

Akademie múzických umění v Praze

Filmová a televizní fakulta

**Modely filmového vzdělávání
v Evropě a jejich implementace
v českém prostředí**

Film Education Models in Europe and
Their Implementation in Czech Environment

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jan Bernard, CSc.

Mgr. Pavel Bednařík

2020

1

„Tvořivým vzděláváním máme na mysli takové formy vzdělávání, které rozvíjí schopnosti mladých lidí přicházet s originálními nápady a řešeními: kulturním vzděláváním myslíme takové formy vzdělávání, které jim umožní pozitivně se zapojit do stále narůstající spletnosti a rozmanitosti společenských hodnot a způsobů života. Upozorňujeme na skutečnost, že mezi tvořivým a kulturním vzděláváním existují důležité vazby a také významné implikace pro metody výuky a hodnocení, vyváženost školního kurikula a pro partnerství mezi školami a okolním světem.“

Sir Ken Robinson¹

„Pokud se první setkání s filmem neodehraje ve škole, je dosti pravděpodobné, že k němu u mnoha dětí nedojde nikdy.“

Alain Bergala²

1 ROBINSON, Ken. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education. (Report)*. Londýn: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education 1999. s. 5.

2 BERGALA, Alan. L'hypothèse cinéma (Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs). Paříž: Cahiers du cinéma 2007. s. 36.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně, s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 16. října 2020

.....
Mgr. Pavel Bednařík

Poděkování

Chtěl bych především poděkovat Dagmar Říhové za její neskonalou trpělivost a podporu při psaní mé disertační práce. Rád bych touto cestou také poděkoval za cenné konzultace a rady mému školiteli prof. Janu Bernardovi. V neposlední řadě míří mé poděkování Bernardovi McCloskey, který měl na svědomí mou roční stáž v Northern Ireland Screen v Belfastu a byl výrazně nápomocen při zpracování případové studie.

Věnování

Rád bych svou disertační práci věnoval Anežce a Karolíně, neboť je to právě jejich generace, která – jak doufám – bude moci sledovat filmy a jiná audiovizuální díla a čerpat z nich radost i poučení, a to bez omezení, se zaujetím, s vědomostmi a zkušenostmi, které získají díky všem pionýrům filmové a audiovizuální výchovy a jejich následovníkům.

Dále bych tuto knihu rád věnoval Borisi Jachninovi, jehož jsem měl možnost potkat jen krátce, ale jehož celoživotní práce mi byla velkou inspirací. Jeho přínos spočívající v pedagogické i publikační práci je milníkem českých snah o osvětu v oblasti kinematografie a filmové estetické výchovy. Pevně věřím, že se v dohledné době podaří založit Institut Borise Jachnina, který bude sloužit nejen šíření jeho pedagogického odkazu, ale také povědomí o možnostech pohyblivého obrazu a pedagogice filmu a audiovize.

Evidenční list

Jméno	Instituce	Datum	Podpis

Abstrakt

Disertační práce *Modely filmového vzdělávání v Evropě a jejich implementace v českém prostředí* se zaměřuje na historický kontext, proměny a etablování oboru filmové a audiovizuální edukace v evropském prostoru. V jednotlivých kapitolách představuje rozdílné aspekty a přístupy uplatňované při posilování filmové gramotnosti a zavádění filmové výchovy v jednotlivých evropských zemích i na celoevropské úrovni.

Disertační práce na rozmezí filmově-historických, vzdělávacích a kulturních studií se zaměřuje na analýzy strategií a dokumentů v oblasti vzdělávacích a kulturních politik. Diskurzivně-analytickým způsobem zkoumá dostupné prameny a za pomoci metodiky evaluačního výzkumu přináší konkrétní aplikované výstupy. Práce zprostředkovává vhled do problematiky audiovizuální výchovy a filmové osvěty společně s klíčovými otázkami a problémy, které ji historicky i diskurzivně provázejí (definice klíčových termínů, vztah mezi institucionální a neinstitutonální podobou filmově-výchovných aktivit a projektů).

Stěžejní část disertační práce tvoří případová studie věnovaná problematice zavádění filmové výchovy v Severním Irsku a Spojeném království. Tato případová studie vychází z ročního studijního pobytu v institutu Northern Ireland Screen v Belfastu a nabízí strukturovanou analýzu oboru ve vztahu k historickému dědictví, vzdělávací tradici i formování kreativních odvětví po podepsání severoirské mírové dohody v roce 1998. V případové studii jsou popsány role klíčových aktérů, vysvětleny kulturně-politické vztahy a systémová povaha proměny vzdělávací politiky.

V závěrečné části disertační práce předkládám původní komentovaný souhrn opatření a podnětů, které čerpají z výzkumu národních modelů, strategií ve vybraných evropských zemích a filmově-výchovné praxe. Koncepční opatření a systémové návrhy spolu s dílčími opatřeními tvoří původní badatelské jádro a přinášejí komplexní podněty k implementaci do českého prostředí.

Klíčová slova

Filmová výchova, filmová gramotnost, audiovizuální gramotnost, kreativní průmysly, kreativní vzdělávání, kulturní vzdělávání, evaluační výzkum, policy studies, education policy research, Northern Ireland Screen, Severní Irsko, Rámec filmové výchovy

Abstract

PhD thesis *Models of Film Education and Their Implementation in Czech Environment* focuses on historical context, transformations and emancipation of screen education across Europe. It describes and analyses various aspects and approaches triggered to empower and stimulate film literacy with carefully selected examples from European countries in comparison to Czech national context.

Complex academic work based on multimodal comparative research provides insight into the complex system of film education and film literacy, along with key questions and concepts, which arose throughout the history of establishing this field of interest in Europe and Czech Republic (definition of film and screen education, differences between literacy and education, institutional and non-institutional dimension of educational activities and projects).

Crucial key European and Czech strategic documents, which formed education policy for film/screen education are described and analyzed. These documents are interpreted in critical manner and in context of discourse practises, historical interrelations and also related to other documents of strategic importance (on European and national level).

Core of the thesis is comprised of a case study focusing on establishing screen education in Northern Ireland and United Kingdom. This case study thrives from my year long field research in Northern Ireland Screen in Belfast, national agency responsible for managing national audiovisual sector, including screen education. Structured analysis explains key role of this institution in managing national film heritage and shaping whole sector of creative industries. Key roles of main stakeholders are described, explaining historical and political background and analysing strategic educational documents impact.

Final chapter brings original application research – list of original recommendations, which thrive from my research findings and outcomes. These recommendations and examples of good practice are the core measures for further implementation in national education policy and result in practical guide for Czech institutions and policy makers.

Keywords

Screen Education, Film Literacy, Film Education, Creative Industries, Creative Learning, Cultural Learning, Education Policy Research, Evaluation Research, Northern Ireland Screen, Northern Ireland, Screening Literacy Report, Framework for Film Education

OBSAH

ABSTRAKT	6
ABSTRACT	7
OBSAH	8
PŘEDMLUVA	12
1. ÚVOD.....	17
1. 1. STRUKTURA A ČLENĚNÍ PRÁCE	20
1. 2. CÍLE PRÁCE.....	21
2. METODOLOGIE PRÁCE	23
2. 1. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU	23
2. 2. PRAMENY VÝZKUMU	29
2. 3. HYPOTÉZA PRÁCE	32
2. 4. VÝZKUM	34
2. 4. 1. <i>Průběh výzkumu</i>	34
2. 4. 2. <i>Výzkumné otázky</i>	36
2. 4. 3. <i>Úskalí výzkumu</i>	38
2. 5. DISKURZIVNÍ POLE: TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	39
2. 5. 1. <i>Interpretační definice termínů</i>	39
2. 5. 2. <i>Mediální a filmová výchova: historická konstrukce</i>	44
2. 5. 3. <i>Směrem k audiovizuální výchově</i>	48
2. 6. DEFINICE OBORU JAKO SYSTÉMOVÝ PROBLÉM.....	50
2. 7. FILMOVÁ/AUDIOVIZUÁLNÍ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍM RÁMCI.....	55
2. 8. SHRNUÍ KAPITOLY	58
3. VÝVOJ ODVĚTVÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ A EVROPĚ	60
3. 1. HISTORICKÉ SNAHY O USTAVENÍ FILMOVÉ VÝCHOVY V ČR	60
3. 2. AKTUÁLNÍ SITUACE FILMOVÉ VÝCHOVY V ČR	66
3. 3. HISTORICKÝ KONTEXT EVROPSKÉ POLITIKY	70
3. 4. EVROPSKÁ VZDĚLÁVACÍ POLITIKA NA POLI FILMOVÉ VÝCHOVY	74
3. 5. TYPOLOGIE TÉMAT, AKTIVIT A INICIATIV FILMOVÉ VÝCHOVY	78
3. 6. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE FILMOVÉ VÝCHOVY V EVROPĚ	82
3. 6. 1. <i>Cinéma, 100 ans de jeunesse (Francie)</i>	83

3. 6. 2.	<i>Filmoteka Szkolna (Polsko)</i>	84
3. 6. 3.	<i>Moving Cinema (Španělsko, Portugalsko, Litva, Skotsko, Francie)</i>	87
3. 6. 4.	<i>Kinobalon (Slovinsko)</i>	89
3. 6. 5.	<i>The DocNext Network (Nizozemí)</i>	90
3. 6. 6.	<i>Den kulturelle Skolesekken (Norsko)</i>	92
4.	ANALÝZA EVROPSKÝCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTŮ	97
4. 1.	ZPRÁVA „SCREENING LITERACY REPORT“ (BRITSKÝ FILMOVÝ INSTITUT, 2012)	97
4. 1. 1.	<i>Kontext vzniku studie</i>	97
4. 1. 2.	<i>Zpracování a průběh výzkumu</i>	100
4. 1. 3.	<i>Kritické vyhodnocení</i>	100
4. 1. 4.	<i>Film Literacy Advisory Group (FLAG)</i>	103
4. 1. 5.	<i>Vize filmové výchovy</i>	105
4. 1. 6.	<i>Souhrn doporučení pro Evropskou komisi</i>	107
4. 2.	RÁMEC FILMOVÉ VÝCHOVY V EVROPĚ (FRAMEWORK FOR FILM EDUCATION IN EUROPE, BRITSKÝ FILMOVÝ INSTITUT, 2015).....	109
4. 2. 1.	<i>Základní charakteristika</i>	109
4. 2. 2.	<i>Analýza výukových cílů Rámce filmové výchovy</i>	114
4. 2. 3.	<i>Kritické zhodnocení</i>	121
4. 3.	VÝZKUM FILMED (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, 2015)	124
4. 3. 1.	<i>Základní charakteristika výzkumu</i>	124
4. 3. 2.	<i>Průběh průzkumu</i>	127
4. 3. 3.	<i>Kritické zhodnocení</i>	128
5.	KREATIVITA A AUDIOVIZUÁLNÍ VÝCHOVA V SEVERNÍM IRSKU (PŘÍPADOVÁ STUDIE)	131
5. 1.	NÁRODNÍ KONTEXT.....	131
5. 2.	POČÁTKY TRADICE FILMOVÉ VÝCHOVY VE VELKÉ BRITÁNII	134
5. 3.	TRANSFORMACE, NOVÉ CÍLE A ROLE BFI	137
5. 4.	FILM JAKO SOUČÁST ŠKOLNÍHO KURIKULA V UK.....	139
5. 5.	INTO FILM: NOVÉ ÉRA ZAPOJENÍ ŠKOL	140
5. 6.	ETABLOVÁNÍ AUDIOVIZUÁLNÍ VÝCHOVY V SEVERNÍM IRSKU	142
5. 7.	VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE A KREATIVNÍ VZDĚLÁVACÍ CENTRA	142
5. 8.	PROGRAM TEACHING DIVIDED HISTORIES	146
5. 9.	ZAVEDENÍ PŘEDMĚTU MOVING IMAGE ARTS	148
5. 10.	KREATIVITA A VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ.....	149
5. 11.	PROVÁZANOST S AUDIOVIZUÁLNÍM PRŮMYSLEM.....	155

5. 12. SHRNUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	159
6. MOŽNOSTI IMPLEMENTACE A SOUHRN DOPORUČENÍ	161
6. 1. VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	161
6. 2. SOUHRN DOPORUČENÍ.....	164
6. 3. VYHODNOCENÍ FUNKČNÍCH MODELŮ	164
6. 4. NÁVRHY EVROPSKÉ POLITIKY FILMOVÉ VÝCHOVY	164
6. 5. ZÁSADNÍ VÝZVY NA EVROPSKÉ ÚROVNI	166
6. 6. NÁVRHY KONKRÉTNÍCH OPATŘENÍ (XAVIER LARDOUX)	167
6. 7. DOPORUČENÍ PRO ČESKÉ PROSTŘEDÍ	169
6. 7. 1. <i>Základní východiska</i>	169
6. 8. SOUHRN DOPORUČENÍ PRO ČESKÉ PROSTŘEDÍ.....	170
6. 8. 1. <i>Doporučení 1: Národní strategie filmové/audiovizuální výchovy</i>	170
6. 8. 2. <i>Doporučení 2: Film/audiovize jako součást kurikula</i>	174
6. 8. 3. <i>Doporučení 3: Návazná organizační opatření</i>	178
6. 8. 4. <i>Doporučení 4: Výzkum, monitoring a hodnocení</i>	182
6. 8. 5. <i>Doporučení 5: Spolupráce jednotlivých sektorů a aktérů</i>	185
6. 8. 6. <i>Doporučení 6: Dostupnost audiovizuálních děl a dalších zdrojů</i>	189
6. 8. 7. <i>Doporučení 7: Systém vzdělávání pedagogů, rodičů a studentů</i>	192
6. 8. 8. <i>Doporučení 8: Publicita, lobbying, marketing</i>	195
6. 9. KOMPLETNÍ PŘEHLED DOPORUČENÍ	197
7. ZÁVĚR.....	201
8. PŘÍLOHY.....	203
8. 1. SEZNAM PŘÍLOH	203
8. 2. PŘÍLOHA 1 RÁMEC FILMOVÉ VÝCHOVY – FRAMEWORK FOR FILM EDUCATION (BRITSKÝ FILMOVÝ INSTITUT, EVROPSKÁ KOMISE, 2015).....	204
8. 2. 1. <i>Shrnutí</i>	204
8. 2. 2. <i>Úvod</i>	206
8. 2. 3. <i>Mapování gramotnosti</i>	207
8. 2. 4. <i>Metodologie</i>	209
8. 2. 5. <i>Klíčové dimenze filmové výchovy</i>	212
8. 2. 6. <i>Kritická dimenze</i>	213
8. 2. 7. <i>Kreativní dimenze</i>	214
8. 2. 8. <i>Kulturní dimenze</i>	215
8. 2. 9. <i>Oblasti učení</i>	216

8. 2. 10.	<i>Co je pro film specifické?</i>	217
8. 2. 11.	<i>Film jako médium komunikace</i>	217
8. 2. 12.	<i>Film jako osobní proces a proces spolupráce</i>	218
8. 2. 13.	<i>Rámec osobního kritického přístupu</i>	220
8. 2. 14.	<i>Široké spektrum filmů</i>	222
8. 2. 15.	<i>Společenské a historické kontexty</i>	223
8. 2. 16.	<i>Reflexe učení</i>	225
8. 2. 17.	<i>Učební výstupy</i>	227
8. 2. 18.	<i>Zkušenosti</i>	228
8. 2. 19.	<i>Filmová výchova v širším kontextu</i>	230
8. 3.	PŘÍLOHA Č. 2 - ROZHOVOR S MARTINEM MELARKEY (NERVE CENTRE BELFAST)	233
8. 4.	PŘÍLOHA Č. 3 - ROZHOVOR SE SARAH LAWRENCE (NERVE CENTRE BELFAST)	244
8. 5.	PŘÍLOHA Č. 4 - ROZHOVOR S JOHNEM PETO (NERVE CENTRE DERRY)	253
8. 6.	PŘÍLOHA Č. 5 - ROZHOVOR S CLAIRE SHAW (CINEMAGIC FESTIVAL).....	260
8. 7.	PŘÍLOHA Č. 6 - PADDY WHANNEL: FILMOVÁ VÝCHOVA A FILMOVÁ KULTURA.....	264
8. 8.	PŘÍLOHA Č. 7 - PŘEDNÁŠKA ALANA BERGALY K PREZENTACI RÁMCE FILMOVÉ VÝCHOVY.....	268
	SEZNAM ZKRATEK	278
9.	PRAMENY A LITERATURA	279
9. 1.	LITERATURA	279
9. 2.	PRAMENY	282
9. 3.	POUŽITÉ ONLINE ZDROJE	286
9. 4.	PŘEDNÁŠKY A PREZENTACE	286

Předmluva

Ze statistik vyplývá, že filmy sleduje pravidelně 97 % Evropanů, z toho 45 % alespoň jednou měsíčně³. Čísla a statistiky sledovanosti jsou ohromující, uvědomíme-li si, že kulturní fenomén posledních desetiletí, sledování televize, u velké části dnešních mladých Evropanů již není samozřejmostí. Přestože v současné situaci spojené s pandemií Covid-19 sledujeme dramatický nárůst sledovanosti streamovaných audiovizuálních obsahů až o 60 %⁴, je více než problematické hovořit o vzrůstající kultivovanosti a audiovizuální gramotnosti.

Průběžné výsledky návštěvnosti a tržeb kin sice ve většině evropských zemích rostou. Přesto pouhých 11,2 % mladých lidí uvádí, že navštívilo film v kině častěji než jednou za měsíc.⁵ Stále markantnější podíl na audiovizuálních zážitcích mají VOD platformy, streamovací služby a satelitní vysílání.

Zásadním fenoménem současnosti – včetně masivního ilegálního stahování – jsou dramata, televizní minisérie, nejoblíbenější sociální platformou náctiletých založenou na audiovizuálním obsahu je momentálně TikTok. Úspěch jakéhokoliv záznamu, přímého přenosu nebo uměleckého díla (videoklipu, krátkého filmu, videa na TikToku) se měří počtem zhlédnutí v kanálu YouTube, výsledky se běžně počítají v řádu stovek tisíc nebo milionů.

Zajímavé a zneklidňující výsledky vyplývají z průzkumů zaměřených na využití digitálních zařízení u dnešních dětí a mládeže. Jejich zkušenost s digitálním prostředím je pro ně zcela přirozená (v odborné literatuře se používá termín „digital natives“)⁶. Jak uvádí studie *Child in the Empire of (Mobile) Screens*, tato technologická akcelerace s sebou nese i psychologické důsledky: „Pro tuto generaci je typické, že prožila celý svůj

³ GRAHAM, David (ed.) A Profile of Current and Future Audiovisual Audience. Final Report. Luxemburg: Evropská komise 2014, s. 16.

⁴ <https://www.ibc.org/coronavirus-isolation-to-spike-streaming-by-60-according-to-nielsen/5601.article>
[Citováno: 20. 4. 2020]

⁵ GÓRECKI, Marcin–SOTOMSKA, Agata (eds.). *Film Literacy Initiatives*. Varšava: Creative Europe 2014. s. 12.

⁶ „Tato generace zahrnuje lidi narozené mezi lety 1995 a 2010, tedy v období dynamického rozvoje internetu a nástupu moderních komunikačních technologií. Generace Z je občas nazývána multitaskingová generace, připojená generace, generace sítí nebo „digital natives“.“ „JAROS, Izabela–KOZIEJ, Slawomir–WILECZEK, Anna. *Children in the Empire of (Mobile) Screens*.“ Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego 2017. s. 29.

život v náručí moderních technologií, jsou pro ni něčím běžným a každodenním. Typické pro tuto generaci je permanentní připojení k internetu: doma, venku, ve škole, při práci, rozhovorech, odpočinku i na cestách. Svoboda v pohybu a užívání rozmanitých komunikačních platforem může způsobit úpadek významu kulturních vzorců a norem, především v kontextu výběru a rozhodování. Nynější mladí lidé používají mobilní telefony zhruba čtyřicet hodin týdně, což odpovídá běžné pracovní době dospělého člověka. Takovýto kontakt s technologií má silný dopad na jejich osobnost.“⁷

Z výzkumu mezi mladou generací ve Velké Británii dále vyplývá, že 71 % dětí ve věku 5-15 let má přístup k tabletu nebo telefonu a 33 % dětí ve věku jednoho roku už použilo opakovaně mobilní zařízení.⁸ V českém prostředí děti využívají nejčastěji mobilní zařízení po nástupu na základní školu – tři čtvrtiny dětí na základní škole používá tablet nebo počítač s připojením k internetu, mezi hlavní aktivity patří zejména přehrávání videí (96 % aktivit).⁹

O to větším paradoxem zůstává, že audiovizuální gramotnost neustále svádí boj o svou suverenitu, a v některých zemích dokonce o základní uznání jako oblasti, které je potřeba věnovat náležitou pozornost. Význam důsledné osvěty a zapojení budoucích generací do filmové, potažmo audiovizuální kultury jako celku není důležitý jen proto, aby se nevytratil kultivovaný divák evropské i světové umělecké kinematografie.

Konkrétní výzkumy¹⁰ dokazují, že audiovizuální gramotnost je potřeba rozvíjet zejména proto, aby učitelé, studenti, ale i široká veřejnost pochopili význam filmové kultury, autorskoprávní souvislosti, stimulační význam v podpoře tvořivosti i nezastupitelnou roli veřejnoprávních televizí, kin, filmových institucí a profesí v kreativních odvětvích.

Význam filmové výchovy při setkání s filmovou tvorbou v rozmanitých souvislostech je jen dílčí součástí gramotností, které mají v naší společnosti minoritní zastoupení a význam. Jak se v této práci snažím dokázat, osvěta v oblasti filmu je součástí širšího

⁷ Tamtéž.

⁸ LAWRENCE, Sarah (ed.). *Future Classrooms. Managing Mobile Technology 2015*. Belfast: Creative Learning Centres 2015. s. 6.

⁹ *Analýza dat a šetření digitální gramotnosti včetně doporučení pro zajištění dalších analýz a dat*. Praha: MPSV 2018, s. 27. Dostupné na: https://portaldigi.cz/wp-content/uploads/2019/05/TISK_final_Analyza_dat.pdf [Citováno: 10. 4. 2020]

¹⁰ Podle průzkumu FilmED barcelonské univerzity 50 % učitelů uvádí, že využívá spíše vlastní zdroje nebo ukázky z youtube, než celé, legálně pořízené filmy. Citováno z: TORNERO, Op. cit. s. 29.

problému, kterých je chybějící komplex gramotností, s důrazem na gramotnost audiovizuální.¹¹

„Klasická gramotnost (čtení-psaní-porozumění) byla dominantní formou po mnoho staletí a souvisela s procesem čtení a psaní. Hlavní roli v tomto procesu sehrávaly základní školy. Audiovizuální gramotnost, která se vztahuje k elektronickým médiím, jako jsou film a televize, se zaměřuje na obrazy a série obrazů. Stala se zdrojem několika vzdělávacích iniciativ, které vznikly poměrně brzy, nebyly však podepřeny skutečnou politikou. Digitální nebo informační gramotnost vychází z digitálních médií, která zavedla příčinu rozvoje nových dovedností. Tento koncept je v současnosti stále rozvíjen a je často používán jako synonymum k technickým dovednostem vyžadovaným pro moderní digitální nástroje. Mediální gramotností, kterou potřebujeme jako výsledek mediální konvergence – je myšleno propojování elektronických médií (masová komunikace) a digitálních médií (multimediální komunikace), jenž se objevuje v pokročilých stádiích rozvoje informační společnosti.“¹²

Právě pro všudypřítomnost i rozmanité funkce audiovizuálních stimulů a mediálních obsahů, kterými jsou naše životy a životy mladé generace diváků prodchnuty, můžeme snadno nabýt dojmu, že se jedná o cosi samozřejmého, přirozeného, pochopitelného. Tedy něco, co není potřeba studovat, natož něco, k čemu potřebujeme průvodce, komentátory, autority. Přestože je naše společnost považována za rozvinutou, jeden z hlavních fenoménů je se souborem očekávaných gramotností, kterými má dospělý občan disponovat, provázán jen velmi nedostatečně.

Jak ukazují mnozí průkopníci oboru i strategické dokumenty – film a média mohou být významným klíčem k probouzení kreativity dětí a mladých lidí. Mohou být cestou k otevření či znovunastavení nefunkční komunikace v komunitě, rodině a škole. Mohou být prostředkem poučení i zábavy, nástrojem, jak si osvojit digitální gramotnost. Mohou být podnětem k budování kritické praxe a sebereflexe. A v neposlední řadě jsou také nositeli kulturních hodnot a kulturní identifikace.

¹¹ Definování filmové a audiovizuální gramotnosti se podrobně věnuji v kapitole 3 na s. 39–50.

¹² Media Literacy. Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe. Executive Summary. s. 5.

Ze zmíněné samozřejmosti, s jakou filmy, seriály, počítačové hry i online obsahy přijímáme, často plyne základní nepochopení účelů, pro které vzniká filmové umění i audiovizuální tvorba, nepochopení příležitostí, které nabízejí. Tyto účely jsou zjevné pro návštěvníky filmových klubů, artových kin, studenty filmových a mediálních studií, daleko méně však pro učitele na základních a středních školách nebo pro rodiče. Se zásadním nepochopením se pak setkáváme u výše zmíněné generace „digitálních dětí“, kteří dostupnost téměř jakéhokoliv obsahu pohyblivých obrazů považují za automatickou. O to důležitější je, abychom základní orientaci ve světě filmového umění a filmové kultury, ve světě nekonečné cirkulace audiovizuálních stimulů vrátili mezi základní kulturní a sociální potřeby dnešního člověka. Abychom pomocí dostupných nástrojů a opatření pomohli širokým skupinám diváků k objasnění, proč jsou pohyblivé obrazy přirozenou, ale pozoru hodnou součástí jejich kulturní i sociální identity, poznání a sebereflexe.

Jak trefně poznamenal jeden z pionýrů filmové edukace ve Finsku a autor první oborové knihy, pedagog a publicista J. M. L. Peters již v roce 1961: *„Základem (...) je přesvědčení, že film a spolu s ním televize okupují stále více prostoru a určují prostředí, které můžeme nazvat „druhým světem“ mladé generace. Oblast vzdělávání musí proto vzít velmi vážně způsob, jakým naši mladí žijí v tomto moderním prostředí vizuálních masmédií, která okupují významnou část jejich volného času. Moderní člověk, zejména mladý člověk, žije více a více vizuálně. Film a televize jako populární a mocné prostředky masové komunikace a relaxace průběžně zabírají místo, které dříve – a není tomu tak dávno – bylo vyhrazeno knihám, psanému či mluvenému slovu. Avšak lidé, zejména mladí lidé, nejsou dostatečně připraveni na tuto změnu a nejsou připraveni její důsledky uspokojivě přijmout. Je novým a zcela urgentním úkolem vzdělávání vybudovat most mezi životem dětí a adolescentů v běžném, každodenním světě a jejich imaginárním životem v tomto „druhém světě“ filmu a televize. Výuka v oblasti filmu je způsob, jakým to můžeme dokázat.“*¹³

¹³ PETERS, J. M. L. *Teaching about the Film*. New York: Columbia University Press & UNESCO 1961. Citováno v: KUPIAINEN, Reijo–SINTONEN, Sara–SUORANTA, Juho. *Decades of Finish Media Education*. Tampere: Finish Society of Media Education 2008, s. 8.

Na druhou stranu nesmíme při našem badatelském, vzdělávacím i politickém úsilí a snahách o změnu dosáhnout druhého extrému, který by mohl přinést devalvací těchto desetiletí trvajících snah. Nezbyvá než průběžně reflektovat veškeré kroky a opatření, které i v této práci navrhuje, a souhlasit se slovy střízlivého kritika pozitivistického a mentorského pedagogického přístupu, profesora londýnské Birkbeck College, a čestného předsedu Europa Cinemas, Iana Christie, „[při diskusích o filmové výchově, pozn. aut.] *se musíme také vyrovnat s módou a vkusem – proč už dnes některé filmy (zejména černobílé) vypadají zastarale? Musíme usměrňovat divácký vkus našich dětí – ale také jej respektovat. A nesmíme zapomínat, že kino není školní třída: mělo by být místem, kde se setkáváme s tajemstvím...*“¹⁴

¹⁴ CHRISTIE, Ian. *On Film Education*. Prezentace na konferenci Mesto kina, Lublaň, 24. 10. 2013.

1. Úvod

Geneze zaměření a definování tématu mé disertační práce byla dlouhodobým procesem, který kopíroval můj trvalý profesní i osobní zájem o problematiku filmové a audiovizuální výchovy. V průběhu studia pramenů o filmově-výchovných tendencích v českém kulturním prostoru jsem si stále intenzivněji uvědomoval význam těchto iniciativ. Přestože první seriózní pokusy o reflexi filmové osvěty a reflexe v české historiografii datujeme do třicátých let dvacátého století, zejména v souvislosti s rozvojem populárně naučného filmu a osvětového využití kinematografie ve školách, vývoj v celého odvětví se odehrává ve vzpínajících se vlnách, a jako takový je značně disparátní.

S úctou a respektem dnes studujeme a obdivujeme masové rozšíření vzdělávacích filmů na školách ve třicátých letech minulého století jako vrchol dobového společenského vývoje. Ve snaze o kontinuitu v oblasti metodiky, didaktiky a pedagogické praxe se obracíme k pokusům vzdělávat učitele na pedagogických fakultách v šedesátých, později v osmdesátých letech. Při mapování snah o zpřístupňování kvalitních a inspirativních filmů sledujeme překotný zápas o kultivaci diváka v kinech v devadesátých letech a opětovný narůstající společenský význam filmových klubů.¹⁵

Všechny tyto iniciativy jsou však z dnešní perspektivy pouhými krami v rozbouřeném moři společenského vývoje a zápasů o podobu národní kultury, vzdělávacích priorit a politických hodnot. Jedná se o příklady, ze kterých můžeme čerpat dílčí odkazy a inspiraci, nikoliv komplexní model filmové výchovy nebo filmového vzdělávání. Logicky se tak musíme ohlížet do zahraničí, do zemí, které prošly podobným vývojem a desetiletími pokroku i regrese. Do zemí, které jsou však z mnoha důvodů, které v následující práci rozebíráme, o poznání dál.

Fragmentárnost iniciativ a rozmanitých přístupů v českém kulturním prostoru je dána nejen historicko-kulturními cézurami souvisejícími s německou okupací, zestátněním kinematografie a komunistickou minulostí, ale také závislostí oboru na politických a ideologických vizích, rozhodnutích a tlacích.

¹⁵ Zásadním odkazem jsou aktivity Asociace českých filmových klubů pod vedením Jiřího Králíka, zejména Projekt 100 a projekt Film a škola, potažmo aktivity na Letní filmové škole v Uherském Hradišti. Podrobněji viz PLÁTENÍK, Petr. *Výuka audiovize u nás a v zahraničí*. Olomouc: FFUP Olomouc 2007. s. 72–80.

Intenzitu zájmu či nezájmu o obor vždy výrazně určovaly osobnosti, které jej definovaly a vytyčili jeho směřování a které v textu v rámci možností zmiňujeme. V historickém ohlednutí se zdá být nejpříznivějším obdobím etapa šedesátých let dvacátého století, kdy vyšla jediná kniha věnující se metodologii práce s filmem ve vzdělávacím procesu – *Filmová estetická výchova* Borise Jachnina. V tomto období se serióznímu vědeckému výzkumu filmu ve znovuobnoveném Československém filmovém ústavu věnovaly nejen osobnosti z okruhu filmové historiografie, ale také sociologie, psychologie či filozofie.¹⁶ (Více v kapitole 3.1 Historické snahy o ustavení filmové výchovy v ČR)

Můj badatelský zájem o audiovizuální výchovu a výchovu k filmu zintenzivnila možnost zapojit se do práce badatelského týmu připravujícího zprávu o podobě filmové gramotnosti v evropském prostoru v roce 2011.¹⁷ Začal jsem se věnovat možnostem, jak přenést zkušenosti ze zemí s rozvinutou filmovou kulturou a vzděláváním do českého prostředí. V tomto období také vznikají zárodky úvah směřujících k formulování principů a zaměření této akademické práce a úmysl realizovat ji formou aplikovaného výzkumu. Téma své práce jsem koncipoval na základě unikátní možnosti participovat na tomto mapování, nahlédnout stav oboru v jiných zemích a přinést tuto koncentrovanou zkušenost do českého kulturního a vzdělávacího prostoru.

Mnohé evropské země mají prokazatelný úspěch v dílčích iniciativách, některé dokonce těží z centrálně řízené a státem podporované proměně filmové kultury a vzdělávacího systému směrem k zapojení audiovizuálních děl – nejen uměleckých filmů – do výuky. Příkladem ze Spojeného království a Severního Irsku se věnuji v samostatné případové studii, proto jej neuvádím v úvodní kapitole. Zde se naopak zastavím u příkladu z geograficky i kulturně bližšího Maďarska.

Společná historická zkušenost zemí „varšavské čtyřky“ by mohla vést k mylnému výkladu, že podobně neuspokojivou pozici má filmová kultura a audiovizuální výchova ve všech jejích zemích. Přesto právě v Maďarsku můžeme vystopovat kořeny

¹⁶ „V roce 1963 byl ČSFÚ obnoven a členil se na čtyři úseky: badatelský, kulturně-politický, dokumentační a ekonomicko-správní. V rámci badatelského kabinetu se pokračovalo v projektu Výzkum a výchova filmového diváka (který byl zahájen v rámci Ústřední půjčovny filmů již v r. 1961.“ Sociologie filmu. Anotace kurzu. Citováno z: https://is.muni.cz/do/phil/Pracoviste/UFAK/FAVBPa03/pages/09-ceska_teorie.html. [Citováno dne: 12. 4. 2020]

¹⁷ Do průzkumu jsem byl zapojen na základě oslovení ředitelkou kanceláře MEDIADESK Danielou Staníkovou na jaře 2011.

systematického zavádění výchovy k porozumění principům pohyblivého obrazu v šedesátých letech. Docenění kumulativních výsledků a úspěchů vedlo nejen k posílení vzdělávání pedagogů nebo posílení role národního filmového archivu v procesu zpřístupňování děl, ale také k zavedení povinného a maturitního předmětu Umění pohyblivého obrazu do osnov již v roce 1985.¹⁸

Míra úspěšnosti podobných snah v jednotlivých evropských zemích se pochopitelně pohybuje ve velkém rozpětí – od používání filmu jako pedagogické pomůcky až po existenci samostatného povinného či nepovinného předmětu. V některých zemích je předmět filmu či audiovize (nebo adekvátní obdoba jako součást mediální výchovy) plně integrován v národních i školních kurikulech a je rovnocenný s výukou jiných oborů a předmětů.¹⁹ Tato situace nicméně stále je a nadlouho bude spíše výjimečná.

Ve svém výzkumu i profesní praxi jsem často narážel a narážím na důkazy, že české kulturní prostředí nevykazuje ani elementární náznaky proměny diskurzu se zaměřením na výchovu a vzdělávání v oblasti filmu a audiovize. Kromě výše uvedených historických důvodů jde často o nepochopení principů, na kterých obor nebo obory stojí, případně o ignoranci a nečinnost oborových autorit.

Z mého výzkumu totiž vyplývá důležitá osobní zkušenost – jakýkoliv obor není silný podle toho, jaký význam mu přikládá odborná komunita, ale podle toho, jakou politickou sílu dokáže generovat, jak velkou resistenci vůči tendencím k vyloučení a bagatelizaci je schopen vykázat. Jak popisuji v metodologické části práce, celkový pohyb směřující k ustavení oboru na evropské úrovni vnímám komplexně jako narušování pravidel hry a zavedení řádu a jejich nové ustavování.

V souladu s úvahou Michela Foucaulta o povaze diskurzu bych *„rád nabídl hypotézu, abych stanovil místo – nebo možná velice provizorní divadlo – pro práci, kterou podnikám: předpokládám, že v každé společnosti je produkce diskurzu současně kontrolována, vybírána, organizována a předělována určitým počtem procedur, jež mají za úkol odvrátit jeho moc a nebezpečí, zvládnout jeho nahodilý výskyt, uklidit z cesty jeho těžkou, obavu vzbuzující hmotnost.“*²⁰

¹⁸ PONGÓ, Ildikó. *Filmová a mediální výchova v Maďarsku v kontexte světových trendů*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita 2007. s. 28.

¹⁹ Například v Dánsku, Finsku nebo Francii v závislosti na „šíři“ oboru či předmětu.

²⁰ FOUCAULT, Michel. *Diskurz, autor, genealogie*. Praha: Nakladatelství Svoboda 1994, s. 9.

1. 1. Struktura a členění práce

Než se budeme zabývat metodologií práce, představím její celkovou strukturu, která zohledňuje jednotlivé výzkumné přístupy i celkový postup bádání. Disertační práce je členěna do pěti hlavních kapitol, které představují hlavní teritoria a úrovně výzkumu. Kapitola druhá rozebírá metodologický přístup, který sestává z kombinací dílčích metodologií a badatelských přístupů. Kapitola zahrnuje také nezbytné terminologické vymezení problému vyplývající z překryvu dvou samostatných sektorů, kulturní a vzdělávací oblasti. Vyjasnění terminologie je nutné nejen vzhledem k absentujícímu diskurzu filmové či audiovizuální výchovy²¹, ale také s ohledem na rozmanité interpretační rámce a výklady, které terminologické ukotvení komplikují. Představuji zde proto instrumentální definice, které využívám v této práci a vymezení vůči existujícím definicím a terminologickým rámcům.

Třetí kapitola je zasvěcena nástinu vývoje oboru v českém prostředí a v evropském kontextu s přihlédnutím k možným průnikům a interpretacím. Historická tradice filmové (estetické) výchovy je představena v souvislosti s paradigmaty „výchovy filmem“ a „výchovy k filmu“, jak ji můžeme vysledovat ve třicátých a šedesátých letech dvacátého století. Hlavním důvodem tohoto historického exkurzu je pochopení institucionálního základu, na kterém se odvíjí současné snahy o (znovu)ustavení filmové výchovy na bázi teoretické a akademické jako diskurzivní praxe.

Pochopení českého historického kontextu je důležité mimo jiné pro vsazení navrhovaných opatření a doporučení (kapitola 5) do parametrů kulturní a vzdělávací politiky v minulosti. Evropský kontext je ve druhé kapitole představen jako obecné podloží, které se dotýká modelů filmové výchovy a vzdělávání ve všech evropských zemích včetně dvou analyzovaných, České republiky a Severního Irsku (jako součásti Spojeného království).

Ve čtvrté kapitole se zaměřuji na představení a analýzu klíčových evropských dokumentů, které tvoří jádro evropské vzdělávací politiky v oblasti filmu a audiovize. Analyzované a interpretované dokumenty, zejména oficiální Rámec filmové výchovy,

²¹ Podrobněji k definování oboru viz Kapitola 2. 6 – Definice oboru jako systémový problém.

slouží jako východisko národních a regionálních politik a jsou tak nezbytným operačním prostorem pro další analýzy i syntetizující závěrečnou kapitolu.

Pátá kapitola tvoří samostatnou ucelenou výzkumnou práci zaměřenou na kontext vybrané evropské země, Severního Irska. Případová studie zahrnuje historické a kulturně-společenské souvislosti filmové osvěty a audiovizuální výchovy ve Spojeném království s konkrétními dopady v regionu Severního Irska. Nastiňuje genealogii odborných debat na úrovni vzdělávacího systému i kulturní politiky filmového průmyslu a filmových studií, osvětluje specifika severoirského vzdělávacího systému a představuje jeho jednotlivé aktéry.

Pátá, závěrečná část disertační práce i mého výzkumu tvoří původní vědecký přínos práce, kterým je detailní a komentovaný soubor doporučení. Tato doporučení vycházejí jak z odborného studia a profesní praxe, tak z analýz a výkladů primárních i sekundárních pramenů, jejich verifikace a aplikovaného evaluačního výzkumu.

Mezi přílohy jsem zařadil plné znění přeloženého klíčového dokumentu evropské politiky, *Rámce filmové výchovy* (2015), inspirující studie Alana Bergaly a Paddyho Whannela a rozhovory s klíčovými aktéry současného formování severoirské vzdělávací a kulturní politiky. Odborná literatura zahrnuje jak široký záběr pramenů v podobě knih, akademických prací a sborníkových studií, tak také tzv. „šedou literaturu“ oficiálních i neoficiálních dokumentů, prezentací z konferencí a seminářů a online zdrojů (které v současnosti v humanitních oborech převažují).

1. 2. Cíle práce

Jak se snažím ve své disertační práci dokazovat a argumentovat: všechny úspěšné modely filmové nebo audiovizuální výchovy v Evropě mají jeden charakteristický rys – vždy je provází konsenzus odborné veřejnosti s politickými a úředními aktéry.²² V tomto směru před námi tedy stojí zásadní kulturně-společenský úkol, kterému by měla představená disertační práce alespoň do jisté míry přispět. Tím je definování onoho diskurzu, narušení byrokratické kontroly nad stávajícím status quo a rezistence vůči dnes stále ještě menšinovým idejím a postojům.

²² Příkladem tohoto konsenzu je například souhrn doporučení, který je součástí Rámce filmové výchovy, a který vychází z politicko-ekonomické reality Evropské unie. Souhrn doporučení uvádím na str 109–110.

Z důvodu taktických a praktických jsem se rozhodl nezaměřovat na extenzivní mapování modelů v jednotlivých zemích. Podrobná rešeršní práce tohoto zaměření nabízí využití a příležitosti v dalším akademickém výzkumu, který významně přesahuje badatelský úkol jednoho člověka. Praktickým důvodem je nemožnost obsáhnout aktuální reflexi a analýzu modelů filmového vzdělávání a filmové výchovy ve všech Evropských zemích dle stanovené metodologie a parametrů kvalitativního výzkumu. Jedním z důležitých cílů práce tak je také podnícení dalšího badatelského zájmu a akademického výzkumu.

Při formulování cílů bádání a práce jsem se soustředil na klíčové neuralgické body evropské politiky audiovizuální výchovy, analýzu systémových kroků a strategických dokumentů s přihlédnutím k možnostem implementace větších celků nebo dílčích výstupů v českém prostředí. Tento odborný vhled do problematiky u nás nezmapované jsem zacílil na konkrétní zemi (Spojené království a Severní Irsko) a doplnil ji konkrétními ilustracemi z jednotlivých zemí v podobě příkladů dobré praxe.

Pevně věřím, že takto definované cíle práce mohou přispět k etablování audiovizuální výchovy na akademických pracovištích, ale také v českém kulturním a vzdělávacím prostředí jako celku. Seznam pramenů a literatury může k těmto účelům posloužit stejnou měrou, jako samotné její výstupy.

2. Metodologie práce

Výzkumný záměr, který jsem nastínil v úvodu práce, představoval poměrně komplexní badatelský problém. Prameny specifického druhu výzkumu sahají od oficiálních dokumentů, vědeckých studií, přes zdroje v podobě pracovních a soukromých textů a artefaktů, až po rozhovory, výsledky dotazníkových šetření a soukromou korespondenci. Následná analýza těchto pramenů mě postavila před zásadní úvahy nad vhodně zvolenou metodologií práce.

Vzhledem k rozmanitosti a charakteru pramenů, které neodpovídají struktuře pramenů běžných vědeckých prací v etablovaných uměnovědných či společenskovedních oborech, jsem byl nucen zvolit kombinaci přístupů a metodologií. Jednotlivé přístupy používám v dílčích kapitolách dle povahy zkoumaných témat, oblastí a diskurzů za účelem krystalizace jednotlivých výsledků a výstupů. Zvolený badatelský postup mne nasměroval zejména ke kvalitativním metodám uplatňovaným v sociálních vědách, spíše než ke kvantitativnímu vědeckému přístupu.

2.1. Metodologická východiska výzkumu

Výzkumy mé disertační práce spadají do kategorie aplikovaného výzkumu – v uvedených studiích, analýzách, komparativních pasážích a syntetickém závěru práce v podobě doporučení kladu důraz na komplexní představení modelů filmové, potažmo audiovizuální výchovy v českém a severoirském prostředí. Jednotlivé kapitoly tak vytvářejí základ pro syntézu rozborů a analýz a představení závěrečného souhrnu doporučení, které mají být základem pro tvůrce politik v českém prostředí.

Jako ústřední metodologii jsem zvolil nástroje oboru **policy studies**²³, který se zabývá analýzou strategií, politik, rozhodnutí a sekundárních pramenů, a jejich vyhodnocením. Konkrétněji spadá tato metodika do dílčí oblasti vzdělávacích politik, neboli **education**

²³ V textu nadále používám původní anglický termín *policy studies*, který je v daném jazykovém prostoru na rozdíl od českého kodifikován. Český překlad není jednotný, více k problematice terminologického vymezení např. <https://denikreferendum.cz/clanek/15791-popularnevedecky-o-politice>. [Citováno dne: 29. 9. 2020]

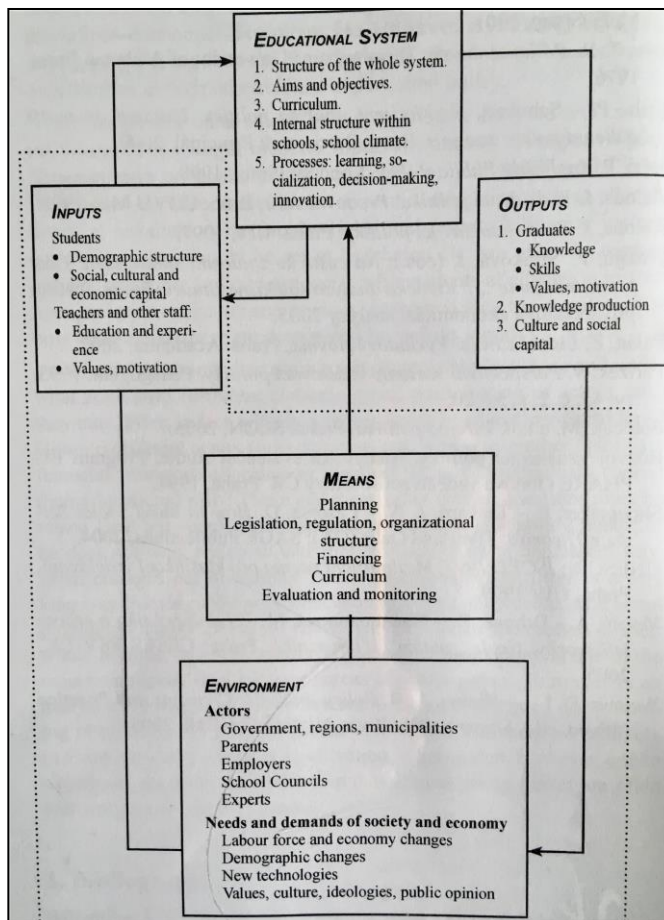
policy studies. Pro lepší pochopení struktury vědního oboru uvádíme (Obr. 1) schéma jednotlivých prvků vzdělávacího systému jako objektů zkoumání tohoto vědního oboru.

Podstatu education policy definuje Kalous jako „*principy, priority a metody rozhodování vztahené na úsilí o společenskou změnu ve vzdělávání. Toto rozhodování zahrnuje strategické plánování rozvoje vzdělávání, legislativní rámec vzdělávacích aktivit a činnosti institucí, způsoby financování, nastavování cílů a obsahu vzdělávání, stimulační a vliv na aktivity vzdělávacích organizací a nástroje jejich kontroly.*“²⁴

Veselý dále rozlišuje dva aspekty educational policy, a to je aspekt analytický a normativní. Metodologie této práce inklinuje k použití analytického přístupu v prvních čtyřech kapitolách, zatímco poslední kapitola (doporučení) spadá do přístupu normativního (případně normotvorného).²⁵

Tomuto druhu meta-výzkumu se běžně věnují spíše badatelé z oblasti pedagogických věd nebo politologie, nicméně v případě mého výzkumu se tento metodologický přístup v kombinaci s ostatními jevil jako nejvýhodnější.

Stejně jako někteří badatelé²⁶, i já v tomto typu výzkumu spatřuji zásadní výhodu pro jeho využitelnost v rozmanitých aplikacích, například ve formulování problémů a



Obr. 1. Strukturované schéma vzdělávacího systému v rámci education policy research. In: KALOUS, Jaroslav–ŠTOČEK, Jiří–VESELÝ, Arnošt (eds.). Educational Policy Studies in the Czech Republic. Plzeň: Aleš Čeněk 2007, s. 14.

²⁴ KALOUS (1994), citováno v: KALOUS, Jaroslav–ŠTOČEK, Jiří–VESELÝ, Arnošt (eds.) *Educational Policy Studies in the Czech Republic*. Plzeň: Aleš Čeněk 2007. s. 14.

²⁵ Tamtéž, s. 16.

²⁶ Např. Lochmiller, Op. cit., s. 6.

východisek v oblasti chybějícího leadershipu ve vzdělávání na úrovni pedagogické, administrativní nebo politické. Nezastupitelnou předností této metodologie je také její interdisciplinarita a snadná kombinovatelnost s jinými, např. sociologickými metodologiemi a možnost víceúčelového a variabilního využití.²⁷

Policy research bývá často spojován s kvalitativními vědeckými postupy tzv. evaluačního výzkumu. **Evaluační výzkum** a jeho principy slouží právě jako vhodný nástroj ke zkoumání různých typů a druhů oficiálních textů vzdělávacích (případně jiných) politik a umožňuje nalézat vhodné interpretační vzorce k jejich využití v následném výzkumu aplikovaném. Jak uvádí Kovář, „*evaluace je vedena se záměrem ovlivnit hodnotu nebo dopad politiky, programu, praxe, intervence nebo služby, je vedena z pohledu tvorby doporučení nebo změny.*“²⁸

Vzhledem k poměrně nedostatečnému povědomí o interdisciplinárním vědním oboru policy studies a jeho metodách bych rád alespoň krátce nastínil, z jakého socio-kulturního a filozofického podloží vyvstává a jaké teoretické rámce mu předcházely. Původně byl výzkum policy studies dílčí součástí etablovaných sociálních věd, zejména politologie, antropologie nebo sociologie. V souvislosti s novou dynamikou společensko-vědních oborů, zejména v návaznosti na práci poststrukturalistického filozofa a historika Michela Foucaulta, se v sedmdesátých letech tyto interdisciplinární obory začaly etablovat samostatně.

Studium diskurzů a diskurzivních praktik, oblastí ideologie, moci, genderu, identity, komunikace, administrativních aparátů, managementu a organizačních systémů vedlo ke zvýšenému důrazu na analýzu tzv. šedé literatury, sekundárních textů, které byly dosud vědeckou komunitou vytlačovány na okraj a marginalizovány. V centru badatelské pozornosti náhle stojí zájem o „*prozkoumávání technik a prováděcích forem,*

²⁷ Můžeme jej použít např. na analýzu politických rozhodnutí, strategických dokumentů, stejně jako sekundárních pramenů. Tamtéž.

²⁸ CLARKE, Alan. *Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods and Practice*. London: SAGE Publications, Ltd. 1999. Citováno v: Kovář. *Evaluační výzkum*. dostupné: <http://www.antropoweb.cz/cs/evaluacni-vyzkum> [Citováno dne: 29. 9. 2020]

organizačních opatření, praxí a forem znalostí, které jsou zapojeny (mobilizovány) k tomu, aby politický rozum operacionalizovaly a materializovaly.“²⁹

Tento přístup a důraz na úřední, politické a jiné oficiální i neoficiální dokumenty, které jsou textovým polem jednotlivých diskurzivních praktik, pak vyústil v definování samostatné interpretační metody již zmíněného evaluačního výzkumu. Ty jsou uplatňovány jako vhodný mezioborový nástroj také v oblasti kulturních, sociálních nebo vzdělávacích politik.

V kontextu policy studies se zaměřuji zejména na zkoumání „*strategických cílů vzdělávání, legislativu, způsoby financování a projektování kurikula, evaluaci a způsoby kontroly.*“³⁰ Education research se většinou věnuje komplexnímu kontextu vzdělávání, reflektuje sociální, kulturní, ekonomický, politický kontext a zájmy mnoha aktérů. Má disertační práce a výzkum se orientuje převážně na kulturní a sociální kontext education policy research, který zohledňuje hodnoty a priority vzdělávání v širším společenském a kulturním rámci.

Použité zdroje a prameny výzkumu, které vyhodnocuji pomocí evaluačního výzkumu, byly různé. S přihlédnutím k praktické aplikaci analýzy dokumentů jsem považoval za důležité roztrdit si analyzované dokumenty do jednotlivých kategorií – veřejné dokumenty (oficiální dokumenty orgánů a organizací, např. strategie, zápisy, výroční zprávy, tiskové zprávy, příručky, strategické plány nebo sylaby), osobní dokumenty (e-mailová komunikace, blogy, osobní zápisy, postřehy nebo články), rozhovory a tzv. fyzickou evidenci (letáky, plakáty, příručky, manuály).³¹

Jako argument proti případným kritickým výtkám je nutno uvést, že analýza různorodých dokumentů – jak uvádí Glenn Bowen – není v kontextu policy studies nahodilým, nýbrž výrazně standardizovaným procesem s přesnými pravidly. Konkrétně Bowen upřesňuje, že „*analýza dokumentů je systematickou procedurou určenou k analýze a vyhodnocení fyzických i elektronických materiálů. Stejně jako jiné analytické metody v kvalitativním výzkumu analýza dokumentů vyžaduje, aby data byla prozkoumána a interpretována za*

²⁹ DOHERTY, Robert. *Critical Framing Education Policy. Foucault, discourse, governmentality.* Counterpoints, Vol. 292, „Why Foucault? New Directions in Educational Research“ (2007), Peter Lang AG, s. 199.

³⁰ MAREŠ, Jiří–PRŮCHA, Jan–WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál 2013. s. 265.

³¹ Více k analýze dokumentů viz. <https://led500.trubox.ca/2016/244> [Citováno dne: 13. 8. 2020]

účelem uchopení jejich smyslu, získání porozumění jejich obsahu a rozšíření empirických znalostí.“³²

Na základě výše uvedených kritérií a typologie jsem shromáždil dostupné množství pramenů a v detailních analýzách se soustředil na jejich kategorizaci podle výše uvedeného Bowenova přístupu. Prameny mého výzkumu tedy tvoří následující zdroje:

- **veřejné dokumenty**, ze jména **publikované studie** zaměřené na audiovizuální gramotnost a filmovou (audiovizuální, mediální) výchovu, historicko-kulturní kontext národních vzdělávacích politik, případně na analýzu chování a návyků publika. Klíčovým dokumentem k analýze byl především *Rámeček filmové výchovy v Evropě*³³.
- **osobní dokumenty**, jako jsou zápisy z jednání orgánů a organizací, e-mailová komunikace s experty a pedagogy, osobní blogy, články a nepublikované studie (rukopisy);
- **fyzické artefakty**, mezi které patří zejména propagační materiály jednotlivých akcí, programů a aktivit, informační letáky, brožury;
- **pozorování** (záznamy z exkurzí, přednášek, festivalů, projektových dnů, natáčení, apod.);
- **dotazníkové šetření** zaměřené na vybraný okruh tazatelů s předem stanovenými otázkami³⁴;
- **polostrukturované rozhovory** s odborníky z jednotlivých institucí (přepisy rozhovorů s experty ze Severního Irska jsou součástí příloh práce)³⁵

³² Viz BOWEN, Glenn. *Document Analysis as a Qualitative Research Method*. Cullowhee: Western Carolina University 2009. s. 28. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method [citováno: 13. 8. 2020]

³³ Plné znění studie je součástí příloh na s. 206–234.

³⁴ Dotazníkové šetření proběhly ve dvou vlnách, v letech 2015 a 2019.

³⁵ „Polostrukturovaný rozhovor má předem daný soubor témat, je označován také jako rozhovor s návodem. V návaznosti na průběh rozhovoru se volně doplňují další otázky nebo se některé upravují. Jiné mohou být vynechány. Polostrukturovaný rozhovor patří k nejčastěji využívaným technikám kvalitativního přístupu, neboť kombinuje výhody standardizované i nestandardizované formy dotazování a snaží se minimalizovat jeho omezení.“ SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Vyd. 1. Praha: Grada 2014. s. 210.

Při práci s výše uvedenými prameny a jejich vyhodnocení jsem kladl důraz na jejich porovnání a evaluaci jednotlivých zdrojů tak, aby závěry analýz nepocházely pouze z jednoho zdroje. Metoda tzv. triangulace je běžnou metodou kvalitativního výzkumu, která má zabránit nepodloženým závěrům, což je v akademicky neetablovaném odvětví o to důležitější.

Tuto metodu popisuje Bowen následovně: „*Analýza dokumentů je často využívána v kombinaci s jinými metodami kvalitativního výzkumu s využitím tzv. triangulace – kombinace metodologií při studiu stejného fenoménu. Badatel v oblasti kvalitativního výzkumu by měl čerpat z více (minimálně dvou) zdrojů, tedy hledat souběh či potvrzení za pomoci využití různých zdrojů dat a metod. Kromě dokumentů samotných patří mezi tyto zdroje například rozhovory, zúčastněné nebo nezúčastněné pozorování nebo fyzické artefakty.*“³⁶

Dalšími prameny mého výzkumu, které využívám k ověření nebo analýze, jsou pozorování, polostrukturované rozhovory a dotazníková šetření s odborníky. Pozorování a záznamy z pozorování jsem uplatnil především při mém studijním pobytu v Severním Irsku, kde jsem se účastnil jednání orgánů (např. pracovní skupiny pro filmovou výchovu³⁷), absolvoval jsem exkurze na projektových dnech škol, natáčení nebo se účastnil aktivit, jako jsou festivaly (Foyle Film Festival, Cinemagic), přednášky, workshopy nebo promítání.

Při oslovení odborníků z jednotlivých evropských zemí za účelem dotazníkového šetření jsem vycházel z tzv. metody sněhové koule. Tato kvalitativní sociologická metoda bývá nazývána také metodou řetězového nebo referenčního výběru a bývá používána zejména při mapování ve špatně dostupných komunitách nebo při velkém rozsahu respondentů a vnitřně neorganizovaných skupin.³⁸

Díky této metodě bylo možné sestavit referenční výběr zástupců (jednotlivců, zástupců organizací, institucí, zájmových skupin), kteří poskytli dostupné zdroje a informace o své činnosti, případně o aktivitách v jejich okruhu a komunitě. Vzhledem k použité metodě a

³⁶ YIN, Robert K. *Case Study Research: Design and Methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage 1994, Citováno v: BOWEN, Glenn. Op. cit. s. 30.

³⁷ Film Education Working Group (FEWG), která je garantována pod Northern Ireland Screen a schází se zhruba 3–4x ročně.

³⁸ https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br_metodou_sn%C4%9Bhov%C3%A9_koule [Citováno dne: 13. 8. 2020]

také vzhledem k tomu, že se jedná o metodu kvalitativní, není možné na výsledný výzkum klást nároky na kvantitativní exaktnost zpracovávaných dat a informací.

2. 2. Prameny výzkumu

Badatelská činnost zaměřená na historii a teorii filmově–výchovných koncepcí je nutně pokusem o zmapování oblasti, která je značně neprovázaná, kde neexistuje základní penzum vyvážených informačních zdrojů a primární literatury. Téměř neexistují akademické ani jiné odborné texty z oblasti filmových studií či pedagogiky, které by pomohly zorientovat se v dané problematice komplexně. Většina profesionálů je sice zapojena do vzniku jednotlivých koncepcí a výzkumů, téměř nikdo nemá čas se důkladněji věnovat meta-historii a meta-teorii, tedy cestě, jak zaznamenávat vznik jednotlivých politik a kurikulárních dokumentů, jak je mapovat a analyzovat.

Jedinou schůdnou cestou se tedy ukázala být kombinace výzkumných metod – na jedné straně analýzy oficiálních i neoficiálních dokumentů, na straně druhé realizace orálního výzkumu a jeho zpracování. Tento přístup jsem v maximální míře uplatnil ve zpracování případové studie ze Severního Irska, jeho výsledky v podobě rozhovorů s klíčovými aktéry jsou součástí příloh disertační práce.

Při přípravě a zpracování těchto rozhovorů jsem vycházel z metodologie orální historie, která dopomáhá pomocí pevně zavedených postupů vypracovat obraz historických skutečností skrz rozhovory s osobnostmi. Společně s Vaňkem vnímáme orální historii jako „řadu propracovaných, avšak stále se vyvíjejících a dotvářejících postupů, jejichž prostřednictvím se badatel v oblasti humanitních a společenských věd dobírá nových poznatků, a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky určité události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá, nebo osob, jejichž individuální prožitky, postoje a názory mohou obohatit badatelovo poznání o nich samých, případně o zkoumaném problému obecně.“³⁹

Práce s publikovanými prameny v oblasti filmové výchovy, zejména s těmi, které mohou potvrdit či vyvrátit hypotézy a odpovědět na otázky v širším kontextu, je o to

³⁹ VANĚK, Miroslav–MÜCKE, Pavel. *Třetí strana trojúhelníku. Teorie a praxe orální historie*. Praha: FHS UK 2015, s. 14.

problematičtější, že se často jedná o elektronické zdroje různé povahy a autorství a jejich publikace mnohdy nesplňuje publikační standardy zavedených vydavatelství.⁴⁰

Obor filmové gramotnosti, výchovy a vzdělávání je natolik mladý a neetablovaný, že téměř neexistuje relevantní (tištěná či online) literatura, která by figurovala v nějakém referenčním (citačním) rámci. Mnohé studie jsou disparátní, odkazují pouze ke známému okruhu autorů a textů a často jsou výsledkem ukvapeného či nedůsledného průzkumu s minimem podkladů a času, případně s omezeným badatelským týmem. I těmto studiím se nicméně věnuji v analytických částech mé disertační práce.

Pro účely mého výzkumu jsem proto zvolil tři nejrelevantnější strategické studie a mapování, které shodou okolností vznikly na poptávku Evropské komise:

- Screening Literacy Report⁴¹
- Framework for Film Education⁴²
- FilmED⁴³

Dále jsem v šesté kapitole popsal genezi a zrekapituloval obsah a význam dvou strategických dokumentů, které formovaly kulturní a vzdělávací politiku v Severním Irsku. Jedná se o obecnou vzdělávací strategii *Unlocking Creativity* a následnou strategii zavádění audiovizuální výchovy a kreativity do školního kurikula: *Wider Literacy*. Mezi sekundární prameny v páté kapitole řadím také národní strategii *All Our Futures*, která obecným způsobem definuje prioritu kulturních a kreativních odvětví v kontextu Spojeného království.⁴⁴

⁴⁰ Často se jedná o dokumenty vysoutěžené v rámci výběrových řízení nebo přímo financované evropskou komisí či národními institucemi. Je tudíž zjevné, že při jakékoliv organizační či politické změně se také promění architektura online prostoru (webové stránky, databáze, vyhledávače) a dříve funkční odkazy jsou nenávratně ztraceny nebo přesunuty.

⁴¹ REID, Mark (ed.). *Screening Literacy Report*. Londýn: British Film Institute 2012.

⁴² REID, Mark (ed.). *Framework for Film Education*. British Film Institute 2015.

⁴³ PERÉZ TORNERO José Manuel–GUARDANS, Ignasi–TOCALACHIS, Elvira (eds.). *FilmEd. Showing Films and Other Audiovisual Content in European Schools. Obstacles and Best Practices (Final Report)*. Brusel: Evropská komise 2015.

⁴⁴ ROBINSON, Ken (ed.). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education. (Report)*. Londýn: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education 1999. Dostupné zde [online]: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf> [Citováno dne: 12. 12. 2019]

První analyzovaná studie Britského filmového institutu realizovaná v letech 2011–2012, se zabývala dosud nejrozsáhlejším plošným mapováním filmové gramotnosti v Evropě (Screening Literacy Report). Tato studie je důležitá hned v několika ohledech:

1. Byla realizována prestižní evropskou institucí a na její přípravě se podílelo více než třicet odborníků z většiny zemí EU a řada externích konzultantů;
2. Studie poskytuje velmi podrobný přehled o situaci v jednotlivých zemích včetně případových studií;
3. Studie nabízí podrobnou analýzu situace v těchto zemích, ale i průřezové analýzy souvisejících odvětví podle vybraných kritérií.⁴⁵ Studie se pokusila odpovědět na zásadní otázku: V jaké fázi se nyní nacházíme při prosazování filmové výchovy v Evropě?⁴⁶

Kromě uvedených studií jsem zahrnul do svého výzkumu také několik studií zaměřených na filmovou i mediální výchovu, digitální a informační gramotnost. Přístup k nim byl nicméně výrazně selektivní. Evropská komise, orgány a agentury Evropské unie, kabinetů a ústavy evropských univerzit, ale i národní instituty, archivy a úřady publikují značné množství více či méně relevantních strategických dokumentů či publikací.

Jejich využitelná pramenná hodnota pro akademický výzkum je však spíše nízká. Mezi nejhodnotnější prameny tedy řadím zejména další sekundární prameny, zejména korespondenční dotazníková šetření, polostrukturované rozhovory s odborníky a sekundární texty (závěrečné zprávy, vyhodnocení, expertní posudky, podkladové studie apod.). Ty mě také přivedly k velké části poznatků a východisek mé práce.

⁴⁵ Studie *Screening Literacy: Film Education in Europe* obsahuje tři samostatné části: Shrnutí (Executive Summary), Profily jednotlivých zemí (Country Profiles) a Případové studie (Case studies). Veškeré materiály jsou ke stažení na stránkách BFI zde: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe> [Citováno dne: 8. 9. 2015]

⁴⁶ Výchozí definicí, jejíž revizi Evropská komise chtěla aktualizovat, je následující: „Úroveň porozumění filmu, schopnost vědomého a zvědavého výběru filmů a kompetence kriticky sledovat film a analyzovat jeho obsah, kinematografické kvality a technické aspekty.“ (Původní verze: „the level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films and the competence to critically watch a film and to analyse its content, cinematography and technical aspects.“) Screening Literacy Report. s. 8.

2. 3. Hypotéza práce

Stejně jako se v průběhu mého doktorského výzkumu měnilo zaměření a záběr práce, byl jsem nucen postupně upravit i samotnou hypotézu práce. Komplexnost studovaného tématu mě přiměla stanovit si jednu hlavní a tři podpůrné hypotézy.

Hlavní hypotézou mého doktorského výzkumu a disertační práce je, že v evropských zemích existují takové modely a systémy filmového vzdělávání (včetně filmově-výchovné praxe), které jsou inspirativní a částečně nebo úplně přenosné do českého prostředí. Tuto hlavní hypotézu podporují dílčími průzkumy, pro které jsem stanovil také dílčí hypotézy.

První dílčí hypotéza tvrdí, že je možné se při koncipování systému filmové i audiovizuální výchovy u nás opřít o schválené koncepční dokumenty, které připravil výzkumný tým pod vedením Britského filmového institutu, a které přijala a schválila Evropská komise. Uvedené dokumenty podrobují kritické analýze v samostatné kapitole a v závěru práce hodnotím také jejich využitelnost při implementaci v českém prostředí.⁴⁷

Druhou dílčí hypotézou je skutečnost, že filmově-výchovné prostředí v jednotlivých evropských zemích (i přes spolupráci na konkrétních mezinárodních projektech) je nejednotné, nepropojené a neexistuje průběžný monitoring a vyhodnocení proměn odvětví na evropské úrovni. K potvrzení či vyvrácení této hypotézy jsem si zvolil k rozboru klíčové dokumenty Britského filmového institutu, agentury UNESCO a akademický výzkum Universidad Autónoma de Barcelona (FilmED). Vycházel jsem také z osobních rozhovorů s hlavními aktéry evropské politiky dané oblasti a dotazníků s odborníky z jednotlivých zemí.

Poslední důležitou dílčí hypotézou je následující zjištění – v evropských zemích neexistuje komplexní model filmové ani audiovizuální výchovy, který by bylo možné beze zbytku a bez dodatečných adaptačních opatření přijmout a aplikovat jej v českém prostředí. S touto hypotézou pracuji od počátku svého výzkumu a postupným mapováním modelů fungujících v jednotlivých zemích jsem byl schopen eliminovat země, které:

- a). žádný model či systém nemají (nebo o něm takto nemůžeme hovořit);

⁴⁷ Na výzkumný projekt *Rámce filmové výchovy* navazuje v roce 2019 samostatný implementační výzkum *From Framework to Impact* (Od rámce k využití), jehož výstupy budou dostupné až v letech 2021–2022.

b). jsou příliš kulturně-společensky, historicky či ekonomickou realitou vzdáleny od našeho socio-kulturního prostoru (např. Francie).

Cílem bádání je tedy analyzovat modely v zemích, které tuto hypotézu mohou potvrdit či vyvrátit. Z uvedených zemí jsem si s ohledem na předchozí reference a osobní průzkum zvolil pro zpracování případové studie Severní Irsko, které je blízké České republice pohnutou politickou historií, ale také kulturně-společenským zázemím. Kritéria výběru a tvrzení o podobnosti se pokusím alespoň stručně vysvětlit.

Politická historie Severního Irska se datuje do stejné dějinné etapy, jako historie Československa.⁴⁸ Stejně jako v případě československé republiky i v případě severoirské provincie tak vznikl moderní, přesto velmi umělý státní útvar, v němž různé národnostní, etnické či náboženské skupiny vyjadřovaly nespokojenost, nebo jej přímo sabotovali.⁴⁹

Na severoirském příkladu kulturní adaptace po roce 1998 je možné jednoduše demonstrovat, že je možné v krátkém čase vybudovat při vhodných politických krocích, opatřeních a rozhodnutích komplexní systém, který není omezený vzdělávací tradicí země, historickými i mentálními mantinely, ani výše zmíněnými kulturními predispozicemi.

Potvrzením či vyvrácením dílčích hypotéz se následně vracíme k vyhodnocení mé hlavní hypotézy, která poskytuje prostor pro stanovení takových opatření, které v jiných evropských zemích fungují a je možné je přenést do prostředí českého. Popisujeme zde samozřejmě možnosti zcela hypotetické – doporučení, která jsou popsána v závěru této práce, slouží pouze jako výchozí podklady k diskusi a další práci státního aparátu, nevládních a neziskových organizací a jednotlivých orgánů vzdělávacího systému.

⁴⁸ Samostatnost Severního Irska byla vyhlášena roku 1920, kdy byl podepsán Government of Ireland Act. Ten měl zajistit „lepší vládnutí v Irsku“ (https://en.wikipedia.org/wiki/Government_of_Ireland_Act_1920) a stal se podobným historickým zlomem, jako u nás vyhlášení nezávislosti Československého státu v roce 1918. Při studiu kulturně-historických kořenů nacházím podobnosti v problematickém soužití dvou početných komunit se silnými kulturními kořeny (Češi a Němci v Československu, protestanti a katolíci v Severním Irsku), které se naučily křehkému soužití, ale nikdy se významně neprolnuly. Obě země jsou vzhledem ke své pohnuté historické zkušenosti a strategickému významu jako průmyslových center navíc multikulturním světem s mnoha asimilovanými vlivy. Podobnou společenskou zkušeností nedávné doby je také „bodů nula“, který znamenal otevření zcela nové kulturní, politické a společenské konstelace a nutnost vyrovnat se s pohnutou minulostí – sametová revoluce (1989) a velkopáteční dohoda (1998).

⁴⁹ V Severním Irsku, jak známo, vedlo založení severoirské vlády ke značným nepokojům a tisícům mrtvých v mnoha vlnách, které eskalovaly zejména v letech 1921–1922, 1968–1972 a 1994–1998. Období mezi lety 1968–1998 bývá nazýváno jako Troubles (Nepokoje). https://en.wikipedia.org/wiki/The_Troubles [Citováno dne: 12. 4. 2020]

2. 4. Výzkum

2. 4. 1. Průběh výzkumu

Zájem o problematiku modelů filmové a audiovizuální výchovy v evropských zemích započal při práci na studii *Screening Literacy Report*. V průběhu práce na zprávě jsem si uvědomil klíčovou roli Evropské komise při monitoringu filmově–výchovných iniciativ v evropských zemích a také význam národních vzdělávacích politik, které je významně ovlivňují. Zpráva vznikala v době, kdy Státní fond kinematografie (dále jen SFK), ještě pod Ministerstvem kultury (dále jen MKČR) inicioval vznik pracovní skupiny pro filmovou výchovu a dalo se očekávat, že evropský průzkum bude využit při dalším plánování aktivit a kroků také v České republice.

Zveřejněná zpráva však měla v českém kulturním a vzdělávacím prostředí jen minimální dopad a mapování situace v jednotlivých zemích společně se zveřejněním zprávy ustalo i na mezinárodní úrovni. Rozhodl jsem se proto přetavit výzkumnou iniciativu do mého badatelského projektu v rámci doktorského studia na FAMU a přípravy konceptu disertační práce.

Prvním ambiciózním cílem bylo provést aktualizovaný průzkum v rozsahu, v jakém byla připravována studie *Screening Literacy Report*. Tento cíl se ukázal být pošetilým. Hodlal jsem využít kontakty a know-how Britského filmového institutu a pokračovat ve výzkumu se zaměřením na mapování klíčových oblastí filmové výchovy ve všech Evropských zemích. Tato ambice vyplývala ze zcela unikátního výsledku studie, která nabízí metodicky velmi komplexní a obsahově hutné řezu stavem oboru v jednotlivých zemích i tematicky zaměřené analytické studie. K omezení a užšímu vyprofilování mého výzkumu jsem se rozhodl až v jeho průběhu, a to z následujících důvodů.

Jednak tento výzkum vyžaduje nasazení a lidské (badatelské) kapacity v rozsahu, který nebylo možné zajistit. Práce na jednotlivých modelech ve všech Evropských zemích by vyžadovala – stejně jako v případě *Screening Literacy Report* – zapojení celého badatelského týmu.⁵⁰ S odstupem času je také patrné, že podobné mapování je

⁵⁰ Partneři výzkumu pocházeli často ze zavedených filmových, vzdělávacích nebo badatelských institucí s nezbytným zázemím a infrastrukturou, které nebylo v podmínkách individuálního výzkumu zajistit, natož se mu jen přiblížit. Druhým důvodem byla také proměnlivost kulturního a vzdělávacího prostředí – řada

opodstatněné pouze v jasně dané periodicitě (při ideální frekvenci dvou let), zatímco můj doktorský výzkum probíhal rozložen v čase po dobu šesti let.⁵¹

Již v první fázi výzkumu jsem se tudíž rozhodl změnit metodiku práce a zaměřit se pouze na mezinárodní agendu a aktivity s celoevropskou působností a na vybrané země, které mi poskytnou dostatečný počet různých modelů, přístupů, hledisek a filmově-výchovné praxe.

Z monitorovaných zemí jsem se rozhodl vybrat ty, které poskytují pro výzkum dostatek základních dat a informací (mají zpracovanou národní strategii filmové/audiovizuální výchovy, existuje zde národní instituce, která se oborem zabývá, mají zpracovanou a schválenou didaktiku oboru apod.) Zohlednil jsem při výběru také geografické a demografické aspekty – soustředil jsem se na země, které jsou:

- a). rozlohou a počtem obyvatel (stejně jako politickým uspořádáním a kulturním a společenským profilem) podobné České republice (Severní Irsko, Dánsko, Litva);
- b). představují model filmové či audiovizuální výchovy, který je možné analyzovat a dále z něj čerpat (Francie, Polsko, Německo, Velká Británie) nebo;
- c). nabízejí konkrétní prvky (programy, organizace, systémové principy), které je možné využít a analyzovat (Maďarsko, Norsko, Španělsko).

V druhé fázi, po dostatečném sběru a vyhodnocení dostupných dokumentů a dat jsem přikročil ke zpracování a rozeslání strukturovaného dotazníku, ve kterém jsem zkoumal různé aspekty modelů filmové výchovy v jednotlivých zemích.⁵² Na základě aktuálních zjištění z prvního dotazníkového šetření jsem se rozhodl vytipovat země, které by mohly v kontextu inspirace být pro sběr doporučení a dobré praxe nejvhodnější.

členů badatelského kolektivu napojeného na Britský filmový institut změnila působišť, začala se věnovat jiným aktivitám či profesním zájmům, nebo rovnou opustili oblast filmové či audiovizuální výchovy. Komunikace s nimi proto byla nespolehlivá, po několika měsících či letech ustala a situace v oboru se proměňovala.

⁵¹ Řada výsledků, zejména v profilech zemí, už je z tohoto důvodu také neaktuální a zastaralá. Od roku 2012 další výzkum podobného rozsahu a záběru a se srovnatelnými výstupy nebyl realizován.

⁵² Tyto dotazníky jsem realizoval dva, vždy s využitím kontaktů z badatelského týmu Screening Literacy Report, později také z přípravného týmu Framework for Film Education. První dotazník byl realizován v říjnu 2015, druhý v prosinci 2019. Oba dotazníky proběhly elektronickou formou.

Třetí fáze započala oslovením konkrétních organizací s možností realizace výzkumné stáže. Z vybraných tří zemí (Dánsko, Severní Irsko, Norsko, Německo) se ukázalo být nejvhodnější, aby pracovní stáž proběhla v severoirském institutu Northern Ireland Screen. Důvody výběru a potenciálu zvolené destinace popisují v samostatné případové studii v páté kapitole.

V průběhu této stáže jsem prohloubil své znalosti ze severoirského audiovizuálního i vzdělávacího prostředí a zaměřil se na rozhovory s hlavními aktéry, kteří mi poskytl nezbytný vhled do situace v Severním Irsku a pomohli vytvořit přehledný obraz o genezi vzdělávací strategie a dalších aspektech. Vedle rozhovorů jsem také podnikl několik osobních pozorování. Absolvoval jsem několik inspekčních cest, účastnil se jednání pracovní skupiny pro filmovou výchovu⁵³, několika exkurzí⁵⁴ a shadowingu několika výchovných programů (projektových dnů) pro místní školy.

Na základě všech zjištění, které jsem nashromáždil v průběhu mé pracovní stáže, jsem se rozhodl proměnit také koncepci mé disertační práce. Zaměřil jsem se na rozkrytí jednotlivých témat, problémů a otázek právě na příkladu Severního Irsku a rozhodl se také výrazněji zaměřit na historický kontext snah o zavedení audiovizuální výchovy ve Velké Británii, se kterou je Severní Irsko jako samostatný správní celek svázáno.

Výsledná disertační práce tak přináší rozbor klíčových momentů a argumentů v celoevropských tendencích o prosazení filmové výchovy, analýzu klíčových dokumentů a vysvětlení historického i kulturně-společenského kontextu. Na druhé straně nabízí detailní analýzu jednoho konkrétního systému, tj. prostředí v Severním Irsku. Tento komparativní přístup se ukázal být pro výslednou podobu a také očekávané výstupy práce a aplikaci v domácím prostředí jako nejvhodnější.

2. 4. 2. Výzkumné otázky

Základem mého výzkumu o aktuální situaci v jednotlivých zemích Evropy byla popsána metoda sběru dat formou tzv. „sněhové koule“. Při dotazníkovém šetření jsem formuloval výzkumné otázky, které měly za cíl zmapovat obecné charakteristiky a faktory, a které stanovují referenční rámec mimo konkrétní přístupy a postupy. Dotazníky byly rozeslány

⁵³ Zřízenou a koordinovanou Bernardem McCloskey z Northern Ireland Screen.

⁵⁴ Nerve Centre Derry, Foyle Film Festival, Amma Centre, Cinemagic Festival.

mezi 35 aktivních účastníků průzkumu *Screening Literacy Report*, druhá vlna dotazníků pak směřovala na aktuální kontaktní adresář expertů a zástupců institucí, kteří se podíleli na formování *Rámce filmové výchovy*. Expertům byly zaslány následující otázky:

1. Je celoevropský model filmové výchovy uplatnitelný v jednotlivých členských zemích EU/ve vaší zemi?
2. Jak se vyvíjela politická agenda zaměřená na zvýšení národní filmové (audiovizuální) gramotnosti a jaké (schválené) dokumenty ji přímo ovlivnily?
3. Které orgány a instituce EU se filmové nebo audiovizuální výchově přímo věnují? Jaké jsou jejich role a kompetence?

Pro respondenty z jednotlivých zemí a institucí, kteří zareagovali na výzvu, pak byl vypracován následující rozšířený okruh výzkumných otázek:

1. Existuje ve vaší zemi národní strategie filmové (případně audiovizuální/mediální) výchovy a jedná se o oficiální a závazný dokument?
2. Kdy je možné datovat první snahy o zavedení filmové výchovy a osvěty v dané zemi? Existuje historiografie oboru?
3. Jsou do praxe filmové výchovy rovnoměrně zapojeny instituce z oblasti filmu, potažmo kultury a školství (vzdělávání)? Existuje mezi nimi nějaká spolupráce a koordinace?
4. Kdo určuje metodologii oboru v dané zemi a kdo je autoritou rozhodující o jejich parametrech?
5. Jaké věkové kategorie a školní stupně zahrnuje?
6. Je filmová výchova součástí formálního vzdělávání (kurikulárních dokumentů), neformálního vzdělávání a mimoškolního vzdělávání?
7. Je zpracována didaktika oboru?
8. Jsou do aktivit audiovizuální výchovy zapojeny instituce audiovizuálního průmyslu (producenti, distributoři, kina, televize)? Jak?
9. Jsou aktivity filmové výchovy financovány ze státního rozpočtu nebo z rozpočtů jednotlivých ministerstev či státních institucí? V jaké výši (v procentním poměru k ročnímu rozpočtu země)?

2. 4. 3. Úskalí výzkumu

Výzkumné otázky byly nezbytné, jelikož na evropské úrovni neexistuje aktuální přehled, monitoring nebo statistika oboru v jednotlivých zemích, natož jednotný metodický postup zavádění filmové výchovy do vzdělávacího systému. Stejně tak donedávna neexistovala koncepce dosahovaných výsledků filmové výchovy s ohledem na jejich výstupy.⁵⁵

Mezi hlavní důvody neúspěchu zavádění strategie na národních úrovních – jak vyplynulo z mého zkoumání – je možné řadit odlišnou kulturní a historickou zkušenost, různorodé společenské a ekonomické zázemí, nesouběh schvalování a rozdílná podoba kurikulárních vzdělávacích dokumentů i kulturně-společenský rámec jednotlivých evropských zemí.

Neopomenutelným důvodem, proč tyto postupy neexistují, je také proces evropské integrace a postupné zapojování jednotlivých krajín do programů na podporu filmového průmyslu a audiovizu (se zahrnutím či vyloučením filmové výchovy). Můžeme tedy mluvit spíše o rozmanitých politikách a metodikách filmové výchovy, které mají odlišný obsah i povahu, a jsou více či méně ukotveny v osnovách či kurikulích škol nebo v činnosti vzdělávacích a filmových institucí.

Analýzy a výzkumy konkrétních institucí (Universidad Autònoma de Barcelona, British Film Institute) v oblasti filmové/audiovizuální výchovy realizované v minulých letech dopomohly k rozšíření diskuse o nezbytnosti zavedení norem pro filmovou výchovu v Evropě a stanovení jasných východisek.

Ty jsou potřebné také v souvislosti s finančními prostředky alokovanými Evropskou komisí na podporu této oblasti. Je nicméně nepředstavitelné, že by v dohledné době vznikly jasné metodické a didaktické dokumenty, které by byly platné a implementovatelné v kurikulárních dokumentech ve všech evropských zemích.

Průběh mého průzkumu a rešeršních i analytických prací zásadně stěžovala skutečnost fatálního nedostatku kvalitně zpracovaných studií a analýz. Evropská unie se snaží dohnat mnohaletý deficit ve sběru dat, která jsou na národních úrovních některých zemí shromažďována po delší období. Česká republika je v tomto exemplárním příkladem

⁵⁵ Tuto situaci změnila schválená Koncepce filmové výchovy (Framework for Film Education) zpracovaná pracovní skupinou pod vedením Britského filmového institutu, která je ale pouhým doporučujícím dokumentem a na národních úrovních nemá legislativní ani politickou a odbornou oporu.

země s minimem potřebných dat: opožděný vývoj je možné zaznamenat nejen v zásadním nedostatku studií, statistik a analýz, ale také v celospolečenské diskusi a shodě nad významem filmové nebo audiovizuální gramotnosti. Ta se stala v mnoha zemích (Maďarsko, Irsko, Severní Irsko, Dánsko, Švédsko, Norsko, Francie) součástí celkového komplexu gramotností a očekávaného penza znalostí a dovedností žáků a studentů již před mnoha lety.

Mezi nejzásadnější úskalí průzkumu a také mezi hlavní důvody zúžení záběru a zaměření na komparační analýzu konkrétní země, patří nedostatečná reakce ze strany kontaktů při dotazníkovém šetření. Fluktuace zaměstnanců státních institucí (archivy, muzea, instituty) je poměrně vysoká a e-mailová komunikace má své výrazné limity.⁵⁶ Řešením dané situace bylo použití Bowenovy metody triangulace, tedy ověření informací z dalších dostupných zdrojů.

2. 5. Diskurzivní pole: terminologické vymezení

2. 5. 1. Interpretační definice termínů

Než přejdeme k podrobnějšímu mapování a analýze, pokusíme se stanovit funkční definice nejčastějších pojmů. Význam objasnění a kodifikace používaných termínů a jejich definic nelze s ohledem na zaměření a mezinárodní kontext podcenit. Už samotný název práce, používající termín *filmové vzdělávání*⁵⁷, může být matoucí, zejména v souvislosti s převahou výskytu termínu *filmová výchova* v samotném textu práce.

Zásadní nedostatek ustáleného pojmosloví a kodifikace termínů a výrazů je pro tuto oblast poměrně příznačný a je možné na něj narazit v řadě odborných diskusí i v nesčetném množství studovaných pramenů. Před jednoznačným a rigidním, mnohdy zavádějícím užitím definic jednotlivých termínů varují průběžně mnozí odborníci.⁵⁸

⁵⁶ Při prvním kole dotazníkového šetření v roce 2015 dorazilo 10 odpovědí z 35 oslovených, některé odpovědi byli příliš vágní, nebo vyplývaly z nepochopení otázek.

⁵⁷ Filmové vzdělávání je méně používaný termín, který v českém prostředí odkazuje spíše na formální rámec vzdělávání (v jiných evropských jazycích je problém vyřešen použitím jednotného termínu education), nicméně v názvu a kontextu práce je vnímán jako součást výchovně-vzdělávacího kontinua (procesu). Více k termínům zde: https://is.muni.cz/elportal/estud/lf/ps05/mpmp071/ped_kategorie.pdf [Citováno dne: 13. 4. 2020]

⁵⁸ Viz stanovisko filmového historika Ivana Klimeše na straně 41.

Rozpory v této spíše politické a ideologické rozpravě můžeme zaznamenat například i u daleko ustálenějšího termínu mediální gramotnost. Pokud mluvíme o gramotnosti, používáme současné pedagogické teorie, které se jí snaží vnímat v rámci existujícího souboru kompetencí: „*Být gramotným – bez ohledu na „žánr“ gramotnosti – už dnes neznamená černobílé vidění: těžko můžeme o někom říci, že je úplně gramotný, nebo úplně negramotný. Spíš je potřeba zvážit veškeré gramotnosti ve vývojové křivce: jednotlivci jsou různě gramotní, projevují rozdílné úrovně a využití dovedností vzhledem k jejich prostředí, potřebám a dostupným zdrojům.*“⁵⁹

Abychom dospěli k pochopení a vhodnému využití termínů v diskurzivním poli, v němž se budeme pohybovat, pokusíme se shrnout nejdůležitější termíny používané v této disertační práci a v historickém kontextu nastínit jejich možné definice. Mezi tyto pojmy řadím především následující:

- mediální výchova (mediální gramotnost)
- filmová výchova (filmová gramotnost)
- audiovizuální výchova (audiovizuální gramotnost)
- digitální gramotnost (vzdělávání)
- filmová osvěta
- film/pohyblivý obraz
- výchova
- vzdělávání
- výchovně-vzdělávací proces

Významná badatelka Cary Bazalgette uvádí ve spojitosti s prvním zmiňovaným termínem mediální gramotnost zásadní argumenty, proč je zrádné jej v souvislosti s filmovou výchovou používat. „*Mediální gramotnost jako celek je veskrze velmi neúčinný termín: je matoucí, nejasný a velmi často svádějící k marginalizaci jeho výsledků*“.⁶⁰ Podobně problematickým a anachronickým termínem se v některých kontextech zjevně stal i pojem mediální výchova. Jakkoliv je v českém prostředí poměrně ustálený a ve

⁵⁹ Global Media and Information Literacy. Assessment Framework (Country Readiness and Competencies). Paris: UNESCO 2013. s. 25.

⁶⁰ BAZALGETTE, Cary. *Film Education and Media Literacy: An English Perspective*. Přednáška na Ruhr-Universität v Bochumi dne 5. května 2010. (přepis).

vzdělávacím prostředí rozšířený, v anglosaské oblasti se jedná o termín spíše anachronický, jak podotýká Martin Melarkey: „*Mediální výchova je koncept osmdesátých let, který zahrnuje mimo jiné žurnalistiku, rozhlas, televizní vysílání. Jednalo se o deskriptivní formu pro všechna média dvacátého století. Zatímco když používáme spojení „digitální média“, můžeme zahrnout také celý online prostor. Je to otázka sémantická. Raději používám terminologii 21. století, zejména proto, že pojem mediální výchova v univerzitním oboru media studies už je značně významově zatížený.*“⁶¹ K oběma termínům se vracíme podrobněji ještě v kapitole 2. 7. Filmová/Audiovizuální výchova ve vzdělávacím rámci na str. 56–59.

Nejčastěji používaný termín našeho diskurzivního pole i této práce je pojem *filmová výchova*, jehož časté užití vyplývá z kontextu odborných diskusí i většiny oficiálních dokumentů. Je to termín, který v českém odborném diskurzu z pochopitelných důvodů převládá, jeho prioritnímu používání při definici oboru se však ve svých bádáních bráním. Jak objasním vzápětí, termín *filmová výchova* je používán v různých kontextech a zahrnuje mnohdy velmi odlišné obsahy.

Problematičnost termínu dokládá i Ivan Klimeš v moderované diskusi související s ustavením nového vzdělávacího oboru: „*Film jako fotochemický nosič užívaný audiovizuálním průmyslem nejspíš končí, do budoucna zůstane asi jen médiem archivačním, případně záležitostí cinefilských komunit. Užíváme-li tedy pojmy „film“, „filmový“, máme na mysli audiovizuální dílo pracující s pohyblivým obrazem. Pro naše účely bych dal přednost pojmu „audiovizuální výchova“, otevře se tak prostor k fenoménu televize, k stále dominantnějšímu vnímání filmu prostřednictvím televizní obrazovky či počítačového monitoru, k videoartu, k obrazové kultuře nových médií atd. Jde zkrátka o daleko komplexnější pojem nežli „film“, který je prudkým vývojem techniky stále rychleji antikvován. Zde se tak již rýsují tematické okruhy, které by měly součástí oné „filmové“ výchovy být, ačkoliv pod „film“ přímo nespádají.*“⁶²

Desetiletí trvající odborná diskuse je rámována používáním různých názvů a spojení, které můžeme považovat za její milníky. Zřejmě nejkomplexnější popsání dobového obsahu a pojetí *filmové výchovy* nalézáme u Borise Jachnina v jeho publikaci *Filmová*

⁶¹ Rozhovor autora s Martinem Melarkey dne 14. 3. 2017, Nerve Belfast.

⁶² Citováno z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1632/> [Citováno dne: 21. 11. 2019]

estetická výchova z roku 1968, v níž zahrnuje filmovou výchovu do okruhu předmětu estetické výchovy.

V Jachninově studii i v dalších navazujících pracích a člancích je patrné, že spojení *filmová výchova* je vytvořeno analogicky podle obdobných termínů užívaných v pedagogické diskurzivní praxi, jako jsou literární výchova, výtvarná výchova nebo hudební výchova.⁶³ Takto definovaná oblast odpovídá svým obsahem a rámcem zmíněným výchovám formou i zaměřením – cílem je studovat film jako estetické umělecké dílo (skladba, žánr, kompozice apod.) s dílčím přihlédnutím k dalším kontextům (kritická reflexe, společenský kontext, tvorba). Toto vymezení však dnes můžeme považovat za zastaralé. Nicméně pak před námi vyvstává zásadní úkol předefinování termínu, pokud jej budeme i nadále používat.

Nová definice s přihlédnutím k vývoji od sedmdesátých let do současnosti nebude jednoduchá – termín byl automaticky a konvenčně používán v různých kontextech a prostředích, v některých etapách nebyl ve vzdělávacích dokumentech používán vůbec. Po roce 1989 se přes konkrétní iniciativy, které se k termínu hlásily⁶⁴, nepodařilo kodifikovat jeho význam a obsah.

Vzdělávací politika se v tomto období soustředila na vlastní (re)definování obsahu a rámce vzdělávání, organizační a institucionální proměnu a stabilizaci pozice na všech vzdělávacích stupních. Filmová výchova v této redefinici tvořila marginální místo, pokud byla vůbec brána v potaz. Termín se objevuje v oborových diskusích nad vzdělávacím kurikulem výrazněji opět až v roce 2007, kdy byla zahájena příprava obsahu vzdělávacího oboru **Filmová/audiovizuální výchova**.

Sémantické problémy a terminologické nejasnosti můžeme pozorovat i v daleko rozvinutějších kulturních a vzdělávacích systémech. Jako vhodný příklad, kterému se věnujeme podrobněji v následujících kapitolách, můžeme uvést Spojené království. Filmová výchova bývá v anglosaském kontextu často uváděna ve vazbě k jiným dovednostem jako nástroj dosažení filmové gramotnosti. To dokazuje mimo jiné návrh

⁶³ Viz JACHNIN, Boris. Op. cit. s. 42–43. Do kontextu uměleckých oborů bývá filmová výchova zařazována nejčastěji i dnes, viz ADLER, Rudolf. Op. cit. s. 11.

⁶⁴ Nevýraznějším počinem byl pravděpodobně projekt Film a škola Jiřího Králíka pod hlavičkou Asociace českých filmových klubů, který byl zahájen oficiálně v roce 2000, zhruba od roku 2011 je v hibernaci.

rámcové definice a klíčových parametrů ve studii *Film: 21st Century Literacy* z roku 2011.⁶⁵

Na evropské úrovni bývá v souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem a zapojením filmu do školních osnov a kurikulů bývá termín *filmová gramotnost* (anglicky „film literacy“) používán daleko častěji. Použití anglického termínu *literacy* je však – jak vysvětluje ve své přednášce Bazalgette – také problematické, neboť je dvojznačné a neexistuje k němu adekvátní překlad v jiných světových jazycích.⁶⁶

Při snaze tyto dva termíny srovnat či definičně vymezit je nesmírně důležité si uvědomit jejich vzájemný kauzální vztah: **filmová výchova je procesem nebo souborem nástrojů, který vede k osvojení konkrétních znalostí a dovedností, zatímco filmová gramotnost je cílem tohoto procesu.**

Oba termíny jsou často používány volně a arbitrárně, jejich význam nebyl dlouhou dobu nikde kodifikován – jedinou oficiálně uznanou a akceptovanou definici na evropské úrovni nacházíme ve studii *Screening Literacy Report*.⁶⁷ Užití tohoto termínu je pak plně závislé na vzdělávacím kontextu dané evropské země. Pro větší přehlednost uvádíme jednotlivé termíny ve vybraných evropských jazycích v přehledné tabulce:

angličtina	čeština	francouzština	němčina	polština
education	výchova	éducation	Ausbildung	edukacja
education	vzdělávání	éducation	Bildung	edukacja
literacy	gramotnost/ kompetence	alfabetisation	Bildung/Kompetenz/Alphabetisierung	alfabetyzacja
screen education	audiovizuální výchova	éducation audiovisuelle	x	edukacja audiowizualna
film education	filmová výchova	éducation au cinéma	Filmbildung	edukacja filmowa

⁶⁵ Jedna z definic uvedených v tomto dokumentu zmiňuje, že „filmová výchova je vitálním učebním nástrojem a je vázána na potěšení (pleasure). Filmová výchova musí být kurátorská – co a jak máme učit – a propojující mezinárodní a národní úroveň. Filmová výchova musí být součástí politické agendy, musí argumentovat různě zkušenosti, které poskytuje studentům. Filmová výchova je postavena na motivaci studentů. Nesmí vynechávat kolektivní zkušenost s kulturním a kolektivním zážitkem filmu v kině.“ *Film: 21st Century Literacy*. s. 8.

⁶⁶ „V angličtině je podstatné jméno gramotnost (literacy) a adjektivum gramotný (literate) používáno dvěma způsoby: na jedné straně označuje základní funkční kompetenci čtení a psaní a na druhé straně označuje vysokou míru obecného kulturního porozumění a komunikačních dovedností. V němčině bychom použili termín „Kompetenz“ v prvním významu slova, v druhém naopak „Bildung“. Ve francouzštině používají termín „alfabetisation“ pro první význam a v případě druhého významu se velmi překvapivě nejsou schopni shodnout, jak jej překládat.“ *BAZALGETTE, Cary*. Op. cit.

⁶⁷ Viz s. 54.

2. 5. 2. Mediální a filmová výchova: historická konstrukce

Konkrétní pojetí terminologie jednotlivých vědních oborů a oblastí se v průběhu času vyvíjí. Názvy a popisy osvětové či výchovně–vzdělávací činnosti související s filmem, kinematografií a audiovizí se proměňovaly v průběhu celého dvacátého století, a to zejména v souvislosti s jednotlivými etapami vývoje filmové a mediální kultury, vzdělávacích soustav a jejich vzájemného prolínání.

Tato skutečnost platí zejména u oborů, které nemají jasně vymezené hranice, obsah a cíle, které jsou „zaklety“ mezi dvěma paradigmaty (v našem případě kultura/vzdělávání, film/školství). Komplexní přístup k education policy související s filmem a audiovizí můžeme zaznamenat až v jednadvacátém století. Z vládních i odborných dokumentů je však patrné, že je definice vždy poplatná záměru a konkrétní ideologii daného výzkumu, instituce nebo orgánu. Tento pragmatický přístup se projevuje zejména v disparitnosti jednotlivých policíes a ve fragmentárnosti diskurzů, které se – zřejmě nezáměrně – neprotínají a neprostupují. Tato skutečnost pak vede k rozsáhlému terminologickému i ideologickému štěpení.⁶⁸

Ohlédneme-li se do historie, nalezneme ve dvacátých a třicátých letech v souvislosti s rozvojem filmové kultury a filmového průmyslu a v návaznosti na zvyšující se roli filmové kritiky nejčastěji používaný termín *filmová osvěta* (volný překlad anglického spojení *film appreciation*). Tento termín ilustroval dobové vnímání znalostí o filmu jako umělecké disciplíně a jeho rodící se estetice a historii.

Pro ilustraci dobových úvah o otázkách filmové osvěty můžeme uvést definici z interní zprávy o naukovém filmu ve Velké Británii: „*Cílem filmové osvěty (film appreciation) je ukázat lidem, jak mají rozpoznat, co je dobré a špatné na filmové formě, obsahu a použitých filmových technikách. Jedná se proto o rozšíření práce filmové kritiky, jež se zaměřuje na poskytnutí informací a na vštěpování standardů při vytváření úsudků.*“⁶⁹

Filmová osvěta byla vnímána převážně normativně a klinicky: vzdělavatelé v oblasti filmu měli být podobni lékařům, kteří mají odstranit příznaky závislosti na pokleslé

⁶⁸ Příkladem je agentura UNESCO, která pracuje s konceptem *MIL, Media and Information Literacy*, zatímco dotační programy Evropské unie a programu Kreativní Evropa pracují s termínem *Film Education*.

⁶⁹ *Interim Draft of the Factual Film in Great Britain*. London: The Arts Enquiry 1944, s. 181. Citováno v: BOLAS, Terry. *Screen Education*. s. 49.

umělecké formě a námětech převažující filmové produkce. Žáci a studenti byli pak v pozici pacientů, kteří mají být osvětovým působením vyléčení a přivedeni k hodnotnému umění.⁷⁰

Již ve čtyřicátých letech, zejména s masivním nástupem televizního vysílání – a daleko výrazněji pak v letech padesátých – se začala pozornost upínat ke konceptu, který můžeme nazývat jako výchovu audiovizuální.⁷¹ Ta měla univerzálnější charakter a poskytovala možnost abstrahovat od estetického pojetí edukace filmové, soustředit se na film jako na médium, kulturní konstrukt, nikoliv jen jako na umělecký artefakt. Spolu s nástupem nových metod v oblasti sociologie vystoupila do popředí potřeba ukotvení oboru mediální výchovy, která zahrnuje kritické porozumění audiovizuálním textům, ale také veškerým mediálním obsahům.

Jan Jiráček definuje obor mediální výchovy v dnešním kontextu jako „*přípravu k životu s médii*“, tedy jako *sociálně ekologickou disciplínu se zřetelným rozměrem uživatelským a jasným zacílením na zvyšování kvality života, v nouzi pak na obranu před jejím snižováním*.⁷² Jiráček tímto popisem vysvětluje, proč není vhodné automaticky řadit filmovou výchovu jako součást výchovy mediální: „*Vtahovat do této koncepce film, resp. kinematografii, a podřizovat ji tomuto rámci je, myslím, v zemi s tak vyspělou kinematografickou tradicí možné, ale zbytečně omezující. S trochou zjednodušení: je to podobné, jako bychom literární výchovu podřizovali výchově k občanství (...) přestože je zřejmé, že styčných ploch, překryvů a vzájemných vazeb mezi mediální a filmovou výchovou je hodně*.“⁷³

V četných sporech mezi vzdělavateli v oblasti filmu a zastánci mediální výchovy se však nejednalo ani tak o akademický spor mezi „konjunkuralisty“ a pokrokovými pedagogy –

⁷⁰ Jedním z příkladů může být stanovisko Komise pro vzdělávací a kulturní filmy, která v roce 1933 připravila rozsáhlý manuál zapojení filmu do kulturního života pod názvem *The Film In National Life* (Film v životě národa). James Marchant, předseda komise, formuloval stanovisko a možná rizika vystavení dětí a mládeže pokleslé filmové kultuře takto: „...zanecháváme svoji práci s hlubokým přesvědčením, že žádný sociální problém dnešního dne si nezasluhuje naši větší pozornost. Film, pokud je správně uváděn, může mít velký prospěch pro naše dobro; pokud je však zanedbáván, pokud jeho zneužívání není monitorováno, jeho negativní důsledky jsou nedozírné.“ BOLAS, Terry. Op. cit., s. 12.

⁷¹ Ačkoliv se tento termín v dobové literatuře neobjevuje a akademická reflexe přichází až v letech šedesátých s konceptem mediálních studií a mediální výchovy.

⁷² JIRÁK, Jan: Metodická diskuse na stránkách www.rvp.cz: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=433&t=7715&sid=93c27b2cfffad9d2c90637521b2d08f1> [Citováno: 1. 10. 2015]

⁷³ Tamtéž.

důležitým faktorem bylo zahrnutí televize jako nového společenského a estetického fenoménu, který do padesátých let neměl de facto status objektu akademického ani pedagogického zájmu. V podstatě již v tomto období se vytváří antiteze dvou ne příliš kompatibilních přístupů: estetického a sociologického.⁷⁴

Jde o rozdíl mezi mediální výchovou a výchovou filmovou, které se dostávají do ostrého rozporu nejen ve svém předmětu, ale především v úhlu pohledu na předmět studia a výuky. Bez odborné terminologie lze vyjádřit tento konflikt zjednodušeně coby kontrast mezi konzervativním historizujícím a mytizujícím pohledem na „zlatý fond“ kinematografie, na druhé straně pak stojí reflexe (masových) médií jako společenského a kulturního jevu, jemuž je přiznána právoplatná existence a soběstačnost.

„Tento rozpor je ovšem řešen i uvnitř samé filmové historiografie – jsou okrajové žánry hodny akademické pozornosti? Je zfilmovaný komiks možno zařadit do zlatého fondu, nebo do něj patří jen psychologická dramata, sociálně-kritická tvorba a transcendingující výpovědi? Závěr je nasnadě: neupustí-li instituce, pokoušející se o řešení vzdělávání na školách, od rigidního pohledu na filmovou historii, která je do velké míry umělým konstruktem filtrovaným navíc zhusta generačními sentimenty a nekompetentní snahou o kulturní ozdravení společnosti, dostaneme se tam, kam se dostává klasická literatura ve středoškolských škamnách – film bude zakonzervován a osvětový efekt vyústí v zamítnutí.“⁷⁵

V historickém pohledu vyniká důvod, proč filmová výchova „zaostala“ za mediální výchovou při jasném sebevymezení – „indoktrinační“ teorii filmu a médií a doporučovaly, aby se školy vyhýbaly televizi a masmédiím obecně.⁷⁶ Mediální studia se postupně stala součástí běžné nabídky univerzitních programů, ale tato oficiální rétorika postihující zejména film jako „zábavní médium“ se stala neblahým dědictvím

⁷⁴ Ty se později vymezily jako dva samostatné „obory“: filmová výchova, která měla za cíl podněcovat vazbu mládeže na hodnotné filmové umělecké projevy a mediální výchova, která vyplývala spíše z kritického čtení audiovizuálních textů bez rozdílů. Viz. např. GARNHAM, Nicholas: „*Film and Media Studies*“. In: ALVARADO, Manuel–BOYD-BARRETT, Oliver (eds). *Media Education: An Introduction*. London: BFI Publishing, Open University, 1992, s. 100–101.

⁷⁵ Petr Bilík, diskuse RVP portál. Dostupné na:

<http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=433&t=7715&sid=6c53f9bb467be0e0fd1925af93fca9ac&start=10>
[citováno: 13. 6. 2016]

⁷⁶ Podrobněji se o těchto diskusích dočteme v kapitole Back of Beyond knihy Terry Bolase (s. 131–161).

stereotypního společenského vnímání. Se skepticismem či odmítáním u neinformované veřejnosti se můžeme setkat dodnes.⁷⁷

Mediální studia se v letech devadesátých začala výrazněji posouvat od kriticko-analytického přístupu k mediálním sdělením⁷⁸ ke konvergenčnímu vnímání nových médií, nových interaktivních technologií a principů internetu jako sítě. Internet se stal novým médiem, které divákům, posluchačům, konzumentům nabízí nové, hybridní formy mediálních sdělení, zapojuje do recepce všechny stávající principy, média a prvky a nabízí nám kompletně novou virtuální informační realitu.

Mediální výchova, kam bývá film často násilně zařazován, i mediální gramotnost jsou nicméně pro vymezení teritoria našeho výzkumu pojmy příliš široké. Praxe mediální výchovy má většinou historiografický nebo normativní charakter. Mediální výchova se zabývá různými typy médií, produkcí mediálních sdělení a jejich recepcí, a je blízce spojena se sociologií a kulturními studií. V nejnovější podkladové studii prof. Jiráka ke změnám v RVP je mediální výchova vnímána jako „*cesta k pochopení světa masových médií a schopnost využít tohoto know-how pro vlastní plnohodnotný život.*“⁷⁹

Autoři revize průřezového tématu zdůrazňují, že se od doby schválení RVP proměnila povaha mediální výchovy ze „života s médii“ na „život v médiích.“ Současně dokument navrhuje proměnu cílů mediální výchovy od kriticko-analytických směrem k tvůrčím aspektům. Obor Filmová/audiovizuální výchova je podle nich naopak postaven především na tvůrčím (sebeurčujícím) přístupu.

K podobným výsledkům dospívá i evropský průzkum: „*Mediální gramotnost může být definována jako schopnost přistupovat, analyzovat a vyhodnocovat sílu obrazů, zvuků a*

⁷⁷ Nakolik se jedná o palčivý problém se můžeme přesvědčit v odborných publikacích, například v knize Media Education od Davida Buckingham, předního profesora mediálních studií: „*Všechna tato média (blockbustery, fotografie, počítačové hry, hudební videoklipy i klasické filmy a literatura) jsou hodna studia rovnocenně a neexistuje logický důvod, proč by měly být oddělovány. Tvrzení, že bychom měli studovat literaturu izolovaně od ostatních tištěných textů, nebo filmy izolovaně od jiných audiovizuálních médií jasně reflektuje širší společenské úsudky o významu těchto jednotlivých forem – a ačkoliv tyto úsudky mohou být institucionalizovány v rámci kurikula, jejich podstata je více než diskutabilní.*“

BUCKINGHAM, David. *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture.* s. 4.

⁷⁸ Inspirována vlivnými teoriemi let sedmdesátých a osmdesátých, zejména teoriemi Kódování/dekódování Stuarta Halla a mediální sémiotiky Marshalla MacLuhana.

⁷⁹ JIRÁK, Jan (ed). *Mediální výchova jako průřezové téma. Podkladová studie – revidovaná verze.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2018. s. 12.

*sdělení, s nimiž jsme denně konfrontováni a jež jsou důležitou součástí současné kultury, stejně jako schopnost zdatně komunikovat pomocí dostupných médií na osobní rovině. Mediální gramotnost se vztahuje ke všem médiím, včetně televize a filmu, rozhlasu a hudby, tištěným médiím, internetu a dalším digitálním komunikačním technologiím.*⁸⁰

Mediální gramotnost podle citované zprávy Evropské komise z roku 2011 zahrnuje komplexní principy, které názorně vysvětlují a popisují provázanost obou oborů. Definice ovšem také jasně ukazuje, proč není možné ani vhodné bezesbytku zahrnovat výchovu navázanou na audiovizi a film do rámce mediální výchovy.⁸¹

Vliv společenských změn, které je v posledních patnácti letech výrazně ovlivnily definici oboru, zmiňuje i prof. Jan Jiráček ve své aktualizaci průřezového tématu Mediální výchova: *„Dobový kontext vzniku koncepce mediální výchovy se také podepsal na jejím celkovém kriticko-analytickém a vyzněním spíše mírně protekcionistickém pojetí. Koncepce ještě nemohla v plně šíři reflektovat dopad vysoké míry interaktivity síťové komunikace, masivní propojení individuální, veřejné (masové) a komerční komunikace, kterou umožnil rozvoj sociálních sítí, ani na jedné straně tvořivý, na druhé straně manipulativní potenciál, který toto propojení představuje.*⁸² Současné diskurzivní pole proto nabízí možnost redefinování oblastí, které budeme nadále rozvíjet a snažit se naplnit je obsahem a definovat – informační gramotnost, digitální gramotnost a audiovizuální gramotnost/výchova.

2. 5. 3. Směrem k audiovizuální výchově

V anglosaském prostředí se v šedesátých letech začal vydělovat společně s rozvojem filmové výchovy⁸³ širší koncept, který bývá zastřešen termínem „screen“, a kterému budeme věnovat významnější pozornost.⁸⁴ Pro účely akademického definování oblasti audiovize je anglický termín screen ideální, neboť zastřešuje veškeré audiovizuální obsahy a média (tradiční film, televizní vysílání, online audiovizuální obsahy, počítačové hry, sociální sítě, amatérské filmy a videa apod.). Později k němu byly přiřazeny také

⁸⁰ Testing and refining, criteria to assess media literacy levels in Europe. Final Report. s. 11.

⁸¹ Více viz samotná zpráva dostupná zde: <https://op.europa.eu/s/oneA> [Citováno dne: 12. 6. 2016]

⁸² JIRÁK. Op. cit. s. 19.

⁸³ Více viz kapitola 6, s. 136–141.

⁸⁴ „Screen“ (ang.) znamená promítací plátno, ale také jakoukoliv obrazovku nebo monitor, definuje tedy obsah podle způsobu sdílení pohyblivých obrazů.

nová média a digitální technologie, která tyto obsahy zprostředkovávají (internet, veškerá digitální zařízení jako jsou smartphony a tablety). Problém ovšem spočívá v jeho případném užití v českém prostředí. Tam se jeví jako nejvhodnější termín audiovizuální, který můžeme používat jak ve spojení s výchovou, tak s gramotností.

Příbuzný termín „moving image“ (pohyblivý obraz) zase používají osnovy škol a kurikulární dokumenty např. v Maďarsku nebo Severním Irsku⁸⁵. V Maďarsku se akreditovaný předmět jmenuje *Kultura pohyblivého obrazu a mediální edukace* (Culture of the Moving Image and Media Education) a byl do osnov schválen v roce 1995 v rámci národní kurikulární reformy⁸⁶.

V českém kontextu je však pojem *pohyblivý obraz* referenčně spjat spíše se studiem nových médií, jak uvádí kurátorka a historička Nela Klajbanová: „*Prezentace pohyblivého obrazu prošla velkými proměnami souvisejícími s expanzí nových médií, uměleckých forem a koncepty, které povyšují myšlenku nad umění. Relokace pohyblivého obrazu se tak odehrává v nejrůznějších prezentačních modech od koncentrované projekce v tradičním kinosále přes vystavování v galerijní situaci až po jeho umístění do virtuálního prostředí internetu.*“⁸⁷

Zpráva *Screening Literacy Report*, kterou analyzujeme v následující kapitole, nabízí jedinou aktuální a oficiální definici filmové výchovy, která slouží jako obecný definiční rámeček: „*Je to úroveň porozumění filmu, schopnost vědomého a zvědavého výběru filmových děl, schopnost kritického sledování a analýzy jejich obsahu, kinematografických kvalit a technických aspektů; a schopnost zacházet s jejich jazykem a technickými prostředky při samotné tvorbě pohyblivých obrazů.*“⁸⁸ Jejím referenčním rámcem jsou tři dimenze, kulturní, kritická a kreativní, které nabízejí tři zásadní pedagogické cíle filmově-výchovných či filmově-osvětových počinů.

⁸⁵ V Severním Irsku byl v roce 2003 zaveden na základních a středních školách předmět Moving Image Arts, který je povinně volitelným klasifikovaným předmětem, ze kterého studenti mohou skládat maturitní zkoušku. Více v případové studii na s. 150–151.

⁸⁶ PONGÓ, Ildikó. *Filmová a mediální výchova v Maďarsku v kontexte světových trendů*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita 2007. s. 31.

⁸⁷ KLAJBANOVA, Nela. *Současné umění pohyblivého obrazu filmu a videa a jeho distribuční metody v české republice*. (Bakalářská práce) Olomouc: FF UP 2016. s. 11.

⁸⁸ Screening Literacy Report. BFI, London, 2012. Dostupné na: http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-country-profiles_en.pdf [cit. 10. 10. 2018]

Jak bylo v této kapitole naznačeno, v posledních desetiletích, zejména s rozvojem filmové teorie a sociologie diváka, se obor daleko více přiklání k používání termínu, který nejlépe vystihuje spektrum obsahů pohyblivého obrazu. V akademickém světě i pedagogické praxi a reflexi se v anglosaském světě ujímá obecný termín *screen education*, který do českého jazyka překládáme jako *audiovizuální výchova*. Tento termín se zdá být pro potřeby a zaměření mé práce jako nejvhodnější, proto jej v následující podkapitole použijeme pro aktualizaci výše uvedené definice filmové výchovy.

2. 6. Definice oboru jako systémový problém

Předtím, než se budeme pokoušet terminologicky a diskurzivně vymezit obor, v jehož rámci se pohybujeme, musíme se podrobně zaměřit na definování zdánlivě triviálních konstant spojení *filmová výchova*. Film v kontextu našeho bádání nepovažujeme za materiální bázi, filmovou surovinu, jak ji popisuje v předchozí kapitole Ivan Klimeš.⁸⁹ Jedná se spíše o průnik kinematografického dispozitivu, imaginární umělecké konstanty, reálné kulturní praxe a navázané akademické reflexe.

Nové tendence zkoumání filmu jako součásti širšího konceptu audiovize, které reprezentují autoři jako Rick Altman, Thomas Elsaesser nebo Siegfried Zielinski, jsou souhrnně označovány jako *nová filmová historie* a přinášejí dekonstrukci tradičního chápání studia filmu jako uměleckého díla. Interdisciplinární přístup tohoto mladého odvětví nám pomůže daleko lépe pochopit současné úvahy o definici filmu jako oboru akademického zkoumání.

Okruh badatelů nové filmové historie i navazujících sociologů, psychologů a antropologů ve svých zkoumáních a hypotézách „kladou důraz na *interdisciplinární propojení s ostatními společenskými a humanitními vědami. Důležitější než „umělecké hodnoty“ filmových děl jsou pro ně kulturně–historické kontexty produkce, distribuce, uvádění a recepce čili technologické, ekonomické, sociální a kulturní podmínky a praktiky výroby, šíření a sociálního použití filmu, stejně jako jeho propojení s příbuznými institucemi, médii, formami a produkty.*“⁹⁰

⁸⁹ Viz s. 54.

⁹⁰ SZCZEPANIK, Petr (ed.) *Nová filmová historie. Antologie současného myšlení o dějinách kinematografie a audiovizuální kultury*. Praha: Hermann & synové 2004. s. 10.

V tomto širším vnímání audiovizuální kultury a kultury pohyblivého obrazu také vzniká syntetizující pojetí audiovize jako komplexní sféry, která by měla mít své zastoupení v kurikulích a výchovně–vzdělávacím procesu. S dílčími výjimkami je většinou tento nový obsah kooptován do konceptu mediální výchovy jako tzv. archeologie médií.⁹¹ Ve Spojeném království se nicméně rozvíjí pojetí screen education (audiovizuální výchovy) zejména v souvislosti s etablováním oboru television studies v osmdesátých letech.⁹²

Bazalgette jako klíčová osobnost spojená dlouhou dobu s Britským filmovým institutem v souvislosti s výzkumem recepce předškolních dětí uvádí, že puristické trvání na výrazu film/filmová gramotnost je v dnešní době zcela nesmyslné: „*V tomto věku (do 5 let, pozn. aut.) k dětem doléhá zejména v domácím prostředí velké množství audiovizuálních podnětů, ať už v televizi, na počítači, nebo z obou zdrojů. Některé z těchto podnětů jsou filmy, jiné nikoliv. Proto budu nadále používat termín „médiá pohyblivého obrazu“ (moving image media)⁹³, neboť je nutné mít stále na vědomí, že film je pouze dílčím prvkem dětské zkušenosti s pohyblivými obrazy.*“⁹⁴ Její terminologickou skepsi je pak možné přenést směrem k celému oboru.

Problém s jeho všeobecně uznávanou definicí a vymezením diskurzivního pole (polí?) je patrný v národním i mezinárodním kontextu. Na národní úrovni můžeme pozorovat jasnou politickou i odbornou shodu na definici oblasti mediální výchovy, a to ve většině evropských zemí.

Tato shoda je pochopitelná: mediální výchova je od šedesátých let budována jako akademický obor, má svou didaktiku i metodiku pro základní a střední školy ve většině evropských zemí, je zastoupena v akademickém provozu. Jak ale uvádíme v následujících pasážích, definice tohoto vědního oboru je výrazně nekompatibilní s definicí oboru výchovy audiovizuální.

Na nejasné hranice odkazuje například Jan Jiráček v citované podkladové analytické studii k průřezovému tématu Mediální výchova: „...*socioekonomický rozměr existence kinematografie by měl být předmětem zájmu jak mediální, tak filmové výchovy, jelikož v*

⁹¹ Viz např. studie André Gaudreaulta a Philippa Mariona „*Médium se vždycky rodí dvakrát.*“ Tamtéž, s. 439–452.

⁹² Podrobněji např. KORDA, Jakub. *Úvod do studia televize 1.* Olomouc: FF UP 2014. s. 9.

⁹³ Česky bychom mohli také nahradit termínem „audiovizuální média“.

⁹⁴ BAZALGETTE, Cary. „*Film Education and Media Literacy: An English Perspective.*“ Přednáška na Ruhr-Universität v Bochumi dne 5. května 2010.

*mnohém tvoří rámeček pochopení současného světa vůbec. Možnost pochopit film jako umělecké dílo by přece jen mělo být výsadou filmové výchovy – včetně její tvořivé stránky. Pokud si někde žák či student zkusí napsat pokus o filmovou kritiku či malý scénář k vlastnímu filmu, měl by tak činit právě ve filmové výchově.*⁹⁵ Náznačkové vymezení teritoria ale není nadále rozvinuto a oba vzdělávací obsahy⁹⁶ se ve školní praxi neseťkávají a neprotínají.

V našem výzkumu se přikláníme spíše k holistickému přístupu nynějšího vedoucího oddělení filmové výchovy BFI Marka Reida, který shrnuje zrádnost zavedených kategorií následovně: *„Po určitou dobu sloužil pojem média jako všezahrnující termín pro kulturní aktivity, které nespádají pod tradiční umělecké formy ani pod dlouho budovanou komunikační praxi. Termín média může zahrnovat cokoliv z oblasti digitální, nebo obsah sdílený na internetu, reklamu, rozhlas, televizi a film. Za film jako takový může být považován jakýkoliv audiovizuální produkt na celé škále platforem od kin, přes youtube až po soubory v mobilním telefonu. Tyto kategorie jsou zrádné a překrývají se: mixují symbolické významotvorné systémy (film jako jazyk a umělecká forma) s médiem komunikace (mobilní zařízení, binární kód, rozhlasové vlny), se sektorem průmyslu (reklama), zatímco zároveň vynechávají tradiční významotvorné systémy (jazyk, text, hudbu), ačkoliv tyto systémy jsou zcela integrovány do současných digitálních médií. Nemůžete například používat Twitter, pokud neumíte psát. Pokud tedy někdo odmítá ideu mediální gramotnosti, přenáší toto zmatení do tříd, kin a vzdělávací a kulturní politiky.*⁹⁷

Ještě radikálnější v odmítnutí tradičních konceptů a obsahů filmu a médií je Rick Altman, který uvažuje o průběžném stírání rozdílů mezi jednotlivými médii: *„Média, jež nyní považujeme za velmi zřetelně odlišená od kinematografie, budou jedno po druhém s*

⁹⁵ ADLER, Rudolf (ed.). *Podkladová studie k předmětu Filmová/audiovizuální výchova*. Praha: Národní pedagogický institut 2019. s. 11.

⁹⁶ Máme na mysli průřezové téma Mediální výchova a doplňující vzdělávací obor Filmová/Audiovizuální výchova, podrobněji viz následující podkapitola.

⁹⁷ REID, Mark. *Film Education in Europe: National Cultures or European Identity*. Film Education Journal. Volume 1 (2018), No. 1, str. 8.

kinematografií splývat, a to až k bodu, kdy je již nemožné identifikovat kinematografii jako nezávislý fenomén, odlišný od jiných médií.“⁹⁸

Vedle uvedených interpretací pojmu film/pohyblivý obraz je nezbytné vrátit se ještě k druhému z pojmů ve spojený filmová výchova – k termínu *výchova*. V českém prostředí je termín často zaměňován s termínem *vzdělávání*, ačkoliv oba mají své jasně vymezené definice užívané v pedagogické teorii i praxi. Oba termíny jsou ovšem v laických i odborných diskusích svévolně zaměňovány, ať už úmyslně nebo zcela nezáměrně.

Jak uvádí Helena Skarupská v práci *Filozofie a teorie výchovy*: „*Výchova v širším slova smyslu zahrnuje celý výchovně vzdělávací proces a je tak synonymem pro pojem edukace. Výchova v užším slova smyslu bývá v českém pedagogickém prostředí nejčastěji definován jako proces směřující k rozvoji jedincových potřeb, zájmů, postojů a chování. Naproti tomu vzdělávání je procesem směřujícím k rozvoji jedincových vědomostí, dovedností a schopností. Čeština tak odděluje od sebe dvě složky formování jedince.*“⁹⁹

Jaké možnosti tedy vyplývají při popsání diskurzivního pole v souvislosti s historickou genezí oborů, taxonomickou praxí a současným pojetím výše uvedených termínů?

Patrik Vacek a Jana Krátká ve své přehledové publikaci zmiňují nečekanou možnost použití dvou zmíněných termínů, audiovize a edukace: „*Problematičnost označení filmová (audiovizuální, mediální atd.) výchova tkví zejména v tom, že je tematicky reduktivní, či spíše zavádějící. Dané slovní spojení totiž ignoruje skutečnost, že vědy o vzdělávání a výchově (educational sciences) v českém prostředí označované jako pedagogika dávají přednost spojení „výchovy“ a „vzdělávání“ do jednoho celku, který úsporně a funkčně vyjadřuje pojem edukace (v zahraničí běžné media education, l'éducation audiovisuelle, screen education). Tento termín zcela přirozeně operuje s oběma složkami výchovně-vzdělávacího procesu...*“¹⁰⁰ Termín edukace se však z mnoha důvodů v českém prostředí neustálil, proto se i nadále budeme přiklánět k termínu *výchova*. Jeho význam však vždy pojmáme širěji, v odkazu na výchovně-vzdělávací proces jako celek.

⁹⁸ ALTMAN, Rick. What it Means to Write the History of Cinema. Citováno v: SZCZEPANIK, Petr (ed.) Nová filmová historie. Antologie současného myšlení o dějinách kinematografie a audiovizuální kultury. Praha: Hermann & synové 2004. s. 29.

⁹⁹ SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie a teorie výchovy*. Praha, Hnutí R, 2016. s. 8.

¹⁰⁰ VACEK, Patrik, KRÁTKÁ, Jana. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta 2008, s. 6.

Historické akademické spory a vymezení jsou pro formulování termínů našeho bádání nevhodné. Proto budu nadále v práci používat kompromisní český termín, který je průsečíkem oblasti médií a filmu, a tím je pojem audiovize. Pro účely jednotného popisu a výkladu budeme v souvislosti s diskutovaným oborem či oblastí uvádět termín **audiovizuální výchova**, potažmo **audiovizuální gramotnost** jako cíl audiovizuální výchovy.¹⁰¹ Při formulování nevhodnější definice audiovizuální gramotnosti vycházím z obecně uznávané definice filmové gramotnosti, kterou navrhl odborný tým ve studii *Rámcová filmová výchova*. Tato definice zní:

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

Na základě této definice a stanovení preferovaného termínu vystihujícího popisovaný obor tedy můžeme navrhnout upravenou definici audiovizuální výchovy, která rozšiřuje referenční pole definice původní.

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

¹⁰¹ V případě odkazů k předmětu a doplňujícímu vzdělávacímu oboru pak Filmová/audiovizuální výchova.

Na závěr celé kapitoly ještě shrneme užití jednotlivých termínů, se kterými v textu práce budeme nadále operovat. Vzhledem k výše popsané terminologické nejednotnosti budeme používat prioritně několik termínů, jejichž užití se bude lišit podle konotací a kontextu, ve kterém se vyskytují. Pokud některý z termínů bude odkazovat k zahraničnímu kontextu, uvádím původní název v závorce.

Spojení **Filmová/Audiovizuální výchova** používám v textu v souvislosti s doplňujícím vzdělávacím oborem stejného názvu. Tento pojem přímo odkazuje ke schválenému předmětu jako součásti Rámcových vzdělávacích programů. O **filmové výchově** hovořím v historickém kontextu pojmu a v pasážích, které se věnují výhradně oblasti filmové produkce, recepce a reflexe. Termín **audiovizuální výchova** používám v preskriptivním smyslu v souvislosti s širším pojetím oboru, který zahrnuje i jiná audiovizuální média než samotný film (definovaný jako filmové dílo umělecké povahy), ale nespadá do širokého významu mediální výchovy. Pojem **edukace** je užíván zcela výjimečně, a to, pokud není z kontextu patrné, o jakou součást celého výchovně-vzdělávacího procesu se jedná.¹⁰²

Spojení **mediální výchova** je v textu používáno v souladu s definicí stejnojmenného průřezového tématu jako součásti RVP, případně jako pojmenování společenskovedního oboru. U tohoto termínu odkazuji na všeobecně akceptovanou definici prof. Jana Jiráka a dalších autorů, kteří se podíleli na vzniku řady učebních i vědeckých textů, kde pojem dále popisují a upřesňují.¹⁰³

2. 7. Filmová/Audiovizuální výchova ve vzdělávacím rámci

V českém vzdělávacím prostoru a strategiích vzdělávací soustavy se s termíny filmová výchova nebo audiovizuální výchova setkáváme jen velmi sporadicky. Obor, který je mu nominálně nejbližší a je definičně ukotven ve vzdělávacích dokumentech, je – jak už bylo uvedeno – mediální výchova. Ta je součástí RVP jako průřezové téma, které nemá vlastní „předmětovou“ podstatu, ale proniká všemi ostatními oblastmi a předměty.

¹⁰² S ohledem na skutečnost, že se termín „audiovizuální edukace“ používá Patrikem Vackem a Janou Krátkou v oborovém diskurzu neusadil, jeho použití se vyhýbám, přestože jej považuji za nejužitečnější pro oborovou definici.

¹⁰³ Viz např. JIRÁK, Jan–KÖPPLOVÁ, Barbara. Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace. Praha: Portál 2003.

Dalším příbuzným oborem, který má vlastní definici i vlastní aktuální strategii, je digitální vzdělávání. Strategie z roku 2014 uvádí definici digitálního vzdělávání ve vztahu k očekávaným digitálním kompetencím žáků následovně: „*Digitálním vzděláváním rozumíme zjednodušeně takové vzdělávání, které reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností. Zahrnuje jak vzdělávání, které účinně využívá digitální technologie na podporu výuky a učení, tak vzdělávání, které rozvíjí digitální gramotnost žáků a připravuje je na uplatnění ve společnosti a na trhu práce, kde požadavky na znalosti a dovednosti v segmentu informačních technologií stále rostou.*“¹⁰⁴

Pozice audiovize ve vztahu k digitálnímu vzdělávání a digitální gramotnosti je stejně problematická, jako v případě mediální výchovy. Ta se zaměřuje praxi života s médii (případně života v médiích), zatímco digitální vzdělávání má vést k digitální gramotnosti vázané na samotné (médiu) technologie zprostředkovávající audiovizuální obsahy. Přestože ve strategii nenalezneme přímý vztah mezi médii a obsahem, můžeme přijmout roli digitálního vzdělávání – a existenci vlastní strategie – jako příležitost, jak audiovizuální výchovu do vzdělávacích programů zahrnout.

Klíčovým dokumentem, který ukotvuje film a audiovizi ve vzdělávacím obsahu, je Návrh vzdělávacího obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova pro základní školy a gymnázia. Tento dokument, popisující zejména povahu vyučovaného předmětu, vzdělávací cíle a očekávané výstupy, však překvapivě žádnou definici oboru nepřináší. Je to o to více překvapující, že se jedná o jediný závazný dokument vztahovaný k tomuto oboru v korpusu oficiálních obsahů výuky jako součásti Rámcových vzdělávacích programů.

Tento doplňující vzdělávací obor schválený v roce 2010 je postaven na několika principech, které jsou podobné principům podobných vzdělávacích dokumentů v jiných zemích. Na první místo staví „*vlastní tvůrčí zkušenost s filmovým výrazem, která může k harmonickému rozvoji osobnosti, právě v současnosti a budoucnosti, jistě výrazně přispět.*“¹⁰⁵

¹⁰⁴ KOLEKTIV AUTORŮ. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2014. s. 3.

¹⁰⁵ ADLER, Rudolf, ŠLAISOVÁ, Jarmila. *Filmová-audiovizuální výchova. Návrh vzdělávacího oboru (2. verze)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2009. s. 2.

Vedle tvůrčí zkušenosti jej ustavují další dva pilíře, reflexe a recepce filmových děl, které mají pomáhat rozvíjet rozmanité kompetence¹⁰⁶ žáků, jako je spolupráce, komunikace nebo představivost a fantazie.¹⁰⁷ Přestože dokument neodkazuje k zahraničním pramenům, je z něj patrná zkušenost s vzdělávacími obsahy ze zahraničí. Zároveň je ale zjevná výrazná tendence autorů nadsazovat samotnou tvůrčí zkušenost nad ostatní souvislosti kinematografie a filmu, jako je produkční, společenský a kulturní rámec.¹⁰⁸ Ty jsou ve studii sice naznačeny a několikrát zmíněny, neprojektují se však do samotných očekávaných výstupů.

Co naopak autoři v souladu s jinými experty sdílejí, je přesvědčení, že audiovizuální a filmová díla výrazně dopomáhají v osobnostním rozvoji dětí a mladých lidí a mohou také překonat mnohé sociální, náboženské a komunikační problémy „dospělé“ populace. V souvislosti s potenciálem rozvoje kognitivních schopností mladých lidí můžeme odkázat na Alaina Bergalu: „*Film vytváří významy a tyto významy komunikuje. Kinematografie proto jednoznačně rozvíjí kognitivní schopnosti člověka a může být průvodcem v naší komunikaci. Film je prostorem vidění a porozumění, v němž rozpoznáváme a vytváříme naše příběhy.*“¹⁰⁹

Na rozdíl od mediální výchovy podle autorů „*předmět Filmová – audiovizuální výchova prezentuje filmovou řeč především jako umělecký projev, podněcuje kreativitu, fantazii a tvůrčí užití audiovizuálních výrazových prostředků v komunikaci.*“¹¹⁰ Z důrazu na tvořivou zkušenost vyplývá jednoznačná afiliace autorů jako praktikujících tvůrců a lektorů. Rovněž je v principech prosazovaných v návrhu patrné, že autoři čerpají z již zastaralé definice filmové výchovy jako součásti spektra estetických výchov a vytvářejí přirozené vazby k oboru výchovy výtvarné.

¹⁰⁶ Jakákoliv gramotnost je podle současných kurikulárních dokumentů definována kompetencemi, které si žák nebo student osvojí a dokáže je používat. Český vzdělávací systém a normy vytvořené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy popisují kompetence jako „a). *souhrn pravomocí a odpovědností svěřených určitému pracovnímu místu či orgánu; b) schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti; takto chápanou kompetencí je i ochota přijímat rozhodovací riziko, osobní iniciativa, volní vlastnosti, motivovanost atp.*“ Tamtéž.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 3.

¹⁰⁸ „Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence.“ Tamtéž, s. 7.

¹⁰⁹ Citováno v: UNGER, Susanne B. *Cultivating Audiences: Filmbildung, Moral Education and the Public Sphere in Germany.* University of Michigan, 2011. s. 11.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 6.

Závěr kapitoly proto směřuje ke konstatování, že Filmová/Audiovizuální výchova jako součást kurikula zjevně značí nevyužitou příležitost, a to navzdory tomu, že má již deset let definovaný vzdělávací obsah a je součástí vzdělávacích programů. Jak ukazujeme v grafech průzkumu Terezy Dvořákové z roku 2016, faktická přítomnost předmětu na školách je mizivá.

Přestože Rámcové vzdělávací programy již od svého vzniku v roce 2007 nabízejí širokou škálu výkladů a koncepčních přístupů¹¹¹, nepodařilo se autorům definovat obor Filmové/audiovizuální výchovy jako komplexní a mnohvrstevnatý systém v celku kultury. Překvapivá je například absence provázanosti předmětu s institucemi, aktivitami a procesy filmového a audiovizuálního průmyslu.¹¹²

Velmi problematickým přístupem se jeví reduktivní tendence autorů v podkladové studii k vzdělávacímu oboru Filmová/audiovizuální výchova v aktuálně připravovaných revizích RVP. Tato studie přináší rozporuplný návrh zúžení významu termínu vypuštěním pojmu audiovizuální s odkazem na zahraniční praxi¹¹³. Podkladová studie přitom slouží jako materiál pro definování oboru (a vzdělávacího obsahu předmětu) při revizi RVP pro následující období do roku 2030. Anachronické pojetí filmové výchovy jako oboru a Filmové/audiovizuální výchovy jako volitelného předmětu na základních i středních školách může být konzervováno v současném stavu a vést k retardujícím výsledkům pro rozvoj oboru.

2. 8. Shrnutí kapitoly

V předchozí kapitole jsme nastínili sémantickou rovinu definice oboru a uvedli, že nejvhodnější termín, který pokrývá námi zvolenou oblast, je anglický termín screen,

¹¹¹ Předmět Filmová/audiovizuální výchova spadá do vzdělávací oblasti Umění a kultura, kde se nabízí celá řada aplikací a přístupů.

¹¹² Kam řadím například pravidelné výchovné školní projekce v kinech, exkurze na natáčení, pořádání studentských filmových klubů, soutěží apod.

¹¹³ „Filmová výchova je, jak bylo výše uvedeno, oborem uměleckém se všemi důsledky tohoto pojetí, mediální výchova se zabývá analýzou, tříděním a hodnocením mediálních informací v co nejširším spektru jejich původu. Je otázkou, za v zájmu jasného oddělení obou oblastí neotevřít diskusi o názvu předmětu filmová/audiovizuální výchova a nepřístupit k jeho zúžení na název filmová výchova, což je běžnější i v zahraničí.“ ADLER, Rudolf (ed.) Podkladová studie k předmětu Filmová/audiovizuální výchova. Praha: Národní pedagogický institut 2019. s. 14.

českým ekvivalentem je pojem **audiovize, audiovizuální výchova**. Audiovizuální díla jsou veškerá díla, která spojují složku auditivní a vizuální a je možné je tedy bezesbýtku uplatnit na veškerý obsah filmový i audiovizuální, pocházející z rozmanitých médií.¹¹⁴ Může do něj spadat celá oblast filmu, filmové kultury a filmového jazyka, estetika filmových uměleckých děl, televizní tvorba, online reklama, amatérské filmy žáků a studentů nebo blogy youtuberů. Definicí audiovizuální výchovy tak můžeme brát jako průsečík významů, které nejlépe odpovídají výměru oboru popisovaného v této práci.

Jako zásadním problémem oboru se ukazuje být trvající terminologická nejasnost a absence výzkumných a badatelských děl, které by pomohli tento problém vyřešit. Za účelem další odborné diskuse a formulování strategických dokumentů však považujeme za rozumné používání jasně vymezených pojmů v závislosti na kontextu užití.

Terminologická neustálenost se ukazuje být jedním s kritických míst rozvoje oboru a jedním z důležitých úkolů strategie filmové výchovy. Ustálení nejednotné terminologie může vést k jasnější identifikaci všech zainteresovaných subjektů (stakeholders), kteří se na rozvoji oboru podílí. Důkazem chybějícího terminologického konsenzu je například skutečnost, že téměř nepoužívaný pojem „filmové vzdělávání“ na svých webových stránkách používá tak významná instituce, jakou je Národní filmový archiv.¹¹⁵

Dalším ze závažných problémů, na který jsme poukázali v této kapitole je způsob, jakým je předmět našeho bádání v podobě doplňujícího vzdělávacího oboru (ne)zařazen do kurikulárních dokumentů a vzdělávací praxe. Navrhovaný obsah ve zmíněné podkladové studii k předmětu je anachronický, reduktivní a navzdory jasným tendencím v evropských vzdělávacích diskurzích a výzkumech směřuje k redukci audiovizuální složky a soustředí se na estetickou definici předmětu. Jsem přesvědčen, že výstupy této práce dopomohou kultivovat a posunout akademickou diskusi i tvorbu národní politiky směrem k uznání odlišného konceptu audiovizuální výchovy.

¹¹⁴ V definici oboru nám nepomůže ani aktuálně platný Zákon o audiovizi, který sice definuje kinematografické dílo, nicméně nedefinuje dílo audiovizuální. Celé znění zákona je dostupné zde: <https://fondkinematografie.cz/legislativa-a-koncepce/> [Citováno dne: 3. 4. 2020]

¹¹⁵ Ačkoliv se na www.nfa.cz odkazuje k projektům filmové/audiovizuální výchovy, samotný odkaz v menu se jmenuje Vzdělávání.

3. Vývoj odvětví v České republice a Evropě

V následující kapitole se věnuji historickému kontextu i současnému rámci oboru filmové, potažmo audiovizuální výchovy v českém prostředí a v evropském kontextu. Základním východiskem při koncipování této kapitoly nebylo podání historiografické studie, která by postihla vývoj v domácím prostředí ve vyčerpávajícím detailu. Uvedené skutečnosti mají sloužit jako podklad ke koncipování srovnávací analýzy českého a severoirského prostředí.

Metodologie a nástroje evaluačního výzkumu slouží k následnému porovnání dostupných pramenů bádání této disertační práce a formulování závěrů v podobě doporučení pro tvůrce vzdělávací politiky v českém prostoru. Právě z tohoto důvodu bylo nutné předestřít historické i kulturně-společenské souvislosti, které měly přímý vliv na podobu a povahu oboru v současnosti. Kromě představení významných počinů a zlomových momentů se tak soustředím na popis a analýzu existujícího kulturního a vzdělávacího rámce, který umožňuje následnou komparaci obou prostředí.

3. 1. Historické snahy o ustavení filmové výchovy v ČR

Jak uvádí Tereza Dvořáková ve své diplomové práci¹¹⁶, desetiletí snah o osvětu v oblasti filmu a kinematografie směrem k mladým divákům a školním zařízením je možné shrnout do tří základních převažujících tendencí: filmu jako součásti školní výuky, pokusů o zavedení výuky filmu do školních osnov a organizace filmových klubů dětí a mládeže.

Jak osvětlíme v této kapitole, některé snahy a iniciativy přesahovaly rámec škol jako vzdělávacích ústavů a zaměřovaly se na akademickou veřejnost, pedagogickou obec, v některých případech zapojovaly také jednotlivé složky filmového průmyslu (zejména ve dvacátých a třicátých letech a jako součást znárodněné kinematografie od padesátých do osmdesátých let dvacátého století).

¹¹⁶ DVOŘÁKOVÁ, Tereza. Alternativní kinodistribuce umělecky hodnotných filmů v ČR. Praha: KFTP FAMU 2003. s. 20.

Prosazování filmově-výchovných a osvětových iniciativ má v českém prostředí dlouhou tradici sahající do desátých let dvacátého století.¹¹⁷ První článek od novináře Karla Scheinpfluga s názvem *Kinematograf vychovatelem*, pojednávající o výchovné roli kinematografie, můžeme dokonce datovat do roku 1904.¹¹⁸ Nicméně až dvacátá léta znamenala prohloubení diskuse a konkrétní opatření podporující osvětový a poučný rozměr kinematografie.

Důležitou roli sehrálo celkové politické a společenské uspořádání první republiky, zejména pak důraz na kvalitu vzdělávání v masarykovské tradici a příhodné podmínky v oblasti filmové výroby. Prvopočátky koordinovaných snah o využití osvětové role kinematografie sahají do roku 1920 a souvisí se vznikem a uzákoněným Masarykovy akademie práce (MAP), později Masarykova lidovévýchovného ústavu a vzniku společností Filmová kultura, MAPfilm a Společnosti pro vědeckou kinematografii.¹¹⁹ Vzdělávací potenciál filmu nebyl reflektován pouze pedagogickými autoritami, ale byl od roku 1925 postupně institucionalizován v podobě tzv. kulturně-výchovného, později školního filmu jako moderního, státem uznaného vzdělávacího nástroje.¹²⁰

Význačnou roli v tomto procesu sehrál kolektiv autorů navázaných na Filmový ateliér Baťa ve Zlíně, zejména pak osobnost pedagoga, filmaře a buditele Jaroslava Novotného. Školní film pod jeho patronací na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně se stal nástrojem masové osvěty, jejíž dosah se už nikdy neopakoval. „Školním filmem se minil buď neexistující ideál filmu, který by byl od počátku koncipován a vyráběn jako specializovaná metodická pomůcka, nebo šlo o kulturně-výchovný film, kterému se

¹¹⁷ Kdy se jednalo především o mravokárnou diskusi nad zhoubným dopadem filmu na dětského diváka, viz. KLIMEŠ, Ivan. Op. cit. s. 20.

¹¹⁸ ČESÁLKOVÁ, Lucie. Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu. Praha: Národohospodářský ústav 2010. s. 30.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 54–69.

¹²⁰ „K podrobnějšímu výzkumu prehistorie české školní kinematografie vybízí ostatně už sám fakt, že jakákoliv z dosavadních zmínek o použití filmu jako vyučovací pomůcky postulovala bez obšírnějšího komentáře jako východisko výkladu datum 3. listopadu 1936, kdy Ministerstvo školství a národní osvěty zveřejnilo vyhlášku ustavující film jako svébytný nástroj školní výuky, jako oficiální vyučovací pomůcku a ustavilo také Aprobační komisi, která měla filmy určené školám schvalovat.“ ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Atomy věčnosti*. s. 268.

atributu školní dostávalo proto, že byl upraven pro školní účely a/nebo promítán ve školních třídách."¹²¹

Na podobě školních filmů třicátých let byla patrná multifunkčnost jejich užití. Obsah snímků, jako byl například *Lomený paprsek* (r. Jaroslav Novotný, 1936), kopíroval výrobní zázemí i výukové ambice jeho tvůrců a zadavatelů. „*Skutečnost, že se v Lomeném paprsku tak zřetelně protínají tendence školního (výklad lomu světla), reklamního (Optikotechna) i průmyslového filmu (prezentace vztahu Bařovy továrny a zlínské měšťanky), upozorňuje jednak na zásadní rozpor teorie a praxe školní kinematografie konce třicátých let, jednak částečně odhaluje institucionální pozadí vzniku filmů využívaných pro školní účely.*“¹²²

Jak dále uvádí Česálková, praxe sestřihu nonfikčních filmů pro školní účely kombinující několik funkcí vyplývala z toho, že na rozdíl od Německa, Velké Británie či USA u nás neexistovala specializovaná studia velkých koncernů, která by se soustředila přímo na tento typ produkce.¹²³

Přestože se jednalo ve třicátých letech o pokus vyplývající z dlouhodobé diskuse a výsledkem byla řada kompromisů uměleckých, úředních i jiných, jedná se o zásadní a systematické využití osvětové funkce filmového díla. Dále je nutné si uvědomit, že fenomén školního filmu by nemohl existovat bez systematické finanční podpory a zázemí Bařova koncernu ve Zlíně (a ostatních filmových výroben), stejně jako bez koordinované široké dohody zainteresovaných institucí: „*Projekt zavedení filmu do škol by v Československu nebyl realizován, pokud by nedošlo k propojení snah učitelů, vědeckých spolků, filmových amatérů, vynálezců techniky, ale i velkých obchodních koncernů typu Bařa, a k jejich společnému konsenzu s Ministerstvem školství a národní osvěty.*“¹²⁴

Důkazem výjimečnosti Novotného výchovného přístupu k filmu¹²⁵ byl také vzdělávací týdeník *Okno do světa*, který Novotný připravoval ve spolupráci se svými žáky.

¹²¹ ČESÁLKOVÁ, Lucie. Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu. Praha: Národohospodářský ústav 2010. s. 3.

¹²² ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Atomy věčnosti*. s. 139.

¹²³ Tamtéž, s. 140.

¹²⁴ Tamtéž, s. 146.

¹²⁵ Novotného filmotéka 16 mm filmů disponovala nejen omezeným počtem autorských školních a reklamních snímků, ale také filmy, které prošly zlínskými laboratořemi a domácí i zahraniční zákazníci byli smluvně povinni jednu kopii ponechat pro školní účely Novotného archivu. Tamtéž, s. 145.

Nonfikční kinematografie, školní a vzdělávací filmy vznikaly i v době protektorátu, institucionalizace školního filmu však byla předmětem zájmu opět až se zestátněním československé kinematografie v roce 1945, respektive se vznikem Studia populárně-vědeckých filmů v roce 1950.¹²⁶

V souvislosti se vznikem tradice školního filmu ve třicátých letech je nutno si uvědomit, že filmová kultura té doby ještě zdaleka nebyla natolik rozvinuta, aby bylo možné hovořit o pouhé nástavbě či použití filmu jen jako prostředku výuky. Jednalo se o promyšlený – a zčásti realizovaný – koncept výchovné a vzdělávací role filmu v rozmanitých systematizujících podobách.

„V Československu v té době vznikaly pionýrské plány na založení filmového archivu, filmové školy [FAMU vznikla až v roce 1946 po zestátnění kinematografie, pozn. aut.], rozvíjely se projekty pořádání pravidelných přehlídek a vydávání reprezentativních filmových časopisů a knih. Proces institucionalizace školní kinematografie se tak v rámci činnosti těchto osobností v mnoha momentech přímo protínal s procesem formování československé filmové kultury. Myšlenka školního filmu byla součástí diskurzivního prostoru, jehož záměrem bylo českou kinematografii obecně kultivovat a oprostít od komerčních zájmů. Ať už měla tato kultivace podobu provokování veřejné debaty o možnostech, významu a umělecké hodnotě filmu, či prosazování poučeného přemýšlení o filmu a kinematografii obecně, stával se v jejím kontextu školní film jednou z větví širšího svazku aktivit filmově–kulturního hnutí.“¹²⁷

Součástí názoru na osvětově-výchovnou funkci filmu byla od dvacátých let také rozsáhlá a argumentačně bohatá diskuse nad morální a kulturní hodnotou a dopadem kinematografie. Tato diskuse probíhala v mnoha podobách a odstínech v řadě evropských zemí a zejména v USA. V českém prostředí měla nicméně výrazný rozměr kultivační, včetně obhajoby kulturní role a pozice kinematografie.

Osvětové snahy a výchovně-vzdělávací aspekt filmu byl opět součástí kinematografického diskurzu po roce 1948. V novém politickém a společenském uspořádání nicméně plnil omezenou utilitární roli ve výchově socialistického člověka.

¹²⁶ Tamtéž, s. 143.

¹²⁷ ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Film před tabulí*. s. 3–4.

Tomu se přizpůsobila i dramaturgie a výroba naučných filmů v padesátých letech. Využívala sice tradici postupů popularizačních a osvětových filmů třicátých let, jejich zpracování se však výrazně omezilo na ideologickou proklamaci v různých společenských kontextech (od výchovy ke správné hygieně, životosprávě, branná výchova, až po výchově k socialistickému občanství). Přestože tyto snahy byly patrné i v předválečné filmové tvorbě, padesátá léta dodala užité roli kinematografie velmi zužující rozměr.¹²⁸

Šedesátá léta dvacátého století poskytovala spolu s uvolňováním společensko-politické situace také řadu inspiračních proudů ze zahraničí, zejména západní Evropy. Pro diváky filmových klubů a festivalů tato situace znamenala dostupnost řady dříve zakázaných a problematických filmů z „buržoazních“ kinematografií, pro vědce a badatele zase impulzy v podobě nových tendencí ve filozofii, psychologii, pedagogice, sociologii nebo filmové teorii. A právě poznatky v oblasti filmové teorie, historiografie a psychologie byly spolu s dostupností filmů skrz Československý filmový ústav tím zásadním, co přispělo k masivnímu rozvoji oblasti filmové výchovy.

Přestože mezi dobovými prameny můžeme nalézt nespočet článků a statí, neobjevuje se ani v tomto nejpłodnějším období výraznější, synteticky či analyticky orientované dílo, jež by svou pozornost přednostně nebo dokonce výhradně věnovalo filmové výchově. Významnou výjimkou je již zmíněná kniha Borise Jachnina *Filmová estetická výchova* (1968). Na Jachninovo dílo navazovali až v osmdesátých letech autoři, jako byl pedagog Zdeněk Smejkal.¹²⁹

Studiím a statím se věnovaly osobnosti různých oblastí společenského a kulturního života, například filozof a historik Bedřich Baumann nebo psycholog Ivo Pondělíček.¹³⁰ Vrcholem organizačních snah o praktické zavedení filmu do škol i definování postavení

¹²⁸ Více viz. ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Atomy věčnosti*. s. 196–266.

¹²⁹ Patří mezi ně například *Základy filmové výchovy na středních školách* Zdeňka Smejkala vydané Krajským pedagogickým ústavem při Kabinetu českého jazyka a literatury v roce 1985.

¹³⁰ Z jeho knih věnovaných filmu v šedesátých letech zmiňme například: PONDĚLÍČEK, Ivo. *Film jako svět fantómů a mýtů*. Praha: Orbis 1964.

filmové výchovy ve školních osnovách byla disertační práce Zdeňka Smejkal *Film jako předmět školní výuky* (1968), jejíž části byly publikovány v časopise *Film a doba*.¹³¹

S tím, jak se v šedesátých letech vyvíjely představy o podobě filmové výchovy, proměňovala se i komplexní představa o roli učitele a nároky na něj. Učitel tak podle Smejkal měl žáka: „*naučit základy filmové estetiky, podněcovat k vytváření vlastního uměleckého vkusu a prohlubovat vnímavost žáků.*“¹³²

Očekávalo se tedy, že takový učitel bude schopný pojmout veškerou teorii a historii filmu, bude sledovat dění v oblasti filmu, aktivně doporučovat filmy a vést s žáky hovory na toto téma. Někteří autoři zacházejí ještě dál a jejich představou je, že učitel bude schopný analyzovat jakýkoliv film, tedy osvojí si aplikace základů a postupů analýzy filmového díla.¹³³

V roce 1966 se i kvůli zvýšenému zájmu a poptávce ze strany učitelů z iniciativy Čs. filmového ústavu na pedagogických fakultách v Praze, Plzni, Olomouci, Českých Budějovicích začaly realizovat přednášky pro budoucí učitele základních škol. Tyto snahy byly však po roce 1969 utlumeny a byly obnoveny až v 80. letech. Šedesátá léta také přinesla systémovou práci se studenty v rámci Filmových klubů mládeže (FKM), které mladým divákům přinášely mnohdy zakázané filmy s lektorskými úvody, rozborem a diskusí po filmu.¹³⁴

Následující desetiletí přineslo zásadní proměnu a zrušení většiny osvětových snah souvisejících s filmem. Jedinou novou tradicí bylo zaměření na dětského diváka, konkrétně na žáky základních škol, pro které byly na popud Ústředního výboru Československého svazu mládeže zřizovány Dětské filmové kluby (DFK) při Domech pionýrů. Systematická práce s mladým divákem se tak výrazněji přenesla na půdu filmových festivalů, například Mezinárodního festivalu filmů pro děti a mládež v Gottwaldově.¹³⁵

¹³¹ VACEK, Patrik. *Filmová edukace. Stručný průvodce učitele*. Brno: Ústav filmu a audiovizuální kultury, Masarykova univerzita 2008. (diplomová práce) s. 5.

¹³² SMEJKAL, Zdeněk. *Film jako předmět školní výuky*. Brno: FF UJEP 1969 (kandidátská disertační práce) s. 91–98.

¹³³ PŘIBYLSKÁ, Lenka. *Filmová výchova ve světle historické a současné diskuse*. Olomouc: PdF UP 2017. (diplomová práce) s. 52.

¹³⁴ Viz DVOŘÁKOVÁ, Tereza. Op. cit. s. 21.

¹³⁵ Tamtéž.

Mezi výrazné rysy celého období znárodněné kinematografie byla systematická práce s filmem i cílovým divákem. Distribuce i objednávání filmů pro školní představení bylo soustředěno pod hlavičkou Čs. filmového ústavu, k přednáškové a rozborové činnosti byli přizýváni vědečtí pracovníci ústavu, kteří rovněž připravovali metodické a pedagogické materiály pro učitele a frekventanty školních promítání. Centralizovaná role státu byla doplněna i výzkumně-vědeckou činností zaměřenou zejména na psychologické aspekty a dopady filmu na mladého diváka.¹³⁶

Poslední etapou pokusů o znovuoživení tradice filmově-výchovných snah byla iniciativa Boženy Abrahámové, pracovnice Čs. filmového ústavu, která zavedla dvousemestrální kurzy na pedagogických školách ve vybraných městech s cílem proškolení budoucí pedagogy v otázkách historie, teorie a didaktiky filmu. Tato iniciativa byla ovšem opět násilně přerušena po několika letech vzhledem ke společenským změnám v roce 1989.¹³⁷

Mezi pedagogy těchto kurzů byli filmoví historici a zaměstnanci ČSFÚ, např. Ivan Klimeš, Galina Kopaněva, Jan Bernard nebo Michal Bregant.¹³⁸ Většina z nich se vzdělávací a osvětové činnosti věnovala i po roce 1989, konkrétně na nově vzniklých ústavech filmové vědy nebo populárně-vzdělávacích akcích, jakou byla Letní filmová škola v Uherském Hradišti. Ta se z podnětu jejího ředitele Jiřího Králíka stala po celá devadesátá léta epicentrem neformálního vzdělávání a výchovy v oblasti filmu. S generační i technologickou proměnou se však situace změnila a poslání a étos školy do současnosti přetrval jen z části.

3. 2. Aktuální situace filmové výchovy v ČR

Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, ustavování oboru v českém prostředí a rozvoj iniciativ a aktivit byl vždy přerušen historicko-politickými událostmi, ať už to byl Protektorát Čechy a Morava, komunistický puč nebo sametová revoluce. Film jako kulturní fenomén nicméně zůstává konstantou společenského vývoje a snahy o zavedení

¹³⁶ Souhrn těchto poznatků společně s překlady ze zahraničí byl publikován ve sborníku *Dítě a film*. Praha: ČSFÚ 1966.

¹³⁷ Více viz text Ivana Klimeše *Idea filmové výchovy* dostupný zde: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1632/> [Citováno dne: 25. 3. 2018]

¹³⁸ Z rozhovoru s Janem Bernardem, dne 17. 9. 2020.

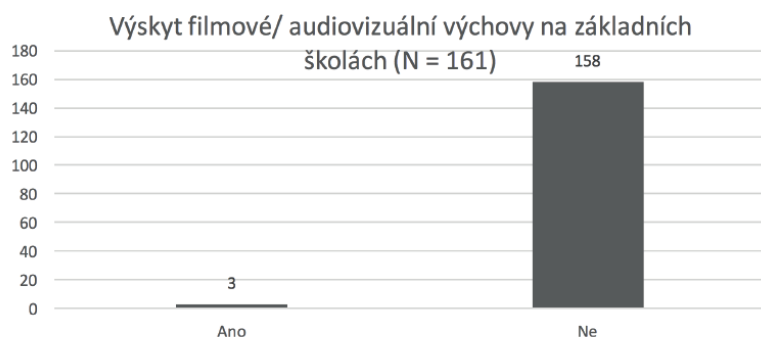
oboru, který by pomohl reflexi a poučené recepci kinematografických či audiovizuálních děl, jsou stále přítomné.

Obor filmové, potažmo filmové/audiovizuální výchovy v Čechách však postrádá až na dílčí výjimky vývojovou kontinuitu, historiografické prameny i soustavnou odbornou i politickou podporu.¹³⁹ Tato strohá skutečnost je evidentní a nedaří se – i přes mnohé dílčí pokusy a iniciativy – ji změnit.

Vývoj v posledních letech nasvědčuje, že i s opovázlivým zpožděním a váhavě doháníme zaostalost za jinými zeměmi. Schválení doplňujícího vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova pro 2. stupeň základních a gymnázia se bezesporu stalo důležitým mezníkem. Samotné plošné rozšíření tohoto předmětu na školách komplikuje řada okolností, jako je absence učebnic, pedagogických a metodických materiálů, nedostatečné akreditované školení učitelů v oboru filmu a médií a podobně.¹⁴⁰

Abychom pochopili podmínky zavedení předmětu, je nezbytné krátce vysvětlit principy a důsledky vzdělávací reformy. Uvedený vzdělávací obor F/AV vznikl jako doplnění Rámcových vzdělávacích programů, jejichž zavedení do školského systému proběhlo v roce 2007. RVP nahradily zastaralé osnovy a tvoří tak vhodný předpoklad k flexibilnímu a interdisciplinárnímu pojetí výuky. Z tohoto rámce si pak školy mohou vytvářet vlastní, adaptované Školní vzdělávací programy (ŠVP), které odpovídají potřebám a podmínkám každé školy.

graf č. 3



dotazníková otázka č. 8

Učít se na Vaší škole
filmová/ audiovizuální výchova?

Obr. 2

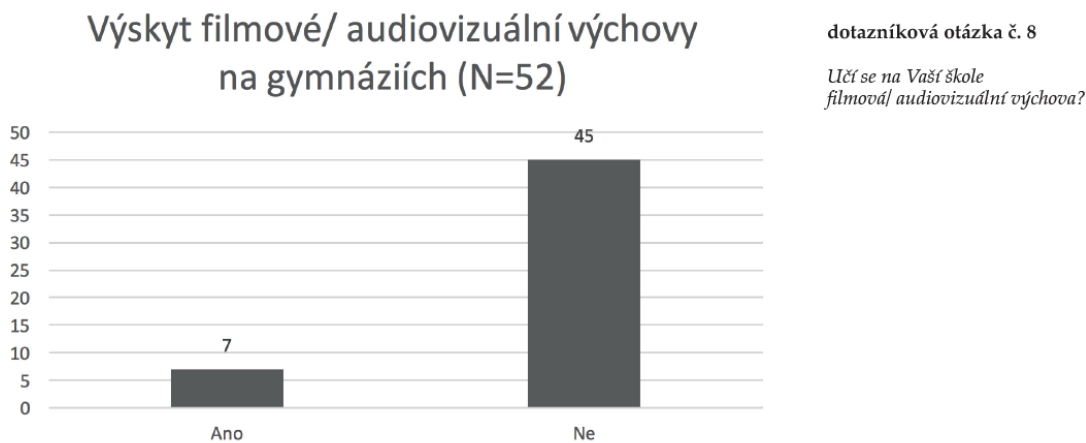
DVOŘÁKOVÁ, Tereza Czesany
(ed.) Mapování realizace
vzdělávacího oboru F/AV na
českých základních školách a
gymnáziích. Odbor médií a
audiovizuální MKČR, 2018.

¹³⁹ Diskuse o systémové podpoře stojí v době společenské transformace stranou, jak dokazovaly nekonečné boje o financování projektů, např. Letní filmové školy a podobných akcí.

¹⁴⁰ Konkrétní potřeby, požadavky a úskalí zavádění oboru ve školském vzdělávacím systému jsou zmapovány v důsledném šetření provedeném badatelským kolektivem pod vedením Terezy Czesany Dvořákové v roce 2016 na zadání Ministerstva kultury ČR.

V tomto ohledu bylo schválení doplňujícího vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova velkou příležitostí k rozšíření audiovize do škol, stejně jako ustanovení tzv. průřezových témat, mezi které byla zařazena také Mediální výchova. Nutno dodat, že se jedná o příležitost spíše promarněnou. Z výše zmíněného průzkumu z roku 2016 vyplývá, že obor F/AV se vyučuje pouze na 1,9 % z oslovených 161 základních škol, a na 13 % z oslovených 52 gymnázií. Aktuálnější výzkumy bohužel nejsou k dispozici.

graf č. 6



Obr. 3

DVOŘÁKOVÁ, Tereza Czesany–BAUER, Šimon–PETRUŽELKA, Benjamin. Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích. Odbor médií a audiovize MKČR, 2018.

Pozitivní vývoj směřující k posílení oboru bylo možné sledovat v oblasti organizace filmového průmyslu a postoje filmových institucí. V roce 2011 osamostatněný Státní fond kinematografie od roku 2013 podporoval aktivity filmové výchovy v samostatném dotačním programu.¹⁴¹

Důležitou institucí, která by měla sehrát roli rozvoji audiovizuální výchovy, je Národní filmový archiv (dále jen NFA) jako jediná státní instituce, která má ve zřizovací listině rozvoj filmové výchovy explicitně uvedený. NFA se sice v letech 2014–2015 výrazně na poli filmové osvěty angažoval, koordinoval mimo jiné činnost pracovní skupiny a stal se spolupořadatelem mezinárodní konference nebo založil webové stránky

¹⁴¹ Tento okruh byl v roce 2018 zrušen a o jeho obnovení zatím ředitelka Fondu ani rada neuvažuje. Zodpovědnost za financování aktivit převzal na základě vágního memoranda Odbor médií a audiovize Ministerstva kultury ČR.

www.filmvychova.cz. S odchodem Terezy Czesany Dvořákové z pozice resortní ředitelky většina aktivit utichla.

Významnou roli v realizaci konkrétních vzdělávacích kurzů, programů a seminářů mají v současné situaci zejména nestátní neziskové organizace, v posledním desetiletí vznikla na tomto poli řada perspektivních a respektu hodných iniciativ a projektů.¹⁴² I ty jsou však závislé na kolísavé státní podpoře a doplácí na nejasné rozdělení kompetencí mezi Ministerstvem kultury a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které obor Filmové/audiovizuální výchovy soustavě ignoruje. V oblasti výzkumné byl důležitým mezníkem rok 2017 a vůbec první sociologický průzkum, který mapoval zapojení základních škol a gymnázií do výuky předmětu Filmová/audiovizuální výchova.¹⁴³

V roce 2017 rovněž vznikla nezávislá organizace Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu, která sdružuje tři desítky organizací a jednotlivců, kteří se filmové, audiovizuální či mediální výchově věnují. Mezi její cíle patří podpora a rozvoj oboru, publikační, komunikační a propagační činnost, osvěta a lobbying.¹⁴⁴

Jak se snažím ve svém výzkumu a disertační práci dokázat, může – stejně jako v jiných oblastech i v oblasti filmově-výchovných iniciativ – naše kulturní a vzdělávací prostředí čerpat inspiraci ze zahraničí. Aby bylo vůbec možné tuto inspiraci z evropských zemí do běžné pedagogické, kulturní i filmovědné praxe přenést, je nezbytné naplnění konkrétních opatření a kroků, které zajistí podmínky jeho rozvoje. Tato opatření a kroky detailně popisuji v závěrečné kapitole Doporučení, částečně se také věnuji návrhům konkrétních odborníků i v jiných částech disertační práce.

¹⁴² Za mnohé jmenujme alespoň Jeden svět na školách, neziskovou organizaci Free Cinema, Centrum dokumentárního filmu, nebo praktičtější zaměřenou Aeroškolu, Animánii či sdružení Ultrafun. Filmově-výchovné aktivity nabízejí také filmová muzea NaFilm a Muzeum Karla Zemana v Praze. Přehledný adresář organizací je k dispozici na www.filmvychova.cz.

¹⁴³ DVOŘÁKOVÁ, Tereza Czesany–BAUER, Šimon–PETRUŽELKA, Benjamin. *Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích*. Odbor médií a audiovize MKČR, 2018. [online] Dostupné zde: <https://www.mkcr.cz/medialni-a-filmova-vychova-41.html> [citováno: 21. 3. 2020]

¹⁴⁴ Cíle spolku, stanovy, seznam členů a odborné články, rozhovory a texty jsou k dispozici na stránkách www.filmvychova.cz.

3. 3. Historický kontext evropské politiky

Historické pokusy o zavedení školního filmu a rozvoj oboru filmové výchovy v českém kontextu nejsou ojedinělé. Abychom pochopili dostatečně současné tendence a snahu o vybudování evropské policy zaměřené na film a audiovizi, musíme se alespoň krátce zastavit u snah jednotlivců a institucí v jiných zemích.

Rozvoj kinematografie a filmového průmyslu ve třicátých letech, a s ním související pokusy o reflexi filmu jako společenského fenoménu a vhodného nástroje pro školní využití, mají svou obdobu téměř v každé evropské zemi. Produkční zázemí a rozšíření dostupné suroviny vedly ve druhé polovině třicátých let k zakládání velmi populárních půjčovan 16 mm filmů pro školní projekce v mnoha zemích – Německu, Dánsku, Itálii, Finsku nebo Řecku.

Ve Velké Británii, které se věnujeme samostatně v páté kapitole, k tomuto boomu přispěl i zásadní rozvoj dokumentární kinematografie, jejích výrazových prostředků, které tvořily základ zpravodajské i poetické tradice filmových týdeníků, válečných žurnálů i populárně naučných snímků.¹⁴⁵ Rozvoj dokumentárních a edukativních filmů počátkem třicátých let souvisel také s nárůstem společenské odpovědnosti firem i státních úřadů. Řada polostátních či státních společností (British Railways, General Post Office, Shell, ad.) si uvědomovala svou povinnost podílet se na rozvoji gramotnosti národa a s jejich finanční i hmotnou pomocí začaly vznikat první poloprofesionální studia. Jedno z nich, Shell Film Unit, založil legendární dokumentarista a autor první rozsáhlé práce o dokumentárním filmu, John Grierson. Jeho studio i mnohé další natočily v průběhu třicátých let desítky filmů, které měly pronikavou uměleckou hodnotu, ale zároveň naplňovali vzdělávací poslání.¹⁴⁶

Stejně jako v českém prostředí, i ve Spojeném království byl stěžejním podněcovatelem ambicí hlubší reflexe kromě kulturních potřeb také snahy zabránit v penetraci dětí a mládeže nevhodnými obsahy filmových děl. Hlavním faktorem těchto protekcionistických snah se ukázala být ambice ochránit zejména mladou generaci od

¹⁴⁵ Viz studie WAGNER, Robert W. „*Film in Education—Thomas Edison to Protean People.*“ *Journal of the University Film Association*. Vol. 24, No. 4 (1972). s. 92–100.

¹⁴⁶ HART, Andrew. *Film and Television in Education. The Handbook of British Universities*. Londýn: Film & Video Council. Blueprint 1995. s. 78.

svodů filmu, zabránit jeho dekadentním účinkům a vytvořit program na ochranu mládeže, který by měl spadat do sféry vlivu nové legislativy nebo speciálně jmenovaných komisí. Paralelně s cenzurními zásahy do samotné produkce a distribuce filmů a mravoličnými pamflety se také rozvíjí národní plány filmové osvěty.

K těm patří mimo jiné vznik komplexnějších studií a výzkumů, které měly prokázat či vyvrátit vliv filmu na morálku diváctva. V jedné ze studií, otištěné v časopise Sight and Sound, nalézáme první náznaky obratu od restriktivního vnímání filmu, které se definitivně zlomilo po druhé světové válce. A. C. Cameron uvádí ve svém článku: *„Středobodem zájmu o film pro děti, stejně jako pro dospělé, musí být prostor kina. Důležitý pramen zábavy se však může stát formující silou v oblasti vzdělávání: jsem přesvědčen, že v průběhu jedné generace bude uznána povinnost škol v usměrňování vkusu malých diváků chodících do kina ve stejné míře, v jaké dnes mají povinnost učit se číst nebo rozumět hudbě. Pokud má učitel plnit svou roli, musí rozumět filmů, a považovat jej na přítele, nikoliv za odpůrce.“*¹⁴⁷

Brzy se však začaly rozlišovat jednotlivé úrovně, které určovaly vazbu filmu na děti a mládež spolu s postupným pronikáním filmů do vzdělávacích institucí. Z rozsáhlých diskusí o vlivu kinematografie na (zejména mladého) diváka vzešly konkrétní tendence, které vyústily ve vznik prvních vzdělávacích koncepcí a strategií, prvních ratingových systémů přístupnosti pro kina a také prvních komplexnějších dějin kinematografie.

Zárodky tohoto přístupu nalézáme v již zmíněné studii *The Cinema: Its Present Position and Future Possibilities*, kde tajemník komise James Merchant uvádí, že *„je třeba využít veškeré úsilí s hlubokým přesvědčením, že žádný palčivější problém dneška nevyžaduje vyšší pozornost. Film, pod rozumným vedením, může mít silný dopad na šíření dobra; Pokud však bude opomíjen, pokud jeho zneužití zůstane nepovšimnuto, jeho působnost na podporu zla mohou být nedozírné.“*¹⁴⁸

Alan Bergala ve své přednášce¹⁴⁹ zmiňuje důležitý společenský obrat, který proměnil vnímání role filmu a filmové výchovy zcela zásadním způsobem. Od počátku

¹⁴⁷ Studie byla publikována v nově zřízené sekci časopisu Sight and Sound *„The Film and the School“*. A. C. Cameron: Introduction. Sight and Sound, Vol. 3, No. 11, podzim 1934, str. 125. Citováno v: BOLAS, Terry. Op. cit., s. 21.

¹⁴⁸ Tamtéž. s. 12.

¹⁴⁹ Viz Příloha 3, s. 271–280.

sedmdesátých let se totiž transformuje představa o studiu filmu a médií na univerzitní půdě a dostává konkrétní obrysy. Společně s tímto naplněným snem mnoha filmových teoretiků a kritiků se na akademickou sféru dostává také roky vyvíjená metodika práce s filmem.

Střední školy v sedmdesátých letech již zcela běžně realizují kurzy a projekce zaměřené na historii a analýzu filmu, časopis *Screen* jim ve Velké Británii poskytuje ideální analytickou platformu.¹⁵⁰ Novým bojištěm se místo prosazování samotné audiovizuální výchovy stává etablování filmových a mediálních studií na jednotlivých univerzitách. Jsou to právě univerzity a autority, které mají později výrazný vliv na vzdělávání učitelů, kteří své dovednosti přenášejí do základních a středních škol.

„Zájem o film na univerzitách se zdá být omezen – s několika čestnými výjimkami – pouze na technické využití k ilustračním účelům, reprodukci a přenosu informací pomocí tohoto nového kanálu. Cokoliv, co by souviselo se seriózním, pronikavým, široce pojatým a disciplinovaným studiem kinematografického obrazu, seriózní filmovou tvorbou, prací významných režisérů, stylů národních kinematografií nebo filmových žánrů (což je základ poctivé intelektuální práce s filmem) zde nemá příliš prostoru.“¹⁵¹

Pokud hodnotíme změnu intelektuálního klimatu v průniku let šedesátých a sedmdesátých, musíme akceptovat, že film se skutečně stává specializovaným objektem zájmu. Jeho pozice se upevňuje spíše ve scholastické tradici rozvoje jednotlivých teoretických konceptů, ať už se jedná o ideologickou analýzu, psychoanalýzu, identitu, gender nebo naratologii. Tato vlna specializace sice ovlivnila podobu akademického diskurzu i provozu, byla však zásadním způsobem odmítnuta zástupci vzdělávacích institucí.

V centru pozornosti v sedmdesátých letech stojí média. Ovšem nikoliv média jako technologický fenomén, ale jako fenomén na výsost politický a ideologický. Oblast médií se dostala do hledáčku stoupcům kritické teorie, kteří ji provázali s dobově populárními teoriemi francouzské sémiologie (založené na Barthesovi a časopise *Communications*), stejně jako na kritice ideologie a ideologických státních aparátů

¹⁵⁰ Podobnou roli plní ve Francii časopis *Cahiers du cinéma*.

¹⁵¹ HALL, Stuart. *The Impact of Film on the University*. Citováno v: BOLAS, Terry. Op. cit, s. 169.

vyvozené z myšlenek hnutí května roku 1968 – mezi ně patřila kritika konzumerismu a reklamy a další koncepty britských autorů kulturních studií (Hoggart, Williams, Hall). Mediální výchově se tak opět dostalo náležité pozornosti, nicméně nikoliv jako objektu studia a výzkumu, ale jako objektu kritiky z ideologických pozic, ačkoliv oproti protekcionismu třicátých let s intelektuálním nábojem. Řada stoupců kritické teorie nicméně navazovala na rozpaky z nezdaru revolučních hnutí předchozí dekády a snažila se teorii prodchnout s politickým aktivismem. Jak uvedl vůdčí osobnost kulturních studií Raymond Williams: „*kulturní studia byla především politicko-pedagogickým projektem, který musí vždy začínat tam, kde jsou lidé a poskytovat jim poznatky k tématům, které se dotýkají jejich skutečných, osobních a aktuálních zájmů a potřeb.*“¹⁵² Konec osmdesátých let se společně s geopolitickými proměnami na mapě Evropy i technologickými otřesy stal obdobím výrazné konjunktury evropského filmového průmyslu a jednotného filmového trhu. Tato tendence pochopitelně navazuje na konsolidování Evropské unie a vlny přijímání nových států, což vedlo k reflexi potřeb společně s uvědomováním si normativní politické role. Filmová výchova se na přelomu osmdesátých a devadesátých let stala na nějakou dobu vedlejším tématem, nicméně společně s budováním systému evropských institucí a programů na podporu kinematografie a filmové kultury vznikaly také předpoklady k rozvoji a podpoře filmové výchovy a práce s (mladým) divákem.

Veřejné instituce začaly výrazněji obracet pozornost k otázce výchovně-vzdělávacího procesu v měnících se podmínkách společenských, politických i ekonomických. Příkladem může být agentura UNESCO, které potvrdila zájem o mediální výchovu vlastní agendou, kterou v tomto směru začalo rozvíjet v osmdesátých letech. „*Mediální výchova a mediální gramotnost jako výsledek vzdělávacího procesu byla popsána a definována v mezinárodním kontextu agenturou UNESCO iniciativou, která vzešla z konference v Grünwaldu v roce 1982, a pokračovala na konferencích v Toulouse*

¹⁵² GROSSBERG, 1997. Citováno v: HAMMER, Rhonda, KELLNER, Douglas. *Media/Cultural Studies. Critical Approaches*. New York: Peter Lang Publishing, Inc. 2009. s. 10.

(1990), *Vídni (1999) a v Seville (2002)*.¹⁵³ V současnosti je jedním z nejvýznamnějších tvůrcem politiky v oblasti mediální, informační a digitální gramotnosti (MIL).¹⁵⁴

Na národních úrovních se od osmdesátých let do současnosti setkáváme s akademickými studii a publikacemi (Terry Bolas, David Buckingham, Alan Bergala, Alberto Agosti, Bettina Henzler), které mapují vývoj oboru na domácí půdě, pochopitelně se zde setkáváme i s přesahy k celoevropským iniciativám. V páté kapitole se budu věnovat převážně anglofonní literatuře a vývoji ve Spojeném království, potažmo Severním Irsku. Vedle průběžné publicistické stopy (studie a články v časopisech *Sight and Sound*, *Screen Education*, *Screen*) existuje rozsáhlá souhrnná publikace *Screen Education: From Film Appreciation to Media Studies* Terry Bolase, který vývoj téměř osmdesáti let shrnuje v jeho komplexnosti i věrných detailech. S podobným textem vydaným prestižním nakladatelstvím se bohužel nesetkáme v jiných evropských zemích. Jsme tak odkázáni především na studie, které nechala zpracovat Evropská komise.

3. 4. Evropská vzdělávací politika na poli filmové výchovy

Evropská unie je přes dílčí výhrady v současnosti nejvýznamnějším hybatelem v sektorech vzdělávání a kultury. Podpůrné dotační programy reagují na společenské, ekonomické i kulturní proměny posledních let a poskytují prostor pro dlouhodobé proměny těchto významných společenských segmentů. Jednotlivé orgány Evropské komise a Evropského parlamentu nebo samostatné agentury (European Audiovisual Observatory) jsou také významným producentem strategických a analytických dokumentů, které slouží k implementaci evropských politik na národních úrovních.

Právě tyto dokumenty citované v celém výzkumu, ať už se zaměřením na film a audiovizí nebo mediální výchovu, tvoří základ pro další analýzy a vyhodnocení stavu monitorování agendy filmové a audiovizuální výchovy. Pomocí metod evaluačního výzkumu analyzujeme alespoň klíčový vzorek těchto dokumentů. Důležitým pro vývoj samotné vzdělávací politiky zaměřené na audiovizí je ale také vznik podpůrných programů audiovizuálního a filmového průmyslu.

¹⁵³ TORNERO, Jose Manuel (ed). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe. (Report)* European Association of Viewer's Interests. s. 10.

¹⁵⁴ Tamtéž. s. 34.

V roce 1991 vzniká program podpory evropského filmového průmyslu MEDIA, o rok později se ustavuje síť kin zaměřená na podporu evropského filmu Europa Cinemas. Obdobnými integračními procesy prochází oblast vzdělávání a vzdělávací strategie Evropské unie (z níž v roce 1987 mimo jiné vznikl program Erasmus). Průběžné strategie těchto programů a organizací se proměňují a prochází systematickým vyhodnocováním. Na základě výsledků vyhodnocení a analýz byly také v roce 2013 schváleny samostatné grantové oblasti podpory Práce s publikem a Filmová výchova.¹⁵⁵

Program MEDIA 95 jako výsledek snah o podporu audiovizuálního průmyslu, byl připraven za účelem financování projektů v prvním čtyřletém období (1991-1995), poté následovaly programy MEDIA II (1996-2000), MEDIA Plus (2001-2006) a MEDIA 2007 na roky 2007-2013. Programovací období se na konci devadesátých let rozšířilo ze čtyřletého na pětileté, jedním z důvodů byla výrazně delší doba výroby podpořených filmů a nutnost administrovat dotace v delších lhůtách pro jednotlivé fáze produkce a následně distribuce.

V roce 2013 skončilo poslední programovací období programu na podporu audiovizuálního průmyslu MEDIA ve stávající podobě. Již v tomto období (2007–2013) si členové Evropské komise stanovili cíl výraznější podpory výzkumu v oblasti filmové výchovy a práce s publikem, v novém období (2014–2020) se jedná o samostatný program podpory. Toto období znamená další kvalitativní změnu – Evropská komise prosadila v Evropském parlamentu novou strategii a vytvořila program Kreativní Evropa (Creative Europe), který zahrnuje podprogramy Culture a stávající program MEDIA¹⁵⁶.

V programovacím období mezi lety 2007-2013 se management programu MEDIA a evropští úředníci zaměřili daleko výrazněji také na výzkum v oblasti filmové a mediální gramotnosti. Důvodem byla pochopitelná a stále akutnější potřeba přesných a jasných dat a informací o stavu audiovizuální kultury, výchovy a vzdělávání v Evropě. Analytické a výzkumné podklady přitom do značné míry ovlivnily konkrétní obrysy dotační politiky –

¹⁵⁵ V roce 2014 bylo na podporu aktivit v oblasti filmové výchovy Evropskou komisí vyčleněno celkem 1,9 mil. euro, přičemž celkový objem prostředků na programovací období 2014-2020 programu Kreativní Evropa – MEDIA je 818 720 000 euro. Viz. LARDOUX, Xavier. *For a European Film Education Policy*. Report. Brusel 2014. s. 32.

¹⁵⁶ Více informací o programu zde: <http://www.kreativnievropa.cz/>.

některé nálezy a doporučení výzkumných zpráv se projevily například právě vypsáním zmíněných samostatných programů na programovací období 2014–2020.

Zvýšený zájem o filmovou výchovu v novém tisíciletí je patrný také v odborných i politických diskusích. Film je součástí národních kulturních identit, stejně jako identity evropské, stává se také součástí nejdůležitější průmyslové oblasti budoucnosti, kreativních průmyslů.¹⁵⁷ Filmové archivy a instituty pečují o filmové dědictví, na tento proces jsou vynakládány poměrně velké finanční prostředky.

Filmové výchově se věnují výzkumné studie iniciované Evropskou komisí a její nezastupitelná role se promítá také do prestižních akcí, např. festivalu v Cannes. Právě zde přednesla v roce 2013 svou řeč na podporu rozvoje mladého publika francouzská ministryně Aurélie Filippettiová a iniciovala tak vznik komise při CNC, která měla připravit zprávu o nástrojích k rozvoji iniciativ filmové výchovy v Evropě.¹⁵⁸

Evropská unie je v současnosti nejvýraznější oporou rozvoje filmové výchovy a filmové gramotnosti ve většině evropských zemí, ačkoliv se nemusí tato podpora projevovat přímo a zjevně. Dva výzkumné projekty realizované Britským filmovým institutem (*Screening Literacy Report, Framework for Film Education*), které popisují a analyzují v následující kapitole, vznikly na základě poptávky Evropské komise a byly podpořeny finančními mechanismy výše zmíněného programu. *Screening Literacy Report* byl podpořen hned v prvním kole výzev v nově vzniklém okruhu Film Literacy v roce 2014 a stal se tak prvním průlomovým výzkumným projektem podpořeným z tohoto nového dotačního programu.¹⁵⁹

První z výzkumů podává podrobný přehled institucionálních i odborných diskurzů v jednotlivých zemích. Vedle čísel a statistik představuje konkrétní podobu realizace filmové výchovy na školách, popisuje činnost konkrétních institucí a organizací, upozorňuje na povahu diskuse a komplexní i dílčí problémy v jednotlivých zemích. *Rámcem filmové výchovy* pak navazuje v podobě návrhu konsensuálních parametrů filmové

¹⁵⁷ „Novým zdrojem pro budoucí rozvoj filmové/audiovizuální výchovy může být také koncept kreativních průmyslů, který nabízí zcela jiný pohled na kulturně-výchovné aktivity. Vedle přehodnocení interpretace kulturních statků nabízejí kulturní a kreativní průmysly (dále jen KKP) také nové možné zdroje financování a politického lobbingu.“ BEDNAŘÍK, Pavel (ed.). *Filmová/audiovizuální výchova v ČR 2017. Kreativní Evropa – MEDIA*, Praha 2017. s. 8.

¹⁵⁸ LARDOUX, Xavier. Tamtéž, s. 8.

¹⁵⁹ Rozhovor s Markem Reidem (BFI) ze dne 22. 4. 2016.

gramotnosti, kterou je možno využít při zavádění oboru v jednotlivých zemích a rozpracování do národních strategických dokumentů.

Vzhledem k minimální informovanosti o možnostech podpory, ale také s ohledem na velkou administrativní náročnost a podmínku zapojení minimálně tří partnerů z jiných zemí je zájem žadatelů nedostatečný.¹⁶⁰ Minimální zájem odráží také obecně nedostatečné povědomí jak o mechanismech financování, tak o prioritách Evropské komise a dalších evropských orgánů.

V současnosti můžeme sledovat pozitivní trend v zapojení českých partnerů do evropských projektů. Příkladem může být iniciativa *CinEd*, jejímž českým partnerem je Asociace českých filmových klubů, nebo program *Shortcuts – Small Stories, Big Issues*, jehož koordinátorem v České republice je společnost Člověk v tísni (Jeden svět na školách). Podobných mezinárodních partnerství je však stále výrazný nedostatek.¹⁶¹

Z absence diskuse, spolupráce a využívání inspirativních zahraničních příkladů v českém prostředí jsou pak patrné dvě tendence – jednak Evropská unie nemá vhodné ani dostatečné komunikační nástroje na informování odborné veřejnosti v jednotlivých zemích EU. Na druhé straně česká odborná veřejnost a média ignorují aktuální dění v oblasti audiovizu v Evropě a nereagují na výzvy, které vyplývají z rozvoje veřejného mínění v oblasti legislativy, vzdělávání nebo profesních školení pedagogických pracovníků a lektorů. Důvodem může být neprofesionalita, přílišná komplikovanost, komplexnost tématu nebo nedostatek informací.

Je důležité si uvědomit, že i v zemích s vyspělou filmovou kulturou a silnou tradicí filmově-výchovných a osvětových snah, jako je Spojené království, Severní Irsko, Francie, Dánsko, Finsko, Polsko nebo Maďarsko vznikaly jednotlivé iniciativy postupně, s výraznou mírou odporu a rezistence (oborové, úřední či politické). Teprve díky

¹⁶⁰ V roce 2018 byly podpořeny pouze dva projekty s účastí českých partnerů, žádný projekt nebyl podán za českou organizaci v roli žadatele. Podpořené projekty: CinED (Asociace českých filmových klubů, z.s.), Shortcut: Small Stories, Big Issues (Člověk v tísni, o.p.s).

¹⁶¹ Příkladem úspěšného „koprodukčního“ mezinárodního projektu je například iniciativa Moving Cinema (www.movingcinema.eu), do kterého jsou zapojeni partneři z Litvy (Meno Avilys), Španělska (A bao a qu), Skotska (Centre for the Moving Image), Francie (Cinemathèque Française) a Portugalska (Os filhos de Lumière). Cílem projektu je seznamovat mladé publikum s evropskou kinematografií, podporovat dialog tvůrců a mladých diváků, podporovat u dětí kompetence filmové kritiky (psaní) a dramaturgie (výběr filmů) a propojování nových online kanálů (VOD, youtube) kreativním způsobem s těmi tradičními. Z českých projektů byly v minulosti podpořeny Doc Alliance Academy (Doc Air, o.s.). KineDok (Institut dokumentárního filmu).

koncepčním diskusím a polemikám a vhodné politické osvětě a lobbingu, které přetavovaly původní skepsi pedagogických autorit v pozitivní motivaci a zájem o filmovou kulturu a její zapojení do výchovně–vzdělávacích procesů a osnov se podařilo ji prolomit. Jeden z příkladů uvádím v samostatné kapitole.

Audiovizuální sektor a obor filmové výchovy se často potýká jak s nezájmem veřejných (vzdělávacích, politických i filmových) autorit, tak s daleko hlubšími, infrastrukturními problémy a nedostatky a nejedná se skutečně pouze o status quo ve vybraných zemích. Jak vyplývá také ze závěrečné zprávy studie Xaviera Lardoux, „*v obecné rovině zaznamenáváme nedostatečné povědomí nebo nedostatek pozornosti věnované strategii (policy) filmové výchovy jak na evropské, tak na národní úrovni; zjevný je také nedostatek důvěryhodných a využitelných statistik a vhodných pedagogických nástrojů, stejně jako školení a kurzů pro učitele. Je také zjevné, že nedostatkem trpí zejména financování, na Evropské, národní i regionální úrovni.*“¹⁶²

Důvody nedostatečného povědomí nemusíme hledat pouze v nedostatečné komunikaci Evropské komise a dalších evropských orgánů. Veškeré strategické dokumenty, případové studie, průzkumy a nařízení by měly být aktivně tlumočeny na národní úroveň vhodnými institucemi státní správy, případně organizacemi, které se filmové, audiovizuální či mediální výchově věnují. Náprava tohoto nedostatku by měla být součástí konkrétních kroků, které uvádíme v závěrečné kapitole. Nepřípravenost domácího prostředí a nedostatečné kapacity totiž mohou být hlavní, i když ne jedinou příčinou současného stavu.¹⁶³

3. 5. Typologie témat, aktivit a iniciativ filmové výchovy

Přestože v poslední době vzniklo několik přehledových publikací a přehled aktivit a iniciativ v těchto zemích je také součástí velkých výzkumných projektů¹⁶⁴, je mapování a typologie organizací a realizátorů filmové výchovy a jednotlivých iniciativ stále v úplných počátcích. Pro úplnost uvádím, že byla v roce 2014 vydána zřejmě nejúplnější

¹⁶² LARDOUX, Xavier (ed). *For a European Film Education Policy (report)*. Brusel: Evropská komise 2014. s. 12.

¹⁶³ Důkazem, že se evropské dokumenty nestávají součástí národních odborných diskusí, může být skutečnost, že překlad klíčového dokumentu *Rámeček filmové výchovy*, představuji v plném znění v českém jazyce ve své práci, a to pět let po jeho vydání a schválení.

¹⁶⁴ Viz *FilmED*. s. 235–237.

publikace, která představuje přehled aktivit a iniciativ a která může sloužit jako důležitý rozcestník pro další bádání.¹⁶⁵ Žádné aktuálnější přehledové publikace v současnosti nejsou dostupné. Problémem nedostatečnosti přehledových publikací, jako je *Film Literacy Initiatives*, je skutečnost, že většinou vychází z dotazníků rozeslaných přes národní kanceláře Kreativní Evropy nebo ministerstev, případně využívá národních zdrojů.¹⁶⁶

V této kapitole nabízíme výběrový přehled iniciativ a jednotlivých subjektů v oblasti audiovizuální edukace v evropských zemích, na závěr uvádíme přehled nejinspirativnějších projektů jako příkladů dobré praxe. Analytické vyhodnocení aktivit a zaměření těchto projektů a iniciativ, které v Evropě nejčastěji nabízí programy filmové výchovy, je výjimečné svým přístupem a metodologií. Při svém výzkumu jsem totiž vycházel z rozmanitých zdrojů, mezi které řadím:

1. celoevropské výzkumy a analýzy (Screening Literacy Report, FilmED, Film Literacy Initiatives);
2. odborné akademické práce (bakalářské, diplomové a disertační práce);
3. národní přehledy a průzkumy;
4. webové stránky jednotlivých institucí a iniciativ;
5. hand-outy a sylaby (případně záznamy) z konferencí a seminářů zaměřených na filmovou/audiovizuální nebo mediální gramotnost.

Subjekty, které se zabývají audiovizuální edukací, můžeme rozčlenit podle několika kritérií, zejména s ohledem na podíl státního sektoru. S přihlédnutím k právnímu a institucionálnímu členění můžeme organizace rozlišit na ty, které:

- jsou zřizovány státem
- působí jako neziskové organizace
- působí jako komerční obchodní subjekty
- PPP projekty¹⁶⁷

¹⁶⁵ Film Literacy Initiatives. viz Literatura.

¹⁶⁶ V případě Film Literacy Initiatives vychází autoři z brožury Filmová/audiovizuální výchova v ČR 2014, již jsem autorem.

¹⁶⁷ Nejlepším příkladem ke organizace Vision Kino v Německu.

V mnoha případech se jedná o hybridní situaci, kdy např. nezisková organizace získává státní prostředky (formou grantu), aby realizovala služby či vytvářela produkty, které stát neumí nebo nechce nabízet sám (kurzy pro učitele, výukové materiály, nabídka filmů pro děti a mládež). Dalším kritériem, podle kterého můžeme rozlišit, z jaké oblasti subjekty pocházejí, je jejich zaměření na sféru filmové kultury či vzdělávacího sektoru. Můžeme je rozdělit na:

- vzdělávací instituce a organizace (Ministerstvo školství, Národní institut pro vzdělávání, Koalicja edukacji obywatelskiej, Institute of Education, ad.)
- filmové organizace (Státní fond kinematografie, Národní filmový archiv, Northern Ireland Screen, British Film Institute, Polski Instytut Sztuki Filmowej, kanceláře Kreativní Evropa ad.)

Při mapování odvětví filmové/audiovizuální výchovy se nejčastěji setkáváme s určitou formou soustředění těchto aktivit v institucích, jako jsou filmové archivy a národní filmové instituty, které mají filmově-osvětovou činnost ve svém statutu. Jelikož se často jedná o instituce s dlouhou historií¹⁶⁸ a relativně stabilním financováním, je pochopitelné, že mají takovýto úkol na starosti.

Jejich působení a intenzita aktivit se liší v každé zemi, často také jejich potenciál závisí na skutečnosti, zda mají k dispozici archiv filmů nebo ten je jejich součástí, či nikoliv. Samostatným typem institucí pak jsou méně často filmová muzea (NaFilm, Muzeum Karla Zemana, Filmmuseum ve Vídni, Film und Fernsehen Museum Dresden, Berlin, Hannover), případně rozšířené programy muzeí a galerií tradičních.

Další možností dělení těchto aktivit či iniciativ může být založeno na spektru činností, které nabízejí. Na jedné straně to může být komplexní přístup (BFI, PISF, NFA, DFI, Nowe Horyzonty), na straně druhé úzká specializace a profilace na určitou cílovou skupinu, segment aktivit, produktů nebo služeb (např. školení učitelů, vydávání filmů nebo filmové tábory).

V souvislosti se vzdělávacími programy a národním kurikulem je potřeba rozlišovat aktivity a organizace, které se zaměřují na práci s filmem a filmovou výchovu jako součástí:

¹⁶⁸ BFI vznikl v roce 1933, naopak třeba PISF byl zřízen až v roce 2005.

1. **formálního vzdělávání na školách** (kurzy pro učitele, organizované školní projekce, metodické výukové materiály)
2. **neformálního vzdělávání na školách** (nejčastěji filmové kluby studentů, workshopy animace)
3. **mimoškolních vzdělávacích aktivit** (festivaly, kroužky, soutěže)

Komplexněji pojaté programy (jako např. Into Film, Filmoteka szkolna nebo Cinéma, 100 ans de jeunesse) pracují s provázáním aktivit mezi těmito jinak samostatnými oblastmi.

Neziskové organizace se nejčastěji zaměřují na realizaci **workshopů filmové tvorby pro děti** a mládež, zajištění programů artkin a filmových klubů, pořádání nekomerčních festivalů nebo nabídky školení a kurzů pro učitele. Důraz bývá většinou kladen na kreativní přístup a mnohdy se jedná o rozšiřování stávajících výtvarných aktivit, nebo pouhé zpestření programu. Z tohoto důvodu se nejčastěji neziskové organizace věnují žánru animovaného filmu a výuce technik animace, protože ta je mnohými pedagogy a lektory (nevhodně) vnímána jako přesah výtvarné výchovy do světa filmu.

Na komerční bázi se můžeme setkat zejména s rozšířenou činností již existujících **filmových festivalů**, které si za pomoci vzdělávacích aktivit rozšiřují svůj záběr na nejmladší diváky a budoucí obecnost, nebo zahrnují práci s mladým divákem do své marketingové strategie.¹⁶⁹ Vedle festivalů se nejčastěji setkáváme s vlastními iniciativami u kin a u filmových distributorů.

Existuje řada artových kin, které si vyvinuly vlastní přístup, normotvorné principy a metodologii (Slovinský Kinodvor, Nerve Centre Belfast, Watershed Media Centre v Bristolu), většina ostatních kin buď pořádá workshopy, projekce pro děti a školení jako doplnění svých hlavních aktivit (často podporovaných z Europa Cinemas), nebo se jedná jen o vějičku a součást PR aktivit kin ryze komerčních.

Distributoři filmů ve většině zemí si dříve nebo později uvědomují potenciál, který skýtá oslovení mladších diváků, či spíše jejich rodičů. Tento záběr může vycházet

¹⁶⁹ Je třeba podotknout, že festivaly se k tomuto poslání staví různě: soukromé Stowarzyszenie Nowe Horyzonty rozšířilo stejnojmenný festival ve Wroclawi o samostatnou, velmi rozrostlou a propracovanou sekci Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, která nabízí celoroční školení, kurzy, letní školu, výukové materiály, katalog filmů pro školy. Na druhém konci spektra je např. karlovarský festival, který ač je z jedné třetiny financován státem, nenabízí žádný filmově-výchovný program nebo aktivity.

z poslání a pevných cílů distribuční činnosti (např. Stowarzyszenie Nowe Horyzonty), nebo být pouhým doplňkem, nástavbou, která umožní oslovení mladého publika (Film Education UK, Aerofilms). V obou případech se jedná záslužnou snahu pracovat s filmy a jejich diváky jinak, důkladněji a s vědomými principy filmové výchovy a osvěty.

Samostatnou kapitolou jsou **aktivity pro učitele a lektory**, které nabízejí jak komerční organizace a agentury, tak národní instituce a archivy, ale také neziskové iniciativy a projekty. Široce podporovaná oblast rekvalifikací a celoživotního vzdělávání je totiž jak dobrou příležitostí pro začlenění filmu do přeškolovacích programů, tak vhodným nástrojem k získání nemalých prostředků z fondů EU. Jejich úspěšné využití však často spíše poukazuje na dobře zvládnutý dotační management, než reálnou schopnost a přínosnost v oblasti audiovizuální výchovy. Projekty podpořené z fondů EU navíc často vykazují nedostatečnou udržitelnost po skončení realizace.

Netradiční oblastí, ve které vznikají projekty a iniciativy filmové výchovy, jsou **koalice nebo pracovní skupiny či zájmové organizace či sítě**. Tam můžeme řadit jak organizace učitelů (Society of Film Teachers v Anglii), tak koalice organizací filmové výchovy (Koalicja Edukacji Filmowej v Polsku) zaměřené na koordinaci postupu. Jejich cíle jsou většinou utilitární, mají napomoci výraznější propagaci a koordinaci aktivit, nebo jsou přímo zaměřeny na politickou agendu (prosazování strategií, změny zákonů) a lobbying. Tyto platformy mohou následně vyústit v programy nadnárodního významu.

3. 6. Příklady dobré praxe filmové výchovy v Evropě

V samostatné kapitole jsem se pokusil formou příkladů dobré praxe představit několik projektů, které spojuje několik důležitých prvků: jednak je to evropský rozměr těchto projektů, vázaný na podporu z EU a expanzivní potenciál těchto aktivit. Druhým prvkem je jejich inovativnost a možnost rozšíření do dalších evropských zemí (u některých už tento proces probíhá).

A v neposlední řadě je tím pojítkem také jejich udržitelnost a odborné a metodické ukotvení. Udržitelnost prokazují tyto iniciativy vytrvalostí a kontinuitou organizace, financování i programového záběru. Odborné zázemí většinou vyplývá ze zapojení odborníků (filmových historiků, lektorů, pedagogů), kteří se podílejí na jejich přípravě a vyhodnocení.

3. 6. 1. Cinéma, 100 ans de jeunesse (Francie)

Projekt *Cinéma, 100 ans de jeunesse*¹⁷⁰, iniciovaný vzdělávacím oddělením Cinémathèque française v roce 1995, vznik původně jako jednorázový workshop snažící se zapojit studenty do oslav stého výročí kinematografie. Studenti dostali zadání, které vyplývalo z námětů prvních filmů bratří Lumiérů PŘÍJEZD VLAKU NA NÁDRAŽÍ LA CIOTAT nebo ODCHOD DĚLNÍKŮ Z TOVÁRNY: natočit minutový krátký film. Výsledek práce 350 studentů ze čtyř francouzských měst byl následně prezentován na festivalu v Cannes jako hodinový stříhový film. Po velkém úspěchu se jednorázový projekt rozrostl do celonárodní iniciativy, které se později rozšířila i do dalších zemí¹⁷¹. Jedná se v současnosti o nejúspěšnější filmově-výchovný projekt na světě.

Každoročně se opakující projekt se orientuje na žáky a studenty od 7 do 18 let a je založen na týmovou práci studentů pod vedením proškoleného učitele a filmového tvůrce. V průběhu celého roku jsou studenti vedeni k tomu, aby natočili, sestříhali a představili ve skupinách vlastní krátké filmy na zadané téma (pocházející z oblasti filmové teorie nebo estetiky¹⁷²). Téma na následující rok je vybíráno na závěrečném setkání organizátorů, na výběru se podílejí učitelé, zainteresovaní filmaři a koordinátoři.

Důraz ve výběru tématu i metodice zapojení studentů je kladen na vyváženost teoretické a praktické zkušenosti s filmem (uměleckým ředitelem projektu je filmový kritik Alain Bergala). Pro účely filmových projekcí je zástupci cinematéky vytvořen seznam doporučených filmů z filmové historie i současnosti, který souvisí se zvoleným tématem, a který studenti mají povinnost vidět. Pro samotné natáčení (krátkého filmu a eseje) existují precizní pravidla sestavená zástupci filmotéky, filmovými historiky, kritiky a teoretiky. Filmy jsou následně prezentovány na společném třídním setkání v prostorách cinemathéky, kde vždy následuje vzájemná diskuse mezi autory a diváky.

Mezinárodní organizace projektu je založena na koordinační záštitě *Cinémathèque française* a zapojení spolupracujících organizací (na základě podepsané dohody o

¹⁷⁰ Volně přeloženo jako Film, 100 roků mladosti nebo Sto let mladý film.

¹⁷¹ V současnosti se jedná o Španělsko, Velkou Británii, Německo, Itálii, Portugalsko, Brazílii a Kubu, další země jsou v jednání.

¹⁷² Výběrový přehled témat: světlo (2005–6), přední plán/zadní plán (2006–7), úhel pohledu (2007–8), barva (2008–9), pohyby kamery (2009–10), odhalování/zahalování (2010–11), skutečnost ve fikci (2011–12).

spolupráci). Cinematéka má na starosti výběr tématu, přípravu podkladů (pravidel, přihlášek, ad.), školení koordinátorů, organizaci závěrečného společného setkání. Místní organizátor komunikuje se školami, připravuje podklady v národním jazyce, organizuje program na místě a zajišťuje lokální financování (např. odměny organizátorů a filmařů, cestovné).

Vyhodnocení práce studentů a zapojených škol probíhá na dvou úrovních: pomocí publikovaných esejů zveřejněných na webových stránkách projektu, a následně v rámci prezentací výsledků práce jednotlivých týmů a škol na národní úrovni. Závěrečné společné setkání je platformou pro vzájemnou diskusi studentů jak o námětech a zpracování jednotlivých filmů, tak o jejich vnímání filmové tvorby a uplatnění zkušeností a dovedností, které si během celého roku osvojili. Jednou za rok probíhá vyhodnocovací setkání v Paříži, kde se setkávají učitelé a koordinátoři projektu, vyhodnocují úspěšnost a nedostatky za uplynulý rok a plánují ročník následující.

Projekt *Cinéma, 100 ans de jeunesse* v současnosti nemá příliš prostoru k další expanzi, a to ze dvou důvodů. Prvním z nich je nedostatek finančních zdrojů na straně hlavního pořadatele, nebo spíše neochota financovat náklady případných nových partnerů, ale také malá ochota na straně spoluorganizátorů v jednotlivých zemích, zejména v oblasti financování. Druhým je snaha o zachování zásadního rozměru „experimentální laboratoře“ pro studenty, ale také místem pro testování pedagogických postupů filmové výchovy pro učitele a koordinátory. Specifickým důvodem, proč se projekt nemůže snadno rozšířit do dalších zemí, je jeho frankofonnost – vazba na francouzský jazyk je patrná již z názvu projektu (který nemá oficiální překlad do jiných jazyků, včetně angličtiny!), ale také z omezených informačních zdrojů v jiném než francouzském jazyce.

<http://blog.cinematheque.fr/100ans20142015/>

3. 6. 2. Filmoteka Szkolna (Polsko)

Ambiciozní polská platforma *Filmoteka Szkolna* (Školní filmotéka) vznikla v roce 2009 v tehdy nově zřízeném oddělení Polského filmového institutu (Polski Instytut Sztuki Filmowej) jako nástroj, který by měl podpořit filmovou výchovu ve školách. Důležitým aspektem bylo také propojení s národním kinematografickým dědictvím a restaurováním

klasických filmů polské kinematografie, což byla jedna ze strategických priorit nově vznikajícího institutu a její zakladatelky a první ředitelky institutu, Agnieszky Odorowicz.

Na rozsáhlém projektu se podílela řada organizací a nadací, mezi něž patří např. Centrum vzdělávání obyvatel (Centrum Edukacji Obywatelskiej), Varšavská filmová škola, nadace Generator, Národní audiovizuální institut (Narodowy Instytut Audiowizualny) nebo Sdružení Nowe Horyzonty, pořadatel stejnojmenného festivalu. Finanční podporu získal PISF od Ministerstva kultury a národního dědictví a Ministerstva školství.

Projekt byl spuštěn v roce 2009 jako pilotní, už od počátku se počítalo s jeho úpravami a změnami na základě uživatelské zkušenosti škol a učitelů. Základním učebním materiálem byla sada 25 DVD s 55 filmy, které kombinovaly hraná díla, krátké dokumentární a animované filmy seřazené podle tematických prvků¹⁷³. DVD obsahují také anotace, filmografické údaje a návrhy rozboru filmu v souvislosti s daným tématem či filmem. Na odborné přípravě se podílela řada polských filmových historiků, odborníků na vzdělávání, psychologů, mediálních analytiků.

V roce vydání bylo rozesláno 5000 boxů s filmy do škol spolu s hromadnou výzvou a doporučením k jejich užití ve výuce polského jazyka, historie nebo občanské nauky. S ohledem na minimální využití a nedostatečné metodické pokrytí hrozil projektu krach. Následné kroky PISF vedly k doplnění projektu o další aktivity, přesun vzdělávacích lekcí na internet a celkové rozšíření online portálu do stávající podoby.

Filmoteka byla rozšířena na tři samostatné oblasti – *Filmoteka szkolna. Akcja!* podporuje učitele v aktivní práci s filmem přímo na školách, projekce filmů na následné moderované diskuse podle metodických materiálů. Partnerem je Centrum vzdělávání obyvatel. *Filmoteka szkolna. Akademia.* je cyklem online přednášek předních filmových historiků a následujících diskusí pro žáky a studenty škol.

Součástí této části programu jsou i workshopy zaměřené na filmovou řeč, symboly ve filmu, ale také praktická cvičení tvorby prezentací, zacházení a střih s digitální technikou

¹⁷³ Např. DVD ROZDROZA HISTORII [Křižovatky historie] obsahuje film ČLOVĚK Z MRAMORU [Człowiek z marmuru] Andrzeje Wajdy z roku 1976 a krátký stříhový dokument DOKDY [Dokąd] Pawla Kędzierského z roku 1990, další DVD Wokół narodowych stereotypów [O národních stereotypech] zahrnuje filmy EROICA Andrzeje Munka z roku 1957 a experimentální animaci OSTRY FILM ZAANGAŻOWANY [Příkrý angažovaný film] Juliana Antonisza z roku 1979.

a programy. Odborným partnerem je Varšavská filmová škola. A konečně *Filmoteka szkolna. Kinoterapia*. se zaměřuje na didaktiku filmu, obsahuje podrobné scénáře hodin připravené odborníky z různých oblastí. Partnerem je nadace Generator.

Rozsah Filmoteky, který se mohl rozrůst do širě také díky husté síti vzdělávacích i filmových institucí v jednotlivých regionech, je založen na několika faktorech. Důležitá je vnitřní integrita projektu a zapojení důležitých institucí, které zajistili kvalitativní standardy – výběr filmů, prepisy na DVD, příprava hodnotných textů k filmům, zkompletování přednášek nejvýznamnějších polských historiků a kritiků (Tadeusz Lubelski, Marek Hendrykowski, ad.).

Dalším významným faktorem je pozice samotného iniciátora celého projektu, Polského filmového institutu. Nově zřízená instituce byla schopna finančně a organizačně zajistit tento velkolepý a náročný projekt a vstoupit do filmového prostředí jako nezatížená instituce. Výrazným přínosem je samozřejmě také koordinace podpory ministerstva kultury a národního dědictví a ministerstva školství.

Při hodnocení z metodického pohledu je patrné, že *Filmoteka szkolna* je projekt navýsost akademický. Formát přednášek, dramaturgického výběru a samotných propedeutických základů vychází z prostředí a charakteru filmových studií (film studies). Obsah jednotlivých témat sice reflektuje několik linií, které vyplývají z kurikula středních škol (osobnostní rozvoj, polská kulturní a umělecká tradice, psychologie, výchova k občanství), ale její tón a způsob zpracování je navýsost klasický, více moralizující a preskriptivní.

Filmoteka szkolna je nicméně jedním z nejkompexnějších národních projektů s evropskými měřítky, který však – i díky absenci anglické verze – zůstává uzavřen v polském kulturním kontextu a školních vzdělávacích programech. Pro polské žáky, studenty a učitele je nicméně nezastupitelnou učební pomůckou s jasným didaktickým přístupem podněcujícím vztah k národnímu kulturnímu dědictví a domácí kinematografii.

www.filmotekaszkolna.pl

www.pisf.pl

www.edukacjafilmowa.pl

3. 6. 3. Moving Cinema (Španělsko, Portugalsko, Litva, Skotsko, Francie)

Moving Cinema je v současnosti jedním z nejúspěšnějších projektů rozvíjejících vícevrstevnaté možnosti přístupů k filmové výchově. Iniciátorem projektu je španělská vzdělávací organizace *A bao a qu*, nicméně celý projekt vznikl jako společné dílo konkrétních organizací z Litvy, Španělska, Portugalska, Velké Británie, Skotska a Francie. Na rozdíl od *Cinéma, cent ans de jeunesse* se nejedná o franšizu, tedy projekt, který by vznikl v jedné zemi a následně se rozšířil do ostatních států, ale o od počátku deklarovanou spolupráci organizací (Meno Avilys, A Bao a Qu, Os filhos de Lumière, Centre for the Moving Image, La Cinémathèque française).

Projekt vznikl v roce 2014 zejména díky setkání zástupců jednotlivých organizací v pracovní skupině Film Literacy Advisory Group, kteří vytvořili životaschopnou koncepci podpořenou z nově vzniklé výzvy Film Literacy z fondů programu Kreativní Evropa – MEDIA. Organizátoři jej propagují s podtitulem „*Metodologie, strategie a nástroje pro mladé lidi k pochopení důležitosti filmu a proměně v aktivní diváky.*“ Samotný název odkazuje k anglické definici filmu jako „moving image“ (pohyblivého obrazu).¹⁷⁴

Moving Cinema je rozdělen na čtyři samostatné součásti:

- 1) Projekce a dialogy;
- 2) Mladí kurátoři;
- 3) Filmová cvičení s mobilními aparáty (propojení filmové tvorby a recepce);
- 4) Objevování filmů na VOD.

Autoři se snaží rozpracovat teoretickou metodologii, která probíhá formou různých aktivit, které jsou vyhodnoceny a přetaveny do pracovních postupů a ty jsou následně zobecněny do procesů. Výsledky práce jsou pak využívány v partnerských organizacích, cílem je ale také publikovat je online tak, aby je mohla použít jakákoliv evropská organizace pro vlastní práci. V neposlední řadě si projekt klade za cíl vybudovat funkční síť festivalů, kin, škol, institucí i individuálních učitelů a filmových tvůrců, kteří se podílejí na společném cíli filmové výchovy pro mladé.

¹⁷⁴ Vícevýznamový název Moving Cinema může také znamenat „Kinematografie, která nás dojímat“ nebo „Filmy, které nás dojmou“.

„Projekce a dialogy“ jsou nejvýznamnější součástí projektu, která vytváří základní pouto mladých diváků se samotnými filmy. Cílem je zpracovat samotný proces sledování filmů od počátečního výběru, přes přípravu (před projekcí), až po závěrečné diskuse a shrnutí, případně práci ve školní hodině. Projekce mohou probíhat se širokým publikem, pro oslovené školní skupiny nebo komentované programy s diskusí v rámci festivalů (ve školním čase).

„Mladí kurátoři“ mají podporovat studenty v autonomní práci na výběru filmů, zpracování dostupných zdrojů a platforem, skupinovou organizaci a následnou komunikaci. Veškeré získané dovednosti pomáhají mladým lidem porozumět výběru filmů, zlepšit organizační a komunikační schopnosti, ale také používat v praxi divácké zážitky, argumentovat v diskusích o filmech a vědomě si vybírat široké spektrum náročnějších filmových děl mimo mainstreamovou produkci.

„Natačení s mobilními zařízeními“ reaguje na přirozené prostřední dnešních mladých lidí, jímž jsou obrazovky mobilních zařízení (telefonů, tabletů). Tento přístup má pochopitelně mnohá úskalí, kterými jsou nepozornost adeptů, neschopnost docenit kinematografické kvality filmů nebo nesnadná orientace ve výběru. Zároveň je to jedna z mála možností, jak efektivně a ve velkém množství zapojit mladé diváky do práce s pohyblivým obrazem a naučit jej sledovat a tvořit filmy s minimem vybavení.

„Objevování filmů přes VOD platformy“ podporuje aktuální priority Evropské unie v podpoře online šíření filmových děl v úzké vazbě na jejich legální status. Mladí lidé ztrácejí představu o kulturním a ekonomickém aspektu tvorby a konzumace filmových děl a hledání cest k legálním zdrojům přes VOD platformy je jednou z mála možností, jak předejít neinformovanosti a možnému zmatení mladých diváků ohledně autorských práv. Moving Cinema je v současnosti etablovaný a perspektivní projekt ukazující mezinárodní evropskou dimenzi nejnovějších filmově-výchovných aktivit a schopnost skloubit ji se zaměřením na současný i archivní evropský film jako trvalou hodnotu, se kterou je třeba při výuce pracovat. Autorské příspěvky projektu (články, blogy, videa) jsou publikovány na webových stránkách a sociálních sítích, s ohledem na mezinárodnost projektu je cílem publikovat je v národním a anglickém jazyce.

www.movingcinema.eu

3. 6. 4. Kinobalon (Slovinsko)

Kinobalon je souhrnný název pro iniciativu a aktivity filmové výchovy slovinského kina Kinodvor v Lublani. Jak autorky projektu samy zdůrazňují, už názvem chtěli poukázat na skutečnost, že projekt pro děti a mládež by měl tuto cílovou skupinu zaujmout právě už v prvopočátku.

Celá historie projektu souvisí se změnami, ke kterým došlo ve vedení nejstaršího kina v Lublani s více než devadesátiletou historií. V letech 2003–2008 bylo kino provozováno Slovinskou cinematékou a výsledky byly velmi rozpačité. Proto převzala iniciativu skupina lidí kolem bývalé dramaturgyně festivalu Animateka Petry Slatinšek, založili obecně prospěšnou společnost a provoz kina převzali jako výzvu, jak jej zapojit do širších kontextů, souvisejících zejména se zkvalitněním a rozšířením programu a výchovou mladého publika.

V současnosti je kino jedním z výrazných center filmové výchovy nejen ve Slovinsku, ale v celé Evropě. Zástupci Kinodvoru úspěšně participují na formování evropské politiky výchovy a vzdělávání v oblasti audiovizí, budují partnerství s jinými evropskými iniciativami a pořádají mezinárodní aktivity (konference, semináře, školení). Důsledně pak dokáží pro své potřeby využívat partnerství v síti Europa Cinemas, ale také politický vliv získaný prosazováním filmové výchovy do strategických národních dokumentů. Metodika práce s filmem Kinodvoru se stala základem pro rozpracování celonárodní metodiky pro kina a školy. Pod patronací města Lublaně a s finančním zázemím nabízí *Kinobalon* řadu programů pro školy zdarma, připravují metodické materiály i doprovodné programy projekcí a soustředí se na naplnění svojí ambiciózní koncepce. *Kinobalon* navazuje na předchozí programy (rodinné projekce, workshopy a školní programy pro děti od 3 do 18 let), jejich podobu však vedení kina proměnilo, aktualizovalo a soustředilo se na přípravu kvalitních materiálů a navázání široké spolupráce mezi organizacemi ve městě, ale i ve vzdělávacím a filmovém odvětví.

V současnosti tvoří Kinobalon zhruba třetinu programu kina¹⁷⁵ a podle jeho doporučení je nyní realizován celostátní program pod patronací asociace artkin. V roce 2010 získal *Kinobalon* cenu Europa Cinemas za nejlepší aktivity pro mladé publikum.

¹⁷⁵ V roce 2014 zaznamenal rekordní účast 33 351 diváků.

Jednotčím principem Kinobalonu je představa, že kino a film mohou být prostorem pro čas strávený inovativním a kreativním způsobem. Motto Kinodvoru zní: „*představivost, kreativita a inovace jsou vlastní každému člověku a mohou být rozvíjeny a je nutné se jim věnovat.*“¹⁷⁶ Přístup organizátorů je založen na důrazu na diváckou zkušenost, kterou reflektovala ve své práci pionýrka filmové výchovy ve Slovinsku Mirjana Borčić.

Základem programu *Kinobalon* je každoročně vydávaný školní katalog filmů, který sestává z aktuální nabídky celovečerních filmů slovinských distributorů, ale také z děl dokumentárních a animovaných. Důraz je kladen na kvalitní výběr filmů, které jsou doprovázeny pedagogickými materiály. Ty nabízejí základní informace, konkrétní témata k diskusi a úkoly, ale také přímé a rozšiřující vazby na kurikulum jednotlivých předmětů. Program se snaží u mladých diváků vyvolat zájem a naučit je milovat film a najít si k němu pozitivní vztah. K tomu slouží nejen samotné materiály, ale také workshopy, diskuse a rozborové semináře. *Kinobalon* nemá podporovat vznik a osvojování znalostí, ale zaměřuje se na samotný proces jejich získávání, zkušenost, kterou získává mladý divák při sledování a kritickém zkoumání představovaných snímků.

www.kinodvor.org

www.kinodvor.org/kinobalon/

3. 6. 5. The DocNext Network (Nizozemí)

DocNext Network vznikl jako součást programu „Mládež a média“ Evropské kulturní nadace (European Cultural Foundation, ECF) mapujícího filmovou a mediální tvorbu mladých filmařů napříč Evropou. Počátky ECF se datují do roku 1954, kdy v Ženevě vznikla a rozvinula se myšlenka mezinárodní kulturní spolupráce a aktivního vytváření evropské kulturní identity a dialogu.

V současnosti sídlí ECF v nizozemském Amsterdamu a zaměřuje se na propojování evropských kulturních institucí a organizací, finanční i nefinanční podporu mladých umělců, aktivistů a kurátorů, ale také na vytváření kulturní politiky, strategických dokumentů a budování kulturní komunity napříč Evropou.

¹⁷⁶ Koncepce programu *Kinobalon*, ke stažení na www.kinobalon.si.

Samotný program Mládež a média a síť DocNext Network vznikly v roce 2010 a jejich cílem je „rozšiřovat přístupnost a porozumění evropskému filmovému dědictví, dopomáhat povědomí o filmu jako umělecké formě u diváků, provozovatelů kin a filmových tvůrců a podporovat kreativitu a personální a osobnostní rozvoj“.¹⁷⁷

DocNext představuje zcela nový přístup k mediální a filmové gramotnosti: zdůrazňuje širší pojetí Evropy a evropanství, širší význam slova kultura a média. Mezi partnery, kteří vytvářejí podmínky pro činnost tohoto programu, patří mimo jiné British Film Institute, festival IDFA Amsterdam, Metropolis TV Amsterdam, Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę“ ve Varšavě, Zemos98 v Seville a Mode Istanbul. Řada dalších organizací je součástí této sítě na volnější bázi a vytvářejí různé formy spolupráce – od grantových podpor až po pořádání konferencí pod záštitou ECF.

Projekt se snaží zapojit zejména mladé tvůrce a stojí za ním jasná stanoviska vyjádřená v jeho manifestu.¹⁷⁸ Hlavními prioritami programu jsou důraz na společenskou a demokratickou roli filmu a médií tak, aby filmová tvorba mladých byla jasně propojena s uvědoměním role médií v životě společnosti.

Všechny projekty a iniciativy mají mít lokální charakter v souvislosti s vytvářenými obsahy, ale zároveň je zdůrazněn jejich mezinárodní povaha a multimediální rozměr s využitím internetu a sociálních sítí. DocNext se snaží zprostředkovávat orientaci mladých v oblasti nových technologií, podporovat schopnost jejich plného a přirozeného využívání, ale také povědomí o autorskoprávních otázkách (veškerá videa jsou vytvářena a sdílána pod licencí Creative Commons).

Hlavním jádrem aktivit je sbírka videí (media collection), online archiv dokumentárních filmů a autorských filmových výpovědí mladých tvůrců. Patronaci nad celou kolekcí převzal Mezinárodní festival dokumentárních filmů (IDFA) v Amsterdamu, ale samotná videa, jejich vytváření, nahrávání a selekce je v gesci jednotlivých místních center a partnerů.

Další z aktivit DocNext je pořádání různých akcí zaměřených na podporu tvorby mladé generace. Podpora probíhá formou pořádání akcí, ale také jednorázových grantů pro práci s filmem a mediálními obsahy. Dotační program se zaměřuje jak na rozšíření kompetencí

¹⁷⁷ Screening Literacy Report. Case Studies. s. 39.

¹⁷⁸ K nalezení zde: <http://www.docnextnetwork.org/about/manifesto/> [Citováno dne: 8. 11. 2015]

a zkušeností skupin, které se tvorbě multimediálních obsahů již věnují, podporuje však také iniciativy směřující k oslovení nových skupin, zejména těch, které mohou podléhat rizikům vyloučení a diskriminace. Mezi pořádané akce patří nejčastěji různé projekce, konference nebo workshopy.

European Cultural Foundation se snaží podporovat také přímou výměnu zkušeností a pořádá setkání zástupců jednotlivých organizací a partnerů s cílem výměny zkušeností v práci s médii, ale také v propedeutice práce s médii a vytvářením mediálních obsahů. V nedávné době ECF upřesnila jednotlivé okruhy podporovaných aktivit, mezi které spadají: mediální gramotnost, produkce mediálních děl, prezentace mediálních děl, průzkum a debaty a rozvoj digitálního prostředí.

Samostatný program věnovaný rozvoji tvůrčích kompetencí, školení a setkání s filmovými profesionály probíhá každoročně pod značkou IDFAcademy na festivalu dokumentárních filmů IDFA v Amsterdamu. IDFA se věnuje jak začínajícím tvůrcům, tak pokročilejším mladým filmařům a rozvíjení jejich dovedností, důraz klade zejména na možnost učit se od zkušených tvůrců a zástupců filmového průmyslu (producentů, jednotlivých filmových profesionálů). Paralelně na festivalu probíhají konzultace námětů a scénářů připravovaných filmů nebo panelové diskuse na různá témata.

www.culturalfoundation.eu

www.docnextnetwork.org

3. 6. 6. Den kulturelle Skolesekken (Norsko)

Den kulturelle Skolesekken, neboli „kulturní ruksak“ je norským národním programem pro umění a kulturu, který byl realizován norským Arts Councilem a zahrnuje všechny žáky a studenty základních a středních škol (všechny studenty od 6 do 19 let). Program vznikl v roce 2001 na základě spolupráce a memoranda Ministerstva školství a Ministerstva kultury a již od svého počátku se setkal s nebyvalým zájmem a entuziasmem souvisejícím s jeho šířením a prohlubováním. Kulturní ruksak se stal národním fenoménem, který je inspirací pro mnohé další evropské země.

Základní krédo programu je vyjádřeno v jeho preambuli: *„Kontakt s kulturou a uměním v průběhu dětství a dospívání může dětem nabídnout znalosti a zkušenosti, které budou stimulovat jejich vlastní kreativitu a zvýší jejich schopnost vyhodnotit různé formy*

*kulturního vyjadřování. Porozumění uměleckému výrazu je také součástí výukového procesu, a dětem musí být nabídnuta příležitost, aby rozvinuli své schopnosti ocenit široké spektrum kulturních projevů tak, aby byli vybaveni k setkání s výzvami ve znalostní společnosti.*¹⁷⁹

Při hodnocení tohoto programu musíme nutně přihlížet ke specifickým norské kultury a vzdělávacího systému, který je velmi flexibilní a osvícený, založený na liberálním přístupu ke vzdělávání, ale také otevřenosti vůči digitálním médiím a technologiím, stejně jako k podstatné a nezanedbatelné roli kultury v norské společnosti. Financování *Kulturního ruksaku* probíhá stejně jako většina jiných kulturních a sportovních aktivit z výtěžků státem vlastněné loterijní společnosti Norsk Tipping.¹⁸⁰

V roce 2009 byl norským Ministerstvem kultury iniciován tříletý výzkumný program řízený Centrem sociálních studií v Uni Rokkan a Bergenskou univerzitou, jehož cílem byl vznik nezávislé, kritické a empirické studie analyzující program *Kulturního ruksaku*. Stejnomená publikace vydaná v roce 2013 představuje metody a způsoby průzkumu a nálezy, ke kterým výzkum dospěl. Výsledky této komplexní studie jsou velmi podrobné a precizní a v závěrečné zprávě (dostupné v anglickém jazyce) byla vypuštěna řada podrobností a výsledků výzkumu.

Kapitola 1 představuje samotný program *Kulturního ruksaku*, její cíle a principy, pozadí, politickou motivaci a způsob organizace. V kapitole 2 se můžeme seznámit se základními tématy, omezeními a prováděním samotného průzkumu. Kapitola 3 nabízí diskusi nad klíčovými tématy z pohledu několika hlavních zainteresovaných skupin: studentů, učitelů, kulturních pracovníků a umělců, zároveň se zde dočteme o možných způsobech výkladů této studie. Poslední, čtvrtá kapitola se věnuje mnohým interpretacím programu a zejména diskutím a výzvám, které z těchto interpretací mohou vyvstávat.

Výzkumný projekt měl za cíl zjistit, jaký význam má *Kulturní ruksak* na jednotlivých úrovních a pro jednotlivé jeho aktéry. Tento celkový cíl šetření byl rozdělen na jednotlivé podotázky: Jaké jsou dílčí cíle, zájmy a hodnoty jednotlivých aktérů? Jak jsou v něm

¹⁷⁹ Cultural Rucksack. Zpráva č. 8 (2007-2008), s. 27.

http://issuu.com/haraldskeie/docs/the_cultural_rucksack_nettersjon_/0 [Citováno: 23. 10. 2015]

¹⁸⁰ V roce 2013 se jednalo o 24 milionů eur.

implementovány politické cíle? Jaké důsledky má *Kulturní ruksak* pro jeho jednotlivé aktéry?¹⁸¹

Cílem programu je umožnit žákům a studentům zažít profesionální, kvalitní kulturní a umělecké produkce přímo ve školních hodinách a v prostorách škol a podnítit je k aktivnímu (diváckému i uměleckému) zapojení. Kulturní ruksak má nabídnout co nejširší spektrum kulturních a uměleckých zážitků, a pokrývá oblasti scénických umění (divadlo, tanec), výtvarných umění, hudby, filmu, literatury a projekty zaměřené na kulturní dědictví.

Kulturní ruksak se řídí následujícími deseti kritérii:

1. Jedná se o průběžný program.
2. Měl by být dostupný pro všechny studenty bez ohledu na jejich finanční, sociální, etnické a náboženské zázemí a bez ohledu na to, jakou školu navštěvují.
3. Má pomáhat dosáhnout cílů národního kurikula, jak na obecné úrovni, tak u kurikulí jednotlivých předmětů.
4. Program má udržovat standard vysoké kvality a studenti by se měli setkávat s výsledky profesionální umělecké a kulturní nabídky co nejvyšší úrovně.
5. Program by měl udržovat širokou nabídku a měl by zohlednit umělecké a kulturní projevy z rozmanitých kultur a historických období. V nabídce by se mělo objevit široké spektrum žánrů a typů uměleckých projevů.
6. Program by měl umožnit pravidelný přístup k umění po dobu celého roku.
7. Mělo by se jednat o širokou spolupráci škol a kulturního sektoru na všech úrovních: místní, regionální i národní.
8. Vzdělávací sektor by měl mít na zodpovědnost zajištění řádné přípravy a následných aktivit, kulturní sektor má v kompetenci vhodný obsah produkce a zajištění toho, aby měly školy dostatečný čas na přípravu.
9. Důraz je kladen na lokální zodpovědnost a vlastnictví.¹⁸²

¹⁸¹ Šetření probíhalo celkem v 8 regionech (4 městských, 4 venkovských) na základě pečlivého výběru s ohledem na historickou zkušenost, charakter a rozdílný typ organizace Kulturního ruksaku.

¹⁸² *Cultural Rucksack*. Zpráva č. 8 (2007-2008), s. 26.

Na Kulturním ruksaku v současnosti pracuje několik set lidí na plný nebo částečný úvazek, jedná se především o administrátory a koordinátory programu, kteří mají na starost jeho rozvoj a implementaci na jednotlivých školách. Přímo ve školních zařízeních se koordinaci projektu a úspěšné organizaci na místě věnuje vždy jeden z pověřených učitelů. Není výjimkou, že se organizaci a přípravě jednotlivých programů věnují také ve svém volném čase sami studenti, zejména ve vyšších ročnících středních škol. Jejich role je často podobná promotérům, produkčním či provozovatelům kulturních zařízení – připravují technické zázemí, zajišťují propagaci jednotlivých kulturních programů na škole mezi studenty a žáky, nebo chystají podklady pro účinkující, lektory a další hosty programu.

Významný na celém programu Kulturního ruksaku je jeho společenský status ve vzdělávacím a kulturním systému, ale také jeho společenská role směrem k veřejnosti a rodičům. Program spadá do škály služeb, které nabízí jednotlivé obce a regiony místním školám a má poměrně velký společenský a mediální ohlas (stejně jako kulturní programy jiných institucí). Jeho nezastupitelná role spočívá také v tom, že pomáhá (kulturnímu) dialogu mezi umělci, studenty, jejich rodiči a učiteli.

Mezi administrátory projektu, kteří zde mají naprosto klíčovou roli, nalezneme jak zástupce uměleckého odvětví (bývalé či praktikující filmaře, hudebníky, spisovatele, divadelní profesionály), tak profesně vyškolené učitele s pedagogickým zázemím nebo administrativně vzdělané pracovníky. S ohledem na zájem o rozšiřování kvalifikací mají administrátoři možnost využít konzultací s odborníky, případně účasti na školeních a v různých svépomocných sítích.

Samotná realizace programu je závislá na rozhodnutí zodpovědných osob a může mít několik podob. Některé regiony dávají přednost organizaci ze strany profesionálů, a zástupci samosprávy činnost pouze koordinují a zajišťují financování. V některých regionech a školách příprava programu zahrnuje řadu ryze praktických úkolů a činností, do kterých jsou v hojné míře zapojováni studenti – např. plánování aktivit a vystoupení, logistika a přípravu časového harmonogramu, produkčních požadavků nebo vytváření informačních brožur a propagačních materiálů. Jinde se rozhodli pro aktivnější přístup samospráv, které připravují „katalog“ programů a vystoupení, ze kterých si školy pouze vyberou a vlastní program sestaví.

Při výběru programu a jednotlivých vystoupení se administrátoři snaží o maximální prostupnost – ve všech regionech jsou oslovováni místní umělci a organizace, ve většině z nich jsou však také oslovováni umělci, kteří pořádají turné po školách a jsou zváni více regiony. Výrazněji se odlišují velká města, kde komplexní program často zajišťují na klíč jednotlivé kulturní organizace, a menší obce a vesnice, kde je nabídka omezenější a je nutno program sestavovat s účastí přespolních umělců.

Shrňme-li význam a přínos programu Kulturní ruksak pro norskou společnost, jedná se o program, který svým krédem „setkání s uměním a kulturou“ výrazně přesahuje kompaktnost, intenzitu a záběr jakýchkoliv jiných celonárodních programů v Evropě. Důraz je kladen zejména na umělecké vzdělávání a výchovu jako celek, jíž jsou film a média podstatnou součástí. Program plní nezastupitelnou roli v seznamování žáků a studentů s kulturními díly, uměleckou tvorbou a prostředím. Jeho výjimečnost spočívá také ve velkém důrazu na sebereflexi, průběžné vyhodnocování a praktickou implementaci nově nabitých poznatků a zkušeností (administrátorů, umělců, učitelů i studentů).

Existence takového projektu by nebyla možná bez společné iniciativy Ministerstva kultury a školství, finančního zázemí i organizační profesionality a důslednosti. Kvalitativně lze hodnotit program s ohledem na jeho liberální a demokratický přístup ke kultuře a umění. Místo učení a vzdělávání upřednostňuje kritérium zážitku a zkušenosti. Participativní přístup umožňuje, aby se žáci a studenti necítili být pouze pasivními konzumenty uměleckých zážitků, ale aby se výrazněji zapojili a porozuměli umění jako tvořivému procesu, do kterého se může zapojit každý.

www.kulturradet.no/english/the-cultural-rucksack

4. Analýza evropských výzkumných projektů

V následující kapitole se budeme podrobněji věnovat analýze a kritickému vyhodnocení tří zmíněných výzkumů a studií na evropské úrovni – Screening Literacy Report, Framework for Film Education a FilmED. Všechny uvedené dokumenty byly zpracovány z finanční podporou Evropské komise (programu MEDIA) a jsou dostupné online na stránkách zpracovatelských institucí.

4. 1. Zpráva „Screening Literacy Report“ (Britský filmový institut, 2012)

4. 1. 1. Kontext vzniku studie

Zpráva Screening Literacy Report vznikla na základě výzvy Evropské komise ke zmapování aktuální situace filmové výchovy v Evropě a byla zpracována konsorciem pod vedením Britského filmového institutu a jeho partnerů. Tato studie vzešla z potřeby Evropské komise a Evropského parlamentu přehlednit, podpořit a posílit výchovu v audiovizi. Prvním krokem měl být sběr nezbytných dat, provedení analýzy aktuálního stavu a potřeb klíčových hráčů v jednotlivých členských zemích a následně využití těchto zjištění k modulaci finančních nástrojů i celkové politiky audiovizuální a mediální výchovy v EU.

Samotný obsah předložené zprávy pochopitelně překračuje nastíněný rozměr pouhého souhrnu jejích výsledků – při vytváření dotační politiky na nové programovací období sice k údajům a výsledkům bylo přihlíženo, nicméně zpráva je využitelná pro účely statistické, pedagogické, historiografické i filmově-výchovné a kritéria jejího vzniku nebyla dána pouze politicko-úředními parametry.

Zpráva byla zpracována v letech 2011 a 2012 experty z většiny evropských zemí s cílem zahrnout všechny země EU.¹⁸³ Zpráva vycházela ze tří základních perspektiv:

- zmapování zavedené praxe filmových vzdělavatelů napříč všemi sektory v členských státech EU
- shromáždění širšího spektra argumentů o filmové kultuře a její důležitosti

¹⁸³ Tento cíl se bohužel nepodařilo naplnit. Podrobněji v prezentaci a shrnutí Marka Reida zde: <file:///C:/Users/batov/Desktop/PAVEL/DISERTACE/prameny/MarkReid.pdf> [Citováno dne: 20. 3. 2016]

- popsání vztahu mezi filmovou a mediální výchovou/gramotností, zejména v kontextu iniciativy Evropské unie k mediální gramotnosti¹⁸⁴

Členění textu *Screening Literacy: Final Report* odpovídá použité metodě a zejména specifickým kritériím, která sloužila jako základ průzkumu, a také s ohledem na nálezy a výsledky výzkumu a zpráv, která měla obsahovat. Studie je rozdělena na tři rovnocenné části (které tvoří samostatné dokumenty):

1. Závěrečné shrnutí (Executive Summary) – obsahuje obecný popis mapování a základní priority a pilíře pro další vyhodnocování a metodický návrh postupu mapování
2. Případové studie (Case Studies) – zobecňující analýzy jednotlivých oblastí (formální a neformální vzdělávání, filmový průmysl, ad.) slouží jako vysvětlující základ o situaci filmové gramotnosti.
3. Profily zemí (Country Profiles) – profily jednotlivých zemí EU zpracované s důrazem na jednotnou strukturu mapovaných oblastí

Mapovací skupina se v přípravné fázi zaměřila na stanovení rozsahu připravované studie, která vyplývala také ze zadání tendru od Evropské komise a dala také jejímu obsahu jasný rámec. Autoři studií se zaměřili na „*filmovou gramotnost ve vztahu k národním strategiím, filmovému průmyslu a provozovatelům veřejnoprávních médií, roli filmových institutů a dalších organizací, národní kurikula (zejména samostatný předmět, pokud existuje), výukové cíle, neformální a neziskový sektor, roli profesionálů ve filmově-výchovných projektech a příklady dobré praxe.*“¹⁸⁵

Kromě výše uvedených prioritních oblastí se studie věnovala také dílčím oblastem, které nemají v textu jasné postavení, jako jsou filmové festivaly, kina a filmové kluby a filmová osvěta v prostředí domova (vztah rodičů a dětí k filmovým dílům a jejich užití v domácnostech). Jejich významnou roli v neformálním vzdělávání zpracovatelé zprávy

¹⁸⁴ Screening Literacy: Final Report. s. 5.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 8.

považovali za natolik důležitou, že jí věnovali samostatný prostor ve vyhodnocení výsledků.¹⁸⁶

Výsledná podoba případových studií byla editory rozdělena podle prostředí, ve kterém je možné se s různými podobami filmové gramotnosti setkat: v rámci školního kurikula, na škole v rámci volnočasových aktivit a mimo školu (kam spadají mimoškolní kroužky, semináře, školení a workshopy, vzdělávací programy kin, festivaly, domácnosti, ad.). Dále představila jednotlivé klíčové hráče, zejména poskytovatele filmové výchovy a jejich recipienty.

Součástí mapování bylo také vymezení jednotlivých typů a podob filmově–výchovných aktivit a zmapování institucionálního ukotvení, různých forem financování a podpor, které jsou jednotlivým iniciativám a projektům poskytovány. Z komplexní zprávy pak kromě definice filmové gramotnosti,¹⁸⁷ profilů jednotlivých zemí a zmapování filmové gramotnosti s národními i mezinárodními souvislostmi vzešlo také čtrnáct doporučení, které slouží jako základní východisko pro další legislativní, organizační i finanční rozhodnutí Evropské komise a jejích orgánů. Tato doporučení, stejně jako souhrnný ideální model filmové výchovy, jsou nejdůležitější součástí zprávy *Screening Literacy Report* a jsou přeloženy v plném znění v závěru této kapitoly.

První komplexní zpráva o filmové gramotnosti, kterou si nechala Evropská komise zpracovat, je přes veškeré výhrady reprezentativním dokumentem zpracovaným zkušeným týmem badatelů, teoretiků a praktiků filmového či mediálního vzdělávání. Nezanedbatelnou výhodou konsorcia, které zprávu zpracovávalo, byla vůdčí pozice Britského filmového institutu a partnerství s Institute of Education v Londýně.

Tyto instituce totiž jako jedny z mála disponují robustními odděleními filmové výchovy a výzkumným aparátem, který má za sebou hmatatelné výsledky v podobě strategií, analýz, realizací kurzů pro učitele, žáky a studenty, ale také práci s filmem pro veřejnost v rámci sítě Into Film nebo v National Film Theatre, sídle Britského filmového institutu na Southbank v Londýně.

¹⁸⁶ Screening Literacy Report. s. 28–33.

¹⁸⁷ Viz kapitola 2 na stranách xy.

4. 1. 2. Zpracování a průběh výzkumu

Zástupcům BFI pod vedením koordinátora Marka Reida se podařilo propojit osobnosti zastupující akademická pracoviště, filmové instituty a archivy, nezávislé profesionály i zástupce neziskových organizací. Bohužel se tato pestrost podílela také na nevyrovnanosti studií z jednotlivých zemí – zprávy psané lidmi v oboru s dostatečným přehledem na domácí scéně nabízely nezbytný vhled, pochopení i jazykovou přesnost. Zprávy ze zemí zpracovávaných rešeršisty bez konkrétní vazby na danou zemi a kulturu jsou ploché, vycházejí pouze z popisů a doporučení informátorů a konzultantů.

Metodika a koordinace zpracování zprávy byly vedeny zájmem o maximální profesionalitu a šíři záběru při snaze dodržet zadání a očekávání Evropské komise a stanovené termíny. Metodologie spočívala jak v sestavení výzkumného týmu (tři klíčové organizace: BFI, Film Education, Institute of Education), oslovení zástupců jednotlivých zemí, samotném procesu sběru dat, tak v jejich vyhodnocení.

Zvláště důležitou roli měli tzv. stínoví konzultanti, kteří byli do projektu zapojeni a měli kriticky vyhodnotit zprávy z dané země. Bylo tak možné jednoduše předejít osobním sympatiím či antipatiím, nedostatečnému přehledu o situaci v jednotlivých zemích i pouhé neinformovanosti.

Ačkoliv nebyly ve výzkumné skupině (účastníci odborných seminářů) zastoupeny všechny země evropské osmadvacítky, experti z Britského filmového institutu za pomoci partnerských organizací v daných zemích připravili studie mapující všechny země bez rozdílu.¹⁸⁸ Po roční práci a třech seminářových setkáních (Londýn, Derry/Londonderry, Berlín) byla zpráva v roce 2012 představena veřejnosti.

4. 1. 3. Kritické vyhodnocení

Výsledná zpráva byla rozdělena do tří dokumentů, které podávají přesný a plastický obraz a zároveň usnadňují orientaci v poměrně rozsáhlém dokumentu. Zkušenost BFI z výzkumných projektů také pomohla vytvořit průřezy národních modelů, stejně jako kvalitativních a „sektorových“ analýz.

¹⁸⁸ Chybějící země zpracovaly metodičky průzkumu Caren Willig a Wendy Earle na základě komunikace se zástupci z těchto zemí.

Pro badatele a zástupce institucí vědeckých a výzkumných zpráva nabízí příliš málo sociologicky podložených exaktních informací, srovnání, grafik, zkrátka tabulkově čitelných dat. Kvalitativní hodnota zprávy je pochopitelně také důležitá, ale pro případné srovnání nejsou dostačující kontext a základní čísla uvedená v jednotlivých profilech.

Bylo by daleko přínosnější, pokud by zpráva nabízela možnost srovnání aktuálního počtu žáků, studentů, škol, učitelů, ale také festivalů, kin, jejich vzdělávacích programů apod. Rovněž schází propojení s externími studii, využití odkazů a provázání hypotéz a nálezů zprávy. Násobil by se tak potenciál využití tohoto průzkumu, zejména při mezinárodním srovnávání, tvorbě statistik nebo národních strategických dokumentů. Zároveň by výsledek indikoval, které země skutečně ve filmové/audiovizuální výchově excelují a jaké mají výsledky.

Klíčovou součástí kritické analýzy je ověření, zda se výzkumnému týmu ve zprávě *Screening Literacy Report* podařilo naplnit cíle stanovené v samotném úvodu šetření.

Mezi tři hlavní cíle spadalo:

- a). zmapování zavedené praxe filmových vzdělavatelů napříč všemi sektory v členských státech EU;
- b). shromáždění širšího spektra argumentů o filmové kultuře a její důležitosti;
- c). popsání vztahu mezi filmovou a mediální výchovou/gramotností, zejména v kontextu iniciativy Evropské unie k mediální gramotnosti.

První stanovený cíl se podařilo naplnit bezesbytku – zmapování vzdělávací praxe tvoří velkou část samostatných oddílů případových studií a profilů zemí. Obě části nabízejí odlišný vhled do vybraných aktivit. Snaha shromáždít „širší spektrum argumentů o filmové kultuře a její důležitosti“¹⁸⁹ byla úspěšná pouze částečně, zejména proto, že jí v celé studii není věnován dostatečný a ucelený prostor. Tyto argumenty, názory, postřehy jsou roztroušeny v celém dokumentu, tu a tam prosakují mezi řádky a tvoří podloží úvah o efektivním prosazování filmové gramotnosti ve školách i mimo ně. Zpráva nemá stejnou argumentační sílu a kompaktnost, jako například britské studie *All Our Futures* a *Making Movies Matter*.

¹⁸⁹ Tamtéž. s. 6.

Argumentace, kterou bychom od takovéto oficiální zprávy očekávaly, by také kromě náležitě pozornosti (samostatná kapitola) musela shrnout dosavadní názorové proudy, diskuse a snahy o advokacii filmové kultury v Evropě. To se bohužel výzkumnému a zpracovatelskému týmu nepodařilo. Představa, že *Screening Literacy Report* může sloužit jako argumentační manuál, jako přehledná příručka filmově–výchovné lobby, jako pandán dosavadního vědění a zkušeností, zůstává nenaplněná.

Nejproblematictější bilancí je naplnění posledního uvedeného cíle. Vztah filmové a mediální výchovy, jejich zapojení do výuky, konvertibilita a kompatibilita je součástí rozsáhlé odborné diskuse a na evropské úrovni neexistuje jednotná shoda. Zpráva konkrétně uvádí, že autoři „reflektují současný stav mediální výchovy v Evropě“¹⁹⁰, bohužel bez udání konkrétních informací a odkazů. V důvodové zprávě se také vysvětluje, jaké výsledky a jaká zobecnění z konkrétních nálezů v jednotlivých zemích vyplývají:

*„Z nich je patrné, že děti a mladí lidé mají právo být respektováni v národních audiovizuálních a mediálních kulturách, stejně jako mají právo, aby jim byly představovány evropské filmy, které zřejmě neznají. Je také patrné, že cíle mediální a filmové výchovy jsou virtuálně totožné – jejich cílem je rozšiřovat a prohlubovat gramotnost, což zahrnuje široký kulturní rozhled, vědomé estetické soudy, kritické porozumění a tvůrčí dovednosti. A vyplývá z nich také, že v době „konvergenční kultury“ může zájem mladých lidí o mocné mediální fikce sahat od knih, komiksů, televizních dramát až k videohrám. V tomto ohledu je filmová výchova podmnožinou výchovy mediální, a v ideálním případě působí společně, ruku v ruce.“*¹⁹¹

Toto konstatování je však v kontextu stavu filmové i mediální gramotnosti v Evropě naprosto nedostačující. Oficiální dokument Evropské komise sice nabízí aktualizovanou definici filmové gramotnosti, neposkytuje však přesnější vymezení audiovizuální výchovy (resp. jakou roli ve filmové má reklama, televize, videohry, ad.) a rezignuje na jasnější včlenění nebo vyčlenění výchovy mediální.

Co postrádám ve výsledcích práce výzkumného týmu nejvíce, je definice audiovizuální gramotnosti a výchovy v širším kontextu. V textu *Screening Literacy Report* i *Rámce*

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 5.

¹⁹¹ Tamtéž.

filmové výchovy mluví – kvůli nezbytnému zjednodušení – pouze o filmu.¹⁹² Výše uvedenými skutečnostmi a výhradami však nelze jednoduše studii odbýt a její výsledky smést ze stolu. Nelze jí také samozřejmě upřít její analytické a výzkumné kvality.

S odstupem času¹⁹³ se ukazuje, že její hodnota by byla výrazně vyšší v případě, že by na tento průzkum navazoval jasný plán zpracování dalších studií případně pravidelného monitoringu, který by reflektoval i zpětnou vazbu a poučení týkající se záběru, metodologie, ale i organizace a koordinace pořizování průzkumu.

Jak je patrné ze studie FilmED (podrobně ji analyzuji na závěr této kapitoly), důraz na faktografické zpracování, využití dat a statistik je přirozenou součástí akademického přístupu a metodologie, která nebyla uplatněna při práci výzkumného týmu *Screening Literacy Report*.

Hlavní zodpovědnost za výslednou podobu však nese zadavatel, tedy Evropská komise, která s připravenými daty musí nadále pracovat a vyvodit z nich konkrétní důsledky. Absence kontinuity ve výzkumu je příznačná pro celkovou situaci prosazování audiovizuální legislativy a politiky, což si dále ukážeme na případu studie FilmED. Oba průzkumy, přestože se zaměřují na průsečíky obou oblastí, na sebe nenavazují a neodkazují.

4. 1. 4. Film Literacy Advisory Group (FLAG)

Studie *Screening Literacy report* pomohla zmapovat filmovou a audiovizuální výchovu a gramotnost na evropské úrovni. Nejednalo se pochopitelně o jedinou studii, která v souvislosti s filmovou, případně mediální gramotností vznikla. V relevantním přehledu studií uvádím několik dalších výzkumů a studií, které mohou – za použití jiných metodik, způsobů zpracování a výstupů – pomoci vytvořit ucelený obraz o situaci v Evropě.¹⁹⁴

Studie realizovaná Britským filmovým institutem však byla jediná, která měla jasnou kontinuitu a dala vzniknout navazujícímu zpracování normativního strategického

¹⁹² Podrobněji o problematice definic a vymezení pojmů referuji na straně 25–31.

¹⁹³ Zpráva byla publikována a představena po zapracování všech připomínek zástupců Evropské komise veřejnosti na jaře 2013.

¹⁹⁴ Všechny studie i s odkazy (pokud jsou dostupné online) uvádím v pramenech a literatuře.

dokumentu, *Rámce filmové výchovy* (Framework for Film Education), jehož analýzu uvádím dále v této kapitole.¹⁹⁵

Jedním z vedlejších efektů výzkumného tendru Evropské komise a spolupráce odborníků napříč zeměmi Evropské unie byl mimo jiné i vznik expertní skupiny, která se později podílela také na vzniku *Rámce* a nadále spolupracuje na dílčích projektech a aktivitách. Poradní skupina pro filmovou gramotnost (Film Literacy Advisory Group, zkráceně FLAG) vznikla v roce 2012 v souvislosti s předložením výsledné podoby zprávy *Screening Literacy Report*. Tuto skupinu tvoří účastníci seminářů, případně zástupci zúčastněných institucí, dále pak odborníci, kteří se k činnosti pracovní skupiny z různých důvodů připojili později.

Nejedná se o oficiální poradní orgán Evropské komise, poradní skupina nemá stále členy¹⁹⁶, statut ani jmenovací dekrety. Její role nicméně není marginální a jedním z dalších výstupů její činnosti je právě *Rámec filmové výchovy*, který přímo navazuje na první ze čtrnácti doporučení Evropské komise v souvislosti s dalšími kroky, které je nutné provést ke zlepšení situace filmové výchovy v Evropě.

Jedním z cílů skupiny je advokacie v oblasti audiovizuální výchovy, členové přinášejí validní argumenty pro její posílení: „*Klíčovou myšlenkou, která se prolínala celým výzkumem, bylo přesvědčení, že jádrem filmové výchovy je adaptabilita – napříč žánry, národními kinematografiemi, kontextem (filmového) průmyslu; napříč platformami; mezi školními zařízeními a vyučovanými předměty; a napříč jednotlivými politikami vzdělávání – ve třídě, po vyučování i mimo školu. Snažili jsme se proměnit tuto adaptabilitu – její přeložitelnost – v její zásadní přednost a zakládající princip.*“¹⁹⁷

Pracovní skupina se schází nepravidelně, zejména při příležitosti pracovních seminářů či jiných profesních setkání (festivaly, konference) s cílem zpracování strategických studií a

¹⁹⁵ Plné znění textu v příloze na stranách 206–234.

¹⁹⁶ Seznam členů Film Literacy Advisory Group včetně jednotlivých institucí je součástí Přílohy 1, na str. 233.

¹⁹⁷ „Our keynote throughout this research has been a belief that core to film education is an adaptability – across genres, national cinemas, industrial contexts; across platforms; across school subjects and disciplines; and across education settings – in the classroom, after school, and outside school. We intend to make this adaptability – its translatability – into its key strength, and into a funding principle.“

(<https://filmliteracyadvisorygroup.wordpress.com/about/>) [Citováno 21. 3. 2016]

realizaci dalších projektů. Jedním z projektů, který vznikl na základě přímé spolupráce jednotlivých členů zapojených v poradní skupině, je projekt *Moving Cinema*.¹⁹⁸

V roce 2014 se pracovní skupina opět spojila pro zpracování studie, která navázala na *Screening Literacy Report*, opět s podporou Kreativní Evropy a pod vedením Britského filmového institutu. Po dokončení a prezentaci *Rámce filmové výchovy* v červnu 2015 v Paříži vznikl akční plán a zásobník projektů, kterým se skupina hodlá věnovat v budoucnosti.

Je pravděpodobné, že projekty budou výrazněji diverzifikovány a na jejich realizaci se budou podílet spíše menší skupiny partnerů a spolupracujících institucí či jednotlivců. Poradní role FLAG je přesto stále aktuální a v současnosti se jedná o jedinou expertní skupinu, která se věnuje filmové a audiovizuální výchově v Evropě a má skutečně celoevropský záběr.¹⁹⁹

4. 1. 5. Vize filmové výchovy²⁰⁰

Po prozkoumání třiceti evropských zemí zařazených do studie jsme schopni představit společné znaky doprovázející silné národní modely filmové výchovy. Typicky se ve filmové kultuře těchto zemí setkáváme s **vysokým stupněm koordinace** mezi jednotlivými sektory (vzdělávací a kulturní instituce, neziskový sektor, filmové společnosti a veřejnoprávní média), podpořeným národním strategickým plánem.

Vždy zde nalezneme řadu důvodů pro podporu filmové výchovy a vzdělávání, např. zájmů filmového průmyslu (odvážnější publikum, vzdělanější filmové profese), ale vždy je spojujícím faktorem **obecný požadavek na filmovou gramotnost pro všechny bez rozdílu**. Tyto cíle jsou explicitní, sdílené a vysoce hodnocené svorně všemi zainteresovanými, aniž by kdokoliv zásadně prosazoval potřebu jiného přístupu.

Je pochopitelné, že silné zázemí filmové výchovy je součástí **rozvinuté filmové kultury**, která podporuje vzdělávání a přístup k filmům pro široké spektrum lidí – děti, seniory,

¹⁹⁸ Projektu je věnována samostatná studie v kapitole Příklady dobré praxe na str. 88–89.

¹⁹⁹ Výstupy výzkumných projektů (*Screening Literacy Report*, *Framework for Film Education*) jsou prezentovány na webové stránce <https://filmliteracyadvisorygroup.wordpress.com/>, kde je možné také seznámit se s reportážemi a postřehy z jednání skupiny, názory jednotlivých členů skupiny, průběžnými pracovními materiály a stanovisky při přípravě strategických dokumentů.

²⁰⁰ Kapitola je součástí publikace *Screening Literacy: Final Report*, s. 9.

rozmanité a znevýhodněné skupiny – a podpora filmové kultury z veřejných zdrojů tento závazek doplňuje.

Výuka v neformálním sektoru zde má stejnou úroveň jako formální vzdělání a je uznávána pro svůj odlišný charakter. Na tomto uznání se podílí i závazek provádění **komplexního průběžného vyhodnocení výsledků**. Aktéři se musejí i na národní úrovni zavázat k provádění evaluací, aby zlepšovali své zapojení do celkového systému filmové výchovy.

Země s **velkou mírou integrace** vykazují vysoký podíl zapojení jednotlivých subjektů do filmové výchovy, zejména v aktivitách, které jsou dlouhodobě udržitelné a mají jasné měřitelné a zaznamenané výsledky. Finanční podpora je rozložena mezi veřejný, komerční, vzdělávací a kulturní sektor a je poskytována v souladu s národním strategickým plánem (konceptí).

Pracovní síly zaměřené na filmovou výchovu, od proškolených učitelů filmu, přes učitele jiných předmětů se zájmem o film, až po pomocné pracovníky ve školství a vzdělavatele v mimoškolním vzdělávání (lektori na volné noze, volnočasoví pracovníci, kulturní pracovníci) mají zřetelné a **dostatečné finanční kapacity a možnosti profesního růstu**, které jsou jim nabízeny od základní úrovně až po úroveň odbornou. Profesionální rozvoj rovněž předpokládá možnost akreditace jejich dalšího vzdělávání.

4. 1. 6. Souhrn doporučení pro Evropskou komisi²⁰¹

1. Vytvořit model filmové výchovy/vzdělávání v Evropě, který by zahrnoval hodnocení filmu jako umělecké formy, kritické porozumění, přístup k národnímu dědictví, světovému uměleckému i populárnímu filmu a tvůrčí dovednosti. Zároveň doporučujeme Evropské komisi (dále jen EC) adoptovat revidovanou definici filmové výchovy navrženou v této zprávě:

„Je to úroveň porozumění filmu, schopnost vědomého a zvědavého výběru filmových děl, schopnost kritického sledování a analýzy jejich obsahu, kinematografických kvalit a technických aspektů; a schopnost zacházet s jejich jazykem a technickými prostředky při samotné tvorbě pohyblivých obrazů.“

2. Evropská komise by měla podporovat orgán Poradní skupiny pro filmovou gramotnost (Film Literacy Advisory Group, FLAG) a motivovat ji, aby navrhla takový model a aby sloužila jako poradní orgán v dalších krocích jednotlivých doporučení.
3. Nalezli jsme řadu hodnotných strategických přístupů a nástrojů, které by mohli zástupci jednotlivých zemí zdárně využívat, těžit z nich a přiučit se jim. Navrhujeme zřízení samostatného fondu, který pomáhá národním institucím a organizacím adaptovat strategické přístupy z jiných zemí a teritorií a podporovat profesionální rozvoj klíčových pracovníků, jejich setkávání a další vzdělávání.
4. Členské státy by se měly utvrdit v tom, že klíčové programy a předměty mediální výchovy (s výraznou složkou výchovy filmové) jsou uplatňovány na primárním i sekundárním stupni škol; a také by měly zajišťovat přehledy a statistiky vývoje ve volitelné filmové výchově a mapovat vývoj v této oblasti.
5. Evropská komise by měla zajistit poradenství pro efektivní zapojování filmu do národních kurikulí a vznik pedagogických metodických přístupů, které dopomohou k zapojení do výuky mateřského jazyka, umění nebo nových

²⁰¹ Kapitola je součástí publikace *Screening Literacy Report: Final Report*, str. 19–20.

médií/ICT.

6. Evropská komise by měla zvážit rámce podpory pro nové členské státy založené na příkladech úspěšných evropských vzdělavatelů v oblasti neformálního vzdělávání.
7. Členské státy by měly propagovat partnerství napříč sektory průmyslu, vzdělávání, národních agentur a orgánů státní správy. Tato partnerství by měla hledat způsoby garance vzdělávacích přínosů z jakékoliv investice veřejných peněz ve filmových produkcích. Podpora by měla zahrnovat zajištění materiálů obohacujících výuku a konkrétně: přístup k produkčním materiálům, zapojení filmařů do vzdělávacích akcí, snížení poplatků za vzdělávací projekce apod.)
8. Evropská komise by měla vytvořit směrnice pro využití materiálů z národních a regionálních filmových archívů a ošetření autorských práv na jejich užití ve školách, včetně jasných pravidel a instrukcí v oblasti poplatků a autorského práva.
9. Doporučujeme zvážit podporu vzdělávacích komunitních programů pro dospělé, zaměřených na rozmanité skupiny, seniory, migranty a etnika, například formou překladů titulků.
10. Evropská komise by měla sponzorovat společně s filmovým průmyslem Evropskou banku on-line zdrojů a materiálů vycházejících z příkladů dobré praxe.
11. Členské státy by měly zahrnout mediální výchovu (s významným podílem výchovy filmové) do programů vzdělávání učitelů.
12. Evropská komise by měla zajistit poradenství v oblasti doškolování profesionálů v celé EU.
13. Evropská komise by měla prozkoumat modely spolupráce akreditovaného doškolování a tréninku ve spolupráci s programem Media Mundus.
14. Evropská komise by měla financovat výzkum v oblasti finančních zdrojů pro filmovou a mediální výchovu pro zajištění podílu z celkového objemu, modelů kofinancování a strategií pro efektivní řízení finančních zdrojů.

4. 2. Rámec filmové výchovy v Evropě (Framework for Film Education in Europe, Britský filmový institut, 2015)

4. 2. 1. Základní charakteristika

Po schválení monitorovací zprávy Screening Literacy Report v roce 2012 vytvořila Evropská komise výzvu, která měla za cíl naplnit první z doporučení navržené touto zprávou: „vytvořit model filmové výchovy v Evropě, včetně hodnocení filmu jako umělecké formy, kritického porozumění, přístupu k národnímu dědictví, světovému uměleckému i populárnímu filmu a tvůrčích schopností.“²⁰² Do výzvy se opět přihlásilo konsorcium organizací sdružených Britským filmovým institutem a po rozhodnutí úspěšném vyhodnocení žádosti a realizaci projektu se tato skupina zapojila do vytváření modelu/koncepce filmové výchovy.²⁰³

Na základě roční práce v letech 2014–2015 vznikl strategický dokument *Framework for Film Education in Europe* (Rámec filmové výchovy v Evropě, dále jen Rámec), který byl dokončen, schválen a prezentován 19. června 2015 v pařížské Cinémathèque française. Tento dokument připravovaný více než čtyřiceti experty z evropských zemí ve stručnosti definuje, co znamená filmová gramotnost. Jinými slovy: jaké vědomosti a zkušenosti by měl nabýt filmové gramotný člověk (žák, student, dospělý) po absolvování formálního výchovně-vzdělávacího procesu nebo v rámci programů mimoškolního vzdělávání.²⁰⁴

Tento materiál sestavený opět výzkumným týmem BFI²⁰⁵ obsahoval základní parametry zadání, vyplývajícího z podmínek tendru vypsánoho Evropskou komisí a také cíle, které má zpracovaná studie naplnit. Jednotlivé části a výukové cíle vznikly na seminářích v Berlíně (2014) a v Praze (2015) a v závěrečné fázi zmíněný úzký tým sestavil její výsledné znění.

²⁰² Tamtéž, s. 20.

²⁰³ Evropská komise podpořila zpracování Koncepce filmové výchovy částkou 69 396 €, přičemž předpokladem přidělení dotace bylo zpracování během 12 měsíců od oficiálního termínu udělení dotace a finanční podíl realizátora dotace (Britský filmový institut) ve výši 40 % celkového rozpočtu projektu.

²⁰⁴ Mezi tyto cíle patří například pochopení výjimečnosti a specifčnosti filmu; individuální vnímání filmu z perspektivy kritické, estetické, emocionální, kulturní a tvůrčí; rozvíjení povědomí o společenském a historickém kontextu filmu nebo schopnost reflektovat různými způsoby objevování a učení se o filmu. Viz *Framework of Film Education for Europe*. London: British Film Institute 2015.

²⁰⁵ Základ sestaveného materiálu byl připraven úzkým týmem v čele s vedoucím oddělení vzdělávání učitelů v BFI Markem Reidem a konzultanty Ianem Wallem (The Film Space, dříve Film Education) a Caren Willigovou (externí konzultantkou BFI).

Vznik *Rámce* byl motivován jednoduchým, přesto velmi závažným zjištěním monitorovací studie: v Evropě neexistují jednotné a široce akceptované standardy filmové výchovy. Materiál proto představuje jakýsi základní návrh takovýchto standardů, aniž by si kladl za cíl je jakkoliv normativně stanovovat do jednotlivých národních programů a kurikulů nebo mimoškolních vzdělávacích programů. Autoři studie jsou si vědomi skutečnosti, že s ohledem na národní i místní specifika a rozmanitost není možné sestavit standardy, které by byly beze zbytku uplatnitelné a naplnitelné.

Před výzkumným týmem stál poměrně nelehký úkol, který předpokládal naplnění široce akceptovaného zadání „vytvořit model filmové výchovy v Evropě“. Jednou z priorit tedy bylo vytvoření dokumentu, který bude zároveň dostatečně obecný, aby byl využitelný v rozmanitých kontextech jednotlivých zemí, vzdělávacích konceptů, institucí a organizací a zároveň dostatečně konkrétní, aby bylo možné vyžadované a dosažené výsledky skutečně naplnit a od studentů vyžadovat.

Jedním z elementárních kritérií při vytváření studie bylo tudíž důraz na **praktické a realistické výstupy filmové výchovy** (outcome-based Framework). Tyto výstupy zahrnují co nejširší možné spektrum uplatnění a jejich využití je provázáno s praktickými a didaktickými zkušenostmi zástupců jednotlivých organizací ve skupině i budoucích uživatelů, učitelů a lektorů. Výstupy nejsou dogmatické, mají pouze vytvořit základní premisy pro sestavování vlastních národních koncepcí či vzdělávacích programů, ať už na úrovni školních zařízení, kin nebo kulturních a vzdělávacích organizací.²⁰⁶

V přípravné fázi se výzkumný tým zaměřil na hledání organizačního principu, který by celou koncepcí držel a tvořil jeho kostru. Základní premisa byla založena na dodržení definice filmové gramotnosti tak, jak byla formulována ve *Screening Literacy Report*. Bylo nezbytné tedy vyjít z principů, které stále u zrodu této zprávy – důležité bylo zejména zohlednění vztahu k evropskému i světovému kulturnímu dědictví a filmové kultuře, uplatnění kritické reflexe a schopnosti samostatné a poučené původní tvorby.

Návrh Koncepce byl proto metodologicky již od počátku vztahován k určujícímu principu tří dimenzí neboli 3K – dimenzi kulturní, kritické a kreativní.²⁰⁷ Tyto dimenze stanovují základní rámec, ve kterém vznikají standardy filmové gramotnosti. Tento

²⁰⁶ Přehled těchto výstupů naleznete v překladu studie na s. 229–230.

²⁰⁷ V anglickém jazyce 3C – Cultural, Critical, Creative.

princip byl navržen Davidem Buckinghamem, profesorem a teoretikem mediální výchovy v jeho knize *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*.²⁰⁸

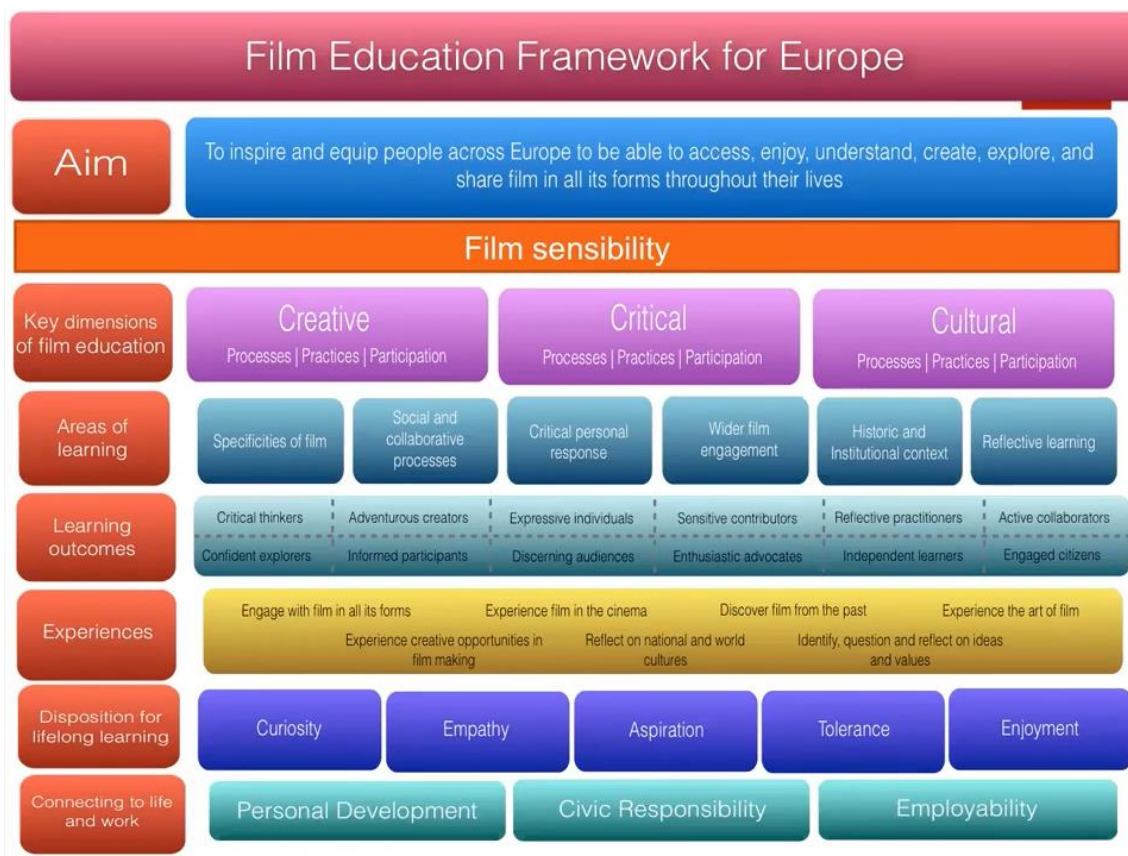
Buckinghamův princip tří dimenzí byl základem pro rozpracování šesti vzdělávacích oblastí v celém poli audiovizuální výchovy, které mají rozvíjet dovednosti žáků a studentů a stávají se tak obecným předpokladem, ke kterému směřují jednotlivé dílčí pedagogické cíle. Tento model tří pilířů je přítomen i v dalších analýzách. José Manuel Peréz Tornero ve svém výzkumu rozlišuje tři modely, které zaujímají mediální prostor současnosti a do značné míry kopírují Buckinghamův model:

1. Princip kritického čtení: vztahuje se k sémiotice, kritické teorii a kulturním studiím;
2. Kreativní produkce: vztahuje se k aktivní pedagogice, alternativním komunikačním teoriím a ustavení komunikačních strategií;
3. Kooperativní produkce: model, který se vztahuje k politikám (policies) informační společnosti a komunikačních teorií v kooperativní a komunitní praxi.²⁰⁹

V závěrečné fázi byly vzdělávací oblasti a učební výstupy provázány s všeobecnými kompetencemi, které jsou dnes nepostradatelnou součástí kurikulárních dokumentů po celé Evropě. Vzdělávací cíle, jako například zvědavost, empatie, tolerance nebo spolupráce v kolektivu, pomáhají naplnit vzdělávací cíle, a naopak filmová a audiovizuální díla dopomáhají studentům tyto cíle rozvíjet.

208 BUCKINGHAM, David. *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press 2003. s. 12.

209 TORNERO, José Manuel. *Op. cit.* s. 35.



Podívejme se však ještě podrobněji na základní stavební pilíře celé koncepce, na tři dimenze – kulturní, kritickou a kreativní. Kulturní dimenze vymezuje přesahové, mezioborové souvislosti, motivuje ke kontextuálnímu studiu audiovizuálních děl a jiných uměleckých druhů a forem, historických a společenských souvislostí a v důsledku napomáhá k efektivnějšímu zapojení filmové výchovy do jiných předmětů (historie, společenské vědy, výchova k umění, domácí jazyk i výuka cizích jazyků).

Kultura je přitom vnímána na základě kulturního modelu komunikace Raymonda Williamse jako "prostředí, v němž jedinci získávají představu o tom, jaký význam mají přisoudit vlastní zkušenosti. Je tedy zásobárnou návodů k interpretaci podnětů. Tyto podněty se jedinci nabízejí prostřednictvím kódů (verbálních i neverbálních), které se v jeho kultuře užívají."²¹⁰

Kritická dimenze je také základem mediální výchovy, vychází z kritické teorie převzaté ze sociálních věd a směřuje studenty ke kritické recepci, kritickému čtení kulturních i

²¹⁰ JIRÁK, Jan–KÖPPLOVÁ, Barbara. Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace. Praha: Portál 2003. s. 50.

mediálních textů a k rozvíjení analytických schopností. Kritické čtení mediálních obsahů je považováno mnohými autory za naprosto stěžejní dovednost v době inflace mediálních a audiovizuálních obsahů, zejména v souvislosti se sníženou orientací recipientů a jejich nedostatečným vzděláním či proškolením.²¹¹

Kreativní dimenze je pomyslným vrcholem uvedených dovedností a cílů filmové výchovy s praktickými důsledky v podobě vlastní audiovizuální produkce. Kreativita je čím dál tím důležitější součástí souboru dovedností, které jsou prosazovány v moderních školních kurikulích a vzdělávacích dokumentech a z pochopitelných důvodů je také základem velmi praktického zaměření řady iniciativ, kurzů a programů filmové výchovy. Samotná filmová tvorba totiž nabízí porozumění řadě teoretických a kritických přístupů k audiovizuálním dílům, pomáhá osobnostnímu rozvoji (např. spolupráce, řešení problémů apod.) a její zapojení do celkového komplexu výukových cílů je proto esenciální.

Autoři se při přípravě dokumentu shodli na třech doplňujících principech (kromě principu 3K), které se rozhodli vetknout do samotného základu *Rámce*. Mezi tyto doplňující principy patří:

1. Význam propojování tvořivé a kritické praxe a procesů s co nejširším provázáním s filmovou kulturou.
2. Pochopení specifik filmu – jako umělecké formy i textu, s jeho vlastním jazykem, historií a estetikou.
3. Právo všech dětí a mladých lidí poznávat film, učit se o něm a vyzkoušet si jej jak v rámci formálního vzdělávání ve školách, tak v neformálním prostředí domova, rodiny a společnosti.

Co tyto principy v praxi znamenají? První bod představuje jeden z hlavních aspektů uplatňovaných v celé koncepci, a to že všechny tři základní dimenze mají být ve výchově k audiovizuální gramotnosti uplatňovány – pokud možno – souhrnně a vyváženě, nikoliv individuálně, nebo postupně. Prioritou výuky tedy nemá být např. pouze tvůrčí praxe, kdy se žák naučí animační techniky a vytvoří si vlastní krátký animovaný film či sekvenci.

²¹¹ V této souvislosti jsou důležité fenomény současnosti, jako je explozivní nárůst fake news, hoaxů a dezinformací, k nimž se učí recipienti, zejména mladí lidé, mediálních obsahů kriticky přistupovat.

Žáci a studenti by naopak měli být podněcováni k co nejširšímu porozumění principům animace, jejím technikám, vývojovým fázím, možnostem a omezením.

Specifikám filmu se podrobněji věnujeme v analýze jednotlivých výukových cílů, proto zde vysvětlíme zejména princip třetí. Pracovní skupina totiž průběžně narážela na bariéry a omezení, které se týkají dostupnosti filmu a audiovizuálních děl, stejně jako nástrojů, které slouží k jejich recepci i tvorbě. Proto vetkla toto nedotknutelné právo jako jeden z pilířů celé koncepce. Jedná se pochopitelně o pouhou deklaraci odborné veřejnosti, k jejímu naplnění bude potřeba řada zásadních i dílčích změn v jednotlivých zemích a kulturních i vzdělávacích komunitách.

Důležitá je nicméně snaha rozšířit toto právo i mimo školní zařízení – děti by tedy měly mít přístup k filmům a audiovizuálním dílům (online, na DVD, v televizi) a nástrojům k jejich tvorbě (fotoaparát, kamera, stříhový program) také v dětských a komunitních centrech, jiných kulturních zařízeních, ale – v omezené míře – také v domácnostech.

Symbolický význam tohoto práva je neoddiskutovatelný. Učitelé, vychovatelé ani rodiče, tedy společenské authority, by dětem v zájmu prevence, pohodlnosti nebo strachu neměli dětem upírat možnost přístupu. Naopak by se k audiovizuální sféře měly stavět jako k nástroji, který jim pomáhá děti vychovávat, rozvíjet jejich kompetence a dovednosti a přivést je k plnohodnotnému, angažovanému a aktivnímu životnímu postoji.

Tyto základní principy pak vedly přípravnou skupinu ke stanovení výše uvedených šesti základních výukových cílů, tedy takových výstupů, ke kterým by měly směřovat všechny projekty filmové výchovy, budou-li vycházet z navrženého *Rámce*. Přestože se jedná o teoretické definice cílů, samotný text materiálu následně v jednotlivých kapitolách rozpracovává dílčí cíle, ke kterým jsou uvedeny názorné příklady jejich užití (viz. Příloha č. 1). Aby bylo možné lépe porozumět jednotlivým výukovým cílům, pokusím se pomocí komentářů vysvětlit jejich (nezastupitelnou) roli v celkové struktuře dokumentu.

4. 2. 2. Analýza výukových cílů Rámce filmové výchovy

V následující části se zaměříme na analýzu výukových cílů studie, a to z několika důvodů. Výukové cíle tvoří jádro celé koncepce a detailně popisují šest oblastí, ve kterých se snaží autoři formulovat podobu filmové gramotnosti. Dokument zachází v těchto cílech do konkrétních, podrobných detailů, které však nemají být dogmatem,

nýbrž variantním návrhem, jak postupovat při formulaci výukových cílů na školách i mimo školní zařízení.

Dalším neméně důležitým důvodem je skutečnost, že *Rámeček* je jediným dokumentem, který přechází od analytického přístupu k návrhovému rozměru filmové výchovy. Tedy – nepopisuje aktuální stav nebo vývoj, ale navrhuje, jak je možno postupovat. A v neposlední řadě jsou výukové cíle konkrétními výstupy odvozenými ze tří hlavních principů a mohou sloužit jako přímý zdroj při přípravě vzdělávacích dokumentů.²¹²

Cíl 1: Porozumět tomu, co je pro film specifické a výlučné.

Dějiny kinematografie jako uměleckého druhu a svébytného kulturního statku jsou dějinami etablování nového uměleckého odvětví, tedy formy umění, která zahrnuje veškeré dosud známé umělecké formy (hudbu, literaturu, scénická umění, fotografii, architektura, výtvarná umění). V raných dobách filmových teorií byl film definován jako „sedmé umění“,²¹³ které je právě uměním komplexním, všeobjímajícím, a tvoří tak pomyslný vrchol umělecké tvorby a kulturního rozvoje společnosti.

Samostatnou kvalitou filmu často zohledňovanou filmovými teoriemi i samotnou recepční praxí je jeho bytostné sepětí s časem a prostorem, jeho výlučnou vlastností je pohyb realizovaný v čase a zaznamenaný v čase pro opětovnou reprodukci. Projekce filmu či audiovizuálního díla je neoddělitelná od časové dimenze jejího sledování.²¹⁴ Jeho časovost a charakter promítání je přitom také logickým s předpokladem společenského rozměru kinematografie a sledování filmů v kinech (na rozdíl např. od literatury). Specifičnost filmu spočívá také v jeho produkční a organizační náročnosti, diverzifikaci profesí, které se na filmu podílejí, stejně jako ekonomické bázi, která nejpozději od dvacátých let 20. století tvoří neoddělitelnou součást jeho podstaty. Produkční a ekonomické souvislosti, včetně možností hostování filmových a televizních profesionálů

²¹² Tento cíl bohužel nebude zřejmě možné jednoduše naplnit ani v minimální míře, na vině je totiž minimální povědomí o vzniku a existenci koncepce, o jejím možném praktickém využití, o její uplatnitelnosti. Testování výukových cílů mělo být součástí projektu *Pathways of Film Education*, který byl zpracován a podán na jaře 2016, jejím realizátorem je Northern Ireland Screen společně s 18 evropskými partnery.

²¹³ CANUDO, Ricciotto. „*Teorie sedmi umění*.“ In.: *Illuminace* 1, 1992, č. 1, s. 25.

²¹⁴ Více viz. proslov Alana Bergaly na str. 271–280.

a stáží na natáčeních či v televizních studiích, by také měly být součástí programů a lekcí věnovaných filmové výchově a jsou v dokumentu podrobněji popisovány.

Cíl 2: Poznat, že film je produkován a konzumován jak kolektivně a v rámci spolupráce, tak osobně a individuálně.

Kolektivní a individuální rozměr filmového díla protíná všechny uvedené dimenze. Film, či audiovizuální dílo promítané v kině či galerii je vždy kolektivním diváckým zážitkem, nicméně jeho emocionální a intelektuální působení a účín jsou naopak pokaždé zpracovávány osobně a velmi intimně. V rámci kritického hodnocení a analytického přístupu je naopak zapotřebí, aby byly argumenty (v recenzi, kritice, blogu) artikulovány pro konkrétního čtenáře a sdíleny s ostatními. Odtud také vyplývá pochopitelné sepětí mezi filmovou tvorbou a kritikou ve vzájemném osvětleném dialogu, jak jej prosazovali např. kritici Cahiers du cinema a tvůrci francouzské nové vlny.

Při samotném kreativním přístupu, produkci (např. studentského) filmu vzniká nejprve námět, koncept, idea, která má původ v individuálním nápadu konkrétního člověka, jeho autora. Zpracování scénáře a natočení filmu, jeho střih, postprodukce a případné uvedení je již téměř vždy kolektivním dílem. Tato dvoudomost filmu jako díla kolektivně i individuálně tvořeného, stejně jako kolektivně i individuálně vnímaného a hodnoceného je jeho klíčovým znakem a podporuje tak cíl první.

V neposlední řadě je osobní i společenský rozměr přítomen také v rovině reflexe. Filmové recenze, kritiky, rozhovory, názory a jejich formulace jsou sice tvořeny individuálně, nicméně smysl jim dává až kritické přijetí ze strany čtenářů a recipientů. Rovněž formulování názorů a diskuse s kamarády, spolužáky, vytváří kompetence, které je možné uplatnit v kritickém přístupu k umění.

Cíl 3: Zapojit se do filmu osobně z kritické, estetické, emoční, kulturní i tvořivé perspektivy.

Široké spektrum přístupů a způsobů, jak se filmem zabývat, je předpokladem komplexního, holistického přístupu k filmu jako audiovizuálnímu prvku filmové kultury. Jak ale můžeme rozumět těmto jednotlivým perspektivám? Laickému pozorovateli se může zdát, že např. emocionální perspektivě se nemusíme učit, že je nám dána intuitivně.

Dívat se na film a emocionálně na něj reagovat přeci umí každý divák nebo návštěvník kina.

Rámeček filmové výchovy nabízí komplexní pohled, který předpokládá, že všechny uvedené perspektivy působí uceleně a jsou vzájemně prostupné, což poučený divák dokáže reflektovat. „*Při sledování, tvorbě a sdílení si vytvoří vlastní rámeček, v němž budou schopni analyzovat, reflektovat, tázat se, srovnávat a interpretovat. Budou schopni formulovat vlastní názor na film, poukázat na jeho skladebné prvky a jeho zasazení v rámci filmové kultury a sdělovat jejich vlastní osobní a emocionální odezvu.*“²¹⁵

Filmově vzdělaný divák (student) by měl být schopen vnímat film pomocí všech uvedených perspektiv. Emocionální „angažovanost“ ve filmu předpokládá diváka poučeného, s alespoň elementárním přehledem a názorem, který je schopen srovnání, vyhodnocení a různých podob reflexe (ústní hodnocení, písemné hodnocení, rozmanité literární žánry a formy). Možnost maximálního provázání a využití těchto perspektiv pochopitelně není samozřejmostí – v současnosti není běžný ani přístup k tvůrčím nástrojům a zkušenostem při tvorbě audiovizuálních děl ve školách, natož jejich kritická či historická reflexe.

Mnohost perspektiv a jejich hloubka předpokládá, že se s filmem potýkáme celý život – film a audiovizuální díla by měla být součástí programů celoživotního vzdělávání – a že své dovednosti budeme neustále rozvíjet. Jedná se o jakýsi ideál, ke kterému směřujeme. Nicméně uvědomění si těchto perspektiv, jejich rozvíjení a také průběžně aktualizovaná potřeba rozšiřovat své znalosti a zkušenosti s filmem je také součástí filmové gramotnosti.

Cíl 4: Mít pravidelný přístup k širokému spektru filmů a filmových forem.

Čtvrtý cíl je široký a jeho naplnění předpokládá nejen uvědomělost na straně diváka, ale také aktivní práci lidí a institucí, kteří tento pravidelný přístup zajišťují. Kina a televize by měla nabízet nejširší možné spektrum (kvalitních) snímků, učitelé by měli být schopni svým žákům a studentům poskytnout základní informace o legálních zdrojích filmů a formovat citlivost k jednotlivým formám i druhům kinematografie (od komerční tvorby,

²¹⁵ Viz s. 221.

přes dokumentární týdeníky a reportáže až po animované, avantgardní a experimentální filmy).

V současnosti je tento cíl spojen také stále výrazněji s autorskoprávní problematikou a legálností či legitimitou získávání filmových či audiovizuálních děl. Platformy jako youtube a vimeo, VOD kanály a portály pro peer-to-peer sdílení filmů jsou dnes nejběžnějším způsobem, jak k audiovizuálním dílům či jejich fragmentům přistupujeme, jak je získáváme.

Obecné povědomí o fenoménech duševního vlastnictví, ekonomických a organizačních principech a hodnotách kulturních a kreativních průmyslů je minimální a instituce, které by osvětu měly dělat, ji nedělají, věnují se jí okrajově nebo používají neadekvátní prostředky. Výše uvedené fenomény vyžadují daleko větší citlivost k problematice ochrany duševního vlastnictví a schopnost posoudit, z jakých zdrojů a kdy je možné audiovizuální díla (zejména filmy) čerpat.

Předpoklad uvědomělého a znalého diváka vychází z nezastupitelné role vzdělavatelů (učitelů, lektorů, dramaturgů), kteří mají velkou zodpovědnost za osvětu a šíření informací týkajících se dostupných zdrojů a fenoménu duševního vlastnictví.²¹⁶

Zodpovědností organizací a státních institucí, jako jsou filmové archivy, filmotéky a filmové instituty je zase poskytovat co nejpestřejší nabídku a také digitalizovat zejména národní filmové dědictví v maximální možné šíři a v co nejkvalitnější podobě. Jejich zodpovědností, ale také zodpovědností dramaturgů festivalů a kin, žurnalistů, filmových historiků je vytvářet základní orientaci ve výběru, preferencích a hodnotách v oblasti filmu a audiovize.

Naopak velkou výzvou pro otevřené a osvědčené diváky je, aby se naučili samostatně vyhledávat a kriticky vyhodnocovat nejen samotné filmy, ale také dostupné informační zdroje, které pomohou stimulovat a rozvíjet jejich divácké preference a názory. Kritický přístup v tomto případě také znamená, že budou schopni aktivně hledat a nacházet kvalitní zdroje informací (recenzí, rozhovorů, studií, analýz), na základě kterých si budou moci lépe a vědoměji vybírat díla, která se stanou součástí jejich osobních seznamů.

216 Velkým problémem bývá také nedostatek srozumitelně podaných informací z oblasti filmové či právní expertízy nebo akademického výzkumu. V českém prostředí naštěstí tuto zejíci propast alespoň částečně zaplnil Ivan David se svou publikací *Filmové právo: autorskoprávní perspektiva* (viz Prameny).

Cíl 5: Rozvíjet povědomí o společenských a historických souvislostech filmu.

Společenský a historický kontext jsou poměrně běžnou součástí výuky kateder filmových studií, i v jiných evropských zemích také středoškolských učebnic filmu a bývají mnohdy mylně zaměňovány se samotnou filmovou gramotností. S těmito kontexty se setkává návštěvník většiny filmových klubů, historie filmu se společenskými přesahy se již od 70. let stává oborem na vysokých školách (film studies), rozmanité kurzy zaměřené na historii filmu, jeho společenské a kulturní souvislosti jsou nabízeny také učitelům. Filmovou gramotnost ale nelze – jak uvádí i autoři *Rámce* – zaměňovat s pouhými znalostmi v oblasti filmové historie, teorie, filmového jazyka či filmového stylu.

Přesto není v dnešní době hyper-konzumace a bezkontextového sledování audiovizuálních obsahů běžným standardem tyto historické a společenské kontexty aktivně vyhledávat a rozumět filmovým dílům jejich prizmatem nebo s jejich pomocí. V současnosti jsme však i u nás svědky nezměrného nárůstu banálních i relevantních informačních zdrojů, které nám nabízejí porozumění jednotlivým kontextům kinematografie, filmové produkce a recepce.

I proto by v dnešní době měl být „*student schopen vyhodnotit a interpretovat zdroje poznatků z různých perspektiv, ze sociálního a historického kontextu – student by měl být schopen popsat společenské, historické a kulturní kontexty filmu, které ovlivňují jeho obsah, strukturu a výrobní postupy; například popsat způsoby, jimiž jsou filmové průmysly ovlivněny dílčími společenskými, kulturními a ekonomickými faktory (např. nárůst filmů imigrantů v Itálii v letech 2000–2015, nebo nástup německého expresionismu ve 20. letech).*“²¹⁷

O to důležitější je pak i role autorit (pedagogů, lektorů či rodičů, ale také médií, festivalů nebo kin), kteří stojí před výzvou diváky a mladou generaci s těmito informačními zdroji seznámit a ukázat cestu, jak se ve zmeti různě materiálů zorientovat. Výraznější prosazení filmové gramotnosti na školách i v mimoškolních aktivitách ale nezávisí pouze na filmově-historických znalostech a diváckých zážitcích – rovnocenný význam mají také materiály didaktické a propedeutické. Jejich kvalitní příprava, zpracování a následné využití vyžadují značné úsilí, zkušenosti a prostředky.

²¹⁷ *Rámec filmové výchovy*. viz s. 225.

Cíl 6: Být schopen reflektovat různé způsoby zakoušení, poznávání a učení se (o) filmu.

Moment reflexe je nevyhnutelným předpokladem porozumění filmu, aktivního vyhledávání a šíření, ale také samotné jeho tvorby. Je ale také předpokladem nejhůře dosažitelným, nejméně uchopitelným a přenositelným. Experimentování s různými filmovými technikami a postupy, analýza tvorby profesionálních tvůrců i prací svých i svých spolužáků, prozkoumávání jiných uměleckých forem skrz film – všechny tyto dovednosti souvisí se schopností adekvátní reflexe filmu, ale také reflexe našeho vlastního učení a výchovy.

V případě pedagogů i studentů je proces učení a samotná schopnost jej reflektovat důležitou součástí neoddělitelná a podle koncepce naopak velmi žádoucí. Proč se díváme právě na tento film, a ne na jiný? Co nám přináší sledování tohoto filmu? Jsme schopni něco z divácké zkušenosti přenést do vlastní praxe filmové tvorby? Jaký žánr při natáčení filmu použijeme a proč? Jaký literární žánr či útvar zvolit při psaní analýzy či reflexe vybraného filmu? Co jsem se při studiu filmu vlastně naučil/dozvěděl a k čemu je to dobré v reálném životě, případně v jiných předmětech a oborech?

Reflexe samotného učení by měla být završením celkového procesu nabývání filmové gramotnosti. Schopnost filmy (ale i rozmanitá jiná audiovizuální díla!) vyhledávat, sledovat je, rozumět jim, tvořit a reflektovat, znát jejich kontext, ale také rozumět k tomu, k čemu jsou vhodné, jaký je jejich účel.

Jak bylo uvedeno již u cíle 4, významným důsledkem tohoto procesu by mělo být osvojení si filmu jako pevné součásti života, která mi nabízí rozšiřování estetických i emocionálních zážitků, rozvíjení znalostí a dovedností, ale také schopnosti porozumět filmu jako uměleckému odvětví a kulturnímu i hospodářskému fenoménu.

Autoři navrhují těchto šest vzdělávacích cílů, které jsou zároveň samostatnými, stejně jako navzájem prostupnými oblastmi učení. Přestože jsou u každé kapitoly a oblasti navrženy možnosti jejího využití, nejedná se o propedeutickou příručku, která by nám dávala přesný návod, jak jej zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu. Spíše poskytují iniciační způsoby zpracování školních programů či dramaturgie mimoškolních aktivit.

Ambice studie jsou totiž výrazně větší. Má být jakousi maticí, kterou je možno otisknout do vznikajících programů a amalgámem přístupů, které je možno uplatnit.

V závěru studie jsou uvedeny měkké dovednosti, které se rozvíjejí společně se směřováním k filmové gramotnosti: týmová práce, komunikace, rozhodování, kreativita a řešení problémů, schopnost přijmout zodpovědnost. Tato závěrečná část nám připomíná, že se v případě osvojování filmové gramotnosti nejedná o pouhé „učení pro učení“, nebo o bohuľibou činnost bez návaznosti na životní praxi a uplatnitelnost studentů. Z tohoto výčtu je patrné, že film může být prostředníkem k názorové konzistenci, estetické citlivosti, ale i k dovednostem, které pomáhají rozvíjet plnohodnotné a cílevědomé osobnosti a je možné s nimi pracovat v širokém kompetenčním rámci vzdělávání.

4. 2. 3. Kritické zhodnocení

Rámec filmové výchovy vznikl jako syntetizující práce, která navazovala na analýzy zprávy *Screening Literacy Report*. V tomto ohledu se jedná o kontinuální práci odborníků na film i vzdělávání a vzhledem k šíři zastoupeních profesí i organizací je možné oba dokumenty považovat za reprezentativní a odpovídající významu zastoupení jednotlivých expertů a institucí.

Jak již bylo zmíněno, potřeba vytvořit tuto koncepci vycházela z prvního doporučení předešlé zprávy, která doslova uvádí, že je nezbytné „*vytvořit model filmové výchovy v Evropě, který by zahrnoval hodnocení filmu jako umělecké formy, kritické porozumění, přístup k národnímu dědictví, světovému uměleckému i populárnímu filmu a tvůrčí dovednosti.*“²¹⁸

Tento model filmové výchovy měl vymýtit největší a zásadní nedostatek dosavadních přístupů k filmové výchově (ať už se jednalo o kurikulární dokumenty, školní programy nebo metodiky), a tím je jejich fragmentárnost, nespojitost a vzájemná neprovázanost.

Jak poznamenal jeden z autorů zprávy i *Rámce*, nezávislý odborník Ian Wall na konferenci ve Varšavě: „*Jakmile jsme ten dokument (Screening Literacy Report) dokončili, bylo nám jasné, že neexistují jasné standardy nebo souhrn výstupů filmové výchovy. Také že neexistuje jasný rámec nebo koncepce (Framework), na jejímž základě by bylo možné srovnávat jednotlivé přístupy a postupy a metodiky a ze kterého by mohly*

218 *Screening Literacy Report*. s. 19.

vznikat a být vyvíjeny také nové projekty. Na místo toho máme dosud jen implicitní modely a aktivity, které jsou hluboce zakořeněné v národních vzdělávacích programech a filmových kulturách. A ty se, jak známo, liší stejně jako jakékoliv jiné kulturní aktivity.“²¹⁹

Rámec musel tedy zůstat natolik otevřený a obecný, aby byl připraven k adaptování na národní podmínky, dokumenty a kontext, zároveň natolik konkrétní, aby přicházela se skutečnými návrhy v podobě výukových cílů. Tyto výukové cíle, které jsme analyzovali v předchozí kapitole, jsou skutečným průnikem nejvýznamnějších oblastí, které vyplynuly z řady rešerší a diskusí pracovní skupiny. Z tohoto pohledu se může tedy jednat o skutečně plnohodnotný přehled výukových cílů, které je možno uplatnit ve výuce filmu a audiovize.

Jak jsem již uvedl v kapitole *Filmová/audiovizuální výchova ve vzdělávacím rámci*²²⁰, jedním z ústředních cílů – který v *Rámci* zůstává nenaplněn – je přizpůsobit výchovně–vzdělávací rámec klíčovými kompetencím, ke kterým konkrétní výuka nebo vzdělávací program směřuje. Tyto klíčové kompetence (týmová práce, komunikace, rozhodovací schopnosti a další) jsou zmíněny v závěru studie²²¹, nicméně není zde ani zdaleka popsán způsob a metody, jak se k těmto kompetencím pomoci filmu a audiovize dopracovat. Jsou nám sice představeny obecnější výukové výstupy (wider learning outcomes)²²², tedy jakých kvalit a schopností by měli filmově gramotní žáci a studenti nabýt. Pokud si však přečteme, že by filmově gramotný student měl být „*informovaným účastníkem (...), který bude součástí filmové kultury*“²²³, o získaných kompetencích a dovednostech se bohužel nic nedozvíme.

Po rozvedení a popsání výukových cílů v dokumentu chybí kapitola/pasáž, která by právě konkrétní dílčí výukové cíl navázala na tyto širší cíle a představila konkrétní příklady využitelnosti těchto výstupů Rámce. Příkladem může být popsání postupu, jak student, který se zapojí do školní produkce krátkometrážního filmu (jako kameraman, střihač,

²¹⁹ Citováno z prezentace na konferenci „Edukacja filmowa i medialna w Polsce i we swiecie“ dne 6. 5. 2015 ve Varšavě. Záznam prezentace ke stažení zde: <https://www.youtube.com/watch?v=3NhEGnmZ4As> [citováno: 3. 4. 2016]

²²⁰ Viz. s. 56–59.

²²¹ Rámec filmové výchovy. s. 26.

²²² Tamtéž. s. 24.

²²³ Viz Rámec, s. xy.

autor námětu, režisér), bude schopen po jeho dokončení uplatnit své komunikační dovednosti nebo schopnost týmové práce.

Pochopitelnou námitkou může být, že *Rámec filmové výchovy* je jen souhrnem obecných parametrů, a nemůže ani nemá zacházet do podrobností a detailů. Ty by se pak měl objevit ve školních vzdělávacích koncepcích, programech nebo ve strategických (didaktických, metodických) materiálech jednotlivých zemí.

Pokud ovšem studie zachází do konkrétních detailů u jednotlivých bodů ve výukových cílech a uvádí zde konkrétní a zcela praktické příklady, mohlo se podobně postupovat i v případě vazby na klíčové kompetence žáků a studentů a na povinné předměty výuky (občanská výchova, dějepis, ICT, národní jazyk). Stejně tak by pomohlo popsání výukových cílů na předměty z jiných uměleckých odvětví, kde by potřebné analogie založené na kulturním, kreativním a kritickém principu byly velmi žádoucí (hudební, výtvarná, dramatická výchova).

K reálnému porozumění, jak s dokumentem pracovat a nakládat v národních kontextech, mohlo také přispět provázání s konkrétními iniciativami, organizacemi a institucemi, ať už jsou to národní instituty, festivaly, neziskové organizace, nebo jednotlivé kampaně a programy. Bylo tak možné názorně ilustrovat – pozitivně i negativně – nakolik jsou výstupy filmové výchovy dostatečně otevřené a variabilní a nakolik se s nimi v národních kontextech dá pracovat.

Je zjevné, že zapracování koncepce totiž nebude znamenat pouze vytváření nových programů a strategií, ale že se bude vztahovat také zpětně na iniciativy, které již existují, ale které si prošli určitou trajektorií pokusů a omylů, zkušeností a reflexe. Jejich napojení na strategické dokumenty na národní úrovni – pokud existují – je zjevné a možnost jednoduše změnit didaktiku a metodiku a adaptovat ji na schválenou koncepci evropskou, je velmi omezená.

Závěrečná kritická poznámka k obsahu *Rámce filmové výchovy* jako oficiálního preskriptivního dokumentu platného pro osmadvacet zemí EU směřuje ke způsobu, jakým je dokument izolován od budoucí praktické využitelnosti. Materiál představuje vzdělávací cíle, konkrétní indikátory filmové gramotnosti a poznatky využitelné při zpracovávání kurikulárních či vzdělávacích dokumentů. Nenabízí však studii

proveditelnosti, manuál, který by návodně směřoval uživatele a čtenáře z řad odborné, ale i laické veřejnosti k tomu, jak s tímto strategickým dokumentem pracovat.

Studie proveditelnosti je protokolem, který popisuje způsob, jakým bude obsah využit, jaký bude mít dopad na prostředí, ve kterém bude působit, jaké jsou vnitřní a vnější faktory, které jeho dopad ovlivní, jaká bude efektivita jeho využití a měřitelné hodnoty. Jedná se tedy zjednodušeně o sofistikovanější „návodem k použití“, který by naznačil, jak tento rámeček bude adaptovatelný na národní vzdělávací programy, jak bude možné výukové cíle propojit s výukovými cíli existujících, tradičních předmětů a podobně.

Při posuzování dokumentu takového rozsahu a dopadu, na který byly použity nemalé prostředky EU, je totiž důležité mít na paměti, že s ním v ideálním světě budou pracovat aktéři (stakeholders), kteří jsou znalí evropské i národní vzdělávací politiky, kurikulárních dokumentů i didaktiky a metodiky.

V reálném světě s ním přijdou do styku politici s velmi utilitárním viděním světa a omezenými kapacitami (časovými i mentálními), úzce profilovaní učitelé a zástupci škol, většinou se specializací na jiné obory, než jsou film a média a zástupci odborné veřejnosti (filmoví historici, akademici, profesionálové a tvůrci), kteří nemají často zkušenosti z oblasti pedagogiky ani politiky.

A právě tyto uživatelé budou určovat, zda dokument, jakým je *Rámeček filmové výchovy* má smysl. Zda je využitelná, zda má reálné uplatnění a může motivovat, poskytovat oporu, či nikoliv. *Rámeček* je nástroj, který může být použit, ale musí k němu existovat manuál, prováděcí dokument, nebo školitel či školitelé, kteří pomohou tento nástroj využívat. A zde se nabízí možná cesta pro politiky a úředníky Evropské komise, jak s touto cennou studií pracovat – vyškolit certifikované odborníky (ambasatory) v jednotlivých zemích, kteří by školili ostatní odborníky ve využívání tohoto materiálu.

4. 3. Výzkum FilmED (Universidad Autónoma de Barcelona, 2015)

4. 3. 1. Základní charakteristika výzkumu

Dalším významným referenčním projektem je rozsáhlý výzkum Gabinete de Communication y Education (Universidad Autónoma de Barcelona) pod názvem *FilmED. Showing Films and Other Audiovisual Content in European Schools. Obstacles*

and Best Practices., jehož výsledky byly zveřejněny v roce 2015²²⁴. Závěrečná studie pod názvem představila hloubkovou kvalitativní i kvantitativní analýzu využití filmu a audiovize na školách v zemích Evropské unie a EEA. Co do rozsahu a počtu dotazovaných se jednalo o největší projekt v rámci evropských audiovizuálních průzkumů.

Metodologie mapování byla založená na masivních dotaznících, šířených mezi učiteli napříč evropskými základními a středními školami²²⁵, zástupci filmového průmyslu a národních institucí, na konferencích a seminářích. V šíření dotazníků pomáhaly národní instituce a organizace, dotazníky byly přeloženy do všech evropských jazyků, což pozitivně ovlivnilo počet respondentů. Dále metodologie spočívala v konzultacích s experty z jednotlivých zemí, kontaktech a informacích oficiálních úřadů (zejména ministerstev školství těchto zemí) a informacích od vzdělávacích institucí, univerzit či neziskových organizací.

Příprava online dotazníků a konzultace vedly autory k formulování klíčových problémů a otázek, jež jsou poté formou dotazníkového šetření zjišťovány u vybraného okruhu tazatelů (učitelé, studenti, odborná veřejnost, filmový průmysl).

Mezi tyto klíčové oblasti průzkumu patří:

- dostupnost audiovizuálních materiálů na školách
- vybavení škol adekvátní záznamovou, natáčecí a promítací technikou
- zapojení filmu a audiovizuálních děl do kurikula
- provázání filmové výchovy s filmovým průmyslem
- obliba národní kinematografie
- volba filmových žánrů a druhů pro výuku

Rozsáhlá studie nabízí shrnutí parametrů pro celou Evropskou unii, ale také srovnávací statistiky a grafy, které odhalují vybrané prvky a ukazatele v kontextu jednotlivých zemí. Studie shrnula mimo jiné základní úskalí, která je možné vystopovat při zavádění filmové

²²⁴ Studie je ke stažení zde:

http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/report_filmado.pdf.

²²⁵ Celkem bylo osloveno 56 747 učitelů z celkového odhadovaného počtu 4 200 000 učitelů ve všech uvedených zemích (tj. zhruba 1,3 %).

výchovy do škol napříč všemi zeměmi EU. Mezi tyto hlavní problémy řadí autoři studie zejména:

- **kurikulární a pedagogická omezení** vyplývající z navázání na stávající vzdělávací plány a programy výuky;
- **praktická omezení**, která jsou vázána na školní provoz, který ovlivňuje organizaci času, infrastrukturu a vybavení a dominantní chování;
- **ekonomické a právní podmínky**, které odkazují k povaze filmového trhu a autorskoprávní problematice (dostupnost nosičů);
- **nedostatečné nebo nulové zapojení filmového průmyslu**;
- **praktická omezení na školách** (technické vybavení, autorská práva);
- **nedostatek komunikace** a pochopení mezi učiteli a majiteli práv.²²⁶

Studie dále poukazuje na hluboký rozpor mezi dvěma typy užití filmu na školách – jako učební pomůcky v jiných předmětech, kde je film pouhým nástrojem výuky, a jako samostatného předmětu zkoumajícího estetické, kulturní, etické a technické hodnoty filmových děl samotných.

Autoři studie nepřicházejí s převratnými zjištěními, spíše zpřesňují tušené nedostatky pomocí statistických čísel a vyvozují z nich podstatné, byť očekávatelné závěry: „*Využití audiovizuálního obsahu a filmů je v evropských školách mnohdy omezené. Evropští učitelé zdaleka nejčastěji využívají krátké audiovizuální ukázky nebo klipy a jejich hlavním cílem při využití těchto materiálů je ilustrovat téma, spíše než studovat film samotný. Využití filmů ve školách je obecně poměrně slabé. Ve snaze zavádět filmovou výchovu do škol není jejich vybavení technikou většinou považováno za velký problém; i přes velmi sporadické využití filmů a obecného audiovizuálního obsahu si učitelé běžně myslí, že technické vybavení škol je dostačující.*

Přesto je nutno dodat, že existují značné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi zejména, co se týká infrastruktury a žádná ze zemí se nepovažuje za „skvěle“ či „výjimečně“ vybavenou. Existuje také nedostatek vybavení pro samotné natáčení filmů a tvorbu audiovizuálního obsahu.

²²⁶ Tamtéž, s. 75–76.

Průzkum poukazuje na nutnost zlepšení v této oblasti. Cena půjčování filmů je učiteli také vnímána jako zásadní problém. Učitelé věří, že zajišťování licencí k projekcím je složité a ve skutečnosti většinou neví, zda jejich škola má uzavřené smlouvy s distributory či nikoliv. Vnímání ceny bývá často spojováno s nedostatkem komunikace mezi učiteli a školami a mezi školami a majiteli práv.

Ať už jsou důvody jakékoliv, je patrné, že audiovizuální zdroje jsou na školách omezené: přes 2/3 učitelů, kteří odpověděli na dotazník, se domnívá, že jejich filmová knihovna obsahuje méně než 50 filmů. Tato skutečnost je navíc umocněna faktem, že ve většině případů využívají ve třídách vlastní audiovizuální materiál a zdroje (DVD, ad.).²²⁷

4. 3. 2. Průběh průzkumu

Hlavním nástrojem, který tým z barcelonské univerzity používal, byla dotazníková šetření za pomoci online nástrojů. Dotazníky mířili v první řadě na učitele základních a středních škol ve všech zemích, z počtu 4 179 279 učitelů (podle statistiky Eurostat v roce 2014) bylo osloveno 56 747 učitelů (1,35 %). Pro ilustraci a pro srovnání s vlastním průzkumem uvádím několik klíčových otázek, které byly součástí dotazníků:

- Jak je vaše škola vybavena pro promítání filmů?
- Napište odhadovaný počet filmů dostupných ve vaší škole
- Odkud vaše škola získává filmy a další audiovizuální materiály?
- Jaký žánr je na vaší škole nejvíce využíván?
- Z jaké části světa pochází většina produkce uváděných filmů?
- Jaké jsou cíle využití audiovizuálního obsahu na vaší škole?
- Jak běžná je filmová výchova ve vaší zemi?
- Jsou licence k filmům a audiovizuálním materiálům pro využití na školách zajišťovány národními vzdělávacími institucemi?

Nejužitečnější součástí celého výzkumu barcelonské univerzity jsou případové studie, které se zaměřují na profily jednotlivých zemí, jejich národní politiku a strategie pro filmovou výchovu a autorskoprávní legislativu. Studie obsahují také příklady

²²⁷ Tamtéž, s. 40.

jednotlivých aktivit a iniciativ s detailními popisy, deklarací cílů a aktuálními faktografickými údaji.

Přestože je objem subjektů (škol, distributorů, producentů, institucí) zařazených do dotazníkových šetření vysoký, relevantnost odpovědí je minimální s ohledem na statistickou nevěrohodnost a otevřenost otázek. Z těch není totiž patrné, komu byly otázky pokládány a nakolik jsou odpovědi relevantní. Z průzkumu se sice např. dozvíme, že 74,7 % učitelů či ředitelů škol uvádí, že mají k dispozici projektor a další vybavení pro promítání filmů, nebo že ve 26,1 % případech má škola více než 50 filmů k dispozici ve své knihovně. Z výsledků dotazníků nevyplývá, zda jsou shromážděny odpovědi od těch učitelů a zástupců škol, kteří tuto informaci skutečně vědí, nebo od všech, tedy i od těch, kteří se odpovědi na uvedené otázky pouze domnívají nebo je odhadují.

Daleko více problematické se jeví odpovědi, které se týkají přímo zařazení předmětu do vyučování. 35,9 % respondentů uvádí, že film je součástí školního kurikula povinných předmětů na jejich škole. Do jaké míry se však také film skutečně učí a nakolik je využíván pouze jako ilustrativní pro zpestření výuky, se bohužel nedozvíme. Většina odpovědí je konstruována na neprokazatelných hypotézách nebo domněnkách a celý výzkum je tak možno považovat za spíše indikativní než vědecky vypovídající. Nejhodnotnější odpovědi jsou pak takové, kde se autoři ptají přímo na názor jednotlivých respondentů (např. Jaký je podle vás základní nedostatek při zavádění filmové výchovy ve vaší zemi?)²²⁸

4. 3. 3. Kritické zhodnocení

Hned v úvodu je nutno konstatovat, že akademický průzkum *FilmED* je dosud nejrozsáhlejším průzkumem v oblasti audiovize v Evropě.²²⁹ Při zběžném pohledu zvolili zástupci barcelonské univerzity jinou taktiku než Britský filmový institut – rozhodli se výrazně zapojit svůj badatelský a řešerší tým a nevytvářet celoevropskou strukturu.

²²⁸ Podrobnosti průzkumu jsou dostupné na stránkách <https://filmedeurope.wordpress.com/> [Citováno dne: 23. 5. 2016]

²²⁹ Samotná studie má 86 stran, přílohy a dodatky pak 436 stran.

Na jednu stranu je to pochopitelné – jednodušší komunikace a koordinace, ověřování výsledků, metodika – na druhou stranu je výsledek jednoznačně zkreslenější a méně relevantní než v případě předchozích dvou analyzovaných studií.

Hlavní problém spočívá ve zjevně nedostatečné kvalifikaci v oblasti sociologie – zejména co se týká sociologických metod zpracování dotazníkového šetření. Příprava a realizace dotazníkových šetření z dostupných adres učitelů v jednotlivých zemích naznačuje zřejmou nekvalifikovanost v jejich získávání a následném zpracování. Z dokumentu samotného není patrné, jak byly získány data k oslovení vybraného počtu učitelů a proč byl počet oslovených učitelů právě takovýto a ne jiný.²³⁰

Výzkum uvádí počty adres, na které byly dotazníky rozeslány, a jejich výrazný nepoměr naznačuje, že se nejednalo o profesionální přístup – Česká republika je na prvním místě (sic!) s 6000 kontakty, následována Španělskem s 5800, na jednom z posledních míst je přitom Švýcarsko (500) nebo Velká Británie se 106 adresami. Takto sestavený adresář nemůže podat přesvědčivé výsledky bez ohledu na to, jakým způsobem bylo dotazníkové šetření organizačně realizováno a jaký byl výsledný počet respondentů v jednotlivých zemích.²³¹ Za Českou republiku na průzkumu spolupracoval bez širší koordinace a verifikace Mezinárodní festival filmů pro děti a mládež JUNIORFEST v Plzni.

Nejasné zaměření výzkumu je patrné také z průniku cílových skupin. Realizovaný výzkum uvádí v přehledové části procentní zastoupení jednotlivých skupin respondentů, z něhož vyplývá, že 38,5 % tvořili ředitelé škol, 48,6% řadoví učitelé a 12,9 % ostatní. Přitom výsledky odpovědí mohl kromě skutečnosti, kdo odpovídá ovlivnit také fakt, zda uvedení učitelé mají vztah k filmové/audiovizuální potažmo mediální výchově, nebo kdo tvoří nejmenší skupinu „ostatních“. Ředitel školy nebo učitel matematiky a fyziky bez vztahu k umění a audiovizi (pověřený vyplněním dotazníku) může mít značně zkreslený obraz o aktuální situaci na škole.²³²

Jak už jsem zmiňoval výše, hlavním metodologickým a výzkumným nedostatkem je spoléhání na vlastní badatelské síly a zdroje a příliš velká důvěra ve výsledný badatelský tým. Předložená data se zdají být bez jakékoliv zpětné věcné kontroly. Kombinace

²³⁰ Podrobnější popis metodologie najdeme v Annexes, s. 241.

²³¹ *FilmEd*, s. 240.

²³² Tamtéž, s. 243.

nerelevantní metodiky společně s nedostatečným ověřením předkládaných dat zařadili tento výzkum do kategorie nedůvěryhodných.

Výzkum FilmED a práce výzkumného týmu Gabinete de Communication y Education barcelonské univerzity je robustním výzkumem, který se soustředí na podstatná témata a oblasti, jež rezonují mezi odbornou veřejností (zapojení filmového průmyslu, autorskoprávní tematika, využití materiálů při výuce, vazba na mediální výchovu). Při letném pohledu působí komplexním, profesionálním a solidním dojmem, při bližším pohledu zjistíme, že se za profesionalitou skrývá sociologicky nevhodně vystavený průzkum. Ten sice splňuje veškeré náležitosti, představuje řadu faktograficky podložených informací, přehledů a souhrnů, ale vychází ze špatných premis a nevhodně položených otázek.

Je velmi mrzuté, že tento průzkum není možno vyhodnotit jako seriózní, neboť se jedná o dosud největší a nejrozsáhlejší akademickou iniciativu, jež měla vnést přehled do oblasti filmové a audiovizuální edukace a poskytnout tvrdá data i přehledné analýzy.

5. Kreativita a audiovizuální výchova v Severním Irsku (Případová studie)

Případová studie věnovaná podrobnému popisu a analýze v Severním Irsku je jedinou případovou studií v mé disertační práci, a to ze dvou důvodů. Vzhledem k rozsahu a zaměření práce jsem se rozhodl nerozšiřovat záměr mimo oblast, na kterou jsem svůj výzkum zaměřil. Jednalo by se o odvozený výzkum s využitím sekundárních pramenů a nízkou výpovědní hodnotou.

Druhým důvodem je také možnost poukázat na funkční a promyšlený systém filmově-výchovných snah v konkrétní zemi velikostí srovnatelný s Českou republikou. Osobní zkušenost prokázala, že Severní Irsko nabízí nepřehledné množství inspirativních podnětů pro účel mé práce – sestavení souboru opatření, které by bylo možné – při kritickém čtení a zohlednění kulturně-vzdělávacího kontextu – přenést do českého prostředí.

Tato případová studie vznikla jako součást mého doktorského výzkumu. Její zařazení do disertační práce vyplývá se záměru potvrdit hlavní hypotézu práce, a to, zda je možné částečně či úplně přenést konkrétní model filmové výchovy a vzdělávání do Českého prostředí. Stručně řečeno – zda existuje konkrétní země, jejíž přístup, opatření, aktivity a vazby se dají promítnout do českého vzdělávacího systému a kulturního prostoru. V této kapitole proto zkoumám jednotlivé parametry a kvality severoirského systému, s pochopitelným přihlédnutím ke kontextu Spojeného království.

5. 1. Národní kontext

Spojené království Velké Británie a Severního Irska je v politickém a socio kulturním kontextu fragmentovaný prostor s komplikovanou historií vzájemných vztahů a prolínání vlivů. Severní Irsko vzniklo jako samostatná provincie v roce 1921, kdy vstoupil v platnost Government of Ireland Act z roku 1920. Přestože se jedná o kulturně, demograficky i historicky o autonomní oblast s vlastními tradicemi i samostatným politickým zřízením, v rámci subordínace spadala politicky pod Spojené Království.

Zcela nezávislá vláda byla ustavena až při podpisu mírové dohody z roku 1998²³³, ačkoliv v případě vládní krize nebo nečekané situace spadá kontrola opět pod vládu celého království²³⁴.

Kulturně a společensky se tedy vždy jednalo o synergii sil autonomních rozhodnutí a vlivů a akceptování britské vlády a politické i kulturní agendy Spojeného království. Dílčí závislost na rozhodování britské vlády se podepisovala také na přebírání iniciativ v oblasti kultury a vzdělávání, stejně jako v záležitostech financování.²³⁵

Severoírská provincie byla nejindustriálnějším regionem Spojeného království²³⁶, od vzrůstajících náboženských a politických nepokojů nazývaných Troubles byl až do počátku devadesátých let tato průmyslová dominance oslabována a tradiční průmysl ztrácel na významu. Zásadní obrat zastal až po uzavření mírové dohody, kdy se ekonomika začala cíleně obracet ke kreativním odvětvím a znalostní ekonomice a společenský konsensus inicioval tzv. politiku usmíření (reconciliation).

Snahy o integrované aktivity v oblasti filmové výchovy na centrální úrovni, stejně jako v jednotlivých zemích (Anglii, Skotsku, Walesu a Severním Irsku) probíhaly průběžně od padesátých let dvacátého století. Pokud hovoříme o rozvoji filmové a mediální výchovy jako samostatných oborů, většina pozornosti je věnována právě Anglii jako největší zemi Spojeného království – je to důsledek centralizované vlády a sídla většiny institucí v Londýně.

V současnosti však můžeme hledat rozvinutou kulturní politiku, nezávislý audiovizuální průmysl i tradici filmové výchovy a osvěty i ve všech ostatních zemích království²³⁷. Bezesporu nejzajímavější zemí, která je považována mnohými odborníky za progresivní experimentální prostor pro využití filmu a nových médií ve výuce, je právě Severní Irsko.

²³³ *Northern Ireland Act*, na jehož základě vznikla nezávislá severoírská vláda paritně složená ze zástupců jednotlivých stran někdejšího konfliktu. Poprvé se tak symbolicky dostali k moci i unionistické síly strany Sinn Féin, což paradoxně vedlo ke stabilizaci situace a rozvoji řady odvětví včetně školství, podpoře kreativních průmyslů apod.

²³⁴ Jako například v roce 2017, kdy padla pátý severoírský kabinet) spadá kontrola nad regionem opět do suverenity vlády Spojeného království.

²³⁵ Ukážeme si to konkrétně na příkladech financování projektů z BFI, iniciativy Into Film a dalších.

²³⁶ Šlo zejména o lodní průmysl, strojní průmysl, tabákový průmysl a textilní průmysl. Průmyslový gigant Harland & Wolff, největší společnost v lodním průmyslu, která postavila legendární Titanic, zaměstnávala v roce 1939 až 35 000 pracovníků z celého Severního Irsku. BECKETT, James. C. (ed.) *Belfast. The Making of the City*. Belfast. Appletree Press 1988. s. 57–70.

²³⁷ Ve všech zemích existují např. kanceláře MEDIA – Kreativní Evropa, jednotlivé země jsou uznávány jako samostatný žadatel v rámci dotačních programů EU apod.

Severní Irsko je modelovým příkladem rozvoje audiovizuální výchovy z mnoha důvodů. Posledních dvacet let vývoje představuje výsledky koordinované politiky vedoucí k průkazným výsledkům. I proto jsem se rozhodl věnovat ve své disertační práci výrazný prostor právě příkladové studii audiovizuální výchovy v Severním Irsku²³⁸.

Rozbor historických souvislostí, analýza vzdělávací politiky a filmovému průmyslu a studium strategických kurikulárních dokumentů spolu s rozhovory s klíčovými aktéry posloužily při formování mé disertační práce a souvisejícího výzkumu – jako pilotní země ve Spojeném království totiž nabízí výrazné množství podnětů k implementaci v českém prostředí.

Chceme-li pochopit kořeny, ze kterých vyrůstá britská (tedy i severoirská) audiovizuální kultura, musíme vzít v potaz také teritoriální vliv anglosaského prostředí, tedy zejména kulturní průmysl Spojených států. Filmová kultura a audiovizuální průmysl včetně iniciativ audiovizuální výchovy jsou ve Spojeném království významně provázány s americkým filmovým průmyslem a Hollywoodem.

Jak píše Mark Reid ve své studii: *„Tradice filmové výchovy ve Spojeném království nabízí jiný pohled (než. např. ve Francii), filmová kultura je historicky provázána a těží nebo podléhá vlivu Hollywoodu, hlavně z důvodu sdíleného jazyka, který umožňuje hollywoodskému filmu šířit se bez překážek titulků nebo ceny (a trapnosti) dabingu. Někteří komentátoři vidí sdílený jazyk jako prokletí, například Nick Roddick, který zdůrazňuje, že pokud by se v USA mluvilo španělsky, měla by Británie vlastní filmový průmysl. Zatímco jiní uvádějí reciproční vztah obou kinematografií a průmyslů, jako například kariéra Alfreda Hitchcocka na obou stranách Atlantiku.“*²³⁹

Pro plné pochopení provázanosti kulturní a audiovizuální politiky a průmyslu Spojeného království a Severního Irsku musíme mít také na mysli, že vztah Británie a severoirské provincie byl vztahem nadřazené kulturní elity a zaostalého industriálního regionu²⁴⁰. V

²³⁸ V rozmezí let 2016 až 2017 jsem absolvoval pracovní stáž v Severním Irsku, konkrétně ve filmovém institutu Northern Ireland Screen sídlícím v hlavním městě Belfastu. Pobyt v Belfastu mi poskytl řadu nových profesních zkušeností, umožnil mi ale také přesvědčit se o kvalitách a přednostech filmové výchovy jako součásti kulturního milieu, školních vzdělávacích programů i mimoškolních aktivit.

²³⁹ REID, Mark. *Film Education in Europe. National Cultures or European Identity*. Film Education Journal, Volume 1 (2018), No. 1, s. 5.

²⁴⁰ Podobně jako tomu bylo ve 30. a 40. letech v rámci Československa mezi Čechami a Slovenskem. Filmový průmysl na Slovensku byl až do začátku padesátých let zcela závislý na financích, technice i

Severním Irsku de facto neexistoval filmový průmysl. Belfast, Derry a pobřežní exteriéry sloužily jako kulisy několika desítkám filmů, zejména kriminálního žánru, o původní severoirské produkci není možné mluvit až do osmdesátých let téměř vůbec.

Výraznější provázanost v dobách příměří je patrná z irským filmovým průmyslem, který byl slabší, ale kulturně provázanější. Je možné konstatovat, že kulturní vazby mezi Severním Irskem a Irskou republikou, stejně jako Spojeným královstvím jsou komplexní a dlouhodobé – kultura na severu ostrova těží z obou zdrojů a dokáže jich využít.

5. 2. Počátky tradice filmové výchovy ve Velké Británii

Ve Velké Británii se rozvoj pedagogické reflexe filmu a jeho využití ve výuce datuje do třicátých let dvacátého století. Přestože první zmínky o mravně-výchovném aspektu filmu můžeme zaznamenat už v desátých letech dvacátého století, např. ve studii *The Cinema: Its Present Position and Future Possibilities* vydané v roce 1917 osvětovou organizací National Council of Public Morals, komplexní přístupy zaznamenáváme až o dekádu později. Ve třicátých letech vycházejí zásadní publikace *Scrutiny of Cinema* (William Hunter, 1933) a překlad knihy *Film* německého historika a teoretika Rudolfa Arnheima.

První komplexní studie, která se věnovala tématu filmové osvěty, vznikla pod patronací Komise pro vzdělávací a kulturní filmy (Commission on Educational and Cultural Films)²⁴¹ pod názvem *The Film in National Life* (1933). Cílem kampaně vzešlé z této studie, která mimo jiné vedla k založení Britského filmového institutu a časopisu Sight and Sound, bylo: „...podpořit využití filmu jako vizuální pomůcky ve formálním vzdělávání, stejně jako formulovat obecný standard filmové osvěty mezi běžným publikem.“²⁴²

Důležitou roli sehrál v roce 1933 vznik Britského filmového institutu (British Film Institute, dále jen BFI), prvního institutu svého druhu v Evropě a články publikované v časopise Sight and Sound, který byl založen o dva roky později. K výraznějšímu rozvoji a rozšíření povědomí o filmové výchově došlo v padesátých letech v souvislosti se

lidském kapitálu z Čech. Slovenské hory sloužily až do roku 1946, kdy Martin Frič natočil první “slovenský” film VARÚJ!, pouze jako kulisa několika českých filmů.

²⁴¹ Tuto komisi založila organizace British Institute of Adult Education v roce 1933.

²⁴² BOLAS, T. Op. cit., s. 12.

vznikem National Film Theatre (1951), které se stalo přirozeným zázemím pro London Film Festival (první ročník v roce 1953) a později také aktivity filmové výchovy.

Poválečná éra pro filmovou výchovu a osvětu znamenala období nového rozkvětu, přestože důležité diskuse – ať už na konferencích či v tištěných médiích – probíhaly i v průběhu válečného konfliktu. Jedním z důležitých témat byl také přístup k filmu jako produktu zábavního průmyslu. Pomyslným zlomem v této diskusi byla veřejná deklarace Margaret Laurenceové, jedné z angažovaných lektorek filmu na Bringley Training College, která na konferenci pořádané Britským filmovým institutem v roce 1943 prohlásila, že „by učitelé měli zahrnout do zkušenosti dětí film jako projev umělecké činnosti, stejně jako díla zábavního průmyslu.“²⁴³

Pokud se v Anglii klíčovou skupinou pro rozvoj filmové výchovy stali učitelé, kteří převzali otěže ve veřejné i odborné diskusi, a v roce 1950 založili přelomovou organizaci Society of Film Teachers²⁴⁴, pak ve Francii se stala centrem hnutí filmové obrody La Cinémathèque française v čele s Henri Langloisem. Na francouzském příkladu můžeme sledovat odlišný zdroj proměny vedoucí k uznání filmové výchovy, ale také odlišné kořeny, které vedly k významným společenským proměnám.

Přelomovým obdobím se stala šedesátá léta, kdy pedagog a zaměstnanec BFI Paddy Whannel iniciuje vznik samostatného vzdělávacího oddělení této instituce (Department of Education)²⁴⁵. Britský filmový institut (BFI) a Společnost učitelů filmu (SFT) byly v polovině padesátých let silnými vlivovými organizacemi, které využívali svá tištěná média i protřelost v politických kuloárech či na odborných diskusích. Po nástupu Paddy Whannela v roce 1957, klíčové osobnosti rozvoje audiovizuální výchovy, nastala nejvýznamnější epocha, kdy vznikl také vlivný časopis Screen Education.

K zásadním proměnám atmosféry v diskusích o rehabilitaci televize jako právoplatné součásti audiovizuální kultury přispěly kromě časopisu Screen Education, mnoha ročenek a občasníků (Film Teacher, Film Teachers Yearbook) oficiální dokumenty. V roce 1963 byla schválena publikace *Half Our Future*, známá spíše podle jejího iniciátora jako

²⁴³ BOLAS, Terry. Op. cit., s. 43.

²⁴⁴ Více k tématu v BOLAS, Terry. Op. cit., s. 51.

²⁴⁵ Konkrétně vzniklo edukační oddělení v roce 1959.

Newsom Report, která oficiálně legitimizovala studium populární kultury a masmédií na středních školách.²⁴⁶

V roce 1959 navíc dochází ke změně názvu Society of Film Teachers na Society of Educators of Film and Television (SEFT), čímž dochází také k důležité paradigmatické změně – nejen svým zaměřením (nejen film, ale i televize), ale i aktualizovanými výchovně-vzdělávacími metodami.

O tři roky později organizuje SEFT další aktivitu, která rozšiřuje způsob propedeutické práce s filmem, a tou byla dvoutýdenní letní škola SEFT pro učitele naplněná projekcemi, diskusemi, přednáškami i praktickými kurzy filmové tvorby. V souvislosti s intenzivními diskusemi o filmové výchově a ideologickém rozměru kinematografie se hlavními periodiky stávají časopisy Screen Education a později od roku 1971 pouze Screen²⁴⁷.

Jak píše David Buckingham, „*Screen Education byl tím nejvýznamnějším prostředkem pro šíření nových poznatků v oblasti sémiotiky, strukturalismu, psychoanalytické teorie, post-strukturalismu a marxistických teorií ideologie. Složitým úkolem časopisu bylo vysvětlit, jak tyto akademické přístupy mohou být využity při každodenní výuce ve školách – ačkoliv to byl úkol, kterého se autoři věnovali spíše nahodile.*“²⁴⁸

Paddy Whannel tuto změnu představil na jedné z konferencí BFI: „*Potřebujeme v rámci vzdělávací oblasti iniciovat celé hnutí, která už de facto vzniká, a které se bude vyrovnávat ne s tradičním předáváním znalostí, ale s vyhodnocováním zkušeností, s přesahem do oblastí, které lidi skutečně zajímají, jako jsou populární hudba, filmy, televize a tak dále. Musíme vzdělávání rozšířit do těchto sfér a zahrnout je do výuky pomocí kritického pojmosloví.*“²⁴⁹

V roce 1968 proběhla složitá transformace BFI s jedním zásadním důsledkem – kritickým krácením financí pro Oddělení filmové výchovy a také pro Screen Education. Po vyhocené diskusi nad politickými zásahy a cenzurou Whannel a dalších pět redaktorů odchází, na začátku následujícího roku vzniká pod SEFT nový časopis Screen. „*Editori časopisu Screen mají v plánu nabízet fórum názorů z kontroverzních oblastí, které jsou*

²⁴⁶ Více k dokumentu a dobovému kontextu zde: <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/> [Citováno dne: 8. 4. 2020]

²⁴⁷ Časopis Screen se většinou prizmatem dobové populárního marxistického hlediska věnuje právě roli filmu v oblasti výchovy a jeho možným ideologickým konotacím kinematografie.

²⁴⁸ Tamtéž, s. 8.

²⁴⁹ BOLAS, Terry. Op. cit. s. 106.

*relevantní pro hlubší studium a argumentaci ohledně filmu a televize. Je zjevné, že povaha studia filmu tuto kontroverzi vyžaduje. Zároveň si Screen klade za cíl prezentovat kvalitní kritické texty.*²⁵⁰

Konec šedesátých let znamenal radikalizaci společnosti, která se dotkla nejen intelektuální elity, řady autorů navázaných na postmarxistické a poststrukturalistické kroužky, ale také profesorů na vysokých školách a řadových učitelů na školách základních a středních. Společně s názorovou vyhraněností také vznikalo nové zázemí na rychle se rozvíjejících univerzitách a oborech filmových a mediálních studií.

Řada pedagogů, kritiků, i tvůrců tak skončila v jisté podobě akademického disentu, který pomohl přežít úvahám o nezávislém a neideologickém vzdělávání s důrazem na kritickou teorii. Ta nicméně zapustila na předních britských, amerických i francouzských univerzitách své pevné kořeny a stala se tak základem etablování filmových, mediálních i kulturních studií.²⁵¹

5. 3. Transformace, nové cíle a role BFI

Devadesátá léta znamenala spíše období experimentů a snahy vyrovnat se s nástupem nových možností šíření filmu, nicméně vedení Institutu vždy přicházelo s adaptačními strategiemi a snažilo se vývoj v oblasti předjímat. I přes různé politické vlivy a tendence způsobené střídáním konzervativních a labouristických vlád si BFI udržela vůdčí pozici jako klíčová kulturní instituce, ale také v oblasti filmové výchovy a šíření filmové gramotnosti do dnešních dnů.

Důležitou roli v celém sektoru sehrává financování. Mezi rozhodující změny posledních dekád v architektuře financování kinematografie patřilo zejména založení UK Film Council v roce 2000 a zákonné zajištění financování kinematografie (včetně filmové výchovy) ze zdrojů National Lottery Fund, který za deset let své existence podpořil na 900 filmů částkou ve výši 160 milionů liber. Z politických a mocenských důvodů byl UK

²⁵⁰ Editorial časopisu Screen, Vol. No 1, leden/únor 1969, s. 3, In: BOLAS, Terry. Op. cit. s. 169.

²⁵¹ Poprvé použil tento termín Richard Hoggart v roce 1964, kdy bylo založeno Centrum pro současná kulturní studia (Centre for Contemporary Cultural Studies) na Bigmíngham School. Na Hoggarta navázal v roce 1969 sociolog a politický aktivista Stuart Hall, v padesátých letech zakladatel vlivného žurnálu New Left Review, který je dnes prominentní postavou kulturních studií a kritické teorie.

Film Council rozhodnutím parlamentu v roce 2011 rozpuštěn, většina jeho pravomocí přešla na Britský filmový institut.

Ten hraje v současnosti v transformaci audiovizuálního sektoru včetně filmové výchovy klíčovou roli: zajišťuje nejen správu národního filmového dědictví (filmový archiv vznik v roce 1935), informační zázemí pro všechny zájemce o filmovou kulturu²⁵², ale také prostor pro návštěvu filmových představení a setkávání s tvůrci a lidmi z filmového průmyslu (National Film Theatre Souhtbank, London Film Festival, BFI Media Conference a další).

Hluboká transformace prostředí v devadesátých letech byla reakcí na kolaps veřejných institucí po období vlády Margaret Thatcherové a podnítila vznik samostatné organizace *Film Education* úzce spolupracující s BFI. Tato organizace nicméně těžila z finanční podpory hollywoodských studií a soustředila se do velké míry právě na hollywoodskou filmovou produkci. Od roku 2013, kdy proběhl celý systém novou reorganizací, se stává klíčovou organizací *Into Film*, která má na starosti celonárodní koordinaci aktivit filmové výchovy na regionální úrovni (zejména online portál, kurzy pro učitele, filmové kluby na školách, udílení cen nebo National Film Week)²⁵³.

V posledních letech je BFI také iniciátorem výzkumných aktivit na poli filmové gramotnosti. V roce 2004 připravila celonárodní strategický dokument *Reframing Literacy*, který zásadním způsobem ovlivnil začlenění filmu do systému rozšířených kompetencí, zejména v podobě kritického čtení mediálních obsahů a analýzy filmových děl²⁵⁴. BFI tak iniciovala otevření celonárodní diskuse nad novou definicí sady gramotností, které mají vytvořit základ nové vzdělávací politiky. Hlavním důvodem byla zejména zvýšená poptávka po aktualizaci kurikula, které byla založeno pouze na textové gramotnosti.

V letech 2011–2012 realizoval společně s padesáti výzkumnými pracovníky z celé Evropy výzkumný projekt o filmové gramotnosti v Evropě *Screening Literacy Report*, v roce 2015 dokončuje navazující *Rámeč filmové výchovy* pro Evropskou komisi. Oba

252 Časopisy *Sight and Sound*, později *Screen* a *Screen Education*.

253 Co nabízí *Into Film* je dohledatelné na webových stránkách <https://www.intofilm.org/about>.

254 Celý dokument je ke stažení zde: <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-reframing-literacy-2013-04.pdf>.

dokumenty nemají svým rozsahem, zapojením partnerů i výstupy v evropském kontextu obdoby.

Mezi výchozí dokumenty platné pro filmovou výchovu ve Velké Británii patří v roce 2008 schválená strategie filmové výchovy (Film Council UK), kterou později převzal BFI a aktualizoval do nové, vlastní strategie v roce 2013 nazvané *Impact, Relevance, Excellence. A New Stage for Film Education (2013–2017)*. Podle nové strategie bylo financování filmové výchovy zásadně posíleno, v roce 2013 bylo v rozpočtu BFI na filmovou výchovu alokováno 44,2 mil. liber. Tato částka zahrnuje i financování nového programu *Into Film*.²⁵⁵

5. 4. Film jako součást školního kurikula v UK

Důležitou institucí v rozvoji filmové výchovy ve školním prostředí, která se v 60. letech sdružila s edukačním oddělením BFI, byla Society of Film Teachers (SFT), která vznikla v roce 1953. Později byla s ohledem na vzrůstající roli televize přejmenována na Society of Film and Television Teachers (SEFT). Sdružení učitelů bylo vydavatelem příruček pro učitele *Film for Teachers*, které nabízely aktuální metodické učební materiály a seznamy dostupných filmů k výuce na 16 mm kopiích. Po přidružení k BFI převzal institut veškeré organizační a finanční závazky asociace a zajistil si prakticky výhradní roli na poli filmové výchovy. SEFT se rozpadl v roce 1990 po vleklých mocenských přích a rozporech a zanechal v oblasti filmové výchovy vakuum.

Filmová výchova (Film Education) je v současnosti samostatným volitelným předmětem na středních školách pro studenty od 14 let v celém Spojeném království. V roce 2004 inicioval British Film Institute přehodnocení školního kurikula, které vedlo k využití filmu i na základních školách pro žáky od 5 do 14 let a zapojení filmové gramotnosti do komplexního systému gramotností. Společně s tím BFI iniciovalo také prosazení kurzů pro učitele filmu a médií a vytvoření portfolia učebních materiálů pro zajištění udržitelnosti filmové výchovy na školách.

Od roku 2005 BFI zahájil program školení „místních autorit“, které měly sloužit jako příklad postupného proškolení učitelů, kteří mohou zajistit udržitelnost výuky o

²⁵⁵ Strategie Britského filmového institutu na roky 2007-2013.

pohyblivých obrazech (Moving Image Education) na celonárodní úrovni. Hlavním programem a vrcholem školního roku je tradiční National School Film Week, během kterého se tisíce škol účastní projekcí a workshopů po celé zemi (během roku 2011 navštívilo 470 000 studentů 2 600 představení v 520 kinech).

V rámci mimoškolních aktivit má ve Velké Británii film a média velký prostor. Ústřední roli měla v tomto směru organizace First Light, která byla v roce 2013 sloučena s Into Film. Její role spočívá především v kurzech zaměřených na porozumění základům filmového jazyka a rozvíjení schopností jeho využití při samotné filmové tvorbě studentů do pětadvaceti let. Výjimečný přístup First Light spočíval především v úzké spolupráci s kreativním sektorem a společnostmi, které později nabízejí uplatnění talentovaným studentům.

Veřejné statistiky výsledků zkoušek z filmové a mediální výchovy jsou shromažďovány, vyhodnocovány a pravidelně zveřejňovány, Skotsko se dokonce odhodlalo k poměrování výsledků a flexibilního nastavování parametrů zkoušek. Některý z prvků filmové výchovy zapojuje zhruba 25 % žáků základních škol v Anglii, 10 % v Severním Irsku a 5 % ve Walesu.

V osmdesátých letech byla iniciována (především prof. Davidem Buckinghamem) diskuse o vazbě filmové a mediální výchovy, samotná filmová výchova má již tradičně široký a interdisciplinární charakter (v návaznosti zejména na anglický jazyk a literaturu, ale také výchovu k občanství a další předměty). V současnosti jsou učitelé školení v aprobaci (GCSE) v oblasti filmu i médií s možností libovolné kombinace s jinými humanitními obory. Studenti si mohou volit předmět filmové i mediální výchovy jako volitelný předmět závěrečných státních zkoušek.

5. 5. Into film: nové éra zapojení škol

Into Film je organizací²⁵⁶, která vznikla pod BFI v návaznosti na schválení a realizaci nové strategie filmové výchovy v roce 2013²⁵⁷. Tato iniciativa zastřešuje mimo jiné

²⁵⁶ Into Film je obchodní značkou charitativní organizace Film Nation UK, nejedná se tedy o samostatný právní subjekt.

²⁵⁷ *Impact, Relevance, Excellence. A New Stage for Film Education (2013–2017)*. Ke stažení zde: <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-film-education-strategy-impact-relevance-and-excellence-2014-03.pdf> [Citováno dne 13. 9. 2015]

školní filmové kluby, workshopy, festivaly, semináře a konference, přičemž zaměstnává zhruba 200 osob a má kanceláře ve většině velkých měst Velké Británie. V prvním strategickém období je cílem dosáhnout zapojení 15 000 škol na celém území Spojeného království do roku 2017.

Základním prvkem *Into Film* jsou školní filmové kluby, které přebírají většinu iniciativy za mimoškolní projekty na jednotlivých školách, ať už se jedná o filmové projekce, workshopy filmové tvorby, výjezdy na festivaly a účast na festivalových porotách, nebo natáčení reportáží ze školy nebo z uvedených festivalů. Důležitým prvkem strategie je důsledná regionalizace, související s jasným vymezením kompetencí regionálních koordinátorů a kanceláří, škol a ústředí organizace.

Nejúspěšnější aktivitou BFI je *Into Film Festival*²⁵⁸, do kterého jsou zapojeny tisíce škol a který nabízí sérii projekcí, workshopů, diskusí a samostatnou marketingovou kampaň na zviditelnění filmové výchovy. Velkou popularitu má také výrazné propojení s filmovým průmyslem a filmovými tvůrci a hvězdami, např. formou studentských reportáží z Londýnského filmového festivalu.

Školní filmové kluby vznikly jako pilotní projekt již v roce 2007 s pětadvaceti pilotními školami. V roce 2015 už se jedná o celonárodní hnutí s více než 7 000 filmovými kluby a zapojením před 200 000 žáků a studentů. BFI investuje do projektu v průběhu realizace strategie (v rozmezí let 2013–2017) více než 26 milionů liber, což je největší investice do jakéhokoliv vzdělávacího projektu v oblasti filmu ve Velké Británii.

Kromě centrální finanční záštity podporují *Into Film* také další partneři²⁵⁹. Strategie organizace je založena na několika principech: bezplatnosti (pro studenty), využití nejnovějších vzdělávacích poznatků a zkušeností, zapojení filmového průmyslu a kin, a dostupnosti nových i starších titulů.

²⁵⁸ Původně tento festival vznikl v roce 1995 pod názvem *National Schools Film Week*, jeho hlavním pořadatelem byla společnost Film Education ve spolupráci s dalšími organizacemi. Po několika ročnících se stal masovou a vyhledávanou akcí propagovanou v celoplošných médiích za účasti filmových tvůrců a celebrit.

²⁵⁹ Např.: Cinema First, Paul Hamlyn Foundation, Big Lottery Fund, The Backstage Trust a The Harold Hyam Wingate Foundation.

5. 6. Etablování audiovizuální výchovy v Severním Irsku

Politicky a historicky komplikovaná země se díky mnoha faktorům stala ve 21. století klíčovou pro rozvoj filmové a audiovizuální gramotnosti v rámci celého Spojeného království. Severní Irsko bylo jako součást Spojeného království po desetiletí zapsáno do povědomí jako místo občanských nepokojů, náboženské nevraživosti a teroristických útoků. Rok 1998 a podpis mírové dohody mezi oběma znesvářenými stranami přinesl novou úroveň konsolidovaných vztahů a také obrovskou příležitost k obnově zpustošené země. Na kvalitativní proměně společnosti se podílela svorně politická reprezentace²⁶⁰, odborníci v oblasti školství a vzdělávání, stejně jako zástupci kulturních institucí.

V těchto společenských pohybech byl patrný vliv jako národního sebeuvědomění a cílevědomí snahy překlenout desetiletí konfliktů a kulturního strádání, tak ambice naplnit národní strategie a předpoklady pro rozvoj umění, kultury a vzdělávání v rámci Spojeného království. Je zjevné, že tyto snahy by nedošly naplnění bez jednoznačného impulzu a vizí konkrétních osobností, zejména Martina Melarkeyho, tehdejšího ředitele Nerve Derry a ministryně kultury Aideen McGinleyové.²⁶¹

Klíčovým prvkem proměny byl také vznik zastřešující organizace, *Northern Ireland Screen*, která se transformovala z Northern Ireland Film & Television Commission v roce 2001. Tato agentura měla nově v kompetenci řízení, koordinaci a financování celého audiovizuálního sektoru včetně filmové a televizní produkce, pobídek, audiovizuální výchovy i koordinaci vzniku Kreativních vzdělávacích center.

5. 7. Vzdělávací strategie a Kreativní vzdělávací centra

Proměna severoirského přístupu ke vzdělávání, kultuře a kreativitě pramení výlučně s nutností a potřebou vypořádat se s dědictvím znesvářených katolických a protestantských komunit. Výlučně z tohoto popudu vzniklo také první komunitní středisko, které se později proměnilo v pilotní projekt kreativního centra Nerve Centre Derry. Na konci osmdesátých let se jednalo o nezávislou iniciativu podporující volnočasové využití

²⁶⁰ Důležitou roli měl zejména Martin McGuinness (1950–2017), někdejší vůdce Provisional IRA (odešel v roce 1974), pozdější vicepremiér Severního Irsku, v letech 1999–2002 ministr školství Severního Irsku.

²⁶¹ Podrobně viz. rozhovor s Martinem Melarkey na s. 235–246.

mládeže ve zrušeném centru města – skupina dobrovolníků provozovala zkušebnu pro místní hudebníky v jedné z opuštěných budov v historickém centru.

V devadesátých letech se postupně utvářela a politicky prosazovala idea komunitního centra zaměřeného na kreativní aktivity mladých návštěvníků. Po podpisu mírové dohody v roce 1998 se Nerve Centre stalo legitimním kulturním a společenským prostorem, který dává příležitost mladým lidem v rámci mimoškolních aktivit a ve velké míře dává prostor filmu a nově se prosazujícím digitálním médiím.

Zásadním momentem pro tuto kvalitativní proměnu byla nově ustavená politická instituce Department for Communities, Arts and Leisure (DCAL), která byla založena v roce 2000 a zahrnovala agendu kultury, vzdělávání a volného času. S nově ustavenou nezávislou vládou v Severním Irsku byla také část centralizované politické moci rozdělena mezi jednotlivá nově vzniklá ministerstva.

Výchozí situace pro vyjednávání o zařazení audiovizí do školních vzdělávacích programů byla zároveň jednodušší i složitější. Melarkey a další zástupci odborné veřejnosti museli zajistit spolupráci čtyř ministerstev²⁶², zahrnující vysokoškolské instituce, a Ministerstva financí (Ministry for Finances and Personnel), a zapojit CCEA. Společně se založením agentury Northern Ireland Screen se tak jednalo o sérii důležitých infrastrukturních kroků, které vedly k masovému rozšíření audiovizuální výchovy a kreativity do severoirského školství.

Kvalitativní proměna vzdělávacího systému byla podpořena vznikem dvou klíčových dokumentů: obecnější strategie *Unlocking Creativity* a návazného implementačního „prováděcího“ dokumentu nazvaného *Wider Literacy*. Vznik přelomové strategie *Unlocking Creativity*, kterou zaštitil americký inovátor ve vzdělávání, Ken Robinson, inicioval tehdejší ředitel Nerve Derry Martin Melarkey.

Strategie byla oficiálně prezentována v roce 2003, o rok později na ni navazoval *Wider Literacy: Making a Difference*, který již konkrétně definoval kvalitativní podobu využití digitálních technologií k dosažení kreativních kompetencí žáků a studentů. V témže roce byl iniciován proces založení tzv. Kreativních vzdělávacích center (Creative Learning

²⁶² Výše uvedeného Ministerstva pro komunity, umění a volný čas (Department for Communities, Arts and Leisure), Ministerstva školství (Department of Education), Ministerstva zaměstnanosti a vzdělávání (Department of Employment and Learning).

Centres), které měly sloužit ke koordinaci navazujících opatření – vývoji a tvorbě metodických a výukových materiálů, vzdělávání a školení učitelů a organizaci workshopů a kurzů pro školní děti a mládež. Později byly tyto programy pro školní skupiny rozšířeny také na aktivity zaměřené na znevýhodněné skupiny obyvatel (děti cizinců, dětí rodičů z nízkopříjmových skupin apod.)

Přestože se může z dnešního pohledu jevit tento postup jako bezproblémový, v počátku vzniku Kreativních center se projevovala zjevná nevole a nedůvěra zástupců škol a učitelů vůči novým programům a postupům: *„Z počátku s námi spolupracovali někteří učitelé dějin umění a angličtiny, kteří se už v minulosti věnovali kreativní složce kurikula a my jsme se snažili naším přístupem tuto část vzdělávacího obsahu naplnit. Spolupracovali jsme primárně se školami z větších měst, se kterými byla komunikace snadnější.“*²⁶³

Komplexní přístup, snaha o vymezení se vůči minulosti s důrazem na reformu vzdělání a zásadní podporu filmového průmyslu stály za proměnou, která je symbolizována schválením přelomové národní vzdělávací strategie *Wider Literacy* v roce 2003. Autoři severoirské studie, která na výše uvedenou britskou studii přímo navazuje, totiž kladou velký důraz na systematickou práci, analýzu stávající situace, zmapování klíčových hráčů v co nejširším poli kultury, průmyslu a vzdělávání, a formulování sedmi dosažitelných cílů celé strategie.

Mezi tyto cíle patří:

1. Podpora a motivace učitelů spojená s dostupností školení a dalšího vzdělávání v oblasti audiovize;
2. Spolupráce vzdělávacích organizací, škol a kulturních organizací s cílem zajištění maximální dostupnosti filmů z domácí i světové produkce (včetně televizních děl);
3. Dostupnost stříhového softwaru a technického vybavení pro děti od 8 let věku a možnost praktické tvůrčí zkušenosti alespoň jednou ve školním roce;
4. Zajištění dostupné mediální výchovy pro studenty 2. stupně ZŠ a zapojení do všech vyučovaných předmětů (s cílem zajistit školního koordinátora).

²⁶³ Rozhovor autora s Johnem Peto, ředitelem Nerve Centre v Derry ze dne 21. 11. 2016.

5. propojení vzdělávacích a sociálních institucí za účelem zajištění tvůrčí praxe a dostupných projekcí pro znevýhodněné komunity a skupiny (kulturní diverzita, motivace odcizené mládeže)
6. Specializované kurzy filmové a mediální výchovy (film studies) a předmět Moving Image Arts by měly být dostupné všem zájemcům na všech školách
7. Zajištění dalšího studia, kurzů a poradenství pro ty žáky a studenty, kteří se chtějí věnovat kariéře v audiovizuálním sektoru (průmyslu)²⁶⁴

Všechny uvedené cíle mají obecnou platnost a je možné je převést kompletně do české národní strategie jako maximální horizont pro definované vzdělávací cíle. Nejvýznamnější hodnotou strategie je maximální důraz na kreativitu jako interdisciplinární princip, který podporuje celou soustavu kompetencí: *„Kreativita má souvislost se schopností všech lidí kombinovat dovednosti, znalosti a zdroje k řešení problémů zcela nově, v jakémkoliv kontextu a v jakékoliv skupině/komunitě.“*²⁶⁵

Důraz na tvůrčí aktivity a komunikační dovednosti spolu s cílem ovládnutí digitálních technologií stály u vzniku tří Kreativních vzdělávacích center (Nerve Belfast, Nerve Centre Derry, Amma Centre Armagh), které slouží jako efektivní školicí centra pro učitele a místa konání workshopů pro studenty.

Kreativní vzdělávací centra nevznikla podle Melarkeyho²⁶⁶ jako originální projekt v Severním Irsku. Výraznou inspirací byla městská vzdělávací centra (City Learning Centres), jejichž vznik v roce 2000 iniciovala britská vláda. Tato centra, zaměřená převážně na IT a nové technologie měla za cíl koncentrovat žáky a studenty s cílem zvýšení jejich IT gramotnosti. Výsledkem této iniciativy byl vznik sta městských vzdělávacích center ve větších městech, primárně v Anglii a Walesu. Zázemí poskytovaly nově vzniklým centrům zejména stávající budovy školních zařízení, financování bylo zajištěno britskou vládou.²⁶⁷

V současnosti jsou Kreativní vzdělávací centra vitální a nezastupitelnou severoirského modelu audiovizuální výchovy, které slouží rovněž jako komunitní centra pro školy a

²⁶⁴ *Wider Literacy*. s. 13.

²⁶⁵ Tamtéž. s. 6.

²⁶⁶ Rozhovor autora s Martinem Melarkeym ze dne 14. 3. 2017.

²⁶⁷ https://en.wikipedia.org/wiki/City_Learning_Centre [Citováno: 23. 4. 2019]

mládež při mimoškolních aktivitách. I přes společný základ aktivit provázaných s předmětem Moving Image Arts a vzájemnou koordinaci zajišťovanou Northern Ireland Screen má každé centrum odlišný profil a záběr. Specifika jednotlivých center popisují Martin Melarkey, John Peto a Sarah Lawrence v rozhovorech, které tvoří přílohy práce.²⁶⁸

5. 8. Program Teaching Divided Histories

Úspěšným pilotním projektem Nerve Centre v Derry s dotační podporou z Evropské unie²⁶⁹, který využíval audiovizuální formát a digitální technologie byl projekt *Teaching Divided Histories*, který také vycházel z nutnosti vypořádat se s minulostí severoirské provincie. Projekt *Teaching Divided Histories* byl založen na interdisciplinárním přístupu k tématu náboženských svárů v Severním Irsku a využíval všech dostupných kreativních platforem (film, video, digitální technologie, komiks, literaturu) ke zpřístupnění kontrastních pohledů na společnou minulost.

Důležitým faktorem úspěšnosti tohoto projektu byla přímá vazba na školní kurikulum – program byl provázán jak s výukou historie, kterou zásadním způsobem rozvíjel a doplňoval, tak s výukou ostatních předmětů, zejména anglického jazyka a dějin umění. Na konkrétních příkladech uměleckých děl (básní, románů, archivních filmů) a jejich analýze otevíral významná témata politického a náboženského konfliktu. Zároveň byl zaměřen na rozvoj klíčových občanských a mediálních kompetencí, jako jsou schopnost vyhledávat a vyhodnocovat informace, kritické čtení textů, spolupráce, rozvoj kreativity při ztvárnění představených témat a problémů²⁷⁰.

Vedle důrazu na pochopení vlastní komplikované historie byl projekt (určený vyšším ročníkům základních škol) zaměřen také na interakci a přesah. V následujících letech byl úspěšně přenesen ve spolupráci s místními partnery také do jiných zemí sužovaných národnostními konflikty, jako jsou Izrael, Sierra Leone, Jihoafrická republika, Indie nebo Libanon.

²⁶⁸ Rozhovory jsou v příloze na stranách 235–266.

²⁶⁹ Konkrétně z programu European Regional Development Fund, program Peace III, <https://www.nervecentre.org/teachingdividedhistories>. [citováno: 1. 3. 2019]

²⁷⁰ Materiály k projektu jsou dostupné na: <https://www.nervecentre.org/teaching-divided-histories-resources>. [Citováno: 1. 3. 2019]

Svémi základními principy, cíli, zaměřením i využitými prostředky je projekt Teaching Divided Histories příkladem moderní kvalifikované výuky, která respektuje zavedené kurikulum (v případě Severního Irska aktualizované), ale nabízí výukové materiály a postupy blízké žákům a studentům formou, která je přístupná a dětem běžná a srozumitelná.

„Bylo to trochu děsivé, protože jsme ve skutečnosti nevěděli, jak máme postupovat. Mediální výchova byla pro učitelé taky relativně nová. Souběžně probíhala revize kurikula, příprava strategie Wider Literacy a diskuse ohledně nové podoby gramotnosti. My jsme ale nepoužívali aspekt filmové gramotnosti, pouze jsme učitelům i žákům předváděli, jak využívat animaci při výuce. Studenti měli za naší pomoci ztvárnit v animaci básně probírané v literatuře nebo měli přestříhat úvodní sekvenci Romea a Julie ve vztahu k Nepokojům a konfliktu v Severním Irsku. Většina těch projektů se vztahovala ke konfliktu, prozkoumávala různé aspekty identity vedoucí ke smíření.“²⁷¹

Na jedné straně tedy v případě projektu *Teaching Divided Histories* stojí výzva k práci na propojování a komunikaci mezi znesvářenými komunitami. Na druhé straně jde o synergické propojení s využitím digitálních technologií a nových médií ve školách, na kterou bylo možné čerpat výraznou finanční podporu z DCAL i rozvojových a stabilizačních programů EU.

Jak práce probíhala připomíná Martin Melarkey: *„Dali jsme dohromady skupiny mladých lidí, studentů historie z katolické i protestantské komunity. Promíchali jsme je do různých pracovních skupin, přidělili jim archivní video materiál, ukázky z dobových týdeníků a dokumentů, a přidali také dobové plakáty a ukázky z novin. Jejich úkolem bylo natočit náborový film, jedna skupina pro unionisty, druhá pro republikány, nicméně všechny skupiny musely využít tytéž materiály. Studenti pochopili, že tím nejdůležitějším na celé práci je samotné sdělení, které vzniká využitím voice overu/hlasu vypravěče a také si uvědomili, jak vzniká propaganda.“²⁷²*

271 Rozhovor autora se Sarah Lawrence dne 14. 3. 2017, Nerve Belfast.

272 Rozhovor autora s Martinem Melarkeym ze dne 14. 3. 2017, Nerve Belfast.

5. 9. Zavedení předmětu Moving Image Arts

Společně se schválením strategie *Wider Literacy* byla připravována ambiciózní varianta zavedení samostatného povinně volitelného předmětu *Moving Image Arts* (Umění pohyblivého obrazu), jehož obsah byl částečně definován ve zmiňovaném dokumentu. Tento předmět byl do výuky prakticky zaveden ve školním roce 2003/2004, první absolventi tohoto programu tedy ukončili studium státní zkouškou ve školním roce 2004/2005.

Tento cíl strategie byl bezprecedentní – žádná země Spojeného království neměla dosud předmět zaměřený na film či audiovizi jako samostatný maturitní předmět. Úspěch zavedení tohoto předmětu je překvapující mimo jiné proto, že se nejedná o iniciativu učitelů. „*Nikdo z nás, kdo pracovali a pracují v Kreativních vzdělávacích centrech, původně není učitel. Jsme techničtí pracovníci, profesionálové z oblasti filmového průmyslu, kteří se přeorientovali na vzdělávání. V důsledku to byla vlastně naše přednost, protože naším zájmem bylo, aby učili učitelé, aby se věnovali kurikulu, pedagogice a my jim pomohli s technickou a tvůrčí stránkou výuky.*“²⁷³

V roce 2005 byl spuštěn předmět *Moving Image Arts* rovněž jako maturitní předmět. Zkoušky na nižším i vyšším stupni²⁷⁴ byly stejně jako zkoušky z jiných předmětů zajišťovány nezávislou autoritou CCEA a garantovaly tak nestrannost zkoušení. Nemohlo tak dojít k „laickému“ výkladu obsahu předmětu a probírané látky.

Reakce studentů byly téměř okamžité: „*Společně se zavedením maturitních zkoušek z předmětu Moving Image Arts se zvedla obrovská vlna zájmu ze strany žáků. Cítili se být daleko více zapojeni do něčeho, co je bezděčně již dříve zajímalo a najednou se mohli do kurzu přihlásit a maturovat z filmu! Tento nebývalý zájem a možnost získat známky z filmu byl důležitým bodem obratu v proměně školního přístupu.*“²⁷⁵

273 Rozhovor autora se Sarah Lawrence dne 14. 3. 2017.

274 GCSE (General Certificate of Secondary Education) je státní závěrečnou zkouškou na střední škole pro ukončení studia ve věku šestnáct let. Studenti si vybírají maturitní předměty ve věku čtrnácti let, mezi povinné předměty patří anglický jazyk a matematika, ostatní jsou volitelné. A level (Advanced) nebo AS level je hlavní středoškolskou kvalifikací, kterou studenti získávají po dvou až třech letech specializovaného navazujícího studia z vybraných předmětů ve věku osmnácti let. Viz https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Northern_Ireland [Citováno: 20. 3. 2020]

275 Rozhovor autora s Johnem Peto, ředitelem Nerve Centre v Derry ze dne 21. 11. 2016.

Předmět Moving Image Arts vykazuje nejen vysokou oblibu mezi studenty středních škol i nástavbového studia, ale také setrvale rostoucí počet přihlášených a absolventů. Vládní vzdělávací agentura CCEA každoročně vyhodnocuje výsledky studentů, statistiky absolventů včetně jejich genderu a kombinace maturitních předmětů. Ve školním roce 2019–2020 si podalo přihlášku ke zkoušce z MIA 718 studentů ze všech středních škol, každoroční průběžný nárůst zájmu tvoří zhruba 15 %. Cílem je dosáhnout minimálně 50 % počtu studentů s kvalifikací v předmětu MIA.²⁷⁶

5. 10. Kreativita a využití digitálních technologií

Mezi důležité aspekty filmově-výchovných projektů v Severním Irsku od počátku patřil důraz na dva prvky – využití moderních technologií a kreativitu jako základní kompetenci, kterou si žáci a studenti mají osvojit. Principiální význam kreativity jako dovednosti, která prostupuje všechny lidské činnosti i oblast vzdělávání nevznikl náhodou. Vycházel z celonárodní strategie *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, kterou pro britskou vládu zpracovala v roce 1998 komise pod vedením vzdělávacího experta Kena Robinsona²⁷⁷. Robinson byl také následně osloven ke spolupráci na strategii rozvoje kreativity ve vzdělávání v Severním Irsku.

Jak se k zapojení do přípravy strategie vzdělávání v Severním Irsku Ken Robinson dostal popisuje Martin Melarkey: „*První ministryní kultury, umění a volného času byla v roce 2000 zvolena Aideen McGinley, která byla rovněž první stálou ministryní v severoirské vládě. Věnovala se umění celý svůj život, byla vrchní radní v oblasti Fermanagh a pochopitelně znala práci Kena Robinsona v pozici konzultanta labouristické vlády.*“²⁷⁸ *Proto jej pozvala, aby konzultoval zásadní proměnu kultury a kreativity v Severním Irsku s důrazem na potenciál země a snahu překlenout problematickou minulost.*“²⁷⁹

²⁷⁶ Podrobné statistiky kvalifikací zde: <https://ccea.org.uk/examiner-centre-support/qualification-reports-and-results-statistics/201920-results-statistics> [Citováno dne: 12. 9. 2020]

²⁷⁷ Více informací o Kenu Robinsonovi včetně jeho textů a bibliografie možno najít zde: <http://sirkenrobinson.com/> [Citováno 4. 2. 2020]

²⁷⁸ V té době byl premiérem za Labour Party Tony Blair. Jeho přístup cituje strategie *All Our Futures*: „*Úspěšná kreativní ekonomika jednou z hlavních priorit naší vlády a klíčovým zdrojem budoucích profesí. Jedinou cestou konkurenceschopnosti v tomto sektoru je skrz talent našich lidí.*“ (AOF, NACCCE Report, s. 18. Dostupné z: <http://sirkenrobinson.com/read/all-our-futures/>). [Citováno 4. 2. 2020]

²⁷⁹ Rozhovor autora s Martinem Melarkeym ze dne 14. 3. 2017.

Stejně jako v případě *All Our Futures*, i v případě severoirské strategie *Unlocking Creativity*, která byla dokončena v roce 2000, působil Ken Robinson v roli předsedy komise a odborného konzultanta a supervizora projektu zpracování strategie. Jako vlivná osobnost a autor mnohých publikací, které ovlivňují proměnu kvality vzdělávání a mění celý její referenční rámec, byl schopen připravit kompromisní dokument se zapojením všech zainteresovaných jednotlivců, vládních orgánů a organizací.

Již preambule dokumentu *Unlocking Creativity* vystihuje základní charakter celé strategie: „*Severní Irsko prochází společenskou a ekonomickou revolucí. Nahrazení tradičních průmyslových odvětví znalostní ekonomikou je součástí mezinárodního hnutí, které proměňuje pracovní vzorce a samotnou podstatu dovedností požadovaných po našich zaměstnancích. Můžeme být náležitě hrdí na naši pozici světového lídra v předchozí industriální revoluci v oblasti inženýrství a strojírenství. Můžeme být ale také znovu na špici nové znalostní ekonomiky tím, že podpoříme a budeme pěstovat naši individuální tvořivost.*”²⁸⁰

Zastřešující misí strategie je „*podporovat a rozvíjet společenskou, kulturní a ekonomickou prosperitu Severního Irska skrz rozvoj potenciálu našich lidí vedoucí ke kreativě a inovacím*“. Mezi hlavní cíle zařadila komise zejména:

- 1). Zajištění plné a koordinované podpory kulturního a kreativního vzdělávání ve školním kurikulu formálního i neformálního vzdělávání;
- 2). Zajištění koordinované podpory vzdělávání a pracovních příležitostí v procesu kulturního a kreativního rozvoje;
- 3). Zajištění vhodných partnerství mezi jednotlivými sektory a organizacemi za účelem bohatého kulturního a kreativního vzdělání pro všechny.²⁸¹

Nejaktivnější a nejprogresivnější organizací v průběhu této radikální proměny kultury a vzdělávání bylo Nerve Centre v Derry, které čerpalo z dlouholetých zkušeností a kontaktů tehdejšího ředitele Martina Melarkeyho. Vedení organizace i lektoři pracovali již více než deset let s mládeží a podporovali její kreativitu a potenciál, aniž by pracovali na základě vládní strategie nebo oficiálních dokumentů.

²⁸⁰ ROBINSON, Ken (ed). *Unlocking Creativity*. s. 5.

²⁸¹ Tamtéž. s. 16.

Propojení vzdělávání, kreativity, která byla dosud doménou uměleckého sektoru, zaměstnanosti a systému kompetencí pro budoucí odvětví tvoří jádro strategie. V úvodu dokumentu jsou definovány dvě oblasti, kulturní vzdělávání a kreativní vzdělávání, které vytvářejí rámec uvažování o prioritách vzdělávacího systému. Tyto dvě oblasti patří mezi pilíře budoucích socio-ekonomických změn regionu:

„V tomto strategickém dokumentu znamená “kreativní vzdělávání” formy vzdělávání, které rozvíjí lidský potenciál k vytváření originálních nápadů a aktivit: “kulturní vzdělávání” znamená formy vzdělávání, které jim umožní se pozitivně zapojovat do rostoucí spletnosti a diverzity společenských hodnot a způsobů života. Mezi kreativním a kulturním vzděláváním existují důležité vztahy, významné implikace pro výuku a hodnocení, vyváženost školního kurikula a pro partnerství mezi školami, mládežnickými organizacemi a okolním světem.”²⁸²

Schválená strategie pochopitelně nebyla výsledkem jednoznačné shody přítomných aktérů. Stejně jako mírová dohoda z roku 1998 byla součástí několikaletého vyjednávání a práce oficiální komise, jejímž cílem bylo nalezení schůdného kompromisu. I přes značný nesoulad jednotlivých aktérů, rozdílné priority a politické animozity však nakonec dokument představuje kompromis, který otevřel cestu ke kvalitativní proměně vzdělávání a kultury v Severním Irsku.

Zásadním problémem pro všeobecnou shodu nad vhodně a prozíravě zvolenou strategií a zaměřením na kreativní odvětví byl převažující názor konzervativních autorit, že se jedná o konkurenci klasické čtenářské (textové) a matematické gramotnosti. Vítězným argumentem autorů strategie je skutečnost, že kreativita a kreativní přístup je podloží veškerého učení, vzdělávání a jiných gramotností²⁸³.

Tuto úvahu podporuje také Sarah Lawrence s odkazem na praxi ve vzdělávání v Nerve Belfast: *„Je čím dál zřetelnější, že naší agendou je kreativita, a tu můžete nalézt skutečně všude. Naš přístup je odlišný od tradičních přístupů ve vzdělávání. Naši roli vnímáme*

²⁸² Tamtéž, s. 14.

²⁸³ „Kreativní a kulturní vzdělávání nejsou alternativami k matematické a textové gramotnosti. Vysoká úroveň obou těchto gramotností je důležitá sama o sobě. Obě naopak mohou zlepšit kreativní dovednosti, rovněž kreativní výuka a učení mohou podnítit ostatní typy gramotností. Jedná se o komplementární dovednosti, nikoliv odporující si cíle učení.“ ROBINSON, Ken (ed). *Unlocking Creativity*. s. 31.

spíše jako roli facilitátorů, než učitelů nebo mentorů – pracujeme s žáky na uvolnění mysli, projektové výuce a přístupu založeném na řešení problémů. ²⁸⁴

Aby se strategie nestala pouhým dokumentem do šuplíku, byl stejnými orgány státní správy schválen prováděcí dokument a akční plán *Unlocking Creativity: Making it Happen*²⁸⁵, který představil konkrétní kroky a závazky jednotlivých aktérů strategie. Mezi ty patří například vznik agentury *Northern Ireland Screen*, založení Centra pro kreativní průmysly (Centre for Creative Industry) při Queens University Belfast nebo vznik pracovní skupiny se zastoupením všech organizací a úřadů, která má na starosti implementaci kroků.²⁸⁶

Důležitým výstupem schváleného akčního plánu bylo zapojení ekonomických aktérů, podnikatelských subjektů a firem, které zajistily nezbytný kapitál pro systematickou proměnu tradičního průmyslu na průmysl založený na znalostní ekonomice. V roce 2001 byla zřízena agentura Creative Seed Fund, která v letech 2001-2004 poskytovala finanční podporu inovativním projektům v oblasti kreativity ve vzdělávání.²⁸⁷

Společně s ekonomickou stránkou se aktéři začali výrazně zabývat také stránkou technologickou. Přelom 20. a 21. století začal generovat nové otázky a výzvy související s využitím technologií nejen v celospolečenském měřítku, ale také s ohledem na jejich uplatnění ve vzdělávacím procesu.

Z dotazníku mezi aktéry zapojenými do přípravy strategie vyplynula důležitá obava nad rolí nových technologií v podpoře kreativity: „*Spousta respondentů se zaměřovala na současný důraz na nové technologie jako prostředek umocňující vzdělávání mladé i starší generace v Severním Irsku a zvyšující se ekonomický význam a moc těchto technologií. Zdůrazňují, že je důležité vnímat nové technologie pouze jako jeden z možných nástrojů*

²⁸⁴ Rozhovor autora se Sarah Lawrence dne 14. 3. 2017.

²⁸⁵ Dokument je dostupný zde: <https://fddocuments.in/document/unlocking-creativity-making-it-happen.html> [Citováno 4. 2. 2020]

²⁸⁶ Jedním z vedlejších výstupů měl být také vznik komise pro přípravu projektu Belfast, hlavní město kultury 2008. Z tohoto plánu nakonec z politických důvodů sešlo. Místo toho se v roce 2012 stalo Derry prvním hlavním městem kultury Spojeného království.

²⁸⁷ Podrobněji v: SEFTON-GREEN, Julian–THOMSON, Pat (ed). *Routledge International Handbook of Creative Learning*. London: Routledge 2011. s. 131.

kreativního procesu, a že musíme dávat bedlivý pozor, aby nové technologie nepotlačovaly, nebo dokonce nenahrazovaly individuální kreativitu. ‘‘²⁸⁸

Využití technologií pro vzdělávací účely mělo v severoirském kontextu několik podob. Zástupci Kreativních vzdělávacích center dlouhodobě prosazovali počítače a tablety jako důležitou pomůcku k rozvoji kreativity v oblasti filmu a audiovize. S pomocí grantových finančních prostředků a díky dohodě se zastoupením společnosti Apple byli schopni v poměrně krátkém čase zajistit nezbytný objem vybavení pro všechna tři centra. Desítky tabletů, fotoaparáty, stříhové programy se tak staly běžnou součástí výbavy, ze které těžily přímo žáci a studenti škol. Objemem vybavení je i v současnosti Severní Irsko stále nad průměrem celého Spojeného království, což se odráží také ve zvýšené digitální gramotnosti žáků a studentů.

Technologie samotné se však nikdy nestaly předmětem výuky samy o sobě. Kromě zvýšeného důrazu na uvedená etická rizika také zástupci uvedených center zpracovali nezbytné manuály pro využití nových technologií. Ty zásadním způsobem pomohly zvýšit digitální gramotnost učitelů a odstranit ostych a obavy před jejich využitím. Jak uvádí manažerka Nerve Belfast Sarah Lawrence: *„Jsem přesvědčena, že kreativní přístup zaměřený na řešení problémů má za pomoci digitálních médií a nových technologií skutečný dopad. Ačkoliv to není závislé pouze na využití technologií, závisí to hlavně na vašem přístupu. Zda máte nápady pro film, vyprávění, stříh a tak dále. Jsme samozřejmě rádi, že tyto technologie máme, ale důležité jsou v první řadě nápady a plánování. Na počátku jsme ty technologie také neměli. ‘‘²⁸⁹*

Kreativní centra zapracovala veškeré poznatky využitím nových (mobilních) technologií do příručky pro učitele, kterou zpracovala a vydala pod hlavičkou *Future Classrooms* (Třídy budoucnosti).²⁹⁰ Příručka *Future Classrooms: Managing Mobile Technology 2015* zpracovává řadu témat a oblastí v souvislosti s využitím technologií – popis jednotlivých zařízení a programů včetně jejich výhod a nevýhod, návrh plánu zavedení mobilních technologií ve výuce pro učitele i řadu případových studií z jednotlivých škol, které již

²⁸⁸ *Unlocking Creativity: Making It Happen*. <https://fdocuments.in/document/unlocking-creativity-making-it-happen.html>, str. 14.

²⁸⁹ Rozhovor autora se Sarah Lawrence dne 14. 3. 2017.

²⁹⁰ Okolnosti iniciativy za využití nových technologií vysvětluje Bernard McCloskey na konferenci k *Future Classrooms*. Záznam zde: <https://www.youtube.com/watch?v=cDo4JdRkAzQ> [citováno 3. 2. 2020]

digitální technologie využívají. Publikace mimo jiné zdůrazňuje dostatečný prostor pro zaškolení pedagogického personálu a uvádí konkrétní příklady a návrhy, jak mohou učitelé s technologiemi ve třídách pracovat.²⁹¹

Druhým významným příkladem zapojení technologií do výuky je program FAB LAB, který je součástí aktivit Nerve Centre v Derry. Centrum využilo příležitosti stát se součástí celosvětové platformy Massachusetts Institute of Technology (MIT), vzdělávacího a výzkumného centra, které nabízí know-how open-source dílen s možností využití moderních výrobních technologií. Na základě principů otevřených dat a otevřeného softwaru tak umožňuje zejména mladým lidem a studentům zpracovat si vlastní projekty, které je posléze možné vyrobit na 3D tiskárně, obráběcím stroji či dalším vybavení konkrétní dílny.²⁹²

Kreativní centrum v Derry tak umožnilo zapojit děti a mládež zejména z vyloučených lokalit a komunit do kreativní činnosti využitelné i ve vzdělávacím procesu. Exkurze a programy pro školy neslouží pouze k seznámení se s možnostmi těchto technologií, ale také k rozvoji tvořivosti jako součásti výuky. Studenti si tak mohou vyrobit jako školní cvičení 3D model mobiliáře pro veřejné prostory, kopie významných historických budov nebo model lebky pro výuku anatomie.²⁹³

Využití technologií se propisuje také do samotného školního kurikula. Klasické předměty byly v devadesátých letech doplněny o výuku informačních technologií (ICT). Důraz na exaktní předměty byl spolu s novou strategií vzdělávání doplněn o umělecké obory a cíleně byla zdůrazněna role kreativity ve vzdělávání.

Klasický vzorec povinných předmětů anglosaského školství (ve zkratce STEM: Science, Technology, Engineering and Maths) byl doplněn o samostatný předmět Arts, který se tak stal součástí povinné složky kurikula (STEM bylo rozšířeno na STEAM). Tento

²⁹¹ LAWRENCE, Sarah. *Future Classrooms. Managing Mobile Technology 2015*. Belfast: Creative Learning Centres 2015.

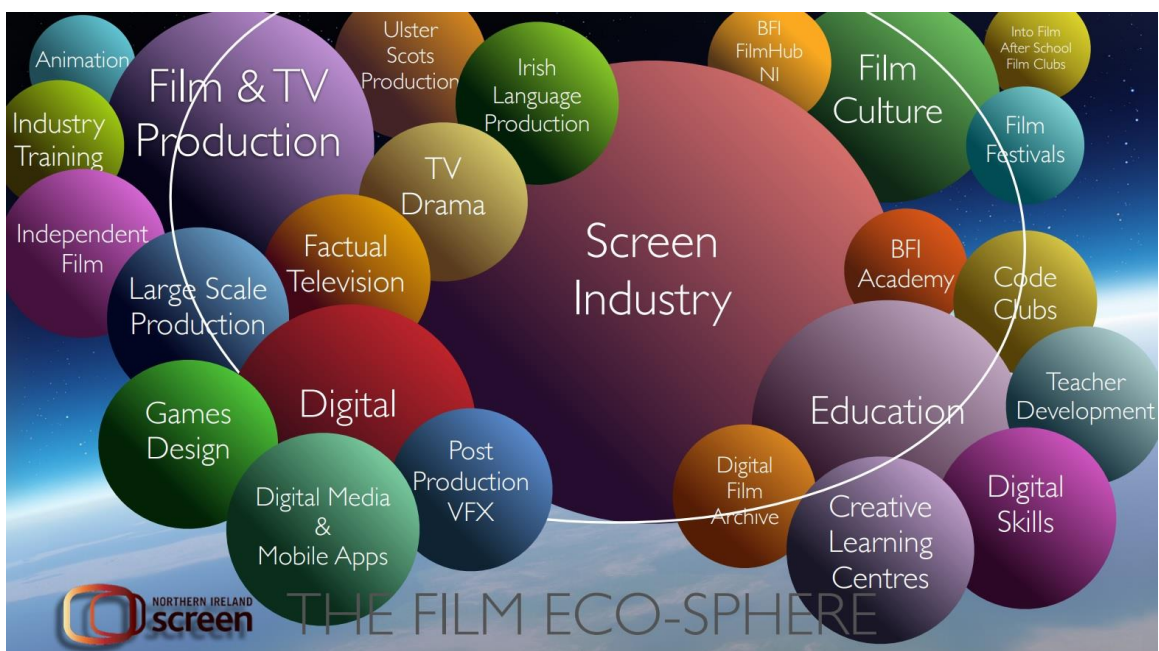
²⁹² I v českém prostředí již existují dílny zapojené do sítě FAB LAB, např. www.fablabbrno.cz.

²⁹³ Martin Melarkey uvádí proč se Nerve Derry vydalo touto cestou: „*FAB LAB je vhodnější spíše pro starší teenagery a maturanty. Ti často pocházejí z prostředí rodin, které po generace pracovali v tradičních průmyslových odvětvích a práce se stroji je jim blízká. Vedeme je proto ke kreativnímu využití technologií, aniž bychom se snažili vše vměstnat pod hlavičku filmu a filmové výchovy.*“ Rozhovor autora s Martinem Melarkeym dne 14. 3. 2017.

předmět nenabízí jen klasickou výuku k umění, ale kompetence, jako jsou řešení problémů, komunikace, spolupráce, plánování a vyhodnocování.²⁹⁴

S ohledem na výše uvedená a popsaná opatření se tak severoirské školství bylo schopno v poměrně krátkém časovém úseku několika let posunout na přední příčky na škále inovací a využití technologií. Bylo schopno také reagovat na zrychlující se výzvy v otázce zaměstnanosti a proměňujícího se trhu práce. Kvalita školství v Severním Irsku nyní slouží jako příklad úspěšné implementace strategie založené na nových výzvách a prioritách.

5. 11. Provázanost s audiovizuálním průmyslem



Obr. 5

Filmová eko-sféra z prezentace Bernarda McCloskey. 15. 1. 2015 v Praze.

Provázanost filmově–výchovných aktivit s lokálním filmovým průmyslem je ve všech zemích spojeného království dlouhodobě významná.²⁹⁵ Významnou měrou k tomu přispěla podpora UK Film Council, který zajišťoval financování celého filmového

²⁹⁴ LAWRENCE, Sarah. *Future Classrooms. Managing Mobile Technology 2015*. Belfast: Creative Learning Centres 2015. s. 51.

²⁹⁵ Největší filmový festival, London Film Festival, vznikl v roce 1953 při British Film Institute, která je jejich pořadatelem dodnes.

sektoru včetně aktivit filmové výchovy. V současnosti tyto funkce přebíral Britský filmový institut, který plní roli národního filmového institutu s dopady na financování, využití synergie a kontaktů a organizačního know-how. Severní Irsko je tak beneficentem řady celonárodních programů, jako jsou BFI Film Academy, program školních filmových klubů Into Film nebo také Future Film Festival pro mládež ve věku 16 až 25 let.

BFI Film Academy je zdaleka nejúspěšnějším programem rozvíjejícím talent žáků a studentů na základních a středních školách. Program zajišťuje a koordinuje semináře, workshopy a masterclass filmových profesionálů masově po celé zemi pro místní školy a vzdělávací autority. Cílem programů je motivovat v co nejvyšší míře studenty a mládež k osvojení technologií a zkušeností s natáčením filmů (především krátkých, animovaných, dokumentárních a experimentálních). Akademie nabízí také karierní poradenství, stáže a tréninkové programy pro excelentní studenty a umožňuje vybraným zájemcům karierní růst v oborech, jako jsou režie, scenáristika a dramaturgie, střih, vizuální efekty nebo herectví.

Vyvrcholením celoroční činnosti je Into Film Festival a také Future Film Festival zaměřený práce na rozvoj talentů a rozšiřování zkušeností ve vybraných oblastech filmové tvorby. Součástí programů obou festivalů jsou soutěže filmů vzniklých v rámci školních kurzů filmové tvorby. Studenti se mohou zapojit také psaním recenzí a kritik na vybrané sledované filmy. Výherci se pak mohou zúčastnit vybraného natáčení v jejich regionu nebo absolvovat stáž na filmovém natáčení (na place). Obou festivalů se účastní významné filmové osobnosti²⁹⁶.

Filmové osvětě se také výrazně věnují televize – BBC a Channel 4 nabízí mnoho programů a také online materiálů pro výuku filmu. Channel 4 také nabízí speciální kurátorské filmové kluby, kde se diváci mohou seznámit s různými díly z evropské, světové i národní produkce. Podobně aktivní a inovativní přístup zastává britská stanice BBC. Financování těchto programů a aktivit je ale vždy závislé na rozhodnutích aktuálního managementu.

V Severním Irsku vedle celonárodních programů a iniciativ, které jsou úzce provázány s činností organizací v Belfastu, Derry a Armagh, probíhá celá řada domácích akcí, které

²⁹⁶ Pravidelnými hosty jsou např. scenárista Frank Cottrell Boyce nebo režisér Danny Boyle.

přirozeně provazují dění ve filmovém průmyslu a vzděláváním mladých lidí, zejména studentů základních středních škol. Důležitou roli koordinátora plní od roku 2001 institut Northern Ireland Screen, který koordinuje přímou finanční i organizační podporu filmovým produkcím (domácím i zahraničním), má na starosti také digitální filmový archiv²⁹⁷ i činnost pracovní skupiny pro filmovou gramotnost. Vedle toho je zřizovatelem a garantem dvou ze tří kreativních vzdělávacích center v Belfastu a Derry.

Aktivní vzdělávací přístup a propojení s filmovými profesionály mají také mnohé festivaly, jejichž financování bývá často podmíněno filmově-výchovnou složkou: Cinemagic, Foyle Film Festival nebo Belfast Film Festival patří mezi ty nejznámější. Nejstarším festivalem v Severním Irsku je Foyle Film Festival, vzešlý z iniciativy místních filmařů a spolků, který probíhá již od roku 1987 v Derry-Londonderry.

Foyle Film Festival vznikl jako jedna z aktivit kulturního a vzdělávacího centra Nerve Derry a byl přirozeným propojením animačních a filmových workshopů a setkání pořádaných pro místní děti a mládež. Animační workshopy tvořily výraznou část vzdělávacích aktivit Nerve Centre a poskytly také první tvůrčí, didaktické a pedagogické zkušenosti pracovníkům centra.

Animace se pak stala na několik let stěžejní technikou filmové práce, jak uvádí Martin Melarkey: „*V roce 1994 nás oslovila BBC, poté co viděli ukázky naší práce, a požádala našeho kmenového animátora Johna McCloskeyho, aby připravil televizní seriál, což předtím nikdo v Severním Irsku nedělal. Jednalo se o šest pětiminutových epizod, ale dopad seriálu byl značný. Seriál se vysílal v BBC v listopadu v době konání festivalu, a díky tomu jsme byli schopni s festivalem proniknout do každé základní školy v Severním Irsku a ukázat jim práci na tomto seriálu, nepoužité scény. Vysvětlovali jsme, že to nevzniklo v Hollywoodu, absolvovali jsme tehdy maraton až 4 akcí za jeden den.*“²⁹⁸

*Cinemagic International Film and Television Festival*²⁹⁹ sídlí v severoirském Belfastu, nicméně probíhá v pěti městech celého světa (Belfast, Dublin, Londýn, Los Angeles, New York). Festival je zaměřen na podněcování lásky k filmu a videu u mladých diváků,

²⁹⁷ Digital Film Archive poskytuje většinu filmů pro účely přednášek, promítání a workshopů škol zdarma. Filmy i informace jsou dostupné na: <https://digitalfilmarchive.net/>.

²⁹⁸ Rozhovor autora s Martinem Melarkeyem ze dne 14. 3. 2017.

²⁹⁹ Svým zaměřením, dramaturgií, kurátorským přístupem i důrazem na vazby s filmovými hvězdami je podobný našemu Mezinárodnímu festivalu filmů pro děti a mládež ve Zlíně.

vede mladé diváky jak k divácké zkušenosti účasti na projekcích, tak samotnou filmovou tvorbou a odborným dohledem a vedením mladých týmů při natáčení.³⁰⁰

Mezi patrony festivalu patří řada filmových osobností (Liam Neeson, Pierce Brosnan, Saoirse Ronan nebo Colin Farrell), kteří se také festivalu účastní. Organizátoři festivalu poskytují produkční zázemí mladým filmovým tvůrcům, do vzniku ambiciózních projektů, především krátkých filmů, vstupují aktivně také jako producenti a distributoři.³⁰¹

Cinemagic je iniciátorem nebo partnerem řady aktivit a iniciativ, které rozšiřují jeho význam a pole působnosti. Spolupracují na programu školních filmových klubů *Into Film Clubs* (zejména zajištěním práv na promítání filmů vhodných pro děti), v rámci programu *Urban Villages* podporují kulturní kontakt mezi jednotlivými ohroženými komunitami v Belfastu. Organizačně spolupracují a realizují aktivity v místních kinech, řada programů je ale připravena také přímo pro školy ve školních zařízeních.

Mezi uvedenými festivaly panuje také díky patronaci a podpoře *Northern Ireland Screen* spolupráce a loajalita, jak potvrzuje Sarah Lawrence: „*Into Film, Cinemagic i Queens Film Theatre jsou úzce propojeny s filmem a kinematografií, zatímco Nerve Centre mají širší záběr, zahrnující také digitální gramotnost a agendu. To byl jeden z důvodů, proč se National Film and Television Board transformovala na Northern Ireland Screen. V Severním Irsku máme to štěstí, že pole, na kterém působíme, je dost velké pro všechny, každý ví, jaké je jeho zaměření a činnost a nevměšujeme se do práce ostatních. Stejně je to na školách – každý ví, na koho se má s čím obrátit.*“³⁰²

Audiovizuální průmysl v Severním Irsku zaznamenal v posledních patnácti letech strmý vzestup, který se odráží i v rozvoji audiovizuální výchovy. Jak naznačuje Bernard McCloskey (Obr. 5), celý ekosystém severoirského audiovizuálního průmyslu je nemyslitelný bez kterékoliv z jeho složek. Region i kreativní průmysly těží z obrovské popularity série *HRA O TRŮNY* televizní stanice HBO, ale také natáčení světových hitů, např. posledních dílů *STAR WARS*.

³⁰⁰ Více viz. Rozhovor s Claire Shaw ze dne 6. 6. 2017.

³⁰¹ V roce 2015 produkoval *Cinemagic* ambiciózní celovečerní film *CHRISTMAS STAR*, ve kterém hráli patroni festivalu Pierce Brosnan a Liam Neeson (jako vypravěč) nebo zpěvačka Kylie Minogue.

³⁰² Rozhovor autora se Sarah Lawrence dne 14. 3. 2017.

Provázanost s vzdělávacím sektorem se projevuje mimo jiné i na narůstajícím počtu přihlášek do BFI Academy, stoupajícím počtu studentů a absolventů předmětu Moving Image Arts, ale také dostatečným počtu kvalifikovaných profesionálů z různých oblastí audiovize. Tato skutečnost společně s adekvátním zázemím a finančními pobídkami láká zahraniční produkce k natáčení v Severním Irsku a řadí tuto zemi mezi nejvyhledávanější teritoria na světě.³⁰³

5. 12. Shrnutí případové studie

Příklad Severního Irsku jako autonomní kulturní a politické součásti většího společenství představuje vhodnou analogii pro menší zemi, která je schopna těžit z vlastního potenciálu, tak z participace na větším celku. V případové studii jsem se pokusil objasnit, jakými nástroji a opatřeními byl v této zemi vybudován důmyslný vzdělávací systém postavený na principech kreativity, inovací, komunikace, využití nových technologií a synergie s audiovizuálním průmyslem. Podobných příkladů můžeme najít v jiných evropských zemích několik – v žádné však nezaznamenáme tak rychlou exponenciální a kvalitativní proměnu, jako právě v Severním Irsku.

Nutno dodat, že rozvoj audiovizuální výchovy výrazně souvisí s komplexní konsolidací celého audiovizuálního průmyslu a strategické zaměřené celé země na kreativní průmysly. Celý systém funguje komplementárně a těží z politických rozhodnutí minulosti, ale také schopnosti přilákat zahraniční filmové produkce. Zásadním zlomem byl rok 2010, kdy Titanic Studios v Belfastu pronajali televizní stanici HBO, která se rozhodla zde natáčet tehdy ještě nízkorozpočtový seriál HRA O TRŮNY (Game of Thrones).

A bylo to právě pokračování spolupráce na následujících sedmi sériích tohoto komerčního televizního hitu na motivy románů H. R. R. Martina, které zásadním způsobem přispělo k rozvoji kreativních průmyslů a motivace studentů maturovat z Moving Image Arts a účastnit se filmově-výchovných aktivit. Jak říká John Peto z Nerve Centre v Derry: „*Ten seriál byl důležitý nejen díky penězům, které do regionu přitekly,*

³⁰³ Na celé situaci a ekonomické kondici regionu, stejně jako možnosti zapojení do evropských projektů a čerpání podpory Evropské unie, se může výrazně podepsat připravovaný Brexit „bez dohody“. To potvrzuje i většina expertů filmové výchovy a průmyslu.

ale také kvůli tomu, jak nyní Severní Irsko působí. Filmový sektor zde byl vždy poměrně dobrý, ale dnes je to vnímáno jako sexy odvětví – však víte – je to film, show business, všichni to milují, zejména když jsou s tím spojené filmové hvězdy."³⁰⁴

Filmový průmysl ale byl jen jedním z podpůrných pilířů celé vzdělávací strategie. Autoři klíčových strategických dokumentů a studií byli schopni vyhodnotit potenciál a příležitosti místních kreativních průmyslů, specifik lokálního školství, ale také predikce proměny pracovního trhu směrem ke znalostní ekonomice.

Významná opatření (schválení strategie *Unlocking Creativity*, zřízení a delegování exekutivního rozhodování na *Northern Ireland Screen*, zavedení povinného předmětu *Moving Image Arts*) byla zaváděna s vědomím inovativního potenciálu. Pracovalo se tedy s důrazem na proškolení a trénink těch, kteří tuto proměnu budou mít na starosti – zejména učitelů.

Namísto omezeného důrazu na samotný film bylo těžiště proměny vzdělávacího kurikula přeneseno na princip kreativity, která prostupuje jako nová kvalita všechny předměty a vzdělávací programy. Z ní potom vyplývají konkrétní změny v důrazu na umělecké předměty a okruhy, zahrnující také film a umění pohyblivého obrazu. Předmět samotný tedy není izolovanou součástí výuky, ale integrální součástí aktualizovaného kurikula s důrazem na gramotnost a dovednosti žáků a studentů.

Je možné namítnout, že úspěch proměny tradičního na kulturní a kreativní vzdělávání závisí na přízni politiků a politické vůli. Popisovaná proměna byla a je součástí očistného procesu, který zahrnuje smířování s vlastní historií a hledání nových perspektiv a výzev. Politická dohoda na této proměně byla ovšem iniciována odborníky v oboru, nikoliv samotnými politiky. Důkazem je zapojení zkušeného experta na poli vzdělávání, Kena Robinsona, který se podílel na proměně vzdělávacího systému Velké Británie a disponuje společenským kapitálem nutným k takovéto systémové proměně.

V závěrečné kapitole této práce shrnuji základní doporučení a opatření, která vycházejí ze severoirské zkušenosti. Při bližším pohledu na jiné evropské země zjistíme, že řada z těchto opatření má univerzální charakter. Nicméně právě v Severním Irsku je architektura těchto opatření, jejich časová souslednost a provedení patrná v krystalické, destilované podobě.

³⁰⁴ Rozhovor autora s Johnem Peto dne 21. 11. 2016.

6. Možnosti implementace a souhrn doporučení

6. 1. Vyhodnocení hypotéz

V disertační práci, stejně jako v mém doktorském výzkumu, jsem se snažil zmapovat situaci filmového vzdělávání a filmové výchovy v Evropě z několika úhlů a perspektiv tak, aby mohl vzniknout plastický obraz diskurzivních strategií a z nich vyplývajících rámcových dokumentů, doplněný o přehled iniciativ, hnutí, projektů a aktivit na národní i mezinárodní úrovni.

Daný úkol a cíl se touto disertační prací rozhodně neuzavírá – ta by naopak měla sloužit jako začátek další odborné diskuse a následného bádání v dané oblasti. Nabízí se nepřeborné množství příležitostí (stipendií, výzkumných pobytů a stáží, konferencí a školení), které mohou znalosti a informace zde uvedené posunout na novou úroveň. V závěrečné kapitole se pokusím shrnout, co z nabízených perspektiv a celé studie vyplývá, jaké jsou možnosti dalšího vývoje v oblasti audiovizuální výchovy a jaké příležitosti z toho vyplývají pro český vzdělávací systém a kulturní pole.

Na tomto místě je nezbytné vrátit se zpět k hlavní hypotéze mé disertační práce. Z výzkumu vyplynulo následující zjištění – přestože se o filmové výchově v Evropě diskutuje bezmála sto let a za tu dobu vznikla řada knih, studií, průzkumů, analýz, univerzitních studijních programů, jedná se stále o silně fragmentarizovanou oblast v kulturním a vzdělávacím sektoru.

Dílním zjištěním, platným pro většinu evropských zemí (včetně České republiky) je skutečnost, že filmový sektor je o poznání dál než sektor vzdělávací. Většina výzkumů byla realizována na katedrách filmových a mediálních studií případně filmovými instituty a jejich partnery.³⁰⁵ Vzdělávací oblast je zmapována jen velmi nahodile a vždy z podnětu kulturně orientovaných institucí či sektorů.³⁰⁶

³⁰⁵ Jistou výjimku tvoří výzkum FilmEd prof. Tornera a jeho kolektivu. Ten vznikl v Kabinetu komunikace a vzdělávání (Gabinete de Comunicació y Educació de la UAB) na Barcelonské univerzitě.

³⁰⁶ Přestože jsem se snažil pátrat, nepodařilo se mi nalézt žádný výzkum v oblasti zapojení filmu do kurikulárních dokumentů na pedagogické, didaktické a propedeutické úrovni.

Nejvýraznějším problémem se ukazuje být vzájemná (ne)provázanost jednotlivých aktérů, (ne)informovanost a (ne)koordinace. Přestože jsou na projekty filmové výchovy v Evropě ročně využívány finanční prostředky v řádu milionů eur, stále neexistuje jediný vícejazyčný souhrnný webový portál, který by informoval o dění v této oblasti, nabízely grantový kalendář, pracovní příležitosti, adresář organizací nebo metodickou poradnu a souhrn existujících výukových materiálů.³⁰⁷

Názory na to, jaké jsou nejdůležitější další kroky a jak by bylo vhodné postupovat, aby se filmová výchova stala zásadní, podstatnou a rovnocennou součástí školních kurikulí a veřejné diskuse, se různí. Jiný pohled zastávají učitelé, kteří se na celou situaci dívají ryze prakticky a příliš se nevěnují odtažitým záležitostem v podobě výzkumů a národních či evropských strategií. Jinak ji vidí bruselští úředníci a ředitelé odborů a oddělení národních či evropských institucí. Diametrálně se pak liší pohled badatelů, filmových historiků a akademiků.

Vrátíme-li se k hlavní hypotéze mé práce, je zřejmé, že výzkum prokázal možnost využití a následné implementace částí existujících modelů filmové výchovy z vybraných evropských zemí. Tuto skutečnost doložíme v přehledu doporučení v následující kapitole. Dílčí hypotézy rovněž předpokládají, že je možné vycházet také ze systémových dokumentů zpracovaných jednotlivými subjekty jako dodavateli na základě zadání Evropské komise.

Rámeček filmové výchovy tak, jak ji koncipoval badatelský tým pod vedením Britského filmového institutu, je obecným dokumentem, v němž se odráží odborné zkušenosti zpracovatelů. Z analýzy tohoto dokumentu je patrné, že se jedná o systémový přístup zohledňující rozmanité kulturní a vzdělávací systémy jednotlivých zemí, ale také příklady dobré praxe z těchto zemí. Studie tak v sobě nese nezměrný potenciál k dalšímu využití, což dokazuje také navazující práce realizátorů.³⁰⁸

Druhá dílčí hypotéza předpokládala, že jednotlivé oblasti a modely jsou nepropojené a neexistuje jejich průběžný monitoring. Z potvrzení klíčových osobností i přehledu aktuálně zpracovávaných statistik vyplývá, že tento segment je v agendě Evropské

³⁰⁷ Celoevropský webový portál je iniciativou, kterou jsem se snažil prosadit jako jeden z dalších strategických projektů poradní skupiny Film Literacy Advisory Group.

³⁰⁸ Mám na mysli projekt *From Framework to Impact*, který je ve fázi hodnocení a návrhů dalších kroků.

komise zásadně podceněn a jedním z cílů následného období je věnovat se monitorovací činnosti a vyhodnocení daleko intenzivněji.³⁰⁹ V tuto chvíli nicméně není zřejmé, zda se pro financování těchto rámcových aktivit vytvoří samostatný finanční a organizační rámec, nebo půjde pouze o aktivity jednotlivých subjektů žádajících o dotaci v programu Kreativní Evropa – MEDIA.

Třetí hypotéza zahrnuje zjištění uvedené u hlavní hypotézy mé práce – v žádné ze zkoumaných evropských zemí neexistuje komplexní model filmové výchovy, který by bylo možné beze zbytku přijmout a implementovat v českém prostředí. Důvody jsou především kulturní, historické a ekonomické, ale mnohdy také taxonomické.

V některých ze zkoumaných zemí, například v Maďarsku, můžeme hledat analogie v podobě kurikulárních dokumentů, které jsou blízké českému prostředí, nicméně podpora je v této zemi zaměřena na mediální výchovu v širším slova smyslu (předmět Umění pohyblivého obrazu je její integrální součástí). Přistoupíme-li na snahu převzít tento model do českého prostředí, znamenalo by to kompletní změnu hodnocení a přístupu uměleckých odvětví, revizi všech stávajících strategických dokumentů v oblasti filmu i vzdělávání³¹⁰, což se jeví jako nereálné.

Z uvedených hypotéz a zjištění tedy vyplývá, že vhodnou cestou je prověření, adjustace a implementace vybraných principů, opatření a kroků, které jsou v českém kulturním a vzdělávacím prostředí průchodné a akceptovatelné a jsou s ním kompatibilní. Jak ukážeme v případové studii, severoirský model audiovizuální výchovy je nejvhodnějším systémem k postupné implementaci v českém prostředí.

Jak uvádíme v doporučeních v následující kapitole, měla by být pověřena pracovní skupina složená ze zástupců odvětví kultury a vzdělávání, jejímž cílem by byla analýza kurikulárních dokumentů a vzdělávacích strategií jednotlivých zemí s důrazem na Severní Irsko. Na základě těchto analýz by pak bylo možné zpracovat relevantní strategii implementace jednotlivých opatření a dílčích řešení, které budou vhodné pro český

³⁰⁹ Důkazem je mimo jiné podpora projektu *Framework for Film Education. From Framework to Impact*, který opět zpracovává výzkumný tým pod vedením Britského filmového institutu a má být praktickou implementací *Rámce filmové výchovy*. Podrobnější informace zde: <http://www.creativeeuropeuk.eu/funded-projects/film-education-framework-impact> [Citováno: 21. 9. 2020]

³¹⁰ Kromě Rámcových vzdělávacích programů, obsahu předmětu Filmová/audiovizuální výchova také například znění Zákona o audiovizu.

vzdělávací systém a kulturní politiku. Obsahový návrh takovýchto opatření představujeme v následující kapitole.

6. 2. Souhrn doporučení

Závěrem mé výzkumné práce a jeho přirozeným vyvrcholením na poli aplikovaného výzkumu je shrnutí výsledků bádání a kumulativní přehled doporučení pro samotnou implementaci v českém prostředí. K tomuto závěru však musíme přistoupit na několika úrovních, které rozdělím do doporučení uvedených v oficiálních dokumentech vytvořených v rámci vzniku evropské, potažmo severoirské vzdělávací politiky a původních doporučení vzešlých z vlastního výzkumu.

6. 3. Vyhodnocení funkčních modelů

Než přistoupíme k samotnému přehledu doporučení, pokusíme se shrnout všechna podstatná zjištění dosavadního bádání. Z těch jasněji vyplynou možnosti implementace konceptů, vizí a opatření jednotlivých národních modelů filmové či audiovizuální výchovy, stejně jako konkrétní kroky a postupy, které je možné kooptovat v českém prostředí.

Výsledný konvolut doporučení nemá sloužit jako finální dokument vhodný k okamžité implementaci. Je pouhým výchozím materiálem ke zpracování podkladů pro další akademickou práci případně exekutivní práci zmiňované pracovní skupiny nebo dotčených orgánů a institucí. Výsledky bádání totiž pro úspěšnou implementaci musí nutně projít zevrubnou evaluací, sladěním a provázáním s oficiálními národními strategickými dokumenty, které mají ryze politickou povahu.³¹¹

6. 4. Návrhy evropské politiky filmové výchovy

Než přistoupíme k samotným doporučením, rád bych upozornil na nezbytnou podmínku, která předpokládá zpracování skutečně vyčerpávajícího souhrnu doporučení. Bedlivé studium kulturních i vzdělávacích strategických dokumentů totiž ukázalo, že na úrovni

³¹¹ Mezi aktuálně zpracovávané dokumenty patří například zpracovávaná studie Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která v roce 2020 prochází meziresortním připomínkovým řízením.

evropské i národní existují desítky studií, které si kladou nárok na komplexnost a univerzálnost, aniž by byly schopné tuto ambici naplnit. Prakticky každá studie³¹² nabízí shrnutí a soubor doporučení, která jsou adresována politickým autoritám, případně směřují všem významným aktérům v oblasti audiovize a vzdělávání (školství).

Celoevropské studie nalézají dílčí shodu v konkrétních opatřeních a návrzích, a je tedy možné z nich vydestilovat opatření podle důležitosti a konkrétních priorit. Kritickým místem se ovšem ukazuje terminologická a obsahová neprostupnost jednotlivých strategií – některé se zaměřují na filmovou výchovu, jiné na audiovizuální (screen education), další pracují s termíny mediální, informační či digitální gramotnosti. Tuto nekonzistenci můžeme ostatně rozpoznat i v českých strategických dokumentech.³¹³

Jedním z hlavních úkolů tvůrců evropské vzdělávací politiky tak musí být hloubková analýza všech dostupných strategických dokumentů příbuzných oblastí a jejich konsolidace pro další výzkum a plánování. Tento proces je důležitý mimo jiné také proto, aby byly efektivně využívány prostředky z fondů programu Kreativní Evropa – MEDIA určené na podporu projektů, jejichž záběr se rozpíná mezi filmem, audiovizí, médii a digitálním prostředím.

Vyhodnocení a analýza doporučení na evropské úrovni je sama o sobě důležitá – v přípravě podobného dokumentu v českém prostředí je možné tato shrnutí a doporučení brát jako referenční materiál. Případně je možné se jimi přímo inspirovat. Ve své práci nicméně tyto studie uvádíme pouze výběrově. Je totiž krajně problematické je využívat bez znalosti (národního, evropského) kontextu a bez adekvátního provázání s výzkumy či strategickými rozvahami, které vzniku takovýchto doporučení předcházely. Zásadním úskalím je totiž volba metodiky zpracování těchto závěrů, případně kompletní absence metodiky.

Zřejmě nejzásadnějším příspěvkem k definování evropské politiky pro oblast audiovize kromě analyzovaných studií je zpráva zástupce ředitele francouzské Centre national du

³¹² V disertační práci analyzujeme dvě stěžejní celoevropské studie: Framework for Film Education (British Film Institute) a FilmEd (Universidad Autónoma de Barcelona), na národní úrovni můžeme zmínit například analýzu IFI Film Focus. New Directions in Film & Media Literacy (Irish Film Institute), kterou zpracoval v roce 2012 Irský filmový institut, nebo PNCS (Piano Nazionale del Cinema nella Scuola) schválený italským Ministerstvem kultury v roce 2016.

³¹³ Viz Strategie vzdělávací politiky 2030+ a Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020.

cinéma et de l'image animée³¹⁴, Xaviera Lardoux. K souhrnným doporučením z této zprávy musíme přistupovat s vědomím, že Evropská komise již měla k dispozici výstupy prvního celoevropského mapování *Screening Literacy Report* a mohla z ní tedy čerpat základní data a informace.

Dále musíme při analýze Lardouxova textu vzít v úvahu skutečnost, že v roce jeho publikování (2014) jsou poprvé vypsány dotační programy Audience Development a Film Education. Ty jsou navrženy v souvislosti s aktuálními poznatky a parametry evropské politiky (a jichž je Lardoux spoluautorem)³¹⁵ a nabízejí tak její konkrétní aplikovatelné výstupy.

6. 5. Zásadní výzvy na evropské úrovni

Z dostupných dokumentů je zjevné, že uvedená doporučení vznikala paralelně k opatřením strategické a ekonomické povahy – tedy opatření, která mají směřovat k rozvoji a podpoře systematické činnosti v oblasti filmové výchovy a práce s publikem, tak podpory konkrétních projektů a programů pomocí dotačních schémat.

Důležitým úkolem, se kterým se musí vyrovnat všechny složky filmově výchovných iniciativ, je migrace do **online prostředí a platformy sdílení filmů a audiovizuálních obsahů**. Jednou z možných cest, která by pomohla završit proces digitalizace filmových archivů a institucí ve zpřístupňování filmového dědictví, je založení otevřeného online katalogu děl pro učitele, rodiče, děti i mládež, kde by byly soustředěny veškeré audiovizuální materiály (filmy, seriály, dokumenty, ukázky z filmů) a doprovodné metodické materiály.

Projekt sdílené evropské databanky filmových děl je v současnosti vzhledem k legislativním a právním úskalím spíše snem než realitou. Přestože již dnes existují různé databáze filmů a audiovizuálních děl, případně VoD platformy (např. MAVISE, European Film Gateway, Mubi.com a další), žádná z těchto platforem si neklade nároky na komplexnost a uživatelskou vstřícnost dle nejnovějších standardů přístupů k online zdrojům.

³¹⁴ Dříve Centre nationale de la cinématographie (CNC).

³¹⁵ Prvními podpořenými projekty v této výzvě v roce 2014 jsou například programy Moving Cinema nebo výzkum *Framework for Film Education* a CinEd.

Tento záměr často přináší palčivé okruhy otázek, jež tento „kánon filmu“ odsuzují k možnému nezdaru. Které filmy by do kolekce měly být zahrnuty? Kdo by se podílel na jejich výběru? Jak donutit správce kopií a autorských práv, aby filmy za nízký poplatek či zdarma do kolekce poskytli? Jak zajistit limitovaný přístup pouze pro vzdělavatele a studenty? Jak zajistit dostupnost, pokud možno ve všech oficiálních jazycích Evropské unie, případně s jazykovou podporou?

Mezi dalšími výraznými iniciativami, které vzešly z rozsáhlé odborné diskuse, jmenujme alespoň projekt vzniku **celoevropských vzdělávacích standardů** metodiky a didaktiky oboru pro učitele, který souvisí také s ambicí mezinárodního online platformy pro školení učitelů nebo mezinárodní festival studentské filmové tvorby. Obojí ovšem naráží na jazykové, finanční či technologické bariéry a jejich realizace je zatím velmi nejistá.

Klíčovou otázkou, kolem které se stáčí většina diskusí o budoucnosti filmové výchovy v souvislosti s dostupností filmů, je otázka vyvážení volné obchodní soutěže, státních podpor a záruk při výrobě a distribuci filmů a veřejného zájmu co nejširší dostupnosti těchto filmů pro účely školních projekcí a filmově výchovných programů. Zkrátka skloubení obchodního a vzdělávacího principu. Produkce filmu je ekonomicky velmi náročná a bez harmonizace těchto zdánlivě protichůdných tendencí není možné mluvit o jasné budoucnosti filmové výchovy v Evropě.

Mezi zásadní výzvy tak můžeme zařadit ambiciózní pokusy o harmonizaci akademického výzkumu na poli audiovizuální výchovy a vzdělávání, informační servis poskytovaný vzdělávatelům v jednotlivých zemích nebo rozvoj a podporu kvalitní tvorby pro děti a mládež. Tyto ambice prosakují do dotačních programů a podpor, nemají však oporu infrastrukturní a organizační.

6. 6. Návrhy konkrétních opatření (Xavier Lardoux)

Citovaná zpráva Xaviera Lardoux nastínila možný vývoj a strategické iniciativy, které by mohly být součástí budoucího směřování odvětví filmové výchovy (s přesahem do audiovizuální a mediální výchovy) v Evropě. Zřejmě nejvýznamnějším podnětem této „radikální“ vize je vznik **Nadace pro filmovou výchovu** (Foundation for Film Education), která by měla za cíl stimulaci a koordinaci finančních toků a informací v dané oblasti. Přestože se může zdát, že Evropská komise (i přes program Kreativní

Evropa – MEDIA) investuje do rozvoje filmové a audiovizuální výchovy nemalé prostředky, celá oblast vyčerpává pouze zlomek financí směřujících do oblasti filmového průmyslu. Samotná koordinace neprobíhá ani při taktických úvahách podpory jednotlivých podpořených projektů.

Nadace by měla – po vzoru jiných veřejných nadací podporujících umění a umělecké vzdělávání a kreativní odvětví – spojit výrazné aktéry z veřejného sektoru (Evropskou komisi, European Film Agencies, Europa Cinemas, Evropská audiovizuální observatoř), zástupce soukromé sféry a filmového průmyslu (producenty, distributory, jejich asociace), zástupce jiných průmyslů (ve zprávě jsou zmíněny např. společnosti Airbus, Arianespace), ale také například firmy v oblasti informačních technologií (poskytovatele internetu, výrobce zařízení, softwaru nebo video platform).

Nad její správou by dohlížela správní rada a o výběru projektů by rozhodovali členové umělecké rady zvolené ze zástupců jednotlivých odvětví, která by zaručovala legitimitu a zároveň flexibilitu financování. Tento model kombinující kontrolní mechanismy státní správy a soukromé finance či know-how je běžným nástrojem v jiných odvětvích a bývá nazýván PPP (Public Private Partnership)³¹⁶. Spojení veřejného a soukromého v jasné kontrolované struktuře je z hlediska funkčních komplexních systémů či projektů asi nejvhodnějším modelem využitelným i na národních úrovních.

Tento organizačně a institucionálně náročný koncept je však v současné geopolitické situaci spíše utopií, vizí, kterou nebude možné naplnit bez dostatečné politické vůle a vize. Zůstaneme-li v evropském prostoru, nabízí se pochopitelně jiné možnosti, které by zásadním způsobem mohly ovlivnit rozvoj filmové výchovy v jednotlivých zemích za přispění nebo přímo z iniciativy Evropské komise nebo některého z jejích orgánů v oblasti audiovize (např. Evropská audiovizuální observatoř).

Další opatření a kroky představené Lardouxem³¹⁷ jsou již méně ambiciózní a vyplývají z monitoring potřeb a také zkušenosti s francouzským modelem filmové výchovy. Patří mezi ně například důraz na širší využití filmů při výuce cizích jazyků, vytvoření katalogu

³¹⁶ Typicky se jedná o projekty z oblasti zdravotnictví, vězeňství, dopravní infrastruktury či jiných tradičních průmyslových odvětví a oblastí veřejné správy, v oblasti kreativních průmyslů či audiovize se jedná v České republice o prakticky neexistující model participace veřejné a soukromé sféry.

³¹⁷ Celý dokument je ke stažení zde: https://www.cnc.fr/web/en/publications/for-a-european-film-education-policy--a-report-by-xavier-lardoux_227382 [Citováno dne: 21. 9. 2018]

dvaceti Evropských filmů z historie i současnosti³¹⁸ a v neposlední řadě podpora rozvoje školení pro učitele, pořadatele kulturních akcí a zástupce kin. Poslední cíl by měl být podpořen vznikem celoevropské vzdělávací online platformy (webu), na kterém by byly dostupné ukázky z filmů využitelné při libovolné pedagogické činnosti.³¹⁹

6. 7. Doporučení pro české prostředí

6. 7. 1. Základní východiska

Ve čtvrté kapitole³²⁰ představujeme Souhrn doporučení pro Evropskou komisi sestavený badatelským týmem Britského filmového institutu. Tato doporučení mají obecnou platnost, a to hned z několika důvodů. Výsledný seznam doporučení je souhrnem návrhů obsažených v *Rámci filmové výchovy*, jenž je konsenzem odborníků v oblasti filmové výchovy a je pravděpodobné, že budou součástí politiky a strategie podpory oboru na evropské úrovni v budoucnosti. Druhým důvodem je objem finančních prostředků, které jsou investovány do podpory oblasti Filmová výchova v rámci dotačního podprogramu Kreativní Evropa – MEDIA.

Část z formulovaných obecných doporučení je adresována Evropské komisi a mají tedy celoevropskou působnost. Tato doporučení tedy není možné komplexně vztáhnout na národní úroveň, nicméně je vhodné je alespoň stručně popsat proto, že tvoří referenční rámec vzniku (budoucí) evropské vzdělávací politiky v oblastech audiovizuální a filmového průmyslu.

Programovací období jednotlivých dotačních programů jsou součástí dlouhodobých plánovacích cyklů, procházejí však také aktualizací dle schválených ročních rozpočtů Evropské unie. Z toho je pochopitelné, že cíleně lze kvalitu a povahu evropských iniciativ směřujících k podpoře filmové, audiovizuální či mediální výchovy ovlivňovat pouze v jednotlivých plánovacích obdobích (poslední pokrývá období let 2014–2020), nicméně výše prostředků je schvalována každoročně. Nejvhodnějším postupem, jak

³¹⁸ Tento cíl úspěšně rozvíjí například projekt CinED nebo nově i European Film Factory.

³¹⁹ Nejobsáhlejší portál filmů vhodných pro mladé publikum, stejně jako kontaktů na organizace filmové výchovy ve všech evropských zemích, nabízí Asociace dětského filmu (Children`s Film Association na svých stránkách *Children`s Films First*. Dostupné zde: <https://cff.ecfaweb.org>. [Citováno dne: 1. 10. 2020]

³²⁰ Viz s. 109–110.

docílit změn v evropské vzdělávací politice je proto tyto priority promítnout do příprav strategií na následující období. V následujících doporučeních se budeme věnovat českému prostředí.

6. 8. Souhrn doporučení pro české prostředí

Filmová nebo audiovizuální výchova se stala pevnou součástí vzdělávacích politik v řadě evropských zemí. V jednotlivých národních případech můžeme sledovat tendence prosazení filmové výchovy jako významné součástí výchovy mediální (Maďarsko), jako samostatného nepovinného předmětu či součásti informálního vzdělávání (Itálie, Litva, Portugalsko), nebo jako samostatné vzdělávací oblasti.

Ta zahrnuje většinou vlastní časovou dotaci, dostupné metodické a didaktické materiály i ucelený systém podpory, který zahrnuje vzdělávání učitelů nebo oficiální vydávání učebnic a pedagogických materiálů nebo sady filmů využitelných při výuce (Dánsko, Finsko, Polsko, Velká Británie). Výjimečným příkladem je výše rozebíraný komplexní přístup v Severním Irsku, který uvádíme jako inspirativní model využitelný v českém prostředí.

6. 8. 1. Doporučení 1: Národní strategie filmové/audiovizuální výchovy

Základním východiskem změn ve vzdělávacích soustavách uvedených zemí je důležitý krok, který stojí vždy před dalšími opatřeními vedoucími k posílení audiovizuální gramotnosti na školách. Tím je **národní strategie filmové/audiovizuální výchovy** jako klíčový dokument a východisko pro další postup. Na vhodných případech můžeme ilustrovat, že vznik tohoto dokumentu a široká shoda odborné veřejnosti i politické reprezentace, tvoří milník rozvoje filmové a audiovizuální gramotnosti.³²¹

Národní strategie má obvykle zajistit odpovědi na klíčové otázky. Kdo bude nést zodpovědnost za rozvoj oboru? Jaké role budou mít jednotliví aktéři – úřady, vláda,

³²¹ Autoři strategie *Wider Literacy* v úvodu zmiňují: „Pracovní skupina zahrnující učitele, konzultanty a odborníky z Northern Ireland Film and Television Commission a British Film Institute pracovala dva roky na vývoji tohoto dokumentu, který staví na mnoha stávajících zkušenostech a dovednostech. Zároveň je tato studie podněcována vizí inkluzivní a dynamické kultury, v níž jsou akceptovány rozmanité talenty a je jim umožněno rozvinout jejich plný potenciál.“ *Wider Literacy*, s. 7.

neziskové organizace, archivy, producenti, kina, distributoři – v celém procesu? Jak, z jakých zdrojů a v jaké výši bude zajištěno financování? Jaké budou klíčové kompetence, které se žáci, studenti (případně učitelé, veřejnost, diváci) odnesou? Co znamená být audiovizuálně gramotný? Skutečnost, že je zpracování strategie rozhodujícím motorem v celém procesu, opět dokazuje příklad Severního Irsku a Spojeného království.

Britská strategie podpory audiovizuální výchovy je popsána v klíčovém dokumentu *Making Movies Matter*. Ten je výsledkem intenzivní práce expertní pracovní skupiny a vyplývá z politické shody na podpoře filmu a audiovize jako klíčové součásti kreativního sektoru v devadesátých letech. Definiuje realistické a měřitelné vzdělávací cíle, kterých by měl celý sektor vzdělávání v následujících letech dosáhnout.

Mimo jiné se v něm konstatuje: „*Tato zpráva volá po silné infrastrukturní podpoře výchovy k pohyblivému obrazu pomocí strategie národních knihoven, sítě regionálních kin, vzdělávacích center, knihoven, archivů a dalších relevantních institucí. Pracovní skupina vzala na vědomí zejména potřeby mladých diváků, perspektivy neformálního a celoživotního vzdělávání a kladla důraz také na příležitosti ve věci praktické filmové tvorby, při vědomí důležitosti akademického studia u vyšších ročníků.*“³²²

Severoírská vzdělávací strategie *Unlocking Creativity* nabízí holistické pojetí kulturního vzdělávání, důraz na digitální technologie a kreativitu a představuje kompromis akceptovatelný pro všechny zájmové skupiny. Navazující strategie *Wider Literacy* s podtitulem *The Case for Moving Image Education in Northern Ireland* (Argumenty pro vzdělávání v oblasti pohyblivého obrazu v Severním Irsku) schválená v roce 2003 na ni přímo navazuje a rozvíjí³²³.

V obou případech se jedná o strategie, které nabízejí nejen vize proměny školství a vzdělávacího systému, ale také jasné a uchopitelné principy, které je možné převést do konkrétních kroků a opatření. Jejich silnou stránkou je totiž důraz na proveditelnost. Jak uvádějí autoři britské pracovní skupiny „*Mnohé z našich návrhů vyžadují pouze nepatrné změny v aktuální vzdělávací politice: jejich implementace může začít okamžitě. Jiné jsou mnohem fundamentálnější, a právě proto vyžadují bezodkladné kroky.*“³²⁴

³²² BAZALGETTE, Cary (ed). *Making Movies Matter*. Londýn: British Film Institute 1999. s. 3.

³²³ Podrobně ke strategii na s. 144–148.

³²⁴ Tamtéž.

Národní vzdělávací strategií zde rozumíme rámcový návrh komplexních opatření vedoucích k zavedení filmové/audiovizuální výchovy do vzdělávacích dokumentů a návrh implementace těchto opatření v rozmanitých úrovních společenského a kulturního života, stejně jako oblasti ekonomické. Tato strategie by také měla obsahovat konkrétní zapojení jednotlivých subjektů státní i soukromé sféry za účelem společného naplnění cíle nebo cílů jasně definovaných ve strategii.

Národní strategie vždy vychází ze specifík dané země – pojátkem v zemích s úspěšnou implementací audiovizuální výchovy je však vždy samostatný a závazný dokument, který se věnuje pouze této oblasti. Existují příklady, kdy je film a pohyblivý obraz součástí širšího konceptu uměleckého vzdělávání, jako např. Kulturní ruksak v Norsku, nicméně tento model je do českého prostředí převoditelný jen s velkými obtížemi, zejména pro svou finanční a organizační náročnost.

Britská i severoirská strategie mají jedno společné – jejich hlavním pilířem je důraz na kreativitu a rozvoj talentů. Kreativita je sice zmiňována i v českých dokumentech, například v obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova. Netvoří však její ústřední princip. Jedná se o zúžené vnímání termínu, který se redukuje pouze na tvořivou schopnost při vzniku vlastního studentského filmu.

Z výše uvedených srovnání vyplývá, že v českém vzdělávacím i kulturním kontextu je nutné přistoupit ke zpracování národní strategie s vědomím komplexnosti, provázanosti jednotlivých oblastí, s důrazem na kulturní a vzdělávací tradici i s respektem k limitům a omezením.³²⁵ Vzniku národní strategie by mělo předcházet jmenování **expertní skupiny** s dostatečným mandátem a s patřičným zastoupením státní sféry, expertů z oblastí filmového průmyslu, akademické sféry a vzdělávacích organizací³²⁶.

Jako součást prvního doporučení popíšeme návrh složení této expertní skupiny, který vyplývá ze zahraničních zkušeností a výsledků analýz strategických dokumentů v jednotlivých zemích, ale také z reflexe specifických podmínek českého kontextu.

³²⁵ Do této tradice patří mimo jiné rozsáhlá síť Základních uměleckých škol a samostatné kurikulum výuky uměleckých předmětů, které nemá v evropských zemích obdoby.

³²⁶ Expertní skupiny vznikly v minulosti už několikrát, například v roce 2011 při MKČR, nebo v roce 2015 na půdě Národního filmového archivu, ani jedna z nich však neměla dlouhého trvání a neměla dostatečný mandát ani reprezentativní zastoupení odborníků a vazby na politickou reprezentaci.

Srovnáme-li českou situaci s obdobnou situací na konci devadesátých let v Severním Irsku, můžeme vyhodnotit zásadní infrastrukturní rozdíly.

Mezi ně patří mimo jiné odlišně definované agendy jednotlivých ministerstev³²⁷, které musí korespondovat s potřebami záběru a cílů strategie. Univerzálním předpokladem efektivity a fundované činnosti pracovní skupiny i výsledků její práce, je zapojení externích, nejlépe zahraničních odborníků. V britském i severoirském kontextu bylo významným přínosem angažmá amerického vzdělávacího experta Kena Robinsona. Podobný výsledek lze očekávat i při zapojení experta s mezinárodním renomé v českém prostředí.

Nyní se ale zaměříme na samotné obsazení expertní skupiny jako odborného i exekutivního orgánu. Do expertní skupiny by měli patřit v první řadě následující:

- zástupci Ministerstva kultury ČR (Odbor médií a audiovize)
- zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
- zástupci Ministerstva průmyslu a obchodu
- zástupci Ministerstva práce a sociálních věcí
- zástupci Státního fondu kinematografie
- zástupci Národního filmového archivu³²⁸
- zástupci Národního pedagogického institutu
- zástupci Asociace pro filmovou/audiovizuální výchovu³²⁹
- zástupci Asociace producentů v audiovizí (APA)
- zástupci televizních stanic (ČT)
- zástupci FAMU (případně dalších škol)
- zástupci Pedagogických fakult³³⁰

³²⁷ Jednalo se o DCAL (Department of Communities, Arts and Leisure), DEL (Department for Employment and Learning), DE (Department of Education) a DFP (Department of Finance and Personnel).

³²⁸ Jediná paměťová instituce a příspěvkové organizace v oblasti audiovize zřizovaná státem.

³²⁹ Jediná oborová organizace s tímto zaměřením zastupující třicet organizací v oblasti F/AV.

³³⁰ Pro srovnání mezi stakeholders v Severním Irsku při přípravě strategie byli zahrnuti: základní a střední školy, mládežnické organizace, vzdělávací a knihovní rady, CCEA, DE, DCAL, školní inspekce, BBC, Ulster TV, Channel Four, Nerve Centre, Cinemagic, kina, BFI, školící střediska a univerzity. Viz *Wider Literacy*, s. 6.

Dále je možno zvážit zastoupení dalších oborových organizací (Asociace režisérů a scénáristů, Unie filmových distributorů, Asociace provozovatelů kin, Asociace českých filmových klubů), školní inspekce, veřejných i soukromých akademických pracovišť (další filmové školy, případně filmová a audiovizuální studia na filozofických fakultách) případně nezávislých expertů, jako jsou akademičtí pracovníci, výzkumníci, studenti doktorských studijních programů, lektori, zástupci neziskových oborových organizací (Jeden svět na školách, Aeroškola, Free Cinema, NaFILM, ad.).

Pracovní skupina složená z jednotlivých složek kulturní sféry, filmového průmyslu, akademické sféry a oblasti vzdělávání bude mít dostatečný mandát k přípravě strategie. Důležitou roli však bude mít také postoj politické reprezentace a úředníků na jednotlivých ministerstvech, kteří budou rozhodovat o výsledné implementaci, alokování finančních prostředků a naplnění akčního plánu, případně jiného navazujícího závazného dokumentu, jenž by měl být nedílnou součástí strategie.

Souhrn doporučení:

- vytvoření pracovní skupiny se zastoupením jednotlivých sektorů, oborových institucí a organizací
- analýza národních strategií jiných evropských zemí (zejména strategií Unlocking Creativity a Wider Literacy)
- zapojení zahraničních odborníků a konzultantů
- zadání zpracování Národní strategie filmové/audiovizuální výchovy
- vytvoření akčního plánu a plánu udržitelnosti
- příprava rámce financování F/AV

6. 8. 2. Doporučení 2: Film/audiovize jako součást kurikula

Jak bylo uvedeno v prvním doporučení, vznik národní vzdělávací strategie je klíčovým výchozím bodem pro kvalitativní proměnu oboru a jeho úspěšnou implementaci v rámci vzdělávacího systému a kulturní politiky státu. V českém prostředí vzdělávací strategie se zaměřením na film a audiovizi neexistuje.

Doplňující vzdělávací obor F/AV sice vznikl jako reakce konkrétních aktérů na chybějící předmět v RVP. Příprava jeho obsahu ovšem probíhala bez širšího kulturně–společenského a kulturně–politického dialogu a nezbytných návazností na další aktéry v těchto odvětvích. Příbuzný obor mediální výchovy figuruje sice jako průřezové téma v návrhu Strategie vzdělávací politiky v letech 2014–2020³³¹. Můžeme zde nalézt také dnes velmi rozšířené zmínky o digitální a informační gramotnosti jako nezbytných dovednostech žáků a studentů. Filmová/audiovizuální výchova zde však není zmíněna vůbec.

Strategie popsaná v předchozí kapitole musí nezbytně vytvářet návaznost na existující vzdělávací a kulturní rámcové dokumenty. V českém prostředí, konkrétně v oblasti formálního vzdělávání, se jedná zejména o Rámcové vzdělávací programy. Jejich revize – první od jejich samotného vzniku – byla započata v roce 2019³³² a přes různé organizační komplikace by zřejmě měla být schválena v roce 2021.

Součástí revize RVP jsou podkladové studie k jednotlivým vzdělávacím oblastem, průřezovým tématům a vzdělávacím oborům, mezi nimiž nalezneme také podkladovou studii k doplňujícímu vzdělávacímu oboru Filmová/audiovizuální výchova.³³³ Podívejme se tedy podrobně, jaké změny v oblasti tato studie signalizuje.

Autoři ve studii vyzdvihují důraz na gramotnost a kompetence, což odpovídá světovým trendům v oblasti vzdělávání. Přesto je hlavní doménou tvůrčí činnost studentů jako součást seberozvoje a recepce klasických děl filmového umění jako hlavní veličiny učebních cílů předmětu. Tento postoj můžeme i vzhledem k zahraničním příkladům vnímat jako zastaralý a velmi zúžený, a to z několika důvodů. Jednak jde o koncept postavený na principech umělecké výchovy (výchovy k umění), která je pouze jednou ze složek výchovně–vzdělávacího procesu a nereflektuje metodologické vnímání filmu jako součásti kulturních studií.

Druhým důvodem je okleštěné pole kompetencí, které by si měli studenti a žáci jako výstup učení osvojit – výrazně chybí rozměr kulturní praxe, komunikačních dovedností

³³¹ Studie je dostupná zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1> [Citováno dne: 12. 9. 2020]

³³² Více informací zde: <http://www.nuv.cz/t/rvp> [Citováno dne: 20. 9. 2020]

³³³ Více na straně 56–59.

nebo digitálních kompetencí.³³⁴ V neposlední řadě prezentuje tato podkladová analytická studie anachronický moralizující přístup k audiovizuálním obsahům: „*Ve všech fázích dětství a dospívání, tedy v době, kdy se zásadním způsobem formuje osobnost, působí dnes audiovize na mladého diváka velmi intenzivně, častěji než text (literatura, poezie), dramatická tvorba, hudba a výtvarné umění, a to někdy i ke škodě věci, pokud jde o žádoucí proporce, neboť audiovize je stále přítomná v řadě projevů a forem, od výsostně uměleckých, esteticky strukturovaných tvarů, až po produkty ryze komerční, agresivně podbízivé a pokleslé, s prokazatelně manipulativními záměry.*“³³⁵

Je tedy možné se domnívat, že připravovaná změna RVP nebude v souvislosti s doplňujícím vzdělávacím oborem žádnou změnou, ale pouze stvrzením aktuálního stavu. O to významněji pak vyvstává potřeba zpracování Národní strategie filmové/audiovizuální výchovy, která by vznikla z průniku zkušeností a zájmů členů jmenované pracovní skupiny. Umírněnější a skromnější verze zpracování F/AV do kurikula a jeho efektivní prosazování předpokládá alespoň základní komunikaci mezi ministerstvy kultury a školství. Jedině na tomto půdorysu – z historických i současných zahraničních zkušeností – může vzniknout systémová podpora celého odvětví.

Oba dokumenty, obsah předmětu F/AV i *Rámeček filmové výchovy*, mají institucionální relevanci (jeden je schválen MŠMT, druhý Evropskou komisí pod patronací Výboru pro vzdělávání). Jsou také kvalitním orientačním rámcem, na jehož základě je možno vystavět školní vzdělávací program se zaměřením na film, audiovizi a média.³³⁶

Zdaleka největším problémem stagnace oboru v českém školství je jeho volitelnost. Pedagogové jsou kromě omezení a nedostatků zmíněných ve studii také výrazně demotivováni neexistující časovou dotací předmětu. V Evropských zemích nalezneme několik příkladů povinného absolvování předmětu F/AV. Společně s tím, je však nutné vytvořit pro předmět klasifikaci a postoupit komplexnější proces reakreditace. K tomu je potřeba širší shoda napříč kulturním a vzdělávacím sektorem a politickou reprezentací, a také zpracování studie proveditelnosti této změny. Dalším nutným krokem je zpracování

³³⁴ Ty v dnešní době zdaleka nezahrnují jen práci s kamerou a stříhovým programem v počítači.

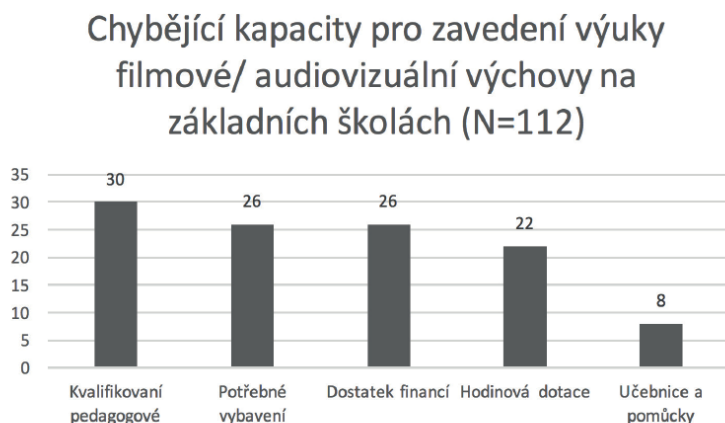
³³⁵ ADLER, Rudolf. *Podkladová studie*. s. 8.

³³⁶ Konkrétní postup využití může vypadat následovně: učitel/lektor si prostuduje oba dokumenty, vytvoří z nich průnik v podobě vzdělávacích cílů, vytvoří si osnovy předmětu na základě klíčových kompetencí, které si mají žáci/studenti osvojit a připraví vzdělávací obsah, jenž bude výše uvedené cíle naplňovat a bude součástí Školního vzdělávacího programu (ŠVP).

ekonomického dopadu tohoto opatření na rozpočty MKČR a MŠMT a rozpočty jednotlivých školních zařízení.

Statistiky³³⁷ ukazují, že chybějící hodinová dotace je jedním z nejvýznamnějších problémů, proč na českých školách není filmová/audiovizuální výchova stagnuje. Nejedná se však o nejpálčivější problém. Mezi daleko významnější se ukazují být potřebné vybavení, učební pomůcky včetně pedagogických materiálů a zejména kvalifikovaní pedagogové.³³⁸

graf č. 15



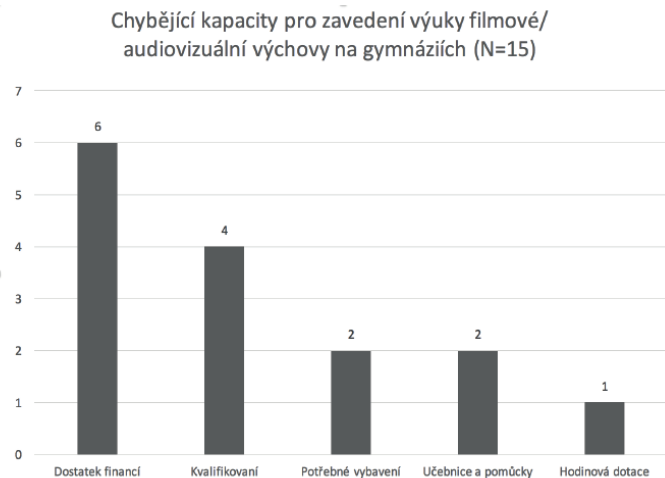
dotazníková otázka č. 45

V čem tkívá nedostatek kapacit, který komplikuje zavedení filmové/ audiovizuální výchovy do Vaší školy?

- * kvalifikovaní pedagogové
- * potřebné vybavení
- * hodinová dotace
- * dostatek financí
- * učebnice a pomůcky
- * jiné:

Tato otázka je tzv. „multiple-choice“, která respondentům umožňuje vybrat více možností.

graf č. 16



dotazníková otázka č. 45

V čem tkívá nedostatek kapacit, který komplikuje zavedení filmové/ audiovizuální výchovy do Vaší školy?

- * kvalifikovaní pedagogové
- * potřebné vybavení
- * hodinová dotace
- * dostatek financí
- * učebnice a pomůcky
- * jiné:

Tato otázka je tzv. „multiple-choice“, která respondentům umožňuje vybrat více možností.

Obr. 6 a 7

DVOŘÁKOVÁ, Tereza Czesany, BAUER, Šimon, PETRUŽELKA, Benjamin. *Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích*. Odbor médií a audiovize MKČR, 2018.

³³⁷ DVOŘÁKOVÁ, Tereza Czesany, BAUER, Šimon, PETRUŽELKA, Benjamin. *Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích*. Odbor médií a audiovize MKČR, 2018. [online]

³³⁸ Druhé místo u gymnázií, první místo u základních škol. Viz grafy.

Součástí doporučení k rozvoji filmové gramotnosti v rámci kurikula i filmové výchovy na školách je nezbytná podpora učitelů v podobě kurzů na Pedagogických fakultách, případně jiných fakultách a školách.³³⁹ Vedle samostatných oborů a kvalifikace pro budoucí učitele, je nezbytné také akreditovat a zřídit rekvalifikační programy pro stávající učitele, kteří by si mohli rozšířit své aprobace o výuku filmu a audiovize.

Souhrn doporučení:

- reformulace obsahu RVP se zásadním důrazem na kreativní a komunikační kompetence
- reformulace obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova
- zpracování studie proveditelnosti pro zavedení povinné hodinové dotace předmětu
- zpracování koncepce využití filmu a audiovizuálních médií v ostatních předmětech a průřezových tématech kurikula
- systematická podpora vývoje a tvorby učebních pomůcek, učebnic a pedagogických materiálů
- etablování oboru na Pedagogických fakultách pro studenty VŠ
- vytvoření nabídky rekvalifikačních kurzů pro stávající učitele ZŠ a SŠ

6. 8. 3. Doporučení 3: Návazná organizační opatření

Významnou součástí národních strategií je samostatná implementační část, jejímž úkolem je naplnění cílů a závazků dané strategie, tzv. akční plán. Součástí akčního plánu by měl být také podrobný popis návazných opatření a kroků, které mají dotčené instituce, orgány či jednotlivci v budoucnu vykonávat. Udržitelnost strategie je totiž možná jen tehdy, zajistí-li se následné plnění stanovených cílů. Vzhledem k přetrvávající nedostatečné komunikaci dvou hlavních institucí zodpovědných za rozvoj oboru, Ministerstva kultury a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, je tento akční plán nutností.

³³⁹ V současnosti je připravován obsah Pedagogického minima na FAMU pro studenty této školy.

V úvodním doporučení zmiňujeme důležitý krok, vznik expertní skupiny, která bude zodpovědná za vznik národní strategie. Navazujícím opatřením by pak měl být vznik samostatného orgánu³⁴⁰, který bude dbát na celý proces vzniku strategie, nadále bude také dohlížet na její naplňování v implementační části celého procesu a monitorovat situaci v oboru nebo poskytovat informace dalším zainteresovaným stranám. Nazývávejme tento orgán **odborným grémiem**.

Oficiální orgán v podobě odborného grémia³⁴¹, jak vyplývá také z mého výzkumu, je důležitým hybatelem proměny kulturního a vzdělávacího sektoru a naplňování strategie. V Severním Irsku je pracovní skupina zřízena a organizována národní agenturou Northern Ireland Screen, naopak v Polsku působí tato Koalicja Edukacji Filmowej jako nezisková organizace s vlastním statutem a posláním³⁴². V řadě zemí je zázemí a kapacita tohoto grémia součástí organizační jednotky filmového institutu (Velká Británie, Dánsko, Švédsko, Finsko) v jiných zemích je koordinátorem přímo Ministerstvo kultury nebo školství (Itálie, Litva).

V každé zemi je však důležité nastavení kompetencí, které daná organizace nebo jednotka má k dispozici. Ve Francii je funkce koordinátora rozmanitých aktivit rozdělena mezi Centre national du cinéma et de l'image animée (dříve Centre national de la cinématographie, Cinemathèque française a Institut français. Přestože může být zdánlivě koordinčně náročné řídit logistiku tří organizací (a desítek přidružených), řadí se Francie mezi nejúspěšnější země co do dopadu ve využití filmu ve školním kurikulu i v mimoškolních aktivitách.

Francouzský příklad jasně ukazuje, že **jasné rozdělení kompetencí** na jednotlivých úrovních a **dostatečné finanční prostředky** plynoucí na celé odvětví, mohou přispět k zásadní proměně. Řada programů a aktivit s výrazným dopadem (École et cinéma, College au cinéma, Cent ans de jeunesse) je centrálně řízeno francouzskou cinematékou, mezinárodní programy má na starosti naopak Institute française. Celý systém, kterého se

³⁴⁰ Může se jednat o samostatné oddělení, odbor, ústav nebo pověřenou osobu.

³⁴¹ Může se jednat o oficiálně zřízenou pracovní skupinu, odbor nebo oddělení či samostatnou akceptovanou a respektovanou organizaci či nadaci.

³⁴² Agenda filmové výchovy spadá ovšem i do činnosti Národního filmového institutu (FINA).

účastní více než milion studentů, vznikal po dobu více než třiceti let od schválení zákona o povinné výuce filmu na školách.³⁴³

Organizační opatření, která by měla doprovázet implementaci národní strategie, by tak v českém prostředí znamenaly redefinování pozic jednotlivých aktérů, nové nastavení jejich kompetencí a s velkou pravděpodobností také **proměnu schématu financování** jednotlivých organizací, institucí a aktivit. Celý proces by pak musel být realizován, kontrolován a monitorován zastřešující institucí, odborným grémiem, které bude nést zodpovědnost za výsledky proměny celého systému. Jedná se o proces, který dozajista zabere několik let a bude vyžadovat výrazné a komplexní organizační změny.

Mezi další organizační změny, které bude nezbytné zavést jako součást opatření, je výrazná a jasně vymezená **decentralizace celého systému**. Školení učitelů, metodická podpora a konzultace, filmově–výchovné projekty pro žáky a studenty, školní promítání nebo příprava didaktiky a metodiky budou muset probíhat na regionální úrovni. Nabízí se tak možnost využití regionálních orgánů státní správy (krajů, krajských úřadů), Domů dětí a mládeže, volnočasových center, neziskových organizací nebo jednotlivých aktivních a progresivních škol.

Příkladem efektivně řešené regionální koordinace může být Německo se svým správním systémem spolkových republik. Jednotlivé republiky jsou sice koordinovány, financovány a provázány do národní sítě, na spolkové úrovni mají ovšem natolik odlišné priority ve výuce filmu a s filmem, že není možné uvažovat o přenesení do prostředí českého.³⁴⁴

Akceptovatelnou možností vzhledem ke kulturní a historické podobnosti může být implementace modelu **kreativních vzdělávacích center** (nebo center audiovizuální výchovy) ze Severního Irska. Předností tohoto modelu je vynikající regionální dosah na učitele i studenty, znalost prostředí a specifik v jednotlivých regionech, i výrazná autonomie činnosti jednotlivých center.

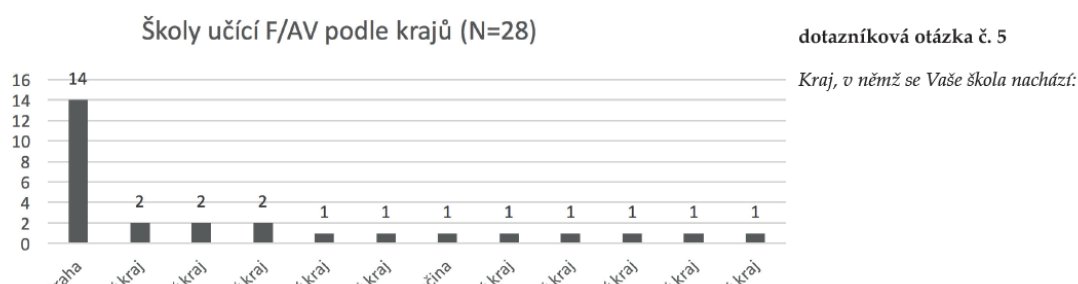
Velkou příležitostí organizačních opatření směřujících k decentralizaci je také možnost **vícezdrojového financování** (ministerstva, kraje, obce, nadace) a navázání na jednotlivé

³⁴³ *Screening Literacy Report. Case Studies.* s. 8.

³⁴⁴ HENZLER, Bettine. „*Education à l'image and Medienkompetenz: On the discourses and practices of film education in France and Germany*“, *Film Education Journal*, 1 (1): s. 16–34. DOI <https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.03>

odborníky školství či jiné vzdělávací krajské organizace v každém (nebo ve vybraných) ze čtrnácti krajů. Výhodou tohoto decentralizačního procesu může být také snadnější dostupnost filmů a audiovizuálních děl, metodických materiálů, ale také cílená práce místních metodiků, lektorů a koordinátorů, kteří budou mít na starosti souhrn činností a mohou fungovat jako prodloužené jednotky centrálního odborného grémia nebo koordinující instituce.³⁴⁵ Řešení v podobě regionálních center by dopomohlo také v procesu zásadní decentralizace, neboť většina aktivit a škol se zapojením filmové/audiovizuální výchovy dle průzkumu sídlí v Praze (viz tabulka níže).

graf č. 22



Obr. 8

DVOŘÁKOVÁ, Tereza Czesany, BAUER, Šimon, PETRUŽELKA, Benjamin. *Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích*. Odbor médií a audiovizie MKČR, 2018.

Vhodným příkladem, kdy regionální působnost může mít významný přínos pro místní komunitu, jsou britské mimoškolní filmové kluby (After School Film Clubs), které mají na starosti jednotlivé kanceláře agentury Into Film. Studenti, kteří mají zájem se organizačně věnovat pravidelným promítáním a diskusím, mají od kanceláří ve všech středních a velkých městech Spojeného království získat dostupná média (v dnešní době stále více online přístup) k filmům, studijním materiálům. Učitelé mohou využívat metodickou podporu a učební materiály, v mnoha městech funguje i výrazná spolupráce s místními kiny nebo kulturními institucemi (galerie, volnočasové kluby mládeže apod.)

Výčet série organizačních změn, které by při implementaci národní strategie byly vyžadovány, jistě není vyčerpán uvedenými kroky. Stejně tak není možné převzít beze

³⁴⁵ Northern Ireland Screen hraje roli svorníku a hlavního koordinátora formou setkání pracovní skupiny pro filmovou výchovu, kam jsou zváni i zástupci vzdělávacích center z Belfastu, Derry a Armagh, ale také jako organizace zajišťující servis, poradenství a praktickou pomoc těmto regionálním organizacím. Rozhovor s Bernardem McCloskey, 20. 11. 2016.

zbytku jakýkoliv model z jiné evropské země, s ohledem na jiné politické a organizační uspořádání, finanční objemy směřované do školství a kultury, dotační mechanismy i existující lokální orgány státní správy a samosprávy nebo oborové organizace, působící v regionech dané země.

Decentralizace a návaznost na jeden národní orgán (organizaci, instituci) by tak mohl být také nástrojem, jak eliminovat regionální projekty s omezenou působností, kapacitami i financemi. Mohla by se tak nastartovat vítaná proměna vzdělávacího systému, která by využila např. existující regionální centra Národního pedagogického institutu, případně vytvořila standardy pro regionální organizace. Další možnost propojení je spolupráce s místními filmovými kanceláři, které nyní existují už v všech čtrnácti krajích.

Souhrn doporučení:

- zpracování nového schématu financování (na základě Národní strategie)
- podpora vzniku mimoškolních filmových klubů na školách
- zpracování konceptu regionálních Kreativních vzdělávacích center (s návazností na politiku Kulturních a kreativních průmyslů)
- příprava standardů výuky k filmu (a filmem) pro regionální organizace
- zapojení regionálních center Národního pedagogického institutu
- zapojení místních festivalů, kin a organizací filmového průmyslu (filmové kanceláře)

6. 8. 4. Doporučení 4: Výzkum, monitoring a hodnocení

Důležitou aktivitou na poli filmové a mediální gramotnosti je pravidelné **zpracovávání, kontrola a vyhodnocování výzkumů, monitoringu a statistik** zaměřených na rozvoj filmové, audiovizuální či mediální gramotnosti. V zemích, kde existují národní instituty se vzdělávací složkou, je tato práce součástí jejich agendy.³⁴⁶ V některých evropských zemích mají koordinaci a přípravu studií, statistik a výzkumů na starosti zřízená oddělení nebo pracovníci státní správy.

³⁴⁶ Ve Velké Británii je to Britský filmový institut, v Severním Irsku Northern Ireland Screen, ve Francii Centre Nationale de na Cinematographie, v Polsku Polski Instytut Sztuki Filmowej.

Ve výjimečných případech je tato činnost státními orgány outsorcována na pravidelné bázi. Statistiky a přehledy jsou důležité mimo jiné pro průběžnou argumentaci směrem ke zřizovatelům a politickým reprezentantům v oblastech školství a kultury. Aktéři těchto skupin se na rozdíl od odborné veřejnosti mění v závislosti na aktuálních politických náladách, což přispívá k nestabilitě a diskontinuitě celého systému. Monitoring a hodnocení je obvykle zajišťován v různé periodicitě, v různém obsahu a rozsahu, ale také s různým zaměřením. Vždy je ale nezbytná pravidelnost.

Výzkumná činnost, která ve většině evropských zemí s rozvinutou audiovizuální kulturou spadá do činnosti filmových institutů (Spojené království, skandinávské země, Polsko, Francie), přispívá ke kultivaci celého oboru. Často se jedná o výzkumy, které jsou součástí širšího rámce činnosti zaměřené na oblasti audiovize, filmu, kultury a umění, nebo na oblast vzdělávání. Mezi tyto zpracovatele by mohl patřit Národní pedagogický institut nebo Národní filmový archiv.

Kvalitativní průzkum se zaměřením na audiovizuální výchovu (resp. zapojení předmětu Filmová/audiovizuální výchova do výuky na českých školách) byl v ČR realizován pouze jednou v roce 2016. Výzkum realizovaný na zakázku Odboru médií a audiovize MK ČR vedený odborným týmem Terezy Czesany Dvořákové jasně poukazuje, jak malý dopad má výuka audiovize na českých školách. Krajně problematické je také zpracování jednorázového výzkumu, který není v následujícím období opakován.

Výsledky tohoto průzkumu tak ztrácejí hodnotu, pokud nejsou dostupná čísla z předchozího či následujícího období. Při výzkumu a monitoringu činnosti je nutné vycházet z profesionálních statistických metodik a spolupráce se sociology. Vhodnou metodiku je možné čerpat také ze zahraničních výzkumů a statistik a podpořit ji aktualizací pro české prostředí.

Kvalitní a profesionálně zpracované studie³⁴⁷ poskytují dostatečné a statistikami a čísly podložené výsledky, které mohou prokázat úspěšnost implementace oboru ve školách, ale také impakt v celospolečenském měřítku. Studie jsou také často spojeny s příklady dobré praxe, které poskytují vhodnou inspiraci a argumentaci učitelům, ředitelům škol a

³⁴⁷ Jako jsou například *Wider Literacy* v Severním Irsku, *Making Movies Matter* ve Velké Británii nebo IFF Film Focus v Irské republice.

odborným asistentům, kteří mají zájem obor ve své škole prosadit, případně chtějí dojednat spolupráci s místními kiny či jinými kulturními a vzdělávacími institucemi.

V závěru této kapitoly se dostáváme k oblasti akademického výzkumu. Tato sféra je nedostatečná ve velké části evropských zemí a odráží se v ní i „vědecký“ nezájem o oblasti audiovizuální edukace a souvisejících témat a problémů. Vyplývá z toho také **nedostatečná historiografická reflexe oboru**, která postrádá kontinuitu a závaznost výzkumů.

Pro rozvoj oboru je důležité, aby se na univerzitách filosofického či pedagogického zaměření věnovaly odborné kapacity výzkumné i pedagogické činnosti. Příkladem synergické spolupráce akademické sféry a praktikujících vzdělavatelů v sousedním Polsku je sborník z konference na univerzitě v Łódži mapující historické kontexty, metodologické a didaktické problémy oboru filmové výchovy v národním kontextu.³⁴⁸

Smysluplným krokem, který by pomohl etablování oboru v akademickém prostředí, by byl také vznik katedry, kabinetu nebo ústavu na některé z uvedených škol, případně jako součást školy filmové nebo umělecké. Tento ústav by mohl mít na starosti část delegovaných kompetencí, které by mu přidělilo odborné grémium nebo pracovní skupina při vzniku strategie. Součástí podpory oboru na pedagogických fakultách by měla být také rozvoj aplikovaného výzkumu, který může výrazně dopomoci didaktice oboru a jejímu testování.

Souhrn doporučení:

- vznik samostatného oddělení v rámci státních orgánů
- pravidelné zpracovávání výzkumu, vyhodnocení a statistických analýz
- podpora akademického výzkumu v oblasti filmové a audiovizuální výchovy
- vytvoření akademického pracoviště s delegovanými úkoly
- podpora aplikovaného výzkumu
- zpracování didaktiky oboru a testování

³⁴⁸ Pod vedením Ewy Ciszewské tak vznikl výjimečný soubor studií, které reflektují dekády vývoje oboru v Polsku, ale také analyzují systémové změny a propedeutické problémy oboru. CISZEWSKA, Ewa (ed.). *Panoptikum. Structure and Organisation of Film Education in Poland*. Gdansk: University of Gdansk 2017.

6. 8. 5. Doporučení 5: Spolupráce jednotlivých sektorů a aktérů

Jedno z doporučení studie *Screen Literacy Report* zdůrazňuje význam **partnerství s jinými sektory**, zejména subjektů v oblasti průmyslu, vzdělávání, národních agentur, oborových organizací v oblasti filmu i školství a orgánů státní správy (či místních samospráv). Mezioborová a mezisektorová partnerství mají svůj význam nejen kvůli nestabilitě financování aktivit a projektů filmové a audiovizuální výchovy.³⁴⁹ Důležitou roli sehrávají také v oblasti advokacie a lobbingu směrem k cílům, které mohou podpořit rozvoj audiovizuální výchovy v dané zemi.

Podíváme-li se do jiných evropských zemí, je patrné, že systémová podpora kin, distributorů a producentů s cílem vytváření a poskytování obsahu vhodného pro edukativní účely je na daleko pokročilejší úrovni (Více viz Doporučení č. 4). Spolupráce aktérů jednotlivých sektorů ovšem sahá dál než jen ke spolupráci při zajištění obsahu. Bohatou tradici má v mnoha evropských zemích propojování filmově–výchovných iniciativ a filmového průmyslu.³⁵⁰ Většina analyzovaných strategií doporučuje přímé zapojení filmových tvůrců, producentů a pracovníků filmového průmyslu do vzdělávacího procesu za účelem scoutingu talentů v kreativních odvětvích.

Setkání s filmovými režiséry, scénáristy, herci i dalšími profesemi vytváří kvalitativní podloží zájmu žáků a studentů škol o oblast audiovize a filmu. Festivaly jako Cinemagic, London Film Festival, Ale Kino! a další se zaměřují na zprostředkování přímého kontaktu s filmovými profesionály a zástupci filmového průmyslu formou workshopů, diskusí nebo exkurzí na filmové natáčení.

Zástupci jednotlivých sektorů by měli být osloveni k členství v expertní skupině a následně zřízeného odborného orgánu, který bude mít na starosti implementaci národní strategie (Viz doporučení 1 a 2). Předpokladem úspěšné realizace programů audiovizuální výchovy jsou totiž opatření, která se dotýkají producentů, distributorů, autorskoprávních svazů nebo kin.

³⁴⁹ Obzvláště citelně poznamenalo obor zrušení samostatné výzvy Státního fondu kinematografie v roce 2017 a problematický přesun této odpovědnosti na Odbor médií a audiovize Ministerstva kultury ČR. Podrobně tento propad financování projektů filmové/audiovizuální výchovy zpracovala Tereza Czesany Dvořáková v komentáři ke Krátkodobé koncepci SFK.

³⁵⁰ Příkladem této spolupráce je festival Cinemagic v Severním Irsku, viz Příloha č. 7 – Rozhovor s Claire Shaw na s. 263–266.

Promítání pro školy, volnočasové filmové kluby a další aktivity vyžadují součinnost při zajištění dostupnosti práv, licencí a kopií k jednotlivým filmům nebo koordinovanou přípravu studijních a učebních materiálů, které by měly být široce dostupné pedagogické veřejnosti i žákům a studentům. Podobnou mezioborovou součinnost vyžaduje také realizace školení a programů pro učitele.

Po vzoru mnohých zemí by výstupy audiovizuální výchovy měly být rovněž dostupné nejen pro studenty, ale také pro širokou veřejnost s cílem umožnit za zvýhodněných podmínek dostupnost k filmům (audiovizuálním dílům) v rámci programů celoživotního vzdělávání³⁵¹.

Významnou a nezastupitelnou roli musí mít provozovatelé kin a filmových klubů, které jsou koncovými institucemi s nezanedbatelným dopadem na kultivaci divácké zkušenosti. Vazba českého audiovizuálního průmyslu na koncepci filmové výchovy má sice mnoho podob, vedle filmů dostupných online³⁵² by kino mělo jasně formovat a kultivovat divácký zážitek a mělo by být místem budování filmové kultury v dané zemi.

V České republice existují zárodky osvětové činnosti, která směřuje ke kultivaci diváků v prostředí kina (dětská představení, tvořivé dílny, diskuse s tvůrci, slevy), jako jsou například projekce Bijásků, apod. Do aktivit směřujících ke kultivaci diváka a jeho zkušenosti z kina jako kulturního a společenského prostoru řadíme i aktivity a projekty Asociace českých filmových klubů nebo praxi mnoha filmových festivalů profesionální i amatérské filmové tvorby. Mnohá kina si vytvářejí vlastní strategie a modely komunikace se školami, mladými diváky a uvědomují si nezbytnost intenzivní komunikace a práce směrem k významné divácké skupině.

Nejedná se však o komplexní systém, který by měl zajištěnou metodickou podporu, financování a také předpoklady k dalšímu rozvoji. Jedinou cílenou finanční podporu na práci s divákem paradoxně neposkytují české instituce, ale síť kin Europa Cinemas, která má pro členství ovšem velmi specifické a náročné podmínky a odehrává se mimo koordinaci a dohled ze strany českých orgánů.³⁵³

³⁵¹ Viz *Wider Literacy*. s. 13.

³⁵² Pro projekce ve školách je nejhodnější přístup k online filmům, které v současnosti nabízejí například mezinárodní programy, jako je CinEd nebo European Film Factory.

³⁵³ Pro členství v síti Europa Cinemas je nutné splnit podmínky, jako je například pevně stanovený roční počet představení nebo procento promítaných evropských a národních filmů.

Ministerstvo kultury ČR podporuje jednotlivé projekty v dotačním programu Filmová výchova, nejedná se však o koncepční a komplexní přístup – dotační podpora směřuje na nahodilé aktivity a výše podpory je většinou velmi nízká. Dalším důležitým faktorem nefunkčního systému je absence metodiky pro vyhodnocení kvality projektů a programů jednotlivých kin. Tuto metodiku a způsob evaluace programů kin by měla nastavit odborná komise složená ze zástupců všech zainteresovaných oblastí (může se jednat o výše uvedený odborný orgán popsany v doporučení č. 1).

Vedle kin by významnou měrou mohly k rozvoji F/AV přispět také filmoví distributoři, a to cílenou prací s edukativním obsahem v podobě uváděných filmů. Podle holandského příkladu by u nás mohl být zaveden model certifikace filmů se zaměřením na jednotlivé divácké skupiny (zejména mladé diváky). Podpora distributorů v šíření kvalitního a edukativního obsahu by se mohla také stát jednou z podmínek udělování podpory Státním fondem kinematografie.

Samostatnou, v českém prostředí velmi úspěšnou kapitolou, rozvoje filmové a audiovizuální výchovy jsou filmové festivaly. Výrazná tradice setkávání diváků na filmových festivalech dala vzniknout řadě festivalů s mezinárodním renomé a tradicí, které se věnují prohlubování vazby diváků k filmovému umění i jeho hlubší analýze a recepci.³⁵⁴

Velké festivaly doplňuje také pestrá síť festivalů amatérské či studentské tvorby³⁵⁵. Tradice budování vztahu a povědomí o rozmanitých aspektech filmové a audiovizuální tvorby je prostupujícím trendem, který můžeme sledovat ve většině evropských zemí. Typickým příkladem budování filmově–výchovné tradice může být polský festival Nowe Horyzonty. Na jeho základu vznikla celonárodní platforma Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, která mimo programů a vzdělávání pro dětského diváka i učitele je také fórem pro vývoj filmů s obsahem vhodným pro mladé diváky a prostor pro producenty (pitching námětů).

³⁵⁴ Příkladem mohou být Mezinárodní festival filmů pro děti a mládež ve Zlíně, MFDF Jihlava, Letní filmová škola v Uherském Hradišti nebo s širším dopadem na celospolečenské témata festivalů Jeden svět či Academia Film Olomouc

³⁵⁵ Mezi nejvýznamnější počítejme Animánii a Juniorfest v Plzni, Pražský filmový kufr, Mladá kamera Uničov a mnohé další.

Jedním z nejzajímavějších podnětů pro české prostředí, jehož inspiraci můžeme nalézt v Německu (Film Schul Woche) nebo Spojeném království (National School Film Week), je Národní týden filmu ve školách. Tato primárně propagační a osvětová akce nabízí zajímavou platformu propojující samotné školy, studenty a učitele, zástupce filmového průmyslu (producenty, distributory, kina) a vzdělávací instituce.

Mobilizační a iniciační efekt této akce zahrnuje možnost vyzkoušet si v praxi filmové natáčení, diskutovat s filmovými profesionály i teoretiky a historiky, zapojit se do programování kina nebo výroby vlastního filmového plakátu či traileru na existující, vlastní nebo ryze fiktivní film. Paleta možností a podob, jakou může tato akce nabývat, je nesmírně široká a variabilní, její proveditelnost a udržitelnost je tedy významná.

Pro české školy by se tato či podobná akce mohla stát vítaným zpestřením výuky a školního programu z několika důvodů: 1). studenti zažijí festivalovou atmosféru a ozvláštňují jinak většinou stereotypní výuky, 2). učitelé budou moci studentům zajistit poutavý a kvalitní program založený na audiovizuálním obsahu, který je jim blízký, 3). je to typ aktivity podobný projektovým dnům, se kterými má většina škol již dostatečné zkušenosti (málokde jsou projektové dny zaměřené na film).

Souhrn doporučení:

- Systematické budování partnerství mezi aktéry kulturních a vzdělávacího sektoru
- vytvoření dotačního programu pro kina, festivaly, galerie a neziskové organizace na základě kritérií podpory filmově-výchovných programů a projektů
- sestavení podmínek a metodiky vyhodnocení podpory dotačního programu
- vytvoření koncepce doporučujících slevových programů pro cílové skupiny výchovně-vzdělávacích iniciativ v oblasti filmu a audiovize
- vytvoření certifikačního systému s podporou kvalitního a edukativního obsahu
- realizace osvětového Národního týdne filmu se zapojením škol a kin
- edukativní kritérium podpory na straně Státního fondu kinematografie
- systematická podpora a networking filmových festivalů s významnou filmově-výchovnou a audiovizuálně-výchovnou složkou
- zapojení muzeí a galerií do systematické výchovné práce s pohyblivým obrazem

6. 8. 6. Doporučení 6: Dostupnost audiovizuálních děl a dalších zdrojů

Strategickým cílem na úrovni evropské i národní – jak popisuje většina klíčových analyzovaných dokumentů – by mělo být maximální zpřístupnění filmových a audiovizuálních děl pro potřeby výchovně–vzdělávacího procesu a aktivit. Existují desítky projektů, které zpřístupňují díla národního filmového dědictví, díla komerční i umělecké, díla současná i historická. Jejich působnost je nicméně vždy omezena teritoriálně, kurátorsky nebo finančně.³⁵⁶

V současné době existuje již několik celoevropských iniciativ, jejichž záměrem je zpřístupnění kurátorské kolekce filmů a didaktických či učebních materiálů, včetně metodiky práce s těmito materiály. Mezi nejdéle působící projekty³⁵⁷ patří vzdělávací program CinED nebo rozsáhlejší projekt Moving Cinema.

Oba tyto programy, stejně jako nová platforma European Film Factory³⁵⁸, ovšem představují tradiční, poměrně elitářský přístup k filmové výchově³⁵⁹. Jedná se o přetrvávající, z dnešního pohledu již poměrně zastaralý kurátorský přístup, který má mnohé přednosti, nicméně zásadním nedostatkem je omezená kolekce filmů (v rozsahu 10-20 titulů), které nenabízejí vhodnou variabilitu pro učitele a jsou komplikovaně přenosné do jednotlivých národních kulturních kontextů.

Daleko důležitější roli na národní úrovni hrají ve většině zemí paměťové instituce v oblasti filmu, většinou národních archívů či cinematék. Zpřístupňování domácího filmového dědictví včetně historických filmů, dokumentárních snímků, týdeníků nebo krátkých filmů se stalo jejich klíčovým posláním vyplývajícím z jejich statutu. Přístup těchto institucí se v jednotlivých zemích diametrálně liší, stejně jako jejich národní či regionální působnost a kompetence.

³⁵⁶ Zpřístupňování evropského filmového dědictví je prioritou Evropské komise a program MEDIA je založen mimo jiné na podpoře projektů zpřístupňujících filmová díla pro vzdělávací účely (např. projekt CinEd, European Film Factory, Film Corner, Moving Cinema, a mnohé další). Výběr filmových děl je v těchto projektech ale omezen na dostupnost práv, rozpočet projektu nebo jazykové bariéry v souvislosti s dabingem či výrobou titulků k těmto filmům.

³⁵⁷ Oba projekty vznikly a jsou realizovány od roku 2014, tedy od počátku samostatného dotačního programu Film Education programu Kreativní Evropa – MEDIA.

³⁵⁸ <https://www.europeanfilmfactory.eu/>

³⁵⁹ Metodiku CinEd a EFF připravovala Cinematheque francaise pod vedením Alana Bergaly.

Některé archivů a cinematék zahrnují filmovou výchovu přímo do vlastní organizační struktury a jsou pilířem systematického rozvoje oboru (s řadou delegovaných funkcí)³⁶⁰. Další archivy mají pouze omezenou působnost zaměřenou na pouhé zpřístupňování filmových a audiovizuálních děl odborné i laické veřejnosti (portugalská cinematéka). Německo a Itálie mají kompetence rozděleny na národní a regionální instituce podle federálního uspořádání.

Ve srovnání Francie a České republiky můžeme vysledovat diametrálně odlišný přístup francouzské cinematéky, která je jednou z klíčových institucí osvěty v oblasti filmu a zpřístupňování národního filmového dědictví a Národního filmového archivu. NFA sice následuje svůj statut zpřístupňováním filmů³⁶¹, nicméně filmově–výchovný dosah jeho činnosti je minimální. Toto srovnání ovšem naráží s ohledem na diametrálně odlišný objem finančních prostředků obou institucí.

Zpřístupňování audiovizuálního obsahu v současnosti nicméně není již jen doménou zmíněných paměťových institucí. Zpřístupňování „zlatého fondu kinematografie“ a uvádění restaurovaných filmů do kin je už jen zlomkem činnosti těchto institucí. Většina zmiňovaného obsahu je již nyní dostupná pomocí oficiálních licencovaných online platforem a je také nejčastějším místem setkávání diváků s audiovizuálním obsahem. Zpřístupňování filmů k využití ve filmově–výchovných programech založených na online platformách je již dnes běžnou součástí praxe filmových archivů³⁶². Přesto existují stále ještě zásadní omezení, které se týkají mezinárodní dostupnosti filmů vzhledem k finančně, teritoriálně a časově omezeným licencím.

Zásadním problémem často zmiňovaným učiteli, kteří se filmové/audiovizuální výchově věnují, je zásadní **absence tematicky vybraných ukázek z filmů** nebo kurátorsky vybraných kolekcí krátkých filmů. Kanonický přístup k filmové historii bývá totiž založen většinou na celovečerních hraných filmech, krátká tvorba bývá přehlížena. Většina evropských online platforem, jako je například skotský webový portál

³⁶⁰ Např. Cinemathèque française, Danish Film Institute, British Film Institute, Swedish Film Institute, finský KUVI, polská Filмотeka Narodowa.

³⁶¹ Od roku 2011 zpřístupňuje výjimečná díla v podobě digitálně restaurovaných kopií, v roce 2018 spustila projekt Česká filmová klasika na kanálu youtube.

³⁶² Národní filmový archiv začal zveřejňovat českou filmovou klasiku na globalizovaném online kanálu youtube. Tento trend kromě devalvující technické kvality a kulturní hodnoty přispívá spíše k nostalgickému sledování oblíbených filmů bez k filmově výchovným účelům. Přesto se jedná o "demokratizační" krok, který může posloužit i při samotném výkladu a výuce, a který byl ještě donedávna nepředstavitelný.

<https://movingimageeducation.org>, pracuje s krátkými filmy jako běžnou součástí filmové výchovy. Většinu škol a vzdělávacích zařízení totiž trápí zásadní nedostatek hodin, které mohou učitelé zasvětit filmovému umění a pohyblivému obrazu. V tomto ohledu není rozdíl mezi povinným předmětem Moving Image Arts (MIA) v severoirských školách a volitelným předmětem Filmová/audiovizuální výchova ve školách českých.

Zpřístupňování filmových děl a audiovizuálních obsahů co nejširší možné skupině je součástí evropské vzdělávací politiky, stejně jako zájmem iniciátorů národních i mezinárodních programů. Tyto ambice ovšem donedávna narážely na technologické problémy v souvislosti s (online) zpřístupňováním, dnes narážejí na největší problém – obchodní politiku producentů a distributorů, nedostatečnou intervenci národních a mezinárodních orgánů a všudypřítomnou hrozbu filmového pirátství. Významná intervence evropských i národních orgánů s cílem maximálního kompromisu ve zpřístupňování audiovizuálních děl a kurátorský přístup jsou nutností.

Souhrn doporučení:

- zajistit strategickou podporu a know-how ve zpřístupňování děl na národní i mezinárodní úrovni
- vytvořit obchodní model kompenzující producentům a distributorům „ztrátu“ ze školních a vzdělávacích projekcí
- zajištění maximálního počtu filmů co nejširší divácké skupině online (s možností volného přístupu)
- vytvoření komplexního online portálu pro oblast audiovizuální výchovy (včetně filmů, pedagogických materiálů, odborných textů a informačního servisu)
- vytvoření reprezentativní kolekce tematických ukázek z filmů pro vzdělávací účely

6. 8. 7. Doporučení 7: Systém vzdělávání pedagogů, rodičů a studentů

Cílovou skupinou prioritního zájmu národních vzdělávacích politik i evropské filmové-výchovné agendy jsou ve většině evropských zemí učitelé základních a středních škol. Samostatnými kapitolami zájmu jsou pak předškolní vzdělávání (mateřské školy) a akreditovaná výuka na vysokých školách. Úspěch zavádění oboru je vždy závislý na systému kvalitního a efektivního průběžného školení a tréninku pedagogických pracovníků. **Akreditované tréninkové a vzdělávací programy** jsou indikátorem vyspělosti národních systémů filmové (či audiovizuální) výchovy³⁶³.

Proškolení a motivování učitelé jsou identifikováni jako základ úspěšné implementace filmové/audiovizuální výchovy ve většině studií a výzkumů³⁶⁴. V mnoha evropských zemích jsou kurzy a vzdělávání pořádány národními agenturami (Vision Kino v Německu, Northern Ireland Screen v Irsku, Filмотека Szkolna v Polsku), v některých zemích jsou se stejnou úspěšností kurzy pořádány nezávislými organizacemi s podporou národních i evropských fondů.³⁶⁵

Zásadní roli v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků – nejedná se vždy pouze o samotné pedagogy – často sehrávají lokální školící střediska či ústavy. (jako například Kreativní vzdělávací centra v Severním Irsku) Jejich organizační ukotvení a financování závisí na organizačním uspořádání dané země – v Německu je významná část kompetencí v záležitostech kurikulárních dokumentů i financování škol a vzdělávacích programů přenechána spolkovým vládám v jednotlivých spolkových zemích.

Ty mají často také zřízeny vlastní filmové rady či instituty, které podporují filmový průmysl, filmové vzdělávání i filmovou výchovu. BFI mimo jiné doporučuje, aby bylo vzdělávání učitelů v oblasti filmu a médií zahrnuto do programů jejich odborného vzdělávání, což je v České republice v kompetenci Ministerstva školství i jednotlivých krajů.

³⁶³ Xavier Lardoux ve své zprávě dokonce navrhuje průběžná školení nejen pro učitele, ale i komunitní pracovníky a zaměstnance kin, které např. ve Francii pořádá společnost Association Française des Cinémas d'Art et d'Essai viz. Lardoux, s. 10 a s. 39.

³⁶⁴ Kromě Making Movies Matter, Film: 21st Century Literacy či Wider Education se o kvalifikovaných učitelích jako nezbytném předpokladu rozvoje oboru zmiňuje také průzkum Terezy C. Dvořákové.

³⁶⁵ Kurz Cinema en Curs pořádaný španělskou organizací A bao a qu, litevská organizace Meno Avilyls pořádá letní filmový tábor, školení pro učitele i mezinárodní projekty.

„Profesionální rozvoj učitelů (v oblasti Umění pohyblivého obrazu) by neměl být vnímán jako doplňková nebo specializovaná volba, na kterou je nutno čerpat dodatečné finance. Neměla by také sestávat pouze z jednorázových akcí, které vždy probíhají mimo prostředí školy. Důležité je, aby školení zaměřené na film a audiovizi patřily k základním nárokům, tedy – aby bylo možné je nabídnout skutečně všem žákům a studentům – měly by být integrovány do rozpočtů a plánů školení všech školních zaměstnanců.“³⁶⁶

Ve finském vzdělávacím systému dokonce existují speciálně proškolení asistenti pedagogové pro mediální výchovu, kteří pomáhají stávajícím učitelům při výuce jiných předmětů a začleňování mediální výchovy do jejich práce.³⁶⁷

V českém prostředí se se speciálními školeními pro učitele setkáváme již od třicátých let 20. století, nicméně systematické pokusy můžeme zaznamenat až v padesátých letech. Samostatným pokusem byla iniciativa Božena Ambrhánové (Pozn. více v kapitole xy) se zapojením filmových historiků a teoretiků na konci 80. let, která byla ovšem násilně ukončena změnou režimu. Za posledních třicet let můžeme zaznamenat pouze nárůst programů v oblasti mediální výchovy, obor filmové/audiovizuální výchovy nemá průběžné a dlouhodobé akreditované programy vůbec.³⁶⁸

Učitelé, kteří chtějí začít, nebo rozšířit si své dovednosti ve filmové tvorbě, analýze filmu, dějinách a teorii filmu se mohou přihlásit k bakalářskému studiu na katedrách filmových studií v Praze, Brně a Olomouci, nebo absolvovat četné kurzy pořádané neziskovými organizacemi v oblasti filmu a audiovize, jako jsou Free Cinema, Asociace českých filmových klubů, Aeroškola nebo Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu. Jedná se však pouze o jednorázové kurzy, které jsou akreditovány MŠMT, ale nemají zásadní relevanci při prosazení předmětu F/AV ve školách.

Součástí strategie by tak měl být vývoj a modelování průběžných kurzů na univerzitách a vhodných školách, jako jsou katedry filmových studií, katedry českého jazyka na Pedagogických fakultách nebo filmové školy (FAMU, Ateliér audiovize a animace na

³⁶⁶ *Wider Literacy*. s. 22.

³⁶⁷ KUPIAINEN, Reijo–SINTONEN, Sara–SUORANTA, Juho. *Decades of Finish Media Education*. Tampere: Finish Society on Media Education 2008, s. 17.

³⁶⁸ Výjimky tvoří solitérní projekt pod vedením Petra Bilíka „Zvyšování kompetencí středoškolských pedagogů v oblasti filmu, divadla a médií“ realizovaný v letech 2006–2008 ze zdrojů ESF a dílčí kurzy pro učitele na Masarykově Univerzitě v Brně a Karlově univerzitě v Praze.

FMK UTV ve Zlíně a dalších). Tyto akreditované a průběžné kurzy však musí být zajištěny vhodnými a proškolenými pedagogy.

Historická nesnáž v oslovení kvalifikovaných pedagogů, kteří mají zkušenosti a vzdělání nejen ve filmové historii, teorii, tvorbě, ale také pedagogice, didaktice a propedeutice je přetrvávajícím nedostatkem mnohých snah o systematické vzdělávání pedagogů. Mnohdy je také nedostačující rozsah a možnosti praxí, náslechlů a tréninku dovedností, protože se zkrátka film a pohyblivý obraz na školách neučí.

Pro lepší dopad školení učitelů je možné využít také příklady z Polska nebo Maďarska, kde jsou do koordinační a organizační činnosti zapojeny regionální knihovny³⁶⁹. Součástí zvyšování kvalifikace existujících pedagogů jsou průběžné kurzy. Na jejich organizaci a metodické školení učitelů jsou vycvičeni speciální odborní asistenti (metodičtí pracovníci), kteří dohlíží na obsahovou část průpravy budoucích učitelů filmu, audiovize a médií. Tito pracovníci se podílejí také na průběžné supervizi učitelů při pedagogické praxi ve školách. Pro tyto účely musí být vypracovány detailní prováděcí dokumenty, jako jsou didaktické učebnice, případové studie, obsahové koncepty jednotlivých oblastí, okruhů a témat.

Samostatnou oblastí, která je velmi okrajově uvažována v souvislosti s rozšířenou kvalifikací pedagogů, je oblast předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání v mateřských školkách ve většině Evropských zemí není součástí úvah o programech audiovizuální výchovy, přesto se jedná o velmi důležitý vzdělávací sektor.

Děti ve věku 3-7 let, které navštěvují mateřské školy, se s audiovizuálním obsahem setkávají zcela mimo jakoukoliv kontrolu a pedagogický zásah (ačkoliv je prokázáno, že právě tato věková skupina je ke spontánním audiovizuálním podnětům nejotevřenější). Součástí obecných vzdělávacích cílů v Kurikulu předškolní výchovy (RVP PV)³⁷⁰ je mimo jiné příprava sociálních kompetencí a tvořivých dovedností, které analytická i tvořivá práce s filmem (např. filmem animovaným) může skvěle naplňovat.

Součástí doporučení je tedy i důraz na rozšíření filmové/audiovizuální výchovy do kurikula předškolního vzdělávání v podobě speciálních přípravných kurzů učitelů

³⁶⁹ Více v *Panoptikum* na s. 60.

³⁷⁰ Přehled principů předškolní výchovy viz: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/60/PRINCIPY--PREDSKOLNIHO-KURIKULA-NA-KTERYCH-JE-POSTAVEN-RVP-PV.html/> [Citováno dne: 3. 10. 2020]

mateřských škol. Jelikož jsou principy předškolní výchovy stanoveny obecně a kladou důraz na holistický přístup, měla by být implementace na tomto stupni o poznání jednodušší, než na základních a středních školách.

Vedle školních vzdělávacích institucí a vzdělávání učitelů, studentů a žáků, je také důležitá oblast podpory a vzdělávání rodičů. Celoživotní vzdělávání je jednou z priorit českého vzdělávacího systému, intenzivnějšího rozvoje se však dostaly především tzv. Univerzity třetího věku. Kvalitní nabídka pro rodiče a dospělé v oblasti filmu a médií prakticky neexistuje.

Shrnutí doporučení:

- monitoring a revize stávajících programů a školení učitelů v oblasti filmu, audiovize a médií
- vytvoření akreditovaných kurzů na FF nebo PdF s možností institucionální spolupráce jednotlivých akademických pracovišť
- vytvoření jednotné metodiky a didaktiky oboru interdisciplinárním týmem odborníků
- rozvoj nástavbových kurzů pro učitele (pedagogické minimum) jako doplnění pedagogických kurzů na univerzitách
- zapojení inovativních učitelských platforem (např. Učitel naživo)
- vytvořit koordinovaný systém vzdělávání metodiků a začlenění jejich práce do školení a kurzů pro učitele
- vytvoření speciálních kurzů pro pracovníky kin a komunitní asistenty
- příprava samostatné metodiky a obsahu pro předškolní vzdělávání
- zapojení filmu a audiovize do programů celoživotního vzdělávání

6. 8. 8. Doporučení 8: Publicita, lobbying, marketing

Poslední doporučení se vztahuje k oblasti, která je ve vzdělávacím systému i kulturní sféře výrazně podceňována, ačkoliv se jí v poslední době dostává stále větší pozornosti. Jedná se o sféru pozitivního ovlivňování odborné i laické veřejnosti, konkrétně o oblast publicity a marketingu, a oblast systémového ovlivňování mínění tzv. policy makers,

tvůrců vzdělávací politiky (volených politiků a úředníků). Důvodem, proč se jedná o „zapovězenou“ oblast, je soustředění většiny procesních záležitostí do akademické sféry, která nemá s praxí v oblasti publicity, marketingu a lobbyingu výraznou zkušenost.

Přímou inspiraci tak můžeme čerpat z posledních tří dekad proměn veřejné politiky v oblasti audiovize, filmového průmyslu a filmové výchovy ve Spojeném království. Schválení strategických dokumentů³⁷¹ vždy doprovázela rozsáhlá publicita v podobě komunikační kampaně zaměřené na odbornou i širokou veřejnost. Uvedené kampaně vycházely z pochopitelné potřeby zapojit co nejvíce aktérů veřejného prostoru, kulturní a vzdělávací sféry. Pro tyto účely bylo nezbytné jasně formulovat argumenty a využít veškerých nástrojů z oblasti PR a marketingu, které pomohly připravený záměr prosadit a obhájit.

Významným nástrojem používaným v anglosaském prostředí jsou také veřejné konzultace. Tento nástroj je znám také v českém prostředí³⁷², nicméně má stále ještě minimální dopad na okruh zasvěcených odborníků. Součástí prosazení tématu filmové a audiovizuální výchovy a potřeb rozšíření výchovně–vzdělávacího procesu o práci s pohyblivým obrazem by měla být také výraznější práce odborné veřejnosti a výstupy výzkumů, bádání a aplikované praxe.

V českém prostředí výrazně chybí tematický žurnál věnující se problematice výuky audiovize a filmu, ale také prosazení tématu a oboru do odborných i populárních médií³⁷³. Soustavná práce na publicitě a advokacii tématu a nutnosti prosadit filmovou a audiovizuální výchovu jako součást veřejné debaty je tak jednou z největších výzev, které stojí před odbornou veřejností.

Souhrn doporučení:

- kultivace veřejné diskuse pořádáním seminářů, konferencí a slyšení (lobbying)
- veřejné konzultace záměrů a strategií v oblasti filmové a audiovizuální výchovy

³⁷¹ *Making Movies Matter* v roce 1999, *Re-framing literacy* v roce 2003, případně samostatných komplexních strategií Britského filmového institutu na roky 2013–2017 a 2017–2022.

³⁷² Například veřejné konzultace ke Strategii vzdělávací politiky 2030+, jejichž výstupy jsou dostupné na stránkách MŠMT zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/prubezny-stav-prace> [Citováno: 28. 9. 2020]

³⁷³ V současnosti se kromě sporadických článků objevují studie, rozhovory a další výstupy pouze na webových stránkách www.filmvychova.cz.

- vytvoření odborného periodika, věnujícího se problematice F/AV
- systematická podpora publikační činnosti, osvětových kampaní a dalších nástrojů publicity, marketingu a ovlivňování veřejného mínění
- realizace celonárodní kampaně na podporu filmové gramotnosti

6. 9. Kompletní přehled doporučení

Pro stručnost a přehlednost uvádíme soupis všech doporučení v samostatné kapitole. Jednotlivá doporučení navazují na kontext předchozích kapitol, kde uvádíme individuální doporučení také s odkazy na zahraniční modely filmové výchovy a vzdělávání, případně na dokumenty, které tato doporučení zahrnují.

Doporučení 1: Národní strategie filmové/audiovizuální výchovy

- vytvoření pracovní skupiny se zastoupením jednotlivých sektorů, oborových institucí a organizací
- analýza národních strategií jiných evropských zemí (zejména strategií *Unlocking Creativity* a *Wider Literacy*)
- zapojení zahraničních odborníků a konzultantů
- zadání zpracování Národní strategie filmové/audiovizuální výchovy
- vytvoření akčního plánu a plánu udržitelnosti
- příprava rámce financování F/AV

Doporučení 2: Film/audiovize jako součást kurikula

- reformulace obsahu RVP se zásadním důrazem na kreativní a komunikační kompetence
- reformulace obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova
- zavedení povinné hodinové dotace předmětu
- zpracování koncepce využití filmu a audiovizuálních médií v ostatních předmětech a průřezových tématech kurikula
- systematická podpora vývoje a tvorby učebních pomůcek, učebnic a pedagogických materiálů

- etablování oboru na Pedagogických fakultách pro studenty VŠ
- vytvoření nabídky rekvalifikačních kurzů pro stávající učitele ZŠ a SŠ

Doporučení 3: Návazná organizační opatření

- zpracování nového schématu financování (na základě Národní strategie)
- podpora vzniku mimoškolních filmových klubů na školách
- zpracování konceptu regionálních Kreativních vzdělávacích center (s návazností na politiku Kulturních a kreativních průmyslů)
- příprava standardů výuky k filmu (a filmem) pro regionální organizace
- zapojení regionálních center Národního pedagogického institutu
- zapojení místních festivalů, kin a organizací filmového průmyslu (filmové kanceláře)

Doporučení 4: Výzkum, monitoring, hodnocení

- vznik samostatného oddělení v rámci státních orgánů
- pravidelné zpracovávání výzkumu, vyhodnocení a statistických analýz
- podpora akademického výzkumu v oblasti filmové a audiovizuální výchovy
- vytvoření akademického pracoviště s delegovanými úkoly
- podpora aplikovaného výzkumu
- zpracování didaktiky oboru a testování

Doporučení 5: Spolupráce jednotlivých sektorů a aktérů

- Systematické budování partnerství mezi aktéry kulturních a vzdělávacího sektoru
- vytvoření dotačního programu pro kina, festivaly, galerie a neziskové organizace na základě kritérií podpory filmově-výchovných programů a projektů
- sestavení podmínek a metodiky vyhodnocení podpory dotačního programu
- vytvoření koncepce doporučujících slevových programů pro cílové skupiny výchovně-vzdělávacích iniciativ v oblasti filmu a audiovize
- vytvoření certifikačního systému s podporou kvalitního a edukativního obsahu
- realizace osvětového Národního týdne filmu se zapojením škol a kin
- edukativní kritérium podpory na straně Státního fondu kinematografie
- systematická podpora a networking filmových festivalů s významnou filmově-výchovnou a audiovizuálně-výchovnou složkou

- zapojení muzeí a galerií do systematické výchovné práce s pohyblivým obrazem

Doporučení 6: Dostupnost audiovizuálních děl a dalších zdrojů

- zajistit strategickou podporu a know-how ve zpřístupňování děl na národní i mezinárodní úrovni
- vytvořit obchodní model kompenzující producentům a distributorům „ztrátu“ ze školních a vzdělávacích projekcí
- zajištění maximálního počtu filmů co nejširší divácké skupině online (s možností volného přístupu)
- vytvoření komplexního online portálu pro oblast audiovizuální výchovy (včetně filmů, pedagogických materiálů, odborných textů a informačního servisu)
- vytvoření reprezentativní kolekce tematických ukázek z filmů pro vzdělávací účely

Doporučení 7: Systém vzdělávání pedagogů, rodičů a studentů

- monitoring a revize stávajících programů a školení učitelů v oblasti filmu, audiovize a médií
- vytvoření akreditovaných kurzů na FF nebo PdF s možností institucionální spolupráce jednotlivých akademických pracovišť
- vytvoření jednotné metodiky a didaktiky oboru interdisciplinárním týmem odborníků
- rozvoj nástavbových kurzů pro učitele (pedagogické minimum) jako doplnění pedagogických kurzů na univerzitách
- zapojení inovativních učitelských platforem (např. Učitel naživo)
- vytvořit koordinovaný systém vzdělávání metodiků a začlenění jejich práce do školení a kurzů pro učitele
- vytvoření speciálních kurzů pro pracovníky kin a komunitní asistenty
- příprava samostatné metodiky a obsahu pro předškolní vzdělávání
- zapojení filmu a audiovize do programů celoživotního vzdělávání

Doporučení 8: Publicita, lobbying, marketing

- kultivace veřejné diskuse pořádáním seminářů, konferencí a slyšení (lobbying)
- veřejné konzultace záměrů a strategií v oblasti filmové a audiovizuální výchovy

- vytvoření odborného periodika, věnujícího se problematice F/AV
- systematická podpora publikační činnosti, osvětových kampaní a dalších nástrojů publicity, marketingu a ovlivňování veřejného mínění
- realizace celonárodní kampaně na podporu filmové gramotnosti

7. Závěr

Filmová a audiovizuální výchova v zemích Evropské unie sice prošla řadou vývojových stádií, přesto existuje stále celé spektrum výzev, kterým budou muset její propagátoři čelit. Základní úskalí spočívá dle mého názoru v tom, že je to oblast příliš komplexní, zahrnující filmový a vzdělávací sektor, subjekty státní, neziskové i ryze komerční a každý z aktérů sleduje své zájmy, svá kritéria a cíle.

Rozvoj audiovizuální výchovy není představitelný bez elementární shody a konsensu hlavních aktérů na tomto poli. Na jedné straně musí panovat shoda na rozsahu a podobě oboru, který se zapojení aktéři rozhodnou podporovat. Jakmile bude shoda na tom, jestli se věnujeme výchově filmové, audiovizuální nebo mediální (s reprezentativní složkou audiovize a filmu), můžeme označit rozvoj oboru na reálný. Na straně druhé musí být významná shoda na objemu finančních prostředků, který do oboru audiovizuální výchovy bude směřovat a z jakých zdrojů.

V současnosti je nejdůležitější stanovit elementární standardy a cíle (krátkodobé i dlouhodobé), na kterých se budou moci shodnout bez výjimky všichni zainteresovaní účastníci. K tomu by měl soužít seznam doporučení z předchozí kapitoly, i jednotlivá dílčí zjištění mého výzkumu. Podrobný rozklad cílů a standardů by měl být součástí národní strategie vypracované pracovní expertní skupinou.

Mluvíme-li o filmové výchově, mluvíme zároveň o poslání, budoucích generacích, otázkách uchování a zpřístupňování filmového dědictví v digitální éře, ale také o obchodních zájmech, financích, technologických omezeních a autorskoprávních aspektech, které ji provázejí. Mluvíme o předefinování filmu jako součásti kulturní identity i obchodních či mediálních strategií v digitální éře. A právě tato komplexnost a komplikovanost vyžaduje velmi delikátní přístup, který musí zahrnovat všechny zmíněné aktéry na poli kulturním, vzdělávacím a politickém.

Evropská komise má nemalý zájem na tom, aby se (evropský) film jako naše kulturní dědictví a jako běžná součást našich životů stala také důležitou součástí vzdělávání. Za tímto účelem vznikla řada strategických dokumentů, studií a směrnic, která mají harmonizovat zájmy jednotlivých aktérů a umožnit propojení vzdělávacího sektoru, filmového průmyslu a filmové kultury.

Neméně zásadní je důležitý politický a společenský tlak. V době ekonomické stagnace a komplexní proměny politiky zaměstnanosti, podpory podnikání a průmyslu a přechodu ke znalostní ekonomice je o to důležitější posilovat povědomí o filmové/audiovizuální, ale také mediální výchově na všech úrovních. V opačném případě se může stát, že bude vyslyšena jiná lobby a kultura i vzdělávání se stanou pouhou berličkou, zbytným statkem, který nemá společenskou vážnost, autoritu, ani důstojnost.

V neposlední řadě je pro budoucí směřování oboru také důležitý zájem intelektuálních elit, filmových tvůrců, producentů, historiků, teoretiků a pedagogů filmu na deklaraci společného postupu. Proto, abychom mohli filmovou výchovu rozvíjet, potřebujeme také přesměřovat pozornost akademické obce na otázky metodiky a didaktiky filmu, stejně jako na ryze praktické otázky dostupnosti audiovizuálních zdrojů pro potřeby výuky. Nesmíme také zapomenout na závazek předchozím generacím, pionýrům školního filmu, autorů metodik, lektorům a poradcům, kteří vzdělávali budoucí generace učitelů, připravovali učební materiály a pracovali na systematickém rozvoji oboru.

K proměně stále křehkého a neetablovaného odvětví by měly sloužit také výzkumné programy a projekty na univerzitních pracovištích, které dají takovému úsilí legitimitu. Jedním z výsledků mé práce a práce mých kolegů věnujících se filmové výchově na FAMU je potenciál zřízení samostatného pracoviště, které by tento cíl – společně s cíli a strategickými záměry školy – sledovalo. FAMU by rovněž mohla být místem, které vzdělává nejen budoucí filmové talenty, ale také učitele středních a základních škol v otázkách filmu a audiovize.

Jak analyzujeme na příkladu Severního Irsku a dále interpretujeme v souhrnu doporučení, postup samotné instituce – byť se jedná o filmovou školou s více než sedmdesátiletou tradicí – je nedostačující a vyžaduje koordinované úsilí a odbornou i politickou shodu významné části kulturního a vzdělávacího spektra. A právě k tomuto cíli přináší můj výzkum a předkládaná disertační práce – jak doufám – dostatečné argumentační zdroje a podklady.

8. Přílohy

8. 1. Seznam příloh

1. Rámec filmové výchovy [plné české znění studie Framework for Film Education]
2. Projev Alana Bergaly při prezentaci Koncepce filmové výchovy [přednáška v Cinemathèque française v Paříži dne 19. 6. 2015]
3. Paddy Whannel: „Filmová kultura a filmová výchova“
4. Rozhovor s ředitelem Nerve Belfast Martinem Melarkey [13. 3. 2017]
5. Rozhovor s metodičkou Nerve Belfast Sarah Lawrence [13. 3. 2017]
6. Rozhovor s ředitelem Nerve Centre Derry Johnem Peto [21. 11. 2016]
7. Rozhovor s programovou ředitelkou festivalu Cinemagic Claire Shaw [6. 6. 2017]

8. 2. Příloha 1

Rámec filmové výchovy – Framework for Film Education (Britský filmový institut, Evropská komise, 2015)

Překlad strategického dokumentu připraveného pracovní skupinou FLAG (Film Literacy Advisory Group) pod vedením Marka Reida z British Film Institute schváleného Evropskou komisí v červnu 2015.

8. 2. 1. Shrnutí

Za více než sto dvacet let se film³⁷⁴ vyvíjel skrze rozmanité žánry, formy a nosiče až do podoby dominantní kulturní formy 21. století. Během těchto let si film ustálil vlastní jazyk, který je komplexní, propracovaný, nesmírně působivý a – stejně jako všechny jazyky – se stále vyvíjí. V kinech, na internetu, v televizi, v uměleckých galeriích a pomocí spektakulárních dechberoucích zážitků, se film v našich životech stal téměř nepostradatelným.

Ovšem navzdory jeho všudypřítomnosti, jeho komplexnosti a kulturní bohatosti, jeho společenskému, historickému a uměleckému významu, zůstal relativně marginální a nerozvinutou součástí většiny evropských vzdělávacích systémů. Cílem tohoto textu není zahrnout dlouhou historii filmového vzdělávání, ani inspirativní práci mnoha lidí napříč evropskými zeměmi; tato práce ovšem zasáhla jen dílčí pozornosti, ačkoliv by měla být základní potřebou nás všech. Adekvátní uznání nezměrné důležitosti filmu je trvalým dluhem našich vzdělávacích systémů a praxe, dluhem zejména vůči dětem a mladým.

Tento rámec vytváří podporu pro takovouto změnu. Tento rámec byl navržen v návaznosti na první z dvanácti doporučení vyplývajících ze zprávy *Screening Literacy*, pořízené Evropskou komisí a publikované v roce 2012:

DOPORUČENÍ PRVNÍ: navrhnout model filmové výchovy v Evropě, zahrnující uznání filmu jako umělecké formy, kritické porozumění, přístup k národnímu dědictví, světovému a populárnímu filmu a tvořivé filmařské dovednosti.

Autoři této studie se věnují filmové výchově, která začíná u nejmladších občanů Evropské unie, inspiruje je a podněcuje k pokračování ve studiu filmu jako bohatého a

³⁷⁴ Zde i na dalších místech Rámec odkazuje slovo „film“ ke všem formám pohyblivých obrazů (se zvukem i bez!), bez ohledu na médium, které může být digitální, analogové, v televizi, na internetu či v kině.

komplexního média v průběhu celého života. Uznáváme řadu principů, které jsou pro nás zásadní:

- Význam propojování tvořivé a kritické praxe a procesů s co nejširším zapojením do filmové kultury.
- Rozpoznávání specifík filmu – jako umělecké formy i textu, s jeho vlastním jazykem, historií a estetikou.
- Nárok všech dětí a mladých lidí zakoušet, učit se a ocenit film jak v rámci formálních struktur ve školách, tak v neformálním prostředí domova, rodiny a společnosti.

Autoři soustředí vše, co považují odborníci napříč Evropou pro filmovou výchovu za podstatné. Propojuje „výstupy“, které mají vzdělavatelé v rámci filmové výchovy požadovat, s dovednostmi, znalostmi a zkušenostmi, které jsou nezbytné v případech, kdy chceme hovořit o „filmové gramotnosti“.

Koncepce vznikala v letech 2014-2015 za přispění 25 odborníků na filmovou výchovu, kteří pocházejí z národních institucí, filmových archivů, univerzit, neziskových organizací, škol a institucí filmového průmyslu z dvaceti evropských zemí. Jejím cílem je ustavit souhrn teorie, praxe a principů fungujících v různých evropských iniciativách filmové výchovy, zjednodušit a sladit je s jedním společným cílem:

PODNÍTIT A VYBAVIT LIDI NAPŘÍČ EVROPOU VE SCHOPNOSTI ZAKOUŠET, POUCHOPIT, TVOŘIT, OBJEVOVAT A SDÍLET FILM VE VŠECH JEHO ROZMANITÝCH PODOBÁCH OD NEJÚTLEJŠÍHO VĚKU V PRŮBĚHU CELÉHO ŽIVOTA.

Text Rámce je uspořádán kolem šesti výukových cílů, které jsou podle nás klíčové v souvislosti s tímto hlavním souhrnným cílem. Mezi ty patří:

- 1. Porozumět, co je pro film specifické a výlučné.**
- 2. Poznat, že film je produkován a konzumován jak kolektivně a v rámci spolupráce, tak osobně a individuálně.**
- 3. Zapojit se do filmu osobně z kritické, estetické, emoční, kulturní i tvořivé perspektivy.**
- 4. Mít pravidelný přístup k širokému spektru filmů a filmových forem.**
- 5. Rozvíjet povědomí o společenském a historickém kontextu filmu.**

6. Být schopen reflektovat různé způsoby zakoušení, poznávání a učení se filmu.

Rozdělujeme nadále tyto výukové cíle na podrobnější výukové výstupy a propojujeme je s takovými zkušenostmi, které mohou vést k jejich dosažení. Rozlišujeme „prioritní výstupy“ (např. u kritických myslitelů, odvážných tvůrců, aktivních spolupracovníků), které pomohou filmovým vzdělavatelům vysvětlit, jak je filmová výchova provázána s širšími výchovnými cíli, a upřesňujeme některé „výukové předpoklady“ (např. zvědavost, toleranci, houževnatost), které mohou pomoci studentům a které jim filmová výchova pomůže rozvinout.

Vymezujeme naše výstupy v rámci „tří K“: Kreativní, Kritické a Kulturní dimenzi filmové výchovy.³⁷⁵ Ty jsme rozšířili tak, aby byly zjevné souvislosti mezi každou z dimenzí a klíčovými procesy a praxí, které společně podpírají co nejširší společenskou a kulturní participaci.

Komu je materiál určen?

Rámec je pracovním materiálem pro vzdělavatele, dramaturgy a policy makers. Vzdělavatelům má pomoci lokalizovat aktivity v oblasti filmové výchovy na přehledné mapě přístupů, zkušeností a učebních výstupů. Pro dramaturgy koncepce popisuje spektrum možných výchovných metod. Pro policy makers je průvodcem k „silné praxi“, propracovanému souboru principů identifikujících roli filmové výchovy v širším učebním rámci.

8.2.2. Úvod

Tento dokument stanovuje rámec, ze kterého mohou učitelé/vzdělavatelé, zástupci státních i nevládních organizací a filmového či audiovizuálního průmyslu vytvořit příležitosti, cesty a příležitosti k učení (learning experiences) pro studenty každého věku, zejména však mladé lidi, aby mohli vstoupit do „světa filmu“. Vznik Koncepce/Rámce

³⁷⁵ V originálně 3 Cs: the Creative, Critical and Cultural.

byl podpořen agenturou Kreativní Evropa v programu „Filmová gramotnost“ jako součásti iniciativ podporujících Rozvoj filmového publika v Evropě.

V této studii klademe důraz na dvě skutečnosti: na děti a mladé lidi a na evropský film. Ani jedna z nich však není výlučná: podporujeme zapojení s celým ‚filmovým univerzem‘ a v průběhu celého života. Nicméně zaměřením Kreativní Evropy je evropská kultura. Pokud máme vybudovat udržitelnou evropskou filmovou kulturu, ukazuje se jako užitečné vytvořit a šířit veškeré dostupné příležitosti, jak umožnit dětem a mladým lidem objevovat a zakoušet evropský film, a jak ocenit a porozumět způsobům, jakým zejména evropští filmaři vyprávějí své příběhy.

8. 2. 3. Mapování gramotnosti

V roce 2012 podpořila Evropská komise průzkum stavu filmové výchovy v Evropě, aby posoudila připravenost filmové výchovy podpořit a proměnit filmovou kulturu v Evropě. Výsledná zpráva, *Screening Literacy Report*, obsáhla široké spektrum přístupů, projektů, praxí a priorit filmové výchovy napříč evropským společenstvím. Výzkum dal vzniknout profilům dvaatřiceti zemí, které reflektují rozmanité spektrum aktivit a více než sto padesát případových studií vzorových projektů a programů. V mnoha z těchto vzorových projektů je možné nalézt bohatství a dalekosáhlý vliv; co jim však schází, je soudržnost, vědomí společného účelu a cílů, jednoduchost podání, která by umožnila, aby filmová výchova byla víc než jen „souhrnem svých částí“.

Badatelům, kteří se na průzkumu *Screening Literacy Report* podíleli, bylo jasné, že neexistují sdílené standardy nebo soubor výstupů filmové výchovy, natož jednotný rámec, v němž by bylo možné jednotlivé přístupy a praxe porovnat navzájem, a z něhož by mohly vznikat a vyvíjet se nové projekty. Namísto toho jsou v něm zabudovány často implicitní modely praxe, které mají své kořeny v rozličných národních vzdělávacích a filmových kulturách, které se liší úplně stejně, jako se liší ostatní kulturní statky.

A tak je současný stav filmové výchovy v Evropě nesourodý, často neviditelný a roztržštěný. Autoři studie *Screening Literacy* věřili, že propojování zdrojů, sdílení zkušeností a zájem rozvíjet projekty na bázi spolupráce může vést k výkonnějšímu, dynamičtějšímu a koherentnějšímu přístupu k filmové výchově v Evropě.

Ze dvanácti doporučení si studie vetkla jako první následující:

Navrhnout model filmové výchovy v Evropě, zahrnující uznání filmu jako umělecké formy, kritické porozumění, přístup k národnímu dědictví, světovému a populárnímu filmu a tvořivé filmařské dovednosti.

Rámec filmové výchovy, který je prezentován v tomto dokumentu, má proto jako první cíl „popsat a konsolidovat různé přístupy a typy aktivit v oblasti filmové výchovy, napříč sektory a prostředím, a uspořádat je pod souhrnem společných „výstupů filmové výchovy“.

Druhým hlavním cílem *Rámce filmové výchovy* je nabídnout vzor, doplněný sérií výstupů a příkladů, které pomohou navrhnout a sdílet budoucí projekty napříč Evropou. To by mělo být užitečné zejména v prostředích, kde je v současnosti filmová výchova nerozvinutá, přičemž by těmto zemím a organizacím měla nabídnout nejen odbornou pomoc, ale také příležitost propojit se s jinými zeměmi a projekty podle srovnatelných kritérií. Naším cílem je vytvořit podmínky, které umožní efektivní metody spolupráce, partnerství a rozvoje, a které budou inspirovat a zapojovat vzdělavatele (educationalists), studenty (learners) a evropský filmový průmysl.

Koncepce založená na výstupech

Kurikulární rámec je nástrojem pro vytváření modelů dalšího postupu. Modely obvykle začínají u očekávaných výstupů (Jakého vzdělání a u koho by mělo být dosaženo?), a směřují zpět k pedagogice (Jaký druh výuky nám pomůže k dosažení těchto výstupů?), které jsou pak ilustrovány příklady (Jak tato výuka vypadá v praxi?).

Ačkoliv mnoho zemí má vlastní příklady kurikula filmové výchovy založeného na výstupech, tyto příklady předtím nikdy nebyly shromážděny do společného zastřešujícího *Rámce filmové výchovy*. Tento dokument posouvá shrnutí ze studie *Screening Literacy Report* o výrazný kus dál, když se ptá „Jaké jsou učební výstupy, které pomohou podpořit uznání a porozumění filmu?“, a podporuje rozvoj publika jak současného Evropského filmu, tak bohatého filmového dědictví.

Rámec také prezentuje ucelený obrázek filmové výchovy, která porovnává typy přístupů se vzdělávacími výstupy, s nimiž se někteří čtenáři dříve nesetkali a které je mohou tím pádem podpořit v experimentování a inovaci návrhů jejich vlastních programů.

8. 2. 4. Metodologie

Dokument vychází z práce odborníků z mnoha klíčových organizací i jednotlivců. Zpráva *Screening Literacy* dala vzniknout skupině zhruba padesát lidí a transformovala se do poradní skupiny *Film Literacy Advisory Group*: volného a otevřeného svazku odborníků z více než dvaceti zemí, který zahrnuje akademiky, neziskové organizace, státní úřady, učitele a vzdělavatele, dramaturgy kin i instituce filmového průmyslu. Autoři Koncepce se obrátili právě na mnohé z těchto lidí, a přizvali některé další, aby navrhli model založený na výstupech.

V srpnu 2014 proběhl audit organizací v oblasti filmové výchovy, které se zaměřují na výstupy, a ten inicioval začátek diskuse o tom, jak si filmovou výchovu v Evropě představují. Poté se zástupci jednotlivých organizací z těchto dvaceti zemí zúčastnili dvou seminářů v rozmezí říjen 2014 až leden 2015.³⁷⁶ Zde vznikly pracovní skupiny o pěti až šesti lidech, z nichž každá se zaměřila na jednu z klíčových dimenzí filmové výchovy: Kritickou (porozumění, analýza a požitky z filmu); Kreativní (tvorba a zapojení do filmové kultury, napříč různými platformami); a Kulturní (intelektuální, estetický a emocionální rozvoj na příkladech výběru, objevování a prozkoumávání filmu ve všech jeho rozmanitých podobách).

Pracovní skupiny měly také za úkol rozpoznat skupiny výukových oblastí, které by pomohly rozvoji třech K a které jsou zásadní pro filmovou výchovu. Skupiny rozpoznaly následující klíčové oblasti: specifická film, společenský rozměr a prvek spolupráce, osobní a expresivní povahu filmu; důležitost individuální kritické zpětné vazby; význam sledování širokého spektra filmů; znalosti z oblasti institucionálního, historického a technického vývoje filmu; a celkového významu průběžné reflexe a revize osobního zapojení v rámci filmové kultury.

Každá výuková oblast je následně rozdělena do podrobných učebních výstupů a propojena s různými zkušenostmi, které vedou k jejich dosažení. Dále byly vyčleněny ‚prioritní výstupy‘ (spojené se studenty s příznaky kritických myslitelů, odvážných tvůrců, expresivních jedinců, citlivých příspěvatelů, aktivních spolupracovníků, důvěryhodných průzkumníků, informovaných účastníků, náročných diváků, nadšených

³⁷⁶ První z nich proběhl v termínu 30.-31. 10. 2014 v Berlíně, druhý v termínu 13.-14. 1. 2015 v Praze.

obhajovatelé, samouků a angažovaných občanů), kteří mohou pomoc filmovým vzdělavatelům vysvětlit, jak se filmová výchova vztahuje k širším vzdělávacím cílům.

Nakonec byly definovány ‚předpoklady učení‘ (zvědavost, empatie, tolerance, houževnatost, potěšení), které pomáhají studentům (learners), a které by měla filmová výchova podporovat.

Učební oblasti jsou navíc podepřeny sérií příkladů zážitků/zkušeností, které umožňují studentům vyjadřovat a prozkoumávat výjimečnost filmu, a odtud vede přímé spojení od těchto zkušeností k souboru učebních výstupů.

Během rozvíjení těchto ‚učebních oblastí‘ a zkušeností, které je podporují, skupina rovněž navrhl, že by všichni studenti měli participovat, prakticky se podílet a chápat procesy zahrnuté v kritických, kreativních a kulturních přístupech k filmu. Konečný výstup, Koncepce filmové výchovy v Evropě, je výsledkem této práce. V ucelené podobě tabulky je shrnuta na následující straně.

RÁMEC FILMOVÉ VÝCHOVY V EVROPE						
Cíl	Podnítit a vybavit lidi napříč Evropou ve schopnosti užívat si, pochopit, tvořit, objevovat a sdílet film ve všech jeho rozmanitých podobách od nejtělejšího věku v průběhu celého života					
Citlivost k filmu						
Klíčové dimenze filmové výchovy	KREATIVNÍ Procesy / Praxe / Zapojení		KRITICKÁ Procesy / Praxe / Zapojení		KREATIVNÍ Procesy / Praxe / Zapojení	
Učební oblasti	Specifika filmu	Společenské, personální a kolaborativní procesy	Osobní kritická zpětná vazba	Širší zapojení ve filmu	Historický a institucionální kontext	Reflexivní učení
Učební výstupy	Kritičtí myslitelé	Odvážní tvůrci	Expresivní jednotlivci	Citliví přispěvatelé	Reflektující praktici	Aktivní přispěvatelé
	Důvěrní objevitelé	Informovaní účastníci	Náročné publikum	Nadšení obhájci	Samouci	Angažovaní občané
Zkušenosti	Setkání s filmem ve všech jeho podobách	Zakoušení filmu v kině		Objevování filmů z minulosti		Zakoušení filmového umění
	Zkušenost k tvůrčí filmařskou praxí			Reflexe domácí kultury i kultur odlišných		Rozpoznání, otázky a reflexe týkající se idejí a hodnot
Dispozice pro celoživotní vzdělávání	Zvědavost	Empatie	Dychtivost		Tolerance	Potěšení
Propojení s životem a prací	Osobnostní rozvoj		Občanská odpovědnost		Zaměstnatelnost	

Studie stanovuje souhrn výstupů, o které jakýkoliv program filmové gramotnosti, ať už v oblasti formálního vzdělávání nebo neformálního vzdělávacího sektoru, může realisticky usilovat. Nelze očekávat, že každý projekt může dosáhnout všech výstupů, nicméně doufáme, že díky přidružení kritické, kreativní a kulturní dimenze bude pro autory projektů možné prozkoumat problémy a výstupy přesahující jejich stávající praxi.

Rámec je podpůrnou strukturou, která je založena na výstupech. Je to také souhrn idejí nebo přesvědčení, která mohou být použita k plánování nebo rozhodování nad způsoby, jakými jsou projekty připravovány. Místo abychom začínali od izolované aktivity – jaký je cíl projektu – ptáme se na otázku „jaký bude výstup rozvoje filmové gramotnosti pro studenty?“

Rámec nemá být předpisem. Spíše se snaží propojit souhrn výstupů filmové gramotnosti a navázat je na oblasti znalostí, dovedností, porozumění a zkušeností, které povedou ke kvalitním aktivitám směřujícím k filmové gramotnosti. Neklademe žádný rozdíl mezi formálními a neformálními výukovými zkušenostmi. Každá oblast bude mít svá omezení, nabízet různé příležitosti a zkušenosti. Je důležité dívat se na tento dokument jako na cestu, jak zdůraznit určité kompetence, zkušenosti a zpřístupnit co nejširší možný objem filmů.

Informovaný a gramotný filmový divák bude daleko více chtít prozkoumávat široké spektrum filmů a zvýší tak potenciál rozvoje publika Evropských filmů jak v kinech, tak skrz jiné kanály.

Ačkoliv je v textu kladen důraz zejména na děti a mládež v podobě studentů, naším úmyslem je popsat výstupy a předpoklady, které sahají od raného dětství k celoživotnímu vzdělávání. Naším cílem je zahrnout příklady, které vypovídají o celém věkovém spektru.

8. 2. 5. Klíčové dimenze filmové výchovy

Film má schopnost ovlivňovat způsob, jakým se díváme na svět a chápeme jej. Může manipulovat, reflektovat a vést nás k prožívání široké škály emocí. Film nám umožňuje zapomenout na svět okolo nás, může nás také přivést do světů nových, nebo nás může vyzývat k přemýšlení o světě, v němž žijeme. Filmový tvůrce musí učinit mnohá rozhodnutí – ohledně záběrů, hudby, prvků příběhu, jeho stavby, nebo jak bude příběh reprezentován. My jako diváci vstupujeme do dialogu s filmem, na který se právě díváme, nebo, v případě že film sami tvoříme, musíme přemýšlet, jak jej uspořádáme, tak, aby ti, kteří se na něj dívají, mu porozuměli a pochopili, co se na plátně děje.

Tyto klíčové dimenze filmu byly shrnuty pod označení 3K filmové gramotnosti: Kritickou, Kreativní a Kulturní. Rámec uvažuje nad způsoby, jakými jsou tyto klíčové

dimenze zakoušeny studenty – pomocí řady procesů a praktických zkušeností, které umožňují rozvinout vlastní zapojení do filmové kultury.

8. 2. 6. Kritická dimenze

Vytvoření reflexního návyku, a kritických schopností je důležitou součástí jakéhokoliv vzdělávacího procesu. Kritická schopnost je rozvíjena v průběhu času pomocí testování, výzev a kultivace našich soudů. Jedná se o proces sociální, vyžadující spolupráci, což je také důvod popularity online diskusních fór, filmových klubů a filmové kritiky obecně. ‚Být kritickým‘ je schopnost porozumět a poznávat filmy v jejich rozmanitosti, a rozvíjet předpoklady, díky kterým se můžeme neustále ptát po způsobech, jakými nás filmy zasahují, dojmají, vyzývají a konfrontují. Tato schopnost zahrnuje také pozornost vůči dalším uměleckým formám, které zasahují, ovlivňují a obohacují požitek, který získáváme při sledování filmu.

Proces

Důležité zdroje kritické orientace zahrnují také schopnost a ochotu zvážit, jak filmy předkládají argumenty a stanoviska o světě, stejně jako to, jak filmy odkazují k samotné povaze pohyblivých obrazů. Každá filmová forma (dokument, umělecký film, animace, stejně jako inscenované fikční filmy plné akce) by měly být posuzovány jako součást celého filmového univerza, a jejich vzájemné vztahy by měly být podložím, na kterém vzniká celoživotní vztah k filmu.

Postupy

Ústředním bodem pro rozvoj kritické praxe je schopnost ptát se na důležité otázky v souvislosti s filmem: děti se ptají od útlého věku. Studenti (learners) by měli být povzbuzováni ke kladení otázek o postavách a příbězích, o problémech souvisejících s tématy a hodnotami, a také estetickými aspekty filmu.

Musíme si osvojit schopnost identifikovat jednotlivé prvky filmu, někdy vyplývající z jejich opakovaného sledování; schopnost ptát se na to, proč se díváme zrovna na tento film; schopnost zvážit, co bylo záměrem filmového tvůrce, a dále reflektovat tyto analýzy a přecházet k osobnímu vyhodnocení toho, co jsme právě viděli.

Zapojení (Participation)

Musíme se také podívat blíže na možnosti, jak sdílet naše osobní zážitky v širších sférách a kontextech: film s námi komunikuje a my chceme komunikovat okolnímu světu, co jsme prožívali a vnímali v průběhu jeho sledování. K tomu potřebujeme doplnit, jak tato zkušenost reprezentuje dialog mezi námi a tím, co se děje na plátně, stejně jako dialog mezi autory a publikem.

Proto si musí studenti (learners) vytvořit jazyk, diskurz, který jim umožní vyjádřit jejich stanoviska, soudy, pocity a záliby v mnoha kontextech – učebna, diskuse s přáteli, dítě rozmlouvající se svými rodiči, blogové příspěvky nebo veřejná prezentace. Rozvinutá zkušenost s filmem vyžaduje dobrou schopnost komunikovat o tom, jak nás film ovlivňuje.

8. 2. 7. Kreativní dimenze

Příchod digitální filmové tvorby přispěl k tomu, že se diváci proměnili v tvůrce. Vztahy mezi těmito dvěma zkušenostmi – využívání divácké zkušenosti k natáčení a jejímu následnému vyhodnocení musí být náležitě prozkoumáno. Filmová výchova je proto zaměřena nejen na rozvoj kultury znalého a kritického filmového diváctví, ale také kultury natáčení, vyplývající z faktu, že kritický a tvůrčí přístup jsou vzájemně provázané.

Proces

Tvůrčí procesy zahrnují investigativní, analytické, experimentální, praktické, technické a expresivní dovednosti; estetické porozumění a kritický úsudek; intelektuální, imaginativní, tvůrčí a intuitivní schopnosti; a porozumění vztahů mezi pohyblivými obrazy a dalšími uměleckými formami, disciplínami a postupy. Filmová tvorba by měla být rekurzivní, studenti by se měli obracet k nápadům a technikám, opakovaně testovat a experimentovat s nápady a metodami.

Filmová tvorba vyžaduje znalost a porozumění místu, které zaujímá film v současné společnosti; a také povědomí o kontextu, v němž se odehrává filmová produkce a recepce. Dokonce mladí filmoví tvůrčí jsou si vědomi, že jejich film mohou vidět přátelé, rodiny nebo spolužáci na velkém plátně či obrazovce.

Být kreativní v případě filmu znamená prozkoumávání nových digitálních technologií a tvůrčích výukových možností, která nabízejí, ačkoliv si musíme uvědomit také právní omezení, která vznikla za účelem podpory práv duševního vlastnictví. Tvorba filmu je však tím hlavním pro porozumění jeho formě.

Postupy

Klíčové tvůrčí postupy zahrnují: praktickou výuku k řemeslné dovednosti umění pohyblivého obrazu; vědomí duševního vlastnictví, sebe-vyjadřování a nezávislosti v prozkoumávání myšlenek, nápadů, a tvůrčích postupů; facilitace široké škály tvůrčích, technických a kritických zkušeností různých uměleckých forem a stylů filmu; představení způsobů, jak uspořádat nápady/procesy; ovládnutí zdrojů a vybavení v souvislosti s produkcí filmu; předvedení technické zručnosti při využívání filmových technik.

Zapojení (Participace)

Zapojení do komunity tvůrčích osobností vyžaduje obhájení znalostí a pochopení filmařských technik, které byly a jsou využívány filmaři v minulosti i současnosti; navazování vztahů mezi vlastní tvorbou a tvorbou ostatních; rozvíjení nápadů spolu s ostatními pomocí prozkoumávání a pokusů s filmařskými technikami a procesy; a vytvoření konečné podoby díla pro diváky a vyhodnocení jeho účinnosti.

8. 2. 8. Kulturní dimenze

Film nám může pomoci pochopit nás samotné, naše kulturní a národní identity, stejně jako naši historii. Film nám však také může pomoci porozumět druhým lidem, jiným kulturám, obdobím, myšlenkám a hodnotám. Čím větší přístup k filmům máme, tím hlubší a širší bude naše propojení se světem okolo nás.

Proces

Filmová kultura je často založena na sbírkách, seznamech a žebříčcích filmů: seznamy, tvorba kánonů, kurátorství, dramaturgie a následně debatování a diskuse, jsou různými způsoby, jak se lidé podílejí na filmové kultuře, a setkávají se s filmovou historií. Porozumění skutečnosti, že filmy spolu vzájemně ‚promlouvají‘ v podobě vlivů, citací a

aluzí je důležitým rozměrem filmové kultury. Navíc debatování a porovnávání kritérií, která lidé používají, když hovoří o ‚skvělých‘ filmech je významným prvkem zapojování do filmové kultury.

Postupy

Film je také souhrnem postupů, které jsou společenské, historické, vzdělávací a kulturní. Od dítěte, které si vybírá své oblíbené DVD, přes lidi sestavující si své playlisty na youtube, až po ředitele mezinárodního filmového festivalu, existuje kontinuum, v němž sledování, reflexe, výběr a sdílení jsou postupy, které se prohlubují a vyvíjejí v průběhu celého našeho života.

Zapojení (Participace)

Film je společenskou formou, pevně ukotvenou v historii. To se týká nejen případů, kdy se díváme na film v kině s dalšími diváky, nebo skutečnosti, že filmy vznikají jako kolektivní dílo, nýbrž také faktu, že filmy samy fungují v širším společenském rámci, čímž spolu divák, film a tvůrce sdílejí vzájemné porozumění, společnou ‚skutečnost‘. Film je tudíž místem setkávání různých komunit, kultur a dějin, stejně jako cesta k porozumění, empatii a provázání s těmito kulturami. Jak uvádí Alan Bergala ve svém slavném bonmotu: „*Můj život byl spasen dvakrát: jednou ve škole, podruhé v kině.*“

8. 2. 9. Oblasti učení

Rámec je uspořádán kolem šesti výukových cílů, které jsou podle nás klíčové v souvislosti s uvedeným hlavním, souhrnným cílem. Mezi tyto cíle patří:

- Porozumět, co je pro film specifické a výlučné;
- Poznat, že film je produkován a konzumován jak kolektivně a v rámci spolupráce, tak osobně a individuálně;
- Zainteresovat se do filmu osobně z kritické, estetické, emoční, kulturní i tvořivé perspektivy;
- Mít pravidelný přístup k širokému spektru filmů a filmových forem;
- Rozvíjet povědomí o společenském a historickém kontextu filmu;
- Být schopen reflektovat různé způsoby zakoušení, poznávání a učení se filmu.

„Dokonalý film je pro mě ten, který se odvíjí za zavřenými víčky, a vaše oči jej samy promítají, takže vidíte přesně to, co jste si přáli vidět. Film je jako myšlenka. Film je ze všech umění nejbližší procesu myšlení.“ (John Huston)

8. 2. 10. Co je pro film specifické?

Film je ‚vyjadřovací audiovizuální proces‘ s vlastním jazykem, který je nesmírně komplexní a vysoce vyvinutý, přičemž zároveň se zdá být ‚zjevný‘, skoro ‚neviditelný‘ (transparent). Soustavné seznamování se s tímto jazykem je nezbytné pro schopnost ‚číst‘ a ‚psát‘ filmové texty, a pro postoupení k vyššímu stupni kritického vnímání a estetického zaujetí.

VÝSTUPY

Studenti by měli být schopni rozpoznat a pochopit:

Film jako médium uměleckého vyjádření, které je založeno na vztahu mezi časem a prostorem. Různé způsoby představení po sobě jdoucích pohyblivých obrazů a zvuků umožňují vznik rozmanitých významů. Každý záběr a každý zvuk přispívá k celkovému vyznění filmu.

Příklad: Studenti mohou být požádáni, aby ukázali tuto skutečnost změnou relativní pozice jednotlivých navazujících záběrů v sekvenci, kdy vznikne nový význam, nebo pomocí přítomnosti – či absence – zvuku ve vztahu k souvisejícímu pohyblivému obrazu, dokázali změnit význam scény.

8. 2. 11. Film jako médium komunikace

Příklady: Studenti si mohou uvědomit, jak je možné popsat konkrétní situaci zaznamenáním a opětovným přehráváním pohyblivých obrazů a zvuků této situace. Studenti by měli být podněcováni k vytvoření a záměně jednoduchých ‚audiovizuálních popisů‘. Studenti také mohou dělat pokusy pomocí srovnání aktuálních objektů každodenního života podle vlastní volby s jejich audiovizuální

reprezentací různými způsoby, kterými je poté zaznamenají (dokumentární mód, fikční mód, reklamní mód, ad.)

Že hlavní vyjadřovací principy filmového jazyka (rámování, úhly kamery, pohyby kamery, časové struktury, ad.) jsou přímo vztažené k filmové technologii a že filmy jsou výsledkem expresivní síly tvořivě využitých ‚technických‘ parametrů.

Příklad: Z výběru ukázek z filmů nebo pomocí krátkých filmů mohou být studenti vyzváni, aby určili, jak s pomocí využití různého rámování, pohybů a pozice kamery, vznikají odlišné významy. Rovněž by měli pochopit základní principy, jak tyto principy fungují a mohou být tvůrčím způsobem využity.

Že podmínky promítání determinují divácký proces filmu: s ohledem na podmínky, v jakých je film promítán, může stejný film vést k různým zážitkům.

Příklad: Studenti mohou být vyzváni, aby popsali a diskutovali jejich odlišné filmové zážitky v různém prostředí. (domácí kino, třída, laptop, kino, ad.) Případně mohou vyzkoušet a diskutovat nad reakcemi a odpověďmi získanými v malých skupinách lidí po zhlédnutí stejného filmu. Studenti by také měli být schopni diskutovat o jejich vlastních, osobních zážitcích z daného filmu, který viděli v různých obdobích.

KLÍČOVÁ SLOVA

Filmová narace, filmový výraz, komunikace filmu, tvorba audiovizuálního významu (sdělení), přímý zážitek vs. audiovizuálně zprostředkovaný zážitek, technické kódy a konvence, kulturní kódy a konvence, aspekty filmové estetiky, modus, žánr, filmové projekce.

8. 2. 12. Film jako osobní proces a proces spolupráce

Studenti by měli porozumět šíři a rozpětí procesů, které dohromady přispívají ke vzniku jakéhokoliv filmu – zejména jak kolektivní spolupráce zahrnující různé dovednosti a rozhodnutí přispívá po jejich propojení ke konečnému produktu. Kdykoliv je to možné, měly by probíhat setkání mezi filmovými profesionály (tvůrci, technici, výtvarníci, zvukaři, ...) a studenty, aby byla zkušenost předávána napřímo.

Studenti by měli také pochopit, že film je výsledkem individuálních výrazových a technických rozhodnutí. Měli by být schopni si to vyzkoušet při vlastním natáčení a

vyjádřit emoce, pocity a nápady související s osobní zkušeností, a s širším povědomím a citlivostí k podmínkám natáčení.

Měli by také být schopni převést toto porozumění výrobním procesům do individuální tvorby v rámci spolupráce tak, aby činili vědomá rozhodnutí při své vlastní filmové praxi v oblasti technické a výrazové. Toto porozumění by měli být také schopni přenést do aktivnější recepce filmových děl.

VÝSTUPY

Studenti by měli být schopni:

Sdílet své nápady adekvátním způsobem ostatním tak, aby nastartovali tvůrčí proces.

Příklad: Měli by navrhnout různé verze svého projektu, jako jsou námět, scénář, storyboard, harmonogram natáčení, režijní scénář (decoupage technique), natáčecí plán.

Uvědomit si, jaká jsou výrazová a tvůrčí rozhodnutí a stanoviska při samotné tvorbě obrazů, zvuků a střihových sekvencí.

Příklad: Měli by rozhodnout, jaké technické a umělecké prostředky budou nejlépe odpovídat tomu, co chtějí vyjádřit, přičemž budou schopni vybírat z široké palety výrazových parametrů: obsazení, herectví, lokace, obrazu (světlo, barva, hloubka pole, úhel a pohyb kamery, snímání vzdálenost, rámování), zvuku a střihu.

Využívat rozmanitosti technických výrobních prostředků, znát základní principy produkce a být si vědomi technických proměnných. Měli by si uvědomit, kdo je zodpovědný za jakou část výroby filmu (kameraman, technik kamery, osvětlovači, ad.) a vědět, jaké instrukce jim dávat a co po nich chtějí, aby dospěli k co nejefektivnějším výsledkům.

Příklad: Nabízí se možnost dělat pokusy s různými kamerami a objektivy, prozkoumávat různé technické možnosti dostupného vybavení a pochopit souvislosti mezi estetikou a aparátem. To platí také pro mikrofony, software a hardware pro střih obrazu a zvuku.

Rozpoznat a diskutovat tato rozhodnutí při sledování filmu.

Příklad: Napište filmovou recenzi nebo analýzu, v níž prokážete povědomí o historických souvislostech mezi filmy, nebo mezi tvorbou filmových tvůrců a

tvorbou z jiných uměleckých odvětví. Nebo popište techniky a postupy, které se objevují v hudebních klipech, ale pocházejí z dřívějších filmových stylů.

Pochopit a představit různé fáze výrobního procesu filmu a jednotlivé role v produkčním týmu.

Příklady: Zjistěte, jaký je přínos jednotlivých pozic při natáčení filmu a také které jsou pro vás nejlépe použitelné. Popište jednotlivé role v předprodukčním, produkčním a postprodukčním stádiu natáčení: režie, produkce, make-up, asistent produkce, klapka, obsluha vozíku, herec... Sledujte, jak se tyto role liší u dokumentu, animace, uměleckého filmu.

Sdílet svá díla v různých mediálních kontextech.

Příklad: Zorganizujte projekce pro rodinu, přátele a veřejnost, přihlaste svůj film na (amatérský nebo profesionální) filmový festival, nahrajte váš film na online platformu pro sdílení videí, i s ohledem na otázku autorských práv.

KLÍČOVÁ SLOVA

Filmová tvorba, dovednosti, proces, technické (prostředky), výrazové (prostředky), výraz (expression), obraz, zvuk, spolupráce, aktivní recepce filmů, role při filmové výrobě.

8. 2. 13. Rámec osobního kritického přístupu

Za pomoci filmové výchovy si studenti osvojí vlastní kritéria pro kritické a tvůrčí propojení s filmem. Při sledování, tvorbě a sdílení si vytvoří vlastní rámec, v němž budou schopni analyzovat, reflektovat, tázat se, srovnávat a interpretovat. Budou schopni formulovat vlastní názor na film, poukázat na jeho skladebné prvky a jeho zasazení v rámci filmové kultury a sdělovat jejich vlastní osobní a emocionální odezvu.

VÝSTUPY

Studenti budou schopni:

Identifikovat a ocenit rozmanité aspekty filmové tvorby, ve všech jejích podobách, a pochopit a ohodnotit filmařská rozhodnutí. Budou schopni zahrnout některá z těchto rozhodnutí do vlastní tvorby, a budou schopni vysvětlit je a odhalit své filmové inspirační zdroje.

Příklad: Analyzujte filmovou scénu, popište její jednotlivé prvky, a také jak jsou využity ke sdílení emocí, významů a estetiky. Zkuste charakterizovat filmový styl režiséra, porovnat ho s vlastním přístupem a obhájit vlastní rozhodnutí.

Zapojit se do filmové tvorby jako rekurzivního procesu, který zahrnuje kritické uvažování, emocionální porozumění, estetickou vnímavost, potěšení, aktivní zapojení, spolupráci a schopnost prezentovat a obhájit vlastní myšlenky.

Příklad: Přispějte do společného filmového projektu a pojmenujte vlastní přínos a zkušenosti z vlastního zážitku. V průběhu psaní námětu buďte připraveni diskutovat o vašich nápadech, pokuste se vyhodnotit emoční a estetické aspekty při hledání cesty ke společnému kompromisu.

Rozpoznat, jak film reflektuje konkrétní kulturní kontext a hodnoty, s vědomím souvislostí, v nichž dané dílo, jeho námět, zpracování témat a estetika vznikaly, a analyzovat podobnosti a odlišnosti jiných děl.

Příklad: Odhalte kulturní kontext, v jakém byl film natočen a naznačte vazby mezi filmem a jeho jednotlivými tématy.

Předvést schopnost reflexe filmu rozmanitými způsoby (promluva, psaný text, vizuální forma...)

Příklad: Zkuste po zhlédnutí filmu napsat a publikovat osobní reflexi na online diskusním fóru. Vytvořte po zhlédnutí filmu vizuální mapu (obrazy, slova, kresby, ...), která představí myšlenky a impresie z daného filmu.

Interpretovat film, nabídnout interpretaci jeho významu a načrtnout vztahy mezi filmem a jinými kulturními odkazy a životními zkušenostmi.

Příklad: Vyhodnoňte po zhlédnutí filmu jednotlivé postavy, zkuste interpretovat jejich role v příběhu, a srovnajte tyto postavy s postavami v jiných filmech a příbězích, případně se skutečnými životními situacemi.

Ocenit široké spektrum filmů včetně současných, nedávno natočených i klasických příkladů, s využitím vhodného slovníku a výrazových prostředků.

Příklad: Napište komentář k filmu, vyzdvihněte jeho kvality a hodnoty spolu s vysvětlením kritérií vašeho úsudku.

Sdílet a diskutovat vlastní názory, a zároveň projevit otevřenost k názorům, úhlům pohledu a stanoviskům druhých.

Příklad: Po zhlédnutí filmu nebo scény buďte připraveni aktivně diskutovat v rámci diskusního fóra, kde sdělíte své myšlenky a názory a dotážete se na názory ostatních.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kritické myšlení, aktivní zapojení, obhajitelný úsudek, interpretace, participativní vztahy, pozorování, reflexe, dotazování, analýza, emoční porozumění, dialektický proces, sdílení myšlenek, diskuse, srovnání, estetické ocenění, kritéria, hodnocení.

8. 2. 14. Široké spektrum filmů

Filmy vznikaly a přitahovaly pozornost po celém světě po dobu více než sto dvaceti let (a stále přibývají) v neustále se rozšiřující mnohosti žánrů a forem, a kvůli stále rostoucímu počtu důvodů a diváckých skupin. Po celou tuto dobu sehrával film stále významnější roli v našem kulturním prostředí a kulturní identitě. Přesto je tato výjimečná rozmanitost kulturního univerza filmu a jeho historie zřídka významněji reflektována v diváckých zkušenostech a návycích většiny lidí; dominantní média, ať už je to kino, televize nebo internet, spíše vytvářejí limity diváckého vztahu s filmem. Filmová výchova otevírá dveře do tohoto nekonečného filmového univerza.

VÝSTUPY

Student prozkoumá rozmanité spektrum filmů (např. fikční, dokumentární, experimentální, archivní, animované, amatérské, nové audiovizuální formáty, národní, evropské, světové) a je schopen:

Identifikovat a rozpoznat specifika jednotlivých typů filmů a dokáže je umístit geograficky, historicky a žánrově.

Příklad: Student rozlišuje napříč filmy z různých časových období a teritorií, filmovými žánry, dokáže rozpoznat charakteristické znaky období, míst a žánrů.

Vztáhnout film do konkrétního společenského a historického kontextu jeho vzniku.

Příklad: Student dokáže posoudit, jak jsou určité aspekty filmu ovlivněny dobou vzniku, místem nebo okolnostmi produkce; a vysvětlí, co film odhaluje ze společenského, kulturního a historického kontextu své doby.

Prozkoumat spektrum zdrojů, včetně recenzí, žebříčků, online zdrojů, promluv (atd.) vztažených ke konkrétnímu filmu či filmům.

Příklady: Student prozkoumá a shrne recenze a názory na konkrétní film tak, aby byl schopen sestavit doporučení (či nedoporučení) pro projekci ve filmovém klubu. Student prozkoumá filmy z konkrétního období, země nebo žánru, aby byl schopen sestavit program projekcí nebo seznam doporučených filmů ke zhlédnutí (must-watch list).

Vědomě zkoušet a rozvíjet své divácké rozhodovací schopnosti.

Příklad: Student zvládne sledovat film neznámého původu mimo jeho běžné preference a vytvořit uvážlivou reflexi tohoto filmu. Student zformuluje své aktuální divácké preference a prozkoumá důvody, které k nim vedou.

Formulovat názory na široké spektrum filmů.

Příklad: Student umí posoudit kvality konkrétního filmu či filmů, včetně odkazu k dalším filmům pro srovnání nebo pochopení kontextu.

Identifikovat a posoudit platformy, kde je možno se s filmem setkat, se zahrnutím kin, filmových klubů a filmových společností, archivů, televize, DVD a online zdrojů.

Příklad: Student dokáže identifikovat možné zdroje dostupných filmů ke zhlédnutí a posoudí technické, autorskoprávní, finanční a kvalitativní otázky spojené s každým z těchto zdrojů.

Vědomě používat své znalosti o filmových formách, žánrech, stylech a historii tak, aby mohly být využity ve vlastní tvůrčí práci.

Příklad: vytvořit film v rozpoznatelné formě, stylu či žánru, s cílem vyzývat, narušovat nebo inovovat zavedenou formu nebo způsob vyprávění.

KLÍČOVÁ SLOVA

Forma, žánr, fikce, dokument, experimentální film, amatérský film, archivní film, animace, distribuční kanál, filmový klub, filmová společnost.

8. 2. 15. Společenské a historické kontexty

Komplexní filmová gramotnost předpokládá porozumění vztahu mezi širšími společensko-historickými podmínkami, v nichž jsou filmy produkovány a vztaženy ke

konkrétním technologickým výtvarným a způsobům recepce. Detailní filmová analýza zahrnuje nejen vědomé výrazové prostředky jednotlivce nebo kolektivu, ale také vliv řady společenských faktorů, jako jsou historická hnutí, socio-ekonomické zázemí a technologické inovace.

VÝSTUPY

Student je schopen vyhodnotit a interpretovat zdroje poznatků z různých perspektiv:

Sociálního a historického kontextu – student by měl být schopen popsat společenské, historické a kulturní kontexty filmu, které ovlivňují jeho obsah, strukturu a výrobní způsoby.

Například: Popsat způsoby, jimiž jsou filmové průmysly ovlivněny dílčími společenskými, kulturními a ekonomickými faktory (např. nárůst filmů imigrantů v Itálii v letech 2000-2015, nebo nástup německého expresionismu ve 20. letech).

Uvědomit si konkrétní kontext, který přímo ovlivňuje filmovou estetiku (např. Sovětský svaz v letech 1920–1940).

Pochopit vztahy mezi filmovým průmyslem a publikem (např. jak raná kinematografie a její prudce se rozvíjející způsob prezentace filmů ovlivnily publikum a divácké návyky; evoluce televizního vysílání a korporátních praktik ve vztahu k televizi, videu, DVD a online sledování filmů).

Porozumět vztahu mezi lidmi a institucemi (např. evoluce postupů spojených s televizí, videem, DVD, online sledováním a diváckými návyky).

Produkční kontext: ne/industriální – student by měl být schopen:

Identifikovat filmařské postupy mimo mainstreamovou filmovou produkci (experimentální, amatérské, televizní filmy, video, digitální a online postupy)

Popsat, jak tyto kontexty utvářejí filmovou formu a cirkulaci filmů.

Příklad: Při sledování filmů avantgardního filmaře Jonase Mekase by měl student zvážit, jak jeho tvůrčí podmínky (tvorba mimo mainstream, role ‚filmového umělce‘, součást kontestačního hnutí) ovlivňují vzhled a styl jeho děl.

Technologický kontext – student by měl být schopen:

Rozpoznat historický a průběžný technologický vývoj s ohledem na produkci filmů (předchůdci kinematografie, jako je fotografie, chronografie, Laterna Magika, přechod od

němému ke zvukovému filmu, Technicolor, 70 mm, délka filmového pásu, fenomén 16 mm filmu v 60. letech, přechod z analogové na digitální tvorbu a míra, do jaké nově ‚demokratická‘ digitální média umožnila a ztížila filmovou tvorbu, recepci a zapojení).

Určit historický vývoj distribučních platform a možností recepce (od kaváren k niklodeonům, od kin k obrazovkám televizí, počítačů a mobilních zařízení).

Příklad: Při přemýšlení nad filmem bratří Lumiérů ‚Příjezd vlaku na nádraží la Ciotat‘ by si měli studenti uvědomit, že jejich první filmy byly němé, trvaly jednu minutu a byly promítány rychlostí 16 obrázků za vteřinu s ohledem na technologické podmínky roku 1895).

Příklad: Student je schopen diskutovat o způsobech, jakými nástup odlehčeného vybavení v 60. letech (kamery, zvukový záznam) proměnil audiovizuální produkci (menší štáby) a jazyk filmu: ruční kameru režiséři hnutí Direct Cinema a Cinema vérité používali jako metodu a stylistický nástroj, stejně jako později Gareth Edwards v ‚Monstreich‘, Myrick a Sanchez v ‚Záhadě Blair Witch‘ nebo tvůrci hnutí Dogma 95.

KLÍČOVÁ SLOVA

Film, mezioborovost (interdisciplinarity), historie, sociologie, ekonomie, technika, kontext, distribuce, platformy, kulturní studia, technologie, filmový průmysl, digitalizace, digitální média.

8. 2. 16. Reflexe učení

Schopnost analyzovat samotný výukový proces je nezbytná pro dosažení a rozšíření znalostí a vytvoření autonomie. Z tohoto důvodu je reflexe a vnitřní kontrola základem pro dosažení dříve uvedených oblastí učení a jejich dílčích výstupů. Studenti by měli zažít potěchu ze sledování, stejně jako z vytváření filmů jako osobního a společenského zážitku, který umožňuje reflexi vlastního učení. Budou schopni vyjádřit sebejistotu i pochybnosti, a také klást si otázky ohledně vlastních rozhodnutí a soudů. Moment reflexe je proto významný jak pro cíle, tak pro samotné výstupy.

VÝSTUPY

Celkový proces reflexe učení v oblasti filmové výchovy může zaručit, že budou studenti schopni:

Rozlišovat – rozpoznávat žánry, filmové formy, klíčové momenty filmové historie a vývoje filmu, silné i slabé stránky vlastní tvůrčí práce, stejně jako práce ostatních filmařů. Budou také schopni rozpoznat různé kritické přístupy k filmu.

Příklad: Děti by měli hovořit o změnách jejich vnímání filmu poté, co natočí několik vlastních krátkých snímků.

Analyzovat – studenti si osvojí kritické dovednosti, které jim umožní analyzovat jejich vlastní tvořivou práci, stejně jako práci jiných filmařů. V druhém případě budou schopni podepřít ji řadou různých kritických a teoretických perspektiv.

Příklad: Mladí lidé rozvíjí své kritické uvažování o hodnotách a příbězích tím, že vytvářejí série krátkých filmů.

Vyhodnocovat – Stejně jako se naučí vyhodnocovat úspěchy vlastní filmové tvorby, vyvinou si schopnost vyhodnotit nejen filmy, které zhlédli, ale dokáží zhodnotit, jaký emocionální a estetický účinek na ně tyto filmy mají. Budou schopni vyhodnotit různé teoretické přístupy k filmu a rozhodnout, které jsou nejpřínosnější pro jejich vlastní postoje.

Příklad: Budou schopni srovnat zážitky a výukové procesy jako mladí diváci na počátku celoživotního zájmu o film.

Bádat – studenti si osvojí touhu dohledávat si více informací o filmařích a technikách natáčení. Naučí se také hledat různé cesty, jak prezentovat výsledky jejich výzkumu tvůrčím nebo kritickým způsobem.

Příklad: Budou schopni prozkoumávat další filmové kontexty, formy, produkty a jazyky než ty, které už znají a kterých dosáhli.

Rozšiřovat – Studenti budou sledovat rozvoj vlastních schopností prozkoumávání dalších uměleckých odvětví za pomoci filmu a také hledat způsoby, jakými přispívají k pochopení filmu. Budou chápat film jako součást širšího rámce kultury zahrnujícího další umělecká odvětví.

Příklad: Budou schopni aplikovat vlastní učení z filmu na jiné výukové procesy a umělecké zkušenosti.

Budovat – studenti budou umět vytvářet vlastní argumentaci a kritiku filmu, stejně jako se naučí budovat své vlastní filmy, přičemž si budou vědomi vlivu jedné aktivity na druhou a naopak.

Příklad: V průběhu procesu natáčení budou schopni reflektovat a vyhodnotit vlastní postupy a zvážit cesty, jak mohou vystavět vlastní filmy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Analýza, reflexe, vyhodnocení, sebe-hodnocení, povědomí o výukovém procesu, vyjadřovací schopnost.

8. 2. 17. Učební výstupy

Z výukových oblastí je možno vyčíst řadu obecnějších učebních výstupů. Je důležité uvědomit si, že mnohé z těchto výstupů bude možné zařadit do více než jedné učební oblasti. Filmová výchova je procesem, jenž vede ke studentům, kteří:

KRITICKY UVAŽUJÍ – studenti budou schopni aplikovat široké spektrum kritických přístupů k filmům, které viděli, stejně jako k filmům, které sami vytvořili.

CITLIVĚ DISKUTUJÍ – studenti budou schopni věcně a přímo přispívat do živých či online diskusí o filmech a respektovat názory ostatních. Budou také schopni být součástí tvůrčího týmu, přispívat vlastními schopnostmi a tvůrčími nápady a respektovat je i u ostatních.

SEBEVĚDOMĚ PROZKOUMÁVAJÍ – studenti budou prozkoumávat nejen široké spektrum filmů, ale budou také schopni obracet se k co největšímu spektru natáčecích technik a zařízení během vlastní tvůrčí práce.

ZASVĚCENĚ SE ZAPOJUJÍ – studenti budou zasvěcenými účastníky filmové kultury jako celku.

ODVÁŽNĚ TVOŘÍ – studenti si osvojí své vlastní přístupy jak ke sledování a diskutování filmů, tak k pokusům v rámci jejich vlastní tvůrčí činnosti.

JASNĚ SE VYJADŘUJÍ – studenti budou schopni jasně vyjádřit své vlastní názory o filmu, stejně jako tvůrčím způsobem zkoumat a vyjadřovat vlastní myšlenky, nápady a příběhy.

REFLEKTUJÍ SVÉ ZKUŠENOSTI – studenti budou schopni rozvinout své schopnosti tak, aby byli schopni reflektovat filmy, stejně jako jejich vlastní kritické postoje, a budou tyto postoje rozvíjet spolu s novými filmovými zážitky. Budou také schopni zvážit přednosti a nedostatky vlastní filmové tvorby.

AKTIVNĚ SPOLUPRACUJÍ – studenti si osvojí schopnost spolupráce při vývoji nápadů, praktických dovedností a tvůrčích projektů.

NEZÁVISLE SE UČÍ – studenti si budou schopni vybudovat vlastní sebevědomí jako filmoví kritici i tvůrci.

JSOU OBČANSKY ANGAŽOVANÍ – studenti budou schopni, pomocí vlastních zkušeností s širokým spektrem filmů a názorů na filmy a tvorbu, nejen rozvinout řadu měkkých dovedností užitečných pro pracovní uplatnění a v rámci vztahů s ostatními, ale budou také schopni porozumět jiným kulturám, vkusu, hodnotám a příběhům z jiných zemí.

JSOU NÁROČNÝMI DIVÁKY – studenti si vyvinou citlivost k filmovému umění a dospějí k estetickému ocenění filmových děl, přičemž si vybudují vlastní vkus a budou schopni se k filmu postavit jako k výzvě, objevovat a vyhodnocovat filmy, názory a myšlenky, se kterými se setkají.

JSOU NADŠENÝMI AMBASADORY – studenti budou schopni, skrze vlastní rozšiřující se zkušenosti s filmem a filmovou tvorbou, obhajovat konkrétní filmy, filmaře a filmové postupy. Stanou se z nich filmoví ambasadoři.

„Pravidla se učíme proto, abychom je následně porušovali, ale pokud je neznáme, pak nám něco zásadního chybí.“ (Nicolas Roeg)

8. 2. 18. Zkušenosti

Rozvoj citlivosti k filmu může být podpořen řadou specifických zkušeností, které pomohou zplodit nejen lásku k filmu, ale také schopnost podívat se na film a filmovou tvorbu z mnoha perspektiv. Stejně jako v případě učebních výstupů, je i zde důležité uvědomit si, že tyto zkušenosti se mohou odehrávat napříč všemi oblastmi učení a nemusí se jednoduše vztahovat jen k jedné nebo dvěma z nich.

SETKAT SE S FILMEM VE VŠECH JEHO PODOBÁCH – Studenti odhalí široké spektrum filmových forem – od fikčních snímků k experimentálním, od dokumentů k snímkům bez narace, od studiových k amatérským. Budou také schopni uplatnit své zkušenosti ze setkání s širokým spektrem filmů za účelem využití ve vlastní tvůrčí praxi.

ZAŽÍT FILM V KINĚ – Studenti by si měli uvědomit, že film vzniká proto, abychom jej mohli zažít v prostředí kina. Ačkoliv akceptujeme, že ve 21. století se možnost vidět filmy rozšířila na mnoho jiných platforem a kanálů, kino je stále nejvhodnějším prostředím pro zhlédnutí filmu a studenti by měli mít příležitost si tento zážitek prožít.

OBJEVOVAT FILMOVÁ DÍLA MINULOSTI – Studenti by se měli mít možnost setkat s filmovým dědictvím nejen své vlastní země, ale také z evropské nebo světové kinematografie. Zejména proto, aby si uvědomili návaznost a rozvoj možností, které nabízí film jako prostředek k vyprávění příběhů a jako prostředek uměleckého vyjádření.

ZAKUSIT SETKÁNÍ S FILMOVÝM UMĚNÍM – Studenti by měli mít příležitost vidět řadu filmů, které mohou sloužit jako příklady estetických a kulturních možností kinematografie.

VYZKOUŠET TVŮRČI MOŽNOSTI FILMOVÉ TVORBY – Studenti by měli využít své divácké zkušenosti s filmem k vlastní tvůrčí práci s filmem, a vlastní tvorbu pak zpětně využít k objevování filmové formy.

REFLEKTOVAT NÁRODNÍ A SVĚTOVÉ KULTURY – Za pomoci zážitků s řadou filmů by se studenti měli vcítit a být schopni reflektovat rozmanité kultury reprezentované v různých kinematografiích.

IDENTIFIKOVAT, TÁZAT SE A REFLEKTOVAT MYŠLENKY A HODNOTY – S využitím svých diváckých zkušeností a zážitků z vlastní filmové tvorby by studenti měli mít příležitost identifikovat, tázat se a reflektovat různé myšlenky a hodnoty.

„Nejlepší nápad, který jsem kdy dostal, je vytvořit jednotu mezi něčím tak nádherným, mocným a úžasným, jako jsou hollywoodské filmy a kritikou aktuálního stavu věcí. To je můj sen, takový bych chtěl jednou natočit film o Německu.“ (Rainer Werner Fassbinder)

8. 2. 19. Filmová výchova v širším kontextu

Filmová výchova rozvíjí citlivost k filmovému umění ve všech jeho rozmanitých podobách. Může také přispívat k rozvoji mnoha životních dovedností, které mohou vytvořit předpoklady pro celoživotní vzdělávání směrem k dalším kulturním formám, jako je výtvarné umění, literatura a hudba. Výukové předpoklady filmové výchovy rozvíjející zvědavost, empatii, houževnatost, toleranci a potěšení jsou klíčovými dovednostmi v oblasti osobnostního rozvoje, občanské odpovědnosti a zaměstnanosti: tyto oblasti života přesahují bezprostřední a formální kontexty vzdělávání. Cíle rozvinuté filmovou výchovou mohou být převedeny do reálného života, stejně jako např. cílevědomost a potěšení z kulturního zážitku.

Mimo výše uvedené se v *Rámci* rozvíjí také řada „měkkých dovedností“, které jsou přenositelné do pracovního světa a mohou přispívat k celkovému osobnostnímu rozvoji jednotlivců.

Mezi tyto dovednosti patří:

- týmová spolupráce
- komunikace
- rozhodování
- smysl pro odpovědnost
- plánování (time management)
- kreativita a řešení problémů
- práce pod tlakem
- schopnost přijmout odpovědnost

Ty všechny mohou přispívat k individuální zaměstnatelnosti.

„Film je tou nejúžasnější záležitostí, kterou mohli lidé vymyslet, je nejkomplexnější, je zkrátka nejlepší. V opravdu skvělém filmu je skutečně vše. Snoubí se v něm a propojuje veškeré umění, které člověk vyvinul v průběhu dějin vlastní kultury.“ (Helma Sanders-Brahms)

Co dál?

Tento materiál bude publikován na webu jako online dokument, který bude možné rozšířit o příklady, projekty a komentáře. Očekáváme, že zainteresované skupiny zájemců budou mít zájem otestovat některé z návrhů a domněnek Rámce, a proto také doufáme, že brzy vznikne výzkum zaměřený na to, zda jsou navržené výstupy skutečně dosažitelné či nikoliv.

Text se nezabývá konkrétními pedagogickými přístupy spojenými s oblastmi učení, zkušenostmi nebo výstupy. Pochopitelným dalším krokem by mělo být rozvinutí a vytvoření spektra učebních a studijních přístupů, které by doplnily tento Rámec, a mohly být otestovány a vyzkoušeny v odborném prostředí a vypuštěny do praxe.

Příspěvatelé

Mark Reid, British Film Institute, Velká Británie

Ian Wall, The Film Space, Velká Británie

Sarah Duve, Vision Kino, Německo

Caren Willig, British Film Institute (ext), Velká Británie

Nuria Aidelman, Montserrat Planella Serra, A Bao a Qu, Španělsko

Laura Orlescu, Yvonne Irimescu, Active Watch, Rumunsko

Alejandro Bachmann, Austrian Film Museum, Rakousko

Michelle Cannon, CEMP, Bournemouth, Velká Británie

Nathalie Bourgeois, Cinemathèque française, Francie

Scott Donaldson, Creative Scotland, Skotsko

Orestis Tringides, Cyprus Community Media Centre, Kypr

Pavel Bednařík, Národní filmový archiv, ČR

Martin Brandt-Pedersen, Danish Film Institute, Dánsko

Laszlo Hartai, Anette Hilbert, Hungarian Moving Image and Media Education Association, Maďarsko

Alicia McGivern, Irish Film Institute, Irsko

Maria Leonida, Menis Theodoridis, Karpos, Řecko

Petra Slatinšek, Kinodvor, Slovinsko

Ginte Zulyte, Meno Avilys, Litva

Bernard McCloskey, Northern Ireland Screen, Severní Irsko

Agata Sotomska, Polski Instytut Sztuki Filmowej, Polsko

Per Eriksson, Kaly Halkawt, Swedish Film Institute, Švédsko

Vitor Reia-Baptista, University of Algarve, Portugalsko

Lidia Peralta Garcia, Marta Portales Oliva, Universidad Autónoma de Barcelona,
Španělsko

Simone Moraldi, Università Roma Tre, Itálie

Sabine Genz, Michael Jahn, Elena Solte, Vision Kino, Německo

Další přispěvatelé

Beate Voelcker, German Children's Film Association, Německo

Bettina Henzler, University of Bremen, Německo

Gordon Brown, Education Scotland

Text Framework for Film Education byl publikován se svolením zpracovatele, Britského filmového institutu a zadavatele, kterým je Evropské komise.

8. 3. Příloha č. 2 - Rozhovor s Martinem Melarkey (Nerve Centre Belfast)

Rozhovor proběhl 14. 3. 2017 v Nerve Centre v Belfastu

Jak vypadaly nejstarší iniciativy v oblasti filmové a mediální výchovy v Severním Irsku? Můžete se také zmínit o počátcích Nerve Centre v Derry?

S Johnem Peto pocházíme ze stejného zázemí. Počátky byly někdy v roce 1990, v tom roce se ono centrum proměnilo v Nerve Centre. Původně šlo o kolektiv hudebníků, který jsem oslovil s myšlenkou na pořádání Foyle Film Festivalu a motivoval je k ustavení oficiálního statutu centra. Začali organizovat festival, pravidelné projekce, výstavy, ale také připravovat zázemí pro práci s filmem a videem. V roce 1990 se stalo také několik dalších věcí – objevili jsme dostatečně velkou budovu v centru Derry, která by mohla poskytnout zázemí pro film i hudbu. Oslovili jsme organizátory Foyle Film Festivalu a požádali je o přesunu vybavení z filmového studia, které právě zavírali, do nových prostor.

V té době také stanice Channel 4 pořádala video workshopy po celé Británii, dvě z nich měly vzniknout v Severním Irsku – jedno v Belfastu, jedno v Derry. Někteří účastníci workshopů byli nezávislí filmaři, jeden z nich byl můj blízký přítel. Ten přišel s návrhem sdružit filmové a hudební iniciativy pod jednu střechu, aby vznikla potřebná umělecké synergie. Foyle Film Festival se tak stal první iniciativou zaměřenou na filmovou výchovu. Časem jsme také vytvořili partnerství s festivalem Cinemagic, který se od roku 1996 začal pořádat v Nerve Centre.

Pořádali jsme tedy festivaly, měli jsme potřebné vybavení a organizovali komunitní video projekty. Nabízeli jsme také vybavení do škol, což trvalo poměrně dlouhou dobu. V té době v Severním Irsku neexistoval univerzitní předmět film studies, pouze media studies, která nebyla příliš rozšířená (učila se pouze na technických školách, které neměly příliš dobrou reputaci). Důležitý krok přišel ve chvíli, když jsme techniku začali používat ve školách, stejně jako později informační technologie (začali jsme používat Apple, tablety a počítače, nebo program iMovie). Byla to v té době nejsnadnější cesta, začít ve školách s projekty.

Kdy a jak vznikl nápad na ustavení povinného předmětu Moving Image Arts?

Podnět k úvahám o zavedení předmětu Moving Image Arts přišel tehdy z Britského filmového institutu, který vydal strategii filmové výchovy a zahrnul do toho i Severní Irsko. Byl to nápad Cary Bazalgette, která tehdy vedla vzdělávací oddělení a zároveň za sebou měla pedagogické a badatelské období v sedmdesátých a osmdesátých letech. V roce 2001 se setkala se mnou a zástupci vzdělávací agentury CCEA. Bylo to přesně 11. září 2001, kdy už bylo poměrně jasné, jak by měl předmět zaměřený na média pohyblivého obrazu vypadat. Seděli tehdy v kanceláři CCEA a neměli tušení o tom, co se děje ve Spojených státech. Zapnuli televizi a teprve zjistili, co se děje. Uvědomili si, jak se najednou mediální výchova stává naprostou prioritou. Zejména proto, aby lidé (zejména mladí lidé) měli nástroje k pochopení a kritickému pohledu na události, které tehdy zaplnily televizní obrazovky.

Následující rok jsme s nápadem ustavení předmětu pokročili a naplánovali, že bude předmět vyučován od září 2003, přičemž první zkoušky proběhnou v létě 2004. V roce 2002 jsem se do aktivit zapojil i já, protože bylo jasné, že se Nerve Centre musí stát součástí celého konceptu v rámci festivalu i jinak. V té době jsme také dělali nějakou digitální výuku na školách, získali jsme na to evropské finance. Vydali jsme CD-ROMy zaměřené na kulturní historii Severního Irsku, zejména příběhy obou znesvářených stran konfliktu (šlo o konkrétní projekty k povstání v roce 1916 a bitvě na Sommě). Loni se tato témata opět dostala do oběhu s ohledem na sté výročí.

V té době vznikla řada vzdělávacích projektů, do kterého se zapojili zkušení učitelé. Jedna z nich, která učila už dvacet let, se stala vedoucí těchto projektů. Nebyla přímo zapojena do aktivit filmové výchovy, spíše se zabývala digitálními kompetencemi, což konvenovalo se záměry Kreativních center. Projekty se zabývaly tématy v kurikulu vztahujícími se k historii první světové války. Rozhodli jsme se je doplnit dobovými týdeníky. Jelikož v projektu byli studenti z katolických i protestantských rodin, získali jsme na projekty usmíření finance z DCAL.

Mladí lidé z obou stran konfliktu, často studenti historie, se projektu účastnili vyváženě. Rozhodli jsme se proto dát je do samostatných smíšených skupin, poskytli jsme jim tyto záběry a týdeníky, nějaké dobové plakáty a dali jim úkol - natočit náborový film pro nacionalisty i unionisty s využitím stejných záběrů. Pochopili, že výsledné výstupy jsou

jen otázkou sdělení, například jaký přidají k filmu voiceover a jak ve skutečnosti funguje propaganda.

Společně s tím jsme dělali také nějaké projekty v rámci Foyle Film Festivalu se zaměřením na propagandu, konkrétně na tvorbu Sergeje Ejzenštejna. Pustili jsme divákům úryvky z filmu *DESET DNÍ, KTERÉ OTŘÁSLY SVĚTEM* (October) a nechali je v iMovie sestříhat materiál tak, aby dokázaly moc pohyblivého obrazu, podobu ruské revoluce a principy sovětské montážní školy. Byl to malý program, na jehož základě jsme ale získali možnost napsat sylabus pro školní kurikulum. O patnáct let později jsme získali evropskou dotaci na podobný projekt související s digitálními technologiemi a výukou historie. Projekt se jmenoval *Teaching Divided Histories* a my jsme už dopředu měli s tématem pilotní zkušenosti.

Z čeho vyplývaly vaše pedagogické zkušenosti? Jak jste připravovali metodologii jednotlivých projektů?

Mohu myslím směle tvrdit, že velkou část toho, co děláme a rozvíjíme, je praxe. Používáme pochopitelně filmovou teorii, ale aplikovanou v praxi. Požadavky současného kurikula směřují k tomu, co se mají mladí lidé naučit a jak můžeme zapojit dovednosti a technologii k získání sebejistoty v praktické filmové tvorbě. Což je velký rozdíl od teoretické výuky praktikované předtím. Film studies a media studies fungovala už několik desetiletí, ale vždy tam výrazně chyběla praktická zkušenost. Připadalo nám zjevné, že pokud chceme přivést lidi ke kreativitě, musíte je "přepnout". Logicky k tomu výrazně napomohla digitální technologický boom posledních let.

Byla to spíše šťastná souhra náhod a souběh událostí. My jsme na konci devadesátých let měli zkušenosti s prací se školami a s technologiemi a čekali jsme na vhodnou příležitost, jak dál systematicky vše rozvíjet. Potřebovali jsme, aby se kurikulum „otevřelo“, k tomu jsme potřebovali CCEA. Z dnešního pohledu těžko říct, jestli byla první slepice nebo vejce. Výhodou bylo mimo jiné to, že jsme disponovali technologií firmy Apple, která práci s pohyblivým obrazem poměrně výrazně usnadňuje. To jsme dostatečně ukázali v našich projektech se zaměřením na historii. Chci tím poukázat mimo jiné na to, že koncept Kreativních vzdělávacích center byl obsažen už dříve, než jsme jej vymysleli. Pracovali jsme „jen“ v Nerve Centre, ale ten koncept už visel ve vzduchu.

Existuje také další příklad, že jsme měli velké štěstí a byli ve správný čas na správném místě. Bylo to myslím v roce 2000 nebo o málo dříve, kdy nás navštívil pedagog a expert na filmovou výchovu z Londýna, který byl zapojen do založení prvních městských vzdělávacích center v Anglii. Jednalo se o iniciativu britské vlády zejména v Anglii, Walesu, ale také v Severním Irsku. V principu to mělo být zhruba sto center pro IT gramotnost a vzdělávání. Měly být součástí škol, případně komunitních center na ně navázaných. První vznikla v Londýně.

Zapomněli jsme uvést, že Nerve Centre v Derry mělo také nezanedbatelné výsledky v oblasti animace.

Ano, animaci jsme se věnovali dlouho. Vyprodukovali jsme dvě úspěšné televizní série, které vzbudily velkou pozornost a zajistily nám také profesionální podmínky. Než jsme začali produkovat první CD-ROMy o historii, měli jsme zkušenost s výrobou historického animovaného seriálu z keltské mytologie o postavě jménem Cú Chulainn, který pocházel z Ulsteru. Jedná se o politickou figuru, najdete jej na mnoha malbách na zdech v protestantských i republikánských komunitách. Zajímavé je, že si jej obě komunity přisvojují. V roce 1994 nás oslovila televize BBC, jehož zástupci viděli některé naše animace a oslovili našeho hlavního animátora Johna McCloskey, aby vytvořil animovaný seriál, což do té doby v Severním Irsku nikdo nedělal. (Nikdy nevznikl seriál, kde by se mluvilo galským přízvukem). Jednalo se o šest pětiminutových epizod.

Seriál byl vysílán v listopadu 1994, kdy rovněž probíhal Foyle Film Festival. Rozhodli jsme se proto maximálně vytěžit, že vznikl v Derry a nikoliv v Hollywoodu. Uvedli jsme dokument z natáčení, uspořádali animační workshopy prakticky v každé základní škole v okolí Derry (s ním jezdily celou dobu hned dva štáby). Shromáždili jsme vždy celou školu, exkluzivně jim promítli všechny díly, děti se mohly ptát autora a animátora na otázky. Objeli jsme čtyři školy denně, dvacet za týden.

Navštívili jsme také odlehlou protestantskou školou, kde bylo třicet dětí, které se nikdy nesetkaly s keltskou mytologií a postavami a domnívali se, že patří do irské mytologie, republikánské komunity. Děti se ptaly na spoustu otázek a učitel nám poděkoval slovy: děkuji, že jste nám film promítli, to dosud nikdy nikdo neudělal. A taky je skvělé, že se můžeme díky seriálu bavit o keltské mytologii, což by jinak nebylo možné. Většina naší

práce v komunitních vztazích a kulturní identitě, i vzdělávání v projektu *Teaching divided histories*, pochází z tohoto momentu překvapení. To jsme chtěli i nadále využívat ve vzdělávání.

Tyto situace by se pravděpodobně nestaly v jiné, více kulturně koherentní zemi, je to tak?

To je pravda. Náhoda existuje, nic z toho by se nestalo, kdyby za námi někdo nepřišel a nezeptal se. Přes dvacet lety jsme nepřemýšleli o konsekvencích, nebo o tom, co děláme, a jaký to má potenciál. Seriál *CÚ CHULAINN* byl odvysílán v době, kdy opět začala střelba v ulicích a výbuchy násilí, a nás napadlo vzít nějaké mytologické prvky a použít je jako alegorii současného násilí. Pokračovali jsme v tradici animace, ale zaměřili jsme ji spíše pro teenagery a dospělé diváky.

Vznikl třicetiminutový *KING WICK*, který připomínal grafický román, něco ve stylu *TEMNÉHO RYTÍŘE*. Film byl uveden ve třech televizích, byl dokonce zakoupen do izraelské televize, kde se potýkají s podobnými problémy. Od počátku našich aktivit jsme si byl vědomi významné role, kterou může sehrát film a filmová výchova v konfliktu a jeho rozřešení. Téma a možnost využití ve výuce pro nás bylo vždy důležitější než produkční hodnota. Druhou linií našich priorit jsou digitální technologie jako pomocník ve výuce a možnost inspirace.

Jak vznikl název Kulturních vzdělávacích center?

Kdykoliv za námi přijeli učitelé z Anglie, mysleli si, že navštíví městské vzdělávací centrum při cestě do Derry. Tato centra byla ale příliš restriktivní, čemuž odpovídal i název. Říkali jsme si, že existuje spousta zajímavějších slov než „městský“ (City). Připadalo nám to taky jako promarněná příležitost k jasně deklarovanému stanovisku, proto jsme se rozhodli pro slovo „kreativní“ (Creative).

Při přípravě strategie *Unlocking Creativity* (Uvolnění kreativity) byl zapojen Ken Robinson, který facilitoval komunikaci rovnou čtyř ministerstev. Představil nám naši situaci jako metaforu bazénu, ve kterém plaveme a hledáme, jaké jsou naše cíle a poslání, jaká je naše strategie. Pak ale přejdeme do většího bazénu, kde plaveme společně s vládou. Tato iniciativa vznikla v roce 2001, kdy bylo ustanoveno deset nových

ministerstev místní vlády ve Stormontu, tedy konec vlády Londýna. Řešitelem strategie bylo DCAL, což bylo nejmenší ministerstvo s omezenými pravomocemi, proto bylo nutné zapojit další tři. Na podporu strategie vznikl tzv. Creativity Seed Fund, který nám dal 50 tisíc liber na přípravu a dokončení celé strategie.

Do projektu se přihlásilo Nerve Centre v Derry s ideou vzniku Kreativních vzdělávacích center, jednoho v Derry a jednoho v Belfastu. Nechtěli jsme kreativnímu centru v Derry nechat jeho původní název, chtěli jsme tyto dvě instituce oddělit, aby si lidé nemysleli, že tam jen „někdo chodí hrát na kytaru“.

Dalším důvodem odlišného názvu bylo také to, že CLC získalo přilehlou budovu jako samostatné sídlo. Nerve Centre bylo totiž stále vnímáno trochu jako garáž, kam chodí hrát kapely, kde se mladí cítí doma, my jsme ale potřebovali trochu jiné zázemí, které ukážeme učitelům a ředitelům škol. Měli jsme ohromné štěstí, že se nám podařilo vyjednat sousední budovu, který byla velmi moderní, teprve patnáct let stará.

Nakonec to vše zapadlo dohromady. Existovala strategie *Unlocking Creativity*, měli jsme k dispozici vládní peníze, požádali jsme o další finance na Paul Hammlin Foundation v Londýně (95 000 liber). SELB založil AmmA Centre, se kterým jsme vytvořili partnerství. Bohužel se hned objevil kostlivec ve skříni. Ihned po nastěhování do budovy jsme zjistili, že je tam 20 tisíc liber dluhu a nikdo nebyl schopen peníze splatit (hrozilo propouštění).

Od počátku našeho angažmá tedy hrozily škrty. Po dvou letech se podařilo zajistit zdroje z DCAL (původně DE), což byl příslib podpory inovativních programů v centru, zatímco ve školství škrty pokračují neustále. Jedním z důvodů je naše segregované školství, kde máte pro obě komunity (republikány i unionisty) dvě školy místo jedné.

Přesto bylo jasné, že se musíme dostat do škol, školit učitele, pomáhat jim, konzultovat a zvyšovat jejich kvalifikaci. Bohužel, nebyly peníze. Původně jsme vstoupili do partnerství se SELB proto, abychom otevřeli s jejich podporou centrum, nakonec jsme v tom zbyli sami. Pronajali jsme si levně budovu, ale aktivity a personál jsme museli zafinancovat sami. Rozdíl mezi Nerve Belfast a AmmA Centre je ten, že AmmA má finance z ministerstva školství a personál zaměstnává oficiálně CCEA. Výhledově bychom chtěli tento typ statutu i pro Nerve Belfast, protože to kromě peněz znamená, že jste součástí systému vzdělávání, máte všechny kontakty, jste obklopeni lidmi, kteří se

vyznají v kurikulu. Naším přínosem je pak zkušenost z kulturního sektoru, tedy s filmem, technologiemi a médií.

Jak konkrétně vznikl předmět Moving Image Arts?

Jakmile byl předmět schválen, CCEA zoufale hledala lidi z filmového průmyslu, kteří by bylo schopni předmět naplnit pod určitým dohledem z BFI. CCEA nám poskytl pouze obecný plán a já se svými kolegy, většinou učiteli, jsme museli dát ten obor dohromady prakticky pro školní potřeby. Původní idea byla založena na tom, že MIA pokryje co nejširší oblast pohyblivého obrazu, od video instalací až po počítačové hry. Vypadalo to podobně, jako dnešní strategie BFI, která říká že film může být cokoliv (smích).

Já s tím osobně nesouhlasím, jsem purista. Podle mě je to protimluv, kolem filmu existuje určité fluidum a pokud pod to skryjete úplně vše... Od počátku nám bylo jasné, že musíme mít co nejširší strategii. Ale jakmile byla hotová, uvědomili jsme si, že vyvstává řada nových problémů, protože pokrýváme oblasti jako televizi, videoklipy, videohry. Jak může učitel zvládnout učit všechny tyto oblasti?

Pokud to však omezíte jen na klasický narativní film a animaci, které se v kurikulu prakticky dosud nevyskytovaly, máte hned zcela jiný předmět. V Belfastu můžete studovat film studies, můžete přičuchnout k filmové tvorbě v rámci media studies, ale většina studentů stejně bude studovat žurnalistiku, rozhlas nebo podivnou dokumentární esejistiku.

Na jakých principech byl předmět postaven? Jak probíhalo hodnocení?

Naše zaměření ale bylo zcela jiné. Chtěli jsme vychovávat filmaře, lidi, kteří budou studovat filmovou historii, ale zároveň budou umět natáčet filmy. Filmová tvorba je kolektivní činnost. Abychom dosáhli na akademickou kvalifikaci, museli jsme uvažovat o všech fázích práce, od scénáře, storyboardu, vývoj námětu až po režii a střih. MIA má větší míru integrity než media studies, kde se studenti učí natočit video, ale nezaobírají se jednotlivými fázemi výroby.

Je to jedna z velkých výzev MIA – máte možnost zjistit, jakou úroveň tvůrčí práce studenti dosahují, protože od nich očekáváte vznik filmu a oni jsou zapojeni do všech složek jeho výroby. Nemusí tedy ve filmu účinkovat, k tomu mohou oslovit své

kamarády. Stejně tak nemusí mít žádné herce, mohou natočit něco poetičtějšího, případně udělat animaci, nebo kombinaci různých stylů, mohou být kreativní dle svých představ.

Od roku 2002 jsme tedy začali učit učitele, jak sestavit školní předmět v rámci nového kurikula s minimálním zázemím. Neměli jsme představu, jak fungují zkoušky, jak se mají studenti vůbec hodnotit. Měli jsme však vlastní funkční modely, které byly prověřené časem v Nerve Centre, kde jsme se věnovali reálné filmové tvorbě a neučili vše podle existujících učebnic. Měli jsme za sebou také výsledky s filmy, které se umístili v žebříčcích, a dokonce jsme se mohli chlubit nominací na Oscara v roce 1998.

Dostal jsem od CCEA úkol napsat zkoušky k předmětu, kolem kterého panovalo velké vzrušení a očekávání. Hodnotitelé využívali nové technologie zkoušení, sluchátka při sledování filmů, ale také byly hodnoceny vědomosti o existujících filmech známých filmařů (Hitchcock, Scorsese a další). Zpočátku to bylo poměrně náročné. Sledovali jsme vzestupnou křivku absolventů předmětu, ve kterém se učili skutečnou filmovou tvorbu a využívali praktické zkušenosti. V prvních desíti letech (2003-2013) tvořilo hodnocení 70 % za film a doplňující aktivity (storyboard, režijní explikace) a pouze 30% hodnocení tvořila samotná zkouška (která trvala jen 90 minut).

Filmová výchova v Severním Irsku má dva pilíře – Kreativní centra jsou stále poměrně nová idea. Učitelé už mají určité povědomí, ale čeká nás ještě hodně práce na tom, jak dostat předmět do povědomí všech škol, do celého vzdělávacího sektoru. Zároveň jsme stále ještě pohroužení do rozvoje samotného předmětu MIA, který má ve školách dostatečnou pozornost zejména proto, že vyžaduje používání nových technologií (Je nutné si uvědomit, že když jsme začínali, žádné iPhony a Macy nebyly k dispozici. Ty byly dostupné až později s rozvojem center a dostatkem financí na vybavení).

Jaká byla role Northern Ireland Screen v celém procesu a vašich snahách?

Ačkoliv jsme se za posledních patnáct let setkali s velkou řadou škrtů, kreativní centra měla vždy od NIS výraznou ochranu, protože tvoří jádro jejich vlastní strategie. Je nutné si uvědomit, že v roce 2002 zde stále ještě neexistoval žádný filmový průmysl, v Severním Irsku vzniklo jen několik krátkých filmů, z nichž jeden jsme vyprodukovali my a pár celovečerních. Většina prostředků z NIS směřovala do samotného filmového průmyslu, a kromě podpory festivalů (Belfast Film Festival, Foyle Film Festival,

Cinemagic) šla podpora pouze do Kreativních center. Předtím, než bylo financování z DCAL centralizováno přes NIS, jsme dostávali peníze z Arts Council.

Původní myšlenka center byla naplněna díky oslovení BFI a naší vlády, která naopak oslovila CCEA se zapojením filmu do kurikula. Pokud by nefungovalo toto propojení a centra nezajišťovala školení učitelů, nevím, kdo jiný by to byl schopen dělat. Můžete sice učitelům přednášet o filmové historii a teorii, což je celkem snadné, ale zároveň je musíte naučit jistý souhrn dovedností. A jen díky tomu, že jsme byli schopni vytvořit obsah předmětu a učební materiály a jsme schopni zdarma školit učitele, může předmět MIA rozkvétat.

Byla to skutečně výjimečná situace, kdy jsme mohli navrhnout předmět, který žádný z učitelů nevystudoval a naplnit jeho obsah libovolně a stále jej vyvíjet. Nabízíme jak základy, tak odbornější školení, jako je například práce ve stříhovém programu Final Cut nebo výrobě soundtracku. V tuto chvíli už to nejsme schopni dělat sami, protože těch učitelů už je okolo dvou tisíc. Navíc jsou naše cíle a záběr široký, věnujeme se digitálním technologiím, populární kultuře, robotice, programování. Ta dynamika je kolektivní a v principu musí být, protože jinak by ty děti seděli u počítače a jen na něj zírali.

Jaká byla role Kena Robinsona v přípravě strategie? A kdo jej do projektu zapojil?

První ministryní kultury, umění a volného času byla v roce 2000 zvolena Aideen McGinley, která byla rovněž první stálou ministryní v severoirské vládě. Věnovala se umění celý svůj život, byla vrchní radní v oblasti Fermanagh a pochopitelně znala práci Kena Robinsona v pozici konzultanta labouristické vlády. Proto jej pozvala, aby konzultoval zásadní proměnu kultury a kreativity v Severním Irsku s důrazem na potenciál země a snahu překlenout problematickou minulost.

Řada věcí se v našich životech v následujícím období změnila, můžeme vést normální život, máme fungující filmový průmysl. Ale v té době jsme potřebovali někoho, kdo je schopen vládu přesvědčit o výhodách kurikulární změny a také o tom, jak může kreativita změnit životy lidí. DCAL se tak stala iniciátorem změny a realizátorem Unlocking Creativity a Ken do toho byl vtažen v širším slova smyslu. Bylo potřeba obhájit investice do Kreativních vzdělávacích center, které mají být zodpovědné za školení učitelů. Arts Council dotoval jednotlivé umělce, nikoliv vzdělávací aktivity v oblasti umění a kultury.

My jsme byli schopni v pravý čas zatlačit na pilu, prokázat významný dopad pohyblivého obrazu a zaplnit vakuum, které vzniklo explozivním nárůstem nových technologií. A v této oblasti neexistoval nikdo, kdo by byl schopen učitele zasvětit a školit. Měli pouze základy výpočetní techniky, práci MS Office, něco jako základní řidičák.

Kreativní využívání technologií se zkrátka neměli kde naučit a filmovou tvorbu už vůbec ne. Naší velkou výhodou byla také dostatečná otevřenost agentury CCEA, která byla ochotna MIA zařadit do kurikula, v roce 2004 pilotně vyzkoušet na základních školách a později, v roce 2011, i na školách středních. Naší velkou výhodou bylo také vícezdrojové financování (z národních a evropských zdrojů), což umožnilo udržet věci v pohybu.

Jaké výhody má být nezávislou vzdělávací organizací?

Jednou z výhod je skutečnost, že ten přístup pochází zdola. Naši práci děláme jen kvůli našim vlastním pohnutkám, ne proto, že musíme. Snažíme si to neustále připomínat, že pokud bychom ráno nevstali a nešli do práce, nikdo ji tady dělat nebude. Musíme čelit různým výzvám, jako je teď například stěhování, musíme přesvědčovat řadu lidí, ale to nás udržuje v pozoru.

Jaké jsou další aktuální výzvy pro Nerve Belfast?

Jsme v jiné pozici, než je Nerve Centre v Derry, kteří disponují dvěma budovami v osobním vlastnictví. Oni se ale také museli čtyřikrát stěhovat, než našli stálé zázemí. Musíme být flexibilní, protože naplňujeme nějaké potřeby a hledáme cesty, jak to udělat. Objevují se před námi nové možnosti. NIS by nás chtělo mít jako součást nového Filmového centra, ale stále si uvědomujeme, že náš záběr je širší, že nejsme jen filmovou organizací. Jako Kreativní vzdělávací centrum, stejně jako Nerve Derry, máme jiné zarámování naší činnosti.

Když jsme se stěhovali z odlehlé oblasti, z místa, které se jmenovalo Studio 1, měli jsme možnost přejmenovat se na Nerve Belfast, což byl trochu kompromis. Já stále uvažuji o naší instituci jako o Nerve: kreativním vzdělávacím centru. To nám připomíná, že se věnujeme kreativnímu učení dětí, učitelů, že nejde jen o formální výuku a kurikulum, ale že jsme zde také pro místní komunity.

Jsme také součástí FAB LAB komunity, inovativního technologického start-upu MIT, Nerve Derry je také součástí. Celý princip ilustruje nedávný dokument, ve kterém dva chlapci z protestantské komunity používají technologii FAB LAB při tvorbě oficiální graffiti v nacionalistické části, pod naším dohledem. FAB LAB je vhodnější spíše pro starší teenagery a maturanty. Ti často pocházejí z prostředí rodin, které po generace pracovali v tradičních průmyslových odvětvích a práce se stroji je jim blízká. Vedeme je proto ke kreativnímu využití technologií, aniž bychom se snažili vše vměstnat pod hlavičku filmu a filmové výchovy. Proto není žádné opodstatnění.

Používáte pro vaše aktivity spíše termín mediální výchova nebo mediální gramotnost?

Dávám přednost termínu digitální média, pokud je to nutné. Mediální výchova je pro mne koncept osmdesátých let, který zahrnuje žurnalistiku, rádio, televizní vysílání. Jednalo se o deskriptivní formu pro všechna média dvacátého století. Zatímco když používáme spojení „digitální média“, můžete zahrnout také celý online prostor. Je to otázka sémantická. Raději používám terminologii 21. století. Jednak proto, že předmět media studies už je značně významově zatížený, a také že si pod tím už každý něco představí a je to omezující.

Jedním z našich raných cílů bylo mimo jiné odlišit Moving Image Arts od media studies, protože si lidé mysleli, že je to totéž. Vysvětlovali jsme, že není, a proto jsme název předmětu museli zúžit. Pokud do jednoho rance zahrnete média, žurnalistiku, design, filmovou tvorbu, programování, děláte vše a nic z toho neděláte dobře. Předmět je tedy zaměřen na filmovou tvorbu a animaci, dokonce jsme se rozhodli vyloučit dokumentární film, což bylo pro nás složité rozhodnutí. (Někteří lidé, jako Mark Cousins, jej rádi kritizují)

Studenti pochopitelně mohou použít dokumentární realismus (ve stylu cinema verité) nebo natočit mockument po vzoru *ZELIGA*. Ale neučíme dokumentární tvorbu a její historii. Tento druh má svou vlastní tradici a my jsme měli pocit, že bychom museli jít do hloubky, pokud bychom jej do předmětu zahrnuli. K tomu by pár hodin nestačilo.

8. 4. Příloha č. 3 - Rozhovor se Sarah Lawrence (Nerve Centre Belfast)

Rozhovor proběhl dne 14. 3. 2017 v Nerve Centre v Belfastu

Můžete popsat kdy a z jakého podnětu jste se začala věnovat audiovizuální výchově?

Nejprve jsem studovala anglickou filologii a sociologii, poté jsem se rozhodla pro studium filmu. Obor se jmenoval Film a fikce, byl významně zaměřen na pohyblivý obraz, analyzovali jsme filmy a fikční literaturu, a hledali podobnosti a rozdíly obou uměleckých forem. Díky studiu se mi otevřel svět filmové řeči a začala jsem se jí výrazněji zabývat. V té době jsem se také intenzivněji ponořila do studia kulturních vztahů, multikulturalismu a otázek souvisejících s Nepokoji (Troubles). Ovlivnilo mě setkání s Ingrid Arthurs (metodička v CCEA), která tehdy pracovala pro festival Cinemagic, to bylo ještě dávno před mým angažmá v Nerve Centre. Ingrid získala v té době grant na mezikomunitní projekt v příhraniční oblasti, na kterém jsem začala spolupracovat a stali se z nás přátelé.

Stal se ze mě konzultant pro vzdělávání, zkoumala jsem tehdy možnosti využití filmu v různých formách a aktivitách s cílem zapojení mladých lidí a vytváření kreativní spolupráce mládeže z různých zázemí. Spolupracovali jsme tehdy s univerzitami a různými neziskovými organizacemi, komunitními centry pro mládež a podobně. Projekt trval tři roky, pracovala jsem na něm na částečný úvazek společně s prací pro festival Cinemagic. Byla to moje první zkušenost s tím, jak využít film, tvorbu, dekonstrukci a kritické myšlení v komunitní praxi a komunitních vztazích, a jak může film napomoci budování vlastní identity, což mne následně přivedlo i k mediální výchově.

Po skončení projektu jsem náhodně "přepnula" do oblasti webového designu, absolvovala jsem kurz, získala zaměstnání v této oblasti a začala mne zajímat také agenda digitálních kompetencí. Byla to zajímavá zkušenost, digitální kompetence přesahují do různých dalších oblastí digitálního světa, včetně filmu. S Ingrid jsem stále byla v kontaktu, proto jsem se dozvěděla o plánech South Eastern Board na vytvoření nového kreativního centra v Armagh (současné Amma Centre).

Ingrid v té době pracovala už pro Nerve Centre v Derry, kde částečně žila a zapojila mne do příprav tohoto centra. Spolu s budováním centra v Armagh ji však také lákalo vybudovat podobné centrum v Belfastu. Já jsem pro ně nejprve vytvářela web a grafiku, později začala pracovat na částečný úvazek, který se záhy změnil na úvazek plný.

Ačkoliv to zní jako velmi zvláštní a komplikovaná cesta, je to způsob, jakým se člověk dostane k práci v Nerve Centre. Nešlo tedy jen o mé zkušenosti s filmem, ale o komplexní zkušenosti a dovednosti z různých oblastí. Na počátku jsme tvořili jen malou skupinu tří lidí, později jsme získali prostředky na další administrativní pozice z East Side Education Library Board. Samotné centrum pak vybudovala poradkyně přes umění Deirdre z ESELB. V té době centrum tvořily dvě výukové místnosti a několik kanceláří na Ormeau Road. V roce 2004 nám byly nabídnuty komfortní a rozlehlé prostory bývalé základní školy nedaleko na Ormeau Road.

Jaké bylo zaměření centra v počátcích, jaké byly první kroky?

Nejprve jsme začali pracovat se základními školami, což v té době nebylo příliš zvykem. Na školách neexistovala tradice zapojování filmu a médií, bylo velmi těžké o tom zástupce škol přesvědčit. Bylo to také trochu děsivé, protože jsme ve skutečnosti příliš nevěděli, jak k tomu přistupovat, ať už v oblasti filmu nebo mediální výchovy. V té době sice probíhaly diskuse ohledně změn kurikula, probíraly se otázky související s novému přístupem k soustavě gramotností, připravovala se strategie *Wider Literacy*.

My jsme k tomu ovšem přistupovali intuitivně, otázka gramotností nás v té době ještě nezajímala. Učitelům i studentům jsme pouštěli vybrané animované filmy, učili žáky využívat animaci k prozkoumávání poezie, nebo s nimi dělali praktické úkoly, jako například přestřihání úvodní scény *ROMEA A JULIE*, dvou znesvářených rodů, ve vztahu k severoirskému konfliktu. Většina aktivit souvisela právě s Troubles a zaměřovala se na řešení konfliktů, prozkoumávala rovněž otázky identity směřující k usmíření. Školy v té době už měli digitální vybavení, kamery, stříhové programy a my jsme jim pouze předávali know-how a ukazovali jim potenciál toho vybavení. A později je také podporovali v osvojení nového kurikula.

V následujících letech (2007–2012) se z malého týmu stal poměrně obsáhlý tým spolupracovníků, zejména na volné noze. V té době jsme se také zapojili do poměrně

velkého projektu v Belfastu, který se jmenoval Renewing Communities (Obnovování komunit). Byl zaměřen komunitně, a především na mladou generaci. Vytvořili jsme základ programu, spolupracovali se školami a metodicky je podporovali, rovněž jsme do programu zapojovali další partnery.

Po letech zkušeností a ambiciózních projektů jsme si ale uvědomili jednu důležitou skutečnost. Projekty skončili, naše workshopy a kurzy skončily, a učitelé neměli současné vybavení, dovednosti ani zkušenosti, aby ve všem pokračovali sami. V další etapě jsme se tedy zaměřili především na školení učitelů, v té době se vybavením, které měli aktuálně k dispozici. Na školeních jsme začali intenzivně spolupracovat s agenturami jako C2K, CCEA.

Začali jsme si postupně uvědomovat širší rámec našich cílů a snažili se naše aktivity vylepšovat. Jedním z nových cílů byla konzultace a vylepšení nového kurikula. Jeho součástí byly průřezové dovednosti, zejména informační gramotnost, matematické gramotnost a komunikační dovednosti (se zaměřením na nejmladší ročníky základní školy do tzv. Key Stage 3). Jednalo se tedy o povinnou součást školního kurikula a vyhodnocení těchto dovedností muselo probíhat postupně. Tohle hodnocení neprobíhá správně až do dnešních dnů, jak jste se možná doslech na jednání pracovní skupiny...

Moje role v kolektivu byla poradní. Byla jsem součástí týmu základního vzdělávání, kde jsme se zaměřovali na informační gramotnost a "požadované dovednosti", kam jednoduše patří média, animace nebo publikační práce. Pracovala jsem tehdy na shromáždění potřebných vstupů, vyhodnocení úspěšnosti, co je možné očekávat v jednotlivých ročnících (Key Stages) a na podpoře učitelů.

Důvod, proč jsme se začali věnovat filmu, médiím, animaci a digitálním kompetencím, byl jednoduchý. Cítili jsme, že je po těchto věcech poptávka a že ve vzdělávacím systému je díra, nedostatek kompetentních lidí a organizací, které mohou pomoci školit učitele a vést workshopy pro studenty. Později se řada školních konzultantů v těchto oblastech proškolila, předtím ale nebyl téměř nikdo.

Z nezávislého pohledu vypadá celý systém a nové kurikulum poměrně komplikovaně. Bylo by možné jednoduše vysvětlit, jak tento systém funguje komplexně? Na jedné straně stojí mediální gramotnost, vedle ní filmová gramotnost

a kreativita, dále informační a digitální kompetence, které dohromady dávají onu "širší škálu kompetencí" (*Wider Literacy*). Hlavním principem je ale kreativita, je to tak?

Moje odpověď bude možná trochu vágní, ale to, co dnes nazýváme kurikulem, byla samotná *Wider Literacy*. Já osobně jsem nebyla přímo zapojená do změn kurikula, které probíhaly v letech 2000–2003 zároveň ve Skotsku a Severním Irsku. Nastoupila jsem až potom. Ale všechny úvahy kolem něj se odehrávaly s úmyslem, že musíme definovat tuto širší škálu kompetencí a že se na ně musíme zkrátka podívat z většího odstupu. Cílem bylo tedy nahradit konkrétní vzdělávací obsah širším rámcem („bigger picture“).

Holistický přístup je předpokladem pro nahrazení vzdělávacího obsahu vzdělávacími cíli (občanství, kulturní porozumění, mediální gramotnost). Mezi těmito vzdělávacími cíli jsou průřezové dovednosti, kam patří komunikace, početní a informační gramotnost, osobnostní dovednosti, kreativita, schopnost řešení problémů apod. Na druhém stupni (post-primary) je to ještě složitější. V těchto oblastech učení máte možnost daleko více tematizovat samotné učení jako proces, který je rozprostřen celým kurikulem.

Po poměrně optimistickém období, kdy jsme se věnovali aplikaci kurikulární reformy a rozvoji programů pro školy přišlo období krize. Po roce 2007 se objevily výrazné finanční problémy, kdy nám zřizovatel oznámil, že nemá prostředky kvůli finanční krizi, ale také kvůli předchozím špatným politickým rozhodnutím a přehnanému utrácení v minulosti. South East Education Board musel tehdy podniknout řadu škrťů, my jsme byli nuceni velmi rychle najít jiné zdroje financování. Naše práce na školách už měla jasné výsledky, my jsme však nemohli dál nabízet stejné služby školám zdarma. Nemohu o této době mluvit podrobně, byla jsem na mateřské dovolené.

Naštěstí jsme byli schopni zajistit si dodatečné financování z DCAL, mohli jsme si proto dovolit zůstat v budově, ve které sídlíme. Vzdělávací instituce tehdy prošla organizačními změnami, nás se ovšem změny příliš nedotkly, protože jsme měli skvělé konzultanty (Arthur Webb a další). Budova, kterou nám před třemi lety nabídla rada města Belfast, však zdá se budeme muset opustit, ale zatím o tom není rozhodnuto (březen 2017).

Vysvětlete nám prosím pozici „školních konzultantů“. Zdá se mi, že nic podobného v českém prostředí neexistuje.

Nevím, jak to jednoduše popsat. Stručně řečeno se jedná o pokročilejší učitele, kteří se od učení posunou ke konzultační činnosti. Nicméně i v této záležitosti probíhá řada změn, takže je možné, že za chvíli nebude tento koncept fungovat. My jsme se nicméně do činnosti konzultantů zapojili v době, kdy jsme aktivně nabízeli školám poradenství v oblastech médií, audiovize, digitálních technologií a podobně. Radili jsme také jak nové kurikulum co nejlépe implementovat do školní praxe v jednotlivých vzdělávacích oblastech a předmětech.

Jelikož byla naší agendou od počátku především kreativita, byla samotná implementace o poznání snadnější. Kreativitu totiž můžete najít a uplatňovat skutečně kdekoliv, v jakékoliv oblasti. Náš přístup k výuce je odlišný od tradičního učení. Cítíme se být více facilitátory, než učiteli nebo školiteli. Snažíme se aktivizovat studente, naše práce je více založená na projektovém učení a rozvoje dovedností pomocí aktivního řešení problémů.

Naše výsledky jsou výjimečné proto, že tyto dovednosti s kreativitou na prvním místě jsou součástí celého procesu zapojování žáků a studentů, je to pro ně inspirativní a zajímavé. Vyhovuje jim také, že už nemají klasické hodnocení prospěl/neprospěl, že už nejde o klasické znalosti, ale jde o rozvoj jejich osobnostních schopností a dovedností, jejich kapacit, které pro získávání znalostí používají. Výsledky jsou skvělé i přesto, že jsme občas neměli jasno v tom, co děláme, pracovali jsme spíše intuitivně.

Odlišnost vašeho přístupu je tedy založená i na tom, že pracujete se samotným procesem učení a pedagogikou obecně?

Dnes už jasně můžeme říci, že tím, co nás odlišuje, je projektový přístup – tady máte projekt/cíl, tady máte prostředky a nástroje a použijte vlastní kreativitu. Čím více se této metodě věnuji, tím více mám pocit, že tím zásadním rozdílem nejdou digitální média a nové technologie, ale přístup založený na kreativitě a schopnosti řešit problémy.

Nejde o technologie, ale o přístup. Zda máte zajímavé a neotřelé nápady ve vyprávění příběhů a jejich skladbě. Je samozřejmě přínosné používat nové technologie, ale ty jsou jen nástrojem. Důležité jsou nápady, myšlenky a především plánování. To platilo i v době, kdy jsme technologie ještě neměli.

Ve filmové výchově existují dva přístupy: využití filmu jako nástroje k prozkoumání témat (což využíváte třeba v projektech *Teaching Divided Histories* nebo *Creative Centenaries* k pochopení Nepokojů a nedávné historie) a film jako vzdělávací cíl sám o sobě. Tam spadá předmět Moving Image Arts, pokud tomu rozumím. Jak tyto dva přístupy vyvažujete?

Myslím, že to vzniká přirozeně. Ingrid pochází z prostředí mediální výchovy, věnuje se tedy pochopitelně víc kritickému přístupu a analýze filmu. Vždy jsme se ale shodli na tom, že jednotlivé přístupy nemohou fungovat samostatně, jeden bez druhého. Základní ideou pocházející ze strategie *Wider Literacy* je skutečnost, že děti jsou obklopeni různými druhy médií celý jejich život, stráví s nimi polovinu života a neuvědomují si, jak moc je tato média ovlivňují. To byla pro nás zásadní výzva. Dát jim nástroje, jak se k médiím aktivně a tvořivě stavět a zároveň je reflektovat.

Festival Cinemagic, na kterém jsem pracovala, se zaměřoval vždy na sledování filmů, kritickou reflexi a určitou měrou na analýzu. Projekt *Teaching Divided Histories* byl ale hlavně o využití filmu k sebevyjádření a uchopení složitých témat, přestože mladým lidem poskytoval také nástroje ke kritickému přístupu k pohyblivým obrazům a pochopení vlastní reprezentace a budování vlastní reakce.

Jak se proměnila reakce učitelů, jak tuto výzvu spojenou s novým kurikulem přijali? Před patnácti lety, kdy se film a média na scéně objevily, se učitelé museli nějak adaptovat. Od té doby je tedy po učitelích s těmito kvalifikacemi poptávka, či nikoliv?

Před patnácti lety existoval na druhém stupni základních škol zajímavý předmět, což byl Anglický jazyk a mediální výchova jako samostatný předmět. Po revizi kurikula si učitelé byli vědomi, že se mohou těmto oblastem věnovat, ale nevěděli příliš jak. V tu chvíli se objevila příležitost pro Kreativní vzdělávací centra, aby učitele začaly školit. Ve zkušebním ročníku předmětu Moving Image Arts jsme pracovali jen s několika vybranými školami. O výuku MIA byl tehdy mezi učiteli velký zájem.

Jennifer Johnson byla od počátku u toho jako metodička a byla součástí toho, jak kolem pohyblivého obrazu vznikala komunita sdílejících a navzájem si pomáhajících osobností.

Od počátku kombinovala mediální výchovu, kreativní přístup založený na umělecké výchově, který byl v té době poměrně nový. Neexistoval na praktické ani teoretické úrovni. Logickým problémem bylo také využití technologií a vybavení, pro které neexistovaly standardizované postupy použití. Učitelé vyučující převážně angličtinu, umění a ICT se práci s technikou museli nejprve naučit.

Při zpětném hodnocení musím říct, že jsme sice udělali obrovský posun kupředu, ale stále ještě nejsme ani u cíle. Neustále přicházejí do vzdělávacího systému noví učitelé s titulem z Ulster University. Tam bohužel pedagogická fakulta nenabízí moduly, které by jim ve výuce MIA pomohly, setkávají se pouze s některými aspekty. Existují tam samostatně filmová výchova, mediální výchova a výchova k digitální gramotnosti, nejsou integrované.

Věřím, že by vychovávali komplexně vzdělané a mediální gramotné učitele. Paradoxem je, že všichni učitelé používají iPhony, iPady, ale nerozumí tomu, jak je mohou využít ve výuce při porozumění filmovému jazyku nebo kritickému přístupu k médiím. Na změně tohoto přístupu pracujeme.

Jaké je praktické zázemí vaší práce? Máte placené spolupracovníky, facilitátory, školitele, konzultanty? Existují nějaké zásadní problémy, se kterými se setkáváte? A jaké jsou aktuální krátkodobé a střednědobé cíle, které před vámi stojí?

Existuje stále řada věcí, které bychom chtěli změnit a zlepšit. Aktuálně máme docela výrazný problém s tím, jak suverénně učitelé k technologii přistupují. Lidé mají pocit, že vše jde udělat jednoduše, „to se poddá“. A jejich dovednosti se tím pádem nerozvíjejí. Je samozřejmě skvělé, pokud se učitelé cítí sebevědomě a v pohodě při užívání technologií a jejich osvojování, ale z našeho pohledu je nutné sledovat nějaký posun. Učitelé i žáci se musí dostat na nějakou úroveň, je to dlouhý proces. Vnímáme jako důležité nastavování a definování přesných postupů pro učitele i studenty tak, aby věděli, co mají dělat a kam jejich dovednosti mají směřovat. Platí to stejně i v případě, že se chtějí na něco specializovat.

Obrovské škrty ve financování vzdělávání naši práci zásadně ohrožují, musíme se s tím potýkat, adaptovat se a také reagovat na výzvy, kterým čelí školy. Musíme pokračovat ve

vedení škol a učitelů. Nejsme dost slyšet tam, kde bychom měli být. Nejsme zapojeni do diskusí, do kterých bychom zapojeni být měli.

Proměna na příspěvkovou (vládní) organizaci by nepomohla?

To je těžká otázka, má to svá pro a proti fungovat nezávisle. Jako oficiální vzdělávací instituce máme výhodu, že nám školy automaticky naslouchají, můžete snadno přímo komunikovat s vládou a ministerstvy. Souvisí s tím však řada komplikací. Byrokracie, zkoušení, zaměstnanecká pravidla a pracovně-právní směrnice. Amma Centre je zřizována regionální vzdělávací radou, ty problémy tedy vidíme dosti reálně.

V současnosti existuje projekt plánovaného Filmového centra, kam bychom v budoucnu měli spadat. Nicméně naše cíle a aktivity daleko překračují pouze oblast filmového průmyslu. Musíme si velmi zakládat na tom, jak sami sebe prezentujeme školám a pod jakou značkou s nimi komunikujeme. Být součástí Filmového centra by nás mohlo negativně ovlivnit, hodně o tom diskutujeme.

Zároveň řešíme přesun do nového sídla. Máme nové prostory vyhlídnuté, je tam dost místa pro vzdělávací kurzy pro učitele, místnosti pro diskuse, výměnu názorů a nápadů. Učitelé si totiž často přijdou zaskočení něčím, uvíznou ve slepém místě, nebo jim dojde inspirace, nebo mají dost zvláštní nápady, když nemají možnost sdílet zkušenosti.

Vše ale závisí na financích. Před pár lety to vypadalo, že přijdeme o zdroje ve výši 50 %, což by nás naprosto zničilo. Museli bychom změnit náš přístup, museli bychom naše kurzy zpoplatnit. Existuje několik komerčních organizací, které takto fungují. Na rozdíl od nich jsme ale schopni nabízet skutečně trvalá a dlouhodobá partnerství (poradenství, konzultace), nejen jednorázové kurzy a programy. Podporujeme školy, navštěvujeme je a pomáháme jim, což komerční subjekt dělat nemůže.

Může jim nabídnout pouze určitou míru pozornosti a jednorázové produkty. Tak se ale nedá ve školách vytvořit udržitelné prostředí. Na místě jsou značné obavy, protože vláda má zřetelné tendence veškeré vzdělávací služby privatizovat a „zákazníky“ za tyto služby platit. Kam až to může zajít? Jako komerční subjekt vždy na prvním místě řešíte peníze, samotná péče o školy a učitele jde stranou.

Jakým způsobem řešíte sladění severoirské a britské vzdělávací politiky. Vaším klíčovým orgánem je Northern Ireland Screen koordinovaný a financovaný místně, ve vašich prostorách nicméně sídlí také národní organizace Into Film (BFI), která pořádá BFI Film Academy a spadá pod britskou správu, financování a prosazuje celonárodní priority.

Máme jednu velkou výhodu: Severní Irsko je tam malé, že se všichni navzájem známe. Působí zde velké množství malých organizací, které jsou koordinovány pomocí Northern Ireland Screen. Samozřejmě zde jsou výzvy, kterým čelíme s ohledem na to, že Into Film je robustní organizace financována z Londýna. My ale máme vyjasněné vztahy – naši práci a výstupy poskytujeme jak Into Film, tak festivalům (Cinemagic) nebo kinům (Queens Film Theatre, Strand Arts Centre) bez rozdílu. Je důležité, aby tyto organizace měly jasně rozdělené kompetence a činnosti, na kterých se podílejí.

Stručně řečeno – Into Film, Cinemagic, QFT a další jsou úzce spojeny s filmem a kiny, zatímco Nerve Centre má daleko širší záběr. Do její agendy spadají také digitální kompetence a agenda. To je také důvod, proč se původní název agentury National Board for Film and Television změnil na Northern Ireland Screen. Máme velké štěstí, že tato oblast je dostatečně velká a že všichni jasně vědí, co mají dělat a nedupou ostatním na nohy. Směrem je školám je to podobné, všichni vědí, kam pro co jít a je tam dostatek místa pro všechny.

Into Film má velkou výhodu, že může jednoduše zajistit zdroje filmů, protože BFI vlastní veškerá autorská práva k britské tvorbě. Bez BFI bychom to nikdy zajistit nemohli, stejně jako ukázky z filmů. Into Film také pořádá festival a organizuje filmové kluby ve školách, což ale nezasahuje do naší práce. Je to jen doplňující aktivita, která poskytuje studentům více příležitostí. Strategie BFI je velmi důležitá, přestože my sledujeme širší cíle, včetně např. 3D technologie, počítačových her nebo programování.

Máte nějaké aktivní vztahy se zahraničím? Přijíždějí k vám lidé ze světa na exkurze nebo stáže? Máte šanci vyjízdet na pracovní cesty a zkušenost do jiných zemí?

Čas cestovat příliš není, spolupráci s jinými organizacemi se věnuje hlavně Nerve Centre Derry. Co se týká stáží, momentálně zde máme několik návštěv z Holandska.

8. 5. Příloha č. 4 - Rozhovor s Johnem Peto (Nerve Centre Derry)

Rozhovor proběhl dne 21. 11. 2016 v Nerve Centre Derry

Jak byste popsal situaci filmové výchovy v Severním Irsku, zejména vztah Northern Ireland Screen, Nerve Centre v Derry a státních orgánů.

To vysvětlení není úplně jednoduché, ale pokusím se o to. Jednak zde máme samostatné Nerve Centre Derry a dále tři Kreativní vzdělávací centra. Tato tři centra mají smlouvu s Northern Ireland Screen, která je zavazuje k realizaci kreativní vzdělávací činnosti jako služby pro komunity v Severním Irsku. Na vrcholu řetězce je Department of Communities (dříve DCAL), které mají na starosti umění a kreativní sektor, komunitní rozvoj a rozvoj kapacit.

Financování je zajištěno z DC s ohledem na naplňování role kreativního vzdělávání a výchovy, a to již od roku 2006. V roce 2003 jsme pomáhali s tvorbou národní strategie *Unlocking Creativity*, která tvoří základ naší činnosti. Hlavním architektem strategie na naší straně byl Martin Melarkey, který jej připravoval v úzké spolupráci s ministryní Aideen McGuinley.

Oba sdíleli obdiv k práci Kena Robinsona na poli kreativity a vzdělávání, proto jen požádali o průzkum vzdělávacího odvětví v Severním Irsku a definování národní vzdělávací politiky s cílem podpořit kreativitu naší země. Kreativní centra byla důležitým motorem změny v sektoru a naplnění této strategie.

Městská vzdělávací centra v Anglii nám byly vzorem, ale nešlo o strategickou práci, kterou jsme se snažili do jejich podoby vměstnat. Financování center probíhalo přes Northern Ireland Screen od jejího vzniku v roce 1998, jiná možnost se tehdy ani nenabízela. V Derry nás zajímal strategický dosah s ohledem na vzdálenost od hlavního města. S NIS jsme měli vždy velmi silné vztahy, protože Martin Melarkey byl ředitelem Nerve Centre Derry, později se stal členem rady NIS, vedle něj tam byla členkou také Shauna McCarthy, jeho další bývalá ředitelka.

Northern Ireland Screen nicméně nemělo edukační oddělení, dokud nebyla schválena strategie *Unlocking Creativity* v roce 2000. Krátce poté jsme byli požádáni, jestli máme zájem vytvořit centrum přímo v Belfastu, v opuštěné školní budově, a my se rozhodli se do toho pustit (jmenovalo se nejprve Studio 1). Následně jsme byli osloveni SELB ke

zřízení podobného zařízení v Armagh s působišťem v jižní části Severního Irska. Tak vzniklo AmmA Centre.

DCAL mělo zájem financovat všechna centra s cílem vyzkoušet, zda jsou schopna zajistit naplnění strategie a proměnit Severní Irsko v kreativní region. Jádrem práce bylo vzdělávání učitelů, ačkoliv jsme nezapomínali i na samotné děti. V mnoha případech lektoři v centrech nahrazovali učitele, kteří byli příliš vyčerpáni z potřeb nového kurikula a byli velmi vděční, že ta zodpovědnost v počátcích nespočívá na nich.

S podporou Paul Hamlin Foundation jsme se věnovali šíření animace do škol, s čímž souviselo i poskytování technického vybavení. Při těchto animačních workshopech jsme očekávali multiplikační efekt, ale učitelé to nezvládali a my se do škol museli vracet znovu a znovu. Proto jsme se rozhodli zvolit strategii rybáře a naučit učitele vést workshopy, nicméně panoval kolem toho značný odpor a rozpaky. Učitelé tvrdili, že je to příliš náročné, ředitelé škol nás zase bombardovali s tím, že jen marníme čas učitelů, pokud nejsou schopni workshopy vést.

Obecně tedy školy byly otevřené těmto workshopům či nikoliv?

Z počátku jsme se rozhodli pro mírnou cestu a oslovovali jsme pouze školy, kde jsme věděli, že to půjde snadněji. Často jsme školili učitele umění nebo anglického jazyka, kteří už měli nějaké zkušenosti s kreativní součástí kurikula a my jsme se snažili tyto části naplnit. Zaměřovali jsme se na školy poblíž našich center, které byly nejsnadnějším cílem. Nové výzvy přišly v roce 2004, kdy se stal předmět MIA povinný na úrovni A a později GCSE. Žáci a studenty to náramně bavilo, neboť se věnovali něčemu, co je baví samo o sobě. Najednou se mohli přihlásit ve škole na předmět filmové tvorby, a dokonce z něj maturovat! To zásadním způsobem ulehčilo celou naši práci.

Jakou roli v celém systému sehrává DCAL?

DCAL zajišťuje financování, ale naštěstí nám neříká, jaká má být naše agenda. Cíle nastavuje NIS, ale v úzké součinnosti s námi. Ptají se, jaké jsou naše možnosti a co plánujeme do budoucna dělat. Co se týká rozhodování a pravomocí, každé centrum má svého ředitele a svou politiku a agendu, které jsou nezávislé. Kromě Moving Image Arts máme vlastní programy, které jsou vždy svázány s kreativitou a technologiemi. Poté, co

se Martin Melarkey po pěti letech vrátil (působil jako hlavní manažer kampaně Derry, evropské město kultury v roce 2015, pozn. aut.) jako ředitel Nerve Belfast, máme mnohem vyrovnanější přístup, sdílíme naše rozvojové strategie, o kterých hodně diskutujeme. Skvělá spolupráce funguje také s Bernardem McCloskey v NIS, který má na starosti naši koordinaci.

Jaké jsou mezi jednotlivými centry rozdíly? Můžete je stručně popsat? Jaké jsou strategické cíle?

V Derry jsme byli prvním Kreativním vzdělávacím centrem, mimo to se ale věnujeme dalším projektům a aktivitám, ačkoliv centrum je tím hlavním. Realizujeme projekt *Teaching Divided Histories*, školní filmové kluby Into Film, FAB LAB, řadu evropských programů financovaných z programu Kreativní Evropa se zaměřením na programování, digitální technologie a filmovou výchovu.

Nerve Belfast nikdy nemělo být tak rozsáhlé, působí hlavně jako kreativní vzdělávací centrum. Maeve McCaffrey jako první ředitelka vždy koncept připravovala jako vzdělávací centrum s velkou mírou autonomie. Po mém nástupu v Derry jsem si uvědomil, že právě díky této autonomii nefunguje komunikace mezi centry dostatečně intenzivně. Neměli jsme sdílené vzdělávací programy pro učitele, motivační programy pro zaměstnance a vůbec nebylo naše fungování příliš harmonizované.

S touto změnou jsme začali přejmenováním centra na Nerve Belfast. Věnovali jsme obrovské množství energie na to, abychom rozběhli i v Belfastu projekty, které jsme realizovali v Derry, ale byla to promarněná energie kvůli neústupnosti Maeve, která řešila jen a pouze kreativní vzdělávací centrum. Dnes už toho Nerve Belfast dělá víc.

Model fungování je ovšem ve všech centrech stejný – jde o sdílenou mentalitu nebo étos, který můžeme nazvat „learning by doing“. Veškeré vědění, know-how a dovednosti se mezi centry sdílí a vzájemně se obohacují. Stejně tak se doplňují jednotlivé projekty. V Derry máme tři klíčové oblasti, programování, 3D tisk a digitální tvorbu s využitím nových technologií. Filmová tvorba může a nemusí být jejich součástí.

Nemohu příliš popisovat AmmA Centre, které funguje dosti samostatně. Ředitelka organizace je oficiálně zaměstnancem SELB a je financována ze zdrojů ministerstva školství, na rozdíl od nás. Rada má přímou kontrolu nad centrem, což je pro nás ostatní

velmi důležité. My díky tomu máme vhléd to fundování vzdělávacích institucí a úřadů a ti naopak skrz AmmA Centre rozumí naši práci a zapadáme do jejich rámců.

Jak funguje při vzdělávání učitelů pedagogické zázemí?

Původně žádní zaměstnanci kreativních center nebyli učitelé, ale spíše techničtí pracovníci, lidé z filmového průmyslu pracující ve vzdělávání. To jsme vnímali jako naši přednost. Učitelé mají učit, dohlížet na naplnění kurikula, následovat pedagogické řemeslo a my jim pomůžeme s kreativitou a technologiemi. Armagh má větší vazbu na vzdělávací autority a akademické prostředí, Derry zase na audiovizuální a digitální průmysl.

Všechna tři centra zajišťují pouze jedinou sdílenou aktivitu, a tou je BFI Film Academy, kterou částečně financuje BFI. Do tohoto programu zapojujeme poměrně exkluzivně studenty z nižších ročníků škol, kteří mají zapsán předmět Moving Image Arts. Snažíme se tím zvýšit hodnotu předmětu tím, že poskytujeme žákům příležitost k odbornému tréninku v profesionální tvorbě a budoucímu uplatnění v audiovizuálním průmyslu.

Má tato příprava na budoucí povolání v audiovizi podporu od NIS a BFI?

Jednou ze specifických aktivit centra v Derry je Foyle Film Festival. Žádné jiné centrum vlastní festival nepořádá. Jedná se tedy o každoroční intenzivní propojení filmového průmyslu a profesionálů s robustním vzdělávacím programem, který je součástí festivalu. Pro vybrané studenty pořádáme od roku 2013 bohatý industry program. V minulosti jsme pořádali konferenci Od krat'asů k celovečerníkům, hostili jsme režiséra Johna McLanea (režiséra filmu *SLOW WEST*, spolupracovníka Michaela Fassbendera), Andreu Arnold nebo Jona S. Bairda (nastupující režisérskou hvězdu ze Skotska, autora *FILTH* nebo epizod *VINYL TV*).

Mladým účastníkům tak přinášíme zkušenost s profesionální filmovou produkcí, připravujeme případové studie, diskuse o kariérních možnostech nebo způsobech, jak se dostat od krátkého filmu k celovečernímu. Připravujeme také studenty a administrujeme žádosti o účast v rezidenčním programu BFI Academy, která doplňuje samotnou soutěž. V této podpoře jsme poměrně úspěšní, každý rok se účastní 2-3 studenti ze Severního

Irska. Nabízíme také finanční podporu rezidentům, protože strávit týden v Londýně není pro sedmnáctileté studenty jednoduché ani levné.

BFI Academy je pro mladé talenty důležitá také z toho důvodu, že se mohou setkat s úspěšnými profesionály, například střihači, dramaturgy nebo scenáristy, kteří chodili na stejnou střední školu jako oni sami. To je pro děti vždy velkou inspirací.

To je skvělá příležitost pro studenty. Jak jste ale schopni motivovat profesionály k účasti? Máte na to rozpočet?

Samozřejmě, že jim platíme honoráře. Někdy také vzhledem k vytíženosti musíme workshopy rušit, někteří si o honorář řeknou, jiní ne. Mentorům workshopů platíme všechny náklady, protože už většinou v Severním Irsku nežijí a nepracují. Skvělému kameramanovi zkrátka musíte zaplatit, abyste měli jistotu, že budete mít pro studenty skvělé výstupy a zážitky. BFI Academy probíhá každou sobotu od října do března celý den, je to tedy skutečně intenzivní kurz. Učitelé často studenty podporují, existují i finanční programy na školách, protože většinou absolventi mají daleko lepší známky z MIA.

Jaké jsou milníky Nerve Centre v Derry od počátků až po současnost?

Důležitým mezníkem je určitě nominace na Oscara za krátký film *DANCE LEXIE DANCE* (r. Tim Loane) v roce 1998. Ta nám pomohla vytvořit platformu a šířit povědomí o nás jako o významném hráči filmového průmyslu a také kulturního sektoru. Zásadní změnou bylo rozhodně stěhování do nové (vlastní) budovy v roce 1999, která byla navržena a upravena speciálně podle našich potřeb. Nové prostory posunuli výrazně naši práci s mladými lidmi, dokázalo to řadě lidí, že náš přístup k práci s mládeží je skutečně seriózní.

Když jsme workshopy pořádaly v rozpadajících se průmyslových budovách, bylo to velmi provizorní a nešlo to dělat takto déle než pár let. S prostorem jsme získali i větší důvěryhodnost v očích rodičů, kteří odmítali děti vodit do temných skladištních prostor.

V letech 1999 až 2007 jsme byli v budově v pronájmu a šetřili zdroje, abychom ji mohli odkoupit, což se díky financím od místní firmy a dotacím z nadací podařilo. Z prostředků West Challenge Fund jsme odkoupili i vedlejší budovu, která je nyní Kreativním vzdělávacím centrem. Vlastnictví budov nám ušetřilo obrovské náklady, 75 000 liber nás

ročně stál jen pronájem obou budov. Tento majetek nyní tvoří pohodlnou pojistku pro případy finanční nouze.

Pro kredibilitu organizace bylo také důležité zapojit se do realizace předmětu Moving Image Arts pro nižší stupeň. Stali jsme se tak významným hráčem v celém vzdělávacím systému, pomohli jsme také vyvinout další část kurikula pro vyšší ročníky. Konečně jsme za pomoci razítka a autority CCEA nepůsobili jako parta pankáčů z Derry.

Existuje jasné propojení mezi vaší činností a filmovým průmyslem?

To propojení je jasné a přímé. Bez zázemí a podpory Northern Ireland Screen bychom neexistovali. Podpořili nás v inovacích, dali nám flexibilitu a svobodu. Ačkoliv to vždy nebylo jen růžové. Filmový průmysl v Severním Irsku roste nebyvalým tempem za posledních osm let, což přispělo k naplnění našich cílů.

Na druhou stranu jsem přesvědčen, že i díky absolventům našich programů a MIA ve školách se podařilo vychovat dostatek nových filmově i technicky gramotných talentů a pracovních sil v kreativních průmyslech, že jsme se stali atraktivnějšími pro zahraniční štáby a produkce. Jsme důležitou součástí ekonomiky kreativních průmyslů a můžeme tak argumentovat svou existencí a podporovat zaměstnanost perspektivního odvětví.

To je onen „Game of Thrones Effect“, o kterém mluví vedoucí oddělení edukace NIS Bernard McCloskey?

Ano. Bernard o tom rád vtipkuje, ale pokud se podíváte na jakoukoliv vládní prezentaci o ekonomice Severního Irsku, vždy najdete tucet odkazů na *HRU O TRŮNY*. Ten seriál byl důležitý nejen díky penězům, které do regionu přitekly, ale také kvůli tomu, jak nyní Severní Irsko působí. Filmový sektor zde byl vždy poměrně dobrý, ale dnes je to vnímáno jako sexy odvětví, však víte, je to film, showbusiness, všichni to milují, zejména když jsou s tím spojené filmové hvězdy.

Zároveň se ale jedná o velmi udržitelný, na budoucnost orientovaný sektor ekonomiky. Všechny průmysly minulosti jsou dnes skutečně mimo, zastaralé, nekonkurenceschopné. Film přináší nové dimenze a je osvobozen od historických sporů minulosti. Průmyslové manufaktury byly vnímány jako protestantské, ale filmový průmysl je nový, nepatří nikomu. To je skvělá výchozí pozice a centra jsou toho součástí i jako vlivný hybatel.

Dalším důležitým milníkem k restartu školství jsou „mírové peníze“. Financování mírových programů nám pomohlo vyvinout programy, jako *Teaching Divided Histories*. Na tento projekt jsme dostali extra financování a díky němu jsme byli schopni soustředit se na výstupy. Pomohli jsme učitelům v samotném procesu učení, kdy jsme do třídy nastřčili jejich budoucího školitele v průběhu hodiny.

Tento mentorský přístup rozvíjíme v našich partnerských školách, a to jen díky financím z Evropských fondů. Pokud bychom je financovali z domácích zdrojů, pravděpodobně by neproběhly vůbec. Evropské finance nám vždy pomáhaly pilotovat nové programy a modely, ale také budovat nové partnerství a spolupráce v zahraničí.

Jedním z mých cílů jako ředitele byla internacionalizace naší činnosti. Částečně náhodou, částečně chladným úsudkem jsem se dostal do Bostonu do MIT zrovna když jsme chtěli rozjet FAB LAB. Vysvětlili jsme jim koncept, zaměření na digitální gramotnost, a oni byli v šoku, jak jsme předběhli celou Ameriku a podpořili nás. S podporou BFI jsme také dosáhli výjimečné pozice v oblasti filmové výchovy, kde působíme jako avantgarda v celém Spojeném království. Pochopili jsme, že to má mezi národní význam a že bychom na to měli být pyšní a pomocí evropských peněz jsme začali budovat mezinárodní vztahy. Do zahraničí jsme dostali také další programy, jako *Teaching Divided Histories*, které se uplatnily v jiných rozdělených zemích, například v Libanonu a Indii. Tento dopad na tisíce studentů a učitelů v zahraničí nám zpětně pomáhá také obhájit naši pozici doma. Všem našim podporovatelům se idea, že ovlivňujeme kurikulum na jiných místech planety zamlouvá.

8. 6. Příloha č. 5 - Rozhovor s Claire Shaw (Cinemagic Festival)

Rozhovor proběhl dne 23. 6. 2017 v kanceláři Cinemagic na Botanic Avenue v Belfastu

Začněme pozicí vašeho festivalu v celkové strategii filmové výchovy. Jaká je jeho role?

Národní strategie je součástí naší organizační strategie, tedy toho, co děláme. Zaměřujeme se na diváky od 4 do 25 let, máme programy pro všechny věkové kategorie, jedná se o kombinaci formálního a neformálního vzdělávání. Úzce spolupracujeme se CCEA a učiteli předmětu Moving Image Arts. Naše filmově–výchovné aktivity propojujeme s obsahem kurikula, nejde tedy o nesouvislé aktivity. Film se stává součástí výuky všech předmětů, například vědy, zeměpisu nebo historie. Tomu je podřízena i celá naše komunikace.

Předškolní program je zaměřen na tři až čtyřleté děti, kterým promítáme krátké filmy, televizní pořady s cílem zapojení do celkového diváckého zážitku. Program pro základní školy se zaměřuje na animaci a storyboarding, vývoj námětu a kreativní psaní. Program pro druhý stupeň už je zaměřen na předmět MIA a jednotlivá témata. Mezi naše lektory patří zástupci televizí, animátoři, kameramani, scénáristé i herci.

Fungujete jako organizace nezávisle?

Jsme registrováni jako nezisková organizace (registered charity), máme správní radu, a ačkoliv jsme financováni z NI Screen, mezi naše partnery patří Queens Film Theatre nebo Foyle Festival, protože spadáme pod „exhibitors“ (kina). Mimo festival ale pořádáme řadu aktivit a projektů, které jsou financovány z jiných zdrojů. Podporuje nás například Belfast City Council, Arts and Business Council a řada menších dárců a sponzorů.

Máte kromě festivalu i celoroční aktivity?

Původně byl Cinemagic podzimní festival, odehrávající se v říjnu a listopadu. Po osmadvaceti letech jsme rozšířili aktivity na celoroční program. Vše závisí i na financování. V posledních dvanácti letech je naše provázanost s celoročním během výuky MIA ještě těsnější. Tomu napomohla i strategie *Wider Literacy*. Po celoročních

programech je navíc velká poptávka od samotných škol jako mimoškolní aktivita. Učitelé se také zapojují do samotných příprav a průběhu festivalu, vždy od ledna pro ně ale připravujeme speciálně vytvořené programy. Průběžně je také lákáme na festival různými upoutávkami.

Jak se z festivalu Cinemagic stala mezinárodní akce?

Svůj původ to má v mezinárodním záběru, který náš program má, snažíme se uvádět filmy z celého světa, představovat rozličné kultury a jak jsou příběhy vyprávěny různými filmaři. Dnes více než kdy jindy je potřeba zdůrazňovat kulturní diverzitu a ukazovat mladým lidem kulturu mimo takzvaný západní svět a hollywoodské příběhy. Stále více diváků na festival i naše letní aktivity přijíždělo z Irska a díky zpětné vazbě a velkému zájmu irského publiku jsme se před desíti lety rozhodly expandovat do Dublinu.

Pro potvrzení vzájemných vztahů je také důležité, že diváci z Belfastu jezdí na festival do Dublinu a naopak. Pro nás to byla součást přirozeného vývoje. Také řada filmových profesionálů se více propojila s étosem našeho festivalu a začala jej podporovat. Řada našich patronů působí v Anglii nebo USA, proto vznikl nápad na rozšíření do Londýna, New Yorku a Los Angeles.

Tato iniciativa ale opět není jednostranná, komunikujeme se školami v těchto městech a poskytujeme možnost navštívit festival v Belfastu, stejně jako mi rádi přijedeme za nimi. V Londýně jsme ve velmi úzkém kontaktu s lidmi z BAFTA a BAFTA Kids, kteří k nám pravidelně jezdí. Mezi další partnery patří i zástupci televizí, Channel 4, BBC nebo ITV.

To musí být poměrně náročné z hlediska logistiky, je to tak?

Ano, je, ale v průběhu let jsme se naučili ty aktivity distribuovat v čase. Festival v Dublinu probíhá v dubnu, v ostatních městech v průběhu roku.

Jak vypadá spolupráce se CCEA? Jak naplňujete kurikulum předmětu MIA?

Především uvádíme filmy, které jsou součástí kurikula. Filmy různých žánrů a oblastí, přivádíme k nim hosty z různých zemí a zázemí. Pravidelně k nám jezdí například Ian Long, expert na hororový žánr, který je součástí kurikula. Hosté vždy přednáší, promítají ukázky a krátké filmy a vysvětlují různé aspekty z teoretického hlediska. Úzce

spolupracujeme s učiteli, žádáme je o doporučení aktivit, které by uvítali, a ti pak přicházejí společně s žáky a studenty na workshopy nebo Q&A.

Se CCEA spolupracujeme velmi úzce zejména na cenách Moving Image Arts Awards, kde v porotě sedí zástupci festivalu, NI Screen a dalších organizací a hodnotí filmy vzniklé jako součást výuky. Užší výběr filmů pak uvádíme na festivalu. Spolupráce s CCEA i učiteli probíhá intenzivně, často neformálně. Pořádáme pro učitele pravidelně dvoudenní akce, které se zaměřují na osvojování teorie a práci s učebnicemi, kde se ale také mohou setkat s filmovými profesionály a poznat film prakticky.

Jak probíhá výběr programu, zejména s ohledem na kurikulum a programová omezení. Závisí to zcela na Vás?

Nejedná se o formální konzultace se CCEA, ačkoliv výběr konzultujeme. Jsme také členem poradního orgánu, víme proto poměrně přesně, co jednotlivé vzdělávací a kulturní organizace chtějí, jaká jsou témata, o kterých se žáci a studenti učí. Jsme flexibilní. Cílíme na publikum s ohledem na obsah kurikula, analýzy filmů, poskytujeme učební obsah jak v teoretické, tak praktické rovině.

Vzniká program setkání z potřeb a požadavků učitelů?

Vždy připravujeme program festivalu, který distribuujeme ve fyzické i elektronické podobě do všech škol v Severním Irsku. Školy jsou tomu otevřené, i ty, které nemají samostatný předmět film. Přímo nás oslovují, rezervují si konkrétní akce, dost často také požadují specifické programy, balíčky související s tím, co právě probírají. Jsou to témata jako mír a usmíření, konflikt, občanství, výchova pro život, pracovní příležitosti apod. Náš programový vedoucí tyto potřeby reflektuje a navrhuje školám specifický obsah. Často je obsah spíše poutavý, ale vždy se vzdělávacím přesahem, který souvisí s kurikulem. Vždy tak můžeme garantovat jeho relevantnost.

Zmínila jste téma konfliktu a smíření. Jak aktuální ve společnosti je?

Velmi často děláme aktivity propojující obě komunity, mícháme mladé lidi z různých zázemí, aby spolupracovali na společných projektech. Je to důležitá část naší práce,

kteřou děláme kontinuálně. Film je vždy nástrojem stimulace debaty a diskuse, propojuje mladé lidi a pomáhá jim zaměřit se na téma, které je spojuje i přes rozdílný původ.

Spolupracujete na těchto aktivitách také s Nerve Centre v Belfastu?

Děláme to nezávisle na našem hlavním programu, protože financování pochází z různých zdrojů. Poslední rok jsme spolupracovali s Urban Villiages Initiative, která je součástí širšího projektu vlády a DCAL. Zaměřili jsme se na vyloučené komunity v odlehlých částech Belfastu a Derry, spojili jsme je do štábů a učili je natáčet filmy o jejich komunitě, okolí a tématech, která je pálí. Pro všechny jsme pak udělali velkou akci spojenou s promítáním těchto filmů s jediným cílem: aby se všichni společně potkali a měli možnost vést dialog. Všichni se pak rádi vrací na samotný festival.

Jaký je váš přístup ke kritické praxi a kompetencím mladé generace? Je podobný jako u Into Film?

Cinemagic je jedním z partnerů zajišťujících jejich program pro školy, provozuje řadu filmových klubů na školách v Severním Irsku, převážně v odlehlých a znevýhodněných oblastech. Podporujeme filmovou kritiku, dramaturgické aktivity, sbíráme zpětnou vazbu od dětí na filmy i festival samotný. Mladým divákům necháváme velký prostor v tom, aby si festival připravili podle svých představ.

Poskytujete školám velkou spoustu filmů. Jak moc vás trápí autorská práva a licence?

Většinou oslovujeme filmové distributory, aby nám poskytli obsah pro vzdělávací účely. Ti jsou rádi, že se mohou zapojit, zejména s filmy pro mladé publikum. My jim pak zajišťujeme feedback od mladých diváků ze škol, což distributoři vždy ocení. Hodnocení filmů má velkou váhu. Pro festival spoléháme také na distributory, ačkoliv je to rok od roku finančně těžší vše zaplatit.

8. 7. Příloha č. 6 - Paddy Whannel: Filmová výchova a filmová kultura

Publikováno ve: *Screen*, Vol. 10, č. 3, květen/červen 1969, s. 50-57

Musíme zde obhájit dva názory. Nejprve musíme obhájit myšlenku studia filmu jako umění i zábavy, jako svébytnou disciplínu, která má své dílčí problémy. A zadruhé musíme vytvořit centra na všech úrovních vzdělávání, ale zejména v rámci vzdělávání vysokoškolského, kde se takové studium může odehrávat. Obecné důvody, proč zařadit studium filmu do škol, můžeme obhájit těmito argumenty: film je významnou dominantou současné kultury, neboť reprezentuje nejrozvinutější a výlučnou uměleckou formu s jednou důležitou vlastností: jeho rozvoj, už od primitivních počátků, je uchován pro toto studium na celuloidu.

Další, sekundární argumenty, jako například ty z Newsomovy zprávy³⁷⁷, které přímo odkazují k mladým lidem, je možno brát v potaz, ale je důležité je stále považovat za sekundární. Jeden z nich říká, že kvalita různých aktuálních užití filmu je závislá na samostatném rozvoji studia filmu. Učitel, například společenské nauky, pokud použije úryvky z básní, románů nebo dramát atd., čerpá z bohaté a etablované literární kultury. Dokud se pořádně nerozvine filmová kultura, využití filmu zůstane marginální a chudí...

Při pokusu definovat, co by mohlo být zahrnuto do akademického studia filmu, se nejužitečnější paralelou vždy zdála být právě literatura. Film, stejně jako literatura, má své odlišné žánry a formy, své autory a své texty. Tato paralela má výhodu ve své jednoduchosti a také v tom, že jasně stanovuje, zejména pro ty, kteří stojí mimo filmově-výchovné hnutí, rozdíl mezi filmem jako pomůckou a studiem filmu jako umění.

Smysl studia práce předních režisérů může být jednoznačně pochopitelný, jako paralela je studiu důležitých romanopisců a dramatiků. Paralela nám také objasňuje rozdíl mezi filmem, který má svou historii, určitou formální koherenci a také narůstající erudici, a televizí, která nezahrnuje nic z toho, nebo je přinejlepším prosazuje v naprosto základní formě.

³⁷⁷ *Half our Future* neboli Newsom Report z roku 1963. Více viz <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/> [Citováno dne: 30. 3. 2019]

Ale zatímco paralela s literaturou má své využití, evokuje také obvinění z toho, že jste ‚purista‘, ‚elitář‘ nebo máte ‚příliš silný záběr‘. Obhájce filmových studií je vystaven dilematu, když upřednostňuje oblast humanitních věd v době, kdy jsou humanitní vědy v krizi. Literární kultura, stejně jako jádro našich vzdělávacích a politických systémů, jsou pokoušeny ze všech stran. Hlavní výzva přichází z oblasti mimo vědeckou kulturu. Také v oblasti umění nalzáme nové výdobytky, zejména v oblastech hudby a vizuálních umění, které, pokud by si vzaly pomoc technologií a byly otevřené vysokému stupni vzájemného obohacování mezi populárními a avantgardními formami, mohly by podkopávat staré, formální rozdíly mezi intelektuálským, průměrným a primitivním. Také v souvislosti s výchovou jsou předpoklady o polidšťující roli literatury pod velkým tlakem. Literární kultura se všemi svými důrazy na dobrý vkus a vytříbenou osobní citlivost je, celkově vzato, velmi omezená. Nic není tak nežádoucí, jako vnucovat takovouto kazajku filmu, který je, mimo jiné, nejen uměním, ale také průmyslem a formou masové zábavy. Je tedy velký problém definovat obsah studia filmu dostatečně přesně a souvisle, aniž bychom jej udusili příliš úzkým rámcem.

Měli bychom být také schopni definovat jej jako předmět nezávisle na tom, jak by mohl být vyučován a jaké výukové strategie mohou být využity pro různé věkové skupiny. Následující hrubý nástřel možného rámce nabízím předběžně s nadějí, že může vyprovokovat diskusi.

Kritika

Stále se zdá být poměrně rozumné považovat objasnění konkrétních textů za kontrolní prvek tak, aby kritika byla základním jádrem studia, ačkoliv to neznamená, že by mu měla být věnována většina času. Důraz by měl být kladen na popis a vysvětlení, spíše než na hodnocení, a informační úroveň by měla obecně být vysoká. Existuje potřeba vyvíjet systematické přístupy a nalézt objektivní pozici pro kritickou analýzu, spíše než osobní vkus a citlivost. Různé nápady a myšlenky sdružené kolem pojmů autora a žánru mohou zastupovat důležité startovní body.

Teorie

Ta je celkem řídké zdokumentovanou oblastí. Cítím potřebu znovu prozkoumat a přehodnotit některé existující teorie, jakou je například přístup k filmu jako filmové gramatice. Spoustu věcí je potřeba odvodit z jiných odvětví, jako je estetika a další specializované obory jako sémiologie a komunikační teorie.

Kontextuální studia

Předpokládáme-li, že jádrem práce je studium tvorby konkrétních režisérů, musí toto studium být vztaheno ke kontextům, v nichž režisér filmy tvoří, a které podmiňují jeho práci. Oblasti, které je zde potřeba zahrnout, je například struktura průmyslu, produkční systém, dostupné formy zábavy nebo kritické klima. Zde bude také potřeba pomoc dalších předmětů a disciplín, jako sociologie, dějin ekonomiky a podobně.

Výzkum a experiment ve výukových metodách musí jít ruku v ruce s pokusy definovat obsah filmových studií a povahu filmového umění. Velký objem práce je potřeba vykonat v první, i druhé z nich. Pokud hnutí učitelů filmu v minulosti trpělo izolovaností od kritiky, bylo také izolováno od vývoje v oblasti vzdělávání. Je potřeba naučit se hodně ze zkušeností odborníků na jiné předměty, důležité ponaučení může vyvstat také ze zkoumání toho, jak se etablovaly (nebo také neetablovaly) jiné disciplíny v rámci vzdělávacího systému. Jedna klíčová otázka, kterou zde jen krátce zmíníme, to může dobře ilustrovat.

Jaká je role praktické a kreativní práce při studiu filmu? To vyvolává otázky nejen o funkci takové práce v rámci předmětu považovaném za součást liberálního studia, jeho vztahu ke kritickému a historickému pojetí předmětu, ale také o typech institucí vhodných pro studium filmu v rámci vysokoškolského vzdělávání. Část odpovědi je možno nalézt v rozvinutí a vyhodnocení práce při experimentálním využití audiovizuálního vybavení učitelů-pionýrů, jako byli Douglas Lowndes v Hornsey a Albert Hunt v Bradfordu.

Stojí například za povšimnutí, že se tato práce vyvinula společně s růstem tematické výuky a probíhá souběžně s posunem od inscenovaných her k formám improvizovaného dramatu v hodinách angličtiny. Bylo by tedy zajímavé zvážit, jaké formy praktické práce by byly nejvhodnější pro kurzy, které nebyly založeny ani na tématech, ani na filmové

gramaticce. Pak ale vyvstává otázka vztahu oboru filmových studií, jak se začaly objevovat na univerzitách, ke školám, jako je například Royal College of Art, které nabízí profesionální filmové vzdělání. Až bude (bude-li vůbec) ustavena Národní filmová škola, tato otázka nabyde na důležitosti. Bude takováto škola vhodným centrem pro výchovu kritiků, akademiků a potenciálních učitelů filmu?

Odpověď nebyla ani zahrnuta do zprávy Lloydovy komise, a žádná ze stávajících škol to nepovažuje za svůj úkol, ačkoliv se občas zabývají výukou historie a kriticizmu. Znamená to, že se zodpovědnost přesouvá na školu nebo školy, které nabízejí profesionální kurzy s akademickou prací v rámci univerzit? Jaká bude pak pozice praktické filmové tvorby v rámci jednotlivých oddělení univerzit? Abychom mohli na tyto otázky odpovědět, musíme se zaměřit nejen na zkoumání, jak se pracuje s filmem v naší zemi, ale také jak to vypadá v zahraničí, jako například na velkých školách ve východní Evropě, na oddělení filmu na UCLA v Americe, a malých školách, jako je například Swedish Film Institute.

Ale rozdíl mezi akademiky a praktiky je zakořeněn daleko hlouběji ve vzdělávacím systému, takže je dobré se například podívat, jak se rozvíjí umělecké vzdělávání s jeho klasickým rozdělením mezi katedry dějin umění, které produkují historiky a kritiky umění, a umělecké školy, které jsou zde proto, aby produkovaly umělce.³⁷⁸

³⁷⁸ ALVARADO, Manuel–BOYD-BARRETT, Oliver (eds). *Media Education: An Introduction*. London: BFI Publishing, Open University 1992. s. 21–23.

8. 8. Příloha č. 7 - Přednáška Alana Bergaly k prezentaci Rámce filmové výchovy

Přednáška byla přednesena při představení Rámce filmové výchovy v Cinemathèque Française dne 19. června 2015

Tento moment, kdy idea vzniku evropské koncepce filmové výchovy nabývá konkrétních podob, je pokračováním dlouhé historie, která se pochopitelně v jednotlivých zemích liší. Neexistuje žádná praxe filmové výchovy, která se vyvíjí izolovaně ve školách, jakoby vznikala ve zkumavce. To, co se ve školách odehrává, není nikdy odděleno od toho, co se děje mimo školy. To platí zejména o filmu, kterému se daří dobře, a daří se mu dobře zejména mimo zdi školních budov. To platí také pro Evropský projekt, v němž se propojují země, kde je spojení filmu a školy velmi rozličné.

Abychom mohli zodpovědět tuto otázku, použijí jako případovou studii Francii. Není náhoda, že se jedná o zemi s filmovou výchovou nejvíce zapuštěnou do vzdělávacího systému. Tento stav vznikl proto, že naše země těžila z jedinečných historických a politických okolností v Evropě, snad dokonce na celém světě.

Pokusím se ve zkratce nastínit tyto okolnosti, díky kterým, alespoň mám ten dojem, můžeme porozumět prvkům myšlení a prozíravosti, pokud se snažíme implementovat tento evropský *Rámec filmové výchovy*.

Tato historie se odvíjí od počátků 20. století, nicméně ve Francii si buduje svůj pevný, udržitelný a společenský základ až po druhé světové válce. Skrze síť odporu bojovali dělníci a intelektuálové, komunisté a katolíci bok po boku, a měli možnost se navzájem poznávat a sžívat. Na konci války sdíleli společné přesvědčení, že vzdělávání lidu v sousedstvích/komunitách a továrnách, je tou nejlepší zbraní proti hrůzám, které se právě odehrály, a to s jedním společným cílem: aby se už nikdy neopakovaly. Už nikdy!

V těsně poválečném období se z tohoto politického a ideologického přesvědčení zrodila velká masová hnutí jako *Peuple et culture* a *Travail et culture*. Tato hnutí brzy pochopila, že film, který je schopen zasáhnout všechny vrstvy populace, je ideálním nositelem lidového vzdělávání. Každý, bez ohledu na jeho sociální a kulturní zázemí, je schopen sledovat film, chápat jej a mluvit o něm. Tato lidová osvětová hnutí se ihned začala

zaobírat filmem jako uměleckým projevem, jako estetickým fenoménem, nejen jako nositelem obsahu a ideologickým nástrojem komunikace. Což je celkem výjimečné a nečekané, s ohledem na jeho politickou a společenskou povahu.

Pragmaticky tedy vytvořili specifickou pedagogiku filmu, shrnutou v knize z roku 1953 *Lidé a kultura: Nové pohledy na film* (Peuple et culture: Regards neufs sur le cinéma), který zahrnoval úvod do analýzy a metodologii využívanou ve filmových klubech. V této knize nalezneme články André Bazina, Chrise Markera a mnohých dalších. V čele neúnavných aktivistů filmového vzdělávání stál André Bazin, budoucí zakladatel Cahiers du Cinema, jehož myšlenky se staly školou pro mladé lidi, kteří se měli stát budoucími filmaři francouzské nové vlny. Bazin jezdil na turné po celé Francii, pořádal workshopy, uváděl projekce ve filmových klubech, a nabízel školení a přednášky na univerzitách i v továrnách. Tou dobou ve Francii pouze menšina dělnických dětí dosáhla na studium na středních školách a na univerzitách, a Bazin je proto musel navštěvovat v místech, kde skutečně žili, mimo státní vzdělávací instituce.

Cinémathèque française, která zahájila svůj filmový kroužek (Le cercle du cinéma), filmový klub založený Henri Langloisem v roce 1935, otevřela své první kino v Rue de Messine na konci války v roce 1948. Henri Langlois prokázal své neutuchající přání, aby se toto místo stalo místem sdílení, kde je možné představovat rozmanité filmy mladé generaci. To mělo rozhodující vliv na vyškolení mladých filmařů, kteří se později stali novou vlnou, a kteří se naučili natáčet filmy tím, že sledovali vše, co jim Langlois ukazoval.

Jako výsledek těchto poválečných aktivit vznikly početné filmové společnosti, které po dobu tří dekád sytili Francii filmy a jejich reflexemi, a debatami o filmařských postupech. Tyto federace měly bohaté knihovny 16 mm a 35 mm filmů a organizovaly školení pro provozovatele filmových klubů. Mě se také dostalo tohoto tréninku, účastnil jsem se praxí, navštěvoval jsem a později také uváděl filmové projekce.

Silná Liga pro vzdělávání (Ligue de l'enseignement, založená v roce 1866!), obrovské mimoškolní sekulární hnutí, které bylo respektováno a částečně podporováno Národní radou pro vzdělávání (L'Education nationale), uvádělo tisíce filmů na 16 mm kopiích určených pro školy, které byly povětšinou vybaveny 16 mm promítačkami. Tyto populární filmové kluby proškolili první generaci „praktikujících“ učitelů, a to v době,

kdy se film ještě zdaleka nevyučoval na univerzitách; uváděli filmy ve školních třídách vcelku nahodilým způsobem.

Smrt filmových společností v sedmdesátých a osmdesátých letech se urychlila s nástupem televize, která nabízela velké množství filmů a filmových programů, ale pochopitelně bez možných diskusí s publikem po jejich skončení. VHS přehrávače navíc ukončily využívání 16 mm filmů a promítaček na školách. Sledování archivních filmů se stalo více privátním a domácím zážitkem.

Filmová výchova v letech 1970–1990 získala na školách a univerzitách poměrně slušné zázemí. Bylo to však také období, kdy se výuka filmem a o filmu uzamkla ve školních budovách, a velmi rychle rozptýlila mimoškolní publikum a veřejnost. Filmové kluby se octly na posledním místě, co se týká úvah o lidovém vzdělávání v poválečné éře. Televize, která mohla převzít pomyslnou štafetu, ji nepřevzala, a skvostný sen Roberta Rosselliniho o lidové vzdělávací televizi je již také dávno mrtvý.

V sedmdesátých letech, po revolučních otřesech května 1968, se film záhy dostal na univerzity, v mnoha francouzských městech vznikaly specializované katedry. První generace studentů, která prošla vzděláním na těchto katedrách v osmdesátých a devadesátých letech, se proměnila pouze v novou generaci pedagogů, místo aby se z nich stali pionýři filmu, v něž se proměnila předchozí generace samouků odchovaná filmovými společnostmi.

Dekády 80. a 90. let byly obdobím, kdy se film stal pevnou součástí vzdělávacího systému, v souladu s kulturní politikou, která byla navržena a cíleně vedena ministrem, jehož role v celé situaci byla rozhodující a historicky zásadní. Jack Lang byl ministrem kultury po dobu neuvěřitelných dvanácti let (v letech 1981-1993) a jeho neutuchající zájem o film zachránil francouzskou kinematografii od pohromy, která se dotkla řady jiných národních kinematografií v Evropě díky obrovskému přílivu filmů na televizních obrazovkách. Zatímco například italská filmová produkce se propadla z několika set filmů ročně na několik desítek, Francie si držela stabilně 300 filmů vyrobených za jeden rok.

Jack Lang aktivně přispíval všemi dostupnými prostředky ministra kultury během těchto rozhodujících dekád k šíření filmů na školách, nicméně po celou dobu se musel potýkat s úředníky ministerstva školství, kteří podobné známky entuziasmu zjevně nesdíleli. Poté,

v roce 2000, se Lang stal ministrem školství, a implementoval kurikulární reformu s názvem ‚Umění na školách‘ (*Arts à l'école*), která objevila nový způsob, jak dostat umění do vzdělávacího systému. Již nikoliv v podobě rigidní výuky, ale jako učení zážitkem a setkání s uměleckými díly a jejich autory.

Film (oblast umění, pro kterou jsem byl tehdy v projektu *Arts à l'école* poradcem) zaujímá v této politice klíčovou pozici. Tehdy se odehrála malá revoluce, pokud mluvíme o přístupu k filmu ve vzdělávacím systému: film, který byl vždy pojímán jako součást jazykových kompetencí ve francouzské pedagogické tradici, byl nakonec uznán jako primárně umělecká forma, což mělo jako důsledek důležité konsekvence v jeho aktuálním postavení na školách.

V roce 1983 se poprvé objevila možnost filmu jako volitelného předmětu, což v roce 1989 vedlo k ustavení maturity z filmu na některých školách.

Ve stejnou dobu ve Francii vznikl systém, který ustanovil dlouhodobé a průběžné partnerství mezi školami a kiny: *Collège au cinéma* (Gymnázia a kino) v roce 1989, a *Lycéens au cinéma* (Střední školy a kino) a *Ecole et cinéma* (Základní školy a kino) v letech 1993-1994.

Princip tohoto systému je jednoduchý: třídy navštíví několikrát v roce filmové představení v místním kině, aby mohli vidět film na velkém plátně; poté ve třídě s filmovým zážitkem dále pracují. Tyto projekce probíhají během vyučovacích hodin. Základní školy a kino je projektem v současnosti nejstabilnějším: probíhá v 11 000 školách, 1 200 kinech a účastní se jej 750 000 žáků. Jiné země nám tento systém propojující školu a kino po právu závidí.

Výlučnost filmové výchovy ve francouzských školách spočívá v průběžném zapojování těchto mimoškolních prostředí, kde děti, mládež a učitelé mají možnost setkávat se s filmem – ve skutečných kinech – a také na tom, že jsou filmy vybírány pro své kinematografické kvality a historický význam. Francouzské školy jsou v tomto systému výrazně podporovány, což dozajisté zajistilo úspěch filmu ve třídách a učebnách.

V roce 1995, při příležitosti oslav 100 let kinematografie, připravilo edukační oddělení Cinémathèque française pilotní pedagogický program: *Cinéma: cent ans de jeunesse* (100 let mladosti filmu). Cílem tohoto projektu je pokusně pracovat s filmovou pedagogikou postavenou na příkladech, tedy s principem, který je možné sdílet s jinými zeměmi

z Evropy i mimo ni. Tento program dal vzniknout přesným protokolům a funkcím, jako jsou samostudijní skupiny a neustálá výměna mezi účastníky (učiteli a filmovými profesionály).

Dvacet let od jeho vzniku jsme si uvědomili, že *Cinéma: cent ans de jeunesse* byl nevědomě prototypem projektu, který nastiňuje možnosti případné spolupráce mezi jednotlivými evropskými zeměmi. Dalším důležitým prvkem tohoto programu byla snaha uchytit jej na velmi rozličných místech, napříč různými věkovými skupinami a sociálními vrstvami, a zároveň zachovat stejnou výukovou metodu pro všechny. To byla jedna z podmínek zanesená v našich cílech.

Tato krátká rekapitulace historie zapojování filmu do francouzského školního systému nám umožňuje rozlišit tři fáze, které umožnily tento ve světovém měřítku výjimečný rozvoj.

Fáze 1: Někteří učitelé, kteří milují film, jej zapojují do výuky ve třídách, ať už z osobního nebo ideologického přesvědčení, nicméně jejich postupy zůstávají lokální, individuální a ne vždy podporované vzdělávací institucí, ačkoliv jí mohou být tolerovány. Toto je fáze ‚pionýrů‘, často učitelů nadšenců, kteří byli vyškoleni ve filmových klubech a jsou filmovými aktivisty. Tato generace se za posledních deset let hromadně posunula do důchodového věku, a uvolnila prostor učitelům, kteří za sebou nemají stejnou zkušenost a zázemí, navíc část z nich prošla univerzitním vzděláním v oblasti filmu. Limitem této individuální výuky, která byla pro všechny stejná, je nutnost začínat od nuly a prakticky neexistuje možnost zúročit nabyté zkušenosti.

Naštěstí film neustále vzbuzuje u těchto učitelů touhu jej učit, a to dokonce u lidí, kteří jej nestudovali. A v promyšleném přístupu k výuce se ve skutečnosti nejedná o handicap. „Zabedněný kantor“ (abychom citovali Rancièra), který miluje film a má snahu svou vášeň přenášet dál, se může proměnit ve velmi dobrého učitele, pokud se setká s vhodnými podmínkami, zanícenými studenty a bude mít k dispozici správné nástroje.

Fáze 2: Základna pionýrů, učitelů a znepokojených aktivistů se rozšiřuje a začíná se organizovat do sítí, kde kolují informace, sdílené zkušenosti a probíhají školící setkání. Tato zprvu neorganizovaná setkání občas vedou ke zvýšení povědomí na školách a také ke vzniku specifických metod. Během této fáze dochází k výměně pedagogických zkušeností a nápadů, prolamuje se izolace jednotlivých učitelů...

Většina evropských zemí se nachází právě v této fázi, která je více či méně vyvinutá a strukturovaná.

Fáze 3: Ústřední vzdělávací instituce (Ministerstvo školství, stát) se rozhodnou implementovat národní strategii se zaměřením na film do škol. To je příležitost, kterou Francie měla, a naneštěstí zůstává jedinou zemí, která takovou proměnu zažila.

Už samotná skutečnost, že ministr kultury hlasitě stvrzuje své přesvědčení v této věci, dává okamžitou legitimitu zainteresovaným učitelům, a některé problémy (výukové plány, čas trávený mimo školu, postoj ředitelů škol a ostatních učitelů atd.) se velmi rychle vyřeší. Vše je najednou jednodušší s ohledem na legitimitu a shodu nad společným cílem, tak jak se to odehrálo právě ve Francii. ‚Film jako umění‘ a ‚film jako součást kultury a praxe‘ se náhle propojují. I pokud nastane regrese, jako se tomu děje dnes ve Francii, legitimita těchto postupů přetrvává.

Může Evropa jednoho dne sehrát klíčovou politickou roli v mezinárodním měřítku?

Začít s přehledem cílů je pro zodpovězení této otázky zjevně nejzásadnější. Je to nezbytný, ale také velmi dobrý start. A tato Koncepce, která dnes svedla naše cesty dohromady, je dobrým příkladem toho, co by mělo být cílem veškerého filmového vzdělávání: skloubit kulturu s tvorbou; skloubit individuální se společným; skloubit tříbení vkusu, přemýšlení o filmu s filmovou praxí.

Tato Koncepce dokonce pootvírá malé okénko mezi vnitřním a vnějším prostorem školy: domov, rodina, sociální prostředí. Tento aspekt je i ve Francii stále minimálně rozvinut, přičemž škola a rodina, například, zůstávají stále navzájem uzavřené, pokud tedy nejsou rovnou vzájemně podezřívavé či lhostejné.

Vítám proto tento akt stvoření, neboť se vyhnul léčkám dogmatických a rigidních „pedagogů“, kteří hledají hotový ‚program‘ filmové výchovy.

Rád bych zde otevřel několik perspektiv, které by následně mohly pomoci ustavit z této platformy skutečně vzdělávací (a udržitelnou) komunitu.

V manifestu *Lidé a kultura* z roku 1945 nalézáme tyto dvě věty:

„Lidová kultura by neměla být šířena, je potřeba s ní žít (sžívat se).“

„Skutečná kultura se rodí ze života a navrací se do něj.“

Jako nejdůležitější se mi dnes jeví pohled, který předpokládá principiální souhlas nad klíčovou otázkou, proč chceme zavádět film do škol. Pokud je cílem pouze doplnit další

obor do tradičních školních předmětů, a to konvenční cestou, je to podle mne příliš námahy s malým výsledkem.

Pokud chceme do škol zavádět film jako uměleckou disciplínu, bude tam přítomna kvůli neustálému napětí mezi kulturou a životem, napětí, které školy těžce postrádají v klasických oborech. Pomocí této umělecké formy tak budou moci mladí lidé zakoušet život, krásu, vidění světa, který odpovídá jejich věku, a zemi, ve které se nyní nacházejí.

Permanentní nebezpečí současných přístupů k filmu ve školách spočívá ve ztrátě důvodů, proč v nich má být přítomen. Tento jev nazývám instrumentalizací [gadgétisation] filmu na školách. Ta znamená děláni pro děláni samotné, bez možnosti ptát se, co vlastně pomocí této zkušenosti hledáme.

Úvod do filmu jako umělecké disciplíny má smysl pouze tehdy, pokud narušuje zvyky a provoz školní instituce, zejména v přímé osobní konfrontaci učitelů a studentů. Jednou z hlavních ctností filmové výchovy jako výchovy k umění – což byla vize reformy *Arts à l'école* a projektu *Cinéma, cent ans de jeunesse* – je otevírat třídy pro učitele, kteří neučí film, pro profesionály, kteří doprovodí studenty při průběžném setkávání s filmem. Pedagogika filmu získává hodnotu právě v této průběžnosti, cokoliv jiného je jen „házením písku do očí.“

Příchod filmových profesionálů do třídy zamíchá kartami a přináší nové hodnoty, které umožní některým studentům rozpoznat své schopnosti a přednosti, které neměli možnost veřejně manifestovat uvnitř školní instituce. A to je přínosné pro všechny: učitele, studenty, i filmaře. Atmosféra ve škole se tím rázem promění.

Jaká může být Evropská vzdělávací komunita v souvislosti s přístupem k filmu?

Komunita nejsou pouze lidé, kteří – každý ve vlastní zemi – mají své záměry. Tak může být vnímána z hlediska praxe a běžného rozumu. Vzdělávací komunita vzniká, když každý ve své zemi si je vědom toho, že ostatní, používající stejnou metodologii, procházejí stejnými vzdělávacími protokoly a sdílejí stejnou představu o kinematografii (toho, co je film). Metodologie není programem, ani vnucováním stejného obsahu.

Metodologie nabízí únik před atomizací postupů, aniž by redukovala národní odlišnosti. Individuální identity se naopak nejlépe odhalují při uplatnění struktury (hry nebo role) společné metodologie, sdílených protokolů, které nám pomohou zajímat se o to, co dělají druzí a umožní ostatním projít si tím, čím procházíte vy.

To, co zde říkám, není pouhou utopií; to se už skutečně odehrává na evropské úrovni s projektem *Cinéma, cent ans de jeunesse*. A není to nikterak složité, je to jen otázka organizace, sdílené metodologie a skutečných setkání mezi pořadateli.

Digitální transformace

Na závěr bych chtěl alarmovat před nejradiálnějši mutací za posledních patnáct let: přechodem k digitální konsumpci.

Tato revoluce nemá co do činění se starou otázkou generačních kulturních odlišností, je to bezesbýtku antropologická mutace. Intenzivní využívání internetu učinilo problematickým, brzy možná nepřekonatelným problémem základní předpoklad filmu: sledování v jeho celistvosti bez možností přeskakovat od jednoho filmu k druhému nebo z jedné scény k jiné, s povinností projít si scénu za scénou až do samotného konce. Tedy předpoklad akceptování trvání a linearity filmu.

Pouze plátno kina nás, v jistém smyslu, nutí sledovat film průběžně, ačkoliv stále více a více diváků (a to i na festivalu v Cannes) komunikuje se svým osobním monitorem čtouc a odpovídajíc na textové zprávy. Doma můžeme film na televizní obrazovce zastavit a vrátit se k němu po přestávce, ale také jej můžeme zrychlit, zpomalit, přeskočit jednu nebo více scén, nebo vyměnit jeden film za druhý.

Sledovat celý film bez přerušení už není běžnou „praxí“ mladých generací. Touto praxí je fragmentární sledování, rychlý přechod z jednoho klipu na druhý. Tato dnes běžná praxe vytváří exponenciální nárůst naší tendence být netrpělivými. Přeskakování ze stránky na stránku na internetu a potěšení ze závratí, která jej doprovází, snižuje naši pozornost, kterou věnujeme nahodilé zrychlené montáži. Ta často nezanechává nic v naší paměti a jedna stránka doslova vymazává tu předchozí. Sledování filmu v kině je proto stále důležitějším protikladem tohoto digitálního neklidu.

Tento modus rychlé cirkulace byl až donedávna stále lineární. Dnes již mutuje s „multiscreen“ režimem, kde je dalším výstupem onoho neklidu schopnost simultánně se pohybovat od jedné obrazovky k druhé, od e-mailové schránky k twitteru nebo facebooku, zatímco stále částí oka sledujeme fotbalový zápas nebo americký seriál.

Nemám nejmenších pochyb, že tento nový způsob vztahování se k obrazům – zrychlený pohyb, rozšířená praxe přepínání a konkurence mnoha obrazovek – vyvine nové formy

inteligence zaměřené na obraz, ale je stále příliš brzy, než abychom si udělali alespoň nejasnou představu o jejím fungování.

Co může tedy učitel v přechodu mezi těmito dvěma epochami dělat? Učitel, který si dal za cíl vychovávat generaci narozenou na internetu směrem k lineární kinematografii, která vyžadovala průběžné trvání?

Zaprvé: nabídnout jim tu zkušenost a pocit. Nenechte se zastrašit demagogičností, které byste se měli vyhnout daleko dříve než sami studenti, a cirkulaci na internetu. Musíte být především nejprve sami přesvědčeni, že není možné vzdělávat bez toho, aniž by se studenti zastavili, a aniž by si vytvořili souvislosti mezi tím, co sledují.

Učitel nemusí následovat logiku, která míří k nejvyššímu stádiu konzumpce: procházet více a více zrychlujících se obrazů, od jednoho produktu k druhému a zapomínat na minulost, která se zpomaluje, a opájet se čistým třpytem této rychlosti.

Pokud má mít vzdělávání smysl, pak je více než na čem jiném závislé na zpomalení. Čas je surovým materiálem filmu. Ačkoliv digitální prostředí nám dává zapomenout tím, že jej nahrazuje abstraktní a přizpůsobitelnou rychlostí.

Vzdělávání musí být více než kdy dříve založeno na vytváření vztahů, mezi myšlenkami a pamětí, mezi fragmenty filmů a filmy samotnými. Vzdělávání znamená konec konců také udržování pouta mezi minulostí a přítomností. Bez tohoto pouta riskujeme, že budeme trénovat kuřata bez hlav, šťastné a s amnézií.

Není důvod odmítat internetový provoz, z něhož ostatně nikdo z nás neunikne – a z něhož každodenně čerpáme nepředstavitelné množství výhod a úsporu času, když hledáme informace a přístup k jejich zdrojům. Ale místo toho bychom měli učit naše studenty propojovat si miliony klipů, které tam můžeme nalézt a které jsou zdrojem nepředstavitelného bohatství v případě, že víme, co si s nimi počít.

A z toho důvodu potřebujeme vynalézt výukové protokoly pro film, které používají kanál YouTube. Aktuálně přemýšlím právě nad touto otázkou pedagogického, nikoliv pedantského (pedagogist) využití YouTube a dalších podobných online kanálů.

Díky digitálním nástrojům, které se staly našimi každodenními nástroji, jako jsou chytré telefony, mohou všichni žáci a studenti natáčet záběry, klipy, nebo krátké filmy a nahrávat je směle na internet, kde se ztratí jako kapky v moři.

Ale naučí se tito mladí lidé, kteří natáčejí a nahrávají filmy na internet, díky tomu, co to znamená natáčet film? Mohou se tímto způsobem vyjádřit? Je v tom obsažena nějaká tvůrčí činnost?

Spontánní kreativita, skutečná, podněcovaná internetem, by neměla být zaměňována s tvorbou (tvůrčí činností). Kreativita je základní hnací silou tvorby, protože se jedná o indikátor impulsu k tvorbě, ale ke skutečné tvorbě potřebujete projekt a myšlenku tohoto projektu ve vztahu ke světu a ve vztahu k umělecké činnosti, kterou provádíte.

Skutečná tvorba navíc vyžaduje moment reflexe, spočinutí od běžně rozšířené akcelerace internetu. Na síti neexistuje spontánní učení. Uživatel, který nahraje na internet klip, očekává neustálé a statistické hodnocení, počet ‚zhlédnutí‘ a ‚like‘, stejně jako filmový průmysl jen neustále počítá počet prodaných vstupenek. Skutečná tvorba je nejprve sebe-posouzením tvořících, v souvislosti s jejich vlastním projektem, a toto posouzení probíhá o samotě a v pochybnostech. Pro něj (pro ni) tato výměna a sdílení s ostatními přichází až v momentu dokončení a vystavení před Ostatní: kritiku a publikum.

Opravdová pedagogika filmové tvorby probíhá v průběhu času, času vývoje a zrání projektu. Instrumentalizace a aktivismus mohou vytvářet iluzi spontánně získaného know-how, které nevyžaduje žádné přemýšlení, žádné plánování, žádnou práci, žádný přenos a vytváří řadu dalších falešných iluzí.

Naše role vzdělavatelů spočívá v nalezení jiných strategií, jiných protokolů, abychom se zapsali do vzdělávací komunity, která si je vědoma svých cílů a svých prostředků, aby měla akutní povědomí o této nové situaci, které začínáme čelit. A tento *Rámeček filmové výchovy* v Evropě tomu může výrazně napomoci. K tomu vám přeji hodně zdaru.

Seznam zkratk

F/AV	Filmová/Audiovizuální výchova
RVP	Rámcové vzdělávací programy
ŠVP	Školní vzdělávací programy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MKČR	Ministerstvo kultury ČR
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MPO	Ministerstvo průmyslu a obchodu
SFKMG	Státní fond kinematografie
ASFAV	Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu
DCAL	Department for Communities, Arts and Leisure
DE	Department of Education
DEL	Department of Employment and Learning
MFP	Ministry for Finances and Personnel
NIS	Northern Ireland Screen
MIA	Moving Image Arts
BFI	British Film Institute
GCSE	General Certificate of Secondary Education
SEFT	Society of Educators of Film and Television
CNC	Centre national du cinéma et de l'image animée

9. Prameny a literatura

9.1. Literatura

- ALVARADO, Manuel–BOYD-BARRETT, Oliver (eds). *Media Education: An Introduction*. London: BFI Publishing, Open University 1992.
- AGOSTI, Alberto–GUIDORIZZI, Mario. *Cinema a scuola*. Milano: Erickson 2011.
- AGOSTI, Alberto. *Cinema e educazione: Percorsi per la formazione degli adulti*. Milano: CEDAM 2001.
- ARCHAT-TATAH, Caroline. *Ce que l'école fait avec le cinéma: Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013.
- BECKETT, J. C. (ed.) *Belfast. The Making of the City*. Belfast. Appletree Press 1988.
- BERGALA, Alan. *L'hypothèse cinéma (Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs)*. Paris: Cahiers du cinéma 2007.
- BOLAS, Terry. *Screen Education. From Film Appreciation to Media Studies*. Bristol: Intellect Books 2009.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press 2003.
- CLARKE, Alan. *Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods and Practice*. London: SAGE Publications, Ltd. 1999.
- CONDÉ, M.–FONCK, V.–VERVIER, A. *À l'école du cinéma: Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Paris: Editions de Boeck 2007.
- ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Praha: Národohospodářský ústav 2010.
- ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Atomy věčnosti. Český krátký film 30.-50. let*. Praha: Národní filmový archiv 2014.
- DAVID, Ivan. *Filmové právo. Autorskoprávní perspektiva*. Praha: Nová beseda 2015.
- GÓRECKI, Marcin–SOTOMSKA, Agata (eds.). *Film Literacy Initiatives*. Warszawa: Creative Europe 2014.
- GROSSBERG, Lawrence. *Bringing it all back home: essays on cultural studies*. Durham: Duke University Press 1997.

- HAMMER, Rhonda–KELLNER, Douglas. *Media/Cultural Studies. Critical Approaches*. New York: Peter Lang Publishing, Inc. 2009.
- HART, Andrew. *Film and Television in Education. The Handbook of British Universities*. London: Film & Video Council. Blueprint. 1995.
- HARTAI, Laszlo (ed.) *Media Education within Formal Education System*. Barcelona: *FilmED*. Universidad Autónoma de Barcelona 2013.
- HENZLER, Bettina–PAULEIT, Winfried (eds.): *Filme sehen. Kino verstehen*. Marburg: Bremen Universität 2009.
- HENZLER, Bettina–PAULEIT, Winfried–RÜFFERT, Christine–SCHMID, Karl-Heinz, TEWS, Alfred (eds.): *Vom Kino lernen. Internationale Perspektive der Filmvermittlung*. Berlin: Bertz Fischer 2010.
- HORÁK, Antonín. *Světla a stíny zlínského filmu. Volné vyprávění*. Vizovice: Lípa 2002.
- CHRISTIE, Ian. *Audiences*. Amsterdam: Amsterdam University Press 2014.
- JIRÁK, Jan–KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál 2003.
- KALOUS, Jaroslav, ŠTOČEK, Jiří, VESELÝ, Arnošt (eds.). *Educational Policy Studies in the Czech Republic*. Plzeň: Aleš Čeněk 2007.
- LAWRENCE, Sarah: *Future Classrooms. Managing Mobile Technology 2015*. Creative Learning Centres, Belfast 2015.
- LECARME, Pierre, MÈGE, Annabelle. *1001 activités autour du cinéma*. Paris: Casterman 2008.
- MALAVASI, Pierluigi–POLENGHI, Simonetta–RIVOLETTA, Pier Cesare. *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milán: Vita e pensiero – Largo A. Gemelli 2005.
- MOCCHETTI, Giovanni. *Educare con il cinema*. Bologna: Itaca (Castel Bolognese) 2006.
- MONACO, James. *Francouzská nová vlna*. Praha: AMU 2001.
- PARRY, Becky. *Children, Film and Literacy*. Londýn: Palgrave MacMillan 2013.
- PONDĚLÍČEK, Ivo. *Film jako svět fantómů a mýtů*. Praha: Orbis 1964.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2013.
- SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada 2014.

- STEJSKAL, Jiří. *Zlínská filmová výroba*. Disertační práce. Brno, FF UJEP 1972.
- SZCZEPANIK, Petr (ed.) *Nová filmová historie. Antologie současného myšlení o dějinách kinematografie a audiovizuální kultury*. Praha: Hermann & synové 2004.
- UNGER, Susanne B. *Cultivating Audiences: Filmbildung, Moral Education and the Public Sphere in Germany*. Ann Arbor: University of Michigan Press 2011.
- VACEK, Patrik–KRÁTKÁ, Jana. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta 2008.
- VANĚK, Miroslav–MÜCKE, Pavel. *Třetí strana trojúhelníku. Teorie a praxe orální historie*. Praha: FHS UK 2015.
- VANOYE, Francis–FREY, Francis, GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Le cinéma*. Paříž: Nathan 2009.

9. 2. Prameny

- Analýza dat a šetření digitální gramotnosti včetně doporučení pro zajištění dalších analýz a dat.* MPSV, Praha 2018, s. 27. Dostupné na: https://portaldigi.cz/wp-content/uploads/2019/05/TISK_final_Analyza_dat.pdf
- ADLER, Rudolf–ŠLAISOVÁ, Jarmila. *Filmová-Audiovizuální výchova. Návrh vzdělávacího oboru (2. verze)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2009.[online] Dostupné zde: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9721/filmovaaudiovizualni_vychova.pdf
- ADLER, Rudolf (ed.) *Podkladová studie k předmětu Filmová/audiovizuální výchova*. Praha: Národní pedagogický institut 2019.
- ALTMAN, Rick. *What it Means to Write the History of Cinema*. In: Jürgen E. Müller (ed.): *Towards Pragmatics of the Audiovisual. Theory and History. Volume 1*. Münster: Nodus Publikationen, s. 169-180
- ARTS COUNCIL NORWAY. *Cultural Rucksack. A National Programme for Arts and Culture in Norwegian Schools*. Oslo: Arts Council Norway 2008. [online] Dostupné z: <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/publication-the-cultural-rucksack>
- BAZALGETTE, Cary (ed.). *Making Movies Matter*. Londýn: British Film Institute 1999.
- BAZALGETTE, Cary (ed.). *Moving Image In the Classroom*. Londýn: British Film Institute 2000.
- BAZALGETTE, Cary (ed.). *Look Again! Teachers guide to using film and television with three-to-eleven-year olds*. Londýn: British Film Institute 2003.
- BEDNAŘÍK, Pavel (ed.). *Filmová/audiovizuální výchova v ČR 2014*. Praha: Kreativní Evropa-MEDIA/NFA 2014.
- BEDNAŘÍK, Pavel (ed.). *Filmová/audiovizuální výchova v ČR 2016*. Praha: Kreativní Evropa-MEDIA 2016.
- BEDNAŘÍK, Pavel (ed.). *Filmová/audiovizuální výchova v ČR 2017*. Praha: Kreativní Evropa-MEDIA 2017.
- BOWEN, Glenn. *Document Analysis as a Qualitative Research Method*. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 2009, Cullowhee: Western Carolina University. s. 27-40.
- CANUDO, Ricciotto. „*Teorie sedmi umění*“. In.: *Illuminace* 1, 1992, č. 1.

- DOHERTY, Robert. *Critical Framing Education Policy. Foucault, discourse, governmentality*. Counterpoints, Vol. 292, Why Foucault? New Directions in Educational Research (2007), Peter Lang AG, str. 193-204
- DVOŘÁKOVÁ, Tereza. *Film jako předmět výchovy dětí a mládeže před rokem 1989*. Cinepur 14, 2007, č. 49, s. 20–21.
- DVOŘÁKOVÁ, Tereza. *Alternativní kinodistribuce umělecky hodnotných filmů v ČR*. Praha: KFTP FAMU 2003.
- DVOŘÁKOVÁ, Tereza Czesany–BAUER, Šimon–PETRUŽELKA, Benjamin. *Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích*. Odbor médií a audiovize MKČR, 2018. [online] Dostupné zde: <https://www.mkcr.cz/medialni-a-filmova-vychova-41.html>
- EVROPSKÁ KOMISE. *Testing and refining, criteria to assess media literacy levels in Europe*. Final Report. Brusel: Danish Technological Institute, EAVI/European Commission 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Diskurz, autor, genealogie*. Praha: Nakladatelství Svoboda 1994.
- GRAHAM, David a kol. *A Profile of Current and Future Audiovisual Audience. Final Report*. Luxemburg: Evropská komise 2014, str. 16 [online] Dostupné zde: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/108c4160-1980-4bd5-8bf8-ce7f06da8449>
- HENZLER, Bettine. „*Education à l’image and Medienkompetenz: On the discourses and practices of film education in France and Germany*“, Film Education Journal, 1 (1): 16–34. DOI <https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.03>
- JAROS, Izabela–KOZIEJ, Slawomir–WILECZEK, Anna. *Children in the Empire of (Mobile) Screens*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego 2017.
- JIRÁK, Jan a kol. *Mediální výchova jako průřezové téma. Podkladová studie – revidovaná verze*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2018.
- JIRÁK, Jan: Metodická diskuse na stránkách www.rvp.cz. [online] <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=433&t=7715&sid=93c27b2cfffad9d2c90637521b2d08f1>
- KLIMEŠ, Ivan. *Idea filmové výchovy*. Portál RVP 2007. Dostupné zde: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1632/>

- KLIMEŠ, Ivan. *Děti v brlohu. Boj proti kinematografům – boj o dítě*. In: HANÁKOVÁ, P., HECZKOVÁ–L., KALIVODOVÁ, E. (eds.). *V bludném kruhu. Mateřství a vychovatelství jako paradox modernity*. Praha: SLON 2006, s. 193-236.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2014.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *IFI Film Focus. New Directions in Film & Media Literacy*. Dublin: Irish Film Institute 2012.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Showing Films and Other Audio-visual content in European Schools – Obstacles and Best Practices*. Luxembourg: Evropská komise 2015.
- KORDA, Jakub. *Úvod do studia televize 1*. Olomouc: FF UP 2014.
- KOVÁŘ, Jakub. *Evaluační výzkum*. Dostupné na:
<http://www.antropoweb.cz/cs/evaluacni-vyzkum>
- KUPIAINEN, Reijo, SINTONEN, Sara, SUORANTA, Juho. *Decades of Finish Media Education*. Tampere: Finish Society on Media Education 2008.
- KUSLOVÁ, Hana. *Filmový tvůrce a pedagog Jaroslav Novotný*. Acta Musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně. 2003, č. 1, s. 84–92
- LARDOUX, Xavier. *For a European Film Education Policy*. Report. Brussels: European Commission, 2014.
- LOCHMILLER, Chad R. (Ed.) *Complementary Research Methods for Educational Leadership and Policy*. Bloomington: Indiana University 2018.
- LOVELL, Alan. *Appreciation: Paddy Whannel 1922-1980*. BFI News, No. 45, October 1980.
- NOWELL-SMITH, Geoffrey. *The 1970 Crisis at the BFI and its Aftermath*. Screen, 47:4, Winter 2006.
- PASTOROVÁ, Markéta (ed). *Návrh Rámcových vzdělávacích programů*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2007.
- PERÉZ TORNERO, José Manuel. *Media Literacy. Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. Brusel: EAVI/European Commission 2010.
- PERÉZ TORNERO José Manuel–GUARDANS, Ignasi–TOCALACHIS, Elvira (eds.). *FilmEd. Showing Films and Other Audiovisual Content in European Schools. Obstacles and Best Practices (Final Report)*. Brusel: Evropská komise 2015.

- PLÁTENÍK, Petr. *Výuka audiovize u nás a v zahraničí*. (Diplomová práce). Olomouc: KDFMS FF UP Olomouc 2007.
- PONGÓ, Ildikó. *Filmová a mediálna výchova v Maďarsku v kontexte svetových trendov*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita 2007.
- PORTALÉS OLIVA, Marta. *La Alfabetización cinematográfica en España*. Diagnóstico y análisis de las principales iniciativas. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Periodismo, Facultad de Ciencias de la Comunicación 2014.
- PŘIBYLSKÁ, Lenka. *Filmová výchova ve světle historické a současné diskuse*. (Diplomová práce) Olomouc: PdF UP 2017.
- REID, Mark (ed.). *Reframing Literacy*. Londýn: British Film Institute 2008.
- REID, Mark–BURN, Andrew. *Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe*. Universitetsforlaget [online]. Nordic Journal of Digital Literacy 7, 2012.
- REID, Mark–WALL, Ian (eds). *Screening Literacy Report*. Londýn: British Film Institute 2012. Dostupné zde: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>
- REID, Mark–WALL, Ian (eds). *Framework for Film Education*. Londýn: British Film Institute 2015. Dostupné zde: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>
- ROBINSON, Ken (ed). *Unlocking Creativity*. Belfast: DCAL 2000.
- ROBINSON, Ken (ed). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. (Report). Londýn: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education 1999.
- SEFTON-GREEN, Julian–THOMSON, Pat (ed). *Routledge International Handbook of Creative Learning*. Londýn: Routledge 2011.
- SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie a teorie výchovy*. Praha: Hnutí R 2016.
- SMEJKAL, Zdeněk. *Film jako předmět školní výuky*. (kandidátská disertační práce) Brno: FF UJEP 1969.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence*. Metodický portál [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html/%3E/>
- UNESCO. *Global Media and Information Literacy. Assessment Framework* (Country Readiness and Competencies). Paříž: UNESCO 2013.

VACEK, Patrik. *Filmová edukace. Stručný průvodce učitele. (Diplomová práce)*. Ústav filmu a audiovizuální kultury, Masarykova univerzita: Brno 2008.

VLČKOVÁ, Eliška. *Specifika evaluačních výzkumů a jejich metodologie. (Diplomová práce)*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity 2012.

WAGNER, Robert W. *Film in Education—Thomas Edison to Protean People*. Journal of the University Film Association. Vol. 24, No. 4 (1972)

9.3. Použité online zdroje

www.filmvychova.cz

www.rvp.cz

www.deti-a-media.cz

<https://www.ecfaweb.org>

<https://filmedeurope.wordpress.com/>

<http://blog.cinematheque.fr/100ans20142015/>

www.filmotekaszkolna.pl

www.pisf.pl

www.edukacjafilmowa.pl

www.movingcinema.eu

www.kinobalon.si

www.kinodvor.org/kinobalon/

www.culturalfoundation.eu

www.docnextnetwork.org

9.4. Přednášky a prezentace

ANDRÝS, Ondřej: „Absolvent 2030+“. Prezentace na konferenci „Strategie vzdělávací politiky 2030+, Výzvy a vize pro vzdělávací systém ČR“, 28. 2. 2019

BAZALGETTE, Cary: *Film Education and Media Literacy: An English Perspective*. Přednáška na Ruhr-Universität v Bochumi dne 5. 5. 2010. (přepis)

FALTÝN, Jaroslav: „Parametry revize RVP“. Prezentace na konferenci „Strategie vzdělávací politiky 2030+, Výzvy a vize pro vzdělávací systém“, Praha, 28. 2. 2019

CHRISTIE, Ian: *On Film Education*. Prezentace na konferenci Mesto kina, Lublaň, 24. 10. 2013

VERNIERS, Patrick (ed.). *Euromeduc. European Congress on Media Literacy*. Bellaria Igea Marina, 21.-24. 10. 2009.

WALL, Ian. *Film Education Framework for Europe*. Prezentace na konferenci „Edukacja filmowa i medialna w Polsce i we swiecie“ dne 6. 5. 2015 ve Varšavě. Záznam prezentace zde: <https://www.youtube.com/watch?v=3NhEGnmZ4As>