

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Petr Vala

Film a problematika občanství ve výuce  
Výchovy k občanství a Občanském  
a společenskovědním základu

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

Olomouc dne 17. 4. 2019

.....  
Petr Vala

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěl velice poděkovat Mgr. Gabriele Cingelové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

## OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1 STRUČNÁ HISTORIE ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH S PŘIHLÉDNUTÍM K PROBLEMATICE NÁZORNOSTI VE VÝUCE .....</b>	<b>10</b>
1.1 Jan Ámos Komenský.....	10
1.2 Názorná výuka v období baroka .....	11
1.3 Období od konce 18. století po začátek 19. století.....	12
1.4 Období od konce 19. století po začátek 20. století.....	16
1.5 Současná probíhající školská reforma.....	19
<b>2 VYUŽÍVÁNÍ FILMU JAKO UČEBNÍ POMŮCKY V HISTORICKÉM KONTEXTU NA NAŠEM ÚZEMÍ.....</b>	<b>21</b>
<b>3 FILMOVÉ A MEDIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SVĚTĚ.....</b>	<b>24</b>
3.1 Francie.....	24
3.2 Velká Británie .....	26
3.3 Finsko.....	28
3.4 USA a Kanada.....	29
3.1 Austrálie .....	32
3.2 Německo .....	32
3.1 Rusko.....	33
<b>4 RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY A JEJICH ÚLOHA PŘI REALIZACI FILMOVÉ EDUKACE.....</b>	<b>35</b>
4.1 Filmová/audiovizuální výchova jako doplňující obor.....	36
4.2 Průřezové téma „mediální výchova“ jako možnost pro filmovou edukaci.....	37
4.3 Problematika autorských práv .....	38
<b>5 METODOLOGIE VYUŽÍVÁNÍ FILMU VE VÝUCE.....</b>	<b>41</b>
5.1 Existující výzkumy týkající se problematiky filmové výuky .....	47
<b>6 PROBLEMATIKA OBČANSTVÍ VE VÝUCE VÝCHOVY K OBČANSTVÍ...48</b>	<b>48</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>52</b>
<b>7 VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>53</b>
7.1 Výzkumné cíle .....	53
7.2 Metodologie výzkumu .....	54
7.3 Průběh šetření a interpretace dat .....	55

7.3.1	Výsledky dotazníkového šetření žáků druhého stupně Základní školy v Troubelicích.....	58
7.3.2	Výsledky dotazníkového šetření žáků druhého stupně Základní školy Františka Horenského Boršice.....	74
7.4	Shrnutí.....	87
<b>8</b>	<b>NÁVRH KONKRÉTNÍCH PŘÍPRAV NA VÝUKU POMOCÍ FILMU .....</b>	<b>89</b>
8.1	Film Co žere Gilberta Grapea a téma rodina ve výuce .....	89
8.2	Film Obchod na korze a téma rasismus ve výuce .....	96
8.3	Film pozemšťan a téma svět kolem nás ve výuce.....	101
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>107</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>109</b>
	<b>POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>112</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>113</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>114</b>
	<b>ANOTACE .....</b>	<b>119</b>

## ÚVOD

V předkládané diplomové práci, jež nese název Film a problematika občanství ve výuce výchovy k občanství a občanském a společenskovedním základu bych se rád věnoval filmu jako výukové metodě. Právě pedagogy opomíjený film může být vhodným způsobem, kterým žáci nenásilným a kritickým uvážením získají a dlouhodobě uchovají nové informace a hodnoty.

Hlavním cílem diplomové práce bude zmapování postojů žáků druhého stupně základních škol k filmové výuce a návrh konkrétních příprav na vyučovací hodiny výchovy k občanství za pomoci filmu. Tohoto stanoveného cíle bude dosaženo naplněním konkrétních dílčích cílů. Prvním dílčím cílem bude po nastudování odborné literatury nabídnout stručný přehled chronologického vývoje názorné výuky a výuky za pomoci filmu u nás i ve světě. Dalším dílčím cílem bude zanalyzovat existující metodologie filmové výuky a výsledky z proběhlých empirických výzkumů dané problematiky a implementovat výuku za pomoci filmu do současných kurikulárních dokumentů. Třetím dílčím cílem bude realizace dotazníkového šetření týkající se výuky za pomoci filmu pro žáky druhého stupně dvou vybraných základních škol. Posledním dílčím cílem pak bude s přihlédnutím k výsledkům dotazníkového šetření vypracování návrhu konkrétních příprav na vyučovací hodinu výchovy k občanství za pomoci filmu. Nosným motivem navrhované filmové výuky bude problematika občanství.

V první kapitole teoretické části diplomové práce bude stručně chronologicky popsán vývoj názorného vyučování, jež podle mého názoru předcházelo právě vyučování filmovému, které pak bude podrobněji rozebráno v následujících kapitolách.

Druhá kapitola stručně nastíní vývoj používání filmu jako výukové pomůcky na našem území. Kapitola třetí pak popíše vývoj používání filmu a mediální výchovy ve světě. Tato nutná teorie popisující vývoj a vznik názorného vyučování, posléze výuky pomocí filmu, nám pomůže lépe pochopit samotný význam vyučování takového druhu a začlenění filmové výuky do současných kurikulárních dokumentů českého školství.

Úlohou současných českých kurikulárních dokumentů ve vztahu k filmové výchově se bude zabývat čtvrtá kapitola, na kterou naváže kapitola pátá s podrobnějším popisem existující metodologie filmové výuky. V závěru páté kapitoly bude nastíněno několik existujících výzkumů, týkajících se problematiky výuky za pomoci filmu, ze kterých pak budou vycházet další kapitoly.

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce – kapitola šestá se bude věnovat problematice občanství ve výuce výchovy k občanství. Právě problematika občanství pak bude nosným motivem praktické části, ve které bude zpracován návrh konkrétních příprav na vyučovací hodinu za pomoci filmu. Nejdůležitějšími publikacemi, ze kterých bude vycházet teoretická část předkládané diplomové práce, budou: pro zpracování první kapitoly, konkrétně pro chronologický popis vývoje názorného vyučování, rigorózní práce Fasnerové Martiny s názvem *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Rozborem názorného vyučování doby barokní se podrobněji zabýval Pavel Panoch v časopise *Historia scholastica II*. Podrobným popisem školství období od konce 18. století po začátek století 20. disponují *Dějiny pedagogiky* od J. Váni a *Dějiny školství a pedagogiky* M. Somra. Učebním pomůckám ve druhé polovině 20. století se pak věnoval M. Cipro v monografii *Učební pomůcky a didaktická technika v socialistické škole*.

Stěžejní publikací pro popis práce s filmem ve výuce bude monografie Hany Jemelíkové *Školní film*. K problematice filmu ve výuce pak dále ještě *Filmová estetická výchova* Borise Jachnina a *Teorie filmu jako předmět školní výuky* Zdeňka Smejkala.

Historie mediální a filmové výchovy ve světě je komplexně chronologicky popsána v článku Alexandra Fedorova s názvem *Media education around the world: Brief history* v časopise *Acta Didactica Napocensia*, který vydává univerzita Babes-Bolyai v Rumunsku.

Čtvrtá kapitola pojednávající o začlenění filmové výuky do současných kurikulárních dokumentů českého školství se opírá o aktualizovaný *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* (dále jen RVP ZV) dostupný online na stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Problematika autorských práv byla ve čtvrté kapitole zpracována dle aktuálních platných autorských zákonů a dle vysokoškolských skript *Dokumentární film ve výuce* od autorů Vyčichlová, Šnokhousová.

Kapitola pátá obsahuje popis vybrané metodologie používání filmu ve vzdělávání, kterou se podrobněji zabývali autoři Gnzales, Moreto, Rozenfield, Aurelio v článku *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. v časopise *Journal for Learning through the Arts*, který v roce 2015 vydala univerzita v Kalifornii.

Závěr páté kapitoly pak nabídne stručný souhrn podnětných informací z existujících výzkumů J. Šubrta a J. Vinopala *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. K. Činátla a J. Pinkase *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu* a dvojice autorek Gracová, Labischová *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*.

Pro zpracování problematiky občanství ve výuce Výchovy k občanství byla v šesté kapitole použita monografie P. Piřhy a kolektivu s názvem *Úvod do výchovy k občanství*.

Praktická část diplomové práce si klade za cíl ověřit několik hypotéz ohledně vnímání filmové výuky žáky druhého stupně základních škol. Tyto hypotézy budou ověřeny ve výzkumné části práce formou dotazníku pro žáky druhého stupně dvou vybraných základních škol.

Na základě zpracovaných dat z dotazníkového šetření, konkrétně na základě odpovědí žáků na otázky týkajících se filmové výuky bude v závěrečné části diplomové práce vybráno a rozebráno několik vhodných filmů použitelných při výuce k občanství včetně zpracování konkrétních návrhů příprav na vyučovací hodinu za pomoci těchto filmů.

Dle mého názoru je v současné moderní společnosti, kterou značnou měrou ovlivňují silná média, každá domácnost disponuje internetovým připojením a každý žák základní školy vlastní chytrý telefon, film ve školství vnímán spíše negativně. Spojení filmu s odpočinkem a zábavou je dle mého názoru natolik silné, že je často opomíjena jeho nesmírná síla ve zprostředkování hodnot a znalostí. Ve světě, ve kterém už si jen těžko dokážeme představit život bez počítačů či mobilních telefonů, je film jako moderní médium ve školství zavrhováno pro nedostatečnou metodiku či nezájem učitelů. Právě film však díky své věrné názornosti a emotivnosti může s nadsázkou řečeno působit jako jakýsi Norimberský trychtýř, kterým jsou do hlav žáků vlévány informace a morální hodnoty.



# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 STRUČNÁ HISTORIE ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH S PŘIHLÉDNUTÍM K PROBLEMATICE NÁZORNOSTI VE VÝUCE

## 1.1 Jan Ámos Komenský

Popis vývoje českého školství začneme dobou, kdy působil Jan Ámos Komenský. Jedná se totiž o zlomový okamžik českého školství, ve kterém již můžeme spatřovat jakýsi prazákad filmové výuky. Několik století před samotným vznikem filmu tak začala být propagována a uskutečňována výuka názorná, kterou můžeme považovat za předchůdce výuky filmové.

Komenský je právem považován za jednoho z nejvýznamnějších českých, ale i světových pedagogů. Byl autorem průlomové teorie vyučování, jejíž uplatnění našlo své místo daleko za hranicemi našeho území. Ve svých spisech přinesl naprosto novodobý pohled na vzdělávání.

Ve spise *Didactica magna* vytvořil návrh organizační struktury školství, který se svým rozsahem podobá dnešnímu systému a způsob jeho organizace výuky je ve třídách uplatňován dodnes. Komenský jako první zavedl pojem školní rok a školní prázdniny. Dalším novým pojmem byl školní týden o určitém počtu vyučovacích hodin. V díle *Schola ludus* se objevila do té doby naprosto nevídaná myšlenka vzdělávání pomocí zážitkového vyučování. Komenský jakoby tušil budoucí nutnost znalosti cizích jazyků, a proto v díle *Brána jazyků otevřená* usiloval o propojení jazykového vyučování se životem.

Postupovat bychom dle Komenského měli od jednoduššího ke složitějšímu. Děti by se měly nejprve učit jazyku mateřskému, a teprve až po té jazyku cizímu. Jeho hlavní snahou bylo vzbuzovat v dětech zájem o učení. Učení se mělo z tehdejšího memorování stát vlastně jakousi hrou. Proto je Komenský právem považován za předchůdce moderní školní výchovy. Můžeme prohlásit, že téměř po čtyřech staletích jsou Komenského myšlenky stále živé a zůstávají nepřekonané.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009.

Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 14.

Současné reformní snahy staví na podobných základech jako Komenský, a to na vhodné motivaci, přiměřenosti a efektivitě, propojenosti se životem, na učení se příkladem a na poznání skutečnosti, na jejímž základě žák samostatně odvozuje obecné závěry.

## 1.2 Názorná výuka v období baroka

Období baroka na našem území je často velice negativně vnímáno jako jakousi dobou temna. Dobou, kdy po porážce na Bílé hoře musela protestantská inteligence emigrovat a zbytek společnosti postupně procházel silnou rekatolizací. Baroko však kromě nádherné architektury a umění přineslo také svá světlá místa v pedagogice a školství. Byli to konkrétně jezuité, kteří se po roce 1620 postupně vraceli na naše území, kde zakládali jezuitské koleje.

Jezuitské učení směřovalo k hledání cesty k lepšímu životu. V hledání této cesty navazovali na renesanční humanistickou tradici. Jezuitské školství je známo pro svou praktickou teologii, rétoriku a sofistickou vizualitu. Například v období druhé poloviny 16. století a poté celé století 17. byl doménou jezuitského školství emblematický žánr knižní kultury, který propojoval ustálené emblémové jednotky – ikony, jejich heslovité nadpisy – motta a delší veršem či prózou psané komentáře. Později to v praxi znamenalo to, že vyučující žákům vysvětlovali probíranou látku pomocí tzv. mluvících figur, které sestávaly z praktických obrazů komentovaných doprovodnými nápisy.

Nejlépe tento způsob názorného vyučování vysvětluje sám předpis pro jezuitské profesory: „Zvolme si básnickou skladbu napsanou žákem a připevněme je na stěny školní třídy a téměř každý další měsíc, podle obyčejů regionu se může vybrat krátká próza... a můžou být přidávány, ne bez vědomí rektora koleje, také kresby, které mohou reprezentovat nějaká mota nebo předložená témata.“<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> FITZPATRICK, E. A. *St. Ignatius and the Ratio Studiorum*. New York: McGraw-Hill, 1933. s. 221-222.

Takové emblémy velice často vizualizovali nehmotné věci jako lidské vlastnosti nebo historické události, které si tak mohli žáci lépe představit a díky názorné výuce také rychleji vštípit do paměti.<sup>3</sup>

### 1.3 Období od konce 18. století po začátek 19. století.

Na počátku 18. století se v českých zemích začaly zakládat první manufaktury, které s sebou přinesly kapitalistické výrobní vztahy. Oporou feudalismu však stále zůstala katolická církev, která ovládala nejen veškerý kulturní život, ale také školství. Na takových církví ovládaných školách vyučovali kostelníci, bývalí vojáci i řemeslníci. S postupným hospodářským a kulturním vývojem začalo procházet obměnou také školství. Stalo se tak za vlády Marie Terezie a Josefa II. v absolutisticky centralizovaném státě. Po zrušení nevolnictví v roce 1781 začalo venkovské obyvatelstvo migrovat do měst. Již výše zmiňovaná manufakturní výroba vyžadovala reformu zastaralého školství. K urychlení reformy školství napomohlo do značné míry také zrušení jezuitského řádu, který v pobělohorském období rekatolizace držel pod rukou veškeré vzdělávání včetně Univerzity Karlovy.

Právě za vlády Marie Terezie se na našem území začaly zakládat první základní a střední školy. Jednalo se o tříleté triviální školy, tři až čtyřleté hlavní školy a pětiletá gymnázia.

Vzorem pro české školy bylo v té době školství rakouské, které to české do jisté míry ovlivňovalo. Po skončení třicetileté války došlo k velikému poklesu ve vzdělávání.

Marie Terezie proto nařídila povinnou školní docházku. Byly zakládány tři druhy elementárních škol: školy triviální (na kterých se vyučovalo čtení, psaní, počty + náboženství a hospodářské znalosti), školy hlavní a školy normální.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> PANOCH, P. *Stopa sbírky Typus mundi (1627) v barokních Čechách*. Poznámka k roli emblematické pedagogice. In: Magdalena Šustová (red.), *Historia scholastica II. Názorné vyučování a škola. Historický vývoj a současné trendy používání didaktických pomůcek*. Praha, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského 2013, s. 62-73.

<sup>4</sup> FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 14.

Opat Jan Ignác Felbiger vypracoval tzv. *Schulordnung* (školní řád), podle kterého bylo reorganizováno obecné školství v českých zemích. Byla zavedena povinná školní docházka a započalo vyučování předmětů praktické potřeby. Školní řád také vymezil třístupňový systém elementárních škol (školy triviální, školy hlavní a školy v zemských městech).<sup>5</sup>

Hlavním dílem Jana Ignáce Felbigera se ale vedle školního řádu stala metodická příručka „*Methodenbuch*“, která obsahovala pokyny pro učitele jak vyučovat jednotlivé vyučovací předměty. Felbiger převzal také některé aspekty od v té době dosud neznámého J. A. Komenského. Konkrétně to byl způsob hromadného vyučování. V této době ale mohli učitelé vyučovat pouze to, co jim předkládala *Kniha metodní*.

Významným vlivem na tehdejší školství disponovala také církev. Ve městech a na vesnicích byly v blízkosti fary zřizovány jednotřídní nebo dvoutřídní triviální školy. Od šesti do dvanácti let dítěte byla docházka do těchto škol povinná, na venkově však s úlevami. Dozorem nad školami byl pověřen místní farář.

Tehdejší pedagogika byla úzce spjata s výchovou, která měla za úkol připravovat zejména příslušníky nižších tříd pro výkon povolání. Šlo o předení, tkaní, šití, znalost moderních způsobů pěstování rostlin v zemědělství, česání vlny, štěpařství, včelařství, hedvábnictví, chmelařství apod. Mělo to odstranit nejkřiklavější bídu poddaných, a tak umožnit absolutistickému josefínskému státu vyšší stupeň všestranné prosperity.<sup>6</sup>

Na počátku 19. století vystřídala manufakturní výroba výroba průmyslová. Ve školách to znamenalo zánik školních dílen. V období Národního obrození, tedy v období od konce 18. století do poloviny 19. století docházelo u novodobého českého národa v mnohonárodnostní habsburské monarchii k přechodu od feudalismu ke kapitalismu. Tehdejší žáci se tak často setkávali s takzvaným vlasteneckým učitelem.

„*Nejobecněji vzato je vlastenecký učitel takový učitel, který v podmínkách centralizující a germanizující školské reformy usiluje o českou národní školu (s českým vyučovacím jazykem, později i s českým obsahem vzdělání), kterou chápe jako významný činitel konstituování novodobého českého národa.*“<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN. 1960. s. 118.

<sup>6</sup> VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN. 1960. s. 123.

<sup>7</sup> SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN. 1987. s. 158.

Tito vlasteneční učitelé usilovali o stejnou věc, o které hovořil už Komenský, tedy o vyučování v mateřském jazyce. V polovině 19. století začali usilovat o vymanění škol z pravomoci církve a jazykovou rovnoprávnost. Mezi významné vlastenecké učitele, jejichž myšlenky se dochovaly do dnešních dní, patří Jakub Jan Ryba, Jan Nepomuk Filcík nebo Daniel Lehotský. Poslední zmiňovaný Daniel Lehotský se snažil prosadit povinnou školní docházku pro děti od sedmi do patnácti let a to bez ohledu na sociální původ a pohlaví.

Lehotský se detailněji zabýval také výchovou, ve které využíval osobní přístup k žákovi. Doporučoval o žácích vést osobní listy, ve kterých měli být zaznamenány veškeré údaje o povaze žáka, jeho studijních schopnostech, ale také mravech. Vlastenecký učitel Jan Vladimír Svoboda se ztotožňoval s Komenským v zásadě názornosti. Usiloval o to, aby byl ze škol odstraněn bezduchý dril a verbalismus. Vlastenecký učitel, lékař a přírodovědec Karel Slavoj Amerling vydal v letech 1858 až 1865 soubor 150 školních obrazů nazvaný *Obrazy k názornému vyučování*. Tento Amerlingův soubor se skládal z pěti oddílů – Zvířata, který obsahoval 50 listů, Jedovaté rostliny – 30 listů, Dílny řemeslnické, čítající 30 listů, Život v přírodě v jednotlivých měsících – rovněž 30 listů a konečně Přírodní a umělé hospodářství o 10 listech. Amerlingovy obrazy byly používány českými učiteli ještě několik dalších desetiletí a Karel Amerling je označován za zakladatele českého školního obrazu.

Roku 1866 vešel v platnost zákon o jazykové rovnoprávnosti ve školách a o dva roky později byla církev zbavena rozhodujícího vlivu na školu, a školy tak byly zpřístupněny všem žákům všech náboženských vyznání. O rok později vstoupil v platnost také nový školní zákon, kterým byla provedena úprava obecného školství. Zákon stanovil povinnou osmiletou školní docházku od šesti do čtrnácti let. Školství bylo centrálně řízeno ministerstvem, které také vydávalo osnovy a schvalovalo učebnice. Mezi vyučovacími předměty se nově objevily nauka o tvarech měřičských, přírodopis, dějepis, zeměpis, kreslení, tělocvik a zpěv. Na vesnicích byly zřízeny státní obecné školy s osmi ročníky a ve městech tříleté měšťanské školy jako pokračování po pátém roce školy obecné.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 17.

V roce 1870 byl k Říšskému zákonu vydán také Školní a vyučovací řád, který platil až do roku 1905. Tento řád obsahoval předpisy o školní kázni (například nově zakazoval tělesný trest), o povinnostech učitele, o pomůckách učitelů a žáků atd. Tímto krokem se zásadně modernizoval a liberalizoval pedagogický přístup ke vzdělávání a výchově žáků.<sup>9</sup>

Říšský školský zákon dále nabádal ke zřízení čtyřletých učitelských ústavů, které měly za úkol nahradit ústavy dvouleté. Učitelům obecných škol jak na venkově, tak ale také ve městech se tak dostalo jednotného vzdělání. Mimo značné pozitivní dopady ve školství vzbudil však ale také tento školský zákon prudký odpor šlechty a katolické církve. Konzervativní šlechtě posléze také podpořila vlastenecká buržoazie, která se k odporu proti školskému zákonu stavěla z hospodářských důvodů. V praxi to totiž znamenalo, že museli finančně přispívat na chod škol a také nechtěli přijít o levné dětské pracovní síly. Mimo jiné také školskému zákonu vytýkali, že je nástrojem germanizace české společnosti. Těmto odpůrcům zákona se nakonec podařilo okleštit zákon tzv. školskou novelou z roku 1883, která znamenala polodenní vyučování na venkovských školách. Důsledkem tohoto zbrzdění vývoje školství bylo to, že děti nad dvanáct let nemusely chodit od dubna do listopadu do školy, pokud jejich rodiče požádaly o úlevu.

Další výraznou osobností, která prosazovala princip názornosti, byl pedagog Gustav Adolf Lindner, Lindnerovo pedagogické působení nás zavedlo o několik let napřed, a to do druhé poloviny 19. století. Toto období, charakteristické bachovským absolutismem, přineslo mnoho společenských změn. V tomto bouřlivém období sledoval Lindner činnosti žáků zavedením ručních prací do škol a zřizováním školních dílen. Požadoval, aby byly hromadně vyráběny názorné pomůcky. Kladl důraz na vzájemné vztahy mezi jednotlivými částmi učiva. Pod jeho vedením se stal Kutnohorský učitelský ústav nejlepším ústavem, ze kterého vycházeli výborně připraveni učitelé. Při ústavu zřídil Lindner dílny, kde vyučovali řemeslníci za pedagogického vedení profesorů z učitelského ústavu. Žáci zhotovovali rozmanité pomůcky k vyučování, jimiž byly zásobovány kabinety ústavu i národních škol v okolí.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 17.

<sup>10</sup> VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN. 1960. s. 163.

Dále vybudoval školní zahradu a vybavil učitelský ústav bohatou pedagogickou knihovnou. Přeložil také Komenského *Didacticu magnu* a byl autorem životopisné studie právě o Komenském. Vysoce si totiž vážil Komenského didaktických zásad. „*V souhlase s Komenským požadoval, aby základní vzdělání bylo poskytováno jedině v mateřském jazyce a aby ve všem vyučování byl uplatňován zřetel národní.*“<sup>11</sup>

#### 1.4 Období od konce 19. století po začátek 20. století.

Koncem 19. století začalo na našem území vznikat velké množství středních škol, které si pro své potřeby výuky začaly samy budovat sbírky názorných pomůcek. Důkazem toho nám dodnes můžou být tištěné výroční zprávy, které až do poloviny 20. století povinně vydávaly všechny střední školy.

Ukažme si na příkladu, jak vypadalo dle jedné takové výroční zprávy vybavení královéhradeckého gymnázia ve školním roce 1911/1912. „*Sbírky zeměpisné a dějepisné obsahovaly v tomto školním roce 254 inventárních čísel, z toho např. 8 glóbů, 5 telurií, 19 atlasů, 97 nástěnných zeměpisných map, 47 dějepisných map, 572 školních obrazů, stereoskop, krokoměr, kompas a 6 vypouklých map. Ve fyzikálních sbírkách bylo 566 inventárních čísel, z toho 505 přístrojů a 35 diagramů.*

Škola rozšířila fyzikální sbírky např. *O Roentgenovu lampu, vodní vývěru, stéblové elektroskopy, Mangův universální přístroj pro astronomii atd. Sbíрка přírodnin obsahovala 3456 inventárních čísel, z toho 1179 zoologických, 437 botanických, 1513 mineralogických a geologických, 160 drobnohledů a mikroskopických preparátů, 109 školních obrazů atd. Sbířky kreslířské obsahovaly např. 15 modelů pro perspektivu, 405 předloh, 158 ornamentálních a figurálních modelů. Škola v tomto roce rozšířila sbírky o ještěřku zelenou, skokana, mořského koníka, raka říčního, stojací lampu se stínítkem aj. Ve sbírce mincí a starožitnin přibyl darem 3krejcar císaře Leopolda z roku 1696 a sbírka obsahovala 830 inventárních čísel.*“<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN. 1960. s. 165.

<sup>12</sup> *Výroční zpráva c. k. vyššího gymnasia v Hradci Králové za školní rok 1911/1912*. In: ŠUSTOVÁ, M. *Názorné vyučování a škola*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. 2013. s. 23.



Po skončení první světové války vznikla samostatná Československá republika, která do jisté míry převzala prvky ze zaniklého rakouského mocnářství, na druhé straně se však ve školství objevily požadavky demokratizace. Byl například snížen počet žáků ve třídách nebo bylo zaváděno stále více praktických předmětů. Vznikaly tzv. pokusné školy, ve kterých stál žák vždy v centru pozornosti, kladl se v nich důraz na jeho svobodu, tvořivost a samostatnost.

Ve 20. letech 20. století začalo ve školství vznikat velké množství nových myšlenkových proudů. Snahy reformních pedagogů 20. a 30. let se obecně dělily na dvě skupiny. První skupina pedagogů se snažila striktně držet stanovených plánů a osnov, druhá skupina již disponovala znatelně větší volností. Její hlavním cílem bylo vést žáka k samostatné umělecké činnosti. Společným prvkem pro obě tyto skupiny tedy zůstávalo zaměření na žáka a jeho progresivní a aktivní výchovu, která měla nahradit dřívější pasivitu žáků způsobenou autoritářským přístupem učitelů. Tyto reformistické snahy však přerušila druhá světová válka a nacistická okupace. Školy se potýkaly se silnou germanizací.

Postupně byl ničen demokratický charakter školství a také obsah samotné výuky byl podřizován potřebám nacistického Německa. Zvýšil se například počet žáků ve třídách a žákům přibyly hodiny tělesné výchovy. Situace se po válce zlepšila, avšak po roce 1948 bylo školství podřízeno potřebám vládnoucí komunistické strany. Řadou školských zákonů a reformů se systém tzv. jednotné školy postupně přibližoval sovětskému vzoru.

Byl přijat zákon o jednotné škole a byly vydávány nové učební osnovy, které znamenaly zásadní obrat v budování českého poválečného školství. Přijatá opatření z roku 1948 na dlouhou dobu nasměrovaly české školství k ideologicky deformovanému vzdělávání a výchově žáků.

Roku 1953 byl vydán nový školský zákon č. 31 o školské soustavě a vzdělávání učitelů. Po vzoru Sovětského svazu byla tímto zákonem zkrácena povinná docházka o jeden rok. To se týkalo nejen škol základních, ale také škol středních, které pak byly pouze tříleté. V proletářské společnosti byly preferovány odborné a učňovské školy, které produkovaly novou dělnickou inteligenci. Veškeré školství bylo centrálně řízené a podřízené ideové kontrole komunistické strany.

Pomineme-li však to, že toto školství, které záměrně přetvářelo dějiny ke svému obrazu, naprosto potíralo v žácích jejich individualitu a samostatnou kreativní činnost a posuzovalo je dle kádrových materiálů, můžeme říci, že vlastně fungovalo velice dobře. Ať byly vědomosti a ideologie, které si žáci osvojovali jakkoli špatné a zavržení hodné, byl tento výchovný a vzdělávací systém v jistých aspektech dokonale funkční. Ke vštěpování ideologických myšlenek byly produkovány a ve školách dále využívány různé didaktické pomůcky. V ČSSR byly například vyráběny moderní promítací přístroje, diapozitivy, diafony a diafilmy, posléze nahrazené filmem. Prostory školy, ale také samotné třídy byly mnohdy vybaveny názornými obrázky, fotografiemi nebo symboly. Žáci se s propagandistickými materiály setkávali doslova na každém kroku.

Profesor Miroslav Cipro ve svých publikacích vzpomíná Komenského zásadu názornosti a popisuje na příkladu smysl využívání filmu v socialistické výuce takto: *„Každá didaktická pomůcka má svůj — možno-li tak říci — stupeň funkčnosti, který je závislý na mnoha okolnostech. Uvedeme z nich aspoň některé. Tak například film znázorňující sklizeň chmele je funkční v oblastech, kde se chmel nepěstuje, ale disfunkční tam, kde žáci mají možnost návštěvy blízké chmelnice a přímé účasti na sklizni. Zde je funkčnost pomůcky dána tím, zda je či není nadbytečná vzhledem k místu školy a místu studovaného předmětu.,”<sup>13</sup>*

V závěru své studie z roku 1976 pak ještě nabádá k využívání didaktických názorných pomůcek: *„Pokud se týká předmětů společenskovedních, vystupuje do popředí uplatnění audiovizuální techniky s její zázračnou schopností přibližovat to, co je vzdálené v prostoru i času. Proto se učitelé těchto předmětů neobejdou bez filmu, diafilmu, diafonu, diapozitivu, televize. Tak jako jazykové učebnice mají již dnes svůj doprovod ve zvukových nahrávkách příslušných textů a cvičení, musí se stát stejně samozřejmým, že i učebnice zeměpisu, dějepisu, občanské nauky a dalších předmětů věcného poznání budou mít svůj obrazový doprovod v pečlivě zpracovaných audiovizuálních materiálech.“<sup>14</sup>*

---

<sup>13</sup> CIPRO, M. *Učební pomůcky a didaktická technika v socialistické škole*. Pedagogika, 1976, roč. XXVI., č. 3, s. 287.

<sup>14</sup> CIPRO, M. *Učební pomůcky a didaktická technika v socialistické škole*. Pedagogika, 1976, roč. XXVI., č. 3, s. 292.

## 1.5 Současná probíhající školská reforma

Události z roku 1989 přinesly postupné politické a společenské změny, které ukončily éru budování socialismu v Československu a také závislost školství na centrálním řízení komunistické strany. Po změnách politických se přirozeně objevily snahy také o změnu vzdělávacího systému.

Za základní principy proměny československého, později českého školství byla považována humanizace, liberalizace a demokratizace. Vzorem se tak staly vzdělávací systémy západoevropských zemí.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1994 vypracovalo dokument *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost*. Tento významný dokument se stal základem pro změnu školského zákona. S jeho pomocí byly do vzdělávací soustavy zavedeny nové systémy kurikulárních dokumentů.

V následujících letech, tedy v období roku 1996-1997 byly schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání: *Obecná škola*, *Základní škola a Národní škola*. Tyto vzdělávací programy nahrazovaly dosavadní učební plán a učební osnovy.

Program *Obecná škola* znamenal nově zohledňování individuálních možností žáků, přiměřenost nároků na dítě, význam dětské zkušenosti a smyslového vnímání v poznávacím procesu a prožitkové učení.

Program *Základní škola* se stal jako chronologicky druhý vypracovaný vzdělávací program nejvíce rozšířeným po celé České republice.<sup>15</sup>

Další program *Národní škola* měl za cíl výchovu svobodného člověka pro život v demokratické společnosti, kde vše musí směřovat k praktickému životu a vzdělání musí poskytovat globální pohled na svět.<sup>16</sup>

Nejprogresivnějším programem v kurikulární oblasti byl program *Obecná škola*, pro který je charakteristické využívání metod činnostních a prožitkových. Můžeme zde opět spatřit souvislost s myšlenkami Jana Amose Komenského.

---

<sup>15</sup> FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 31-33.

<sup>16</sup> FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 31-33.

V roce 2001 vznikl „*Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*“. Tento program usiluje o realizaci školské reformy, která si klade za cíl hlavně ustoupit od encyklopedických vědomostí a šablonovité práce. Klade naopak důraz na rozvoj myšlení žáka, rozvoj klíčových kompetencí, postojů a hodnot.

V letech 2001-2004 začaly na základě programu Bílé knihy vznikat tzv. *Rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP). V roce 2002 byl schválen zákon o ústavní výchově (*zákon 109/2002*)<sup>17</sup>, o dva roky později pak školský zákon (*zákon č. 561/2004*)<sup>18</sup> a zákon o pedagogických pracovnících (*zákon č. 563/2004*).<sup>19</sup>

V současné době je tedy klíčovým dokumentem právě *RVP pro základní vzdělávání*, splňující parametry moderního kurikula. Tento kurikulární dokument navazuje na trendy vzdělávací politiky západních evropských států.

Hlavním cílem základního vzdělávání dle RVP již nejsou pouhé vědomosti žáků. Mělo by se nově usilovat především o rozvoj klíčových kompetencí. Učivo již není pouhým cílem vzdělávání, ale jeho prostředkem. V nově reformované škole by měl být kladen důraz na komplexní působení na žáka. Dalším trendem v koncipování kurikula je zařazování průřezových témat do výuky. Ty pak umožňují hlubší chápání vztahů a propojování získaných poznatků.

RVP je jako dokument stále otevřený novým inovacím, které reagují na každoroční evaluační zprávy. Měl by být schopen reagovat na potřeby žáka a měnící se podmínky vedoucí k vnitřní motivaci pro celoživotní vzdělávání.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Zákon č. 109/2002 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005.

[online].[ cit. 2019- 01-27]. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2002/sb190-04.pdf>.Sbírka zákonů. 2002.

<sup>18</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005.

[online].[ cit. 2019- 01-27]. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>.Sbírka zákonů. 2004.

<sup>19</sup> Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005.

[online].[ cit. 2019- 01-27]. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>.Sbírka zákonů. 2004.

<sup>20</sup> FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 31-33.

## 2 VYUŽÍVÁNÍ FILMU JAKO UČEBNÍ POMŮCKY V HISTORICKÉM KONTEXTU NA NAŠEM ÚZEMÍ

Už v dobách rakouského mocnářství byly na našem území povinně jedenkrát měsíčně promítány filmy pro mládež. Takové filmy mládež konzumovala samozřejmě v kinech, do kterých postupně začala chodit také v rámci školního vyučování. Většinou se jednalo o filmy vlastivědné, přírodovědné nebo cestopisné, žáci měli ale také možnost zhlédnout různé komedie nebo grotesky.

Vznikem Československé republiky započaly také počátkem 20. let 20. století četné pokusy o využívání filmu ve školách. V roce 1922 vznikla například společnost Comenius film, kterou organizovalo bývalé vedení kinematografického oddělení Ministerstva školství a národní osvěty. Tato společnost začala organizovaně vyrábět výukový a výchovný film. Bohužel bez státní podpory neměla funkce této společnosti dlouhého trvání a po finančních problémech po dvou letech svou činnost oficiálně ukončila.<sup>21</sup>

Státní podpory se dočkal až v druhé polovině 20. let Masarykův lidovýchovný ústav. Tento ústav mimo jiné například zřídil vlastní půjčovnu filmů, které pak poskytoval školám.<sup>22</sup>

Tento Masarykův lidovýchovný ústav se spolu se zástupci učitelů Masarykovy zlínské měšťanské školy, zaměstnanci ministerstva a Československé společnosti pro vědeckou kinematografii po intenzivní diskusi na téma výchovy filmem zúčastnil ankety o vyučovacím filmu, kterou uspořádalo Ministerstvo školství a národní osvěty. Výsledkem byl v listopadu téhož roku vydán výnos Ministerstva školství a národní osvěty, který uznal 16mm film za oficiální učební pomůcku.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> JEMELÍKOVÁ, H. *Školní film*. Praha: SPN 1974, s. 28.

<sup>22</sup> DVOŘÁKOVÁ, K. *Alternativní kinodistribuce umělecky hodnotných filmů v ČR*. [Diplomová práce]. Praha: FAMU 2003, s. 20.

<sup>23</sup> Výnos Ministerstva školství a národní osvěty o schvalování a užívání světelných obrazů, zejména školních filmů ze dne 3. 11. 1936, č. 145.865/36-I. Věstník Ministerstva školství a národní osvěty, 18, 15. 11. 1936, seš. 11, s. 376–378.

V 30. letech byly také vysloveny první požadavky na formu školního filmu, a to na mezinárodním fóru na sjezdu, který se konal v roce 1934. Sjezd stanovil první směrnice, které určují charakter školního filmu. Film je jednou z nejdůležitějších pomůcek vyučovacích a má být užíván všude tam, kde to vyhovuje předmětu vyučování, a má být přizpůsoben stupni vývoje žáků.<sup>24</sup>

1. *„Výklad učitelů má doprovázet projekci a doplňovat tak obraz.*
2. *Film nesmí být překážkou výkladu a jeho účinku.*
3. *Film nemá být zvukový nebo mluvený, vyjma v případě, kdy zvuk doplňuje užitečně výklad.*
4. *Film musí být pečlivě sestaven, aby nebyl jen pouhou snůškou obrazů, ale podporoval všechny chápající schopnosti žáka.*
5. *Části vyžadující zvláštního výkladu mají používat diapozitivu.*
6. *Náměty školních filmů musí být součástí jednotného didaktického plánu, schváleného všemi autoritami a praktiky školními a musí být v souladu s vyučovacím programem.*
7. *Učitelé necht' jsou školeni v užívání filmu a projekce vůbec, po stránce technické, didaktické i psychologické.*
8. *Jest usilovat o to, aby každá třída škol prvního a druhého stupně měla svůj vlastní projektor, a aby každé školní středisko (školní výbor) mělo svou zásobu školních filmů a diapozitivů.“<sup>25</sup>*

Tyto revoluční snahy zavést do škol film byly po přerušení druhou světovou válkou opětovně spuštěny koncem 50. let. Jednalo se sice o období, kdy již zestátněná kinematografie obsahovala prvky ideologické propagandy, ale filmu se ve školách užívalo stále více.

Učitelé již běžně používali film jako pomůcku pro ilustraci školního učiva. Školní film byl teď produkován státem. Zmínka o filmové výuce se poprvé objevila také v učebních osnovách českého jazyka z roku 1960. Žáci měli dle těchto osnov získat *„základní poznatky o filmové tvorbě, v souvislosti s návštěvou filmového představení, prostý, ideově umělecký rozbor zhlédnutého filmu, společná úloha filmu, film jako syntetické umění, námět, scénář, záběr, filmoví tvůrčí pracovníci.“<sup>26</sup>*

---

<sup>24</sup> JEMELÍKOVÁ, H. *Školní film*. Praha: SPN 1974, s. 29.

<sup>25</sup> JEMELÍKOVÁ, H. *Školní film*. Praha: SPN 1974, s. 29-30.

<sup>26</sup> JACHNIN, B. *Filmová estetická výchova*. Praha: ÚŘ ČSF-Filmový ústav 1968, s. 42-43.

Nově vzniklé osnovy se však v praxi setkaly s nedostatkem kvalifikovaných učitelů, protože neexistovala žádná didaktika filmové výuky a byl také nedostatek odborné literatury na toto téma. Mezi odborníky se tak rozmohla diskuse o to, jak konkrétně film ve výuce využívat, od které třídy základních škol s filmovým vyučováním začít, pro kterou látku zvolit jakou filmovou ukázkou a jak postupovat při samotném výkladu.

Z výzkumu Zdeňka Smejkal z roku 1962, který také zpracoval různé metodiky filmové výuky, vyplynulo, že učitelé dle nově vzniklých osnov filmovou výuku vůbec nepoužívají. Většina učitelů o takových osnovách vůbec nevěděla a druhá skupina učitelů nebyla schopna tuto formu výuky patřičně uchopit.<sup>27</sup>

O rok později byla na vybraných pražských školách realizována experimentální výuka pomocí filmu. Předpokladem pro výzkum byl fakt, že látku bude možné nejúčinněji probírat s žáky devátých tříd. Boris Jachnin však v paralelně probíhajícím výzkumu zjistil, že také pro žáky sedmých ročníků je výuka pomocí filmu relevantním přínosem.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> SMEJKAL, Z. *Teorie filmu jako předmět školní výuky*. In: *Film a doba* 9, 1963, č. 11, s. 598.

<sup>28</sup> VOŠIKOVSKÁ, J. *...a u nás*. In: *Film a doba* 3, 1966, č. 12 str. 165.

### 3 FILMOVÉ A MEDIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SVĚTĚ

Filmové a mediální vzdělávání na našem území vždy probíhalo po vzoru světových mocností. Shrňme si proto stručný vývoj mediálního vzdělávání v zemích, které značnou měrou ovlivnily vývoj našeho vzdělávání. Ať už to bylo Rusko v období budování socialismu v Československu nebo západní mocnosti v čele s Francií, Německem a Velkou Británií. Dále bude pro zajímavost nastíněn vývoj v zemích pro nás možná vzdálených. Mediální a filmové vzdělávání ve Finsku, Austrálii nebo USA a Kanadě je dnes však na obdivuhodné úrovni a mělo by být poučením také pro naše školství.

#### 3.1 Francie

Zástupce západních mocností Francie sice v šedesátých letech ještě filmovou výuku do vzdělávacích osnov nezavedla, měla však silnou tradici filmových klubů zakládaných zejména ve 30. letech. Začátkem 20. let se v Paříži objevilo hnutí kinematografického klubu, které mělo nové cíle v oblasti mediálního vzdělávání.

Již v roce 1922 se ve Francii konala první národní konference filmového vzdělávání (kanceláře regionaux du cinema educateur). Na jednom z kongresů o vzdělávání byl vysloven návrh připravit pedagogy na univerzitách. Současně mnoho akademických institucí aktivně propagovalo hnutí mladých novinářů. V roce 1936 zahájila Francouzská liga výchovy hnutí za film "Kino a mládí" (Cine-Jeunes), které se účastnilo filmových diskusí, rozvíjelo kritické myšlení, umělecký vkus a tvůrčí schopnosti dětí.

Nacistická okupace však přerušila intenzivní rozvoj mediální výchovy ve Francii. Po roce 1945 pak byla založena Federace francouzských klubů (Federace francaise des cineclubs). Celkově tehdy ve Francii dominovaly "praktické", "estetické" a "protektionistické" teorie mediální výchovy.

Od roku 1952 se ve Francii vyučují kurzy audiovizuálního vzdělávání pro učitele. Vzhledem k rychlému rozvoji rozhlasu a televize byla Francouzská unie regionálních filmových vzdělávacích útvarů (UFOCEL) přejmenována na Francouzskou unii audiovizuálního vzdělávání v roce 1953 (Union francaise des oeuvre laiques d'education par image et par le son - UFOIEIS).<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 58.



V roce 1966 vzniklo sdružení "Press-Information-Youth" (Asociace Press - Informace - Jeunesse). V roce 1963 se myšlenky estetické teorie mediální výchovy odrazily v dokumentech Ministerstva školství Francie.<sup>30</sup>

Učitelé byli povzbuzováni (včetně finanční odměny), aby vzdělávali své žáky v oblasti kinematografie (studium dějin, jazyka, žánrů filmového umění, technologie natáčení filmu, ocenění estetické kvality filmu). Jeden ze zakladatelů mediální výchovy – C. Freinet se připojil k diskusi a zdůraznil, že kino a fotografie jsou nejen zábavou a učební pomůckou, nejen uměním, ale také novou formou myšlení a sebevyjádření. Domníval se, že školáci musí být vyučováni jazykem audiovizuálních médií podobným způsobem, jakým jsou prakticky vyučovány základy umění. Podle něj může člověk, který dokáže kreslit sám sebe, ocenit umělecké dílo malíře lépe než člověk, který nemůže malovat.

Od počátku 60. let se pod vlivem průlomu evropského "autorského kina", zejména francouzské "nové vlny" (nouvelle vague), rozvíjela školní a univerzitní audiovizuální vzdělávání (kurzy filmu v 23 univerzitách). Ačkoli byly kurzy filmového umění a žurnalistiky vyučovány téměř na všech francouzských univerzitách, mediální výchova ve školách byla dlouhodobě volitelná. Jeden z prvních pokusů o zavedení studií o médiích do učebních osnov byl proveden ve Francii v polovině 60. let.

Silný teoretický dopad na mediální vzdělávání po celém světě byl proveden studiem H. Lasswela a M. McLuhana. A byl to M. McLuhan, který mezi prvními podpořil argument o významu mediální gramotnosti. Vývoj médií a vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií ve všech jeho stádiích významně podporovalo UNESCO. V polovině 70. let UNESCO vyhlásilo nejen podporu médií a vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií, ale zahrnovalo také mediální vzdělávání do svého seznamu prioritních směrů pro příští desetiletí. V roce 1972 byly aspekty mediálního vzdělávání zahrnuty do programových dokumentů ministerstva školství ve Francii. V roce 1975 byl zřízen Institut výcviku pro rozvoj filmové kultury (Institut de formation de la cultura cinematographique – IFACC).<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 58.

<sup>31</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 58.

V roce 1976 byla mediální výchova oficiálně součástí národního učebního plánu středních škol. Školám bylo doporučeno, aby při realizaci tohoto cíle strávily až 10 % času. V dokumentu ministerstva z roku 1978 lze vysledovat syntézu estetických a praktických konceptů mediální výchovy.<sup>32</sup>

Od roku 1979 udržuje mediální vzdělání ve Francii několik francouzských ministerstev. Například až do roku 1983 ministerstva školství, zábavy a sportu realizovala projekt "Aktivní mladý televizní divák" (Le Téléspectateur actif).

Klíčovým pojmem mediální výchovy ve Francii je slovní kombinace – kritická výchova a mediální kritika – vývoj kritického myšlení. Je zřejmé, že je možné vytvořit jasnou paralelu s konceptem kritického myšlení britského L. Mastermana. Studenti nejenže kriticky vnímají a vyhodnocují mediální texty, ale také si uvědomují, jaký vliv mají v okolní realitě (médiá jako nástroje sebevyjádření osobnosti, jako prostředek kulturního rozvoje atd.).

Rozlišujícím znakem vzdělávání médií a Informačních a komunikačních technologií (IKT) ve Francii je tedy důraz na vzdělání vědomého a zodpovědného občana demokratické společnosti, zatímco například ruské mediální vzdělávání zaujímá postoj k bohatým tradicím literatury zaměřené na vzdělávání, stále zůstává esteticky orientované.<sup>33</sup>

## 3.2 Velká Británie

Podobná situace byla také ve Velké Británii, kde byl v roce 1934 založen Britský filmový institut. Ten pak od roku 1965 provozuje oddělení filmové výchovy. Obecně bychom mohli vývojovou etapu vzdělávání pomocí filmu v Evropě charakterizovat takto: Dvacátá léta byla typická pro snahu států reflektovat film jako čistě praktickou výukovou pomůcku, za pomoci které lze zpracovat veškerá témata od přírodních věd až po aktuální společenské dění.

---

<sup>32</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 58.

<sup>33</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 57-60.

V letech 30. a 40. bylo zakládáno velké množství filmových klubů, v letech 60. pak mnoho evropských zemí dospívá ke snaze začlenění samostatného předmětu filmová výchova do všeobecného vzdělávání. A to jak v západních, tak v zemích východního bloku.<sup>34</sup>

Ve Velké Británii začala mediální výchova také prostřednictvím vzdělávání filmového, poté se postupně objevovala v širším spektru médií (v tisku, rozhlase, televizi, v reklamě a na internetu).

V Británii dnes existuje hned několik organizací, které se zabývají různými problémy mediálního vzdělávání. Britský filmový institut (BFI), založený britskou vládou v roce 1933 patří k jednomu z nich. Vzdělávací oddělení po mnoho let organizovalo konference a semináře, workshopy pro učitele, provádělo různé výzkumy a publikovalo odborné publikace, učebnice a výukové manuály.

V roce 1950 se v Británii nejprve vytvořila koncepce "screen screening", kdy učitelé založili Společnost pro vzdělávání ve filmu a televizi (SEFT). Termín "screen screening" se objevil na mezinárodní scéně na počátku let šedesátých.

Současně se myšlenky M. McLuhana projevíly dopadem na rozvoj mediálního vzdělávání v Británii. V roce 1964 nabízely ale pouze tucty z 235 vysokých škol v Anglii a Walesu speciální kurzy mediální výchovy.<sup>35</sup>

Hlavním problémem bylo najít čas v učebních osnovách. "Screen" výuka byla úspěšně vyučována samostatně v angličtině. Ale britští mediální pedagogové se stále domnívali, že by bylo více smysluplné integrovat "screening" do jazykového umění.

Zřetelná orientace britských pedagogů 60. let na estetickou teorii mediální výchovy může být vymezena v učebních osnovách, které vytvořil A. Hodgkinson, s následujícími cíli: zvýšit porozumění a potěšení žáků, které dostávají z televize a kina; podporovat učení o lidské společnosti a uznání individuální jedinečnosti, poskytovat sebeobranu z komerčního a jiného využívání.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 57-60.

<sup>35</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 57.

<sup>36</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 57.

Další změny, které inicioval BFI (Britský filmový institut), se staly v letech 1988-1989, kdy se mediální vzdělávání poprvé v historii stalo součástí Národního kurikula v Anglii a Walesu. Studium mediálních studií mělo být řešeno v předmětu anglického jazyka.<sup>37</sup>

V roce 1998 pod záštitou ministerstva kultury BFI vytvořila pracovní skupinu pro filmovou výchovu, která se zabývá výzkumnou činností mediálních a filmových vzdělávacích problémů. BFI úzce spolupracuje s další významnou organizací pro filmové vzdělávání, které také vyvíjí programy pro filmové a televizní kurikulární programy a příručky pro učitele.

Avšak na rozdíl od Kanady a Austrálie není studium mediální kultury v rámci integrovaných tříd v britských školách tak rozšířeno (například mediální vzdělávání může zaujímat pouze 1-2 týdny ročně a pokročilejší studium mediální kultury se odehrává pouze v 8 % škol).<sup>38</sup>

Nedávno bylo ve Velké Británii vydáno několik knih, sbírek, článků, učebnic a dalších publikací, které byly přeloženy do cizích jazyků. Ačkoli v britském mediálním vzdělávání neexistuje jednota názoru (živým příkladem je debata mezi L. Mastermanem a C. Bazalgettem o teoretických a technologických přístupech), zůstává jedním z nevlivnějších nejen v Evropě, ale také po celém světě.<sup>39</sup>

### 3.3 Finsko

V současné době je dáváno za příklad filmové vzdělávání ve Finsku, které má dlouhou a trvalou historii. Například Koulukino (Asociace školních kin) a Středisko pro vzdělávání médií Metka podporují filmové vzdělávání jako součást mediální výchovy. Národní audiovizuální institut posiluje filmové vzdělávání a postavení finské audiovizuální kultury v rámci svých zákonných povinností. Podpora mediální gramotnosti se v mediálních společnostech a sdruženích stává stále rozšířenější.

---

<sup>37</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 57-58.

<sup>38</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 57.

<sup>39</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 58-65.

Finská národní vysílací společnost (YLE) poskytuje již několik let mediální vzdělávací projekty a materiály, také mnoho soukromých společností je aktivních v podpoře a poskytování mediální výchovy.

Finská novinářská asociace má dlouhou historii mediální výchovy a Finská mediální průmyslová federace (Finnmedia) zvolila jako strategický a společenský cíl rozvoj mediální gramotnosti dětí a dospívajících.<sup>40</sup>

### 3.4 USA a Kanada

Vzdělávání masmédií na americkém kontinentu bylo v plenkách až do 50. let minulého století. Kanada je domovskou zemí známého mediálního teoretika Marshalla McLuhana. A byl to právě on, kdo v 50. letech vyvinul první speciální kurz o mediální kultuře v zemi. Historie kanadských médií a vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií byla zahájena studiem filmových studií. Filmové vzdělávání se stalo běžným fenoménem v kanadských středních školách. Toto hnutí se nazývalo Screen Education. V roce 1968 sdružila první organizace kanadské mediální pedagogy – Kanadské sdružení pro výuku screen screening. O rok později se pak konala první velká národní konference v Torontu.

V roce 1911 diskutovali v USA učitelé angličtiny o tématu vzdělávací hodnoty filmů. Média a vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií v USA tak do určité míry existují ve formě samostatných směrů od 20. let 20. století (filmové vzdělávání, mediální výchova o materiálu tisku a rozhlasu). Například profesor E. Dale z Univerzity v Ohio propagoval mediální výchovu prostřednictvím tisku v pozdních 30. letech. Takové školení však bylo nabízeno především na vybraných odděleních několika univerzit a nebylo příliš rozšířeno. Od roku 1958 byl program Noviny v učebně zaveden na středních školách, které byly sponzorovány tiskem.

Zatímco do konce 40. let 20. století nabízelo filmovou výuku pouze 5 amerických univerzit, počátkem 50. let se toto číslo zdvojnásobilo. A do poloviny 60. let byly kurzy v rozhlase a televizi vyučovány na 200 vysokých školách, když počet těchto kurzů přesáhl dva tisíce.

---

<sup>40</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 61-62.

V 60. letech se mediální vzdělávání v USA jako v mnoha dalších zemích (Francie, Kanada, Velká Británie) soustředilo na filmové vzdělávání. Konkrétně praktické "filmové" vzdělání se stalo populární, což předpokládalo, že školáci a studenti vedeni učitelem vytvořili krátké dokumenty a filmy na 8mm film. Tato aktivita byla možná díky skutečnosti, že na trh přicházely poměrně levné, kompaktní amatérské filmové kamery, odpovídající filmy a chemické látky pro jejich vývoj, následovaný rychlým růstem sítě pro rozvoj filmů. V té době byla zorganizována první sdružení pro výuku filmem. V roce 1969 podporovaly univerzity v Utahu a Ohiu vývoj série materiálů pro "kritické sledování".<sup>41</sup>

Nicméně ve většině případů se výuka zaměřovala na mediální technologie. Studenti například získávali dovednosti používat video zařízení. To znamená, že se snažili zachytit filmové sekvence pomocí audiovizuálních zařízení nebo mediálních materiálů, které sloužily ve třídě, jako ilustrace skupinových diskusí o spalujících společenských otázkách (například válka ve Vietnamu, hnutí za občanská práva atd.). Přesto se ještě tehdy mnoho učitelů věnovalo studiu výuky filmového jazyka a estetiky filmu.

Školní mediální vzdělání však nebylo v USA závazné. Nadšenci z řad učitelů se ale snažili rozšířit obzory mediálních preferencí svých studentů. Takoví pedagogové si z mediálního výběru vybírali výhradně umělecké mediální texty, u kterých předpokládali, že učí publikum ocenit "umění" a neschvalovat "odpadky". Inokulační přístup se soustředil na nepříznivý vliv mediálních textů, které obsahují násilné scény a reprezentaci dalších negativních jevů ve společnosti. Učitelé chtěli chránit své studenty před škodlivým dopadem médií na jejich morální hodnoty a chování. 60. léta se stala "zlatým věkem" pro estetický přístup k mediálnímu vzdělávání v USA. Mnoho univerzit přidalo filmové studie do svých učebních osnov s obsahem založeným na vizuálním jazyce, historii filmu a dílech vynikajících režisérů. Takové kurzy byly zpravidla analogické k literárním kurzům. Bylo však obtížné definovat rozdíl mezi "dobrým" a "špatným" filmem kvůli nejednoznačnosti pojetí "dobrého estetického vnímání a chuti" a nedostatku kritérií pro uměleckou hodnotu mediálního textu.

---

<sup>41</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: *Acta didactica Napocensia*, Volume 1, Number 2, 2008. s. 59.

Od 80. let se situace drasticky změnila. V roce 1986, díky společnému úsilí sdružení pro mediální gramotnost a ministerstvu školství provincie Ontario, byla zveřejněna základní textová příručka o mediální výchově "Media Literacy Resource Guide" a brzy přeložena do francouzštiny, španělštiny, italštiny a japonštiny. Byly organizovány různé semináře pro učitele a pravidelně se konala konference. Od roku 1987 se média a vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií staly nedílnou součástí středoškolského vzdělání v provincii Ontario, kde žije jedna třetina populace 30 milionů obyvatel Kanady. Televize 70. let předčily kinematografii v míře vlivu na diváky. Během těchto let počet televizních kanálů v městech ve Spojených státech přesáhl několik desítek. V této souvislosti rostl stav reklamy, reklama měla výrazný dopad na poptávku na trhu. Američtí vychovatelé nemohli ignorovat tyto změny.<sup>42</sup>

V 70. letech se filmové vzdělávání postupně přeměňovalo na mediální vzdělávání (tj. vzdělávání o všech stávajících masmédiích té doby, tisku, televizi, kině, rozhlasu).<sup>43</sup>

V roce 1991 hostil Vancouver otevření CAME: Kanadské asociace pro mediální vzdělávání. V roce 1994 tato asociace organizovala letní kurzy pro učitele a začala publikovat doporučení a programy výuky. Konečně silný řetězec úsilí vedl k vítězství, v září 1999 se studium mediální kultury stalo povinným pro žáky všech kanadských středních škol, 1. až 12. ročník. Samozřejmě kanadské provincie mají určité zvláštnosti ve vzdělávací praxi. Koordinaci mediálních pedagogů z různých regionů však realizuje CAMEO (Kanadská asociace organizací pro mediální vzdělávání) založená v roce 1992.

Dnes je možné konstatovat, že mediální vzdělávání v Kanadě je na vyšší úrovni a zaujímá vedoucí pozici ve světě. Ačkoli se mediální vzdělávání v USA zpočátku nevyvíjelo tak intenzivně jako v Evropě, na počátku 21. století vidíme zralý systém americké mediální pedagogiky, který komunikuje s dalšími zeměmi prostřednictvím webových stránek, publikací a konferencí. Existuje několik významných sdružení pro mediální vzdělávání v USA. Počátkem 90. let nabídlo více než 1000 amerických univerzit přes 9000 filmových kurzů.

---

<sup>42</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 59.

<sup>43</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 59.

V 90. letech se mediální vzdělávání v USA používalo jako strategie pro televizní reformu, propagandu zdravotních hodnot a jako prostředek odporu proti destruktivním stereotypům v multikulturní společnosti – jinými slovy jako rozšířený inokulační model, který se snaží chránit posluchačům ze škodlivých mediálních efektů.

Americká média a učitelé informačních a komunikačních technologií začali v 90. letech intenzivněji spolupracovat se svými zahraničními kolegy, zejména z jiných anglicky mluvících zemí. K úspěšnému uplatnění získaných zkušeností však musí být kanadské nebo britské modely mediálního vzdělávání jistě přizpůsobeny kulturním, sociálním, historickým a ekonomickým podmínkám, které jsou základem amerického vzdělávání.<sup>44</sup>

### **3.1 Austrálie**

Vedle Kanady a Velké Británie je Austrálie jednou z nejrozvinutějších zemí v oblasti mediální výchovy. Mediální studia jsou poskytována ve školních osnovách všech australských států.

Každé australské dítě musí navštěvovat školu až do věku 15 let. 70 % studentů pokračuje ve studiu do 17 let. Mediální výchova se vyučuje hlavně ve vyšších třídách, i když proces začíná na základní škole. Na střední škole se vyučuje specifický předmět Mediální studia, ale zároveň je mediální vzdělávání integrováno s předměty jako "Anglický jazyk", "Umění", "Technologie" atd.<sup>45</sup>

### **3.2 Německo**

Školy v Německu zahájily svou mediální vzdělávací praxi integrací do požadovaných učebních osnov. Mediální výchova byla zahrnuta do umění, geografie a společenských věd. Podle názoru mnoha moderních německých učitelů by studie mediální kultury měla podporovat rozvoj občanského sebevědomí žáků a jejich kritického myšlení.

Mediální kultura je vyučována ve většině německých univerzit. Kromě toho existuje několik výzkumných ústavů, jako je například Národní institut filmu ve vědě (FWU). Publikuje literaturu a učební pomůcky pro školy (videozáznamy, letáky, brožury atd.).

---

<sup>44</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 58-65.

<sup>45</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 63-65.



Další centrum výzkumu médií se nachází v Mnichově. Významnými místy na mapě mediální výchovy v Německu je Kasselská univerzita s centrem mediální pedagogiky v čele s profesorem B. Bachmairem a Humboldtova univerzita v Berlíně s projekty mediálního vzdělávání prof. Sigrid Bloemeke a její kolegové. Celkově se mediální vzdělávání (Mediaenpaedagogik) v Německu chápe jako široká škála různých tříd týkajících se médií.<sup>46</sup>

### 3.1 Rusko

Historie ruského mediálního vzdělávání se datuje do 20. let minulého století. První pokusy o výuku mediální výchovy (o tisku a filmových materiálech s velkým důrazem na komunistickou ideologii) se objevily v roce 1920, byly ale zastaveny Stalinovými represemi.

Koncem 50. let a počátkem let 60. nastala doba obnovy mediální výchovy na středních školách, na univerzitách a na středních školách (Moskva, Petrohrad, Voroněž, Samara, Kurgan, Tver, Rostov, Taganrog, Novosibirsk, Jekatěrinburg atd.). Byly také oživeny semináře a konference pro pedagogy v oblasti mediální výchovy pro učitele.

První ruská Rada pro filmové vzdělávání ve školách a univerzitách vznikla v roce 1967 jako subdivize Ruské unie tvůrců (Moskva). Stejně jako ve většině evropských zemí a v USA se rozvíjela ruská mediální výchova 60. let s jasnou dominancí estetickou teorií (ačkoli se komunistické orgány nepochybně pokoušely uvést ideologický přístup). Analýza umělecké kvality filmů se dostala do popředí mediálních tříd na školách a univerzitách. Studium mediální kultury bylo do značné míry začleněno do literárních kurzů.

Perestrojka, iniciovaná M. Gorbačovem, dramaticky změnila praxi mediální výchovy v Rusku. Mediální vzdělávání a vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií se setkala s celou řadou obtíží po celou dobu své existence (ideologické, finanční, technické atd.). Ve 20. letech minulého století politická a cenzurní kontrola a špatné technické vybavení škol a vyšších vzdělávacích institucí bránily hnutí za mediální výchovu. A konečně v 90. letech 20. století byla ruským mediálním učitelům udělena svoboda a nezávislost při tvorbě programů a jejich praktické zavádění. Zvýšené náklady však zvýšily technické problémy zavádění médií a vzdělávání v oblasti IKT. Mnoho ruských škol a vysokých škol

---

<sup>46</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 63-65.

v 90. letech nemělo dostatek peněz na vyplacení platu učitelům, nemluvě o audiovizuálním vybavení.<sup>47</sup>

V květnu 1991 bylo otevřeno první ruské kino lyceum (existovalo až do roku 1999). Vývoj vzdělávání v oblasti IKT je podporován Ruskou federací pro internetovou výchovu. Důležitými událostmi v oblasti rozvoje médií a informačních a komunikačních technologií v Rusku je registrace nové specializace (od roku 2002) pro pedagogické univerzity – "Mediální edukace" a zahájení nového akademického časopisu stejného jména, částečně sponzorované společností IPOS UNESCO "Informace pro všechny".<sup>48</sup>

Dále byly vytvořeny internetové stránky Ruské asociace pro filmovou a mediální výchovu <http://edu.of.ru/mediaeducation> (anglické a ruské verze) a <http://www.medialiteracy.boom.ru> (ruská verze).<sup>49</sup>

Vzhledem k tomu, že UNESCO definuje mediální vzdělávání jako prioritní oblast kulturního vzdělávacího vývoje v 21. století, mediální gramotnost má v Rusku dobré vyhlídky. Vidíme také rychlý rozvoj mediálního vzdělávání v jiných východoevropských zemích.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 65.

<sup>48</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 64.

<sup>49</sup> FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008. s. 65.

<sup>50</sup> FEDOROV, A. CHELYSHEVA, I. *Media Education in Russia: Brief History of Development*. Taganrog: Poznanie, 2002.

## 4 RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY A JEJICH ÚLOHA PŘI REALIZACI FILMOVÉ EDUKACE

V současných kurikulárních dokumentech pojem filmová edukace chybí. *Bílá kniha* popisující hlavní strategie vzdělávací politiky výslovně uvádí pojem film pouze jednou, nepřímou jako nástroj distančního vzdělávání v souvislosti s uváděním cizojazyčných filmů a dokumentů za účasti médií. Snahu o realizaci filmové edukace můžeme přitom nalézt například v různých didaktických materiálech z období první republiky. V Československu byl film oficiálně uznán jako školní učební pomůcka 3. listopadu 1936.<sup>51</sup>

Po roce 1936 pak byla zavedena samostatná školní kinematografie s vlastní kinematékou, která obsahovala stále rozšiřující se zásobu nových originálních filmů se specifickým způsobem předvádění. Výroba takových školních filmů většinou dodržovala předem stanovená kritéria.

V probíhající kurikulární reformě mají hlavní roli RVP. Jedná se o základní školní dokument, jakýsi standard požadavků kladených na jednotlivé stupně škol a jejich pedagogy, kterým předepisují kmenové učivo, jež by žáci a studenti měli zvládnout, ale zachovávají přitom relativní volnost v procesu výběru látky. Školy si pak na podkladě svého typu RVP budou vytvářet školní vzdělávací program, ve kterém bude ponechána řediteli a pedagogům až 30% volnost při tvorbě vlastního kurikula ústavu.

---

<sup>51</sup> Výnos Ministerstva školství a národní osvěty o schvalování a užívání světelných obrazů, zejména školních filmů ze dne 3. 11. 1936, č. 145.865/36-I. Věstník Ministerstva školství a národní osvěty, 18, 15. 11. 1936, seš. 11, s. 376-378.

## 4.1 Filmová/audiovizuální výchova jako doplňující obor

Filmová/audiovizuální výchova byla do RVP základního vzdělání zavedena v roce 2010 jako doplňující obor zasazený v oblasti Umění a kultura. Předmět slouží jako podpora žákům ve vlastní tvůrčí činnosti při užívání filmových/audiovizuálních produktů, podpora rozvíjení jejich vnímavosti a schopnost užívat audiovizuální technologie. Filmová/audiovizuální výchova je koncipovaná jako metodické propojení několika tvůrčích činností, které jsou na sebe vázány.<sup>52</sup>

Žáci si osvojí tvůrčí zkušenost s tvorbou filmových/audiovizuálních děl, schopnost vnímat a uvědomovat si jejich hodnoty, potřebu zaujmout a zformulování názoru na filmové/audiovizuální dílo. Předmět vyžaduje uplatnění subjektivity, pozorování a smyslové vnímání, fantazii, tvořivost a citlivost, to všechno přispívá k prohlubování komunikačních schopností. Při takovém postupném rozvoji vnímání filmových a audiovizuálních děl, podloženého tvůrčími experimenty, se žáci učí porozumět „řeči filmu“, aby dosáhly většího prožitku při recepci filmové/vizuální kultury. Snahou je žáky seznámit s různými typy filmového/audiovizuálního sdělení (sem patří dokumentární pojetí vztahované k realitě a žitému světu, také naopak umělý obraz vztahovaný k částečně možnému světu). Žák se učí interpretace, pracuje s odbornými a kritickými texty. Filmová audiovizuální výchova (FAV) tak poskytuje žákům způsob lépe pochopit společný základ umění a pochopit jeho význam v životě člověka a společnosti, vytvoření vlastního hodnotového systému, etických postojů a aktivní vztah ke společnosti.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 118. [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

<sup>53</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 119. [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

## 4.2 Průřezové téma „mediální výchova“ jako možnost pro filmovou edukaci

Vzdělávací obsah RVP je tvořen devíti vzdělávacími oblastmi. Tyto oblasti pak zastupují následující vzdělávací obory: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce*. Důležitá jsou také tzv. průřezová témata, která se dělí na těchto šest témat: *Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Mediální výchova a Environmentální výchova*.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že v RVP není filmové edukaci vyhrazeno zvláštní místo. Kurikulární dokumenty však umožňují použití filmové výuky v rámci průřezových témat. Konkrétně v části, která se nazývá *Mediální výchova*. Nutno také zmínit, že mezi vzdělávacími oblastmi existuje v RVP *Filmová/Audiovizuální výchova*, spadající pod doplňující vzdělávací obory. *Filmová/Audiovizuální výchova* však plní funkci volitelného předmětu, jehož začlenění do výuky není povinné. Předmět navíc nemá žádnou hodinovou a finanční dotaci. *Filmová/Audiovizuální výchova* poskytuje školám možnost obohatit vzdělávací obsah základního vzdělávání ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Vymezený vzdělávací obsah podporuje rozvoj žáků jako uživatelů filmových a obecně audiovizuálních produktů a zároveň rozvíjí jejich vnímavost a tvůrčí schopnosti prostřednictvím filmových/audiovizuálních výrazových prostředků. *Filmová/Audiovizuální výchova* v etapě základního vzdělávání je koncipována jako metodické propojení několika tvůrčích činností: vlastní tvůrčí zkušenost z filmové/audiovizuální tvorby a jejího výsledku, schopnost vnímat díla vytvořená audiovizuálními výrazovými prostředky a uvědomovat si jejich hodnoty, potřeba zaujmout a formulovat názor na filmové/audiovizuální dílo.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> *Rámcový vzdělávací program ZV* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/41216\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/41216_1_1/)

### 4.3 Problematika autorských práv

Pedagog, který chce realizovat svou výuku za pomoci filmu, by měl také nezbytně znát problematiku autorských práv. Situace je o to složitější, jelikož neexistuje ohledně užívání video úryvků ve vyučování jednotný konsenzus. Měli bychom však vycházet z *autorského zákona č. 121/2000 Sb.*

Autorský zákon obsahuje také ustanovení týkající se audiovizuálních děl. Tento zákon definuje audiovizuální dílo jako „*dílo vytvořené uspořádáním děl audiovizuálně užitých, at' již zpracovaných, či nezpracovaných, které sestává z řady zaznamenaných spolu souvisejících obrazů, vyvolávajících dojem pohybu, at' již doprovázených zvukem, či nikoli, vnímatelných zrakem, a jsou-li doprovázeny zvukem, vnímatelných i sluchem.*“<sup>55</sup> Jedná se tedy o dílo, které se skládá nejméně ze dvou složek – videa a zvuku.

Autorem takového audiovizuálního díla jako celku je režisér. Režisér filmu však nepokrývá všechna práva autorů jednotlivých složek audiovizuálního díla. Z toho důvodu musíme při užívání audiovizuálního díla brát ohled především na jeho hudební složku. Autor audiovizuálního díla sice nejspíše obdržel licenci k zařazení tohoto hudebního díla do filmu, pro následné užívání hudební složky v rámci užívání filmu to však neplatí. Potřebné licence je třeba sjednávat zvlášť.

V praxi to může znamenat to, že pro promítání filmu ve výuce učitel žádnou licenci potřebovat nebude. Jiný případ však nastane, pokud se učitel rozhodne s žáky vytvořit vlastní žákovský film, do kterého se žáci rozhodnou vložit určitou hudbu. K tomuto kroku je dle zákona třeba souhlasu autora hudby. Jak již bylo popsáno výše, k ilustračnímu promítání filmu žákům ve výuce učitel nepotřebuje žádnou licenci či svolení autorů.

V tomto případě vycházíme z § 31 odst. 1, písm. c) *autorského zákona*, který říká; „*Do práva autorského nezasahuje ten, kdo užije dílo při vyučování pro ilustrativní účel nebo při vědeckém výzkumu, jejichž účelem není dosažení přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, a nepřesáhne rozsah odpovídající sledovanému účelu; vždy je však nutno uvést, je-li to možné, jméno autora, nejde-li o dílo anonymní, nebo jméno osoby, pod jejímž jménem se dílo uvádí na veřejnost, a dále název díla a pramen.*“<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Autorský zákon 121/2000 Sb. § 62 odst. 1. [online]. [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121>.

<sup>56</sup> Autorský zákon 121/2000 Sb. § 31 odst. 1, písm. c. [online]. [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121>

Pokud učitel ve výuce promítá audiovizuální dílo, je zapotřebí brát ohledy na autorská práva tohoto díla i tehdy, pokud bylo pořízeno v souladu se zákonem (zakoupení originálního DVD apod.) Existují však dvě možnosti jak audiovizuální dílo promítat i bez souhlasu autora. Prvním případem je dílo volné (majetkové právo autora již zaniklo, neboť je autor více než sedmdesát let po smrti). Druhým případem je vyloučení jakéhokoliv zisku z užití tohoto audiovizuálního díla, dílo je určeno především pro svou vlastní potřebu. To se týká i kopií, záznamů a napodobenin díla, které nesmí být dále šířeny a zveřejňovány na základě bezúplatné zákonné licence. V případě citace, která umožňuje užití výňatků z jiných děl ve vlastním díle, užití pro vědecké či odborné účely, užití pro výuku a cílem není hospodářský zisk. Použití audiovizuálního díla nebo jeho výňatku ve výuce je možné za předpokladu, že bylo dílo získáno zákonnou cestou (nebylo staženo z internetu).

V praxi vypadá autorské právo následovně. Pokud užití díla při školním přestavení, mohou v něm účinkovat pouze žáci nebo učitelé dané školy, pouze v případě že cílem není hospodářský nebo obchodní prospěch (není žádoucí ani dobrovolné vstupné). V případě užití díla k výuce a plnění školních povinností žákem není autorské právo zasaženo, a je tudíž školním dílem.

Další užití díla je na základě různých typů licencí (pro novinářské účely, politické projevy, knihovní licence atd.). Pokud je dílo zveřejněno s veřejnou licencí, dílo slouží k neomezenému užívání nekonečné sféry uživatelů a je možné jej užívat bez poplatků.

Veřejnou licenci mají zvláště díla zveřejněná na internetu, která ale podléhala značnému porušování autorských práv. Vznikla tak licence *Creative Commons*. Autor si sám určuje, jak se může s jeho dílem zacházet, zda může být šířeno dál, upravováno, komerčně či nekomerčně používáno, nebo naopak zda je zakázáno jakkoliv dílo upravovat atd. Pokud je dílo zveřejněno na *YouTube* a jiných internetových serverech pro sdílení videosouborů, je možné jej ve výuce užít, aniž by bylo nutné vyhledávat souhlas autora. Je možné i stažení děl a následné užití ve výuce, pokud je stažení umožněno. V případě stažení díla, kde není jeho stahování povoleno nebo bylo např. zveřejněno bez předchozí premiéry v kinech, je jeho užití protizákonné. Ve všech těchto případech je nezbytné uvést jméno autora díla, název a pramen (výjimkou je anonymní dílo nebo dílo vydané pod pseudonymem).<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> VYČICHLOVÁ, V. ŠNOKHOUSOVÁ, V. Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách: VŠ skripta. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015. s. 20-25.

Autory za jejich díla odměňuje kolektivní správce autorských děl. Je to instituce, která zajišťuje zhodnocování autorských práv prostřednictvím paušální platby z cen prázdných CD-R a DVD-R a zařízení pro pořizování rozmnoženin. Kolektivními správci mohou být právnické osoby se sídlem v České republice. Kolektivní správu uděluje *Ministerstvo kultury České republiky*. Mezi nejvýznamnější kolektivní správce v České republice patří *OSA – Ochranný svaz autorský pro práva k dílům hudebním*, *DILLIA – divadelní, literární, audiovizuální agentura*, *INTEGRAM – nezávislá společnost výkonných umělců a výrobců zvukových a zvukově obrazových záznamů*, *OOA-S – Ochranná organizace autorská – sdružení autorů děl výtvarného umění, architektury a obrazové složky audiovizuálních děl*, *GESTOR – ochranný svaz autorský*, *OAZA - Ochranná asociace zvukařů – autorů*.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> VYČICHLOVÁ, V. ŠNOKHOUSOVÁ, V. Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách: VŠ skripta. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015. s. 20-25.



## 5 METODOLOGIE VYUŽÍVÁNÍ FILMU VE VÝUCE

Ve starověkých kulturách, například v klasickém Řecku, bylo umění vyprávění příběhů často používáno k výuce etiky a lidských hodnot. Vyprávění příběhů, divadlo, literatura, opera a filmy mají schopnost doplnit chápání širokého spektra lidské zkušenosti. Filmová projekce tak má tu moc nabídnout žákům zkušenost z prožitku jiných osob, do kterých se žáci mohou v klidném prostředí školních lavic vžít.

Životní příběhy, do kterých se žáci v prostředí školních lavic snaží vžít, zvyšují emoce. Takové emoce, jsou-li správně začleněny do vzdělávacího procesu, usnadňují konstruktivní přístup k porozumění, který využívá vlastní empatický jazyk žáků. Emoce žáků lze snadno objevovat prostřednictvím umění, jakým jsou filmy. Výuka humanitních oborů zahrnuje několik způsobů, kterými se umění zabývá. Mohou to být literatura a divadlo, poezie nebo opera a konečně film. Všechno to jsou užitečné nástroje, když cílem je podporovat reflexi žáků a konstruovat kritické myšlení žáků. Výuka za pomoci filmů je také inovativní metodou jak podpořit výuku, kterou vzdělávání dnes vyžaduje. Životní příběhy z filmů, které se zabývají emocemi a životními postoji, podporují reflexi, dobře zapadají do kontextu a očekávání žáků.

Využití filmu ve výuce je účinným způsobem, jak oslovit afektivní doménu žáků, podpořit jejich reflexní postoje a propojit učení se zkušenostmi. Filmy poskytují narativní model založený na známém světě žáků, který je orámován emocemi a obrazy. Studenti mají navíc možnost „přeložit“ životní příběhy z filmů do vlastních životů. Tímto způsobem filmy vytvářejí nový proces učení, filmový zážitek působí jako emoční paměť pro rozvíjející se postoje žáků a umožňuje jim pokračovat v každodenních činnostech. S cílem podporovat reflexi jsou životní příběhy z filmů dobře sladěny s touhami a očekáváními studentů. Hlavním cílem této filmové výuky je podpora reflexe. Účelem není ukázat divákům, jak začlenit určitý postoj, ale spíše podpořit reflexi a poskytnout diskusní fórum.

Výuka pomocí filmu je inovativní metodou, kterou dnes velice sofistikovaně využívá například organizace *SOBRAMFA – Medical Education & Humanism*. Tato organizace se původně zaměřovala na terénní lékařské vzdělávání v Brazílii a metodu výuky pomocí filmů už používá přes 15 let. Ačkoliv *SOBRAMFA* i dnes používá filmovou výuku především pro výuku studentů medicíny, lékařů a dalších zdravotnických pracovníků, vedli její zástupci mezinárodní filmové přednášky, kurzy a workshopy pro rozvoj této inovativní metody.

Tyto přednášky a kurzy probíhaly vždy podobným způsobem. Na začátku každého zasedání moderátor požádal diváky, aby se představili a uvedli svá očekávání pro zasedání. Účastníci přednášky si tak mohou odpočinout a moderátor je schopen přizpůsobit zážitek potřebám a přáním diváků. Relace pokračuje s 20-30 minutovým časovým obdobím, ve kterém je v rychlém sledu zobrazeno několik filmových klipů, doplněných komentáři moderátora. Výuka s klipy, ve kterých je spojeno několik rychlých scén z různých filmů, je vhodnější než sledování celého filmu. V současné době žijeme v dynamickém a rychlém prostředí rychlého získávání informací a vysokého emocionálního dopadu. V této souvislosti má smysl používat filmové klipy kvůli jejich stručnosti, rychlosti a citové intenzitě. Hodnota komentáře moderátora při prohlížení klipů je závěrem založeným na zkušenosti autora. Ačkoli náhle se měnící scény v klipech účinně evokují individuální zájmy studentů a podporují reflexi, komentování při přehrávání klipu funguje jako hodnotný zesilovač celého procesu. Vzhledem k tomu, že se studenti podílejí na jejich osobním reflexním procesu, mohou občas nesouhlasit s připomínkami moderátora a vytvářet vlastní závěry.

Přednášející však musí své komentáře přizpůsobit konkrétnímu publiku, což vyžaduje, aby moderátoři porozuměli lidem, se kterými mluví, a aby jasně vyjádřili své názory na základě osobní úvahy. Aby se usnadnila reflexe ve skupině, musí moderátor přemýšlet o místě každého klipu nebo skupiny klipů, než se obrátí na diváky. Cílem je podpořit úvahy účastníků o postojích a lidských hodnotách z širší perspektivy.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: *Journal for Learning through the Arts*, 11.(1) 2015. s. 1-18.

Poté, co jsou promítnuty filmové klipy, zahrnuje metodika otevřenou diskusi, ve které se diváci ptají na otázky a sdílejí své úvahy, pocity a myšlenky. Když je publikum velké a plánování relací dovolí, moderátor rozdělí publikum na malé skupiny, aby podpořil diskusi. Na konci relace se malé skupiny vrátí zpět do velké skupiny a mluvčí z každé malé skupiny sdílí diskutovaná témata. Metoda může také pracovat s větším publikem a kratším časovým obdobím, ale je třeba ji upravit kratším úvodem. Zkušenosti ukázaly, že nejlepším scénářem je malé publikum (30 osob) a delší časové období (2 hodiny). Získání zpětné vazby od publika provádí moderátor analýzou dat od účastníků (komentáře prostřednictvím poznámek a hodnocení zasedání, rozhovorů a písemných úkolů). Kvalitativní pohled na analýzu těchto dat je zvláště užitečný pro učitele, kteří chápou svou disciplínu jako empiričtější a řemeslnější než teoretickou. To platí zejména tehdy, když se cíl učení zabývá emocemi, postoji a profesními hodnotami. V těchto údajích byly komentáře diváků rozděleny do skupin, které se skládaly buď z připomínek učitelů, nebo studentů.<sup>60</sup>

Cílem těchto diskusních skupin je shromážďovat informace založené na interakci účastníků, nikoli budovat konsenzus nebo rozhodování o pomoci. Prostřednictvím interaktivní výměny mezi účastníky se vytváří více příběhů, vznikají různé zkušenosti, podobnosti a odlišnosti a mohou se zkoumat opačné názory, aby se vytvořily nové oblasti šetření. Prostřednictvím této praxe se mentorům a studentům, moderátorům a posluchačům dostává nových poznatků a promítá se do procesu výuky. Pro žáky je metoda filmového klipu použita k nasměrování jejich pozornosti na profesní postoje.

Tato metodika nabízí speciální prostředí pro podporu otevřených diskusí, pomáhá učitelům zlepšit jejich znalosti a rozvíjí užší vztahy s kolegy a studenty prostřednictvím afektivní domény.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: *Journal for Learning through the Arts*, 11.(1) 2015. s. 1-18.

<sup>61</sup> GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: *Journal for Learning through the Arts*, 11.(1) 2015. s. 1-18.

Jaká je tedy role učitele při filmové výuce? Výsledky vzdělávání se neuskutečňují pouze prostřednictvím sledování filmů. Lidé navštěvují kino po celou dobu a vidí stejné scény, a přestože mohou mít podobné emoce, reflexní proces chybí. Zde přichází do hry kompetence a pedagogické dovednosti učitele, to znamená, že se všechny scény spojí a podpoří se úvahy prostřednictvím komentářů a osobních myšlenek i v případě, že budou představeny nezodpovězené otevřené otázky. Úloha učitele spočívá nejen ve vytváření emocí, ale také v katalyzování procesu, kterým se žáci jako diváci prostřednictvím emocí ponoří do osobní reflexe a začnou tak vytvářet konkrétní představy o tom, jak se mohou konkrétními způsoby začlenit lekce. Tyto zkušenosti, získané z filmové výuky jsou skutečnou vzdělávací stopou a stávají se otevřenými dveřmi pro generování postojů, které moduluji chování.

Pro pedagogu je tedy důležité, aby si byli vědomi emocí žáků a uvědomili si, že přístup filmového vyučování může tyto emoce proměnit v užitečný vzdělávací nástroj. Když pedagog začne pracovat s afektivní doménou žáka, zjistí, že to může být efektivní, příjemná a přímá cesta ke vzdělávání.

Jaké scény a klipy by měly být použity ve výuce? Související otázkou je, zda musíme vyučovat explicitní témata prostřednictvím konkrétních scén. Přestože někteří pedagogové tuto metodu tematické scény používají, zkušenost metodologie filmových klipů naznačuje, že to není vždy nutné. Jak se rozhodnout, které scény by mohly být seskupeny do určité prezentace? Záleží na tom, jaké je publikum, na co hledají odpovědi, a co je hlavním poselstvím, které chce učitel uskutečnit.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: *Journal for Learning through the Arts*, 11.(1) 2015. s. 1-18.

Film má tu moc ovlivnit způsob, jakým vidíme a vnímáme svět. Může námi manipulovat, nabádat nás k přemýšlení a vést nás k tomu, abychom zažili širokou škálu emocí. Prostřednictvím filmu můžeme také zapomenout na okolní svět a přistupovat k světům novým film nás může vyzvat k přemýšlení o světě, ve kterém žijeme.

Tyto klíčové rozměry filmu tvoří takzvané tři druhy filmové gramotnosti: kritické, kreativní a kulturní. Měli bychom tedy zvážit způsoby, jakými tyto klíčové dimenze využít ve výuce.<sup>63</sup>

## KRITICKÝ ROZMĚR

Vývoj reflexního návyku a kritický rozměr je důležitou součástí každého vzdělávacího procesu. Kritické myšlení je v průběhu času rozvíjeno prostřednictvím náročných a rafinovaných rozsudků. „Být kritický“ znamená schopnost porozumět a prozkoumat film v celé jeho rozmanitosti a rozvíjet dispozice, kterými můžeme neustále zpochybňovat způsoby, jak nás může film ovlivnit, vyzvat a konfrontovat nás.

Mezi důležité oblasti kritického myšlení patří schopnost a ochota zvážit, jaké argumenty a názory na svět jsou přítomny ve filmu a schopnost aplikovat je prostřednictvím svého vlastního uvážení na svět současný.

Ústředním bodem rozvoje kritické praxe je schopnost klást si otázky o filmu. Děti to ostatně dělají již od velmi útlého věku. Studenti by měli být podporováni v tom klást otázky související s tématy a hodnotami estetického aspektu filmu. Musíme rozvíjet schopnost identifikovat tyto jednotlivé prvky filmu, někdy založené na opakovaných pohledech. Například na otázku proč jsme ukázali, co jsme ukázali a zvážit, co by mohlo být záměrem filmového tvůrce, a aby tyto úvahy pomohly k osobnímu zhodnocení toho, co jsme viděli.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: *Journal for Learning through the Arts*, 11.(1) 2015. s. 1-18.

<sup>64</sup> GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: *Journal for Learning through the Arts*, 11.(1) 2015. s. 1-18.

Musíme se také zaměřit na způsoby, kterými se můžeme podělit o naše osobní zkušenosti s filmem v jiných, širších oblastech a souvislostech. Film s námi určitým způsobem komunikuje a my chceme také komunikovat/vysvětlovat vnějšímu světu, co jsme pocítili při sledování filmu. Studenti musí vytvořit jazyk či diskurz, kterým se jim podaří vyjádřit své názory, rozsudky a pocity v různých kontextech.<sup>65</sup>

## **KREATIVNÍ ROZMĚR**

Příchod digitální filmové tvorby do značné míry usnadnil samostatnou tvůrčí činnost diváků, kteří se tak snadno mohli stát samými tvůrci. Kreativní procesy zahrnují analytické, experimentální, praktické, technické a expresivní dovednosti. Dále také estetické porozumění a kritický úsudek. Filmová tvorba vyžaduje znalosti a porozumění současné společnosti a také povědomí o kontextu, ve kterém se filmová produkce a recepce odehrává. Být kreativní s filmem zahrnuje využití nové digitální technologie, možnosti kreativního učení a zároveň uvědomění právních omezení.

Vytváření filmu je základem porozumění jeho formy. Mezi klíčové tvůrčí postupy patří praktické učení. V umění pohyblivého obrazu spočívá v sebevyjádření autora a jeho nezávislosti ve vyjádření myšlenek.

## **KULTURNÍ ROZMĚR**

Film nám může pomoci pochopit sami sebe i naše kulturní a národní identity včetně naší historie. Film nám ale také může pomoci porozumět ostatním lidem, jiným kulturám a nadčasovým myšlenkám a hodnotám. Čím širší bude náš přístup k filmu, tím hlubší a širší bude naše ztotožnění se se světem. Filmová kultura je často založena na různých filmových sbírkách, seskupeních a žebříčcích filmů. Toto tvoření seznamů s následným hodnocením poté vede k diskusi. Lidé, kteří se takových diskusí účastní tak vlastně sami vytváří část filmové kultury.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: *Journal for Learning through the Arts*, 11.(1) 2015. s. 1-18.

<sup>66</sup> GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: *Journal for Learning through the Arts*, 11.(1) 2015. s. 1-18.

## 5.1 Existující výzkumy týkající se problematiky filmové výuky

V posledních deseti letech u nás proběhlo hned několik výzkumů týkajících se používání filmu ve výuce dějepisu. Přestože se budeme věnovat používání filmu ve výuce výchovy k občanství, můžou tyto proběhlé výzkumy přinést několik informací, které by se daly implementovat také do výuky výchovy k občanství.

Obecně výzkumy potvrzují fakt, že učitelé s filmem ve výuce pracují spíše sporadicky, je nedostatek metodologie k filmové výuce a také veřejnost vnímá takový druh výuky za neefektivní.

Např. výzkum Jiřího Šubrta a Jiřího Vinopala z roku 2013 přinesl možná nečekaný fakt, že většina obyvatel České republiky, včetně studentů, získává historické povědomí především z filmů, seriálů a televize, a nikoli ze školní výuky.<sup>67</sup>

Další výzkum dvojice autorů Činátl, Pinkas potvrzují, že žáci základních škol jsou ke klasickému výkladu učitele i tištěným informacím skeptičtí.<sup>68</sup>

Gracová s Labischovou pak ve své studii zkoumající současnou praxi dějepisného vzdělávání na základních školách uvádí, že učitelé v 86 % případech stále používají metodu frontálního výkladu, kdy polovina z těchto učitelů diktuje žákům látku do sešitu. Nejméně využity (asi 11-13%) pak byly mezi vizuálními pomůckami právě filmy. Ve stejné publikaci se pak dokonce objevuje přiznání několika žáků základních škol, že jejich učitelé používají ve výuce film, aby takzvaně zabili čas.<sup>69</sup>

Pro zkoumání problematiky používání filmu ve výuce výchovy k občanství tak můžeme vycházet právě z těchto faktů. Díky příbuznosti obou předmětů můžeme předpokládat, že se vztah učitelů i žáků základních škol k problematice filmu ve výuce nebude příliš lišit.

---

<sup>67</sup> ŠUBRT, J. VINOPAL, J. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum. 2013.

<sup>68</sup> ČINÁTL, K. PINKAS, J. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů. 2014.

<sup>69</sup> GRACOVÁ, B., LABISCHOVÁ, D. *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*. In: *Pedagogická orientace*. 2012. roč. 22. č. 4. str. 516-543.

## 6 PROBLEMATIKA OBČANSTVÍ VE VÝUCE VÝCHOVY K OBČANSTVÍ

*„Výchova k občanství, jejímž cílem je utvářet u žáků hodnoty a postoje, které sdílí demokratická společnost, rozvíjet schopnost žít ve společnosti a plnit role občana a vybavit mladé lidi příslušnými znalostmi. V ČR a ve většině zemí samostatný vyučovací předmět.“<sup>70</sup>*

V každém lidském společenství existují nějaká zkušenostmi stanovená pravidla, která znamenají spokojené soužití lidí. Úkolem těchto společenství je tato psaná i nepsaná pravidla šířit a vychovávat členy svého společenství k jejich dodržování. V naší současné demokratické společnosti se výchova k soužití mezi lidmi stala hlavním úkolem současného školství.

Výchova k občanství vede k utváření harmonických, mravně vyspělých, čestných jedinců, ovlivňuje ale také samotný stav celé společnosti. Žáci tak vedle ponaučení o velkém množství praktických otázek naleznou také odpovědi na otázky etické a mravní. Cílem výchovy k občanství je tedy, jak název napovídá, vychovat dobré občany. Ti jsou pak nesmírně důležití pro samotné fungování dobrého státu. Ve stabilizovaném demokratickém státě by měli žít občané, usilující o obecné dobro a toleranci.

Samostatný předmět občanská výchova je situován na druhém stupni základní školy v celku vzdělávací soustavy na 6. - 9. ročník. Svým obsahem tak navazuje na látku probíranou na prvním stupni základní školy v předmětech prvouka a vlastivěda.

---

<sup>70</sup> PIŤHA, P., a kol.: *Úvod do výchovy k občanství*. Praha, Orbis 1992. s. 5.



Dle Piřhy se materiál občanské výchovy skládá z šesti složek:

„1. *vlastivědné*

2. *právní*

3. *ekonomické*

4. *antropologické*

5. *ekologické*

6. *politologické*.“<sup>71</sup>

Na výstavbě těchto složek se ovšem podílejí poznatky z mnoha dalších vědních oborů, např. dějepisu, bohemistiky, folkloristiky, regionalistiky, religionistiky, psychologie, sociologie, filozofie, etiky, estetiky aj.<sup>72</sup>

Jednotlivé složky výchovy k občanství tak mají za úkol rozdílné, na sebe však navazující cíle. Smyslem složky vlastivědné bude vybudovat v žácích povědomí o národním společenství, úctu ke kulturním hodnotám a dědictví a snahu o jejich ochranu.

Cílem právní výchovy je seznámit žáky se psanými i nepsanými pravidly soužití lidí v demokratické společnosti a představit právní řád České republiky, který má za úkol chránit občana i stát samotný.

Cílem ekonomického vzdělání je připravit žáky na začlenění do ekonomického života a naučit žáky základní finanční gramotnosti.

Smyslem antropologické složky je uchopit člověka jako samostatnou a zralou osobnost, která se dokáže svobodně uplatnit v současném společenství.

Hlavní snahou výchovy ekologické je chránit přírodní bohatství státu prostřednictvím výchovy zodpovědného hospodáře, který si váží darů země a je ochoten o ně pečovat.

Cílem politologické výchovy je pak vychovat demokratického občana.

---

<sup>71</sup> PIŘHA, P., a kol.: *Úvod do výchovy k občanství*. Praha, Orbis 1992. s. 8.

<sup>72</sup> PIŘHA, P., a kol.: *Úvod do výchovy k občanství*. Praha, Orbis 1992. s. 8.

Z výzkumu Evropské informační sítě o vzdělávání *EURYDICE*, který zkoumal stav výchovy k občanství ve školách 30 evropských zemí, vyplývá, že pojem občanství je v mnoha evropských zemích vnímán specifickým způsobem. Většinou je pojem občanství chápán ve smyslu určitých občanských hodnot, jakými jsou například demokracie, solidarita a sociální spravedlnost. Objevuje se ale také vnímání občanství jako vědomí a uplatňování určitých práv a povinností. V některých evropských zemích se však pojem občanství příliš nepoužívá. Důvodem toho může být fakt, že v těchto zemích žije početná menšina lidí, kteří vlastně občany nejsou. Z výzkumu také vyplývá, že hlavním cílem vzdělávání ve školách je, aby si žáci osvojili hodnoty a dovednosti, potřebné k úspěšnému životu ve společnosti.

Všechny evropské země se shodují v chápání výchovy k občanství jako formální součást vzdělávacího programu. V tom, jak je ale tato součást realizována, se země rozcházejí. Obecně existuje trojí pojetí, jak evropské země přistupují k výchově k občanství:

1. Výchova k občanství existuje jako samostatný předmět.
2. Náplň výchovy k občanství je zahrnuta do jiných vyučovacích předmětů.
3. Náplň výchovy k občanství je předávána pomocí průřezových témat.<sup>73</sup>

V roce 2009 se v České republice a v dalších 37 evropských zemích uskutečnil výzkum zaměřený na výchovu k občanství pod názvem Mezinárodní studie občanské výchovy – International Civic and Citizenship Education.

První výzkumná otázka měla za úkol změřit rozsah rozdílů v občanských znalostech 14letých žáků a měla tyto odlišnosti vysvětlit. V mezinárodním srovnání tak čeští žáci skončili mírně nad průměrem. Rozdíly mezi žáky českých škol však byly obrovské. Největší rozdíl v občanských znalostech byl mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií.

Druhá výzkumná otázka se snažila zachytit změny úrovně těchto občanských znalostí od roku 1999, kdy byla provedena poslední studie. Po provedeném srovnání stavu z roku 1999 nastalo zjištění poklesu občanských znalostí žáků asi o 10 bodů. Z hlediska mezinárodního srovnávání plyne, že pokles v České republice byl jeden z nejvýraznějších.

Třetí výzkumná otázka zjišťovala angažovanost žáků o občanský a politický život. Zájem o občanský a politický život žáků 8. ročníků je poměrně nízký. Žáci se většinou angažovali ve věcech nad jejich povinný rámec většinou spojený se školou. Aktivit v místním společenství se pak účastnilo minimum žáků.

---

<sup>73</sup> *Výchova k občanství ve školách v Evropě*. Brusel: Eurydice, 2005. s. 59-62.

Nejdůležitější částí provedeného výzkumu, ze které bude vycházet také předkládaná diplomová práce, byla pátá výzkumná otázka, která se zaměřila na všeobecný přístup k výuce občanské výchovy v jednotlivých školách. Výzkumníci se zaměřili zejména na praxi vzdělávání, na používané pomůcky ve výuce a organizaci vzdělávání.

Bylo zjištěno, že přes značnou volnost českých škol, která jim byla umožněna v souvislosti s kurikulární reformou, se vyučovací předmět Výchova k občanství ještě stále zaměřuje na faktické znalosti žáků a jejich analytické dovednosti. Důraz na rozvoj analytických dovedností je pak kladen spíše na gymnáziích. Mladší učitelé však začínají stále více používat interaktivní formu výuky – diskusi nebo práci ve skupině. Mezi nejčastěji používané pomůcky ve výuce patří standardizované materiály, začínají se však také prosazovat materiály moderní, jakými jsou například informační technologie a média.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 2010. s. 162-165.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 7 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce, která navazuje na část teoretickou, prezentuje výsledky kvantitativního výzkumného šetření. Výzkum byl veden pomocí dotazníkové formy.

### 7.1 Výzkumné cíle

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zmapovat vztah žáků druhého stupně základních škol k filmové výuce či používání filmu jako edukační pomůcky. K dosažení tohoto cíle byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky a čtyři hypotézy.

#### Výzkumné otázky:

1. Jaké je obecné vnímání filmové výuky ze strany žáků druhého stupně základních škol?
2. Jaká očekávání mají žáci druhého stupně základních škol od filmové výuky?

#### Stanovené hypotézy:

##### H 1

Žáci druhého stupně základních škol se obecně staví kladně k výuce za pomoci filmu.

##### H 2

Výuku pomocí filmu vnímají žáci druhého stupně základních škol spíše jako odpočinkovou činnost.

##### H 3

Žáci druhého stupně základních škol by si dokázali představit hodnocení/známkování jejich výkonu ve filmové výuce.

##### H 4

Žákům film pomáhá lépe pochopit dané učivo.

## **7.2 Metodologie výzkumu**

Pro výzkumnou část diplomové práce byla zvolena metoda teoretické analýzy – dotazníková forma výzkumu pomocí polostrukturovaného online dotazníku pro žáky druhého stupně dvou vybraných základních škol. Po zpracování dat z dotazníkového šetření byla znázorněna četnost odpovědí žáků do grafů s uvedením procentuální četnosti jednotlivých odpovědí. Rovněž byla provedena analýza individuálních odpovědí žáků na otevřenou otázku, které reflektují osobní postoje žáků k výuce za pomoci filmu.

### **Analytická jednotka**

Výzkumnou jednotkou byli žáci všech tříd druhého stupně dvou náhodně vybraných základních škol. Jednalo se o Základní školu v Troubelicích (Olomoucký kraj) a Základní školu Františka Horenského v Boršicích (Zlínský kraj).

Výzkumu se zúčastnilo celkem 166 respondentů. Z tohoto celkového počtu konkrétně 107 žáků druhého stupně základní školy v Troubelicích (z těchto 107 žáků v dotazníku odpovídalo na položené otázky celkem 59 chlapců a 48 dívek). Výzkumu na Základní škole Františka Horenského v Boršicích se pak zúčastnilo celkem 59 žáků druhého stupně (z toho 33 chlapců a 26 dívek).

Žáci obou škol vyplnili dotazníky dobrovolně a anonymně ve výuce občanské výchovy v elektronické formě na počítačích.

### 7.3 Průběh šetření a interpretace dat

- Zpracování online dotazníku
- zajištění zkoumaného vzorku
- spolupráce s pedagogickými pracovníky a žáky základních škol
- zpracování získaných dat
- vyhodnocení

Při předkládání dotazníku byli pedagogičtí pracovníci a samotní žáci seznámeni s tím, že se jedná o realizaci výzkumného šetření v rámci diplomové práce.

Při vyhodnocování bylo použito procentuálního výpočtu, jehož výsledky jsou uvedeny v tabulkách a grafech. Rovněž byly zanalyzovány individuální odpovědi na jedinou otevřenou otázku v dotazníku, které reflektují osobní postoje žáků k výuce za pomoci filmu.

#### Dotazník

Jednou z nejpoužívanějších metod sběru primárních dat v kvantitativním výzkumu je standardizovaný dotazník. Jeho obliba stále roste, můžeme to přičítat zejména rozmachu moderních komunikačních technologií., díky kterým jsou dotazníky časově, organizačně, ale i finančně nenáročné. Dotazník by se měl skládat z úvodu, otázek a identifikačních údajů. V úvodu by se měl výzkumník stručně představit, dále by měl uvést problém, který bude zkoumat. Po představení by měl zdvořile požádat respondenta o vyplnění dotazníku s podmínkou anonymity výzkumu a měl by mu rovněž sdělit přibližnou časovou náročnost vyplnění dotazníku.

Dotazník by neměl obsahovat více než čtyřicet otázek a jeho vyplňování by respondentům neměla zabrat více než dvacet minut. Začít bychom měli snadnějšími otázkami, po kterých postupně pokračovat k otázkám složitějším. Na závěr je vhodné zařadit opět otázky snazší.

Existují různé druhy otázek. Otázky uzavřené, u kterých jsou vypsány všechny možné odpovědi, ze kterých má respondent vybírat. Vedle otázek uzavřených figurují otázky polouzavřené, které respondentovi rovněž nabídnou možnost volby mezi různými odpověďmi, ale nabízí se také možnost vlastní odpovědi. Vlastní odpověď pak může naprosto volně respondent rozvinout u otázek otevřených.

Dále rozlišujeme otázky dichotomické, obsahující dvě varianty odpovědí např. ano/ne, svobodný/ženatý, otázky polytomické neboli výběrové, které umožňují výběr jedné z variant odpovědí. U otázek výčtových pak respondenti volí z více variant a otázky vylučovací vyloučí jednu špatnou alternativu. V otázkách stupnicových se určuje pořadí variant, u otázek komparativních pak nalezneme kombinaci otázek výčtových a stupnicových.

V praxi se můžou objevit také otázky polouzavřené, které se používají tehdy, kdy např. nebyl výčet předpřipravených možností odpovědi příliš obsáhlý. Respondent ke třem, až čtyřem předpokládaným odpovědím doplní další, pro něj relativní odpověď.

Škálovací otázky nabádají respondenty k zaznamenávání odpovědí na otázky do předem připraveného intervalu.

Kontrolní otázky využijeme tam, kde je třeba ověřit pravdivost výpovědí respondentů. Stejně otázky jsou položena jiným způsobem, ideálně za použití různých druhů otázek.



## **Webový/online dotazník**

Online dotazník je jednou z nabízených možností dotazování. V dnešním moderním světě je velice oblíbený. Existují různé online servery, které jsou pro zpracovatele výzkumu zcela zdarma. Např. i-dotaznik.cz, survio.com nebo Google dotazník.

Výzkumník, který se rozhodne prostřednictvím těchto online serverů vypracovat dotazník, pak rozešle webový odkaz, pomocí kterého získají respondenti přístup k řešení samotného dotazníku.

Online dotazník však vedle značných výhod představuje také různá úskalí. Největším problémem tak může být samotný výběrový soubor dotazovaných. Při výzkumu prostřednictvím online dotazníku tak mohou být např. opomíjeni senioři, kteří ne vždy vlastní počítač s přístupem k internetu. Samostatný online dotazník bychom tedy měli využívat nejlépe v případě uzavřené cílové skupiny.<sup>75</sup>

## **Konstrukce dotazníku**

Dotazník byl vypracován na základě studia odborné literatury. Pro účely výzkumu byl sestaven online dotazník v elektronické formě, vztahují se k hypotézám a hlavním výzkumným otázkám diplomové práce. Dotazník byl anonymní, pro potřeby výzkumu žáci pouze uvedli své pohlaví, název základní školy a ročník, ve kterém studují. Dotazník byl zpracován a žákům předložen prostřednictvím aplikace Formuláře Google. V úvodu žáky seznámil s řešitelem výzkumu a hlavním důvodem dotazníkového šetření. Obsahoval celkem třináct tematických otázek, nepočítáme-li úvodní otázky, ve kterých žáci uváděli název školy, své pohlaví a ročník, který v dané škole navštěvují. Jednalo se o šest otázek uzavřených, šest škálovacích a jednu otázku otevřenou.

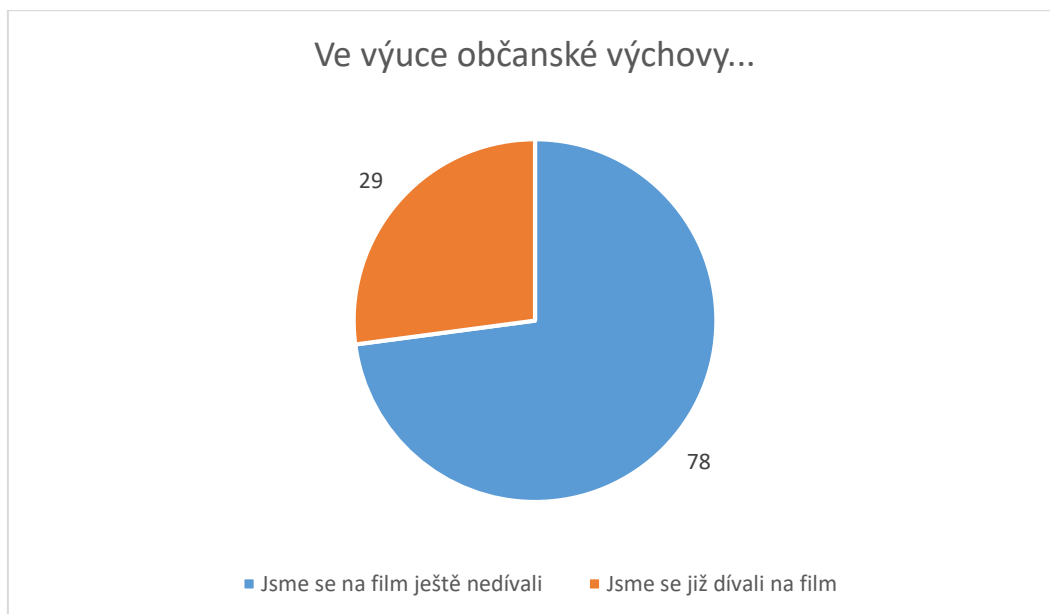
*Viz. Příloha č. 1 – online dotazník vnímání filmové výuky pro žáky druhého stupně ZŠ*

---

<sup>75</sup> LINDEROVÁ, I., SCHOLZ. P., MUNDUCH. M., *Úvod do metodiky výzkumu*. Vysoká škola polytechnická Jihlava. 2016. ISBN: 978-80-88064-23-7. s. 49-54.

### 7.3.1 Výsledky dotazníkového šetření žáků druhého stupně Základní školy v Troubelicích.

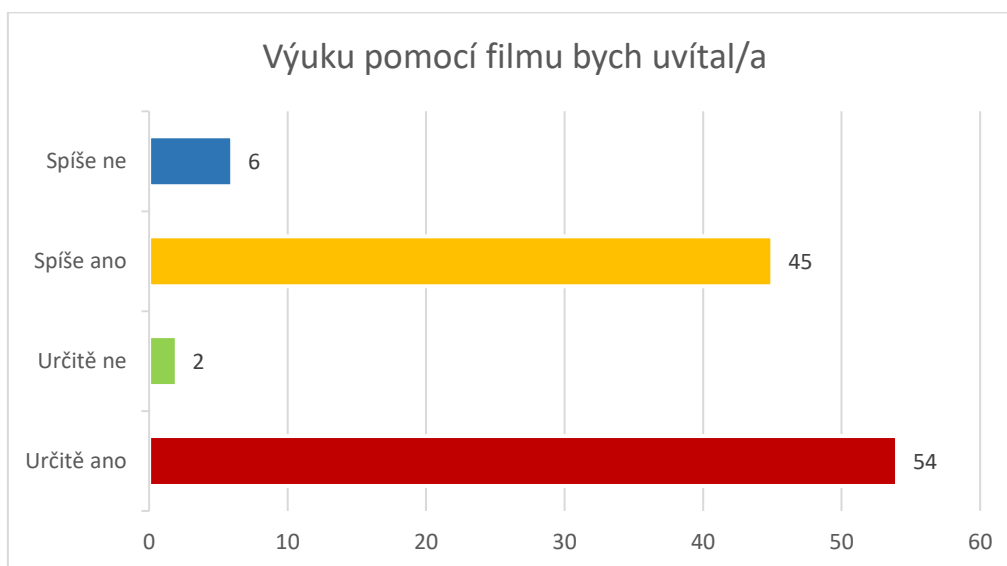
#### Otázka č. 1:



Graf č. 1. Grafické znázornění odpovědí respondentů na první otázku: Ve výuce občanské výchovy...

Z grafu vyplývá, že 78 ze všech 107 žáků napříč ročníky druhého stupně odpovědělo, že se ve výuce občanské výchovy nedívali na film. Od vyučujících však bylo zpětně zjištěno, že všechny ročníky druhého stupně se alespoň jednou na film ve výuce dívaly. Odpovědi žáků tedy mohou poukazovat na to, že je taková výuka příliš nezaujala a proto si ji nepamatují.

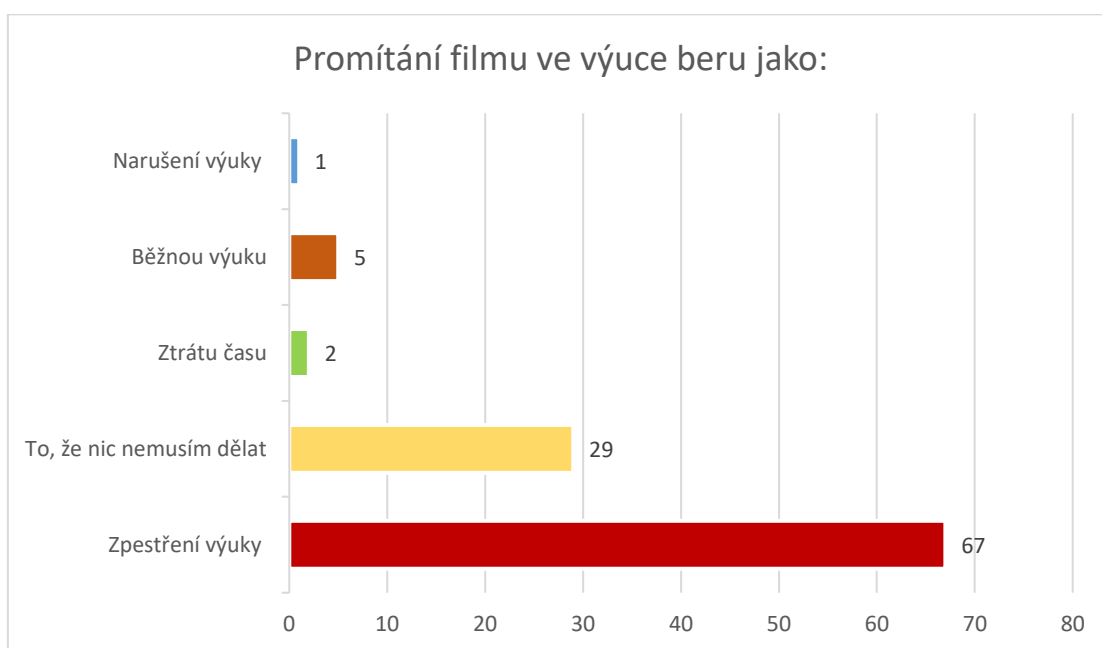
## 2. otázka:



Graf č. 2. Grafické znázornění odpovědí respondentů na druhou otázku: Výuku pomocí filmu bych uvítal/a

Graf odpovědí na druhou otázku částečně potvrdil první hypotézu, že se žáci druhého stupně základních škol obecně staví kladně k výuce pomocí filmu. Ze všech 107 respondentů totiž pouze 8 žáků odpovědělo, že by neuvítali výuku pomocí filmu.

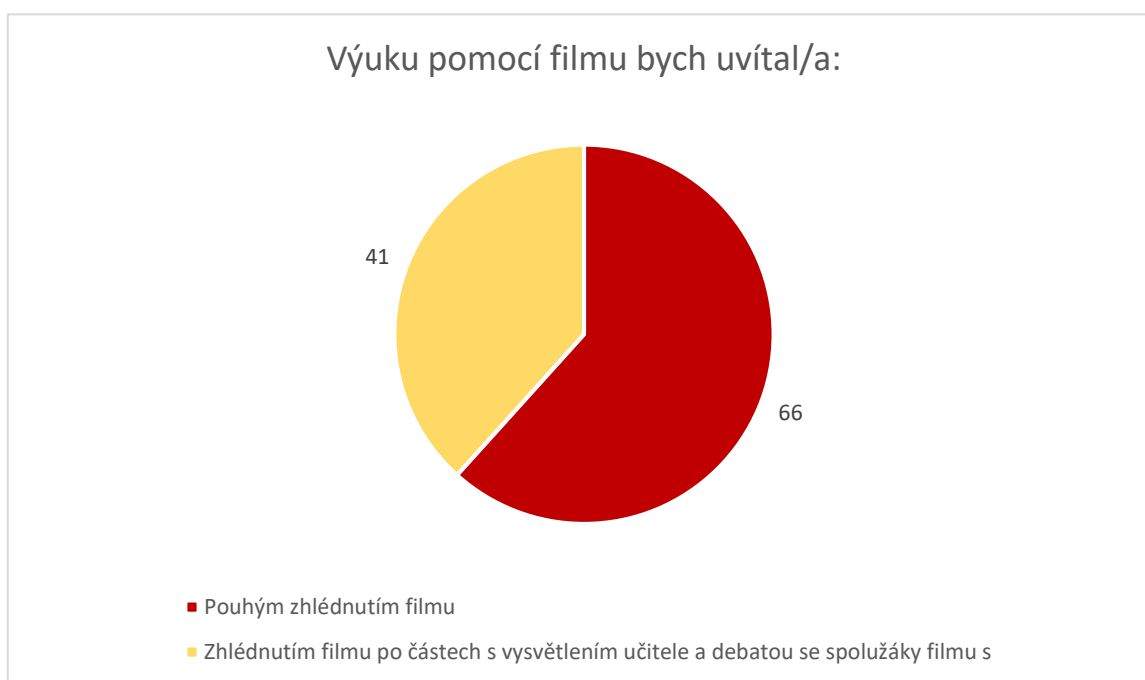
### 3. otázka:



Graf č. 3. Grafické znázornění odpovědí respondentů na třetí otázku: Promítání filmu ve výuce beru jako:

Po zpracování dat z odpovědí na třetí otázku je zřejmé, že pouze jeden žák vnímá filmovou výuku jako narušení výuky. Dvěma žákům pak taková výuka přijde jako ztráta času a pět žáků ji vnímá jako běžnou výuku. U dalších dvou možností jsem však předpokládal spíše opačný poměr odpovědí. Celkem 67 žáků uvedlo možnost, že výuka pomocí filmu je zpestřením výuky. Pouze 29 žáků pak vnímá filmovou výuku jako to, že nemusí ve výuce nic dělat.

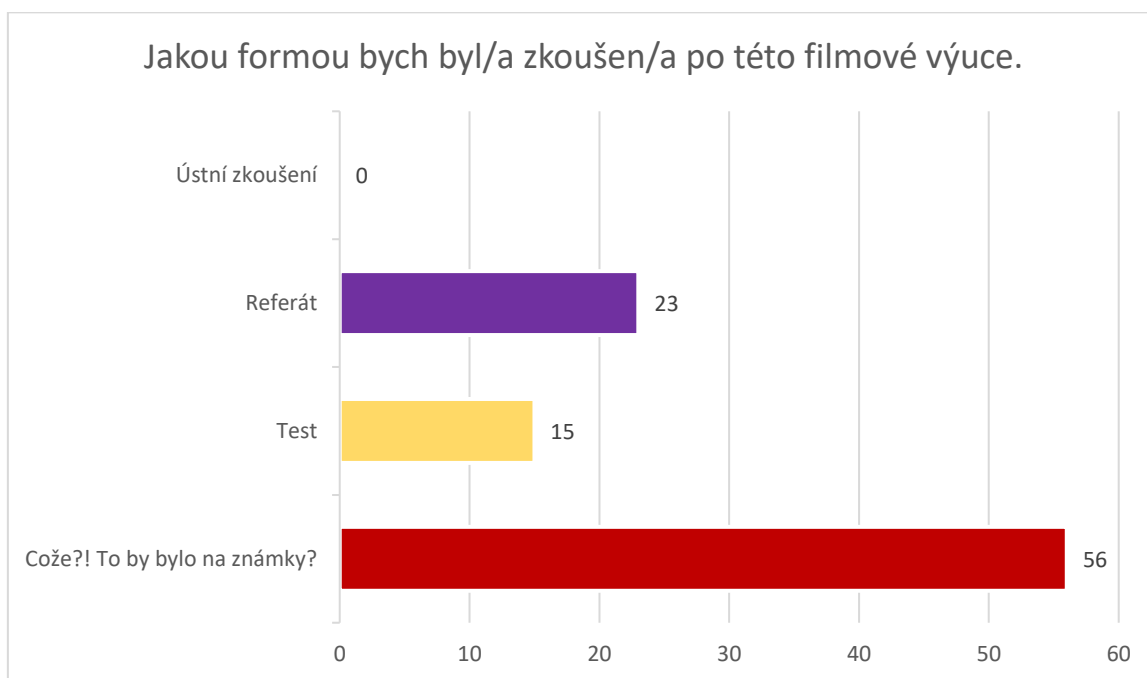
#### 4. otázka



Graf č. 4. Grafické znázornění odpovědí respondentů na čtvrtou otázku: Výuku pomocí filmu bych uvítal/a

Z následujícího grafu vyplývá, že by žáci raději zhlédli celý film, bez přerušování učitelovým komentářem či diskusí. Celkem 66 žáků uvedlo tuto možnost proti 41 žákům, kteří by raději zhlédli film po částech s vysvětlením učitele a debatou se spolužáky.

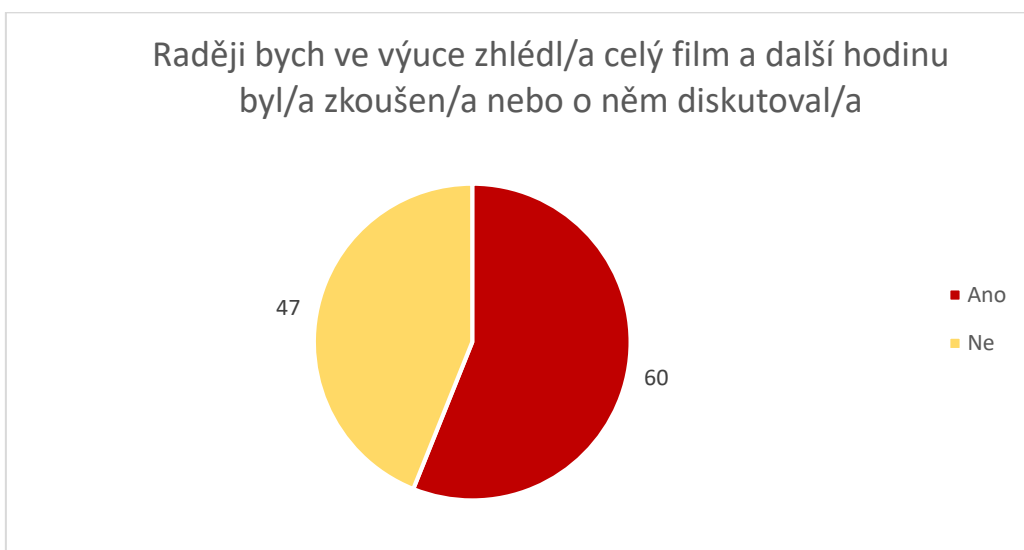
## 5. otázka:



Graf č. 5. Grafické znázornění odpovědí respondentů na pátou otázku: Jakou formou bych byl/a zkoušen/a po této filmové výuce

Pátá otázka zjišťovala, jakou formu zkoušení po filmové výuce žáci preferují. Ústní zkoušení by si nevybral žádný z žáků, 23 žáků by chtělo raději napsat referát, 15 žáků by si přáli být zkoušeni prostřednictvím testu. Drtivá většina respondentů však zvolila odpověď, která vlastně znamená, že by zkoušení/hodnocení zcela vynechali. Takto odpovědělo celkem 56 žáků druhého stupně.

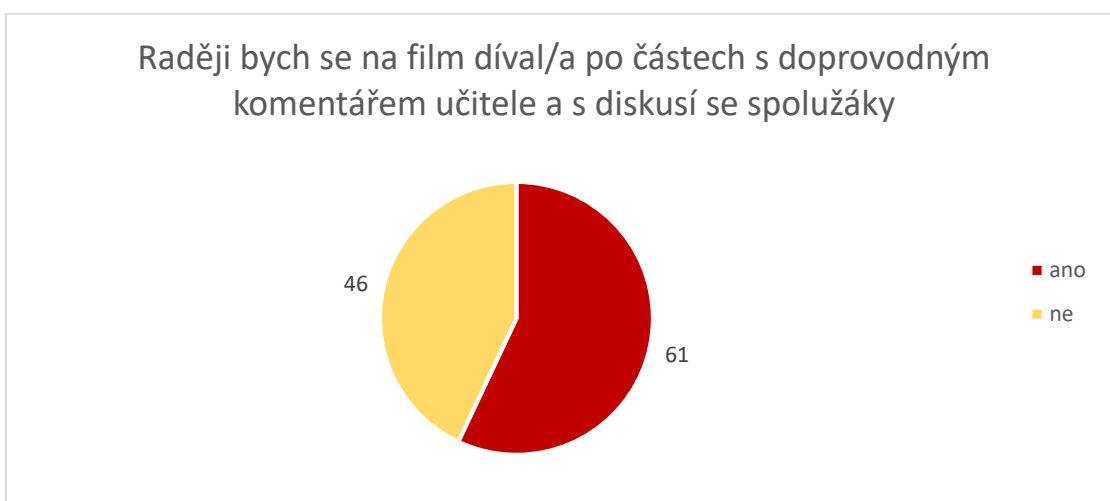
## 6. otázka



Graf č. 6. Grafické znázornění odpovědí respondentů na šestou otázku: Raději bych ve výuce zhlédl/a celý film a další hodinu byl/a zkoušen/a nebo o něm diskutoval/a

Z odpovědí na šestou otázku můžeme vyčíst, že 60 žáků by raději zhlédli celý film a teprve další hodinu o něm diskutovali nebo byli zkoušeni.

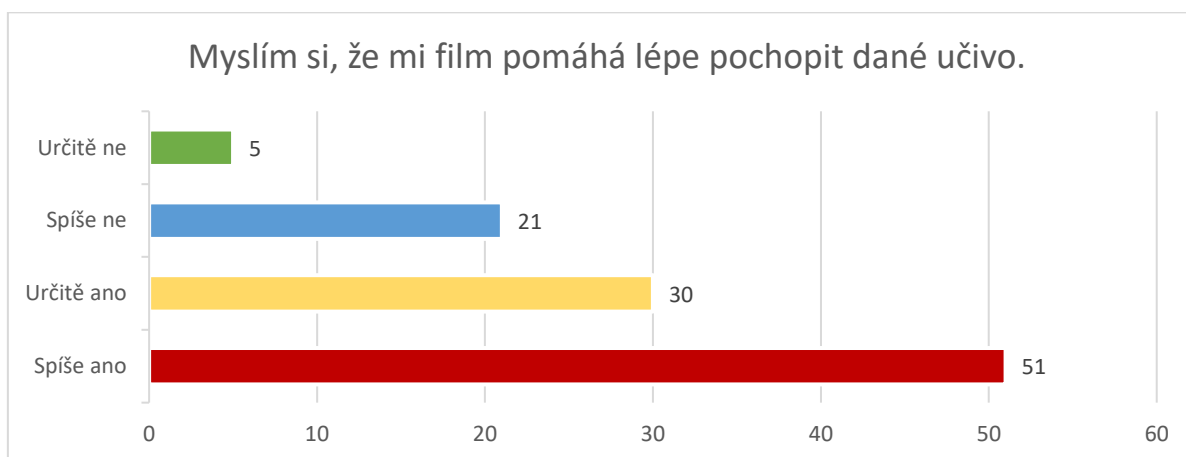
## 7. otázka



Graf č. 7. Grafické znázornění odpovědí respondentů na sedmou otázku: Raději bych se na film díval/a po částech s doprovodným komentářem učitele a s diskusí se spolužáky

Z grafu vyplývá, že by 61 žáků oproti 46 žákům raději sledovalo film po částech s doprovodným komentářem učitele či diskusí se spolužáky.

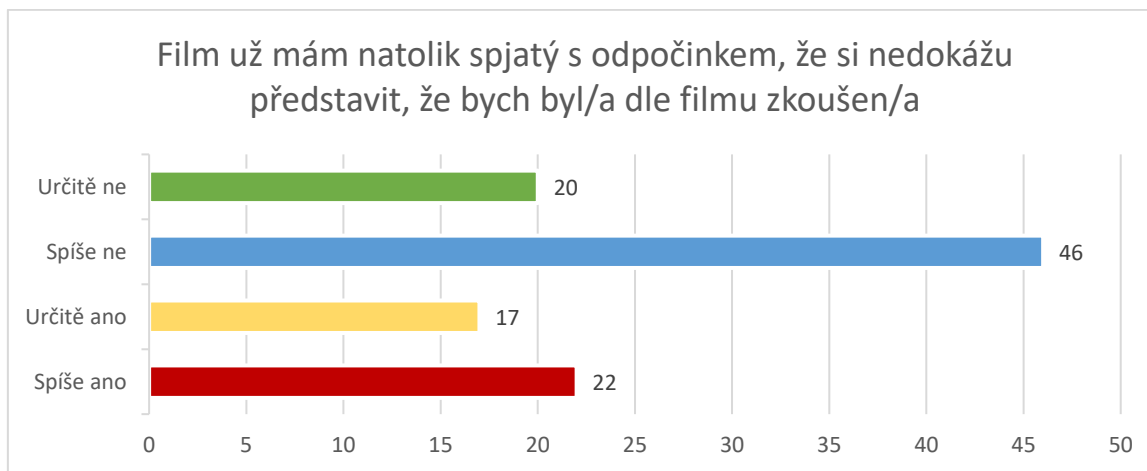
## 8. otázka



Graf č. 8. Grafické znázornění odpovědí respondentů na osmou otázku: Myslím si, že mi film pomáhá lépe pochopit dané učivo.

Na otázku osmou, která zněla: „Myslím si, že mi film pomáhá lépe pochopit dané učivo.“ odpovědělo 5 žáků možností Určitě ne, 21 žáků Spíše ne, 30 žáků Určitě ano a 51 žáků Spíše ano.

## 9. otázka

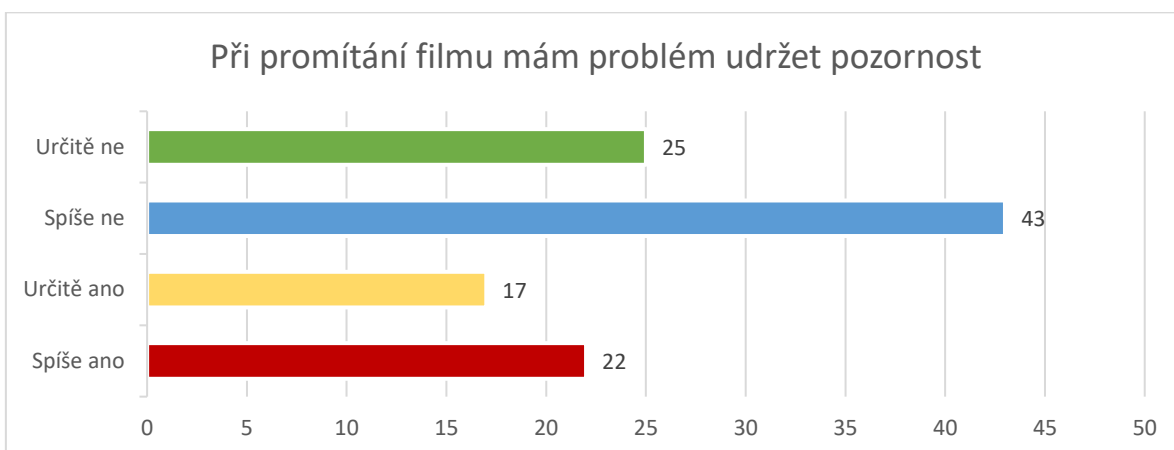


Graf č. 9. Grafické znázornění odpovědí respondentů na devátou otázku: Film už mám natolik spjatý s odpočinkem, že si nedokážu představit, že bych byl/a dle filmu zkoušen/a

Otázka devátá zjišťovala, zda mají žáci film spjatý s odpočinkem. 20 žáků odpovědělo, že to určitě není pravda, 46 žáků uvedlo Spíše ne, 17 žáků si myslí, že Určitě ano a 22 pak Spíše ano. Součtem záporných odpovědí dostaneme číslo 66 žáků, kteří si oproti 39 žákům myslí, že nemají film natolik spjatý s odpočinkem a že by dle něj mohli být také zkoušeni.



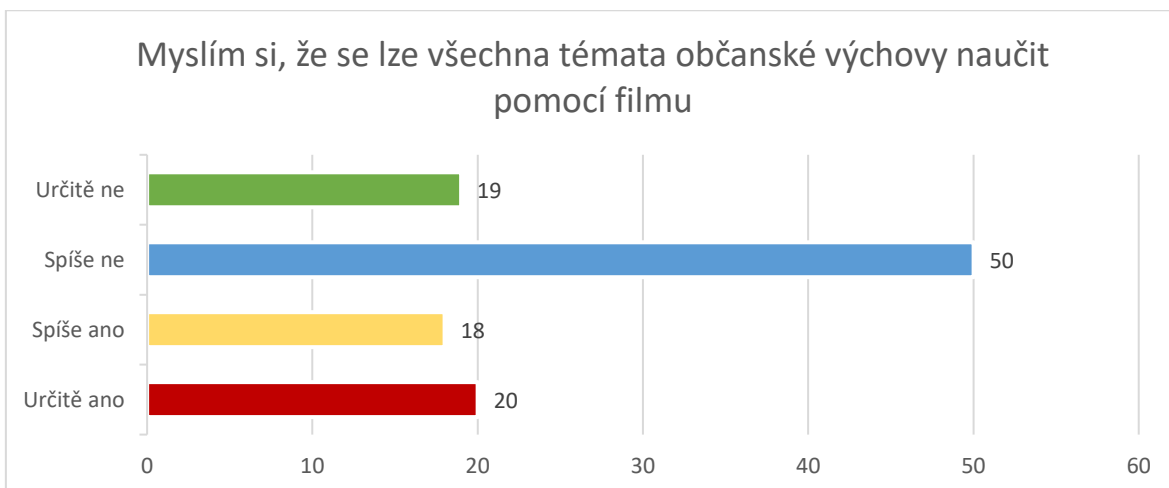
## 10. otázka



Graf č. 10. Grafické znázornění odpovědí respondentů na desátou otázku: Při promítání filmu mám problém udržet pozornost.

Otázka desátá pak zjišťovala, zda dělá žákům problém udržet při promítání filmu pozornost. 25 žáků proto uvedlo, že to určitě není pravda, 43 žáků odpovědělo odpovědí Spíše ne, 17 Určitě ano a 22 Spíše ano. Po sečtení všech odpovědí opět převažuje záporná odpověď s počtem 68 žáků, kteří si myslí, že při promítání filmu dokáží udržet pozornost a 39 žáků, kteří zjevně mají při promítání filmu problém s pozorností.

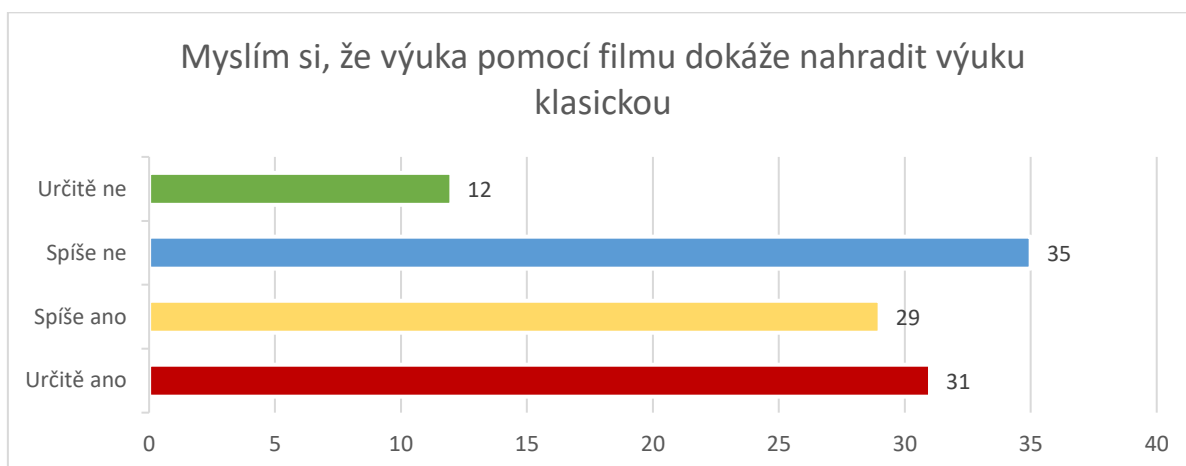
## 11. otázka



Graf č. 11. Grafické znázornění odpovědí respondentů na jedenáctou otázku: Myslím si, že lze všechna témata občanské výchovy naučit pomocí filmu.

Z grafu vyplývá, že na otázku jedenáctou, která zněla: „Myslím si, že se lze všechna témata občanské výchovy naučit pomocí filmu.“ odpovědělo 19 žáků Určitě ne, 18 žáků Spíše ano, 20 žáků Určitě ano a nejvíce žáků, tedy 50 žáků uvedlo možnost Spíše ne.

## 12. otázka



Graf č. 12. Grafické znázornění odpovědí respondentů na dvanáctou otázku: Myslím si, že výuka pomocí filmu dokáže nahradit výuku klasickou.

Na otázku dvanáctou, ve znění: „Myslím si, že výuka pomocí filmu dokáže nahradit výuku klasickou.“ odpovědělo 12 žáků možností Určitě ne, 29 žáků Spíše ano, 31 žáků Určitě ano a nejvíce, tedy 35 žáků zvolilo možnost Spíše ne. Po sečtení odpovědí převažuje překvapivě kladná odpověď s počtem 60 žáků oproti žákům 47. 60 žáků si tedy myslí, že filmová výuka může nahradit výuku klasickou.

### 13. otázka

V čem si myslím, že je výhoda/nevýhoda výuky pomocí filmu:

Výhoda je v tom, že máme názornou ukázkou a ne jen vysvětlování.
zábava
žádná/žádná
Žáci udrží větší pozornost, než u výkladu učitele.
zajímavé informace
Výhoda: Odpočinek, nevýhoda: Nepozornost
nevím
pohoda
zajímavé informace
zábava
zábava
zábava
nevím
Výhoda je v tom, že je to zábavnější.
nevím
Výhoda: odpočinek, nevýhoda: Nepozornost
Neřve po nás učitelka.
Dáváme větší pozor.
zábava
Výhoda je že nemusíme tolik psát a je to větší zábava než učení.
Výhoda odpočinek. Nevýhoda nepozornost.
Film dokáže zpříjemnit výuku.
nevím
pohoda
Dozvíme se něco zajímavého.
nevím
nevím
Nepozornost nevýhoda. Zpestření výhoda.
nevíme
pohoda
Výhodou by mohlo být lépe si zapamatovat danou látku, ale naopak když ztratím pozornost, tak je to pak zbytečné.
Myslím si, že výhoda v tom není žádná.
ve všem

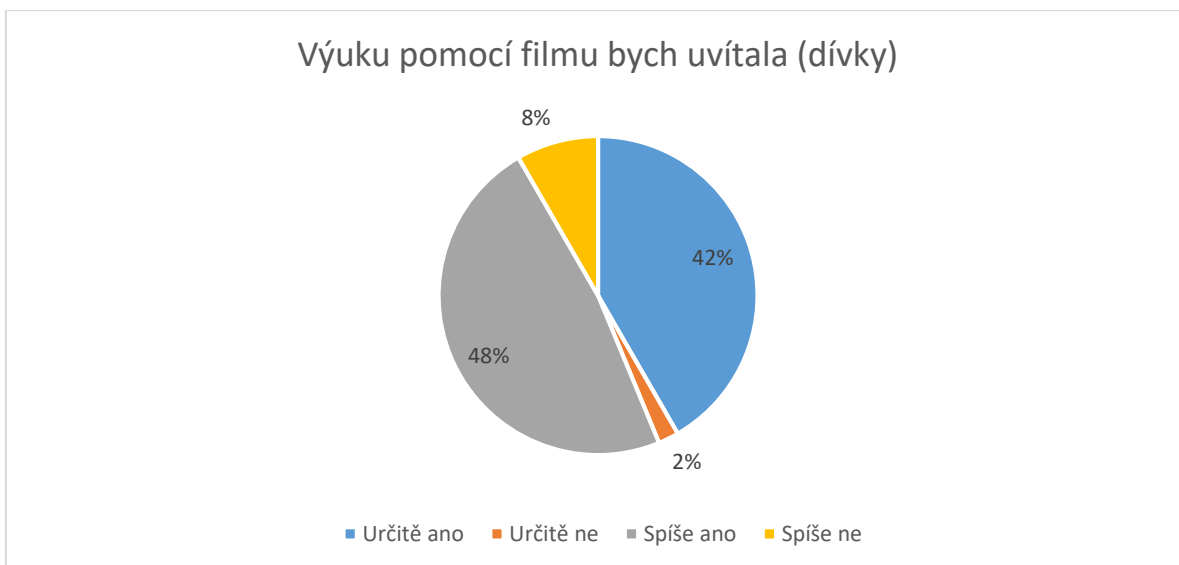
Výhoda je v tom že si zapamatujeme z toho filmu hodně.
Že se neučíme normálně.
odpočinek
Je to lepší než normální hodina! A víc si pamatuju.
ve všem
Nemusím se učit.
Že tam budou nějaké taháky.
Je to zábavnější.
výhoda
Některé to bude zajímat.
výhoda: zábavná forma učení
VŠICHNI JSME ŠTASTNÍ
Je to legrace.
Je to lepší na představu.
Výhoda je že si trochu můžeme odpočinout.
výhoda: zábavná výuka - nevýhoda: rušení spolužáky
Bude mě to zajímat.
Víc to pochopím.
výhoda
lepší zábava
Výhoda filmové výuky je to, že dokážeme více pochopit dané učivo než při učitelském výkladu.
Výhoda: lepší vysvětlení výuky Nevýhoda: neaktuálnost
nevím
Film nám více ukáže.
Je to cool.
Při filmu nikdo nedává pozor. Proto je to blbost.
nevím
Je to lepší.
Nevýhoda je, že skoro všichni nedávají pozor. Výhoda je, že si odpočineme od učení.
Nezajímá mě to.
nevím
Myslím si, že výhoda je, že vidím názorné ukázky a nevýhoda je, že tam mohou být slova, kterým nerozumím.
Normální mluvené slovo jen učitele, bývá většinou nezajímavý. Myslím si, že film je pro studenty zajímavější. Film s výkladem učitele je taky zajímavý. Výhoda je, že učitel nemusí dělat žádnou prezentaci, ale musí najít nějaký ten film. Za mě jsem pro filmy ve výukách.
Nevím, jsem autista bez názoru.

Je to nuda.
Naše učitelka je rapl, takže nevím, jestli by nám pouštěla film.
Jelikož já jsem náročný divák, shlédnutí nějakého filmu z roku 123 nemá pro mě vůbec žádný smysl a neposkytne mi žádný kulturní zážitek.
zpestření výuky
Výhoda je, že nemusím nic dělat a nevýhoda, že bych stejně nedávala pozor.
Je to lepší se dívat na film, lépe pochopíme učivo.
Určitě je to lepší a zajímavější.
Zpestření výuky.
Myslím, že výhodou je, že ve filmu jsou příklady probíraného učiva. Nevýhoda je, že z filmu nemusím všechno pochopit.
Žáci by mohli dávat pozor.
nevím
Je výhoda, že se dozvíme více zajímavostí.
Budu vědět jak to probíhalo apod.
Výhoda je, že se žáci naučí ještě něco víc.
lehčí pochopení
Výhoda je určitě ta, že si učitel může odpočinout.
Výhoda je, že nic nemusím dělat.
Výhoda je, že to není nudné, nevýhoda, že se nesoustředím.
nevím
Výhoda je, že se můžeme spolu bavit se spolužákem, nevýhoda je že nás pak může zkoušet.
výhoda
U filmu je výhoda v tom, že si to můžeme lépe připravit a vžít se do toho.
Je to výhoda, že se více naučíme o občanské výchově.
Že nic nemusím dělat.
Je spíše zábavnější a příjemnější pro učitele.
Výhoda, protože se toho více naučíme.
Učitelé si mohou vypít své kafičko.
Že se nic nenaučíte.
nic
nevýhoda
Výhoda, že mě to více baví, nevýhoda, že se někdy moc nesoustředím.
Někteří lidé se neumí soustředit.
Výhoda je v tom, že se můžeme dozvědět víc. Nevýhoda, že každý si to nemusí zapamatovat.
Protože je to lepší než hodina a o hodně zábavnější.

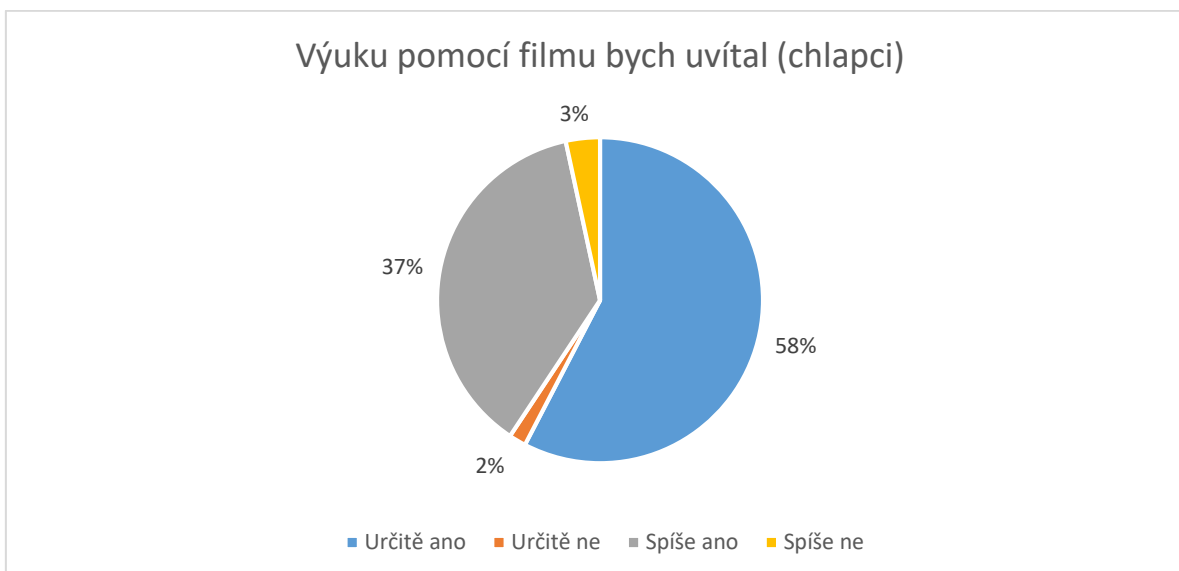
Tabulka č. 1: Seznam otevřených odpovědí respondentů na třináctou otázku

Poslední otázka byla otevřená, žáci v ní psali svůj názor na filmovou výuku. Nejčastěji se objevovali odpovědi typu: zábava nebo odpočinek. Objevili se ale také zajímavé odpovědi, které oceňovali názornost výuky pomocí filmu, na druhé straně odpovědi ale také reflektovali problémy s udržením pozornosti.

## Genderové rozložení

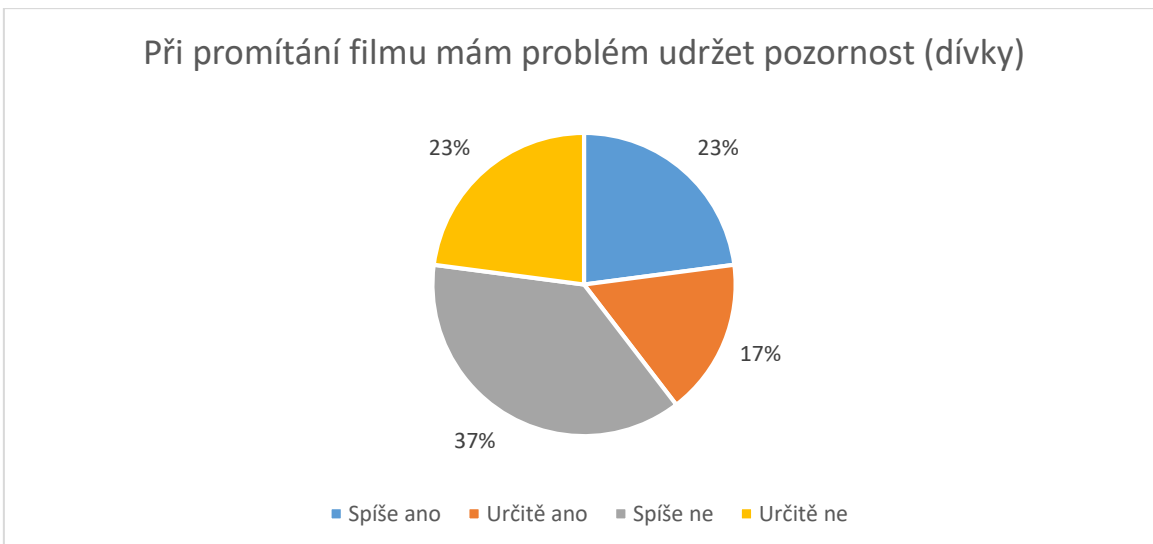


Graf č. 13. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Výuku pomocí filmu bych uvítala (odpovědi dívek)

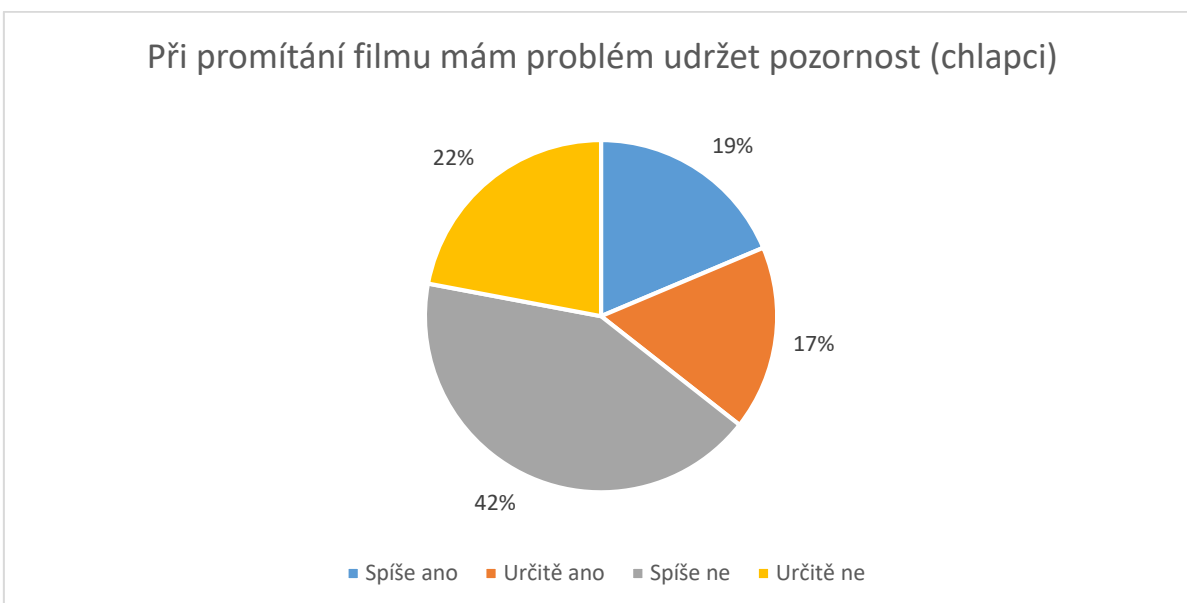


Graf č. 14. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Výuku pomocí filmu bych uvítal (odpovědi chlapců)

Z výše uvedených grafů vyplývá, že filmovou výuku by více uvítali chlapci. 42 % odpovědělo určitě ano (v poměru 52 ku 42 %).



Graf č. 15. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Při promítání filmu mám problém udržet pozornost (odpovědi dívek)

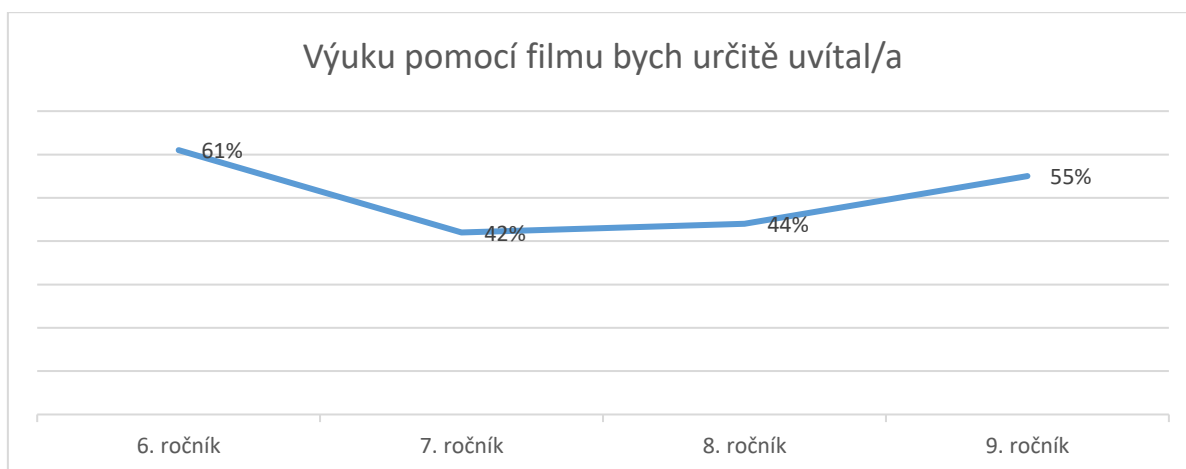


Graf č. 16. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Při promítání filmu mám problém udržet pozornost (odpovědi chlapců)

Z výše uvedených grafů vyplývá, že udržet pozornost ve výuce pomocí filmu dělá problém spíše dívkám, přiznalo to 40% dívek. Problém udržet pozornost ve výuce dělá pouze 36% chlapců druhého stupně vybrané základní školy.

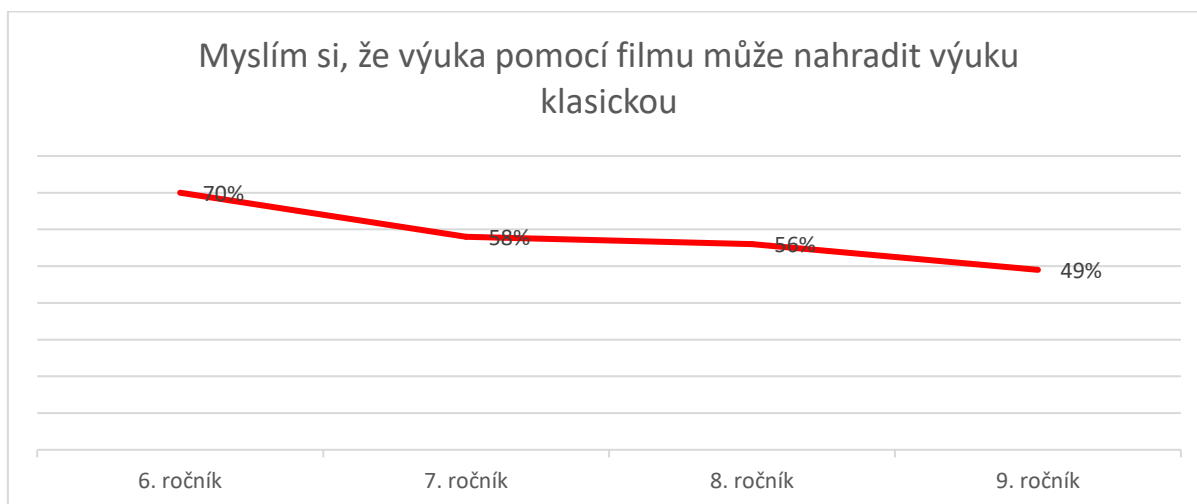


## Vývoj odpovědí napříč jednotlivými ročníky druhého stupně základní školy



Graf č. 17. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Výuku pomocí filmu bych určitě uvítal/a (vývoj napříč ročníky)

Z výše uvedeného grafu, který sleduje procentuální poměr odpovědí žáků napříč ročníky druhého stupně základní školy, vyplývá, že by výuku pomocí filmu nejvíce uvítali žáci šestého ročníku a ročníku devátého.

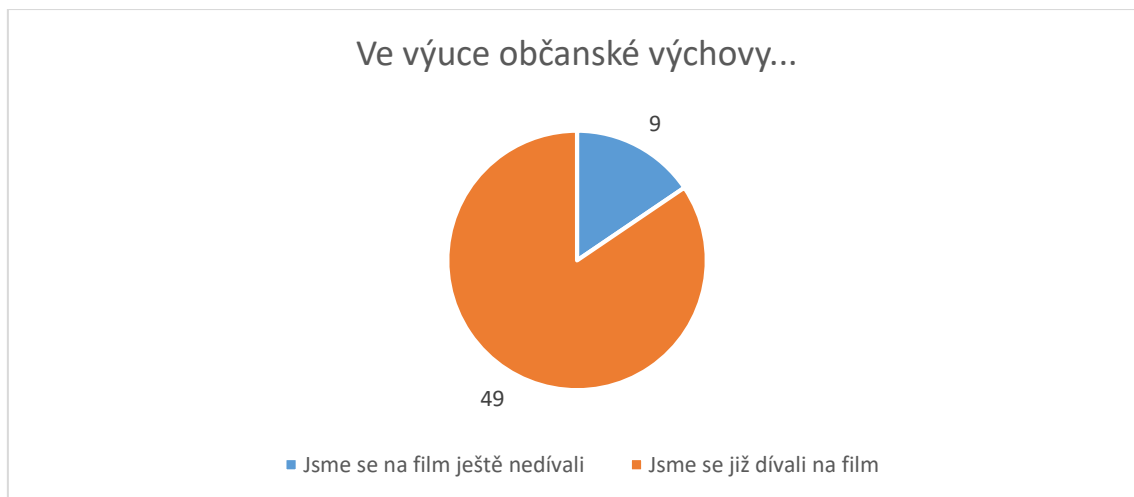


Graf č. 18. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Myslím si, že výuka pomocí filmu může nahradit výuku klasickou (odpovědi napříč ročníky)

Na posledním grafu, mapující procentuální odpovědi napříč ročníky druhého stupně, můžeme sledovat klesající křivku, která znamená, že s rostoucím věkem žáků klesá jejich přesvědčení, že výuka pomocí filmu může nahradit výuku klasickou.

### 7.3.2 Výsledky dotazníkového šetření žáků druhého stupně Základní školy Františka Horenského Boršice.

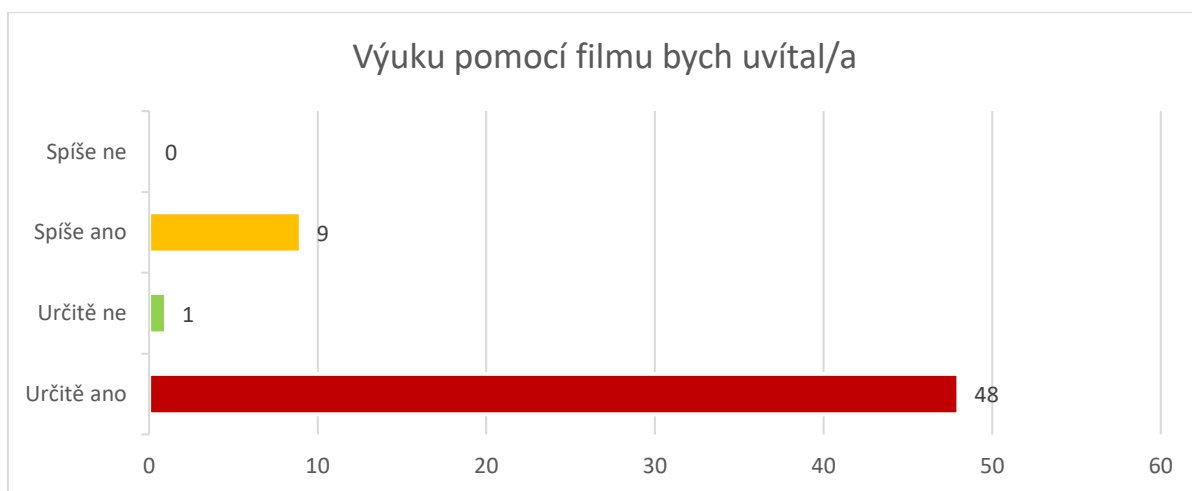
#### 1. otázka:



Graf č. 19. Grafické znázornění odpovědí respondentů na první otázku: Ve výuce občanské výchovy...

Z grafu vyplývá, že drtivá většina – tedy 49 žáků z 58 odpovědělo, že se již ve výuce dívali na film.

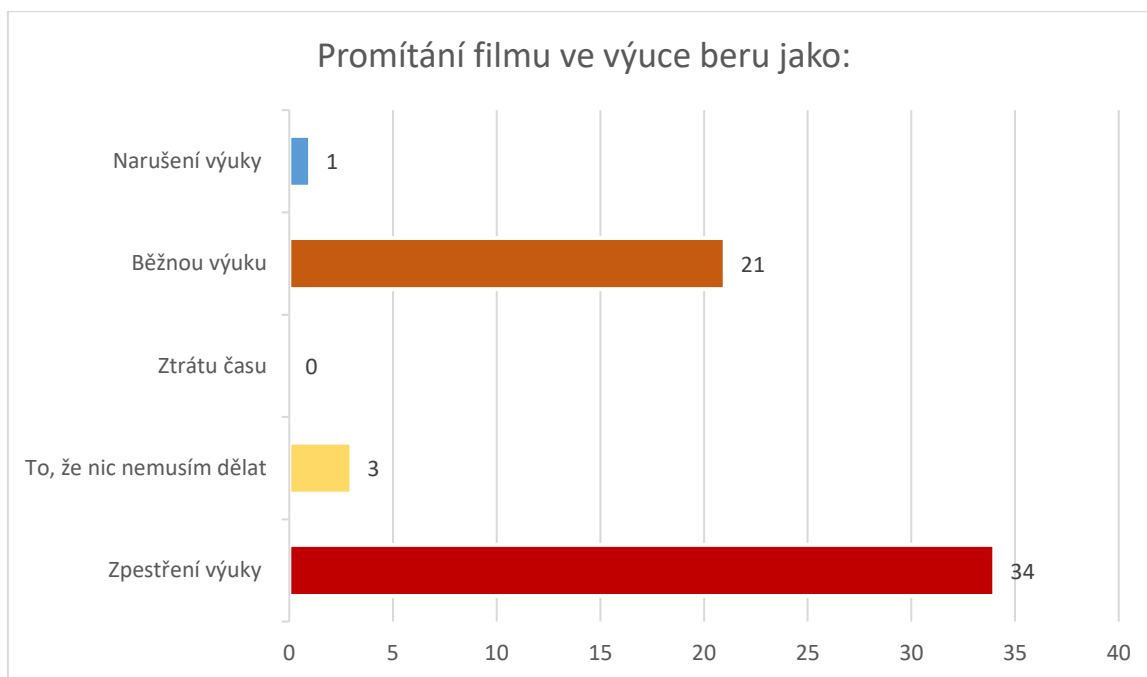
#### 2. otázka:



Graf č. 20. Grafické znázornění odpovědí respondentů na druhou otázku: Výuku pomocí filmu bych uvítal/a

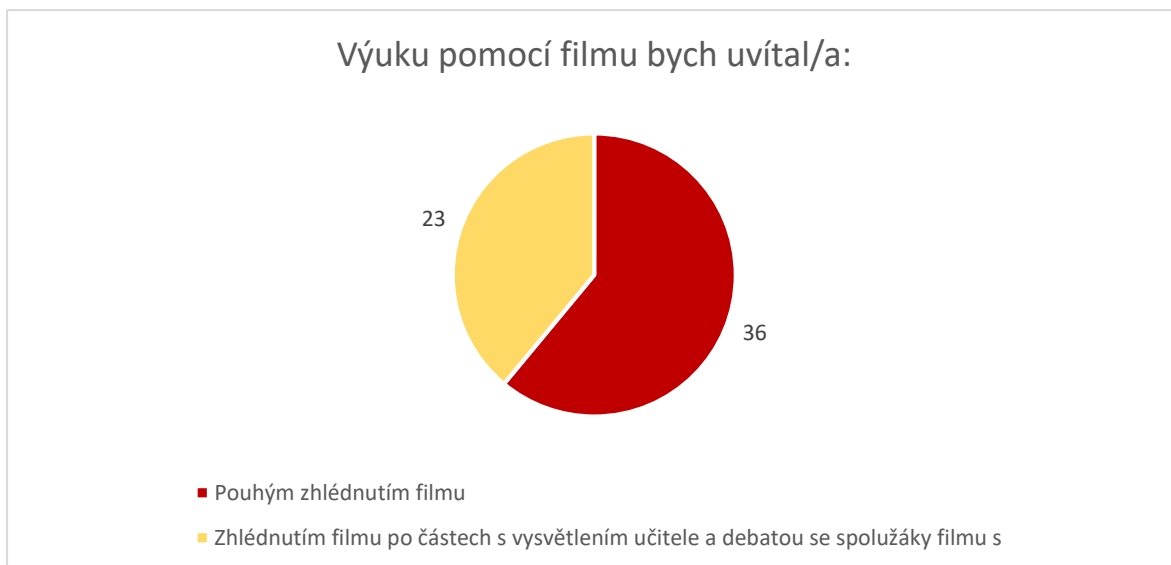
Graf odpovědí na druhou otázku částečně potvrdil první hypotézu, že se žáci druhého stupně základních škol obecně staví kladně k výuce pomocí filmu. Ze všech 58 respondentů totiž pouze 1 žák odpověděl, že by neuvítal výuku pomocí filmu.

### 3. otázka:



Graf č. 20. Grafické znázornění odpovědí respondentů na třetí otázku: Promítání filmu ve výuce beru jako:

Po zpracování dat z odpovědí na třetí otázku je zřejmé, že pouze jeden žák vnímá filmovou výuku jako narušení výuky. Nikomu pak taková výuka nepřijde jako ztráta času a 21 žáků ji vnímá jako běžnou výuku. 34 žáků bere výuku pomocí filmu jako zpestření výuky a pouze 3 žáci uvedli, že filmovou výuku vnímají jako to, že nemusí nic dělat.

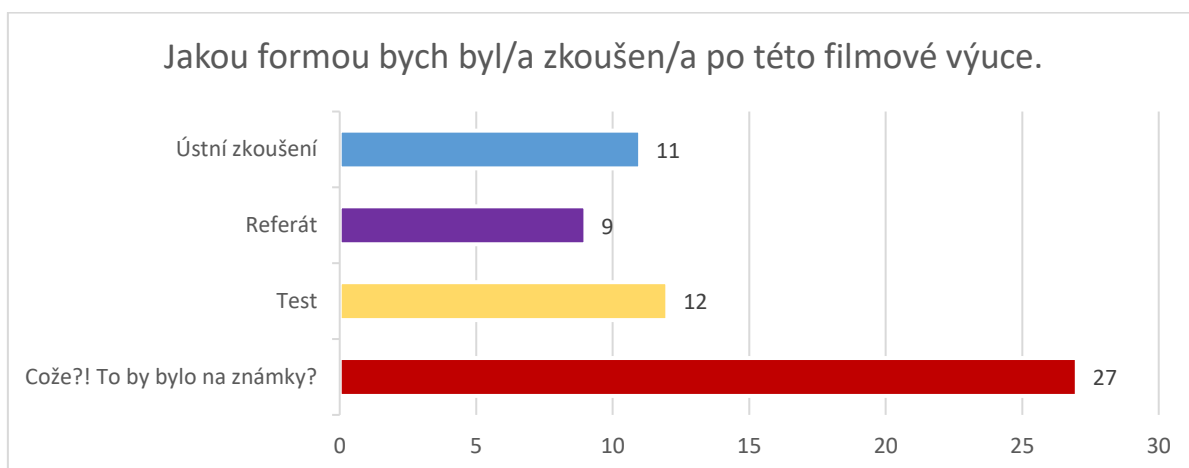


#### 4. otázka:

Graf č. 21. Grafické znázornění odpovědí respondentů na čtvrtou otázku: Výuku pomocí filmu bych uvítal/a:

Z následujícího grafu vyplývá, že by žáci raději zhlédli celý film, bez přerušování učitelovým komentářem či diskusí. Celkem 36 žáků uvedlo tuto možnost proti 23 žákům, kteří by raději zhlédli film po částech s vysvětlením učitele a debatou se spolužáky.

#### 5. otázka:



Graf č. 22. Grafické znázornění odpovědí respondentů na pátou otázku: Jakou formou bych byl/a zkoušen/a po této filmové výuce.

Pátá otázka zjišťovala, jakou formu zkoušení po filmové výuce žáci preferují. Ústní zkoušení by si vybralo 11 žáků, 9 žáků by chtělo raději napsat referát, 12 žáků by si přáli být zkoušeni prostřednictvím testu. Drtivá většina respondentů však zvolila odpověď, která vlastně

znamená, že by zkoušení/hodnocení zcela vynechali. Takto odpovědělo celkem 27 žáků druhého stupně.

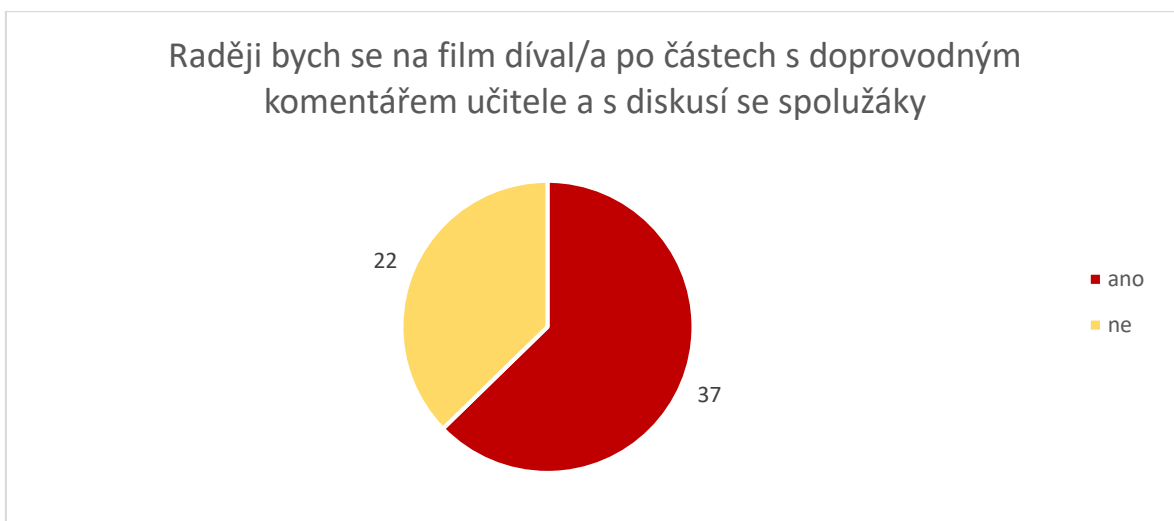
## 6. otázka:



Graf č. 23. Grafické znázornění odpovědí respondentů na šestou otázku: Raději bych ve výuce zhlédl/a celý film a další hodinu byl zkoušen/a nebo o něm diskutoval/a

Z odpovědí na šestou otázku můžeme vyčíst, že 31 žáků by raději zhlédlo celý film a teprve další hodinu o něm diskutovali nebo byli zkoušeni.

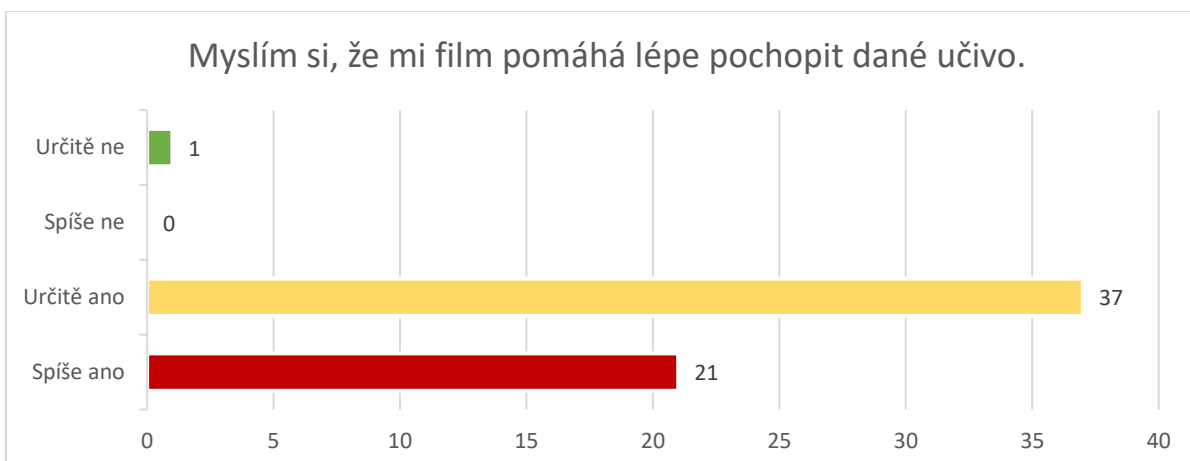
## 7. otázka:



Graf č. 24. Grafické znázornění odpovědí respondentů na sedmou otázku: Raději bych se na film díval/a po částech s doprovodným komentářem učitele a s diskusí se spolužáky.

Z grafu vyplývá, že by 37 žáků oproti 22 žákům raději sledovalo film po částech s doprovodným komentářem učitele či diskusí se spolužáky.

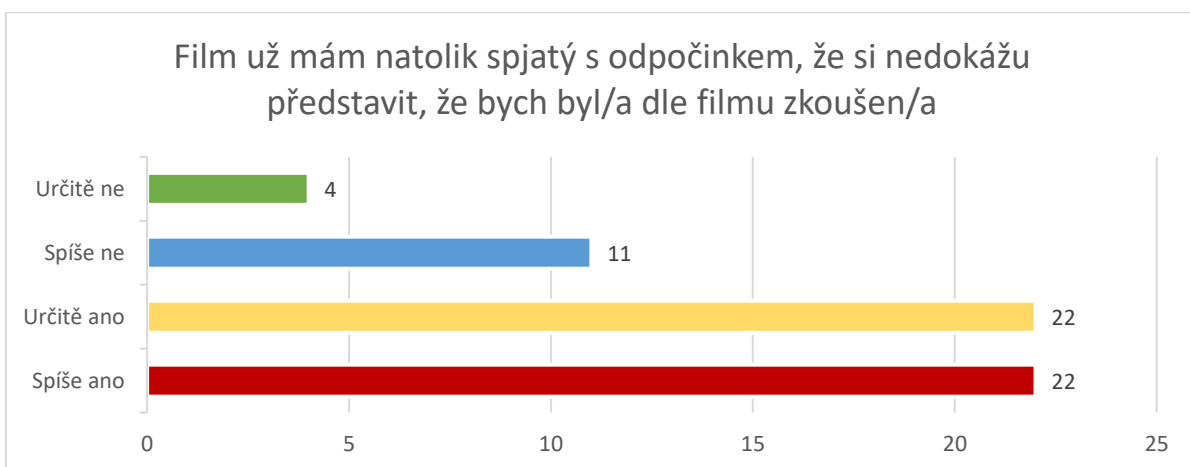
## 8. otázka:



Graf č. 25. Grafické znázornění odpovědí respondentů na osmou otázku: Myslím si, že mi film pomáhá lépe pochopit dané učivo

Na otázku osmou, která zněla: „Myslím si, že mi film pomáhá lépe pochopit dané učivo.“ odpověděl jeden žák možností Určitě ne, 37 žáků Určitě ano a 21 žáků Spíše ano. Možnost Spíše ne ne zvolil nikdo.

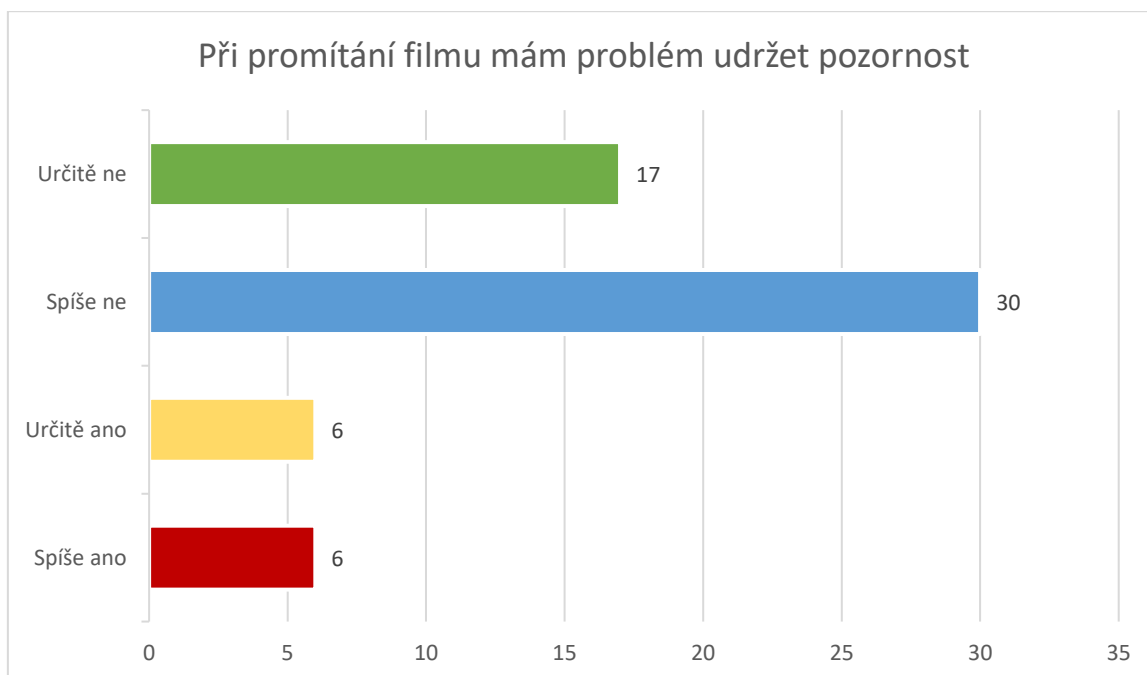
## 9. otázka:



Graf č. 26. Grafické znázornění odpovědí respondentů na devátou otázku: Film už mám natolik spjatý s odpočinkem, že si nedokážu představit, že bych byl/a dle filmu zkoušen/a

Otázka devátá zjišťovala, zda mají žáci film spjatý s odpočinkem. 4 žáci odpověděli, že to určitě není pravda, 11 žáků uvedlo Spíše ne, 22 žáků si myslí, že Určitě ano a rovněž 22 pak Spíše ano. Součtem záporných odpovědí dostaneme číslo 15 žáků, kteří si oproti 44 žákům myslí, že nemají film natolik spjatý s odpočinkem a že by dle něj mohli být také zkoušeni.

## 10. otázka:

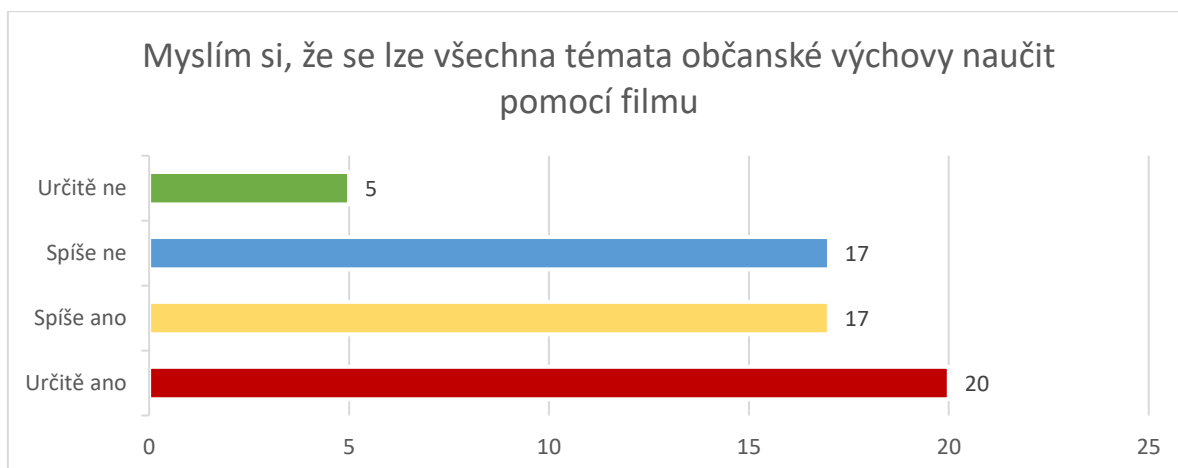


Graf č. 27. Grafické znázornění odpovědí respondentů na desátou otázku: Při promítání filmu mám problém udržet pozornost

Otázka desátá pak zjišťovala, zda dělá žákům problém udržet při promítání filmu pozornost. 17 žáků proto uvedlo, že to určitě není pravda, 30 žáků odpovědělo odpovědí Spíše ne, 6 Určitě ano a 6 Spíše ano. Po sečtení všech odpovědí opět převažuje záporná odpověď s počtem 47 žáků, kteří si myslí, že při promítání filmu dokáží udržet pozornost a pouze 12 žáků, kteří zjevně mají při promítání filmu problém s pozorností.



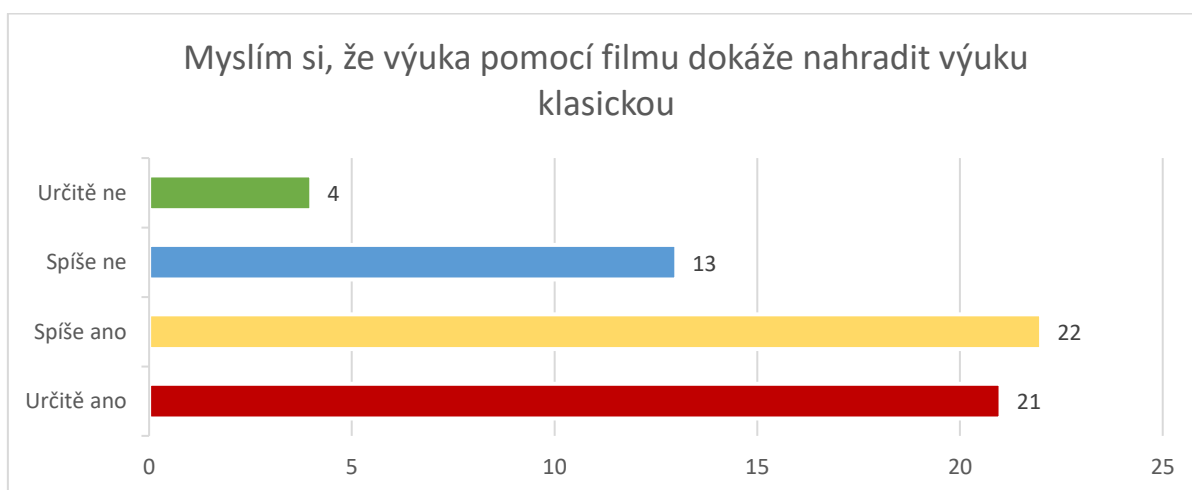
### 11. otázka:



Graf č. 28. Grafické znázornění odpovědí respondentů na jedenáctou otázku: Myslím si, že se lze všechna témata občanské výchovy naučit pomocí filmu

Z grafu vyplývá, že na otázku jedenáctou, která zněla: „Myslím si, že se lze všechna témata občanské výchovy naučit pomocí filmu.“ odpovědělo 5 žáků Určitě ne, 17 žáků Spíše ne, rovněž 17 žáků Spíše ano a nejvíce žáků, tedy 20 žáků uvedlo možnost Určitě ano.

### 12. otázka:



Graf č. 29. Grafické znázornění odpovědí respondentů na dvanáctou otázku: Myslím si, že výuka pomocí filmu dokáže nahradit výuku klasickou

Na otázku dvanáctou, ve znění: „Myslím si, že výuka pomocí filmu dokáže nahradit výuku klasickou.“ odpověděli 4 žáci možností Určitě ne, 13 žáků Spíše ne, 21 žáků Určitě ano a nejvíce, tedy 22 žáků zvolilo možnost Spíše ano. Po sečtení odpovědí převažuje překvapivě kladná odpověď s počtem 41 žáků oproti žákům sedmnácti. 41 žáků si tedy myslí, že filmová výuka může nahradit výuku klasickou.

### 13. otázka:

V čem si myslím, že je výhoda/nevýhoda výuky pomocí filmu:

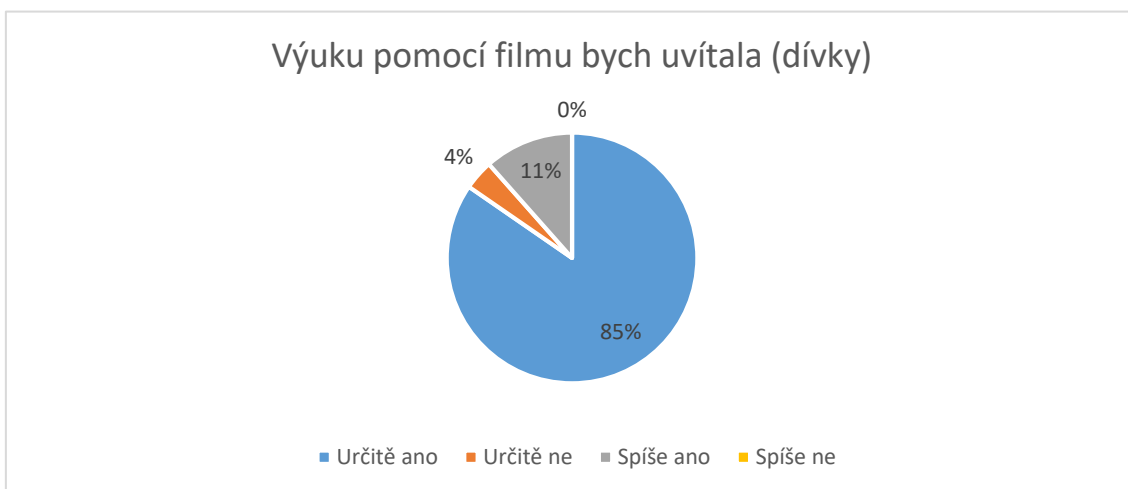
Lehčí pro pochopení.
Občas to hodně pomohlo.
ŽE JE VĚTŠINOU U TOHO KOMENTÁŘ
Jsem taková, že se mi nic nechce dělat.
Výhoda je že si lépe představíme to, co probíráme
Potom je test
nevím
nevím
výhoda je v tom že se těší na každou hodinu a díky tomu je ov mojí oblíbenou hodinou
NEVÍM
Nevím.
nevím
nemusíme se učit a vidíme co se tam děje.
názornější
že se naučíme o něco víc
Např. že nám to ve většině příkladů pomůže lépe pochopit dané učivo
Je vtom velká výhoda alespoň se seznámíme líp s učivem
Můžu se dozvědět něco víc, než jen od učitele.
Názorná ukázka a jiný pohled na učivo
jiné podání daného učiva
Jiné podání daného učiva
Nikde to není zapsané :)
Dá se to lépe zapamatovat pomocí filmu
Hodně studentů nedává pozor a dělá jiné věci než by mělo.
Myslím, že je to lepší než psát do sešitu
Je to zábavnější
Nemusím nic dělat.
Myslím si, že to je výhoda v tom, že to vidíme i reálně.
více se toho naučíme a zapamatujeme
výhoda že film ukáže aspoň trochu skutečnost.
Myslím si, že je to výhoda v tom že si nemusíme psát dlouhé zápisky. A navíc to vidíme v realitě.
Vidíme skutečnost
výhoda v tom, že si lépe zapamatujeme učivo
výhoda je že to můžeme vidět znázorněné a nevýhoda není
nemusím dávat takový pozor
vidíme okolnosti daného téma v OV, nevýhody nejsou
Nemusíme dávat pozor, díky filmu můžeme dostávat nové informace
Výhoda: líp pochopím učivo.
ve všem :))
zpestření výuky
Film je zpestření výuky
od učitele se nemusí vše pochopit
nemusíme si nic psát, je to víc poučné
ve všem
Lépe pochopím učivo.
ŠETŘÍME UČITELOVO ZDRAVÍ
k ničemu
jsou to informace navíc
nevím

Nemusíme dávat takový pozor
Výhoda: víc rozumíš učivu. Nevýhoda: někdy do toho mluví učitel
pomocí filmu pochopím lépe učivo
Strašně unavující, ale nemusíme dávat pozor.
Nemusíme nic psát
Lépe se dá pochopit učivo, ale někdy je film špatný, nudný a nedá se při něm udržet pozornost. No alespoň se neučíme. TAKŽE JE TO LIT
nevím
Nevýhoda je že někdy nestihneme celý film.
Výhoda je že lidé co mají fotografickou paměť tak si víc vezmou z filmu než z učení nudného tématu :D

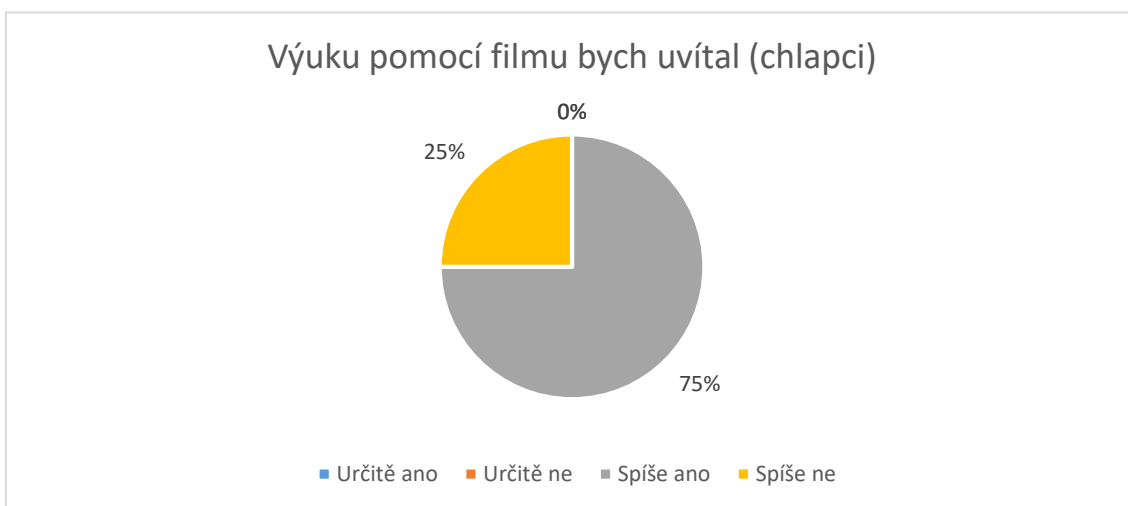
Tabulka č. 2. Seznam otevřených odpovědí respondentů na třináctou otázku

Poslední otázka byla otevřená, žáci v ní psali svůj názor na filmovou výuku. Nejčastěji se objevovali odpovědi typu: nemusíme dávat pozor. Objevili se ale také zajímavé odpovědi, které oceňovali názornost výuky pomocí filmu.

## Genderové rozložení



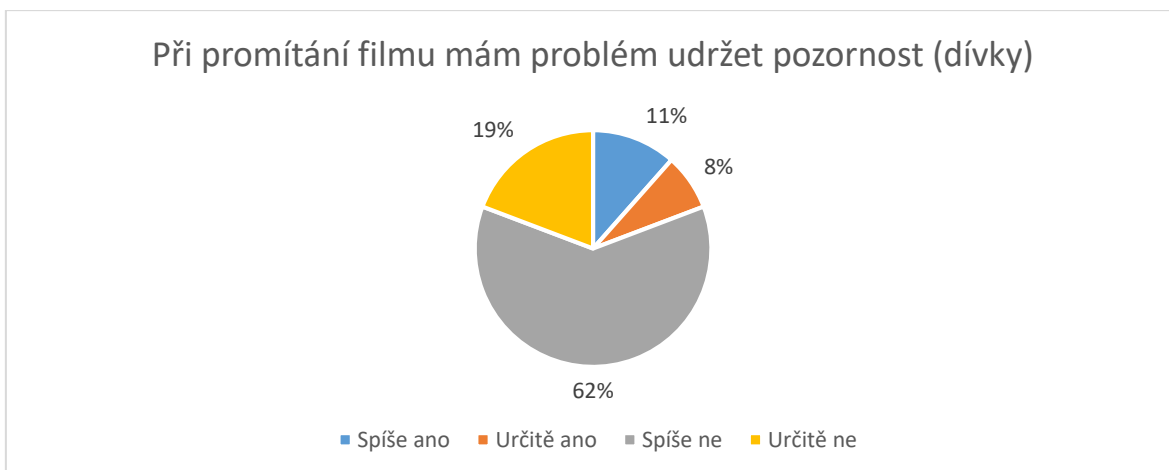
Graf č. 30. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Výuku pomocí filmu bych uvítala (odpovědi



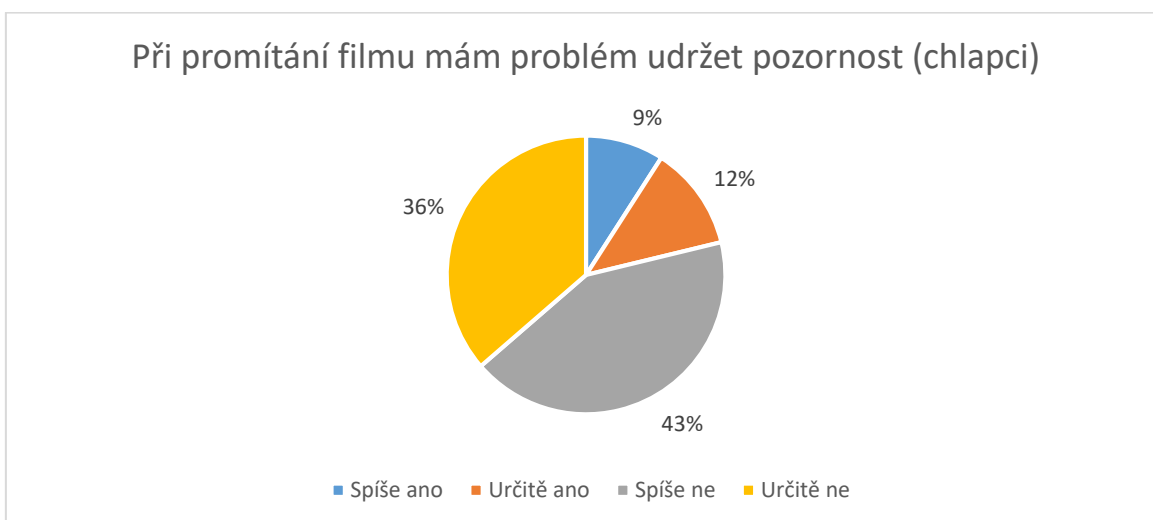
dívek)

Graf č. 31. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Výuku pomocí filmu bych uvítal (odpovědi chlapců)

Z výše uvedených grafů vyplývá, že filmovou výuku by více uvítaly dívky. 75 % odpovědělo určitě ano (v poměru 96 ku 75 %).



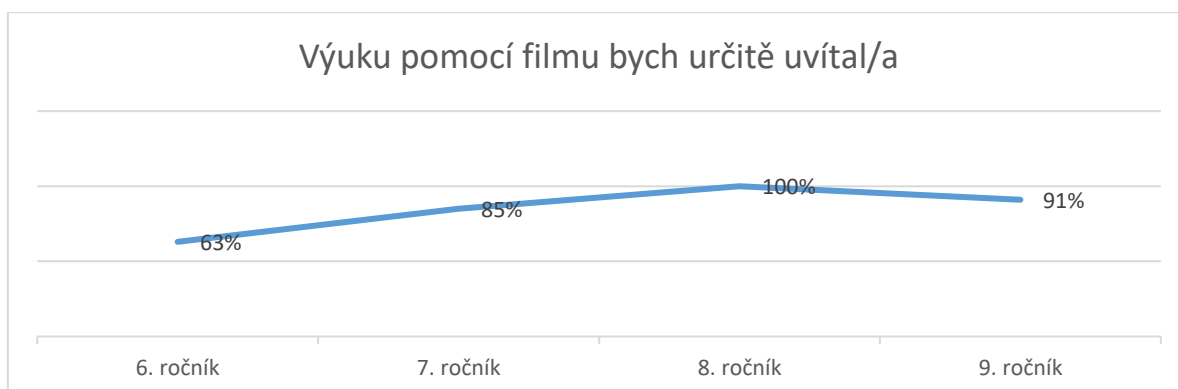
Graf č. 32. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Při promítání filmu mám problém udržet pozornost (odpovědi dívek)



Graf č. 33. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Při promítání filmu mám problém udržet pozornost (odpovědi chlapců)

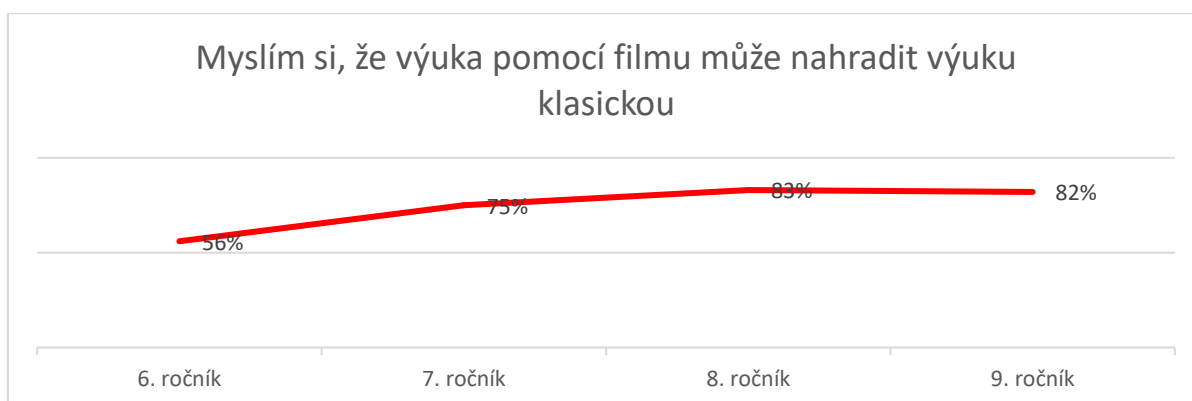
Z výše uvedených grafů vyplývá, že udržet pozornost ve výuce pomocí filmu dělá problém spíše chlapcům, přiznalo to 21% žáků druhého stupně základní školy. Problém udržet pozornost ve výuce dělá pouze 19% dívek druhého stupně vybrané základní školy.

## Vývoj odpovědí napříč jednotlivými ročníky druhého stupně základní školy



Graf č. 34. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Výuku pomocí filmu bych určitě uvítal/a (odpovědi napříč ročníky)

Z výše uvedeného grafu, který sleduje procentuální poměr odpovědí žáků napříč ročníky druhého stupně základní školy, vyplývá, že by výuku pomocí filmu nejvíce uvítali žáci osmého ročníku a ročníku devátého, nejméně pak žáci šestého ročníku.



Graf č. 35. Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku: Myslím si, že výuka pomocí filmu může nahradit výuku klasickou (odpovědi napříč ročníky)

Na posledním grafu, mapující procentuální odpovědi napříč ročníky druhého stupně, můžeme sledovat stoupající křivku, která znamená, že s rostoucím věkem žáků roste jejich přesvědčení, že výuka pomocí filmu může nahradit výuku klasickou. Oproti první škole, na které probíhal výzkum, se tyto odpovědi diametrálně liší.

## 7.4 Shrnutí

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zmapovat postoje žáků druhého stupně základních škol k filmové výuce či používání filmu jako edukační pomůcky.

### Ověřené hypotézy:

#### H 1

Žáci druhého stupně základních škol se obecně staví kladně k výuce za pomoci filmu.

#### H 4

Žákům film pomáhá lépe pochopit dané učivo.

### Vyvrácené hypotézy:

#### H 2

Výuku pomocí filmu vnímají žáci druhého stupně základních škol spíše jako odpočinkovou činnost.

#### H 3

Žáci druhého stupně základních škol by si dokázali představit hodnocení/známkování jejich výkonu ve filmové výuce.

### Výzkumné otázky:

1. Jaké je obecné vnímání filmové výuky ze strany žáků druhého stupně základních škol?
2. Jaká očekávání mají žáci druhého stupně základních škol od filmové výuky?

Odpovědí na první výzkumnou otázku: *Jaké je obecné vnímání filmové výuky ze strany žáků druhého stupně základních škol?* je fakt, který také potvrzuje první stanovenou hypotézu. Můžeme konstatovat, že žáci druhého stupně základních škol obecně vnímají filmovou výuku pozitivně. Pro mnohé z nich je filmová výuka zpestřením výuky klasické, pomáhá jim v názorném zobrazení těžce pochopitelných faktů a nabízí jim také zábavnou formu školního vzdělávání.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala očekávání žáků druhého stupně základních škol od filmové výuky. Po zpracování a interpretaci získaných dat můžeme konstatovat, že hlavním očekáváním z filmové výuky bude její zábavnost.

Žáci druhého stupně základních škol očekávají, že jim filmová výuka nabídne alternativní způsob vyučování, který je jim dobře znám a který vyhledávají také ve svém volném čase. Výzkum také odhalil, že žáci nejsou vždy na filmovou výuku připraveni. Forma filmové výuky by se tak měla přizpůsobit jejich individuálním požadavkům. Někteří žáci mají problémy s udržení pozornosti při promítání filmu. Učitel by tedy měl pouštět film spíše po částech, které bude s žáky komentovat a rozvíjet tak jejich kritické myšlení. Je také vhodné žáky předem připravit na to, že mohou být ve filmové výuce hodnoceni a film tak není pouhou odpočinkovou činností.

Přestože se při srovnání celkových odpovědí obě školy, na nichž probíhal výzkum, ve většině otázek rozcházejí, můžeme konstatovat, že drtivá většina respondentů považuje film ve výuce za pozitivní prostředek, kterým si lépe zapamatují probíranou látku. Pro zkoumaný vzorek žáků druhého stupně základních škol by výuka za pomoci filmu byla výukou spíše neobvyklou, ve srovnání s výukou klasickou však zábavnou a podnětnou.

Dotazovaní žáci jedné ze dvou vybraných základních škol poskytli zajímavou informaci, když na otázku, zda již ve výuce výchovy k občanství sledovali film uvedli, že nikoliv. Jednalo se asi o 73 % všech dotazovaných, přestože bylo pak z rozhovoru s vyučujícími zjištěno, že se v každém ročníku minimálně jednou film ve výuce používal. Toto zjištění tak můžeme interpretovat různým způsobem. Asi nejpravděpodobnějším vysvětlením ale bude, že realizovaná filmová výuka nesplnila své vzdělávací cíle. Ať již byla špatně zvolena filmová ukázka nebo byla vyučující výuka za pomoci filmu špatně metodicky uchopena, u většiny žáků nezanechala žádné ohlasy.

Analyzováním získaných odpovědí bylo také zjištěno, že někteří žáci druhého stupně základních škol vnímají výuku pomocí filmu jako narušení výuky. Další žáci pak uvedli, že jim film nikterak nepomáhá lépe pochopit probírané učivo. Také tyto odpovědi mohou být zapříčiněny negativní zkušeností žáků s filmovou výukou, dávají nám ale podnět k zamyšlení, zda může být používání filmu ve výuce obecně přínosnou formou edukace. Pedagog pracující s filmem ve výuce by tak měl také dbát individuálních požadavků svých žáků a zvážit jeho zařazení do výuky vzhledem k probíraným tématům.



## 8 NÁVRH KONKRÉTNÍCH PŘÍPRAV NA VÝUKU POMOCÍ FILMU

### 8.1 Film *Co žere Gilberta Grapea* a téma rodina ve výuce

Pro návrh konkrétní přípravy na výuku výchovy k občanství pomocí filmu jsem zvolil americký film *Co žere Gilberta Grapea*, který dle mého názoru disponuje silnou emocionální složkou, díky které je možné žákům předat informace a hodnoty týkající se rodiny, předsudků a tolerance mezi lidmi. Osvojení těchto hodnot dle mého názoru žáci nejvíce potřebují k identifikaci sebe sama s pojmem občanství.

Učitel v mnou navrhované přípravě na hodinu hraje roli jakéhosi pasivního zprostředkovatele informací. Hlavní pozornost je zaměřena na aktivitu žáků a na rozvoj jejich kritického myšlení. Pro rozvoj kritického myšlení byl zvolen třífázový model výuky E-U-R. V jehož úvodu žáci za pomoci myšlenkové mapy evokují již známé informace týkající se pojmu rodina. V další části hodiny učitel promítá žákům vybrané ukázky z filmu *Co žere Gilberta Grapea*. Tyto ukázky by měly být předem připravené, nejlépe sestříhané, lze však postupovat formou přetáčení filmu na zaznamenanou metráž žádoucí ukázky. Po zhlédnutí každé ukázky učitel nabádá žáky k diskusi, v níž také průběžně hodnotí a kontroluje dosažení cíle výuky. V závěru výuky pak další řízenou diskusí ověřuje nabyté vědomosti a hodnoty a dosažení výukového cíle.

**Co žere Gilberta Grapea (What's Eating Gilbert Grape)** je americký film, který vyšel v roce 1993. Režisérem filmu je Švéd Lasse Hallström. Hlavní role ve filmu ztvárnili teprve devatenáctiletý Leonardo DiCaprio a o jedenáct let starší Johnny Depp. Film je adaptací stejnojmenného románu Petera Hedgeese z roku 1991.

**Gilbert Grape** (Johnny Depp) je mladý muž, žijící se svou rodinou v malém městečku Endora na středozápadě Spojených států. Jeho rodina a vztahy v ní jsou hlavními motivy celého filmu. Gilbert žije spolu se svými mladšími sestrami, matkou a mentálně zaostalým bratrem Arniem (Leonardo DiCaprio). Gilbertova rodina není úplná – chybí v ní otec, který před lety spáchal sebevraždu. Do rodiny dříve patřil také Gilbertův bratr Larry, který však jednoho dne beze slov odešel. Otcova smrt a Larryho odchod velmi poznamenal Gilbertovu matku, která se z kdysi půvabné štíhlé dívky změnila v nepoznání obézní ženu, která už sedm let nevyšla z domu. Rodina žije zdánlivě poklidným životem, doktoři ale Arniemu při narození diagnostikovali zákeřnou nemoc a dávali mu maximálně deset let života. Film se však odehrává v době jeho osmnáctých narozenin, v době, kdy může Arnie kdykoliv zemřít. Arnie vyžaduje neustálou pozornost a péči, která spadá zejména na jeho bratra Gilberta. Ten však jako mladý zaměstnanec menší samoobsluhy touží po něčem lepším. Gilbert má sice Arnieho moc rád, je však pro něj velice náročné se o něj starat. Uvnitř je Gilbert rozpolcený, silně touží opustit maloměsto a začít nový šťastnější život, na druhou stranu však cítí povinnost postarat se o svou rodinu a o svého nemocného bratra.

Arnie velice často svému bratru utíká, aby mohl vylézt na vysokou vodárenskou věž. Jednoho dne místnímu šerifovi dojde trpělivost a Arnieho zavře do cely. To však velice rozzlobí jeho matku, která poprvé po sedmi letech výjde ze svého domu svému synovi na pomoc. Když pak konečně se svým synem vychází z policejní stanice, je venku shrocen dav, který se pohoršeně dívá na krácející obézní ženu, která pak nasedá do auta a odjíždí v slzách zpět domů. Tam se nakonec rozhodne, že je čas na změnu. Zvedne se z gauče a vystoupá schody do patra, kde je její stará ložnice. Všechny její děti jsou na ni náležitě pyšné, radost ovšem končí velice brzy, když ještě ten den jejich matka umírá nejspíše na infarkt.

Pohřební služba není schopna dostat objemné tělo matky z domu, Gilbert již nemůže unést představu, že se tomu bude veřejnost posmívat. Spolu se sourozenci tak vynese všechny nábytek z domu a ten pak zapálí. Tím symbolicky ukončí jednu etapu jejich života. Gilbert s bratrem Arniem jsou konečně volní. Film končí tím, že se rozhodnou cestovat karavanem.

## **Příprava na vyučovací hodinu**

Dle RVP ZV a ŠVP ZŠ Troubelice

**Vyučovací předmět:** Občanská výchova

**Ročník:** 6.

**Předmět:** Občanská výchova

**Téma hodiny:** Rodina

### **Vzdělávací cíle:**

Kognitivní: Žáci jsou schopni vlastními slovy popsat pojem rodina.

Psychomotorické: Žáci jsou schopni po zhlédnutí filmové ukázky odpovídat na položené otázky.

Afektivní: Žáci jsou schopni diskutovat o smyslu a hodnotách rodiny, které viděli ve filmové ukázce.

**Hodnoty a pojmy:** rodina, rodinné vztahy, postižení, předsudky

**Metody:** výuka pomocí filmu, řízená diskuse, metody kritického myšlení

**Pomůcky:** sešity, filmová ukázka, tabule

### **Organizace a struktura hodiny:**

#### **A) Organizační část hodiny : (5 minut)**

- zápis do třídní knihy;

#### **B) Nové učivo – Rodina (35 minut)**

- **Aktivizační cvičení na úvod (myšlenková mapa)**
- Učitel napíše doprostřed tabule RODINA a žáci mají za úkol k tomuto slovu napsat cokoli je napadne. Žáci píší definici rodiny, vlastnosti rodiny nebo její členy. Následuje krátká diskuse, co pro žáky znamená rodina.
- **Projekce filmu *Co žere Gilberta Grapea***
- Před samotnou projekcí učitel žákům pokládá otázku, o čem si myslí, že bude film *Co žere Gilberta Grapea*. Následuje krátká řízená diskuse s žáky.
- Učitel pustí žákům celý film od začátku, nedůležité pasáže však postupně přetáčí.
- Žáci si v průběhu promítání píší poznatky na papír (postavy ve filmu, jaký mají mezi sebou vztah).

**Ukázka č. 1:** – cca. 6 minut

(V ukázce je představen životní příběh Gilberta a jeho rodiny). Učitel film zastaví a ptá se žáků na stejnou otázku: O čem si myslí, že bude film. Následuje řízená diskuse, ve které žáci



pozorují odchylky od svých původních předpokladů.

76

**Ukázka č. 2:** cca. 3 minuty.

Mladý chlapec oknem sleduje Gilbertovu obézní matku. Nakonec je spolu se svými kamarády vyhnán pryč. Chlapec při útěku vykřikuje směrem ke kamarádům: „Viděl jsem ji, viděl jsem ji!“ Následuje diskuse s žáky o tom, jestli si Gilbertova matka zaslouží výsměch jenom kvůli tomu, že je obézní a jak by se v takové situaci zachovali, kdyby byli Gilbertem.



77

---

<sup>76</sup> Co žere Gilberta Grapea [film] Režie: Lasse Hallstrom. USA. Paramount pictures. 1993. Pasáž: 0:02:00.

**Ukázka č. 3:** cca. 3 minuty.

Matka spí v obývacím pokoji na křesle u televize. Její dcera jí sděluje, že jí ustlala postel. Matka si zapaluje cigaretu a říká, že v křesle je spokojená.

Diskuse s žáky: Co byste dělali, kdybyste byli Gilbertem? Proč se tak matka chová?



78

**Ukázka č. 4:** cca. 6 minut.

V další scéně vyleze bratr Arnie na vysokou vodárenskou věž. Policisté ho po sundání vysokozdvihným jeřábem odvázejí do cely. Matka se po sedmi letech rozhodne vyjít z domu, aby syna přivedla zpět. Cestou z policejní stanice se však stane terčem posměchu kvůli své nadváze. Následuje diskuse s žáky o tom, proč se veřejnost cítila pohoršena kvůli matčině nadváze? Jak se asi cítila matka a jak se cítily její děti? Stydí se za ni?



79

---

<sup>77</sup> Co žere Gilberta Grapea [film] Režie: Lasse Hallstrom. USA. Paramount pictures. 1993. Pasáž: 0:16:40

<sup>78</sup> Co žere Gilberta Grapea [film] Režie: Lasse Hallstrom. USA. Paramount pictures. 1993. Pasáž: 0:28:00.

**Ukázka č. 5:** cca. 3 minuty

V ukázce Gilbert ve vzteku zbije Arnieho, který snědl dort k zítřejším narozeninám.

Diskuse o tom, proč to Gilbert udělal, zda má svého bratra rád nebo jen ztratil nervy.



80

**Ukázka č. 6:** cca. 5 minut.

Matka stoupá po schodech do své ložnice. Děti jsou na ni pyšné, ale za chvíli umírá. Pohřební služba není schopna tělo matky vynést z domu. Gilbert vynese všechny věci z domu, který pak zapálí. Rozhodne se odejít z města a cestovat.

Diskuse: Proč to udělal? Báł se toho, že při vyprošťování matčina těla se před domem sejde dav, který se tomu bude posmívat? Chtěl začít nový život?



81

---

<sup>79</sup> Co žere Gilberta Grapea [film] Režie: Lasse Hallstrom. USA. Paramount pictures. 1993. Pasáž: 1:04:00.

<sup>80</sup> Co žere Gilberta Grapea [film] Režie: Lasse Hallstrom. USA. Paramount pictures. 1993. Pasáž: 1:19:00.

<sup>81</sup> Co žere Gilberta Grapea [film] Režie: Lasse Hallstrom. USA. Paramount pictures. 1993. Pasáž: 1:47:00.

### **C) Hodnocení a ocenění práce žáků učitelem (5 minut)**

Kontrola cílů výuky – Žáci měli za úkol psát do sešitů, kdo ve filmu vystupuje a jaké mají mezi sebou vztahy. Učitel kontroluje tento úkol a následuje řízená diskuse o smyslu a hodnotách rodiny a závěrečné zhodnocení filmu.

### **Závěrečné shrnutí**

Cílem navrhované filmové výuky bylo vedle problematiky občanství také rozvíjení kritického myšlení a uvědomění si hodnot, které přináší rodina. Učitel byl v této hodině pouhým zprostředkovatelem filmových ukázek. Hodina byla zaměřena na aktivitu žáků, kteří diskutovali o smyslu jednotlivých ukázek i celého filmu. Filmovou problematiku by měli být žáci schopni převést do praktického života. Měli by být schopni vysvětlit, co jsou to předsudky a jak se jim vyvarovat a jaký je smysl a funkce rodiny. Hlavní zaměření filmové výuky bylo rozvíjení kritického myšlení žáků za pomoci emotivní složky filmových ukázek.

Jsou to právě emoce, díky kterým si žáci lépe zapamatují probírané učivo. Vybraný film *Co žere Gilberta Grapea* tak žákům nabídne prostředí veřejností utlačované rodiny, do které se žáci v navrhované výuce mohou snadno vcítit. Problematika občanství ve výuce staví na vytváření tolerantního demokratického občana, který se však řídí svým vlastním kriticky zhodnoceným uvážením a ve svém reálném životě nepodléhá tlaku široké veřejnosti.

Síla filmu je v jeho nadčasovosti, přestože byl natočen před více než dvaceti lety. Otázky, které se svým obsahem snaží řešit, jsou v dnešní společnosti velmi aktuální.

Možným problémem zařazení filmu *Co žere Gilberta Grapea* do výuky může být jeho jednotvárnost, místy až nudnost. Film neobsahuje nečekané zvraty či přehnanou dramaturgii, celý příběh probíhá spíše komorním způsobem. Film, který pozvolna vykresluje příběh problémy zmítaného Gilberta tak očekává spíše vyspělejšího diváka. Učitel, který se rozhodne zařadit tento film do výuky tak musí vyzdvihnout jeho silné pasáže, při kterých budou žáci napjatě sledovat jejich dění. Vybrané ukázky je nutné doplnit učitelovým komentářem a poté nechat žákům volný prostor pro diskusi. Pouze tímto způsobem si žáci vstřípí zamýšlené hodnoty a většina z nich se pak z vlastní iniciativy na film doma podívá v celé jeho kráse, a třeba v něm také najde podobnosti s jejich vlastním životním příběhem.

## 8.2 Film *Obchod na korze* a téma rasismus ve výuce

V sedmém ročníku základní školy se žáci ve výuce výchovy k občanství většinou věnují ožehavému tématu rasismu, holokaustu nebo toleranci k menšinám. Touto tematikou se zabývá velké množství filmů. Pro mnou navrhovanou přípravu na výuku jsem se rozhodl zvolit opět velice emotivní ukázkou z filmu *Obchod na korze*.

*Obchod na korze* je československý oscarový film z dílny režisérů Jána Kadára a Elmara Klose. Film byl natočen na motivy novely spisovatele Ladislava Grosmana v roce 1965.

Děj filmu se odehrává v nově vyhlášeném Slovenském státu po obsazení Československa nacistickým Německem. Hlavní postavou filmu je chudý truhlář Tono Brtko, který žije v malém východoslovenském městečku. Tono je rázný, ale slušný a pracovitý člověk, který netouží po majetku a slávě. Od svého švagra, velitele místních gardistů Markuse Kolkockého však obdrží dekret, dle kterého se stal arizátorem židovského podniku vdovy Lautmannové. Zatímco Tonova žena toužící po penězích a majetku je šťastná, Tono se trápí. Je mu líto staré paní Lautmannové, která ho ale po příchodu do malého galanterního krámku vůbec neposlouchá a pokládá ho za jejího pomocníka. Doma Tono manželce zalže, jak se úspěšně ujal nové funkce arizátora židovského krámku, ve skutečnosti ale dostává peníze od židovské obce za to, aby staré paní Lautmannové nic neřekl a tajně ji chránil. Jednoho dne situace pokročila natolik, že je město obklíčeno gardisty, kteří svolávají všechny Židy na náměstí, odkud zamíří do transportu. Na staru vdovu Lautmannovou se však zapomnělo. Tono dělá jakoby nic, a přestože je sobota a paní Lautmannová má šábess, otevře obchod, aby se nic nepoznalo. To se Lautmannové nelíbí a když chce vyjít ven, aby obchod zavřela Tono jí násilím zavře do komory. Když všichni židé odjedou do transportu a z náměstí odejdou také gardisté, Tono otevře komoru, kde však zjistí, že paní Lautmannová je mrtvá. Zdrcený Tono, který nikdy nikomu nechtěl ublížit má navíc posilněn slivovicí výčitky svědomí. Smutně pošle svého psa ven, zavře krám a oběsí se. Film končí snovou vidinou toho, jak s paní Lautmannovou ve svátečním oblečení vyběhají za doprovodu hudby z obchodu na náměstí.



## **Příprava na vyučovací hodinu**

Dle RVP ZV a ŠVP ZŠ Troubelice

Vyučovací předmět: Občanská výchova

**Ročník:** 7.

**Předmět:** Občanská výchova

**Téma hodiny:** rasismus

### **Vzdělávací cíle:**

Kognitivní: Žáci jsou schopni vlastními slovy popsat pojem rasismus.

Psychomotorické: Žáci jsou schopni po zhlédnutí filmové ukázky odpovídat na položené otázky.

Afektivní: Žáci jsou schopni diskutovat o smyslu a hodnotách rasové nesnášenlivosti, které viděli ve filmové ukázce.

**Hodnoty a pojmy:** rasismus, holokaust, arizace, nacismus,

**Metody:** výuka pomocí filmu, řízená diskuse, metody kritického myšlení

**Pomůcky:** sešity, filmová ukázka, tabule

### **Organizace a struktura hodiny:**

#### **A) Organizační část hodiny : (5 minut)**

- zápis do třídní knihy;

#### **B) Nové učivo – (35 minut)**

- **Rasismus**
- **Aktivizační cvičení na úvod (metoda čtení s předvídáním implementovaná na film)** Učitel žákům sdělí, o čem bude děj filmu *Obchod na korze*. Žákům však nevyzradí samotnou zápletku a vyvrcholení filmu. Žáci mají za úkol na rozdané papíry napsat, jak si myslí, že bude film pokračovat. (cca. 5 minut)
- **Projekce filmu *Obchod na korze***

**Ukázka č. 1:** (cca 5 minut)

Hlavní hrdina filmu Tono Brtko přichází do obchodu staré paní Lautmannové, které ukazuje dekret s nařízením arizace podniku. Stará paní mu však vůbec nerozumí a pokládá ho za zákazníka. V další části ukázky se Tono rozhodne paní Lautmannové o chystajícím se pogromu nic neříkat a zůstává v obchodě jako její pomocník.

Následuje řízená diskuse s žáky o tématech holokaustu. Učitel případně vysvětluje nejasné pojmy, jakými mohou být arizace, pogrom atd.



82

---

<sup>82</sup> Obchod na korze [film] Režie: Ján Kadár. ČSSR. Filmové studio Barandov, 1965. Pasáž: 0:32:50.

**Ukázka č. 2:** (cca. 6 minut)

Na náměstí probíhá shromažďování Židů do transportu. Tono otevře obchod, ale paní Lautmannová se zlobí, protože je sobota a má šábés. Oknem uvidí shromážděné Židy. Tono ji pak násilím hodí do komory, kde paní Lautmannová umírá. Film končí také smrtí Tona, který se oběsí.

Následuje krátká diskuse po bezprostředním skončení filmu, kdy jsou v žácích ještě zanechány silné emoce. Učitel se ptá žáků, jak se jim film líbil, co si myslí o Tonovi a jestli by se v jeho situaci zachovali stejně.



83

**C) Hodnocení a ocenění práce žáků učitelem (5 minut)**

Kontrola cílů výuky – V závěru hodiny učitel vybere několik žáků, kteří přečtou jejich příběh z úvodu hodiny. S ostatními spolužáky pak zjišťují, o kolik se kdo přiblížil skutečné zápletce ve filmové ukázce.

---

<sup>83</sup> Obchod na korze [film] Režie: Ján Kadár. ČSSR. Filmové studio Barandov, 1965. Pasáž: 1:41:42.

## Závěrečné shrnutí

Výuka byla zaměřena na tematiku rasismu a holokaustu. Filmové ukázky v tomto případě sloužily hlavně jako katalyzátory emocí, díky kterým žáci lépe pochopí ožehavou tematiku holokaustu za druhé světové války. Dle mého názoru také dobová autenticita filmu může žákům pomoci představit si, jak vypadalo nedaleké prostředí Slovenského státu a atmosféra všedního života obyčejného občana za druhé světové války.

Myslím si také, že není vůbec na škodu to, že je film natočen na černobílý kinofilm. Žáci se tak opět dokáží lépe ztotožnit s dobou pro ně dalece vzdálenou. Jedinou překážkou může být jazyk filmových ukázek, kterým je Slovenština. Předpokládá se také, že učitel v průběhu výuky žákům vysvětlí nejasné historické pojmy. Pro práci s jednotlivými filmovými ukázkami jsem opět pracoval s rozvíjením kritického myšlení žáků. V úvodní aktivitě jsem se pokusil implementovat do filmové výuky metodu rozvíjení kritického myšlení používanou spíše učiteli českého jazyka a literatury – metodu čtení s předvídáním. Průběh samotné metody by se příliš nelišil od používání v českém jazyce. Učitel by v úvodu hodiny přečetl krátký obsah filmu *Obchod na korze* nebo pustil úvodní část filmu a žáci by měli za úkol napsat, jak si myslí, že bude film pokračovat. Vedle kritického myšlení je touto metodou rozvíjena také tvořivost žáků. V další části hodiny by pak žáci zhlédli další pokračování filmu a společnou diskusí se spolužáky by si ověřili, na kolik se jejich představy o pokračování filmu lišily.

Žákům sedmého ročníku je velice těžké vysvětlovat problematiku rasismu a toleranci k menšinám. Jedná se dle mého názoru o již tolikrát omílaná slova, která pro žáky bez hlubších souvislostí nic neznamenají. Prostřednictvím výuky za pomoci vybraných filmových ukázek se však žáci díky vynikajícím hereckým výkonům a emotivní síle filmu dokáží vcítit do kůže hlavního hrdiny, který se naprosto vymykal obecnému přesvědčení a rozhodl se pomoci nevinné a bezbranné osobě, za kterou nakonec položil i svůj vlastní život. Dojde-li ke spojení takto emotivně silného prožitku, který žáci pocítí jako diváci filmu, s doplňujícími historickými pojmy, nastane zcela určitě jejich efektivnější uchování v paměti žáků. Žáci si později díky mnou navrhované úvodní aktivitě v souvislosti s pojmy holokaust a rasismus vybaví nejdříve svůj vlastní příběh, kterým hádali děj filmu, později film skutečný a s ním spojené pojmy a prodiskutované hodnoty.

### 8.3 Film *Pozemšťan* a téma svět kolem nás ve výuce

Ve svém třetím návrhu na vyučovací hodinu výchovy k občanství budu opět vycházet z učiva sedmého ročníku. Tentokrát jsem si však dle ŠVP vybrané školy zvolil téma hodiny s názvem Svět kolem nás. Tak obsáhlé a otevřené téma lze dle mého názoru nejlépe realizovat prostřednictvím výuky za pomoci filmu *Pozemšťan*.

Film *Pozemšťan* je americký sci-fi snímek z roku 2007 napsaný Jeromem Bixbym, režírovaný Richardem Schenkmanem. Děj filmu probíhá v odlehlé chatě na sobotě, kam uznávaný vysokoškolský profesor historie John Oldman pozve své kolegy na rozlučkový večírek ke své nečekané rezignaci na svůj post. Právě na tomto rozlučkovém večírku vysvětluje svým kolegům John důvod svého odchodu z univerzity. Johnova slova však všechny přítomné zaskočí. Profesor se jim totiž snaží vysvětlit, že hlavním důvodem k jeho odchodu je jeho nesmrtelnost. Své odchody tak pravidelně provozuje již několik stovek let, aby jeho okolí nepoznalo, že nestárne. Diskuse se pomalu zvrhne ve filosofickou disputaci. John tvrdí, že je na světě již čtrnáct tisíc let a nikomu z vysoce vzdělaných přítomných se to nedaří objektivně vyvrátit. Debata dospěje dokonce do bodu, kdy se John přiznává, že je Ježíš Kristus, v tu chvíli se zdají být veškeré, do té doby nenapadnutelné hodnoty převráceny naruby. Johnovi blízcí pomalu z nevyvratitelných tvrzení začnou šilet. Film nakonec končí smrtí jednoho z Johnových kolegů, který dostane infarkt poté, co zjistí, že je John jeho otcem. Poselství filmu *Pozemšťan* je nesmírně silné. Nemusí být vůbec na škodu, pokud bude v průběhu filmové výuky v žácích naprosto zbořeno jejich dosavadní vnímání okolního světa. Naopak. Hlavním cílem této filmové výuky je přinutit žáky přemýšlet o základních věcech lidského bytí. Žáci by si měli uvědomit sebe sama jako myslícího a uvažujícího jedince, pohybujícího se v lidstvem vytvořeném světě norem, pravidel, kultury a náboženství. Svým vlastním kritickým pohledem by měli být schopni takový svět zhodnotit bez ohledu na zažité normy. Výuka je koncipována také formou práce ve skupinách, ve kterých je otevřen prostor pro vzájemnou diskusi nad hlavními filosofickými tématy filmových ukázek. Možným problémem výuky může být například klasifikace nebo hodnocení názorů žáků neboť v tomto případě je každý názor správný. Učiteli se však v tomto případě nabízí výuku propojit s mezipředmětovými prvky z oblasti přírodopisu, zeměpisu nebo dějepisu. Může například žáky zkoušet také z informací, týkajících se světových náboženství.

## **Příprava na vyučovací hodinu**

Dle RVP ZV a ŠVP ZŠ Troubelice

Vyučovací předmět: Občanská výchova

**Ročník:** 7.

**Předmět:** Občanská výchova

**Téma hodiny:** Svět kolem nás

### **Vzdělávací cíle:**

Kognitivní: Žáci jsou schopni vlastními slovy popsat pojmy člověk a osobnost.

Psychomotorické: Žáci jsou schopni po zhlédnutí filmové ukázky odpovídat na položené otázky.

Afektivní: Žáci jsou schopni diskutovat o smyslu a hodnotách lidské společnosti, o významu světových náboženství a kultury.

**Hodnoty a pojmy:** náboženství, hodnoty, věda, filosofie

**Metody:** výuka pomocí filmu, řízená diskuse, metody kritického myšlení

**Pomůcky:** sešity, filmová ukázka, tabule

### **Organizace a struktura hodiny:**

#### **A) Organizační část hodiny : (5 minut)**

- zápis do třídní knihy;

#### **B) *Nové učivo* – Svět kolem nás (35 minut)**

- **Aktivizační cvičení na úvod** – Učitel rozdělí žáky do skupinek, každá skupina dostane jeden papír, na který mají za úkol napsat proč si myslí, že existují a k čemu slouží náboženství. – asi 5 minut + 5 minut skupinová prezentace ostatním spolužákům.
- **Projekce filmu *Pozemšťan***  
Před samotnou projekcí učitel žákům pokládá otázku, o čem si myslí, že bude film *Pozemšťan*. Následuje krátká řízená diskuse s žáky.  
Učitel pustí žákům celý film od začátku, nedůležité pasáže však postupně přetáčí.

**Ukázka č. 1:** (cca. 5 minut)

Úvodní scéna filmu. John svým kolegům sděluje, že se musí odstěhovat, aby okolí nepoznalo, že vlastně nestárne a je přes 14 000 let starý.

Následuje řízená diskuse. Učitel pokládá žákům otázky: Je takový případ možný? Jak byste Johnovi jeho teorii vyvrátili?



84

---

<sup>84</sup> Muž ze země [film] Režie: Richard Schenkman . USA. Shoreline Entertainment. 2007. Pasáž: 0:08:42.

**Ukázka č. 2:** (cca. 6 minut.)

Po diskusi o smyslu bible a křesťanství se Johnovi kolegové dozvídají, že John je vlastně Ježíš Kristus. A celý Nový zákon je vlastně pouhým mýtem.

Následuje řízená diskuse. Učitel rozdělí žáky do skupinek po pěti lidech, ve kterých mají za úkol diskutovat na téma náboženství. K čemu slouží náboženství? Proč jsou pro křesťany posvátné různé zvyky a náboženské tradice? Po proběhlé diskusi v kruhu jednotlivých skupin učitel vyzve žáky, aby si určili svého mluvčího za každou skupinu. Tito mluvčí pak spolu diskutují u tabule o stejných otázkách, na kterých se shodli v kruhu menších skupinek.



85

---

<sup>85</sup> Muž ze země [film] Režie: Richard Schenkman . USA. Shoreline Entertainment. 2007. Pasáž: 0:53:21.



**Ukázka č. 3:** (cca. 5 minut)

John vypráví své kolegyni, jaká jména v minulosti používal. Když říká jméno, které používal před šedesáti lety jako učitel na Harvardu, uslyší ho jeho syn, který dostává infarkt. Následuje řízená diskuse týkající se hlavní myšlenky filmu.



86

**C) Hodnocení a ocenění práce žáků učitelem (5 minut)**

- Kontrola cílů výuky formou řízené diskuse.

Žáci mají za domácí úkol napsat úvahu, jaké by to bylo, kdyby nestárli a byli nesmrtelní.

---

<sup>86</sup> Muž ze země [film] Režie: Richard Schenkman . USA. Shoreline Entertainment. 2007. Pasáž: 1:19:55.

## **Závěrečné shrnutí**

Výuka za pomoci filmových ukázek z filmu *Pozemšťan* měla za cíl přinutit žáky přemýšlet o smyslu života, kultuře, hodnotách lidstva a smyslu náboženství. Filmové ukázky žákům dokázali, že i jediný člověk je schopen svým originálním myšlením vlastně zbořit jakékoli zažitě normy a dosavadní pohled na svět. Žáci tak opět v této výuce dostanou volnou ruku v pojetí učiva. Důraz je kladen zejména na jejich vlastní pohled na svět, jejich kritické uvažování a schopnost diskuse s ostatními spolužáky o základních antropologických otázkách.

Jako učitelé, pracující s navrhovaným filmem, se tak dotýkáme samotné podstaty vytváření demokratického občana a demokracie vůbec. Neexistuje totiž žádná obecná pravda, kterou by měli všichni striktně dodržovat. Smyslem svobodného člověka je volba jeho vlastní životní cesty. Samozřejmě je nutné dodržovat platné zákony a normy vedle nepsaných morálních a mravních pravidel, žáci by měli ale o fungování světa, ve kterém žijí přemýšlet.

Měli by být schopni vlastními slovy vysvětlit, proč je vlastně nutné taková pravidla dodržovat a uvědomit si úlohu, kterou plní oni sami, jako individuální jedinec.

Pro výuku navrhovaný film *Pozemšťan* je vlastně sci-fi. Hlavní hrdina filmu John je skutečným pračlověkem, který se dožil současnosti. Úlohou učitele je ale nabídnout žákům myšlenku, ve které by byl John prostým, smrtelným člověkem, který své kolegy v obsáhlé diskusi pouze mystifikuje. Je pak už na žácích samotných, nakolik tuto myšlenku rozvinou a nakolik budou schopni pochopit, že Johnovi kolegové vlastně nebyli racionálním způsobem schopni Johnovu fikci o nesmrtelném člověku vyvrátit. Film *Pozemšťan* je tak ideálním prostředkem, jak nechat žáky popřemýšlet nad všemi dogmaty, vírami a vlastně vším, co bere široká veřejnost za samozřejmost.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zmapovat postoje žáků druhého stupně základních škol k výuce za pomoci filmu a pokusit se navrhnout konkrétní přípravy na výuku pomocí filmu. Práce byla rozdělena na dvě části – část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládala z šesti kapitol. První se věnovala chronologickému popisu vývoje českého školství s přihlédnutím k problematice názornosti ve výuce. Druhá kapitola se zabývala využíváním filmu jako učební pomůcky v historickém kontextu na našem území. Kapitola třetí popisovala stručný vývoj mediálního vzdělávání ve světě. Následující čtvrtá kapitola zkoumala úlohu RVP pro realizaci filmové výuky. V páté kapitole byla popsána možná metodologie filmové výuky a konečně kapitola šestá řešila problematiku občanství ve výuce výchovy k občanství.

Praktická část diplomové práce se skládala nejprve z výzkumu, jehož úkolem bylo za pomoci dotazníkového šetření zjistit vnímání a postoje žáků druhého stupně základních škol k výuce za pomoci filmu. Výzkumu se zúčastnilo celkem 166 žáků druhého stupně základních škol. Stanovený cíl výzkumu se dále skládal ze dvou hlavních výzkumných otázek a čtyř hypotéz. Dvě z hypotéz byly potvrzeny a dvě vyvráceny. První potvrzenou hypotézou bylo,

že žáci druhého stupně základních škol se obecně staví kladně k výuce za pomoci filmu. Druhá hypotéza rovněž potvrdila, že žákům film pomáhá lépe pochopit dané učivo. Naopak hypotéza, že výuku pomocí filmu vnímají žáci druhého stupně základních škol spíše jako odpočinkovou činnost, byla po zpracování výzkumných dat vyvrácena. Rovněž hypotéza, že jsou žáci druhého stupně základních škol připraveni na klasifikaci jejich výkonu ve filmové výuce, byla vyvrácena.

Odpovědí na dvě hlavní výzkumné otázky je fakt, že žáci druhého stupně základních škol obecně vnímají filmovou výuku pozitivně. Pro mnohé z nich je filmová výuka zpestřením výuky klasické, pomáhá jim v názorném zobrazení těžce pochopitelných faktů a nabízí jim také zábavnou formu školního vzdělávání. Hlavním očekáváním žáků z filmové výuky je její zábavnost. Žáci druhého stupně základních škol očekávají, že jim filmová výuka nabídne alternativní způsob vyučování, který je jim dobře znám a který vyhledávají také ve svém volném čase. Výzkum také odhalil, že žáci nejsou vždy na filmovou výuku připraveni. Forma filmové výuky by se tak měla přizpůsobit jejich individuálním požadavkům. Někteří žáci mají problémy s udržení pozornosti při promítání filmu.

Učitel by tedy měl pouštět film spíše po částech, které bude s žáky komentovat a rozvíjet tak jejich kritické myšlení. Je také vhodné žáky předem připravit na to, že mohou být ve filmové výuce hodnoceni a film tak není pouhou odpočinkovou činností.

Druhá část praktické části práce obsahovala návrh konkrétních příprav na výuku pomocí filmu, při jejichž zpracování již byly brány v úvahu požadavky žáků získané z dat dotazníkového šetření.

Diplomová práce se zabývala problematikou filmu ve výuce. Samotný pojem film ve výuce, často spojován s pojmem filmová výuka může mít mnoho významů. Předkládaná diplomová práce se zaměřila spíše na film jako prostředek, kterým lze žákům účinnou, ale také zábavnou formou předat důležité informace a hodnoty, potřebné k posilování jejich občanství. V současné době je výuka za pomoci filmu obecnou veřejností vnímána spíše negativně. Učitelé se potýkají s nedostatečnou metodologií a film do výuky zařazují často špatným způsobem nebo jim slouží pouze jako odpočinková činnost, kterou takzvaně zabijí čas. Zmapováním postojů žáků druhého stupně vybraných základních škol ve výzkumné části této diplomové práce se však filmová výuka ukázala pro žáky atraktivní a přínosná. V dnešní technologicky vyspělé společnosti, ve které nastal posun od slov k vizualizaci, je tak filmová výuka nejlepším způsobem, kterým si žáci zapamatují důležité informace a dlouhodobě uchovají nově nabyté hodnoty.

## POUŽITÁ LITERATURA

1. CIPRO, M. *Učební pomůcky a didaktická technika v socialistické škole*. In: Pedagogika, 1976, roč. XXVI., č. 3.
2. ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2010. Studie NHÚJH 4/2010. ISBN 978-80-86729-57-2.
3. ČINÁTL, K. PINKAS, J. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů. 2014. ISBN 978-80-87912-11-9.
4. DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. 1. vyd. Olomouc: Votobia Olomouc, 2008. ISBN 80-7178-681-0.
5. DVOŘÁKOVÁ, K. *Alternativní kinodistribuce umělecky hodnotných filmů v ČR*. [Diplomová práce]. Praha: FAMU 2003.
6. FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Olomouc, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
7. FEDOROV, A. *Media education around the world: Brief history*. In: Acta didactica Napocensia, Volume 1, Number 2, 2008.
8. FEDOROV, A. CHELYSHEVA, I. *Media Education in Russia: Brief History of Development*. (in Russian). Taganrog: Poznanie, 2002.
9. FITZPATRICK, E. A. *St. Ignatius and the Ratio Studiorum*. New York: McGraw-Hill, 1933.
10. GONZALES, B. P., MORETO, G., GONZALES, B. M., ROZENFIELD, L. M., AURELIO, J. M., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*. In: Journal for Learning through the Arts, 11.(1) 2015.
11. GRACOVÁ, B., LABISCHOVÁ, D. *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*. In: Pedagogická orientace. 2012. roč. 22.
12. JACHNIN, B. *Filmová estetická výchova*. Praha: ÚŘ ČSF-Filmový ústav 1968.
13. JEMELÍKOVÁ, H. *Školní film*. Praha: SPN 1974.

14. MERVART, J. *Média a multimédia v pedagogické praxi. Filmová a multimediální tvorba*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2010. ISBN: 978-80-7435-045-0.
15. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 2010.
16. PANOCH, P. *Stopa sbírky Typus mundi (1627) v barokních Čechách*. Poznámka k roli emblematické v jezuitské pedagogice. In: Magdalena Šustová (red.), *Historia scholastica II. Názorné vyučování a škola. Historický vývoj a současné trendy používání didaktických pomůcek*. Praha, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského 2013. ISBN 978-80-86935-22-5; ISSN 1804-4913.
17. PÍŤHA, P., a kol.: *Úvod do výchovy k občanství*. Praha, Orbis 1992. . ISBN 978-8073-676-476.
18. SMEJKAL, Z. *Teorie filmu jako předmět školní výuky*, In: *Film a doba* 9, 1963, č. 11.
19. SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN. 1987.
20. ŠUBRT, J. VINOPAL, J. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum. 2013. ISBN: 978-80-246-2140-1.
21. ŠUSTOVÁ, M. *Názorné vyučování a škola*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. 2013. ISBN: 978-80-86935-22-5.
22. VACEK, P. KRÁTKÁ, J. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. 2008. ISBN: 978-80-210-4684-9.
23. VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN. 1960.
24. VOSIKOVÁ, J....*a u nás*, *Film a doba* 3, 1966, č. 12.
25. *Výchova k občanství ve školách v Evropě*. Brusel: Eurydice, 2005. . ISBN 92-894-9762-9.
26. *Výnos Ministerstva školství a národní osvěty o schvalování a užívání světelných obrazů, zejména školních filmů ze dne 3. 11. 1936*, č. 145.865/36-I. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*, 18, 15. 11. 1936, seš. 11.
27. *Výnos Ministerstva školství a národní osvěty o schvalování a užívání světelných obrazů, zejména školních filmů ze dne 3. 11. 1936*, č. 145.865/36-I. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*, 18, 15. 11. 1936, seš. 11.

28. VYČICHLOVÁ, V. ŠNOKHOUSOVÁ, V. *Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách: VŠ skripta*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015.

## POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE

29. *Autorský zákon 121/2000 Sb. § 62 odst. 1.* [online]. [cit. 2019- 01-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121>
30. *Autorský zákon 121/2000 Sb. § 31 odst. 1, písm. c.* [online]. [cit. 2019- 01-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121>.
31. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2017. 119 s. [cit. 2019- 01-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
32. *Zákon č. 109/2002 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005. [cit. 2019-01-27]. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2002/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2002.
33. *Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005. [online]. [cit. 2019-01-27]. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. 2004.
34. *Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. [online]. [cit. 2019-01-27]. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. 2004.



## SEZNAM ZKRATEK

**RVP** – Rámcový vzdělávací program

**RVP ZV** – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

**UFOCEL** – Francouzská unie regionálních filmových vzdělávacích útvarů

**UFOIEIS** – Union française des oeuvres laïques d'éducation par image et par le son

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**IFACC** – Institut de formación de la cultura cinematographique

**IKT** – Informační komunikační technologie

**BFI** – Britský filmový institut

**SEFT** – Společnost pro vzdělávání ve filmu a televizi

**YLE** – Finská národní vysílací společnost

**CAME** – Kanadské asociace pro mediální vzdělávání

**CAMEO** – Kanadská asociace organizací pro mediální vzdělávání

**FWU** – Národní institut filmu ve vědě

**FAV** – Filmová audiovizuální výchova

**OSA** – Ochranný svaz autorský pro práva k dílům hudebním

**DILLIA** – Divadelní, literární, audiovizuální agentura

**INTEGRAM** – Nezávislá společnost výkonných umělců a výrobců zvukových a zvukově obrazových záznamů

**OOA-S** – Ochranná organizace autorská – sdružení autorů děl výtvarného umění, architektury a obrazové složky audiovizuálních děl

**GESTOR** – Ochranný svaz autorský

**OAZA** – Ochranná asociace zvukařů – autorů

# PŘÍLOHY

*Příloha č. 1 – online dotazník vnímání filmové výuky pro žáky druhého stupně ZŠ*

## Film ve výuce

---

Vážené zákyně a vážení žáci,

jsem studentem druhého ročníku navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který mi poslouží jako podklad pro výzkumnou část diplomové práce na téma: "Film ve výuce společenských věd".

Dotazník je zcela anonymní a zabere maximálně 10 minut.

Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a čas.

Bc. Petr Vala

---

Jsem \*

Chlapec

Dívka

Název základní školy, kterou navštěvují \*

Text stručné odpovědi

---

Jsem žákem \*

6. ročníku

7. ročníku

8. ročníku

9. ročníku

Ve výuce občanské výchovy... \*

jsme se již dívali na film.

jsme se ještě na film nedívali.

Výuku pomocí filmu bych uvítal/a \*

1. Určitě ano
2. Spíše ano
3. Spíše ne
4. Určitě ne

Promítání filmu ve výuce beru jako... \*

- běžnou výuku
- zpestření výuky
- narušení výuky
- ztrátu času
- to, že nic nemusím dělat

Výuku pomocí filmu bych uvítal/a \*

- Pouhým zhlédnutím celého filmu
- Zhlédnutím filmu po částech s vysvětlením učitele a debatou se spolužáky

Jakou formou bych byl/a zkoušen/a po této filmové výuce. \*

- Test
- Ústní zkoušení
- Referát
- Cože? To by bylo na známky?!

Raději bych ve výuce zhlédl celý film a další hodinu byl zkoušen/a nebo o něm diskutoval/a \*

Ano

Ne

Raději bych se na film díval/a po částech s doprovodným komentářem učitele \*  
a s diskusí se spolužáky

Ano

Ne

\*\*\*  
Myslím si, že mi film pomáhá lépe pochopit dané učivo. \*

Určitě ano

Spíše ano

Spíše ne

Určitě ne

Film už mám natolik spjatý s odpočinkem, že si nedokážu představit, abych byl/a dle filmu zkoušen/a \*

Určitě ano

Spíše ano

Spíše ne

Určitě ne

Při promítání filmu mám problém udržet pozornost \*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

Myslím si, že se lze všechna témata občanské výchovy naučit pomocí filmu \*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

V čem si myslím, že je výhoda/nevýhoda výuky pomocí filmu. \*

Text stručně odpovědi

---

Myslím si, že výuka pomocí filmu dokáže nahradit výuku klasickou \*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Petr Vala
<b>Katedra:</b>	Katedra společenských věd
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Gabriela Cingelová Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Film a problematika občanství ve výuce Výchovy k občanství a Občanském a společenskovědním základu
<b>Název v angličtině:</b>	The movie and citizenship in education Civics and Social studies
<b>Anotace práce:</b>	<p>Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na film ve výuce, konkrétně na jeho uplatnění ve výuce výchovy k občanství na druhém stupni základní školy. Diplomová práce je členěna celkem do osmi kapitol, prvních šest kapitol představuje teoretickou část, poslední dvě kapitoly pak reprezentují část praktickou. Konkrétně se jedná o tyto kapitoly: Stručná historie školství v českých zemích s přihlédnutím k problematice názornosti ve výuce, Využívání filmu jako učební pomůcky v historickém kontextu na našem území, Filmové a mediální vzdělávání ve světě, Rámcové vzdělávací programy a jejich úloha při realizaci filmové výuky, Metodologie používání filmu ve výuce, Problematika občanství ve výuce výchovy k občanství, Výzkumná část, Návrh konkrétních příprav na výuku pomocí filmu. První kapitola je věnována stručné historii školství v českých zemích. Druhá kapitola je zaměřena na využívání filmu jako učební pomůcky v historickém kontextu na našem území. Třetí kapitola popisuje vývoj filmového a mediálního vzdělávání ve světě, kapitola čtvrtá se zabývá úlohou Rámcových vzdělávacích programů při realizaci filmové</p>

	<p>výuky. Pátá kapitola popisuje metodologii používání filmu ve výuce a konečně šestá kapitola se zabývá problematikou občanství ve výuce výchovy k občanství. V praktické části je pak v kapitole sedmé zpracována výzkumná část diplomové práce a v poslední kapitole osmé návrh konkrétních příprav na výuku pomocí filmu.</p>
<p><b>Klíčová slova:</b></p>	<p>výuka pomocí filmu, výchova k občanství, společenské vědy</p>
<p><b>Anotace v angličtině:</b></p>	<p>This diploma thesis focuses on citizenship education at the second level of primary school and application of film in teaching. The thesis is composed of two basic parts and that is the theoretical one and the practical one.</p> <p>The first six chapters describe the role of the film theoretically and the last two chapters from the practical point of view.</p> <p>Specifically, these chapters include:</p> <p>Brief history of education in the Czech lands with regard to the issue of visual representation in teaching, the use of film as teaching material in historical context of our country, worldwide film and media education, framework training programs and their role in the realization of film teaching, methodology of using film in teaching, the issue of citizenship in teaching citizenship education, research section, design of specific preparations for teaching by means of film.</p> <p>The first chapter is devoted to a brief history of education in the Czech lands</p> <p>The second chapter focuses on the use of film as a teaching material in the historical context of our country.</p> <p>The third chapter describes the development of film and media education in the world.</p> <p>The fourth chapter deals with the role of Framework Educational Programs in the realization of teaching by means of film.</p> <p>Methodology of using film in teaching is described in the chapter number five and finally the sixth chapter deals with the issue of citizenship in teaching citizenship education.</p> <p>The research section is then processed in the seventh chapter of the thesis and in the last chapter there is a proposal of</p>



	concrete preparations for teaching using film.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	teaching using film, citizenship education, social studies
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – online dotazník vnímání filmové výuky pro žáky druhého stupně ZŠ
<b>Rozsah práce:</b>	121 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština