

Masarykova univerzita

Fakulta sociálních studií



ŠKOLNÍ RODINA

*Dokumentární film – aspekty praktické realizace
a tvůrčí zkušenosti*

SCHOOL (and) FAMILY

*Documentary film – aspects of practical film-
making and creative practices*

Bakalářská práce

Kristýna Veselá

Brno 2012

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedené v bibliografii.

V Brně, 2012

Kristýna Veselá

ANOTACE

Bakalářská práce „Školní rodina“ je složená z praktické - audiovizuální a teoretické části. Praktická část je publicistický dokument o W-Alternativě, brněnském občanském sdružení složeném převážně z rodičů, kteří se rozhodli, že jejich děti budou vzdělávány v duchu waldorfské pedagogiky. Kvůli tomuto rozhodnutí se řada z těchto rodičů a dalších lidí zaujatých waldorfským přístupem od začátku devadesátých let aktivně spolupodílela s různou intenzitou na vzniku Waldorfské základní a mateřské školy Brno. Dokument tak představuje příběh několika lidí pojednávající o určitém úseku jejich života, který je spjat s budováním především základní školy waldorfského typu. Teoretická část zasazuje dokument do metodologického rámce a odráží zkušenosti nabyté během natáčení.

Klíčová slova

Dokumentární film, publicistický film, waldorfská pedagogika, waldorfská škola, tvůrčí práce

ANNOTATION

The Bachelor Thesis „School (and) Family“ is composed of two parts: a practical part and a theoretical one. Practical part is a publicistic – documentary film about W-Alternativa, Brno’s civil association consisting mainly of parents who decided to educate their children according to the philosophy of Waldorf Pedagogy. Due to this decision a lot of the parents and another people interested in Waldorf education participated actively on the formation of Waldorf elementary and nursery school Brno from the beginning of nineties. The practical part presents the story of several persons, who connected a large part of their lives with the formation of Elementary school of Waldorf type. Theoretical part puts the documentary film into the methodological framework and reflects the experiences acquired in the course of filming.

Key words

Documentary film, publicistic film, Waldorf pedagogy, Waldorf school, creative work

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Rodrigovi Moralesovi za cenné rady a připomínky, všem účinkujícím v mém dokumentu, díky jejichž ochotě mohla tato práce vzniknout, a tektěž své rodině a přátelům za podporu a povzbuzení během studia.

OBSAH

1. ÚVOD	8
2. DEFINICE DOKUMENTU	10
2.1 <i>Problematika Griersonovského názvosloví</i>	10
2.2 <i>Fikce versus nonfikce</i>	11
2.3 <i>Noël Carroll</i>	12
2.4 <i>Shrnutí</i>	13
3. ŽÁNROVÉ ZAŘAZENÍ ŠKOLNÍ RODINY	15
3.1 <i>Klasifikace dle Nicholse: Participační mód</i>	16
3.2 <i>Publicistický film</i>	16
3.3 <i>Shrnutí</i>	18
4. WALDORFSKÁ ŠKOLA	19
4.1 <i>Téma škola obecně a dokumentární film</i>	19
4.2 <i>Waldorfské školy – krátký exkurs</i>	20
4.3 <i>Waldorfská škola, rodič a učitel</i>	21
4.4 <i>Místo děje: Waldorfská základní a mateřská škola Brno</i>	22
5. FILMOVÁ ŘEČ – VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY UŽITÉ VE ŠKOLNÍ RODINĚ	23
5.1 <i>Řeč audiovizuálního díla</i>	23
5.1.1 <i>Pohyblivé obrazy (moving pictures)</i>	25
5.2.2 <i>Verbální jazyk ve zvukové (mluvené) formě</i>	26
5.2.3 <i>Hudba, reálné i ireálné zvuky (hluchý, ruchy)</i>	27
5.2.4 <i>Verbální jazyk v psané formě (nápis)</i>	28
5.3 <i>Vztah obraz -zvuk</i>	29
5.3.1 <i>Obraz versus zvuk</i>	29
5.3.2 <i>Obraz a zvuk ve vzájemné spolupráci</i>	30
5.3.3 <i>Vzájemný sémantický vztah obrazu a jazyka ve Školní rodině</i>	31
5.4 <i>Shrnutí</i>	31
6. PUBLICISTICKÝ DOKUMENTÁRNÍ FILM ŠKOLNÍ RODINA	33
6.1 <i>Cílové médium – Česká televize</i>	33
5.1.1 <i>Tvářící producentské skupiny České televize</i>	34
6.2 <i>Průběh vzniku Školní rodiny</i>	35
6.2.1 <i>Podnět</i>	35
6.2.2 <i>Původní námět</i>	36
6.2.3 <i>Změna námětu</i>	36
6.3 <i>Realizace</i>	39
6.3.1 <i>Nevyužité záznamy</i>	40
6.4 <i>Výsledný tvar Školní rodiny</i>	43
6.4.1 <i>Práce ve střížně – hledání začátku, osnovy, vrcholu a konce</i>	43
6.4.2 <i>Školní rodina a osobní hledisko zpracování</i>	44
7. ZÁVĚR	46

8. PŘÍLOHY:	47
<i>Příloha č.1: Původní námět.....</i>	<i>47</i>
<i>Příloha č. 2: Rozšířený námět</i>	<i>48</i>
<i>Příloha č. 3: Zkrácený rozhovor s kreativní producentkou České televize (TSB) a autorkou docusoap Ptáčata aneb Nejsme žádná běčka - Kamilou Zlatuškovou</i>	<i>50</i>
<i>Příloha č.4: Ukázka otázek pro Jaroslava Škvařila</i>	<i>55</i>
9. ZDROJE	57
9.1 Další internetové zdroje:	59
10. JMENNÝ REJSTŘÍK.....	60

Celkový počet slov: 12 383

Rozsah tvůrčí části: 00:23:11

1. ÚVOD

V této práci se primárně zabývám dokumentárním filmem, který mi slouží jako východisko, v jehož perspektivách jsem přistupovala k vlastní praktické části bakalářské práce. Vzhledem k vzdělání, které se mi dostávalo během tří let strávených na katedře Mediálních studií a žurnalistiky, však musím hned ze začátku přiznat, že forma praktické části se odráží právě v ztvárnění podobném nejvíce dílům žurnalistickým. Výsledné dílo osciluje na škále mezi publicistikou a dokumentem, přičemž hranice obou odvětví jsou často velmi propustné. První konflikt v takovéto postupu nastává hned zpočátku, když se pokoušíme o nějaké přesnější vymezení dokumentární tvorby. Jak ale vůbec pohlédnout na základní podstatu tak širokého pole jako je dokumentární film? O kapitole níže se o toto bazální vymezení pokouším prostřednictvím různých postojů k dokumentární tvorbě několika, dle mého názoru, významných teoretiků. Nicméně v žádném případě jej nevyčerpávám. K dokumentární tvorbě, stejně tak jako i k jiným oborům, se vztahuje nesčetné množství pohledů a záleží především na převládajícím diskursu, který určí, co z těchto perspektiv se bude jevit stávajícímu společenskému uspořádání anebo spíše vědecké obci daného oboru jako nejadekvátnější koncept.

Nabízí se tedy otázka, proč nazývat tuto práci jako aspekty praktické realizace tvůrčí zkušenosti dokumentárního filmu, když by v mnohých bodech stačilo zařazení produktového díla pod tvorbu publicistickou či zpravodajskou. Tvorbu zpravodajskou však musíme hned vyloučit, neboť ta po nás vyžaduje aktuálnost v jistém smyslu, již by se Školní rodině dostávalo snad před dvěma lety, kdy byla Waldorfská škola oficiálně zřízena Magistrátem města Brna, nikoliv však nyní. Na druhou stranu je ale problematika pedagogiky waldorfského typu ve svém jistém vymezení vůči současnému světu stále živým a tedy aktuálním prvkem, což nás odkazuje i na problematické rozdělení dokumentu a publicistiky.

Přestože jsou obory žurnalistiky a dokumentu v současném nastavení pojímány jako dvě samostatné jednotky; důkazem tohoto mého tvrzení budiž skutečnost, že se vyučují pod samostatnými katedrami na různých ústavech vysokoškolského vzdělávacího stupně; zároveň se, dle mého názoru, v mnohých aspektech prolínají. Pokud si například uvědomíme sociologickou definici žurnalistiky, jak ji pojímá McNair, tedy že žurnalistika je „ jakýkoliv vytvořený text v písemné, zvukové nebo vizuální podobě, který je publiku

předkládán jako pravdivé oznámení nebo záznam jisté, až dosud neznámé (nové) skutečnosti existující v současném společenském světě.“ (McNair, 2004: 11), a zvážíme hledisko autora Paula Rothy, který tvrdí, že *„Dokumentární film musí především odrážet přítomné problémy a skutečnosti. Nemůže plakat nad minulostí a ohlašovat budoucnost je pro něj nebezpečné.*“ (Rotha in Gauthier 2004), tak se i přes dnešní faktické oborové rozdělení, můžeme pokusit jednotlivé přístupy využít v rámci vzájemného překrytí v prospěch díla samotného. Stejně tak se diskurs v obou případech dokumentární a žurnalistické tvorby protíná v boji o zachycení objektivitu či pravdy, přestože tyto pojmy jsou samy o sobě jen velmi těžko uchopitelné.

2. DEFINICE DOKUMENTU

Chceme-li vystihnout podstatu dokumentárního filmu, vydáváme se na spletitou cestu definic, z nichž ani jedna nedosáhla tak obecné platnosti, aby mohla být uznána za všeobjímající a jedinou. Naproti tomuto tvrzení ale sami tvůrci a mnohé instituce označují filmové artefakty přívěskem dokumentární, a vysílají tak mezi potenciální diváckou obec sdělení, z níž vyvstávají určitá očekávání toho, co nám bude na filmovém plátně či televizní obrazovce promítnuto.

2.1 Problematika Griersonovského názvosloví

Slovo dokumentární jako označení filmového artefaktu bylo poprvé oficiálně použito Johnem Griersonem roku 1924, když v New York Sun napsal kritiku filmu Moana Roberta Flahertyho. Tento pojem ale používali daleko dříve již Francouzové, kterým sloužil k označení cestopisných filmů. Grierson však nezůstal jen u názvosloví a později dokumentární film definoval jako „tvůrčí prostředek vyjádření skutečnosti.“ (Forsyth 1967: 5) Od cestopisných filmů či snímků typu Moana se během několika desetiletí spojení dokumentární film rozšířilo na nesčetný počet filmových snímků různého charakteru a odlišného ztvárnění, což tázání se po podstatě filmového odvětví dokumentu či snahy nalézt teoretické ukotvení ještě více zkomplikovalo. Podle Janečka a Kubici dokumentární film naráží na jeden zásadní problém, a to ten, že dokument na rozdíl od hraného filmu nenašel v průběhu svého vývoje jednotlivé žánry, na jejichž základě by se mohl přiblížit k jasnější představě o tom, co se pod ním konkrétně skrývá. Na druhou stranu, pokud se ptáme, co je to dokumentární film, Patrícia Aufderheide uvádí, že „*Jednoduchá odpověď by mohla být: film o skutečném životě*“¹ (Aufderheide 2007:2) Touto odpovědí tak zároveň vyjadřujeme tendenci, s níž se dokument musel, a neustále musí, střetávat, a o které shodně mluví i Petr Kubica: „*Dokumentární film se od počátku musel vyrovnávat s obecně sdílenou představou, že ctí fakta, že vypráví o skutečných lidech a o tom, co se skutečně stalo. Ale pravda ještě neznamená vnitřní pravdivost a autenticita nemusí být předpokladem věrohodnosti.*“ (Kubica 2010: 10) Stejně tak se můžeme obrátit na Thompsonovou a Bordwella: „*Dokumentární film bývá obvykle takto označen – svým*

¹ A simple answer might be: a movie about real life.

² Bordwell a Thompson rozdělují v knize Umění filmu dokumenty do žánrů: *Stříhový (kompilační), rozhovor*

názvem, reklamou, tématem a způsoby, jakými se o něm píše v tisku a mluví mezi lidmi. Díky této nálepce pak očekáváme, že osoby, místa a zachycené události skutečně existují, a že informace, které se dozvíme, budou věrohodné.“ (Bordwell ,Thompson 2011: 449)

2.2 Fikce versus nonfikce

Ve jménu dědictví Griersonovského názvosloví tak často shledáváme různé výtky směřované vůči dokumentárnímu filmu, o kterém ve své podstatě můžeme říct jen jednu pravdivou věc, a to, že tu dokumentární film jako takový je. Filmový teoretici Bordwell a Thompson rozlišují filmovou tvorbu na fikční a nonfikční. Svou jednoduchostí svádějící dělení, v němž dokumentu náleží slovo nonfikční, nám však přinejmenším nepodává dostatečnou hloubku. Ve shodě s tímto tvrzením se pak můžeme odkazovat i na Guye Gauthiera, který považuje způsob pátrání po podstatě dokumentu v podobě duálního rozdělení fikce a nonfikce za více komplikující než vysvětlující. *„Často užívané rozlišování dokumentárního filmu a fikce by mělo smysl jen tehdy, kdyby dokumentární film mohl zaručit naprostou shodu se skutečností, což by z něj činilo prostou odnož vědeckého poznání. Mimo systém produkce a distribuce je však takové dělení pouze nástrojem kritického znejasňování, kdy fikce slouží jako jakási legitimizace, již dokumentární film nemá zapotřebí, protože je sám fikcí.*“ (Gauthier, 2004: 348) Ve výčtu argumentů, proč neužívat pro tzv. dokumentární tvorbu protilehlou dvojici fikce nonfikce lze stejně tak citovat Godarda, který tvrdí, že *„Všechny velké hrané filmy se blíží dokumentu, stejně jako všechny velké dokumenty směřují k hranému filmu.*“ (Godard in Gauthier 2004:11) Godard tak naráží na skutečnost, že struktura filmů jak dokumentární povahy, tak povahy hrané, se v jistých směrech, například narativního charakteru, spíše shodují, než rozdělují. A stejná situace platí i obráceně, tedy že fikční filmy využívají výrazových prostředků nonfikce.

Všechna tato tvrzení nás ale odkazují k hlubší podstatě problému, která se skrývá pod vzájemným vymezováním fikce a nonfikce. Nazveme-li totiž film jako dokumentární či rozdělíme-li jej do vzájemných opozic, vždy vznášíme jistým způsobem požadavek na jeho charakteristiky, kterými jsou pravdivost, objektivita, reálnost či autentičnost, a na druhé straně postavíme bariéru filmům hraného charakteru, které pro nás budou představovat, dožadujeme-li se dělení na fikci a nonfikci, přesné opaky, tedy jednoduše řečeno nepravdu, nereálnost, neobjektivnost a neautentičnost, což je svým způsobem také zavádějící přístup, neboť již na samotné vymezení reálnosti lze nahlížet z několika úhlů pohledu. Pokud se podíváme na kognitivní způsob divákova vnímání a opustíme samotné

dohady o reálnosti anebo vykonstruovanosti situace na úrovni procesu vzniku filmu, lze souhlasit s tezí Jakuba Kučery, který tvrdí, že při sledování fikčních filmů divák zažívá skutečné emoce a také, že skutečnost je již z části své podstaty, kdy jedinci vytvářejí život a různými způsoby jej interpretují, sama konstruktem. „*Pojem skutečnost přestává být absolutní, jednoznačně daný, ale charakterizuje určité pocity a kognitivní ohodnocení připisovaná určitým jevům v kontrastu k jiným zakoušeným jevům.*“ (Kučera 2006)

2.3 Noël Carroll

Nevyhovuje-li tedy ani označení „dokumentární film“, ani dělení fikce vs. non-fikce, jak tento kulturní artefakt vůbec nazývat? Carroll vytváří v tomto směru nový koncept, jenž pojmenovává *filmy předpokládaného tvrzení* (film of presumptive assertion). Pojem dokumentární film tak sice přejmenovává, ale nikoliv za účelem lingvistickým, ale spíše teoretickým.

Noël Carroll na adresu takového vymezení dokumentární tvorby dodává, že pojem non-fiction je příliš rozsáhlý či obecný a analogicky ukazuje na příkladu literární tvorby, že pokud se budeme chtít vymezovat pouze v binární opozici fikce a nonfikce, můžeme lehce sklouznout k dělení, kdy novely pro nás budou představovat zástupce fikčního ztvárnění skutečnosti a naopak manuál kreslení pro děti zařadíme mezi nonfikční tvorbu. Nicméně uznává, že s termíny fikce a nonfikce lze operovat a vymezuje se vůči těm, kteří tyto pojmy dekonstruují a zavrhují. Carroll se spoléhá především na koncept *autorského záměru* (author intention), jenž divákům umožňuje skrze sdílené komunikační kanály a zvyklosti nahlédnout do záměrného stylu, s jakým s nimi autor filmu jedná, což znamená, že pokud bude autor (designer of the text) pracovat se svým dílem jako s fikcí, tak jej tak divák bude i přijímat. Na základě těchto postupů divák zapojí svou představivost anebo uvěří reálnosti toho, co vidí, a podřídí se záměru autora. Proto je podle Carrolla nekonstruktivní zbavovat se termínu fikce a nonfikce. Avšak zároveň postuluje, že rozměr takového dělení je omezený a nabízí vlastní rozšiřující koncept - *filmy předpokládaného tvrzení* (film of presumptive assertion), jež pokládá za subkategorii non-fikční tvorby. V takovémto pojetí je důležitý opět autor, který bere na svou zodpovědnost pravdivost a věrohodnost promítaného filmu. Pokud autor pracoval s filmovou materií jako s pravdivou a pokud její konečnou podobu za pravdivou považuje, tak ji také tak bude vnímat i divák. Carroll tyto teze staví na modelu komunikace *záměr-odpověď* (intention – response). Mluví také o *filmech předpokládaných stop* (Film of Presumptive Trace), které by mohly stejně dobře sloužit k teoretickému uchopení toho, co považujeme za dokumentární filmy, ale naproti

filmům s přesvědčivým tvrzením nejsou podle Carrollova tak všeobjímající, protože se musí odkazovat na něco, co bylo již konkrétně zachyceno. Filmy přesvědčivého tvrzení však mohou zobrazovat v podstatě cokoliv, aniž by vyžadovaly stopu autentického charakteru. Co ale u obou konceptů Carroll považuje za důležité, je zahrnutí filmového tvůrce, tedy přesněji řečeno jistého záměru, který tvůrce jako konstruktér příběhu má. Sám Carroll na adresu svých kritiků, které blíže nespecifikuje, dodává, že pochybnosti způsobené nedůvěrou ke konceptu autorského záměru, tedy spíše možnosti nahlédnout do autorova konceptu, jsou vyvratitelné pouze tím, že jednotlivci jsou schopni rozeznat záměry druhých a ne jinak je tomu, když se snaží rozpoznat záměr filmového tvůrce. K rozpoznání tohoto záměru pak vedou kromě díla samotného ještě další cesty umožněné komunikačními kanály jako jsou distribuce či rozhovory s autory. Stejně tak vyvrací skeptické předpoklady ohledně nepostihnutelné objektivity, když tvrdí, že selhání v oblasti objektivní reprezentace je dílem autora a nikoliv snímku samotného.

2.4 Shrnutí

„Nemůžeme –li považovat obrazy v dokumentárním filmu za zjevný důkaz určitého rysu žitého světa, čím tedy pro nás mají být? Potlačením této otázky institucionální rámec pro dokumentární film značně zakrývá složitost vztahu mezi reprezentací a realitou, zároveň však působí jasně a srozumitelně, což vyvolává dojem, že dokumenty se skutečnostmi dokážou zabývat přímo a pravdivě. Právě v tomto tvrzení tkví z velké části přitažlivost dokumentární formy, je však k němu třeba přistupovat s obezřetností.“ (Nichols 2010:38) Obezřetnost, o které mluví Nichols, nám poskytuje prostor pro zvýraznění úlohy autora v procesu tvorby dokumentárního filmu a následného dialektického vztahu mezi ním a divákem. Právě tato obezřetnost nám totiž umožňuje použít Carrollův koncept komunikačního modelu, kdy podstata konkrétního dokumentárního filmu je uložena v autorově záměru, který je pro publikum čitelný, a který je publikem také přijat v autorsky zamýšlené formě. Obezřetnost je tak vyžadována z obou stran tohoto komunikačního modelu. Nicméně, větší míra zodpovědnosti v takovém to pojetí, leží na autorovi, který musí vztah reprezentace a reality vytvářet způsobem, jemuž se bude schopen zodpovídat. Přestože Nichols považuje za jednu ze složek dokumentární tvorby nárok a tzv. schopnost dokumentu zachycovat pravdivé skutečnosti živého světa a označuje ji jako specifickou přitažlivost tohoto druhu tvorby, upřednostňují hovořit spíše nežli o přitažlivosti o odpovědnosti, se kterou se musí přistupovat k dojmům, jež jsou umožněny

povahou dokumentární tvorby. Tato odpovědnost pak musí být spojena s obezřetností autora k sobě samému a ke svému publiku, ovšem v rámci jím stanovené míry vyvěrající z eticky založeného nitra, jež není dle mého názoru vnějškově měřitelné. Dostáváme se tak k východisku, jímž bych chtěla přistupovat i k vlastní práci, tedy takovému, že hlavní míra odpovědnosti za zvolenou reprezentaci skutečnosti leží na autorovi. Částečně se tak můžeme odvrátit bezvýhodných polemik o dokumentárním filmu a nabídnout společně s Carrollem jistá východiska. Zpětnou vazbu svého počínání může tvůrce filmu hledat u diváků laického i odborného ražení, a přestože se může stát, že zklame, jakkoliv je míra měřitelnosti zklamání abstraktním pojmem, díky procesualnosti vztahu divák - tvůrce, mohou být vzájemná poselství ujasňovány, ačkoliv jsou z velké části uložena již v díle samotném.

3. ŽÁNROVÉ ZAŘAZENÍ ŠKOLNÍ RODINY

Slovo žánr bylo převzato z francouzského jazyka a jeho výklad můžeme v češtině vystihnout jako „druh“ nebo „typ“ (Bordwell, Thompson 2011: 423) Zařazení do žánru se děje většinou za účelem kategorizace a zpřehlednění určitého kulturního artefaktu. Daniel Chandler hovoří v rámci žánrovosti o současné mediální teorii založené na trojúhelníkovém vztahu (triangular relationship) mezi textem (text), tvůrcem (producer) a „vykladači díla“ (interpreters), tedy publikem. (Chandler, 2000:5) Tímto způsobem tak žánr vytváří prostor pro vzájemnou komunikaci mezi dílem, tvůrcem a příjemcem, a umožňuje jim dosáhnout vzájemného porozumění. Nicméně, přesnější definice, co to žánr je, není lehce uchopitelná, přestože v tvorbě fikční dává zařazení filmu pod žánr westernu či komedie aj. poměrně jasný signál, o tom, co lze od filmu očekávat. Jak je na tom ale tvorba nonfikční? V první kapitole jsme se dotkli toho, jak složitým úkolem je vůbec postihnout definici dokumentárního filmu. S pomocí Gauthiera ale necházíme alespoň částečně výchozí tvrzení a to, že „v dokumentární tvorbě postupně vznikly různé žánry, jejichž klasifikace se ustavila empiricky.“ (Gauthier 2004: 374). Za nejvýznamější žánry dokumentárního filmu Gauthier považuje film *sociologický* a *etnografický*, dále vyjmenovává *filmy se sociálním obsahem, filmy historické, biografické, autobiografické* atd. (ibid.) V Encyklopedii filmu pak najdeme, že „dokumentární film se rozděluje na žánry: zpravodajský, publicistický a dokumentární filmy v užším smyslu slova. V nejvyšší sféře umělecké obraznosti (esej, fejetón) se prolíná s žánry hraného filmu.“ (Blech a kol. 1993: 200) Taktéž se o kategorizaci dokumentárního filmu pokoušejí ryze teoretičtí autoři jako například David Bordwell s Kristin Thompson². Nichols pak nabízí jednotlivé módy³, z nichž Školní rodině nejvíce odpovídá mód participační. Důležité je podle Nicholse také hledisko, že kategorizace nemůže být brána za objektivní reprezentaci dokumentární kinematografické formy, a poukazuje na skutečnost, že rozdělení a pojmenování určitých vlastností dokumentárních filmů se děje na základě neustávajícího dialogu mezi institucemi, filmaři, filmem a obecnstvem (Nichols 2010:159). Následující zařazení školní rodiny je tak v důsledku rozsáhlého a nejasného žánrového pojetí dokumentární tvorby spíše než-li

² Bordwell a Thompson rozdělují v knize Umění filmu dokumenty do žánrů: *Stříhový (kompilační), rozhovor (mluvící hlavy), direct Cinema, přírodovědný dokumentární film, filmový portrét, syntetický (využívá více žánrů najednou), mockdokumenty (falešné dokumenty)*. Dále rozlišují typy forem dokumentárních filmů na *kategorickou a rétorickou formu*.

³ Nichols nabízí k bližší klasifikaci a rozřídění dokumentární tvorby tyto módy: *výkladový, poetický, observační, reflexivní, participační a performativní* (Nichols 2010: 164-166)

přesným metodologickým ukotvením intuitivním vymezením žánrového pole, na kterém se Školní rodina pohybuje.

3.1 Klasifikace dle Nicholse: Participační mód

Participační mód je charakterizován vzájemnou interakcí subjektů a filmaře. Tento vztah pak vymezuje věta „*Já – vyprávím – s nimi – nám (mně a vám).*“ (Nichols 2010: 195) Občas se ve školní rodině projeví i mód observační. Jedná se o události jako zasedání waldorfské W-iniciativy, Jarmark či brigáda na školní zahradě, kdy jsou sociální aktéři snímáni v situacích, které by se odehrávali, i kdyby kamera nebyla přítomna. Ve finálním sestřihu snímku je ale tento mód upozaděn módem participačním.

3.2 Publicistický film

Publicistický film je podle Jana Kučery charakteristický tím, že zobrazuje „*jednorázovou událost nebo konkrétní formu jevu častěji se opakujícího, který proběhl ve zcela určité době, na zcela určitém místě a před omezeným počtem pozorovatelů, a který se nafilmováním a promítáním uvádí ve známost širším společenským oblastem, tedy se zveřejňuje, publikuje.*“ (Kučera 1961: 29) Touto obecnou definicí však Kučera nekončí a mluví o publicistickém filmu, který má dané *jevy hodnotit* a to nejlépe v *pravý čas*. Neméně zajímavý je požadavek *soustavnosti*, s jakou musí být takovýto film předkládán publiku, aby na něj zapůsobil, v čemž můžeme nacházet také zdůvodnění cykličnosti některých televizních pořadů. Publicistickému filmu nelze ani upřít jeho *informativní* charakter či s ním spojenou *věcnost*, a to vše v estetických parametrech přibližujících se uměleckému dílu. Pokusme se tedy aplikovat jednotlivé parametry publicistického filmu na Školní rodinu. Zobrazuje Školní rodina jednorázovou událost či konkrétní formu jevu? Odpověď je více nežli složitá, protože v samotném snímku můžeme pozorovat několik rovin sdělení. Je to rovina vzniku waldorfské školy, z níž však konkrétně - kromě občasných obrázků samotné a již vzniklé školy - nic nevidíme, a je nám zrostředkována retrospektivním vyprávěním, z něhož vyplývá, že se jednalo o snahu založit školu a tedy akci dlouhodobou a nikoliv jednorázovou. Zároveň však toto vyprávění ilustrují obrázky ze současnosti zachycující události jednorázového charakteru jako brigáda na školní zahradě či Jarní jarmark, které již požadavek jednorázovosti či konkrétní formy jevu, splňují. Tyto jevy by pak měly být ve filmu nějakým způsobem zhodnoceny. Celý film je sestaven jako výpověď členů určitého společenství, kteří vyjadřují svůj postoj k Waldorfské škole a waldorfské pedagogice, svou konceptualizací tak sami předesílají svá

stanoviska a tyto stanoviska nejsou ve filmu nijak popřeny či napadeny. Hodnocení zobrazeného jevu se tak odehrává ve shodě s tím, co vypovídají jeho hlavní postavy a je založené na dialektickém charakteru, kdy film přebírá hodnocení svých postav a zároveň je touto optikou zpětně hodnotí. Dalším hlediskem, které nám Kučera poskytuje, je pojem pravého času. Jaká je souvztažnost waldorfské pedagogiky a současné situace České republiky? Příběh o snaze založit brněnskou Waldorfskou školu je již příběh minulosti, ale opět se zde střetáváme s vícevýznamovou rovinou, kdy v sobě tato snaha a následné založení školy nese obsah jistého hodnotového zaměření. Waldorfská pedagogika, jak ve stručnosti poukážu níže, je svým pojetím v mnoha směrech odlišná od klasického školství. Jedním z typických znaků tohoto pojetí je, že děti nejsou během svého vzdělávání známkovány, a důraz na společenství je vyzdvihnut na úkor měřitelných výsledků.⁴ V kontrastu s tímto pojetím výuky však zároveň Ministerstvo školství zavádí v roce 2012 první kola plošného testování žáků pátých a devátých tříd, jenž by mělo jednotlivé školy seřadit na škále pomocí právě oněch měřitelných výsledků. Z plošného testování se tak stalo téma celospolečensky diskutované, neboť přínos takovýchto testů je mnohými zpochybněn. V tomto případě je stanovisko waldorfské pedagogiky přínosným faktorem, jenž může podpořit anebo naopak zpochybnit argumentační stanoviska jedné či druhé strany. Časové zpracování Školní rodiny lze tedy v kontextu těchto událostí považovat za hodné termínu aktuální. Problematický se však jeví požadavek soustavnosti, neboť ten vyžaduje především institucionální zázemí, které by zpracovaný materiál publiku předkládalo. Co však naopak vystihuje Školní rodinu, je její informativní charakter. Ve snímku jsou jednotlivci předkládána subjektivně zabarvená fakta, na jejichž základě je vystavěn postupný a komplikovaný zrod brněnské Waldorfské školy. Divák je však během filmu seznámen nejen s okolnostmi tohoto vzniku, ale také s prvky waldorfské pedagogiky. Vezmeme-li v potaz všechny tyto úvahy, můžeme říci, že Školní rodina v mnohém prvky publicistického filmu naplňuje.

⁴ „, Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků (studentů) jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Velmi silně jsou kritizovány kompetitivnosti ve výchově, jež navozují ve svých krajnějších podobách až absurdní situace, kdy žák může dokonce profitovat z nezdaru jiného žáka.“ (Pol 1996: 18)

3.3Shrnutí

V této kapitole jsem ukázala, že Školní rodina v sobě obsahuje aspekty publicistického rázu, nabízí se tedy otázka, kam se poděl film dokumentární? Opustíme-li debatu nad podstatou dokumentárního filmu, kterou jsem se pokoušela rozhrěšit v první kapitole, a k níž jsem podala svá základní stanoviska, můžeme na dokumentární film pohlédnout jako na artefakt *„založený na principu dokumentárního zobrazování skutečnosti metodou přímé a konkrétní svědecké výpovědi v podobě autentického, průkazného a faktograficky co nejplnohodnotnějšího obrazu a zvuku. Autorský záměr se uplatňuje zejména při výběru faktů, objevování nových vztahů a vzájemných souvislostí.“* (Osvaldová, Halada 2002: 49)

Ve shodě s tímto vymezením tak Školní rodinu označuji za publicistický dokument, který v sobě obsahuje především mód participační a částečně též mód observační.

4. WALDORFSKÁ ŠKOLA

Na základě této kapitoly se pokusím vystihnout bazální charakteristiky waldorfského školství. Přestože tvůrčí část práce aspekty waldorfské pedagogiky spíše nastiňuje než plně zachycuje, považuji za nutné tato východiska zmínit, neboť se v mnoha ohledech dotýkají osob, na jejichž výpovědi je Školní rodina založena. Jednotlivé prvky sloužily během přípravy tématu k pochopení stanovisek vybraných jednotlivců a tedy jako důležitý prvek při vzniku filmu. První část této kapitoly je také věnována i obecnějšímu tématu školství, které v různých formách zachytily filmové kamery, a které byly v domácí či světové dokumentární tvorbě významné.

4.1 Téma škola obecně a dokumentární film

Téma školství se v kinematografii československého kontextu objevuje již v samých počátcích České dokumentární školy. Za důkaz tohoto tvrzení můžeme považovat například dokument *Škola podnikatelů* z roku 1939, postihující způsob výchovy tzv. průmyslového dorostu, či reportáž zlínských filmařů *Človíčkové* (1940). A když už se v tomto období nejednalo o film pojednávající přímo o školském zařízení či lidech v něm, měl dokument, který byl zatím mnohými považován jen za pouhý záznam skutečnosti, sloužit sám jako vzdělávací nástroj. Mezi největší propagátory přístupu k filmu jako nástroji vzdělávání patřil v československém kontextu bezesporu Jaroslav Novotný. Film a škola tak byli v tomto ohledu u nás spolu propojeny již od samotných začátků výraznější filmové produkce dokumentárního charakteru. Ptáme-li se po filmech, jež obsahují ve svém námětu prvek školství, nebudou takovéto filmy chybět ani v celosvětovém měřítku. Bordwell a Thompson zmiňují *Poznamenané děti* (Thursday children, 1954) od Lindsay Andersona či *Střední školu* (High School, 1968) od Fredericka Wisemana. Přestože bychom mohli říci, že tyto filmy spojuje téma školství, jejich zpracování bylo vždy poplatné době a tvůrčí vizi autora, jež vedly k rozdílnému zpracování. U *Človíčků*, jak upozorňuje Antonín Navrátil, šlo především o vykreslení Baťovy sociální péče a *Střední škola* byla zase kritikou tehdejšího školství, „*kteř se tu jevilo jako ztělesnění kontroly a konformity.*“ (Bordwell a Thompson 2007:603)

Ani dnešní dokumentaristika se tématu školy nevyhýbá. Za výrazný příklad dokumentární tvorby dotýkající se (nejen) tematiky školství můžeme v českém kontextu považovat dokumentární seriál Kamily Zlatuškové a Ladislava Cmírala – *Ptáčata aneb nejsme žádná béčka* (dále jen *Ptáčata*). *Ptáčata* uvedla Česká televize na svém druhém programu jako šestnáctidílný dokumentární seriál v roce 2010. Kamera sleduje osud dětí, převážně romského etnika, z brněnské Základní a mateřské školy Merhautova, kteří byli v roce 2008 seskupeni do jedné třídy na základě petice rodičů, jež odmítali dovolit, aby jejich děti chodily do společné třídy s Romy.

Všechny výše zmíněné díla se liší v mnoha rysech od zpracování až po konečnou myšlenku, jež se snaží sdělit. Jejich spojení však můžeme vidět v nejobecnější rovině školního prostředí, které hraje anebo hrálo v životě jednotlivých aktérů, stejně tak jako v životě nás samých, podstatnou roli. Abych tedy přiblížila specifika tématu, které je jednou z ústředních linek mého dokumentu, předkládám v následujícím textu stručné shrnutí waldorfské pedagogiky.

4.2 Waldorfské školy – krátký exkurs

V České republice se první školské iniciativy za zavedení waldorfské pedagogiky objevují poprvé po roce 1989. Od té doby se u nás waldorfské školy staly jednou z nejrozšířenějších alternativ klasického školství, a to jak na úrovni škol mateřských či základních, tak středních. První waldorfská škola byla však založena mnohem dříve – v roce 1919 továrníkem Emilem Moltem ve Stuttgartu. Molt tuto školu založil pro děti svých zaměstnanců, a protože byl osloven myšlenkou antroposofie⁵, rozhodl se zřídit školu podle ideálů Rudolfa Steinera, který tak mohl v Moltově škole zrealizovat své představy o výchově v praxi.

Jedním z principů waldorfské pedagogiky je tzv. výchova ke svobodě, neboť antroposofisté věří, že by se společnost měla skládat z lidí, kteří se mohli svobodně rozvinout. „*Ve výchově by nemělo jít o vštěpování určitého světového názoru. Vychovatelé by se spíše měli*

⁵ Ve Filosofický slovníku je antroposofie definována jako *učení rozvíjené počátkem 20. Století R. Steinerem. V doslovném překladu antroposofie znamená moudrost o člověku a její původ se nachází v teosofii, od níž se odtrhla větší orientací na křesťanství. Hluběji navazuje na esoterní tradice a na vlivy hinduismu. Chce dosáhnout „objektivního poznání“ o sféře božského a napomoci tak vyššímu vývoji člověka k dokonalosti. Dokonalé poznání se skrývá v kosmické paměti, přístupné zasvěceným. Člověk, který je kompozicí fyzického, éterického a astrálního těla a vědomí („já“) se může po stupních přibližovat antroposofickému poznání. tato stupňovitá evoluce se odehrává cestou inkarnací.“ (Horyna 2002: 30)*

usilovat rozvinout vlohy svých svěřenců do té míry, aby tito byli schopni v dospělosti vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání.“ (Pol 1996: 13)

Učební plán se uskutečňuje podle Steinerovy teorie lidského rozvoje, kdy dítě fyzicky dozrává okolo sedmého roku života. Do té doby je veškerá energie investována právě do růstu fyzického a neměla by být násilně přesměrovávána na oblast myšlení, na níž se přechází postupně, čehož důsledkem je, že *„akcent na výuku naukových předmětů, na rozumovou výchovu vůbec, je ve srovnání s praxí mnoha jiných škol poněkud oslaben.“* (Pol 1996: 49) Specifickým prvkem vyučování ve waldorfské škole je epocha. Epocha obvykle trvá dvě hodiny a během ní děti probírají látku z jednoho předmětu v intervalu 3-6 týdnů. Výuka epochy je zařazena vždy na začátek vyučovacího dne.

Veškré své vědomosti si děti zaznamenávají vlastnoručně do epochového sešitu a učebnice jsou používány pouze minimálně jako sekundární prameny. Výuku doprovází předměty jako je *zpívání, hra na hudební nástroj, dramatický vystoupení, řemeslná a umělecká tvorba*⁶ (Grecmanová, Urbanovská 1996: 23) či *náboženství*, z kterého je podle Rýdla zohledňováno především morální poselství křesťanského charakteru. (Rýdl in Pol 1996:15) V mnoha ohledech se také liší metody, na nichž je založeno hodnocení žáků. Tyto metody jsou přizpůsobeny kolektivnímu duchu výchovy a vztah žáka s učitelem tvoří rovnocenné partnerství, kdy jsou chyby chápány jako běžná součást procesu učení. Hodnocení probíhá na slovní úrovni, jak během školního roku, tak na jeho konci. *„Na závěr školního roku vyhotovují učitelé vysvědčení ve formě krátkého dobrozdání, které popisuje dosažený stav výkonu žáka všeobecně nebo v jednom vyučovacím předmětu, vyzdvihuje zvláštní úsilí a rozvoj, poukazuje na slabiny a jejich příčiny, dává rady, pobídky a důmyslné podněty pro další práci.“* (Grecmanová, Urbanovská 1996:23-24)

4.3 Waldorfská škola, rodič a učitel

Založení waldorfské školy se podle Queridy děje na základě troj-stupňového vývoje.⁷ Na úplném začátku stojí skupina rodičů či antroposofistů, která vytvoří uskupení pracující na

⁶ *„Ve výchovně – vzdělávací práci se tedy hledají a využívají především takové metody, které rozvíjejí zejména tvořivost, fantazii, samostatné myšlení, umožňují hluboký prožitek a svobodnou vůli při řešení úkolů.“* (Grecmanová, Urbanovská 1996: 23)

⁷ Queridivo pojetí je v tomto textu bráno pouze jako ryze teoretický příklad, neboť vývoj jednotlivých waldorfských škol se značně liší s ohledem na různé kontextuální souvislosti.

založení waldorfské školy a přizve první učitele.⁸ V druhém stupni vývoje získává vznikající kolegium učitelů čím dál větší odpovědnost za vedení školy a zdůrazňován je pocit vzájemnosti, jak mezi učiteli a rodiči, tak mezi učiteli navzájem. V třetí fázi je míra odpovědnosti ležící na učitelském kolegiu ještě prohloubena a toto kolegium by zároveň mělo sloužit jako spirituální jádro školy. (Querida 1990 in Pol 1996:109-110)

4.4 Místo děje: Waldorfská základní a mateřská škola Brno

V Brně byla z kraje devadesátých let založena nejprve Mateřská školka Božetěchova, uplatňující principy waldorfské pedagogiky. Při této školce se postupně sdružovali jednotliví rodiče, aby v roce 1993 mohlo vzniknout občanské sdružení pojmenované W-alternativa, podporující pedagogiku waldorfského typu v Brně. Tato podpora v sobě ukrývá nejen aktivní podílění se na životě existující školky ze stran některých rodičů, ale také v pořádání doprovodných akcí jako jsou přednášky, jarmarky, burzy aj. Jedním z nosných motivů tohoto sdružení bylo také založit při stávající školce školu základní. Tohoto cíle sdružení částečně dosáhlo po sedmi letech, kdy je založena první waldorfská třída, umístěná do ZŠ na Horově ulici v Žabovřeskách. Po roce se ale radní městské části Žabovřesky rozhodli celou Základní školu zrušit. Waldorfská třída se tak musela přestěhovat do jiné budovy, zpočátku to byla Základní škola Blanenská v Jehnicích. Kvůli omezeným prostorám se však i z této školy waldorfské třídy stěhují, zprvu provizorně do ZŠ Jasanová v Brně-Jundrově a po roce do ZŠ Masarova v Líšni, kde vznikne také po dlouhém snažení 9 kompletních tříd. Zde vydrží waldorfské třídy dalších pět let. V roce 2009 nakonec město Brno zřizuje samostatnou Waldorfskou základní školu a mateřskou školku Brno v areálu bývalé ZŠ Plovdivská v Žabovřeskách. Neudržovanou budovu a přilehlé pozemky pracovníci školy společně s rodiči dávají postupně do pořádku. Škola na tomto místě funguje dodnes.

⁸ V našem případě se rodiče sdružují do občanského sdružení W-alternativa a v čele s Jaroslavem Škvařilem a Tomášem Zuzákem zakládají první kurzy waldorfského semináře, na jehož základě jsou vyškoleni první waldorfské učitelé.

5. FILMOVÁ ŘEČ – VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY UŽITÉ VE ŠKOLNÍ RODINĚ

V této kapitole se věnuji Školní rodině z hlediska filmového tvůrce, který skládá jednotlivé komponenty filmové řeči dohromady tak, aby vznikl jeden konsistentní celek. Snažím se postihnout nejdůležitější prvky, jimiž k nám artefakt v podobě (nejen) dokumentárního filmu promlouvá a sděluje nám tak svá východiska o určitém úseku žitého světa. Základní dělení obraz – zvuk rozšiřuji ještě o část textovou, a zároveň na základě stanovisk různých autorů předkládám svůj postoj k funkci jednotlivých složek filmového sdělení a jejich vzájemnému postavení v rámci filmového díla.

5.1 ŘEČ audiovizuálního díla

Zachovejme premisu, že každé umělecké dílo, tím více dokumentární film, nám chce něco sdělit. Lidská komunikace, a tedy přesun sdělení, se děje především díky řeči. Termín řeč nám může ale stejně dobře sloužit i jako nástroj k pochopení toho, jak funguje film. V této části budu vycházet z definice filmového kritika Jerzyho Plažewského, který se sice ve své knize nazvané příznačně *Filmová řeč*, zabývá spíše filmem hraným než dokumentárním, ale z hlediska pojmového vymezení tohoto druhu, nám poslouží stejně dobře. Plažewski definuje filmovou řeč takto: „*Řeč filmového umění jsou rozmanité kombinace vizuálně-auditivních obrazů (do roku 1930 vizuálních obrazů), a prostředkem šíření je systém rozmnožování filmových kopií, spjatý se soustavou kin nebo televizních stanic, jež tyto kopie vysílají.*“ (Plažewski 1967: 21) Plažewski tedy vnímá filmovou řeč jako jakousi *soustavu výrazových prostředků vlastní (nejen) filmovému umění*. Mária Ferenčuhová, které ve své práci *Odložený čas* při pokusu definice filmového a kinematografického diskursu vychází z francouzského filmového teoretika Metzeho a Odina, tvrdí, že „*Film nemá dvojitou artikulaci, která by jej definovala jako jazykový systém, má však k dispozici množství prostředků, které mu umožňují artikulovat smysl jiným než elementárně lingvistickým způsobem.*“⁹(Ferenčuhová 2009: 21) Filmová řeč podle Ferenčuhové nepodléhá stejným pravidlům jako psaná anebo hovorová řeč, avšak za jistých podmínek¹⁰

⁹ „Film teda nemá dvojitú artikuláciu, ktorá by ho definovala ako jazykový systém, má však k dispozícii množstvo prostriedkov, ktoré mu umožňujú „artikulovať“ zmysel iným než elementárne lingvistickým spôsobom.“

¹⁰ „Tak jako jazyk, aj film spája znaky do vyšších významových celkov na základe paradigmatických a syntagmatických relácií, hoci slovník filmových znakov, filmová lexika ani gramatika neexistujú. Filmová

lze způsob, jakým dochází ke konstruování filmové výpovědi k diskursivním technikám řeči připodobnit. V souladu s tímto vymezením, budu tedy nadále pracovat s termínem filmová řeč.

Filmovou řeč můžeme rozdělit na dvě základní složky – obraz a zvuk. Obě tyto složky mají své specifické vlastnosti, které jsou uloženy v jejich znakové povaze a jimiž působí na diváka. Jako výchozí nástroj popisu jednotlivých výrazových prostředků, používám v této části kategorizaci převzatou od Macurové a Mareše, neboť podávají ucelený přehled základních kódů, jež dohromady tvoří filmovou řeč, anebo spíše dovolují popsat *jednotlivé roviny filmového sdělení* (Macurová, Mareš 1992: 65) Vzhledem k podrobnosti, s jakou Macurová a Mareš k fragmentaci filmových výrazových prostředků přistupují, ji však ne zcela vyčerpávám, a volím pouze ty nástroje, které shledávám podstatnými pro Školní rodinu. Macurová s Marešem dvojici obraz - zvuk rozšiřují a nabízí soustavu základních kódů tvořící vrstvy audiovizuálního díla¹¹, kterými jsou:

- *Pohyblivé obrazy (moving pictures)*
- *Hudba, reálné i ireálné zvuky (hluchy, ruchy)*
- *Verbální jazyk ve zvukové (mluvené) formě*
- *Verbální jazyk v psané formě (nápis)*

„řeč“ sa tým pádom neradi rovnakými pravidlami jako písaná či hovorená reč, nedisponuje rovnakými nástrojmi, no napriek tomu za určitých okolností, predovšetkým v prípade, ak film opustí pole prevádzania alebo ho úzko prepojí s vypovedaním, môžeme konštruovanie filmového zmyslu pripodobnit k diskurzívnym praktikám, aké nachádzame v texte, za hranicami vety.“ (Ferenčuhová, 2009: 21-22)

¹¹ Macurová a Mareš upozorňujú, že tato klasifikace vychází z odborné literatury o filmu. (Lewicki, 1964, Metz 1971)

5.1.1 Pohyblivé obrazy (moving pictures)

Natočený materiál se skládal celkem ze sedmi rozhovorů a šesti událostí.¹² Dějová linka je založená především na vyprávění konkrétních osob o jejich vztahu k Waldorfské škole Brno. Vizuální část Školní rodiny tak byla ve své podstatě determinována retrospektivním vyprávěním jednotlivých aktérů k tomu, že obraz nebude odrážet autentické obrazy z doby, o které se vypráví, ale naopak, že natočené události budou mít především ilustrační charakter. Tento přístup k tvorbě je dokumentaristy často kritizován¹³, avšak záleží, jak je s obrazem později naloženo ve střížně. Co se týče velikosti záběrů, snímek Školní rodina obsahuje všechny druhy záběrů, které zmiňuje Vladimír Kressl (1980).

- *Velký celek (VC)*

Podle Kressla je velký celek záběrem nedramatickým, epickým a jeho působení je převážně racionální. (Kressl 1980: 49)

- *Celek (C)*

Celek zobrazuje člověka v rovnováze s prostředím. Tento záběr je podle Kressla používán tam, kde chce režisér diváka seznámit s prostředím, ve kterém se bude později odehrávat nějaký dramatický děj posléze přiblížený fragmentálními záběry. (Kressl 1980: 49).

- *Polocelek (PC), americký plán*

Vzhledem k tomu, že se velikosti záběrů skladebné řady určují především k velikosti lidské postavy, můžeme tento typ záběru demonstrovat na postavě člověka, která je zobrazena od kolen nahoru. V americkém kontextu se používá také označení *americký plán* a záběr je rozšířen ještě ke kotníkům zobrazené postavy. Význam tohoto záběru se soustředí v odklonu divákovi pozornosti od prostředí a naopak k zaměření se na postavu či skupinku postav. „*Epický, racionální faktor, daný doznívající zřetelností kresby prostředí, ještě trvá. Do popředí však vystupují potencionální možnosti dramatické, emotivní.*“ (Kressl 1980: 49)

¹² Natočené události: Adventní waldorfský jarmark, rada W.-alternativy, brigáda rodičů na zahradě, jarní waldorfský jarmark, kameramanský workshop pro děti a prostřihové záběry

¹³ Petr Kubica k ilustrativnosti říká: „*dění, to je základ, většina dokumentů svými obrazy pouze věci světa dokládá, případně se je snaží (nějak) vyložit, obrazy jsou tedy odsouzeny k pouhé ilustraci, jistěže film umí krásné obrazy, které slouží slovům (básnit jako vyšívát), ale dobrý dokument vychází ze situace, jež je ve střetu/sporu/nárazu předpokladem pohledu, to znamená, že zachycený život dává režisérovi příležitost k dílu.*“ (Kubica 2010)

- *Polodetail (PD)*

Polodetail rámuje postavu v pase a poutá k ní, především na ruce a obličej, veškerou pozornost na úkor prostředí.

- *Detail (D)*

Potlačuje prostředí a soustředí se na hlavu člověka anebo zobrazuje věci z velmi blízké vzdálenosti. „*J sme vedeni snahou, aby dramatická a emotivní složka byla co nejvýraznější.*“ (Kressl 1980: 49).

- *Velký detail (VD)*

Je logicky ještě bližší záběr než detail, často obsahuje pouhé části nějakého objektu či lidského těla.

5.2.2 Verbální jazyk ve zvukové (mluvené) formě

Ve školní rodině je dějová linka postavena na auditivním základu, v němž nejdůležitější roli hraje vyprávění životního příběhu vztaženého k založení Waldorfské základní a mateřské školy Brno. Jednotliví aktéři sdělují své příběhy a dohromady jejich autobiografie podaná ve zvukové formě nastiňuje, a ve filmu přímo vytváří, příběh vzniku Waldorfské školy. Jednotlivé sekvence jsem sestavovala na základě mluveného slova s důrazem na to, co je vyprávěno tak, aby se celý děj odehrával časově poměrně lineárně a především, aby dával divákovi smysl. Můžeme tedy říci, že dějová linka je postavena spíše než-li na obrazu zvukově, přičemž nejdůležitější roli hraje verbální jazyk.

5.2.2.1 Narativ

Narativ¹⁴ jako způsob odhalení života druhého, jeho identity vztažené ke světu, se stal nejen v dokumentárním filmu jedním z hojně užívaných nástrojů. Jeho možnost zprostředkovat divákovi či badateli realitu však byla záhy zpochybněna. Otázka, zda je biografický přístup vhodným nástrojem k pochopení žitého světa druhého či nikoliv, se

¹⁴ Ve výše zmíněné podkapitole se zabývám narativem jako nástrojem, který dopomůže k odhalení životního příběhu jednotlivých aktérů tak, jak jej sami konstruují. Nicméně stejnojmenně se označuje i přístup konstrukce příběhu samotného dokumentu, který je dokumentaristou taktéž vytvářen v módu vyprávění, kdy výběr a sled událostí určuje příčinné souvislosti, na jejichž základě jsou fragmentární data uspořádávány v jeden komplexní celek a v tomto formátu předávány divákovi. Pro úplnost je tedy potřeba zmínit, že se zde setkáváme s dvojitou narací – narací jako nástrojem poznání a narací jako způsobem zpracování.

dotýká veskrze všech věd zacílených na poznání člověka či společnosti. V rámci sociologie tvoří hlavní proud tohoto přístupu především větev sociologů zastávající interpretativní sociologii. V jejich pojetí se stává narativ pro výzkum individuálních životních historií vhodným nástrojem. „*Zastánci biografického přístupu usilují v tradici interpretativní sociologie o pochopení společenské reality jako něčeho, co je zakoušeno lidmi v průběhu jejich života, co získává svou podobu díky neustálým interpretacím a subjektivnímu hodnocení jednotlivými účastníky.*“ (Bernard in Šubrt 2008: 132) Z druhé strany pak odpůrci poukazují na skutečnost, že situace, kdy žádáme po druhém, aby nám odhalil svůj životní příběh, je vykonstruovaná a umělá, neboť jednotlivci sami od sebe většinou své životy neartikulují, a když, tak jejich výpověď nabývá spíše intimního charakteru. (Bernard in Šubrt 2008: 133)

Před každým natáčením jsem si tedy zpočátku dopředu vypracovala konkrétní otázky¹⁵, které jsem kladla svým účinkujícím. Později jsem ale od jasně znějících otázek upustila a pohybovala se spíše v tématické rovině, kdy jsem otázky pouze naznačovala a nechala jednotlivé osoby, aby řekly to, co napadne je či spíše co mi chtějí sami říct, aniž bychom se pohybovali v mnou stanovených mantinelech.

Pokud se nám tedy jedná o poznání skutečnosti, mohli bychom se pokusit doložit danou realitu pouze ryzími fakty. Na tento návrh však podává, odkazujíc se na vědu histografie, rozuzlení Hayden White, když tvrdí, že „*narace je stejně tak univerzálním způsobem výpovědi jako jazyk sám a vyprávění se tím pádem, zdá být pro lidské vědomí přirozeným módem verbální reprezentace.*“ (White in Ferenčuhová 2009: 47) Rozuzlení povahy narace se tak střetává s tendencemi různého charakteru, jenž není možné rozsoudit prostřednictvím této práce, a proto se opět navrátím k samotným dokumentaristům a ve shodně s tvrzením kanadského dokumentaristy Pierra Perraulta, který svůj film *Pro příští pokolení* (Pour la suite du monde, 1963) použil převážně metodu rozhovorů a zařadil jej mezi Cinema vécu, tedy zažitý film, říká: „*Nic nemůže být reálnějšího než stařec líčící událost, kterou sám zažil. Fakta sama o sobě nemusejí mít žádnou zvláštní hodnotu, ale má ji jejich vyličení.*“ (Marcolles 1973: 82 in Bordwell, Thompson 2007: 503)

5.2.3 Hudba, reálné i ireálné zvuky (hluchy, ruchy)

Ve Školní rodině se objevují vždy pouze zvuky z reálného prostředí, tedy takové, které byly natočeny přímo ve Waldorfské škole. Ne jinak je tomu s hudbou, která byla

¹⁵ Ukázkou takto připravených otázek příkládám v Příloze č.4

zaznamenána během Jarního waldorfského jarmarku. Ruchy tvoří záznam zvuku náležejícího přímo k promítaným obrázkům, jejich hlasitost je však výrazně ztlumena, aby naopak vynikl hlas postavy, která vypráví příběh vzniku waldorfské školy, popřípadě je tomu zcela naopak, tedy verbální jazyk v mluvené podobě se nevyskytuje a naopak hlavní důraz je kladen na ruchy za účelem udržení divákovi pozornosti. S hudbou je pracováno jako s prvkem emotivním a taktéž jako prvkem, který spojuje jednotlivé části.

5.2.4 Verbální jazyk v psané formě (nápis)

Přestože byl psaný projev dominantou němého filmu, jeho přítomnost se přenesla i do filmu zvukového. S nástupem zvukové složky ale byly nediegetické titulky, tedy takové, které nejsou zahrnuty již v obraze samotném a jsou jeho přirozenou součástí, považovány za prostředek antifilmový. (Plažewski 1967 in Macurová, Mareš 1992) Tento postoj se však měnil a nyní můžeme podle Macurové a Mareše říci, že psaná podoba jazyka slouží ve filmu jako rovnocenný prostředek vyjádření a vyrovná se tak ostatním kódům filmového díla. V následující kategorizaci uvedu pouze takové druhy nediegetického verbálního jazyka v psané formě, který se vyskytuje ve Školní rodině, přestože Macurová a Mareš poskytují kategorizaci daleko rozsáhlejší. Stejně tak je možné ve filmu zhlédnout i diegetické nápisy, které slouží především jako podkresový materiál. „*Jejich prvoplánovou funkcí je přispívat k vyvolání dojmu životní plnosti a pravděpodobnosti, blízkosti k reálnému světu; vnímatel se ve filmu setkává s nápisy [...], které jsou způsobem svého fungování identické s tím, co mu je známo z jeho vlastní zkušenosti.*“ (Macurová, Mareš 1992: 121)

- **Titulky univerzální platnosti** se objevují na začátku a konci filmu. Uváděcí titulek je prostředek, který divákovi umožní rychlou identifikaci filmu a z velké části rozhoduje o tom, zda se divák na film podívá či nikoliv. Podstatně také determinuje divákovu mysl a předjímá tak divákovu percepci. Ve Školní rodině se titulky univerzální platnosti vyskytují ve zcela tradiční podobě s ohledem na skutečnost, že se jedná o tvůrčí část bakalářské práce.
- **Titulky představovací** – slouží jako informátory, jež podávají stručná a základní fakta prezentovaná většinou na pozadí obrazu. Ve Školní rodině se tyto titulky zobrazují v situaci, kdy se na obrazovce objeví mluvící postava, kterou doposud nikde jinde ve filmu divák nemohl zhlédnout. Jedná se o titulky zahrnující jméno

promlouvající osoby a o titulky, které přibližují vztah či spíše postavení daného jednotlivce k brněnské Waldorfské škole. Jejich cílem je divákovi usnadnit orientaci v percepci filmu a přiblížit mu, v jaké úloze se vzhledem k waldorfské škole jednotliví aktéři nacházeli či nacházejí.

5.3 Vztah obraz -zvuk

5.3.1 Obraz versus zvuk

Filmové sdělení nabývá své specifčnosti především díky pohyblivým obrazům, které jistým způsobem¹⁶ reprodukuje skutečnost. V souvislosti s tímto tvrzením Macurová a Mareš upozorňují, že povědomí o filmu a jeho teoretické zázemí se pohybovalo vždy především okolo sporu týkajícího se obrazové stránky snímku, která byla chápána jako zásadní složka nesoucí přední význam filmového sdělení. Obraz byl tak považován za prostředek ostatním kódům zvukového či textového charakteru nadřazený. Tato skutečnost je vysvětlována ve spojitosti s dobýváním si místa filmu v rámci světa umění, vyznačujícího se především pohybujícími se obrazy a nikoliv mluveným slovem příznačným pro divadlo. Tendenci zvýznamňovat složku obrazovou vidíme například i u Adlera, když říká, že *“všude tam, kde (film) rezignuje na široké možnosti vizuálního vyjadřování a podstatu či smysl supljuje sdělením auditivním (komentářem, dialogem), degeneruje zpravidla filmová forma a obraz se stává pouhou povrchní ilustrací.”* (Adler 2001: 69) Macurová s Marešem ale zároveň ve shodě s americkým filmovým teoretikem Rickem Altmanem hovoří o tzv. *dvojím bludu*. Jedná se o blud historický a blud ontologický. Blud historický ve svém významu umísťuje jazyk do podřadné pozice vůči obrazu, neboť jej chápe pouze jako jakýsi přídavek k němu. Blud ontologický pak vychází z představy již zmiňované, a to, že prvořadým nositelem významu je zase a jenom obraz. (Macurová, Mareš 1992)

Dalším z náhledů na heterogenní povahu audiovizuálního díla je představa, že *„jazyk je ve filmu činitelem významotvorným, zatímco obraz působí esteticky a emotivně.“*

¹⁶ Výraz skutečnost je v tomto směru determinován podstatou obrazu jako takového. *„Avšak obraz nemůže být kopií skutečnosti nejen proto, že izomorfnosti nemůže z technických důvodů dosáhnout, nýbrž hlavně proto, že by nebyl obrazem. Obraz, tj. tvůrčí dílo, autorský výtvar, je interpretací skutečnosti a musí být na originálu nezávislé[...]. Věrnost kinematografického projevu klade tvůrcům odpor: elementárním vnímáním dešifruje divák snímky jako integrální kopie skutečnosti. Autor musí tuto tendenci rušit a nutit diváka, aby pojímal snímky jako částice interpretace, tedy kódu, jímž se s ním autor dorozumívá.“* (Kučera 2002: 11)

(Rajnošek 1970: 262 in Macurová, Mareš 1992: 72) Ale ani Rajnoškův výklad se nejeví jako příliš výchozí, neboť pouze převrací pořadí hierarchického postavení auditivní složky a složky vizuální. Jako nejvíce schůdné řešení se pak jeví znovuznání všech složek filmové řeči jako rovnocenných partnerů.

„Rovnoprávnost (základních filmových kódů) je ztělesněna v jejich nesamostatnosti a vzájemné závislosti – samy o sobě by kódy podávaly jen defektní mezerovitá sdělení [...] Rovnoprávnost kódů ovšem neznamená, že jsou ve stejné míře sémanticky zatíženy...“ (Macurová, Mareš 1992: 73)

5.3.2 Obraz a zvuk ve vzájemné spolupráci

Přestože zobrazení konkrétních osob a konkrétního místa zprostředkovaného skrze záznam na filmovém pásu dává poměrně jasnou představu o tom, jak jednotlivé věci vypadaly, jejich promítnutí samo o sobě není v mnoha případech dostačující, neboť právě díky své konkrétnosti poskytují široké pole pro vícevýznamovou a mnohoznačnou interpretaci. (Eco 1972, Pryluck 1988 in Macurová, Mareš) Navrátíme-li se k předchůdkyni filmového pásu – fotografii a jejím interpretačním rovinám vzhledem k divácké populaci, situace se nám tím ještě více zkomplikuje, neboť jak tvrdí Morin, *„bohatství fotografie je ve skutečnosti všechno to, co na ní není, ale co si my sami do ní promítáme a v ní fixujeme a uchováváme.“* (Morin in Petráň 2011: 104) Význam zobrazené události, postavy či konkrétního místa se tak teoreticky mění při každém zhlédnutí, a tato změna činí z filmu ve své podstatě nikdy neuzavřený kulturní artefakt, jehož význam se můžeme snažit upřesňovat, ale zároveň si nikdy nemůžeme být jisti, k jakému cíli ve vztahu tvůrce-dílo-divák dojdeme. Jazyk v tomto případě může dopomoci k přesnější interpretaci zobrazované události, a tedy k tomu, co chtěl autor snímku v konečné fázi sdělit. *„Verbální jazyk jako znakový systém, jemuž je abstrakce vlastní, působí ve spojení s obrazem coby činitel orientující, precizující, poukazující na náležitou rovinu uvažování nebo alespoň omezující počet směrů, jimiž se může vnímatelova interpretace vydávat.“* (Macurová, Mareš 1992: 76)

5.3.3 Vzájemný sémantický vztah obrazu a jazyka ve Školní rodině

Podle Kracauera lze základní vztah mezi obrazem a jazykem ve filmu postavit na protilehlé dvojici *paralelnost – kontrapunkt*, kdy v prvním případě spolu jazyk a obraz spolupracují, a v případě druhém mezi nimi dochází k vzájemnému napětí. (Kracauer 1975 in Macurová, Mareš 1992: 82) Reinhold Rauth však přichází s dělením důkladnějším a rozlišuje celkem čtyři typy vztahů. Jedná se o *intenzifikaci, modifikaci, paralelnost a divergenci*. (Rauth 1984, 1987a in Macurová, Mareš 1992: 82-83).

V případě intenzifikace dochází k vzájemnému protnutí obou kódů do jednoho významového celku. Znamená to tedy, že pokud na začátku Školní rodiny slyšíme hlas, mluvící v první osobě jednotného čísla, nějakého člověka, jehož identifikujeme jako muže, a v obraze se postupně začne objevovat mužská postava, dojde k tomu, že se oba kódy vzájemně podpoří. Modifikace, pokud ji budeme vnímat jako vztah vytvářející významovou protikladnost se však v mém snímku nevyskytují. Paralelní vztah obrazu a zvuku se podle Macurové a Mareše vyznačuje tím, že vytváří dvakrát stejné významy. Za takovéto spojení bychom mohli považovat scénu, kdy slyšíme: „*Když se vezme, že tato budova byla úplně vyjmuta...*“ a v záběru vidíme školní budovu, o které se mluví. Divergence je pak charakterizována jako interpretační úkol, neboť mezi oběma kódy neexistuje zjevný sémantický vztah. Takto může fungovat spojení záběru hrajících si dětí, které se vzájemně vozí na dětské tatře a asynchronního zvuku, v němž slyšíme mužský hlas vyprávějící o vzájemné spolupráci.

5.4 Shrnutí

V kapitole Filmová řeč jsem se zabývala jednotlivými kódy filmového média se zřetelem na Školní rodinu. Mou snahou bylo především ukázat, že navzdory tendenci zvýznamňovat obrazovou část filmu, hrají zvuk a text roli neméně důležitou. Ve Školní rodině se dokonce setkáváme se zvýrazněním složky zvukové, čímž je zároveň posílen informativní charakter

celého filmu. Obraz a zvuk však vstupují do vzájemných vztahů, které nejsou či by neměly být pouze ilustrativního rázu.

6. PUBLICISTICKÝ DOKUMENTÁRNÍ FILM ŠKOLNÍ RODINA

Následující část práce věnuji praktické části Školní rodiny. V první řadě představím cílové médium České televize, do jehož programového schématu by svým publicisticko-dokumentárním charakterem Školní rodina zapadala, ovšem nebudu se snažit určit konkrétní existující pořad, neboť v nedávné době došlo v Centrech tvorby České televize k změnám Tvůrčích producentských skupin, jež podle zpracovaných projektů sebou zároveň přinesou nové profilace takovéto tvorby uskutečňované jedinou veřejnoprávní televizí v českém kontextu. Poté nastíním okolnosti vzniku tohoto snímku a v závěru se pokusím o reflexi vlastní práce.

6.1 Cílové médium – Česká televize

V České televizi vznikají pořady různého charakteru v tzv. Centrech, jež jsou organizovány pod vedením dramaturgických skupin. Snímek Školní rodina svou profilací jednoznačně zapadá do Centra publicistiky a dokumentu, která jsou „realizovaná pomocí dokumentární metody (tzv. *nonfiction*) v tematických oblastech, které garantují a zpracovávají dramaturgické skupiny.¹⁷ Dramaturgická Skupina dokumentární tvorby¹⁸, jejíž vedoucí dramaturgyně je v době vzniku této práce Jana Hádková, rozděluje čistě dokumentární tvorbu na *velký společenský dokument*, *kulturní dokument* a *malý dokument*. Z těchto kategorií Školní rodina zapadá do malého dokumentu, jenž je na stránkách České televize popsán jako dokumentární artefakt poskytující prostor k reflexi historických událostí, představení zajímavých lidských osudů, analýze současných a nadčasových fenoménů či témat z oblasti kultury.¹⁹

Stejně tak by ale školní rodina mohla posloužit jako díl publicisticko – dokumentárního cyklu. Tematicky nejbližší Školní rodině by mohl být již zaniklý vzdělávací cyklus z roku 2004 nazvaný *Inspirace pro utkání s budoucností*. Jednotlivé díly však nejsou na stránkách České televize dostupné, což neumožňuje jejich bližší rozbor a tedy jasný soud o tom, zda by se Školní rodina do cyklu hodila či nikoliv. Z popisu tvůrců tohoto pořadu lze ale

¹⁷ (<http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/lide/vyvoj-poradu-a-programovych-formatu/centrum-publicistiky-a-dokumentu/>)

¹⁸ Pod centrum publicistiky a dokumentu dále spadají Dramaturgické skupiny: *Publicistické formy, Náboženství, Mezikulturních a diskusních pořadů*.

¹⁹ (<http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/lide/vyvoj-poradu-a-programovych-formatu/centrum-publicistiky-a-dokumentu/>)

vyvodit, že cyklus měl sloužit především jako inspirace ke vzdělávání dospělých a z tohoto hlediska může waldorfská pedagogika představovat zajímavý podnět pro náplň jednoho z dílů.

5.1.1 Tvůrčí producentské skupiny České televize

Mimo relativně ustálenou organizační strukturu Dramaturgických skupin existuje v České televizi ještě instituce Tvůrčích producentských skupin fungující na principu projektového týmu, jehož existence se odvíjí od vývoje konkrétních pořadů. Vedoucí projektového týmu nazvaný jako *kreativní producent* je pověřen dramaturgickou i producentskou činností spočívající ve výrobě pořadů pro Českou televizi, a to buď ve spolupráci s konkrétním autorem, anebo externím producentem. *“Kreativní producent bude navrhovat zřízení Tvůrčí producentské skupiny a její složení pro realizaci schváleného díla a zodpovídat za zpracování projektové dokumentace projektu v požadovaném rozsahu a především za výsledný tvar díla, za jeho kvalitativní parametry a náklady.”*²⁰

Z geografického hlediska je příhodné zaměřit můj snímek na tvorbu Televizního studia Brna, jehož současnou kreativní producentkou je Kamila Zlatušková. Ta ve svém projektu nastínila, kam by měla v budoucnu směřovat dokumentární tvorba TS Brno. Za hlavní body tohoto projektu lze považovat příklon k novým formátům jako je *docu-reality TV* , *docudrama* či *docufiction* v rámci kreativního dokumentu (Creative documentary), jemuž podle Zlatuškové v českém názvosloví nejvíce přiléhá výraz „ *autorský dokument* “, odpovídající pojetí tvorby, kdy je autor snímku hlavní stavební jednotkou díla, celou ji prostupuje a zpracovává v subjektivní rovině. Cílem takového programového zaměření je především přilákání mladé divácké populace ve věkových skupinách 15-19, 20-29, 30-40. Sama Zlatušková je autorkou časosběrného dokumentárního seriálu *Ptáčata aneb Nejsme žádná béčka* , uvedeného Českou televizí na svém Druhém programu.

Oproti těmto požadavkům je Školní rodina zpracována poměrně tradičně a v současném publicisticko-dokumentárním stavu by neodpovídala atributům kreativního dokumentu a ani žádnému jinému z uvedených formátů. Nicméně, tematicky uspokojuje zvolené cílové skupiny, neboť zahrnuje oblast rodičovství a školství příznačného především pro populační věkové rozpětí 30-40 let.

²⁰ (<http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/lide/tvurci-producentske-skupiny/>)

6.2 Průběh vzniku Školní rodiny

Počátkem léta 2011 jsem začala zvažovat, jaký typ bakalářské práce zvolím. Vzhledem k workshopům pořádaným KMSŽ ve spolupráci s učiteli z FAMU, jsem přemýšlela i nad možností natočit vlastní snímek, který v té době ještě neměl přesnější kontury a chyběla mu podstatná věc – námět. Ten se však postupně vyjevil asi o necelý měsíc později na základě rozhovorů, které popisuji níže. V období června až září 2011 jsem pak měla možnost vyzkoušet si práci videožurnalistky v Zpravodajské redakci České televize Brno, která se v mém případě skládala především z práce s kamerou a respondenty jednotlivých reportáží. Na základě těchto zkušeností, tedy workshopů, které byly zacílené na stříhovou skladbu, a praktického ozkoušení natáčení reportáží pro televizní médium, jsem se rozhodla pro praktickou tvůrčí práci, jejíž vývoj byl vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla pro téma mně zcela neznámé a tedy neprozkoumané, velmi proměnlivý.

6.2.1 Podnět

Můj zájem o waldorfské školství začal před necelým rokem na základě rozhovorů se studentkou pátého ročníku Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Šárkou Kopeckou. Kromě učitelství pro základní školy 1. Stupně navštěvovala tato studentka již několikátým rokem také pražský Seminář waldorfské pedagogiky, jenž by ji měl připravit na budoucí dráhu waldorfské učitelky. V době, kdy jsem se začínala s tématem waldorf sama blíže seznamovat, Šárka Kopecká často zpochybňovala své rozhodnutí se do tohoto kurzu přihlásit a její úvahy, zda je waldorf tím správným směrem či není, se často měnily a vyvíjely. V současné době dokonce účast na waldorfském semináři přerušila. Právě její vnitřní rozpor mne inspiroval k položení si otázky, zda waldorfská pedagogika dokáže splnit to, co slibuje, a následně k otázce, zda bych já osobně mohla být jiným člověkem, kdybych chodila do waldorfské školy? Odpověď jsem se však mohla pokusit najít pouze v již existující instituci, která waldorfskou pedagogiku sama reálně praktikuje. Vzhledem k místu studia, tedy v Brně, jsem zvolila Waldorfskou základní a mateřskou školu Brno.

6.2.2 Původní námět

Původní mou rozvahou²¹ nad tématem filmového zpracování waldorfské pedagogiky byl předpoklad, že se v dokumentu objeví postavy, které se waldorfskou pedagogikou zabývají z různých hledisek. V prvotní rešerši, která nastiňovala výběr respondentů, se tak objevovala výše zmiňovaná Šárka Kopecká jako budoucí učitelka hledající své budoucí zaměření, Lucie Šperková jako zástupkyně Waldorfské školy Brno, Sophie LeFevre, maminka dětí, které jsou žáky brněnské Waldorfské školy, ale také neutrální odborníky jako je Hana Fialová z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity či Martin Hanus, zástupce šéfredaktora slovenského Týždne, který se zabýval kauzou waldorfských škol při reformě školství na Slovensku. Za neméně podstatnou jsem považovala účast i žáka čižačky, kteří mají studium na Waldorfské škole za sebou.

6.2.3 Změna námětu

V listopadu 2011 jsem poprvé kontaktovala vedení Waldorfské školy Brno s prosbou o spolupráci na připravovaném dokumentu. Od počátku jsem komunikovala se zástupkyní ředitele Lucií Šperkovou. Mým cílem bylo dostat se především mezi děti a natáčet, jak probíhá výuka. Na tom jsme se však s paní Šperkovou neshodli, což z tehdejšího pohledu vypadalo na konec celého námětu, neboť by se ve filmu mluvilo o něčem, co by vůbec nebylo vidět. Při prvním setkání se mi také do rukou dostala informační brožurka, kterou vydala Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno společně s W-alternativou v roce 2011 u příležitosti dvacátého výročí waldorfského školství v Brně. Knížečka obsahuje veškeré základní informace od historie školy, pojetí výuky, výsledné umístění absolventů či představení současného učitelského sboru. Historii WŠ Brno nastiňuji v kapitole Místo děje: Waldorfská škola Brno. Na ní mne hned napoprvé zaujalo zvýraznění úlohy rodičů, kteří nebyli jen pasivními čekateli na to, až jim stát či spíše městská čtvrť zřídí školu. Naopak tito rodiče byli spíše hlavními iniciátory a aktivně se na vzniku školy podíleli. V této době jsem se však zabývala ještě svou původní představou toho, jak by měl můj dokument vypadat, a nevěnovala jsem této skutečnosti větší pozornost. Stále mne zajímala spíše rovina vnímání waldorfské pedagogiky Šárkou Kopeckou a její rozpolcenost v tom,

²¹ Viz příloha č.1

zda je waldorf přínosný pedagogický systém či naopak. Nicméně, díky ochotě paní Šperkové, jsem nakonec mohla natáčet alespoň průběh Waldorfského Adventního jarmarku, což se později ukázalo jako velmi podstatné. Tento jarmark pořádala Waldorfská základní a mateřská škola Brno se sdružením W-Alternativa, které jsem doposud vnímala pouze jako okrajový orgán. Po celé škole byly rozestavěny různé dílny a konečně jsem také mohla nahlédnout do jednotlivých tříd. V rámci obhlídky jsem mimo jiné natáčela výrobu keramických misek, kdy jedna z učitelek ukazovala dvěma chlapcům, jak při výrobě misky postupovat. Na základě takto natočeného materiálu mě oslovil rodič jednoho z chlapců, pan David Bartůšek, s prosbou o poskytnutí videa jako vzpomínky na probíhající jarmark. Vzhledem k tomu, že jsem natočený materiál chtěla použít pro svůj dokument, považovala jsem za důležité jej s touto skutečností seznámit. Reakce Davida Bartůška byla velmi pozitivní a nabídl mi potenciální spolupráci ve formě informací o tom, jak Waldorfská škola Brno vznikala. V té době jsem stále ještě řešila otázku, zda se znovu pokusit požádat Lucii Šperkovou o povolení natáčení během výuky v některé z waldorfských tříd. Opět mi tato možnost nebyla dovolena, ale nakonec jsme se dohodli na kompromisu, kdy jsem dětem z osmé třídy mohla udělat v předvánočním týdnu kameramanský workshop a z něj natočený materiál použít do své práce.

Na základě předchozí domluvy jsem v únoru 2012 kontaktovala Davida Bartůška. David Bartůšek vypadal jako jeden z aktivních rodičů, kteří by mohli do dokumentu zasvěceně přispět svou zkušeností. Po téměř tříhodinovém rozhovoru jsem se však dozvěděla daleko více, než jsem očekávala. Pan Bartůšek kandidoval v roce 2006 za Stranu zelených do Zastupitelstva města Brna a po úspěchu ve volbách se mimojiné věnoval prosazení založení Waldorfské základní a mateřské školy.

„Základním projektem, kterému jsem věnoval své úsilí, bylo otevření nové základní a mateřské školy se vzdělávacím programem Waldorfská škola. Od září 2009 působí v samostatné budově někdejší školy v Žabovřeskách na Plovdivské 8. Podařilo se mi nejen zabránit totálnímu zchátrání areálu bývalé žabovřeské školy a vrátit mu jeho původní vzdělávací účel, ale také zachovat velké hřiště a parkovou zeleň pro občany Žabovřesk, místo toho, aby na tomto pozemku vyrostla zcela nová bytová výstavba realizovaná v zájmu komerčních vizí developerů, která by zcela zničila funkční a vyvážený veřejný prostor tohoto sídliště,“²² píše Bartůšek na svých webových stránkách. Kromě tohoto faktu mne ale zároveň udivoval přístup Davida Bartůška k celé waldorfské pedagogice, kterou nepojímal

²² <http://www.davidbartusek.cz/>

pouze jako věc samu o sobě, ale promýšlel ji v celospolečenském měřítku. Jednou z věcí, kterých jsem se na počátku práce obávala, bylo, s jakými lidmi se ve waldorfské škole setkám. Má nejistota plynula z výše uvedených pochybností Šárky Kopecké, která v té době navštěvovala Waldorfský seminář Praha (pod vedením doktora Zuzáka, který stál na začátku devadesátých let při školení prvních učitelů). Ve waldorfských kurzech se s jednotlivými účastníky pracuje na základě duchovní vědy Rudolfa Steinera - antroposofie. Vzhledem k propojení antroposofie s křesťanstvím tak bývá waldorfské hnutí v některých diskuzích označováno za sektářské²³. Nejistota, která se u mne na začátku vyskytovala, však na základě setkání s Davidem Bartůškem veskrze velmi rychle zmizela. Na tomto setkání také padla základní myšlenka, jak Školní rodinu zpracovat jinak, než bylo doposud v plánu. Díky zájmu Davida Bartůška o námět mého dokumentu, jehož byl ve své podstatě sám součástí, jsme zahájili vzájemnou spolupráci. Díky informacím, které mi zprostředkoval, jsem se lépe zorientovala v historii Waldorfské základní a mateřské školy Brno a nehlédla do skupiny lidí, kteří se waldorfskou pedagogikou v Brně zabývají. Tyto informace se také staly impulzem ke změně původního námětu. Hlavní roli v mém snímku měli na základě nových informací zaujímat lidé, kteří se rozhodli, že prosadí v Brně vznik instituce, jež umožní vzdělávat děti v duchu waldorfské pedagogiky, a kteří se budou aktivně podílet na vzniku Brněnské Waldorfské školy nebo na jejím současném chodu. S několika takovými lidmi jsem se seznámila opět díky Davidovi Bartůškovi, který vybrané rodiče, s nimiž se během svého angažmá ve Waldorfské škole setkal, kontaktoval a poprosil je o vzájemnou spolupráci. Výběr těchto lidí jsem ponechala zcela na Davidovi Bartůškovi, neboť jsem se rozhodla, že se pokusím o pohled zevnitř této neohraničené skupinky, a spoléhala jsem na intuici jak svou, tak Davida Bartůška. Celkem to byli čtyři lidé – Radim Dynka, Jaroslav Škvařil, Tomáš Václavík a Yvonna Piňasová, jež se společně s Davidem Bartůškem, Hanou Dynkovou a Sofií Lefevre, která jako jediná byla zahrnuta i do první verze námětu, staly ústředními postavami mého snímku.

²³ Diskuze ohledně sektářského charakteru waldorfských škol lze ilustrovat posudkem zaměřeným na Waldorfskou školu Semily, který byl zpracován v roce 2008 religionistou PhDr. Davidem Václavíkem působícím na FF MU. Ten byl k posudku vyzván ředitelem Libereckého inspektorátu České školní inspekce, Mgr. Karlem Bárto. Z posudku vyplývá, že „posuzovatel považuje tvrzení o tom, že waldorfská pedagogika má sektářský charakter, protože vychází z Antroposofické společnosti, která je považována za sektu, za naprosto neopodstatněné.“ (Václavík 2008) (http://antroposof.sk/diela_pc/posouzeni_mozneho_nabozenskeho.pdf)

6.3 Realizace

Režisér, kameraman, zvukař, střiháč či dramaturg a v některých případech další profese stojí za vznikem mnoha dokumentárních filmů. Přestože je dle mého názoru specializace na jednotlivou úlohu během vytváření filmového snímku nenahraditelnou součástí a v mnoha takto vyráběných filmech se odráží i v kvalitě zpracování, rozhodla jsem se pro realizaci během níž jsem jednotlivé úlohy zastávala zcela sama.

Natáčení Školní rodiny probíhalo od prosince 2011 do dubna 2012. Toto pětíměsíční období bylo rámováno Waldorfským Adventním jarmarkem a Jarním jarmarkem. Celkově jsem natočila sedm rozhovorů, jejichž stopáž se pohybovala od třiceti minut k hodinovému rozhovoru, a šest akcí, jež budu dále nazývat jako situace. Tyto situace zahrnovaly oba zmíněné jarmarky, kameramanský workshop pro děti, zasedání výboru W-alternativy a brigádu rodičů na zahradě školy. Pokoušela jsem také o natáčení běžného vyučovacího dne. To mi však ze začátku nebylo dovoleno, a přestože jsem později získala důvěru zastupitelů Waldorfské školy, jež vyústila v povolení tohoto natáčení, kvůli časové tísně se již neuskutečnilo.

První Adventní Jarmark jsem natáčela na malou kameru Canon HG21, ale vzhledem k její nízké gramáži a velikosti, která mi nevyhovovala, jsem se rozhodla pro kameru Canon XH-A1. Styl, jakým jsem natáčela, označuje Ludvík Baran jako *kameru reportážní*. Její charakteristiky lze spatřovat v „*uvolněné kompozici, málo efektním, přirozeném osvětlení, syrové tonalitě, hrubším zrnu, jednoduché vnitřní i vnější stavbě či v převaze statických záběrů naplněných dějem a pohybem.*“ (Baran 1964: 79) Kromě statických obrazů se ve snímku objevují záběry, kde je kamera v pohybu, nejčastěji se jedná o tzv. švenky anebo přiblížení či oddálení obrazu pomocí zoomu, naopak zcela chybí panoramatické jízdy. Všechny situace byly natáčeny z ruky bez pomoci stativu, čehož důsledkem je, že obraz v určitých sekvencích působí mírně rozřeseně. Podle Barana však tento nedostatek, který ubírá na výtvarnosti obrazu, není u reportážní kamery, jejíž prvky byly přeneseny do dokumentu, vůbec na škodu, neboť „*jisté kompoziční uvolnění vnitřních skladebných prvků a syrovost pojetí zesiluje dojem autentičnosti.*“ (Baran 1964: 82)

Během natáčení jsem podcenila především zvukovou část záznamu, neboť jsem se spoléhala na vestavěný mikrofon v kameře. Zvuk z tohoto mikrofonu se však ve střihně, kvůli svému zašuměnému charakteru, projevil jako nepříliš použitelný.

6.3.1 Nevyužité záznamy

Jak jsem již psala výše, natáčení začalo v prosinci 2011, avšak během února 2012 došlo k podstatné změně námětu. Jednotlivé fáze předprodukce a produkce se tak do jisté míry mísily. Změnu původního námětu zdůvodňuji zásadním setkáním s Davidem Bartůškem. Rychlost, s jakou jsem k tomuto kroku přistoupila, byla také ovlivněná zpracováním potenciálního anebo spíše prvotního scénáře, který v prosinci, a tedy na začátku produkční fáze, neměl jasné kontury, neboť jsem si zvoleným postupem nebyla zcela jista. Scénář v mém názvosloví nepojímám jako přesný popis obrazové a zvukové stránky natáčení, ale spíše jako plán, jak bude natáčení probíhat, co se v dokumentu objeví a co nikoliv. Tyto skutečnosti by pak měly vyplývat z důsledných rešerší prostředí či tématu a ne pouhých předpokladů. Podobný názor zastává i Sklenář: *„Můžeme předem poznat materiál, seznámit se s ním. Nemusíme se obávat toho, že se tento materiál později změní. Až poznáme „svůj“ materiál, který máme k dispozici, až poznáme své možnosti, můžeme uvažovat, spekulovat nad příběhem, nad dramatickou stavbou, můžeme si předem – než spustíme kameru – narýsovat více – méně podrobný plán. Můžeme napsat poměrně přesný scénář.“* (Sklenář 1974: 35) V mém případě jsem však „svůj“ materiál poznávala společně s kamerou. Proto se objevily i záznamy, které v konečném důsledku nenalezly uplatnění. Přesto se o nich nyní krátce zmíním.

6.3.1.1 Rozhovor se Šárkou Kopeckou

Hledisko Šárky Kopecké bylo pro mne na úplném začátku určující a doposud jej vnímám svým způsobem jako velmi podstatné. Za Šárkou Kopeckou jsem se tedy vydala jako za prvním člověkem, jehož vyprávění bude tvořit základní osu mého snímku. Vznikl tak téměř hodinový rozhovor s dobrou situační zápletkou, kdy mi Šárka Kopecká ukazovala materiály, které vytvořila během svého pobytu ve Waldorfském semináři anebo sama předváděla část rytmických cvičení. Přestože na začátku rozhovoru byla cítit nervozita z přítomnosti techniky, ke konci naprosto odpadla. V konečném důsledku jsem ale tento rozhovor vyřadila, neboť Šárka Kopecká nezapadala do konceptu, kdy hlavním cílem bylo vidět žitý svět prostřednictvím lidí aktivně se podílejících na vzniku Waldorfské brněnské školy a utvořit tak obrázek jejich sdíleného prostoru.

6.3.1.2 Natáčení s dětmi – kameramanský workshop

Přestože jsem zpočátku nemohla natáčet průběh reálného vyučování ve waldorfské třídě, díky ochotě zástupkyně Lucie Šperkové mi bylo umožněno alespoň zrealizovat dětem z osmého ročníku v předvánočním týdnu kameramanský workshop, na jehož základě bych mohla získat obrázkový materiál. Děti jsem tedy rozdělila na dvě skupiny, přičemž jedna měla za úkol vymyslet hraný film a během tří hodin, které jsem měla z běžného vyučování k dispozici, jej i zrealizovat. Skupinka druhá s pracovním názvem „dokumentaristé“, měla natáčet průběh vzniku tohoto hraného filmu. Děti dostaly celkem čtyři kamery Canon HG21, základní instrukce v podobě ovládání kamery či kompozice obrazu, a začaly natáčet.

Stejnou metodu lze pozorovat v projektu časosběrného dokumentárního seriálu Ptáčata aneb Nejsme žádná béčka Kamily Zlatuškové a Ladislava Cmírala. Ti rozdali mezi děti malé kamery a nechali je natáčet během školního roku svět „vlastními očima“, a to nejen ve škole, ale i přímo v domácnostech jednotlivých rodin. Vzniklý materiál je tak velmi zajímavý a v kombinaci s prostřihy z normální kamery i obrazově poutavý. Nápad pokusit se zprostředkovat svět jinak než vyškolenou kameramanskou optikou se podle slov Kamily Zlatuškové objevil pouhou náhodou, když natáčecí štáb doprovázel děti na školní výlet. Děti zaujala technika, kterou sebou štáb přivázel a chtěly si samy vše vyzkoušet. *„Není to tak, že bychom přišli s něčím novým, obdobný styl se vyskytuje i v jiných dokumentech, ale přišlo mi, že ty děti na sebe reagují výborně a zároveň mají chuť tu techniku nějak uchopit či pochopit a ten svět nějak přenášet dál, a i proto jsme se rozhodli pro tuto variantu.“*²⁴

Velkou nevýhodou, kterou s sebou nese tento způsob natáčení, je množství získaného materiálu, jež vyžaduje větší podíl práce ve střížně, což se potvrdilo i u mého pokusu, kdy děti během workshopu natáčely neustále a bez rozmyslu cokoliv. *„Od začátku jsme dost bojovali s tím, že stříhači velmi často mají pocit, že správný záběr je ten, který jde rovně a vůbec se neklepe. Nakonec jsme ale zjistili, že se hloupým způsobem snažíme imitovat něco, co už dělá velká kamera. Je potřeba, aby divák poznal, že to opravdu točí dítě. To znamená, když je tam záběr na boty nebo dlouhý záběr na strop nebo cokoliv, že je to vlastně ono, protože v tom je ta autenticita. Je tam atmosféra toho, že to prostě točí dítě, které pochopitelně nemá žádné kameramanské schopnosti, a ani by nebylo žádoucí, aby ten*

²⁴ Viz. Příloha č. 3

kameramanský kurs mělo.“ Zlatušková s dětmi pracovala tak, aby vzniklo něco jako deníkový kamerový záznam. Děti většinou samy komentovaly, co vidí, anebo pokládaly otázky lidem, s kterými zrovna trávily čas, když natáčely.

V mém případě hrál podstatnou roli čas, jenž mi byl vyměřen a pohyboval se okolo tří hodin, a věk dětí, které byly oproti Ptáčatům podstatně starší. Na začátku tohoto pokusu jsem se rozhodla, že do průběhu samotného natáčení nebudu nikterak zasahovat, což vedlo k tomu, že tým „dokumentaristů“ se brzy rozhodl sledování druhého týmu opustit, a začal před kamerami hrát vlastní vymyšlené scénky o návštěvě slavného herce, který zavítal do Waldorfské školy. Vzniklý materiál tak obsahoval především situace, na kterých se děti samy dobře bavily, což v konečném důsledku nekonsolidovalo s vyzněním snímku, kdy nejdůležitějším hlediskem byl především pohled lidí pracujících na založení Waldorfské školy. Pokud bych tedy tento výsledný materiál použila v kontrastu s rozhovory mých postav, celkové spojení by nabylo ironického charakteru, kdy jednotliví aktéři mluví o relativně vážných věcech, které se dotýkají jejich osobních názorů a životů, a děti by se chovaly sice přirozeně, ale jejich chování, podřízené zábavě, by v tomto spojení nabylo velmi kontrastního charakteru vzbuzující právě onen ironický tón promluvy dospělých.

Nicméně pokud se opět obrátíme na docusoap Ptáčata, můžeme říci, že prostřednictvím kamery v rukou dětí lze částečně poznat děti samotné. Této metodě však prospívá právě časosběrný charakter tvorby a zaujetí dítěte samotného anebo i dospělé osoby, která v tomto módu natáčí anebo zároveň i komentuje svůj vlastní život. Mylná by však byla představa, že tímto postupem odstraníme subjektivní hledisko tvůrce, které se projeví nejen ve střížně, ale již v samotném procesu natáčení, neboť režisér komunikací se svými postavami výsledný tvar materiálu ovlivňuje.

„Pro mě bylo nejvíce důležité, aby se ty věci naučily komentovat takovým tím deníkovým způsobem, aby opravdu do kamery mluvily a nepopisovaly jen to, co vidí, a to bylo samozřejmě nejhorší. V tomhle byla třeba geniální Alenka. Neuvěřitelné záběry, reagovala spontánně, nestyděla se. Nyní²⁵, vždy předtím než mi ty kamerky odevzdají, se jim snažím dát zpětnou vazbu. Protože v první sérii Ptáčat zpětnou vazbu dostaly strašně pozdě. Ony vlastně viděly ty výsledné díly až poté ve vysílání.“

²⁵ První série byla uzavřena 16. dílem. Natáčení však stále pokračuje.

6.4 Výsledný tvar Školní rodiny

V podkapitole Realizace jsem se pokusila vyzdvihnout nejdůležitější momenty a stanoviska, která provázely a měnily výsledný tvar mého dokumentu. K nepatrným, a přesto důležitým změnám, docházelo ve své podstatě při každém dalším natáčení, ať se již jednalo o rozhovory anebo o situace, v nichž jsem se ve Waldorfské škole ocitla. Výsledný tvar své kontury získal až ve fázi postprodukční, tedy ve střižně. Sklenář předkládá tři části díla – *začátek*, který v sobě zahrnuje problém, jak otevřít příběh, abychom diváka přilákali ke sledování; *osnovu a vrchol*, jež řeší problém postupu při řazení vyprávění; a *závěr*, který stanoví divákovi poslední otázku anebo nastolí divákům trvalý pocit pramenící z promítnutého filmu (Sklenář 1974: 31-32)

6.4.1 Práce ve střižně – hledání začátku, osnovy, vrcholu a konce

Zpočátku jsem z jednotlivých rozhovorů na základě vlastní analýzy vybírala nejdůležitější momenty, které nevypovídaly pouze o waldorfské pedagogice či vzniku školy, ale především o aktérech samotných, o jejich vztahu ke škole a o podnětech, které ovlivňovaly jejich životní dráhu. Takto sestříhaný materiál však nedával dohromady konsistentní celek, ale spíše působil jako portréty jednotlivců. Následovala tedy opětovná prohlídka materiálu, či chceme-li analýza, a hledání jednotlivých úseků výpovědí, jakýchsi fragmentárních částí, které by tento celek přese všechno složily. Za jednu z nejmýznějších částí natočeného materiálu jsem považovala výpověď Hany a Radima Dynkových, což se projevilo i v prostoru, který je jim ve filmu věnován.

Vnitřní struktura Školní rodiny založená na vyprávění v mnohých bodech připomíná strukturu dramatického příběhu.²⁶ Expozici otevírá osobní příběh jedné z postav a nastoluje výchozí prostor vystavěný na základním tématu – waldorfská škola. Na řadu přichází kolize v podobě neexistence waldorfské školy, do které chtějí rodiče dát své děti, tedy motiv, který uvede do pohybu další děj. Přichází krize v podobě vyjednávání na úradech a neustálé stěhování jednotlivých tříd v rámci města Brna. Fáze peripetie je oddálena sekvencí o waldorfské pedagogice a občanském sdružení. Přichází tak později v podobě nové skutečnosti – vstupu jedné z postav do politiky, jenž vede k založení samostatné

²⁶ Jednotlivé fáze pojmenovávám pomocí složek Aristotelovského dramatu, aniž však vznáším nárok na jejich stoprocentní naplnění, jak je chápáno v tvorbě hraného charakteru.

Waldorfské školy. Následuje rozuzlení příběhu a závěrečné sekvence se stanovisky jednotlivých postav. Začátek je tedy založen na vyprávění Radima Dynky o způsobu, jakým se dostal k waldorfské pedagogice, na něj je navázána komplikace v podobě neexistence waldorfské brněnské školy a vyprávění o snaze rodičů tuto školu zřít, která nás dostává přes začátek k osnově tvořící dramatickou výstavbu Školní rodiny. Tato osnova zahrnuje především retrospektivní vyprávění o vzniku instituce zabývající se waldorfskou pedagogikou v Brně a přechází v důvody vybraných jednotlivců, jež v sobě zároveň zrcadlí atributy waldorfského přístupu naznačující, proč si vybrali zrovna waldorf.

6.4.2 Školní rodina a osobní hledisko zpracování

Jaká by tedy dle mého pojetí měla být školní rodina? Školní rodina je především záznam úseku života vybraných jednotlivců, kteří se podíleli na vzniku a rozvoji Waldorfské základní a mateřské školy Brno. Narace snímku je založená na retrospektivním vyprávění a motivacích, které tyto jednotlivce vedly k určitému druhu jednání, jehož reálný projev můžeme sledovat v založení zmiňované školy. Nejdůležitější v celém procesu tvorby pro mne bylo osobní stanovisko účinkujících, jejich pohled, jejich legitimizace jednání, tedy ve zkratce řečeno jejich život odrážející se na pozadí založení Waldorfské základní a mateřské školy Brno. Dlouhou dobu jsem také zvažovala, jakou úlohu budou ve snímku sehrávat děti, protože přese všechno byly ve většině případů právě ony tou prvotní a zásadní pohnutkou, která účinkující vedla k zmiňované aktivitě anebo byly důvodem k vytrvání v desetileté snaze budování brněnské waldorfské školy. A v konečném důsledku jsou to právě děti, jejichž životy jsou jednáním jejich rodičů jistým způsobem determinované. Nakonec jsem se ale rozhodla o zvýraznění úlohy rodiče, jako hybatele věcí, na úkor samotných dětí. Děti se tak ve filmu objevují, ale pouze jako pozorované subjekty, jimž není dáno slovo, a jejichž reprezentace je v dokumentu postavena na obrazové stránce.

Stejně tak nemůžu říci, že by se snímek věnoval dopodrobna historii školy, neboť chybí přesná deskripce stěhování školy z místa na místo, okolnosti, které toto stěhování provázely a další důležitá fakta poskytující kompletní obraz. Taktéž waldorfská pedagogika je nastíněna jen zčásti, opravdové vyučování či nějaká hlubší koncepce antroposofie fakticky chybí. Vzhledem k tomu, že cílem práce nebylo vytvořit naučný film, ale nepovažuji tyto skutečnosti za významné. Daleko více svá pochybení sledávám v tom, že se mi nepodařilo do dokumentu zahrnout vše, co jsem považovala za důležité. Jedním z takových aspektů byl například pohled účinkujících na dobu v devadesátých letech a na

dobu po roce 2010. Ve svých výpovědích účinkující shodně uváděli, že pro ně situace v devadesátých letech byla jiná, jak v celospolečenském charakteru vztaženém na český kontext, tak v osobním pocitu z něj. Tato skutečnost může být samozřejmě ovlivněná i věkovým posunem, nicméně pro mě vůbec zmínka o jakési únavě z dnešní doby a z překážek, které nastoluje, byla o to více překvapující, že jsem se na nic takového sama neptala, a tedy ani neočekávala, že se k informacím vypovídajícím o sdílené skutečnosti z jiného generačního pohledu něco nového dozvím. Vzhledem k časové stopáži celého snímku a ucelenosti vyprávění jsem tuto část vynechala, stejně jako témata týkající se samotných dětí apod.

Školní rodina by tedy v mém podání měla nastolovat spíše podněty, než podávat jasné odpovědi o tom, co je waldorfská pedagogika. K zpracování, které by vedlo k hlubšímu uchopení tématu, je podle mého názoru třeba delší časový úsek, než je pět měsíců, během nichž Školní rodina vznikala, a také zahrnutí více subjektů vyskytujících se okolo waldorfského pojetí nejen školní výuky, ale waldorfu jako přístupu, který ovlivňuje životní styl.

7. ZÁVĚR

Bakalářská práce „Školní rodina“ je rozdělena na část tvůrčí a teoretickou. Obě jsou však vzájemně propojeny. Zprvu jsem se v teoretické části zabývala dokumentárním filmem a jeho problematickou definicí, která by však zasluhovala daleko většího prostoru, než jí byl udělen v mé práci. I přes tuto skutečnost však, vzhledem k jasnějšímu vymezení pojmu dokument či dokumentární film, podávám za pomoci konceptu amerického filosofa Carrola jistá východiska a postoj k vlastnímu produktu.

Jak jsem již předestřela v Úvodu, má práce byla ovlivněna postupy žurnalistického rázu, které se odráží jak v žánrovém zasazení Školní rodiny, tak ve zvolené technice natáčení. Jako nejpříhodnější označení jsem tedy pro svůj produkt zvolila pojem publicisticko-dokumentární film, jehož hlavním tématem je budování brněnské Waldorfské školy.

Vývojová linka filmu se odráží v retrospektivním vyprávění jednotlivých postav. Během práce ve střížně jsem se však snažila, aby obrazová část nesloužila pouze k ilustraci, ale aby zvuk a obraz tvořily vzájemný celek nesoucí společný význam. Neméně důležitá se také ukázala část textová, která celý film ještě více přiblížila k žurnalistickým formátům. Teoretickou koncepci vztahů mezi obrazem – zvukem – textem jsem pak vyložila v části Filmová řeč.

Poslední třetina mé práce představila cílové médium České televize a zahrnovala především zkušenosti získané během natáčení Školní rodiny, její postupný vývoj od námětu, který se během natáčení razantně proměnil, až po finální verzi stvořenou ve střížně. Závěr teoretické práce pak náleží reflexi části audiovizuální a autorskému pohledu na ni.

8. PŘÍLOHY:

Příloha č.1: Původní námět

Cílové médium: televize

Předpokládaní stopáž: 20-25 min

Žánr: Dokumentární film

Období natáčení: prosinec 2011 – duben 2012

Základní škola má na vývoj dítěte zásadní vliv. Většina z nás prošla klasickou základní školou provozovanou státem. Po roce 1989 se ale u nás začínají otevírat i tzv. školy alternativní. Nejvíce rozšířenou školou takového typu je v České republice škola Waldorfská. Vůbec první škola waldorfského zřízení vznikla na podnět továrníka Emila Molta v roce 1919 ve Stuttgartu. Za jejího duchovního otce bývá považován filosof Rudolf Steiner.

Waldorfská škola je v současné době v běžném diskursu vykreslována ve dvou protilehlých úhlech pohledu. Představitelé anebo zastánci waldorfského školství hovoří především o kladech. Za ty považují rozvoj dítěte po všech stránkách s menším důrazem na nabytí informačního potenciálu. Vyučuje se v tzv. epochách, tj. ranní úsek vyučování dlouhý 100-120 minut, ve kterém se tři až pět týdnů vyučuje jeden předmět. Děti nejsou známkovány, ale jsou hodnoceny slovně atd.

Na druhé straně jsou zde kritici waldorfských škol, kteří by se dali rozdělit do několika skupin. Jedná se o učitele či odborníky zabývající se pedagogikou; rodiče, kteří navštívili přednášku o waldorfské pedagogice; rodiče, kteří své dítě přemístili z waldorfské školy do školy klasické anebo se k tomu chystají; nezasvěcení lidé různého charakteru, k nimž se dostalo něco málo z informací o waldorfské škole, a na základě těchto poznatků si utvořili specifický, většinou velmi negativní, názor.

Příloha č. 2: Rozšířený námět

Cílové médium: televize

Předpokládaní stopáž: 23 minut

Žánr: publicistický dokumentární film

Období natáčení: prosinec 2011 – duben 2012

Téma

Po roce 1989 se do České republiky dostávají různá alternativní hnutí a jedním z nich je i pedagogický směr –Waldorf. Během devadesátých let tak po různých místech v České republice vznikají školy a školky waldorfského typu. Ne jinak je tomu i v Brně, kde se skupinka rodičů rozhodne vložit svou energii do založení Waldorfské základní a mateřské školy. Kdo jsou tito lidé a proč chtějí pro své děti jiný model školství než je to klasické? Jakou cestou museli projít, aby založili vlastní školu? A v čem jim tak vyhovuje waldorfský přístup?

Účinkující

Radim Dynka, Hana Dynková, Jaroslav Škvařil, David Bartůšek, Tomáš Václavík, Sophie Lefevre a Ivonna Piňosová.

Štáb

Kristýna Veselá

Lokace natáčení

Interiéry:

Byt manželů Dynkových (rozhovor s Hanou a Radimem Dynkou)

Orea Wellness Hotel Santon (rozhovor s Jaroslavem Škvařilem)

Byt Sophie Lefevre (rozhovor s Sophií Lefevre)

Waldorfská základní a mateřská škola Brno:

Třídy, chodby (Adventní waldorfský jarmark, Jarní jarmark)

Školní klub (rozhovor s Davidem Bartůškem)

Školní tělocvična (rozhovor s Tomášem Václavíkem)

Školní jídelna (zasedání W-Alternativy, Adventní waldorfský jarmark, Jarní jarmark)

Exteriér:

školní hřiště (Jarní jarmark)

Školní zahrada (brigáda rodičů)

Plán natáčení:

Rozhovor – Sophie Lefevre: 12.3. 2012

Rozhovor – Tomáš Václavík: 16.3. 2012

Rozhovor – Jaroslav Škvařil: 21.3. 2012

Rozhovor – Hana a Radim Dynkovi: 21.3. 2012

Rozhovor – Ivonna Piňosová: 18.4. 2012

Rozhovor – David Bartůšek: 19.4. 2012

Waldorfský Adventní jarmark: 3.12. 2011

Jarní jarmark: 28.4.2012

Schůze výboru W-Alternativy: 8.3. 2012

Brigáda rodičů na zahradě: 24.3. 2012

Příloha č. 3: Zkrácený rozhovor s kreativní producentkou České televize (TSB) a autorkou docusoap Ptáčata aneb Nejsme žádná béčka - Kamilou Zlatuškovou

O třídě, která je ústředním motivem Ptáčat jste se dozvěděla od své maminky, která v dokumentu vystupuje jako paní učitelka Jarmila. Kdy Vás ale napadlo, že byste téma mohla zpracovat jako dokument?

V zásadě se jednalo o souběh dvou věcí. První věc byla, že v České televizi běžel cyklus „Proč potřebujeme demokracii“, kde byl jeden z nejlepších dílů, díl o třídě čínských dětí, které si volí předsedu třídy. Obsahově a formálně mi tento díl přišel jako naprosto unikátní věc a samozřejmě i tematicky v rámci veřejné služby skvělá záležitost. Proto jsem zvažovala, jak transponovat něco takového do českého prostředí, a jak si vůbec vybrat skupinu dětí v relativně nízkém věku, která by zároveň mohla být atraktivní pro české diváky. V tu chvíli do toho přišla ta situace na Základní škole merhautova, kde moje maminka nastupovala de facto až jako druhá varianta pedagogického vedení třídy, protože první paní učitelka odmítla učit romskou třídu a ze školy odešla. Moje maminka tak nastoupila až v létě jako záskok.

Ptáčata vznikaly hned pod záštitou České televize?

Nejprve jsem na podzim roku 2008 oslovila nezávislého producenta Ladislava Cmírala, takže to ze začátku vznikalo bez záštity České televize. Náš postoj byl, že do toho vsadíme energii s tím, že uvidíme, jakým způsobem se to vyvine. V současné chvíli takhle vzniká většina věcí - musíte mít materiál natočený a musíte mít zjištěné, zda to funguje. Shodou okolností ale v červnu 2009 Česká televize, ještě pod vedením programové ředitelky Kateřiny Fričové, pořádala konferenci o směřování České televize z různých perspektiv. Jedna z nich byla ta programová, dramaturgická, kde se mluvilo o tom, že zelenou mají nové formáty a navíc, že Česká televize vyhlašuje rok dítěte, takže jsme této situace zkrátka museli využít.

V průběhu léta jsme sestříhali teaser, udělali kompletní námět, představu těch šestnácti dílů. A někdy na začátku srpna jsme pak prezentovali přes šéfdramaturgini Alenu Müllerovou tento návrh programové ředitelce Fričové, s tím, že potřebujeme začít točit od začátku školního roku. Tam se ukázalo, že pokud jsou v České televizi o něčem opravdu

přesvědčení, jde to i po oficiální stránce docela rychle včetně schválení výroby a podepsání smluv.

Věděli jste od začátku, že chcete Ptáčata zpracovávat jako dokumentární seriál?

Úplně původní představa byla, že to bude časosběrný film, který by nějakým způsobem osudy těch dětí sledoval. Šestnáctidílná série zprostředkovaná televizí ale dává možnost oslovit širší publikum, jakkoliv mám k solitérnímu celovečernímu dokumentu úctu. Ke konceptu časosberu se však začínáme přibližovat až nyní druhou sérií, kdybychom chtěly ty děti natáčet minimálně do jejich patnáctin.

Na stránkách pořadu zmiňujete, že Ptáčata obsahují prvky reality show. Osobně mi přijde, že inscenační prvky dokonce převažují...

Zásadní otázka v tomto případě je, jak si definujete dokument. Já třeba učím dokument a tvrdím, že nejlepší dokumenty jsou ty, které jsou v dnešní době pojmenované jako reality show. Nemám na mysli kontejnerové reality show, ale opravdu doku-reality show typu Výměna manželek, kterou považuji za unikátní, alespoň první či druhou sérii. Pro mne definice dokumentu znamená tři vrcholy pyramidy: inscenaci, informaci a situaci. Tyto tři složky by měly být vyvážené. Spousta věcí, které běží v televizi, a které mají nálepku dokumentu, jsou spíše publicistika. Přináší sice vlastní úhel pohledu autora, ale zároveň většinou autora potlačují. Soustředí se pouze na předávání informací. Často se jedná jenom o hodinové reportáže, zejména například o druhé světové válce. V mnoha ohledech je inscenační složka velmi důležitá, příkladů je tisíc – Český sen jeden příklad za všechny. Zkrátka připravím nějakou situaci, ale zároveň sleduji nějaké autentické reakce. Kdybychom točili docusoap v britských podmínkách, tak jsme opravdu schopní natáčet každý den po dobu dvou let a budeme mít možnost na situace čekat. V tomto směru jsme těch inscenací využili jako katalyzátoru reakcí. To znamená, že jsme nikdy neinscenovali reakce dětí, ale inscenovali jsme situace, ve kterých se ony potom projevovaly spontánně, jakkoliv to samozřejmě byly situace, do kterých by se za normálních okolností nedostaly nebo by se dostaly ve chvílích, kdy u toho nejsme s kamerou, nejsme schopni to nějak zachytit, nejsme schopni to nějak reflektovat.

Jak vznikl nápad nechat děti samy natáčet?

V první třídě jsme s dětmi jeli na výlet. No a v průběhu natáčení si od nás začaly techniku půjčovat. V tu chvíli mi to přišla jako výborná věc. Samozřejmě, ten motiv se objevuje v různých podobách po celém světě. Není to tak, že bychom přišli s něčím novým, obdobný styl se vyskytuje i v jiných dokumentech, ale přišlo mi, že ty děti na sebe reagují výborně a zároveň mají chuť tu techniku nějak uchopit či pochopit a ten svět nějak přenášet dál, a i proto jsme se rozhodli pro tuto variantu.

Ono hlavně toho materiálu bylo strašně moc. Ty děti opravdu natáčejí úplně všechno od záchodu po oslavu narozenin. Samozřejmě je velká výhoda, když je tam s nimi i velká kamera, takže se potom můžete velmi dobře prostříhávat, máte to vlastně jako záběr z druhé kamery, z jiného úhlu pohledu. Od začátku jsme dost bojovali s tím, že stříhači velmi často mají pocit, že správný záběr je ten, který jde rovně a vůbec se neklepe. Nakonec jsme ale zjistili, že se hloupým způsobem snažíme imitovat něco, co už dělá velká kamera. Je potřeba, aby divák poznal, že to opravdu točí dítě. To znamená, když je tam záběr na boty nebo dlouhý záběr na strop nebo cokoliv, že je to vlastně ono, protože v tom je ta autenticita. Je tam atmosféra toho, že to prostě točí dítě, které pochopitelně nemá žádné kameramanské schopnosti, a ani by nebylo žádoucí, aby ten kameramanský kurs mělo.

Nyní s nimi začneme pracovat systematicky, aby začaly točit svoje věci. V těch osmi letech to ale opravdu bylo – tady máte kamery a točte. Já jsem třeba ani nechtěla, aby používali zoom. Pro mě bylo nejvíce důležité, aby se věci naučily komentovat deníkovým způsobem, aby opravdu do kamery mluvily a nepopisovaly jen to, co vidí, a to bylo samozřejmě nejhorší. V tomhle byla třeba geniální Alenka. Neuvěřitelné záběry, reagovala spontánně, nestyděla se. Nyní, vždy předtím než mi ty kamerky odevzdají, se jim snažím dát zpětnou vazbu. Protože v první sérii Ptáčat zpětnou vazbu dostaly strašně pozdě. Ony vlastně viděly ty výsledné díly až poté ve vysílání.

Pokud pracujete touto metodou, tak ten dokument funguje spíše jako nějaký sociální experiment...

Jasně, ano. Myslím si, že to třeba nemůže být sociální výzkum nebo výzkum obecně. I když ze začátku byly určité snahy nás takto definovat. V takovém případě byste musela mít nějakou referenční skupinu, a tou by pro nás byla třída A. Tam ale nebylo vůbec myslitelné

točit - třídní učitelka byla striktně proti, a tím pádem bylo zbytečné s rodiči cokoliv vyjednávat. Samozřejmě, do velké míry je to sociální experiment. Experiment v tom slova smyslu, že jsme pochopitelně neměli úplně představu o tom, co všechno to pro děti bude znamenat a co to v nich bude vyvolávat, přestože jsme se snažili být připraveni a některé věci jsme konzultovali s psychology. Doufám ale, že převažují pozitiva nad negativy. Potvrzuje se mi to i tím, že byl obrovský ohlas z různých oborů ze všech možných univerzit od Ústí nad Labem až po Bratislavu. Zároveň byl i velký ohlas od lidí, kteří pracují v oblasti sociálních prací, romských organizací až po možnost prezentovat Ptáčata v Bruselu na různých výstavách.

Tento úspěch však zároveň paradoxně definuji jako neúspěch celého projektu. Tím, že byly Ptáčata vysílány na Dvojce v devět večer, se předem ustanovila i divácká skupina. Osobně říkám, že jsme přesvědčovali přesvědčené. A to bylo to, co ten projekt neměl mít za účel. Velmi si vážím, že se ozvali odborníci, ale problém je v tom, že ten seriál byl opravdu dělaný pro mainstreamového diváka. I proto jsou tam například ty samety (rozhovory s dětmi o tom, co se stalo, natočené černém sametovém pozadí), oni to do velké míry zpřístupňují, vysvětlují. Proto je tam také spousta těch věcí udělaná až tak popově, aby to vyšlo trošku vstříc většinovému divákovi. Měli jsme tedy velmi dobrou sledovanost na páteční večer, ale veskrze to byli lidé, kteří předsudky vůči Romům nemají.

Nyní bych se od Ptáčat chtěla přesunout spíše k Vašemu novému zaměstnání v rámci České televize – kreativní producentce, co přesně máte nyní v plánu?

V mém projektu se nová koncepce, podle níž bychom chtěli pracovat, nazývá Kreativní dokumentaristika nových formátů. Ale v tuto chvíli jsme tady v Brně vedle náboženské tvorby jediná, takže jsme nakonec Tvůrčí producentská skupina multižánrová od hrané tvorby až po dokument. Ale naše koncepce je taková, že dokument u nás prostupuje všemi žánry, ať už to bude zábava anebo to bude hraná forma docudrama, docufiction.

A myslíte si, že v České republice je nyní příznivé období pro dokumentární tvorbu?

Já to vnímám tak, že vůbec dokumentaristé jako tvůrci jsou zde nejvíce progresivní autoři. Ona je to samozřejmě věc i podpory různých komisí a televizí, ale když si srovnáte hranou a dokumentární tvorbu, tak je to podle mne dost rozdílné. Ta hraná tvorba se zde pořád pohybuje v dost konzervativních mezích. Například když teď studenti FAMU dělali

Čapkovi povídky na Jedničce, byla jsem trochu zklamaná, že se nevyužilo skutečnosti, že se jedná o studenty. Kdybych nevěděla, že to dělají studenti, tak to klidně zaměním za jakéhokoliv tvůrce, který už má za sebou dvacet let praxe. Takže v tomto ohledu je pro mne zásadní role Katedry dokumentu na FAMU, jakkoli jsem ji sama nevystudovala. Přijde mi, že se odtud rekrutují naprosto úžasné osobnosti, které jsou i při přijímacích zkouškách vybíráni jako lidé s takovým subverzivním přístupem, a jedině tady z toho přístupu může vzejít něco podstatného, co pak může oslovit i další lidi. Přestože je nám o českém divákovi tvrzeno, že je konzervativní, myslím si, že je to i otázka nějakého vývoje. Abych to nějak shrnula, dokument a dokumentární tvorba, v tom zahraničním slova smyslu „Creative documentary“ a tvůrci jsou pro mne základním klíčem, jak k tvorbě i do budoucna přistupovat. Laskavý český humor v hraných filmech ano, ale ten tady bude vznikat pořád a nemyslím si, že je to věc, která by naší společnosti nějak pomáhala, která by ji pomáhala nějak formovat.

Troufám si říct, že doposud v tomto ohledu dělala Česká televize jako veřejnoprávní instituce dobrou službu. Teď je důležité, aby si toho všimli i lidé, co o tom píšou.

Příloha č.4: Ukázka otázek pro Jaroslava Škvařila

- Kdy jste se k W-alternativě dostal? Byl jste jejím zakladatelem?
- Kdo jsou členové W-alternativy? Kolik jich bylo/je?
- Kdo stál na úplném začátku?
- Jak jste se dozvěděl o waldorfské pedagogice (knihy, známí, školení atd.)?
- Co se Vám na líbilo/nelíbilo na principu waldorfského školství?
- Kdo byli lidé, kteří se rozhodli založit Waldorfskou školu Brno?
- Jaká byla tehdy Vaše/ jejich motivace?
- Mohl byste nějak charakterizovat waldorfskou pedagogiku?
- Jaké jsou cíle waldorfské pedagogiky?
- Jaké jsou požadavky na učitele waldorfské školy?
- Jak funguje kolektiv učitelů či hierarchické vztahy jako jsou ředitel-učitel-rodič-dítě?
- Učební plán, liší se nějak výrazně od klasického školství?
- Máte vlastní děti ve Waldorfské škole?
- Jaká vidíte rizika ve waldorfském školství (pokud nějaká)
- Jaký je Váš přístup ke kritice waldorfského školství, například ke kritice principů Rudolfa Steinera?
- Někteří lidé mluví o waldorfské škole jako o „sektě“, značnou příčinu vidí v tom, že je waldorfská pedagogika hodně inspirovaná křesťanstvím. Je to pravda či jaký k tomu máte postoj?
- Úplná waldorfská škola, co to znamená?
- Existuje v ČR už taková škola?

- Měla brněnská WS nějaký vzor, kterému by se chtěla přiblížit?

9. ZDROJE

ADLER, Rudolf. Cesta k filmovému dokumentu. 3. rozš. vyd. Praha : Akademie múzických umění, 2001. 90 s. ISBN 8085883724.

AUFDERHEIDE, Patricia. Documentary Film: A Very Short Introduction. 1st ed. Oxford University Press, 2007, 176 p.

BARAN, Ludvík. Řeč filmové kamery. Praha : Ústřední archív a dokumentace Čs. televize, 1964. 155 s.

BLECH, Richard a kol. Encyklopédia filmu. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1993, 1055 s.

BORDWELL, David, THOMPSON, Kristin. Umění filmu : úvod do studia formy a stylu. 1. vyd. Praha : Akademie múzických umění v Praze, 2011. 639 s. ISBN 9788073312176

BORDWELL, David, THOMPSON, Kristin. Dějiny filmu: Přehled světové kinematografie. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Lidové noviny, 2007. 789 s.

CARROLL, Noël. Philosophy of film and motion pictures : an anthology. Malden : Blackwell Publishing, 2006. ix, 430 s.

FERENČUHOVÁ, Mária. Odložený čas: filmové pramene, historiografia, dokumentárny film. 1. vyd. Bratislava: Slovenský filmový ústav, 2009, 164 s. ISBN 978-80-851875-57

GAUTHIER, Guy. Dokumentární film, jiná kinematografie. 1. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, 2004, 507 s. ISBN 80-7331-023-6.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. Waldorfská škola. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-85783-09-6.

HORYNA, Břetislav. Filosofický slovník. 2. rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002, 463 s. ISBN 80-7182-064-4.

CHANDLER, Daniel. An Introduction to Genre Theory [online]. 1997. [cit.2012-04-25]. Dostupné z :http://www.aber.ac.uk/~mcswww/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf

KRESSL, Vladimír. Základy dramaturgie a režie filmové a televizní dokumentární tvorby. 1/1. vyd. Praha: SPN, 1984, 115 s.

KUBICA, Petr. Poznámky filmového dokumentaristy k problematice obecně a úvod k českému překladu obecné teorie a typologie dokumentu. In: *Svět rozhlasu č. 24* [online]. Praha: Český rozhlas, 2010 [cit. 2012-05-24]. ISSN 1213-3817. Dostupné z: http://media.rozhlas.cz/_binary/02422857.pdf

- KUČERA, Jakub. Fikce. *Cinepur: časopis pro moderní cinefily* [online]. 2006, č. 45 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=938>
- KUČERA, Jan. *Filmová tvorba amatéra*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1961, 315, [7] s.
- MACUROVÁ, Alena, MAREŠ, Petr. *Text a komunikace: Jazyk v literárním díle a ve filmu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, 173 s.
- MAKOVIČKA, Drahošlav. *Televizní příběh: učebnice pro posluchače rozhlasové a televizní dramaturgie a scenáristiky*. 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 1996, 52 s. ISBN 80-85429-21-7.
- MCNAIR, Brian; ANTONÍNOVÁ, Hana. *Sociologie žurnalistiky*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. 182 s. ISBN 8071788406.
- NAVRÁTIL, Antonín. *Cesty k pravdě či lži: 70 let československého dokumentárního filmu*. 2. vyd., (1.vyd. v nakl. AMU). Praha: Nakladatelství AMU, 2002, 285 s. ISBN 80-7331-909-8.
- NICHOLS, Bill. *Úvod do dokumentárního filmu*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010, 316 s. ISBN 978-80-7331-181-0
- OSVALDOVÁ, Barbora; HALADA, Jan. *Praktická encyklopedie žurnalistiky*. 2., dopl. vyd. Praha : Libri, 2002. 240 s. ISBN 8072771086.
- FORSYTH, Hardy. *O vývojových a estetických problémech dokumentárního filmu: John Grierson, Joris Ivens, Alberto Cavalcanti : [sborník statí] : určeno pro posl. denního i dálkového studia dokumentární tvorby*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967, 133 s
- PETRÁŇ, Tomáš. *Ecce homo: (esej o vizuální antropologii)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2011, 305 s. ISBN 978-80-7395-341-6.
- PŁAŻEWSKI, Jerzy. *Filmová řeč*. Praha : Orbis, 1967. 461 s.
- POL, Milan. *Waldorfské školy : izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 165 s. ISBN 8021010975.
- SKLENÁŘ, Václav. *Deset kapitol o dokumentárním televizním filmu*. Praha, 1974.
- ŠUBRT, Jiří. A KOL. *Soudobá sociologie. II.: Teorie sociálního jednání a sociální struktury*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 392 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze; 12. ISBN 9788024614137.
- Waldorfská základní a mateřská škola Brno*. Brno: Waldorfská základní a mateřská škola Brno ve spolupráci s W- Alternativou, 2011. 44 s.

9.1 Další internetové zdroje:

David Bartůšek: člen Zastupitelstva města Brna kandidát č. 5 Strany zelených pro komunální volby 2010 v Brně [online]. 2010 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://www.davidbartusek.cz/>

Centrum publicistiky a dokumentu. *Česká televize* [online]. 1996–2012 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/lide/vyvoj-poradu-a-programovych-formatu/centrum-publicistiky-a-dokumentu/>

Projekt ESF - NIOES. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2012 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Projekty-ESF/NIOES/Projekt-ESF-NIOES>

Ptáčata aneb Nejsme žádná béčka. *Česká televize* [online]. 1996–2012 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10267754387-ptacata-aneb-nejsme-zadna-becka/4242-o-projektu/>

"Stop plošné testování žáků 5. a 9. ročníků": Podpořte svým podpisem dopis rodičů a občanů adresovaný Ministerstvu školství a České školní inspekci. In: <http://stopplosnetestovani.webnode.cz/> [online]. 2012 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://stopplosnetestovani.webnode.cz/>

Tvůrčí producentské skupiny. *Česká televize* [online]. 1996–2012 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/lide/tvurci-producentske-skupiny/>

VÁCLAVÍK, David. Posouzení možného náboženského obsahu výuky na waldorfských školách s přihlédnutím k situaci na ZŠ v Semilech. In: *Znalecký posudek* [online]. 2008 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: http://antroposof.sk/diela_pc/posouzeni_mozneho_nabozenskeho.pdf

Waldorfský seminář Praha [online]. 2006 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://www.waldorf.zuzak.com/>

ZLATUŠKOVÁ, Kamila. Koncepce tvůrčí producentské skupiny kreativní dokumentaristiky a nových formátů: Moderní filmová řeč a moderní formáty pro všechny generace. *Česká televize* [online]. 1996–2012 [cit. 2012-05-24]. Dostupné z: <http://img.ceskatelevize.cz/boss/image/contents/lide/tvurci-producentske-skupiny/projekt-zlatuskova.pdf>

10. JMENNÝ REJSTŘÍK

		Halada, J.	18
	A	Hayden, W.	27
Adler, R.	29	Horyna, B.	20
Altman, R.	29		
Aufderheide, P.	10	Ch	
		Chandler, D.	15
	B		
Baran, L.	39	J	
Bernanrd, J.	27	Janeček, V.	10
Blech, R.	15		
Bordwell, D.	11, 15, 19, 27	K	
		Kopecká, Š.	36, 40
	C	Kracauer, S.	31
Carroll, N.	12, 46	Kressl, V.	25, 26
Cmíral, L.	20, 41, 50	Kubica	10
		Kubica, P.	10, 25
	E	Kučer, Jan	16
Eco, U.	30	Kučera, Jak.	12
		Kučera, Jan	12, 16, 17, 29
	F		
Ferenčuhová, M.	23, 24, 27	L	
Flaherty, R.	10	Lewicki, B.W.	24
Forsyth, H.	10		
		M	
	G	Macurová, A.	24, 28, 29, 30, 31
Gauthier, G.	9, 11, 15	Mareš, P.	24, 28, 29, 30, 31
Godard, J.L.	11	Marcolles	27
Grecmanová, H.	21	McNair, B.	8
Grierson, J.	10, 58	Metz, Ch.	24
		Molt, E.	20
	H	Morin, E.	30
Hádková, J.	33		

	N		Rauth, R.	31
Nichols, B.		13, 15, 16	Rotha, P.	9
Novotný, J.		19		
	O		S	
			Sklenář, V.	40, 43
Osvaldová, B.		18	Steiner, R.	20, 38
	P		Š	
Perrault, P.		27	Šubrt, J.	27
Petráň, T.		30		
Plažewski, J.		23, 28	T	
Plažewski, J.		23	Thompson, Kristin	10, 11, 15, 19, 27
Pol, M.		17, 21, 22		
Pryluck, C.		30	U	
	Q		Urbanovská, E.	21
Querido, R.M.		22	V	
	R		Václavík, D.	38
Rajnošek, L.		30	Z	
			Zlatušková, K.	20, 34, 41, 42