

Příklady analýz historických hraných filmů pro potřeby výuky dějepisu¹

Kateřina KYJOVSKÁ

Historical Feature Films Analysis Examples for Teaching History Lessons

Abstract: Historical feature film is a very popular medium. Young people get information about history from this source and still more teachers of history are included this medium into teaching. They should follow rules when working with the source. Including historical feature film in history lessons should be based on detailed analysis of this media. The article presents free methods of this analysis: pedagogical content analysis, content and formal analysis and analysis of movie language.

Key Words: Historical feature film, Teaching history, Pedagogical content analysis, Content analysis, Formal analysis, Analysis of movie language

Úvod

Hraný film se řadí k nejpopulárnějším médiím posledních let. Nejen generace současných žáků základních a středních škol si jejich sledováním vytváří svou představu o historických událostech a osobnostech s nimi spjatých. Přestože většina filmových tvůrců upozorňuje, že předkládaný snímek není přesnou rekonstrukcí dějin, diváci to většinou

opomíjí a servírované informace přijímají za objektivně daný fakt. S touto skutečností se musí popasovat nejen učitelé dějepisu, ale i dalších oborů. Kamil Činátl navíc upozorňuje: „Filmy na různá historická témata představují jedno z nejpobulárnějších odvětví filmové a televizní zábavy. Dynamicky se přitom nerozvíjí jen objem produkce, ale též možné způsoby, jak filmy zprostředkují dějiny. S klasickou polaritou mezi historickým dokumentem a hraným filmem již dávno nevystačíme, nastupují hybridní žánry. Mnozí teoretici považují divácky úspěšné filmy o historii za kulturní skutečnosti o sobě: nejsou jen výrazem historické kultury, ale též jejím formativním prvem (utvářejí sdílené představy o minulosti).“ (Činátl, 2014, s. 127) V současnosti je navíc přístup k filmům mnohem jednodušší než v letech minulých, jelikož bývají po uvedení do kin relativně brzy dostupné na DVD a Blu-ray nosičích nebo na internetu. „*Film se jeví jako klíčové médium tradování minulosti a dějinného vědomí. Reprezentace často latentně traumatických událostí šířené masově televizí a po internetu ovlivňují i subjektivně prožívaný vztah k minulosti.*“ (Činátl, 2012, s. 166) Je tudíž podstatné, aby se diváci již v raném věku naučili kritickému přístupu k hranému filmu. Stejně tak je ovšem zapotřebí přistupovat i k učiteli pravděpodobně více ceněným filmovým dokumentům a dokumentárním filmům², které mohou vznikat na zakázku a odhalovat události a osobnosti pod vlivem zadavatele.

Samotné historické hrané filmy se pokusil rozdělit režisér Hynek Bočan, a to do tří kategorií: (Bočan, 2004, s. 315–319)

1. Filmy historické dobou svého vzniku – filmy starší než sto let, které mapují dobu svého vzniku, a to nejen v oblasti dokumentárního žánru, ale i v oblasti hraného filmu.
2. Filmy zachycující dobu dávno minulou, pro něž existuje málo historicky doložených realit. Z toho důvodu mají tvůrci relativně velký prostor pro práci s fantazií.
3. Filmy, které zachycují dobu ne příliš vzdálenou. Na rozdíl od předchozí kategorie jsou u nich k dispozici bohaté informace z různých oblastí umění, úředních záznamů, smluv apod. Přesto i u nich mohou filmaři narazit na řadu nejasností a problémů, a proto spolupracují s odbornými poradci.

Pokud se učitelé rozhodnou pracovat s historickým hraným filmem jako s pramenem, musí si uvědomit nutnost analýzy, jejíž podstatou je co nejpečlivěji se s vybraným snímkem seznámit. Na následujících stránkách představím některé možné přístupy k analýze historického hraného filmu pro výukové potřeby.

1 Formální a obsahová analýza

K základním přístupům patří formální a obsahová analýza. Formální analýza filmu se zaměřuje na formální stránku filmových snímků, dalo by se říci, že se jedná o nonverbální prostředky, které však mají stejně jako v běžné mluvě důležitou roli. Co tedy v rámci formální stránky sledovat? (srov. Lernbox Geschichte) Jedná se o nastavení kamery – detailní záběr, celkový záběr; perspektiva-žabí perspektiva (podhled), ptačí perspektiva (nadhled), normální úhel pohledu. Perspektiva je pro filmové médium podstatnou záležitostí, jelikož může v divákovi vyvolávat různé pocity. Podhledem lze vzbudit u diváka strach nebo respekt, opačné dojmy vyvolává nadhled. Naproti tomu normální úhel pohledu je docílen postavením kamery do úrovně očí, zobrazované osoby a jevy jsou v odpovídající výšce. Tím je docíleno rovnocennosti v dialogu. Dále se zde řadí pohyb kamery – zoom, statická kamera; střih scén, světlo a zvuk.

Pokud se vyučující rozhodne zařadit formální analýzu do výuky, je potřeba zvážit časovou náročnost. Doporučuje se pracovat pouze s filmovou sekvencí, která by měla být žáky pečlivě sledována a v případě potřeby opakována, aby si žáci sledovaný jev uvědomili. Na druhou stranu je formální analýza vhodným prostředkem v rámci mediální výchovy (průřezové téma) a učení se kritickému přístupu k médiím a tzv. mediální gramotnosti. Zároveň zůstává otázkou, zda si vyučující na tuto stránku práce s filmovým médiem naleznou v rámci výuky dějepisu časový prostor. Při běžné hodinové dotaci dvou výukových hodin týdně, které z mnoha různých organizačních důvodů odpadají a učitelé jsou vystavováni tlaku, aby stihli probrat veškerou potřebnou látku, je to spíše záležitost dějepisného či společenskovedního semináře.

Následnou částí je obsahová analýza filmu (Iabischová, Gracová, 2012, s. 124), která se zaměřuje především na okolnosti vzniku filmu a jeho vlivu na diváky. Mezi konkrétní prvky, na něž je v rámci obsahové analýzy upírána pozornost, patří informace o historickém pozadí vzniku filmu (okolnosti vzniku filmu, zadavatel, financování, herecké obsazení apod.), působení filmu (vliv snímku na diváky v době svého uvedení, vliv na diváky v naší současnosti), informace o době a podmínkách vzniku filmu (proč snímek vznikl právě v dané době) a srovnání s dalšími snímky věnujícími se stejnému tématu, ale vzniklých v jiné době či jiném prostředí.

2 Obsahová analýza a analýza filmového jazyka podle Kamila Činátla

Otázkou problematiky analýzy filmu se zabývá i Kamil Činátl, který navrhuje obsahovou analýzu a analýzu filmového jazyka, na něž následně navazuje interpretace filmu (Činátl, Pinkas, 2014, s. 26–38). V rámci obsahové analýzy si všímá postav. Doporučuje klást žákům otázky zaměřené na to, jaké postavy se ve snímku objevují, z jakého prostředí pochází nebo jaké prostředí reprezentují. Dalším bodem jsou vztahy mezi postavami, čímž se mohou odkrývat společenské konflikty, například mezi majetnou vrstvou a chudými, generační problémy apod. Následuje otázka děje, což jak sám autor uvádí, může být někdy problém, protože většinou se v rámci výuky pracuje pouze s filmovou sekvencí. Přesto se lze i v jejím rámci zaměřit na dění, které se v ní odehrává. Zde se nabízí příležitost pracovat také s dalšími prameny, které se k dané situaci váží. Činátl doporučuje, aby si žáci (popř. učitelé v rámci přípravy pracovních listů) zakreslili zjištěné poznatky do schémat. Poslední bod této obsahové analýzy představují časoprostor a předměty. Žáci se věnují tomu, kdy a kde se sledovaná ukázka odehrává. S tím souvisí také využití předmětů, kterými jsou myšleny nejen nejrůznější nádoby, předměty denní potřeby či pracovní nástroje, ale také například oblečení či symboly.

Analýza filmového jazyka představuje v podstatě již výše uvedenou formální analýzu. Činátl nejprve seznamuje, s jak dlouhým úsekem se ve výuce může pracovat – dílčí záběr, scéna, filmová sekvence.

Následnými prvky analýzy filmového jazyka jsou kompozice, jejímž základním prvkem je střih, který následně určuje tempo děje. Pozornost je věnována i prostorovému měřítku, a to celku a detailu. Oba pohledy mají vliv na divákovo vnímání, celkový záběr diváka příliš nevtahuje do záběru, to má za úkol právě detail. Nejvíce to je vnímáno pravděpodobně zabíráním postav, zda je daná postava zabírána detailně (např. pouze obličej v nějakém klíčovém okamžiku), nebo naopak celá. Opomenut není Činátlem ani úhel pohledu. Stejně jako u první uvedené formální analýzy, i zde je neutrálně vnímán úhel pohledu ve výši očí. Kromě něj pracuje s ptačí a žabí perspektivou. Navíc upozorňuje na statické a dynamické dojmy, které vznikají vlivem pohybu kamery. Pomalejší pohyby (statické) mají navozovat objektivitu, opakem tomu je u rychlejších pohybů, které mají dodat spíše subjektivní pohled postavy. Opomenutým prvkem není ani barva snímku, a to především v souvislosti s černobílým a barevným filmem. Černobílé snímky bývají spojovány především s archivními záběry (samozřejmě v souvislosti s datem svého vzniku). Na druhou stranu v dnešním technickém světě nepředstavuje žádný problém s barvou si pohrát. Pokud se podíváme například na film S. Spielberga *Schindlerův seznam* (1993), tak zde zvolená černobílá barva snímku poukazuje na temnotu předkládaného tématu. Barevný prvek zde reprezentuje pouze červený kabátek malého děvčátka, který upoutává divákovu pozornost na jeho smutný osud. V neposlední řadě spadá do analýzy jazyka filmu zvuková stopa, ať se již jedná o hudbu, jazyk nebo další zvuky. Činátl doporučuje, nejprve promítnout zvolenou sekvenci bez zvuku. Tím si podle něj žáci uvědomí roli těchto prvků na film.

Činátl upozorňuje, že pokud chce učitel do výuky dějepisu zařadit film, tak musí být naplněny cíle dějepisného vzdělávání. To nám samotná analýza nedodá. V rámci práce s historickým hraným filmem by měli učitelé zařazovat i jiné prameny, které dokládají danou historickou skutečnost. Neměla by být opomíjena skutečnost, že snímky bývají natáčeny z jistého úhlu pohledu (nemyslí se tím umístění kamery), např. z pozice jisté společenské vrstvy. Zároveň je třeba vnímat dobový kontext vzniku filmu, proč byl natočen a jak měl ovlivnit postoj dobových diváků. Nebrání se ani emocionální stránce. Srovnávat se

mohou i dva snímky s podobným tématem vzniklé za jiných podmínek. Příkladem může být srovnání organizování zábavy účastníků rekreace ve filmech *Dovolená s Andělem* (B. Zeman, 1952) a *Legenda Emöke* (V. Šustr, 1998).

3 Pedagogická obsahová analýza

Američan S. A. Metzger, působící na Pensylvánské státní univerzitě, nabízí pedagogickou obsahovou analýzu (Pedagogical content analysis) (Metzger, 2007, s. 63–71), která představuje podrobný rozbor toho, jak může hraný film dokumentovat historii a být využit v rámci výuky. Pro učitele práce na takovém rozboru představuje značnou časovou náročnost, ale může si jejím prostřednictvím sestavit podrobný přehled o tom, co mohou jím zvolené snímky žákům předat. Metzger filmy doporučuje sledovat pro potřeby analýzy třikrát. Prvním krokem by mělo být kontinuální zhlédnutí snímku, které následně doplňuje studium dostupných pramenů, výukových materiálů apod. Již takto vybavený učitel by měl zhlédnout celý film ještě dvakrát, ale tentokrát za účelem tvorby poznámek k jednotlivým scénám, v jejichž rámci si na základě předem nastudovaných informací vytváří představu o jejich historické přesnosti.

Prostřednictvím pedagogické obsahové analýzy dochází k odhalení podrobné struktury hraných filmů, a to z hlediska historického obsahu, interpretace a témat v nich obsažených. Práce na analýze spočívá ve vytvoření tří oblastí, přičemž každá se skládá ze dvou okruhů. V každé ze sledovaných oblastí je reflektováno, co se o minulosti může divák ze snímku dozvědět, ale rovněž se odhalují nejasnosti, chyby či filmaři opomíjená místa. Jednotlivé fáze pedagogické obsahové analýzy jsou následující:

1. Obsah (Content Coverage) a zobrazení doby (Period Representation)
2. Historická stavba (Historical Construction) a společenská struktura (Social Construction)
3. Empatie (Emphaty) a morální odezva (Moral Response) (Metzger, 2007, s. 63–71)

Nyní blíže k jednotlivým bodům. Obsah (Content Coverage) se zaměřuje na to, jak hraný film sděluje historické informace. V této oblasti je zapotřebí uvědomit si, že hraný film je druhem umění pracující s prvky, které upravují minulost. To představuje jeden z důvodů, proč někteří učitelé jsou při zařazování hraných filmů do výuky skeptičtí. Filmoví tvůrci užívají zkratku, některé informace zkreslují, upřednostňují nebo naopak ignorují, popřípadě si domýšlí to, co není doloženo žádnými prameny či svědectvím pamětníků. Jejich hlavním cílem je zábava a zisk. V českém prostředí se s takovými nepřesnostmi můžeme setkat například ve filmu F. Renče *Rebelové* (2001) odehrávajícím se v létě 1968. Jan Čulík filmu vytkl řadu nepřesností, a to např. emigrace v roce 1968 (před srpnovou okupací) (Čulík, 2007, s. 188–192).

S tím souvisí filmové zobrazení doby (Period Representation). Metzger zde věnuje pozornost způsobu, jakým je daná historická etapa vyobrazena, jak jsou zachyceny její problémy, na které oblasti se filmoví tvůrci zaměřují prioritně a které naopak opomíjejí. Poukazuje také na nepřesnosti například v rovině užívaného jazyka, kdy herci užívají řeč, kterou by daná historická postava nehovořila. Na stejnou filmovou nesrovnalost upozorňuje Jaroslav Pinkas v souvislosti se scénou ze seriálu K. Kachyni *Vlak dětství a naděje* (1985), v němž se v jednom z dílů diváci setkávají s německou dívkou, která vybírá příspěvky na tzv. Winterhilfe pro německé vojáky a která užívá češtinu (Činátl, 2014, s. 73–75). Pedagogická obsahová analýza má za cíl odhalit, které momenty filmu jsou vhodné pro zařazení do výuky a které nepřesnosti jsou ještě v rámci tolerance. Využití češtiny u německé dívky v době druhé světové války je velmi nepravděpodobné, ale na druhou stranu pro diváka a žáky srozumitelné, což nepředstavuje fatální překážku v aplikaci sekvence v praxi. Jak již bylo uvedeno výše, primárním zájmem filmařů je zábava a zisk, učitelé tak musí umět zhodnotit, kdy se jedná o vhodné a kdy naopak o nevhodné zobrazení daného období.

Druhá fáze pedagogické obsahové analýzy se zaměřuje na historickou stavbu (Historical Construction) a společenskou strukturu (Social Construction). Historická stavba vychází z toho, jak hraný film staví své historické vyprávění, především jak pracuje s dostupnými prameny, svědectvím a interpretací minulosti. Hlavní pedagogickou funkcí

této fáze tvoří prozkoumání autentických prvků svědčících o minulosti, které jsou do snímku zahrnuty (např. dobové předměty, dokumenty). Pavlína Míčová ve své kritice filmu J. Svěráka *Tmavomodrý svět* (2001) vytkla, že letadla, která se ve snímku vyskytovala, byla ve skutečnosti využívána až v pozdějších letech (srov. Míčová, 2008).

V bodě společenská struktura se sleduje, jak film představuje nejrozmanitější společenské vrstvy dané doby. Nejedná se přitom jen o vztah bohatý – chudý, ale může zde být věnována pozornost postavení žen či dětí ve společnosti, otroků nebo dalších skupin ve vztahu k zachycovanému období. Ve filmu *Je třeba zabít Sekala* (1998) režiséra Vladimíra Michálka se divákovi odhaluje přehlídka lidských charakterů, které ve vyhrocené době vyplouvají na povrch v daleko větší intenzitě. Ve snímcích zachycující dění v Protektorátu Čechy a Morava jsou proti sobě velmi často stavěni Češi a Němci, nebo Češi, Němci a židé. Příkladem mohou být filmy *Musíme si pomáhat* (J. Hřebejk, 2000), *Všichni moji blízcí* (M. Mináč, 1999), *Poslední cyklista* (J. Svoboda, 2014) apod.

Závěrečná třetí fáze pedagogické obsahové analýzy se koncentruje na empatii (Emphaty) a morální odezvu (Moral Response). Jak je již v samotných názvech obsaženo, jedná se o působení na diváka. Empatií se myslí, jak po emocionální stránce film zahrnuje diváky do děje, sympatie s hlavními hrdiny, antipatie k ústředním zloduchům. Na to upozorňuje rovněž K. Štěpánek: „U filmu se přidává ještě obsazení postav, celých společenských vrstev a politických skupin s negativními či pozitivními charakteristikami, jež nabízejí divákovi možnosti sebeidentifikace.“ (Štěpánek, 2012, s. 354) Kruté mučení Antonína Maděry v seriálu *Zdivočelá země* (H. Bočan, 1997–2012) jednoznačně říká, s kým má divák cítit, že takovéto podoby nelidského zacházení jsou nepřístojné a odkrývá krutost totalitního režimu, který se zbavuje válečného hrdiny. Žáci se prostřednictvím této sekvence snadno vcítí do trpícího člověka. Vzhledem k brutalitě, která se ve scénách objevuje, je však vhodnější ukázkou zařadit na střední škole, nikoliv na základní škole.

Jaké závěry z filmu plynou, jaké perspektivy se nabízí a jsou předávány divákům, na to se zaměřuje poslední část pedagogické obsahové analýzy, a tou je morální odezva. Orientuje se na etické a emoční

vyznění filmu, na to, co z filmu vyplývá. Některé historické hrané filmy mohou v dějinné události ukrýt poselství k současnému divákovi. V českém prostředí bývá učebnicovým příkladem snímek O. Vávry *Kladivo na čarodějnice* (1969), který se stal symbolem politických procesů v Československu na přelomu 40. a 50. let 20. století.

Závěr

Výše uvedené řádky popisují tři možnosti, jak lze přistupovat k analýze historického hraného filmu. Všechny zdůrazňují nutnost kritického přístupu k tomuto médiu, což je zásadní. Opomenut by však neměl být tento přístup ani u historických dokumentů a dokumentárních filmů, které se sice „tváří“ objektivně, ale i ony vznikají za určitých okolností a na zakázku nějakého zadavatele. Analyzování médií, které chceme jako učitelé zařadit do naší výuky, by se mělo stát jednou ze základních pedagogických kompetencí. Zajisté není vhodné, aby byl vybrán film, jež učitel sám neviděl a teprve v rámci projekce si chystal otázky, které žákům bude klást po zhlédnutí snímku. Jestliže pomineme fakt, že zařazení celého filmu představuje obrovskou časovou náročnost, kterou si řada učitelů nemůže v nabitém programu výuky dovolit, tak zařazení sekvence by jednoznačně mělo být cílené a dobře volené, tudíž seznámení se se snímkem představuje startovací můstek pro celou plánovanou metodu. Kamil Štěpánek zdůrazňuje: „*Kritická filmová recepce vyžaduje i na krátký úryvek jistý čas: opakování scén, vzájemnou výměnu dojmů mezi žáky, diskusi o poselství jednotlivých obrazů a výčet kamerových či režijních triků, které vedou k žádoucímu diváckému hodnocení a postoji. Proto raději využijme v dějepisné výuce jen jednu, vhodně zvolenou, sekvenci.*“ (Štěpánek, 2014, s. 151)

Kromě učení se mediální gramotnosti učitelé mohou vyžívat vizuálních a audiovizuálních prostředků jako zdroje nových informací, což je pro žáky snáze zapamatovatelné, než pouhý učitelův výklad. Nesmí však být opomenuto vedení ze strany vyučujících, jelikož ve filmech se vyskytují ať už úmyslně či neúmyslně nepřesnosti. Proto pro žáky sice jejich zařazení do výuky představuje příjemné zpestření, ale pro učitele se jedná o časově náročnou aktivitu v rámci její přípravy, pokud tedy

chce, aby si z ní žáci odnesli to, co je důležité a neměli pocit úlevové hodiny, v níž sledovali film, a nic se po nich nechtělo. Tomu se lze snadno vyhnout přípravou pracovních listů nebo dobře promyšlených otázek, s nimiž jsou žáci před samotnou projekcí seznámeni.

Důležité je, a na tom se shodují i autoři uvedených analýz, že je potřeba s žáky rozebrat jejich odpovědi, i za cenu opakování jednotlivých scén. Promítnutí filmu bez tohoto rozboru je zbytečné a neproduktivní, protože žáci nevědí, co si z hodiny mají odnést, budou si pamatovat jen to, že se na něco dívali, a kteří známí herci se ve filmu objevili. Pro upevnění získání nových informací a pro dokumentování událostí se zajisté hodí doplnit filmovou sekvencí prací s dalšími prameny a materiály, které se k danému období vztahují. Především pro události 20. století se před učiteli otevírá celá škála možností, jak zpestřit výuku, např. zařazením dobových karikatur, plakátů, písní, fotografií, dokumentů nebo ukázek z beletrie či poezie.

V rámci své diplomové práce, obhájené v roce 2009, jsem realizovala dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit, v jaké míře využívají vyučující ve výuce film a ujasnění si, zda český hraný film slouží žákům jako zdroj představ o naší historii 20. století.³ Průzkumu se celkově zúčastnilo 364 respondentů (119 studentů středních elektroprůmyslových škol, 126 studentů gymnázií a 119 studentů historie v 1. ročníku VŠ) napříč Českou republikou. Jelikož nejsou výsledky dotazníku nyní již aktuální, nechci se jimi příliš zabýrat, ale ráda bych poukázala na to, že se potvrdila naše hypotéza o zařazování filmového média v rámci výuky dějepisu. Většina respondentů uvedla, že nejčastěji se setkali s dokumentárním filmem. Jednalo se o 67,31 % dotazovaných, naproti tomu se jen 7,14 % v rámci výuky dějepisu setkala i s historickým hraným filmem s tematikou nejnovějších dějin. Navíc jen 8,24 % respondentů, kteří se v rámci výuky setkávali s hraným filmem, uvedlo, že jim byly zadány otázky před samotnou projekcí. V rámci chystaného dotazníkového šetření, které se uskuteční pro potřeby disertační práce, bych se chtěla zaměřit na to, jak se tento stav za posledních několik let změnil. Jak učitelé pracují s filmovým médiem? Zda si provádí v rámci svých příprav analýzy, které jsou klíčové. Zda vůbec historický hraný film do svých hodin vpouští.

Poznámky:

- ¹ Tato studie vznikla v rámci řešení projektu SGS05/FF/2016-2017 *Historické prameny a další edukační média využívaná ve výuce dějepisu z pohledu empirických výzkumů* na Ostravské univerzitě.
- ² Filmový dokument představuje autentické natáčení, s nímž se dnes setkáváme například ve filmových týdenících. Dokumentární film může obsahovat rovněž autentické záběry, ale je doplněn komentáři, mapami, grafikou apod.
- ³ Podrobnější výsledky empirického šetření prezentovány např.: KUNDRÁTOVÁ, K. *Možnosti využití českého hraného filmu ve výuce dějepisu.: Reflexe významných událostí a mezníků moderních dějin v českém hraném filmu od roku 1989*. Ostrava, 2009. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Vedoucí práce doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.; GRACOVÁ, B. *Využití českého hraného filmu posledního dvacetiletí ve výuce dějepisu (Výsledky empirického šetření)*. In MÄRC, J. a kol. *Dějepisné výzvy mezioborových vztahů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010, s. 133–156.

Literatura:

- BOČAN, H. Čest a sláva – krátké zamyšlení nad realizací historického filmu. In KOPAL, P. (ed.) *Film a dějiny*. Praha: Lidové noviny, 2004.
- ČINÁTL, K. Film ve výuce dějepisu – obrazy (z) normalizace. In MÄRC, J., LENCOVÁ, H. a kol. *Brána školního dějepisu otevřená (Možnosti výuky mimo školu)*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012.
- ČINÁTL, K. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha: Lidové noviny, FF UK, 2014.
- ČINÁTL, K., PINKAS, J. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014.
- ČULÍK, J. *Jací jsme. Česká společnost v hraném filmu devadesátých a nultých let*. Brno: Host, 2007.
- GRACOVÁ, B. *Využití českého hraného filmu posledního dvacetiletí ve výuce dějepisu (Výsledky empirického šetření)*. In MÄRC, J. a kol. *Dějepisné výzvy mezioborových vztahů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010.

- KUNDRÁTOVÁ, K. *Možnosti využití českého hraného filmu ve výuce dějepisu.: Reflexe významných událostí a mezníků moderních dějin v českém hraném filmu od roku 1989*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2009. Diplomová práce.
- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012.
- Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch*. Friedrich Verlag, 2004.
- MARCUS, A. S. (ed.) *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Charlotte: NC, 2007.
- MÍČOVÁ, P. *Tmavomodrý svět: „Film, na který bychom měli být hrdí!“* In Aluze. Cz [Revue pro literaturu, filozofii a jiné]. Viz http://www.aluze.cz/2001_02/sverak.php, 21. července 2008.
- ŠTĚPÁNEK, K. Hraný historický film jako podnět oborově didaktického výzkumu. *Sborník prací PdF MU – řada společenských věd*, 2012, roč. 26, č. 2. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/whis/sbornik262.pdf> [cit. 24. 10. 2016].
- ŠTĚPÁNEK, K. K sekvenční analýze hraného filmu a její implementaci do dějepisné výuky. *Sborník prací PdF MU – řada společenských věd*, 2014, roč. 28, č. 1. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/whis/rsv141.pdf> [cit. 24. 10. 2016].

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Kateřina Kyjovská
Katedra historie
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita
Reální 5
701 03 Ostrava
e-mail: katerina.kyjovska@gmail.com