



Kamil Činátl  
Jaroslav Pinkas  
a kolektiv

# DĚJINY VE FILMU

## FILM VE VÝUCE DĚJEPISU

Ústav pro studium totalitních režimů  
Praha 2014


Knih vznikla v rámci projektu **Dějepis v 21. století: multimediální aplikace pro dějepisnou výuku**, který je realizován s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, evropských strukturálních fondů a státního rozpočtu ČR. Publikace se zaměřuje na filmové obrazy minulosti a jejich význam pro historickou kulturu. Problematiku nahlíží z perspektivy didaktiky dějepisu a promýšlí možnosti využití filmu jako nástroje vzdělávání. Práce vychází ze zahraničních konceptů didaktiky dějepisu, které aplikuje na české prostředí. V části Teorie shrnuje klíčové pojmy a postupy, které souvisí s užitím filmového média k vzdělávacím cílům. V navazující části obecnou problematiku ilustruje na případových studiích, které didaktické koncepty spojují s konkrétním filmovým materiálem.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

D — 21

dějepis  
v 21. století



Kamil Činátl  
Jaroslav Pinkas  
a kolektiv

# DĚJINY VE FILMU

## FILM VE VÝUCE DĚJEPISU

Ústav pro studium totalitních režimů  
Praha 2014

## Katalogizace v knize - Národní knihovna ČR

Činátl, Kamil

Dějiny ve filmu : film ve výuce dějepisu / Kamil Činátl, Jaroslav Pinkas a kolektiv.

-- Vyd. 1. -- Praha : Ústav pro studium totalitních režimů, 2014

ISBN 978-80-87912-11-9

93/94 \* 371.3 \* 37.016.026 \* 791

- dějepis
- studium a výuka
- předmětová didaktika
- film
- kolektivní monografie

93/94 - Dějiny (obecně) [8]

Publikace „*Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*“ vznikla v rámci projektu Dějepis v 21. století: multimediální aplikace pro dějepisnou výuku, který je realizován s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, evropských strukturálních fondů a státního rozpočtu ČR. Jeho řešitelem je Ústav pro studium totalitních režimů. Tříletý projekt je financován díky Operačnímu programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Podrobné informace naleznete na webových stránkách [www.dejepis21.cz](http://www.dejepis21.cz).

Lektorovali: PhDr. Jan Mervart, Ph.D., Filosofický ústav AV ČR, Historický ústav FF UHK

PhDr. Kamil Štěpánek, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Autoři: Kamil Činátl, Jaroslav Pinkas a kolektiv

Vydal: Ústav pro studium totalitních režimů v Praze 2014

ISBN 978-80-87912-11-9

### Poděkování

*Dějiny ve filmu* vznikaly v rámci širších aktivit pracovní skupiny, která na Ústavu pro studium totalitních režimů realizovala projekt *Dějepis v 21. století (D21)*. Rádi bychom tímto poděkovali kolegům z *D21*, jejichž jména se v knize sice neobjevila, ale jejichž nápady a aktivity na poli didaktiky dějepisu nás inspirovaly. Děkujeme Václavu Adámkovi, Haně Havlůjové, Karin Hoření, Anně Macourkové, Jaroslavu Najbertovi, Vojtěchu Ripkovi a Liboru Pospíšilovi. Poděkování patří též grafikovi Františku Kastovi a především Jiřímu Mahovi, který je autorem vizuální identity projektu a grafického řešení knihy. Děkujeme také našim spolupracujícím učitelům, kteří nám poskytovali tolik potřebnou zpětnou vazbu.

# OBSAH

Úvod	2
<b>1. Dějiny ve filmu: teorie</b>	6
1.1 Dějiny ve filmu a ve škole	8
1.2 Film jako historický pramen	22
1.3 Film a cíle dějepisného vzdělávání	42
1.4 Hraný film, nebo dokument?	64
1.5 Filmy kontroverzně	90
1.6 Filmové dějiny rodiny a školy	112
<b>2. Dějiny ve filmu: případové studie</b>	132
2.1 Obrazy války	136
2.2 Historie 1950: Příběhy jednoho zázraku	168
2.3 Kolektivizace mezi romanci a tragédií	184
2.4 Filmové obrazy „normalizace“	208
<b>3. Závěr</b>	242
<b>Seznam literatury</b>	
<b>Jmenný rejstřík</b>	



# ÚVOD

## Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

kniha *Dějiny ve filmu* je určena především učitelům. Asi nejvíce ji ocení dějepisáři, ale může posloužit i učitelům dalších společenskovedních oborů (český jazyk, mediální či občanská výchova). Možné využití filmu ve výuce nemá smysl omezovat hranicemi konkrétního předmětu, jako prostředník a nástroj vzdělávání může filmové médium naopak posloužit k jejich překonávání a k plodným mezipředmětovým vazbám. *Dějiny ve filmu* seznamují čtenáře s důležitou rolí, kterou filmové obrazy minulosti plní v současné historické kultuře. Dnešní mládež se s dějinami seznamuje především prostřednictvím filmu, a kolektivně sdílená historická obraznost je tak v podstatné míře filmová. Naše kniha chce oslovit co nejširší pedagogickou veřejnost, a je proto určena učitelům všech typů škol. Didaktickou práci s filmem rozhodně nepojímáme jako pomyslnou „třešničku na dortu“, kdy žáci sledují filmy za odměnu, v rámci suplování či na konci pololetí, když už je to podstatné odučeno. Film považujeme za funkční nástroj vzdělávání, který může učitelé dobře posloužit právě v situaci, kdy je pod tlakem učiva a musí pracovat účelně a efektivně, aby stihl naplnit cíle stanovené ve školních vzdělávacích programech. *Dějiny ve filmu* tak mohou posloužit i učitelům středních odborných škol, kteří mají na dějiny a další společenskovední témata o poznání menší prostor než jejich kolegové ze základních škol a gymnázií.

*Dějiny ve filmu* kladou důraz na rozvoj žákovských dovedností. Film lze samozřejmě využít i jako mnemotechnickou pomůcku s důrazem na zapamatování faktů, obrazy totiž výrazně posilují udržitelnost předávaných znalostí. My se však zaměřujeme především na navazující analytickou a interpretační práci s filmem jako historickým pramenem. Při vy-

mezení klíčových dovedností, jež chceme prostřednictvím filmového média rozvíjet, vycházíme z českého kurikula (Rámcové vzdělávací programy). Předpokládáme, že v humanitním vzdělávání nejde jen o biflování dat, ale též o zájem, kritický odstup, schopnost porozumění a odpovědného hodnocení. Dějiny by ve škole neměly být pojmány jako uzavřená struktura, kterou žáci pasivně reprodukují, ale jako otevřená problémová otázka, k níž mohou zaujímat vlastní postoje. *Dějiny ve filmu* nabízejí učitelům inspirace, pojmové nástroje i konkrétní prameny potřebné k tomu, aby mohli ve školní výuce tyto dovednosti účelně rozvíjet.

Kniha nabízí ucelenou metodiku pro práci s filmem ve škole. Zohledňuje didaktické koncepty běžné v zahraniční didaktice dějepisu. Navazujeme přitom též na řadu domácích aktivit na tomto poli, které naší práci předcházely a díky nimž se důraz na vzdělávání prostřednictvím filmu ve veřejném prostoru prosadil (kupříkladu Jeden svět na školách organizace Člověk v tísni). Film se tedy ve škole již používá a nelze jej považovat za horkou novinku. Naše kniha si klade za cíl možné užití filmu promyšleně reflektovat ve vztahu k cílům vzdělávání. Proč máme pracovat s filmem? K čemu nám může být dobrý? Jak jej konkrétně lze využít? Jaké cíle dokážeme s jeho pomocí naplnit? Na tyto a další metodické otázky se *Dějiny ve filmu* pokoušejí komplexně odpovědět. Nejedná se přitom o normativní určení těch jediných a pravých postupů. Metodika je programově otevřená, předpokládá aktivní podíl učitele na dotváření pracovních postupů a přihlíží k často rozdílným podmínkám konkrétních škol či třídních kolektivů. Obrazně řečeno se *Dějiny ve filmu* nabízejí učitelé jako kuchařka, která kromě vstupních úvah o zdravé výživě obsahuje množství receptů, na jejichž zá-

kladě čtenář sám vytváří konkrétní pokrmy a zohledňuje potřeby a chutě svých strážníků.

Ve vztahu ke konkrétním filmovým pramenům je v případě předkládané knihy důležitá návaznost na vzdělávací DVD, která vznikla v Ústavu pro studium totalitních režimů v průběhu let 2011 až 2014 a byla zdarma distribuována do škol v České republice. Metodika využití filmu ve škole se tak opírá o zdroje, které jsou učitelům snadno dostupné, a často odkazuje ke zcela konkrétním filmovým ukázkám, jež jsou pro praktické použití upraveny nejen na příslušných DVD, ale též na internetových stránkách projektu Dějepis v 21. století – [www.dejepis21.cz](http://www.dejepis21.cz).

Doufáme, milé čtenářky a čtenáři, že vás *Dějiny ve filmu* osloví a že práce s naší didaktickou „kuchařkou“ Vás bude v náročné pedagogické práci inspirovat. Byli bychom velmi rádi, kdyby tato kniha spolu se vzdělávacími DVD z produkce Ústavu pro studium totalitních režimů byla k užitku a posloužila ke kultivaci české historické kultury. Oceníme vaši případnou zpětnou vazbu (<http://dejepis21.cz/metodika-pouziti-av-materialu>).

**Kamil Činátl, Jaroslav Pinkas a Čeněk Pýcha**



# 1. DĚJINY VE FILMU: TEORIE

© ČTK (foto), 1968

Současná historická kultura je do značné míry filmová. I podle empirických výzkumů představuje film médium, které zásadním způsobem utváří historické vědomí současné společnosti. Role školního dějepisu je v tomto ohledu až druhotná.<sup>1</sup> Pokud chceme vliv dějepisného vzdělávání na kolektivně sdílené představy o minulosti posílit, pak bychom měli zohlednit, nakolik je film pevnou součástí žitého světa dnešní mládeže, a využít jej jako prostředníka a nástroj moderního vzdělávání. Každodennost našich žáků je výrazně ovlivňována dynamickým rozvojem technologií a novými médii. V éře Wikipedie se vztah k informacím změnil. Kniha se jako vzdělávací médium ocitla v jiné pozici, mohli bychom s trochou nadsázky říci, že zestárla. Učitel samozřejmě může učit „po staru“, může se tradičně orientovat na učební texty a klást důraz na osvojování rozsáhlých dějepisných znalostí, riskuje však přitom, že se jeho vliv na historické vědomí žáků ještě oslabí. Průnik na pole populární kultury a práce s filmem se nabízejí jako šance, jak posílit společenský význam a dopad školního vzdělávání. Nejde nám přitom o dějepis založený na sociální hře, ve které běží především o známky, ale o otevřenou hru poznávací, v níž žákům přiznáváme roli aktivních spoluhráčů.

*Dějiny ve filmu* se inspirují zahraniční didaktikou dějepisu, která má s využitím ikonických a audiovizuálních materiálů ve výuce bohaté zkušenosti.<sup>2</sup> Jako jeden z cílů jsme si při psaní knihy vytyčili popularizační konceptů, jež se běžně užívají v západní Evropě. Ani v tomto ohledu se nepovažujeme za průkopníky, ale navazujeme na práce našich českých předchůdců.<sup>3</sup> V první části knihy se zaměříme na nezbytnou míru didaktické teorie. Pokud chceme film používat i jinak než jako pouhou ilustraci historických

událostí, pak potřebujeme základní pojmy, s jejichž pomocí vytvoříme analytický rámec pro práci s filmovým médiem. I žákům by mělo být srozumitelné, co je to interpretace pramene a jak se může provádět. Následující kapitoly se pokusí tyto obecné otázky zodpovědět. Nebudou přítom čistě teoretické. Didaktické koncepty (Co, jak a proč učit?) jsou zde provázány s ilustrativním filmovým materiálem, který obecné úvahy konkretizuje.

Kniha se zaměřuje především na film, neboť jej považujeme za mimořádně funkční nástroj vzdělávání. Neznamená to ovšem, že bychom roli tohoto média ve vzdělávacím procesu vnímali jako výlučnou. Případové studie v druhé části knihy bohatě doloží, že analýza filmu může otevírat prostor pro navazující práci s dalšími typy pramenů (fotografie, hmotná kultura, karikatura, komiks, svědectví pamětníka, tisk, učebnice aj.). Předpokládáme, že film je pro žáky důvěrně známé a atraktivní médium, a tak může nejnázne vzbudit jejich zájem. Postupujeme tedy v duchu Komenského zásady od blízkého k vzdálenému. Analytické a interpretační dovednosti, jež žáci rozvinou při práci s filmem, mohou návazně využít při práci s texty. Mezi sledováním filmů a čtením knih nemusí být rozpor, ale plodná symbióza.

## Poznámky

1. ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha 2012.
2. PANDEL, Hans-Jürgen – SCHNEIDER, Gerhard: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2011.
3. LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2010.



# 1.1 DĚJINY VE FILMU A VE ŠKOLE

Kamil Činátl



ČTK/Finda Jiří (foto), 1960

## ***Co se dozvíte v této kapitole?***

- Jaké důvody vedou učitele k využití filmu ve výuce.
- Jaké dějepisné vzdělávací cíle můžeme spojit s využitím filmu ve výuce.
- Jak filmově zaměřená výuka souzní s dějepisným kurikulem (RVP).
- Jak film ovlivňuje historickou kulturu a historické vědomí.
- Jaké filmy patří do hodin dějepisu.

## Proč využívat film?

Otázka, proč využívat film v dějepisném vzdělávání, je před vstupem do metodiky jeho případného zapojení do školní praxe klíčová. Pokusme si na úvod alespoň rámcově naznačit možné odpovědi, abychom navázali co nejživější vztah mezi didaktickou teorií a školní praxí. Rozhodně nechceme užívání filmu v dějepisné výuce nařizovat, ačkoliv by to mohlo být vedeno „osvícenou“ snahou zavádět v českém prostředí postupy dlouhodobě ověřené v zahraniční didaktice a školní praxi.<sup>1</sup> Předpokládáme, že film jako prostředník a nástroj historického poznání může vycházet vstříc zájmům a potřebám všech, kteří se na vzdělávání podílí (tedy žáků, učitelů, didaktiků, historiků a konečně i širší rodičovské veřejnosti). Máme-li se tomuto ideálnímu souznění zájmů alespoň přiblížit, měli bychom si otázku, proč využívat film, vyjasnit dříve, než se pustíme do promyšlení vlastní metodiky jeho užití ve výuce. Věříme, že tak vznikne prostor, v němž můžeme promýšlet konkrétní cíle i širší kontext vzdělávání. Podívejme se tedy na film jako na jedno z klíčových médií dějepisné výuky.

## Film je atraktivní

Důležitý argument pro práci s filmem představuje již atraktivita média, která může posílit zájem žáků o dějepis. I zanícený výklad učitele klade na představitost dětí daleko větší nároky než filmový obraz minulosti, který ukazuje dějiny konkrétně, a snáze tak přitáhne jejich ne vždy soustředěnou pozornost.<sup>2</sup> S proměnami životního stylu a nástupem moderních médií se film ve stále větší míře stává součástí každodennosti. Díky plošně rozšířené televizi či internetu a dalším moderním technologiím se dostupnost filmu stále zvyšuje. Z každodenní divácké praxe si žáci

přinášejí zkušenosti s filmem, na které může škola efektivně navázat. Výuka prostřednictvím filmu přibližuje školu životnímu stylu mládeže, která dnes upřednostňuje film před knihou.<sup>3</sup> Škola by neměla těmto trendům vzdorovat ani ve jménu tradice (důraz na knižní podobu vzdělání), zvláště pokud může film pragmaticky využít ve prospěch efektivity vzdělávání. Podobu vzdělávání dnes ovlivňují nová média, jejichž prostřednictvím se film ještě výrazněji zapojuje do každodenního života společnosti a zároveň se otevírá tvůrčím přístupům. Nejsme již jen pasivními diváky, ale můžeme snímky stahovat, stříhat, vytvářet vlastní kompozice, jak ilustruje fenomén YouTube. Film tedy nemusí pro dějepis představovat jen nutný ústupek vůči dobovému vkusu či okolnostmi vynucený odklon od knihy, která pro mnohé z nás stále představuje tradiční médium dějepisného poznání, ale může sloužit jako nástroj zefektivnění a zkvalitnění výuky. Mnohé empirické výzkumy naznačují, že se školní historie vzdaluje žitému světu.<sup>4</sup> Žáci ji často považují za odtaziť a neosobní vědění, které se zhodnocuje pouze v sociálním kontextu školy: dějepisné znalosti se učíme proto, abychom měli dobré známky. Film může posloužit jako důležitý prostředník mezi školní historií a každodenním životem žáků.<sup>5</sup>

## Současná historická kultura je filmová

Práci s filmem však nemusíme spojovat jen s modernizací výuky, jež chce zohlednit proměny životního stylu. Každodennost dnešní společnosti je dynamicky provázána s moderními médii. Teroristický útok na World Trade Center v New Yorku 11. září 2001 nám ukazuje, nakolik se historická událost utváří prostřednictvím médií a nakolik má filmový charakter. Dnešní historická kultura<sup>6</sup> je v dosud nebývalé míře utvářena filmem,



*Vyprávěj* (2009, r. Biser Arichtev)  
Seriál České televize *Vyprávěj* je zapojen do husté mediální sítě, která zesiluje jeho odraz v sociální praxi. Kromě televizního vysílání je dostupný na internetu. Krátce po odvysílání se každá série objevila na trhu ve formě DVD. Česká televize provozuje interaktivní web, kde mohou diváci o seriálu diskutovat. Dostupné jsou zde i další aplikace odvozené od seriálu. Herci se v souvislosti s *Vyprávěj* objevují na stránkách lifestyleových časopisů. Seriál žije i na sociálních sítích, zejména na facebooku má početnou komunitu fanoušků.

kteří ovšem nevytlačuje historická témata z veřejného prostoru. Úspěšné filmy či seriály s tematikou minulosti dokládají, že historie jde na odbyt. Mnozí odborníci dokonce tvrdí, že nikdy nebylo v médiích tolik historie jako v současné době.<sup>7</sup> Filmové obrazy minulosti zprostředkovává dynamická mediální síť, v níž kromě televize a kina hrají klíčovou roli DVD, a především nová média. Prostřednictvím internetu mohou diváci psát komentáře k oblíbeným filmům, sdílet prožitky a zpětně ovlivňovat podobu populární filmové kultury. Nakolik se může film prostřednictvím nových médií zapojit do sociálně-kulturního kontextu, příkladně ilustruje populární retro seriál *Vyprávěj* (2009, r. Biser Arichtev), při jehož sledování a komentování na internetu česká společnost s nebývalou intenzitou vzpomínala na nedávnou minulost.

Rámcové vzdělávací programy vyzývají učitele dějepisu, aby kultivovali historické vě-

domí jedince a uchovávali kontinuitu paměti.<sup>8</sup> Dějepis není kurikulem definován jen jako znalostní předmět, jehož ideálním výstupem by měl být absolvent, který si pamatuje široký soubor chronologicky a zeměpisně uspořádaných dat o minulosti. Dějepisné kurikulum vymezuje minulost jako otevřený problém, nikoliv jako uzavřený soubor znalostí určený k pasivní reprodukci. Učitelé by měli věnovat pozornost kolektivně sdíleným představám o dějinách, měli by vést žáky k tomu, aby si nad společensky živou minulostí kladli otázky.

Využití filmu ve výuce není ve sporu se vzdělávacími cíli, které vytyčila kurikulární reforma. Pokud dějepis směřuje k rozvoji dovedností, které mají žákům pomoci v tom, aby se orientovali v soudobé historické kultuře, pak může právě film plnit roli klíčového prostředníka. Jelikož je film běžnou součástí každodennosti a současná historická kultura je do značné míry filmová, dokáže

# TŘI DŮVODY PRO UŽITÍ FILMU VE VÝUCE

## Didaktický

Film podporuje představivost, protože ukazuje dějiny plasticky. Jednání lidí zasazuje do konkrétní historické situace. Podněcuje k analýze. K přezkoumání autenticity a reprezentativnosti obrazu lze využít další prameny. Filmové interpretace provokují ke srovnání a diskuzi.

## Motivační

Názorností a dramatickostí film přesahuje učebnici i výklad učitele. Probouzí sympatie a antipatie. Každý žák se může na emotivní úrovni vyjádřit k filmu bez obavy z chybných názorů. Dobře zvolená scéna budí poznávací nejistotu, která je východiskem pro problémově orientovanou výuku.

## Pedagogicko-psychologický

Film se dotýká emocí, což dynamizuje navazující výuku a posiluje udržitelnost znalostí. S pomocí konkrétních obrazů si žáci lépe pamatují a zapojují se snáze do poznávacího procesu. Nezbytná je ovšem navazující analýza a srovnání s dalšími prameny. Filmové ukázky by neměly být dlouhé, aby pozornost žáků nezahltily.

ZWÖLFER, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen.

In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I in II*. Berlin 2011, s. 128.



*Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa)

Hraný film *Noc nevěsty* zachycuje v krátké a přitom dramatické sekvenci průběh společného ustájení dobytka ve vesnici Týnec. Mezi akterými událostí jsou i školní děti, které pod taktovkou učitele děkují rodičům a sousedům, že svůj dobytek dali do právě vznikajícího zemědělského družstva. Film zasazuje kolektivizaci do sociálního kontextu. Ukázka zachycuje různorodé reakce na kolektivizaci, a orientuje tak pozornost žáků k motivacím, které mohly ovlivnit jednání lidí.



*Noc nevěsty*

Na společném ustájení dobytka se ve filmovém příběhu podílí velké množství lidí, kteří hrají různorodé společenské role. Příslušníci Lidových milicí mají dohlížet na zdárný průběh „dobrovolného“ odevzdání dobytka do družstva. Kromě školních dětí, učitele a místních obyvatel Týnce je přítomna i železničářská kapela, která má události dodat slavnostní ráz. Z obecního rozhlasu komentuje dení představa JZD. Chudší obyvatelé přihlížejí, jak bohatší sedláci přicházejí o majetek.

právě toto médium žáky oslovit. Když škola naváže na divácké zkušenosti žáků a na jejich povědomí o fungování média, může prostřednictvím kritické analýzy filmových obrazů otevírat historickou látku problémově. Dějepis má šanci navázat vztah s žitou zkušeností a proměnit se ze sociální hry v hru poznávací.

## Film jako stroj času

Shrňme si klíčové odpovědi na předchozí otázku, proč využívat film. Jako školní pramen efektivně propojuje didaktické, motivační a pedagogicko-psychologické aspekty vzdělávacího procesu. Vhodně zvolená scéna staví žáky do produktivní poznávací situace. Film podněcuje otázky. Filmový výklad minulosti lze návazně srovnávat s textovými prameny. Film staví žáky do tvůrčí role: mají analyzovat a hodnotit, s jakým záměrem a pomocí jakých prostředků zobrazuje minulost. Užití filmu ve výuce nemusí být přitom

nijak extenzivní. Učitel si vystačí s několika osvědčenými ukázkami. Film nevyklučuje tradiční média dějepisné výuky (text, mluvené slovo a obraz) ani neoslabeje jejich význam, ale naopak v navazující práci otevírá prostor pro jejich efektivnější zapojení do hodiny.

Vhodně zvolenou filmovou rekonstrukcí historických událostí můžeme využít jako pomyslný stroj času, který vtáhne žáky přímo do dění. Film ukazuje dějiny prostřednictvím smyslů (zraku a sluchu). Dobová skutečnost je zabydlena lidmi i předměty. Díky této konkrétnosti si žáci mohou historii představit snadněji než z výkladu učitele či textu učebnice. Pokud vybereme ukázku, která není příliš dlouhá, ale zároveň představuje sevřený příběh, pak můžeme žáky vtáhnout i do sociálního kontextu, v němž se historické události odehrávaly. Takto funguje kupříkladu sekvence z hraného filmu *Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa), která



*Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa)  
Obyvatelé Týnce se dívají s námi. Na společné ustájení reagují různě. Jedni vzdorují, jiní kolektivizaci odmítají jen v soukromí, ale navenek se podřizují. Další se aktivně zapojují. Ženy se s pláčem loučí s hospodářskými zvířaty. Muži se snaží uchovat si tvář. Odlišně vnímají dění milicionáři a železničáři, kteří přijeli z města. Ukázka z hraného filmu proniká pod povrch dějepisného popisu událostí a zprostředkuje žákům postoje a prožitky dobových aktérů.

zachycuje společné ustájení dobytka.

Prostřednictvím filmové rekonstrukce vnímají žáci událost pohledem jednotlivých aktérů, kteří na společné ustájení reagují velmi různorodě. Sekvence z *Noci nevěsty* dramaticky vrcholí sebevraždou sedláka Konvalinky, který své krávy raději postřílí, než aby je dal do družstva. Od obsahové analýzy ukázky, které se zaměří na popis jednotlivých postav a na jejich role v krátkém příběhu, se pozornost přirozeně posouvá k porozumění historickému dění. Učitel podněcuje žáky, aby sami kladli otázky. Kdo nařídil společné ustájení dobytka a proč? Z jakého důvodu se kolektivizaci hospodářských zvířat někteří obyvatelé obce bránili a jiní ji podporovali? Mohli si případně dobytek ponechat a s jakými následky? Proč se zastřelil sedlák Konvalinka? Vhodně vybraná filmová ukázka dokáže provázat dějepisné znalosti se sociálním kontextem, což je v dějepisném vzdělávání zcela zásadní krok. Žáci tudíž nevnímají děje-

pis jako časově a místně organizovaný soubor dat, ale jako úsilí o porozumění historickým situacím, jejichž aktéry byli konkrétní lidé.<sup>9</sup>

### Film jako místo paměti

Historici, kteří se věnují studiu paměti, upozorňují na význam filmu v procesu sociálně a kulturně sdíleného vzpomínání. Naše představy o minulosti významnou měrou formují právě filmy.<sup>10</sup> Nejčastěji jsou to hrané snímky, které mají diváckou popularitu, jsou obecně známé a často se reprizují. V devadesátých letech minulého století vzniklo především v hollywoodské produkci několik historických velkofilmů, které měly zcela mimořádný divácký ohlas a utvářely představy o minulosti u milionů diváků na celém světě. Úspěchy filmů, jako byly *Schindlerův seznam* (1993, r. Steven Spielberg), *Forrest Gump* (1994, r. Robert Zemeckis) nebo *Zachraňte vojína Ryana* (1998, r. Steven Spielberg), vyvolaly mezi zahraničními historiky



*Schindlerův seznam* (1993, r. Steven Spielberg)  
Dojemná scéna loučení Němce Oscara Schindlera (Liam Neeson) s „jeho“ židovskými vězni, již film vrcholí, oslovila miliony diváků po celém světě. Emotivní filmové vyprávění o holocaustu naplnilo divácká očekávání. Od popisu událostí a porozumění historickému kontextu se důraz přesunul na afektivní prožitky postav a potažmo i diváků. *Schindlerův seznam* utváří představy o holocaustu bez ohledu na kritické postoje historiků.

i didaktiky potřebu empirických průzkumů, které jasně doložily klíčový význam filmů pro utváření historického vědomí mládeže.<sup>11</sup>

Výzkumy německého sociálního psychologa Haralda Welzera či amerického psychologa a didaktika dějepisu Sama Wineburga dokládají, že sugestivní síla filmových obrazů zasahuje i autentické vzpomínky těch, kteří dobu zachycenou ve filmu přímo zažili.<sup>12</sup> Vliv filmu na mladší generace, které se seznamují s významnými událostmi 20. století (válka, holocaust, stalinismus) právě prostřednictvím moderních médií, je ještě silnější. Empirická šetření dokládají, nakolik filmy formují představy školní mládeže o minulosti.<sup>13</sup> Učebnice dějepisu či výklad učitele mohou s touto sugestivní silou filmových obrazů stěží soutěžit. Zde se rýsuje další možná odpověď na otázku, proč využívat film v dějepisné výuce. Pokud populární kultura formuje představy žáků o minulosti silněji než škola, jak naznačují výzkumy,<sup>14</sup>

pak promyšlená práce s filmovými obrazy minulosti představuje velkou šanci, jak vrátit školní dějepis zpět do hry.<sup>15</sup> Právě díky kritické práci s filmem může učitel efektivně kultivovat historické vědomí, jak žádá kurikulum.

### Pelišky

Můžeme nějaký český film považovat za místo paměti? Nepochybně na tuto roli aspirují *Pelišky* (1999, r. Jan Hřebejk), které se v posledních letech staly pravidelnou součástí vánočního televizního programu. Scény z tohoto snímku jsou obecně známé, historická obraznost se reprodukuje prostřednictvím oblíbených filmových hlášek. Můžeme *Pelišky* považovat za film paměti, který je výrazem historického vědomí a zároveň jej utváří?<sup>16</sup>

Společenský vliv filmu ilustruje *Česko-Slovenská filmová databáze (ČSFD)*, kde je tato rodinná komedie, situovaná do let 1967–1968, s převahou hodnocena jako vůbec nejlepší český film (12. místo v celkovém pořadí, hodnocení 91 %,



*Pelíšky* (1999, r. Jan Hřebejk)  
Zvolení Ludvíka Svobody prezidentem ČSSR v březnu 1968 zachycují *Pelíšky* perspektivou školy. Vidíme žáka, jak vyměňuje fotografie prezidentů. Pod Antonínem Novotným nalézá tváře předchozích prezidentů. I filmové komedie obsahují scény, které můžeme využít k ilustraci historických událostí a dobové sociální praxe. Prostřednictvím krátké scény upevníme znalosti o prezidentech, kteří se v školním obraze navrstvili. Ptáme se, co si lidé v roce 1968 od této změny slibovali.



*Pelíšky*  
Komentáře z ČSFD ilustrují, jaké postoje k minulosti vyvolávají *Pelíšky* u diváků mladší generace. Většinu z těchto reflexí by učitel dějepisu uvítal a dokázal by je v navazující práci produktivně využít. Film ukazuje události roku 1968 perspektivou rodiny, což žákům usnadňuje, aby dějiny vnímali v sociálním kontextu. Zprostředkovává dobové prožitky. Vidíme, jak obyčejní lidé vnímali invazi z 21. srpna 1968.

### ***Pelíšky* – výběr komentářů z Česko-Slovenské filmové databáze**

- *Nádherný film o podělané době, kterou jsem naštěstí nezažil.* Flagg
- *Osobně jsem tato léta nezažil, ale nemám nejmenších pochybností, že v *Pelíškách* jsou zobrazena velice přesně a hlavně skvěle pro oko diváka.* Ruffus83
- *Českej Forrest Gump. Smát se nebo brečet.* vZeč
- *Skvěle vystižená atmosféra 60. let, dobu jsem nezažil, ale i tak mě film hodně oslovil a možná, co možná, určitě je lepší než nudná přednáška na střední škole.* Tom912
- *Viděla jsem tento film asi 50x a klidně se na tento film podívám znovu a znovu. Je to Film s velkým F. Tuto dobu, která je zde zobrazována, jsem nezažila, ale díky němu si dost dobře dokážu představit, co se přibližně odehrávalo.* Krimalee
- *Ve filmu se opět objevují momenty, které utkví v paměti.* Ospalek

téměř 78 tisíc hlasů).<sup>17</sup> Z příspěvků na webu jasně vyplývá, že mezi uživateli převládá mladší generace, která dobu před rokem 1989 již přímo nezažila. Početné komentáře k *Pelíškům* (téměř 1500) tak odrážejí názory diváků, kteří se generačně blíží dnešní školní mládeži. Film svorně charakterizují jako legendární klasiku, kterou každý zná. V komentářích se diváci plošně shodují na tom, že film pravdivě zachycuje dobu. Snímek sledují opakovaně a dobře si pamatují konkrétní obrazy. Pokud se konkrétní film podílí na utváření a reprodukci kolektivně sdílených představ o minulosti tak výrazně, jak naznačují komentáře z ČSFD, pak by se mu učitel dějepisu měl kriticky věnovat. Nemusí se přitom věnovat pouze korekci filmových obrazů, ale může jejich popularitu využít k navazujícímu výkladu o událostech roku 1968.

- *Tenhle film je prostě nesmrtelnej a nejenže ve mně vyvolal neskutečnou „touhu“ dozvědět se víc o okupaci a obecně týchle době, ale zanechal ve mně i neuvěřitelnou emocionální stopu. Jednak proto, že jsem viděl, co tohle „autentický“ (samozřejmě dle toho, co můžu soudit) zpracování dělalo s našima. adambejsovec*
- *Když tenhle film viděla moje babička, tak se rozplakala, protože jí to připomnělo dobu, kterou zažila na vlastní kůži. Od té doby jsme film neviděly ani jednou, prostě proto, že jsme měly babičku moc rády a nechtěly jsme jí dělat další bolest.* Sygauras
- *Tenhle film prostě nemá slabé místo! Za tím si stojím. Z každé scény si zapamatujete nějakou hlášku nebo alespoň úryvek písně, která scénu provází. Václavička*
- *Pelíšky historii nereflektují, ale přepisují do podoby vycházející vstříc lidovému „vkusu“ a falešným představám o české identitě, se kterými se zřejmě většina Čechů identifikuje. Tvůrci zde vytvořili historii, která nikdy neexistovala, opravdové konflikty z ní odsunuli pryč a zůstalo jen hladivé a kýčovitě sebedojímání.* Marvan
- *Není snad člověk, který by nedokázal citovat alespoň jednu hlášku z filmu.* ChandlerBing
- *Tímhle filmem odstartoval trend českých filmařů natáčet filmy o minulosti a zcela zanedbávat přítomnost.* Babous<sup>18</sup>

### **Film: problém a šance zároveň**

Pokud populární snímky dle teoretiků paměťových studií představují tak silné médiu vzpomínání, že zpětně formují i prožitky pamětníků událostí, pak mohou jako prameny sehrát významnou roli i ve školním dějepise, zvláště pokud by tento předmět měl dle kurikula zakládat i vztah žáka k společně obývané kulturní paměti. Nejen podle RVP by se dějepisné vzdělávání mělo vedle znalostí zaměřovat i na rozvoj dovedností. Co si však máme pod těmito dovednostmi konkrétně představit?

Vyjdeme-li z revidované taxonomie vzdělávacích cílů Benjamina Blooma,<sup>19</sup> můžeme dovednosti konkretizovat pomocí několika klíčových činností, které zachycují jednotlivé roviny procesu vzdělávání: žák si pamatuje, rozumí, aplikuje, analyzuje, hodnotí a tvoří. Analýza a následná interpretace krátkých filmových ukázek v rámci dějepisné výuky nabízejí prostor, v němž můžeme většinu těchto dovedností účelně a efektivně rozvíjet.

Pro ilustraci si představme fenomén reklamy. Můžeme předpokládat, že většina žáků přistupuje i bez přímého upozornění učitele k pravdivosti reklamy s nedůvěrou. Na toto nereflektované povědomí o manipulativním charakteru reklamního spotu může práce s filmem ve výuce dějepisu snadno navázat. K navození vhodné poznávací situace mnohdy postačí jednoduchá instrukce: dívejte se na ukázkou jako na reklamu. Učitel produktivně využije divácká očekávání a zkušenosti žáků s tímto žánrem populární kultury. Poznávací nejistotu podnítí, když poukáže na mnohdy dvojznačné vyznění reklamy: rozum sice sdělení nedůvěřuje, ale podvědomě reklama přesto působí a dokáže prostřednictvím afektů orientovat lidské jednání. Mohou na obdobném marketingovém základě fungovat i filmové obrazy minulosti?

Film představuje pro dějepis problém i šanci zároveň. Problém z toho důvodu, že mnozí žáci filmovým a televizním obrazům nekriticky podléhají a ztotožňují se s filmovou perspektivou. Síla diváckého prožitku určuje míru objektivity zobrazených dějin. Čím je film zábavnější, tím je pravdivější. Za problémem se ovšem skrývá šance, jak tuto sugestivní moc filmové historie využít „proti srsti“ a nasměrovat divácký zájem i „za obraz“. Filmy podněcují historickou představivost, kterou může učitel využít v navazující



*Stopaři* (1956, r. John Ford)

Filmy *Stopaři* a *Tanec s vlky* nabízí dva podobné obrazy bílé ženy, která přijala indiánskou identitu. Debbie (Natalie Wood) ze staršího snímku unesl komančský náčelník Šrám. Když ji vypátrají příbuzní, zůstává raději mezi indiány, neboť si již zvykla. Celá situace je však vykreslena záporně. Slabá žena podlehla hrubé síle indiánů, kteří jsou ve filmu zobrazeni jako primitivní divoši.



*Tanec s vlky* (1990, r. Kevin Costner)

Mladší snímek Kevina Costnera se Fordovými *Stopaři* inspiroval. Zápletka zůstala podobná, ale obraz „bílé indiánky“ vyznívá naprosto odlišně. Stojí s pěstí (Mary McDonnell) není představena jako oběť, která se jen smířila se svým údělem. Přijala siouxskou identitu a žije plnohodnotným životem, v němž nechybí nic z lidských hodnot uznávaných bělochy. Hollywoodský film ilustruje myšlenky multikulturalismu a tolerance. Obraz ženy i „druhých“ se výrazně proměnil.

práci. Nelze je ovšem použít jen jako ilustraci, či dokonce za odměnu. Filmy vyžadují navazující analýzu, která žákům zpřehledňuje běžnou diváckou praxi, a tak rozvine jejich historickou a mediální gramotnost.

### Filmové obrazy bělochů a indiánů

Ilustrujme opět na konkrétním příkladu. Kanadský didaktik dějepisu Peter Seixas využil film při výuce zaměřené na vztahy mezi bílým a domorodým obyvatelstvem v Severní Americe. Jako výchozí filmový obraz mu posloužil divácky úspěšný snímek *Tanec s vlky* (1990, r. Kevin Costner), který srovnával se starším westernem *Stopaři* (1956, r. John Ford) s Johnem Wayneem v hlavní roli. Oba snímky se odehrávaly ve stejné době a měly překvapivě podobnou zápletku, výrazně se však lišily v hodnocení vztahů mezi bělochy a indiány. Zajímavě se posunulo též vnímání genderových rolí bez

ohledu na etnickou příslušnost. Nesoulad mezi filmovými obrazy vyvolal poznávací nejistotu a donutil žáky, aby vnímali napětí mezi filmem a realitou. Žáci získali kritický odstup, vnímali oba filmy jako produkty své doby. Peter Seixas směřoval jejich pozornost k rekonstrukci historického kontextu, který ovlivnil způsob zobrazení původních obyvatel a též zachycení genderových rolí ve filmu. Snímky užil jako prostředníky k rekonstrukci hodnotových rámců, které určovaly podobu společenských vztahů dle rasové příslušnosti.

Pro českého učitele mohou být inspirativní též pojmy, s jejichž pomocí Peter Seixas rozvrhl dějepisnou práci s historickým filmem. Rozlišil vnitřní a vnější kritiku filmu. První se zaměřuje na estetické kvality snímku: zápletky, herecké výkony, výprava, kompozice, uvěřitelnost filmu. Vnější kritika sleduje vztah filmu k historické skutečnosti, kterou zobrazuje. Učitel může využít i další prameny.<sup>20</sup>

Důraz na film jako vzdělávací médium nutně nepředpokládá upozadění tradiční knihy. Právě naopak. Dovednosti, které si žáci osvojili v rámci kritické reflexe filmu, jsou přenosné i na pole textu a přispívají k obecnému rozvoji čtenářské gramotnosti a kritického myšlení. S ohledem na sociálně-kulturní kontext, v němž dnešní mládež dospívá, je cesta od filmu k textu zcela v souladu s dodnes živou pedagogickou zásadou Jana Amose Komenského, dle níž by měl učitel postupovat od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému.

## Poznámky

1. SCHNEIDER, Gerhard: Filme. In: PANDEL, Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach / Ts.* 2010, s. 365–386.
2. ZWÖLFER, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I in II.* Berlin 2011, s. 127.
3. MARCUS, Alan S. – LEVINE, Thomas H.: Exploring the Past with Feature Film. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Charlotte 2007, s. 1–13.
4. WINEBURG, Sam: Making Historical Sense. In: STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Sam (ed.): *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York 2000, s. 306–326.
5. PANDEL, Hans J.: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In: OSWALT, Vadim – PANDEL, Hans J. (ed.): *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart.* Schwalbach / Ts. 2009, s. 19–33.
6. Pojem „historická kultura“ uvedl do českého prostředí didaktik dějepisu a historik Zdeněk Beneš. BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995.
7. BERGMANN, Klaus: „So viel Geschichte wie heute war nie“ – historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In: MAYER, Ulrich – PANDEL Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens.* Schwalbach / Ts. 1998, s. 13–31.
8. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 43 [online]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf) [cit. 8. 8. 2014].
9. Ukázku naleznete na DVD *Obrazy (z) kolektivizace*. ÚSTR, Praha 2011.
10. ERLI, Astrid – WODIANKA, Stephanie: *Film und kulturelle Erinnerung: Plurimediale Konstellationen*. Berlin / New York 2008.
11. MARCUS, Alan S.: It Is as It Was: Feature Film in the History Classroom. *The Social Studies*, 2005, č. 2, s. 61–67. MOLLER, Sabine: Die DDR als Spielfilm und als Familiengeschichte. Wie ost- und westdeutsche Schüler die DDR sehen. In: HANDRO, Saskia – SCHÖNEMANN, Bernd (ed.): *Orte historischen Lernens*. Berlin 2008, s. 89–98.
12. WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline: „Můj děda nebyl nácek“ – nacismus a holocaust v rodinné paměti. Praha 2010. WINEBURG, Sam: *Making Historical Sense*, s. 306–326.
13. HOFMANN, Wilhelm – BAUMERT, Anna – SCHMITT, Manfred: Heute haben wir Hitler im Kino gesehen: Evaluation der Wirkung des Films *Der Untergang* auf Schüler und Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 2005, č. 17, s. 132–146. SOMMER, Andreas: *Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*. Berlin 2010.
14. ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel ČR perspektivou sociologického výzkumu*. Praha 2013.
15. HANDRO, Saskia: Geschichte im Fernsehen – Lernfalle oder Lernchance? Hero.dot: *Das Magazin für den Geschichtsunterricht*, 2009, č. 2, s. 3–7.
16. HEUER, Christian: Historienfilme. In: FURRER, Markus – MESSMER, Kurt (ed.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht.* Schwalbach / Ts. 2013, s. 317.
17. *Česko-Slovenská filmová databáze*, [online]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/4570-pelisky/> [cit. 3. 7. 2014].
18. *Česko-Slovenská filmová databáze*, [online]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/4570-pelisky/> [cit. 3. 7. 2014].
19. ANDERSON, Lorin W. – KRATHWOHL, David R. (ed.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York 2001.
20. SEIXAS, Peter: Popular film and young people's understanding of the history of native-white relations. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Charlotte 2007, s. 99–119.



## 1.2 FILM JAKO HISTORICKÝ PRAMEN

Kamil Činátl

### Co se dozvíte v této kapitole?

- Proč o filmu hovořit jako o historickém prameni.
- Nač se při práci s filmem v hodině zaměřit.
- Jaké otázky můžeme klást žákům nad filmovým pramenem.
- Jak můžeme film pro potřeby výuky žánrově rozlišit.
- Pomocí jakých konkrétních postupů lze analyzovat a interpretovat filmovou ukázkou.
- Jaké pojmové nástroje lze při interpretaci filmu využít.



## Film jako historický pramen

Pokud má být užití filmu ve škole účelné a efektivní, vyžaduje alespoň základní teoretickou reflexi. Tato kapitola se pokusí vymezit klíčové didaktické principy a nabídnout základní pojmy, které by učitelům umožnily práci s filmem plánovat, realizovat v hodině a návazně i zhodnotit její účelnost a efektivitu. Filmové médium je dnes běžnou součástí žitého světa. Můžeme předpokládat, že naši žáci jsou filmovými diváky téměř každodenně, a tudíž mají s konzumací „pohyblivých obrazů“ bohatou zkušenost. Všudypřítomnost, žánrová i funkční mnohotvářnost filmu nám ovšem ztěžuje pojmovou reflexi i vymezení základních didaktických principů jeho užití ve škole. Filmem se navíc zabývá celá řada vědních oborů (estetika, filmová teorie, historiografie, mediální studia, sociologie ad.), které s ohledem na specifický badatelský zájem rozvíjejí vlastní pojmosloví.

Ačkoliv se film výrazně prosazuje ve školní praxi a jeho využití ve výuce doporučují též oboroví didaktici, jednotná didaktická terminologie dosud chybí. V oběhu je množství nejednoznačných pojmů, které nemají zřetelné hranice a vzájemně se prolínají. Německý didaktik dějepisu Gerhard Schneider v této souvislosti zdůrazňuje, že z didaktického hlediska není mezi filmovými žánry podstatný kvalitativní rozdíl. Ve výuce lze i konkrétní ukázky využít k různorodým účelům, záleží především na vzdělávacím cíli, který si učitel s daným filmem spojí. Rozlišení žánrů není podle Schneidera pro použití filmu ve výuce tak klíčové, jak by se mohlo na první pohled zdát. Větší důraz by učitel měl klást na vymezení cílů, které si s konkrétní filmovou ukázkou spojuje.<sup>1</sup>

## Film perspektivou didaktiky dějepisu

Hned v úvodu je potřeba zdůraznit, že didaktické užití filmu představuje v širším kontextu různých filmových teorií i diváckých praxí velmi úzkou oblast, která sleduje zcela určité vzdělávací cíle. Film užíváme jako historický pramen, což na rozdíl od každodenní divácké zkušenosti, jež se orientuje především na zábavu, předpokládá kritický odstup od filmového obrazu a navazující analýzu. Učitel prostřednictvím filmu utváří poznávací situaci, kterou si spojuje s konkrétními vzdělávacími cíli. Didaktické užití filmu se tak programově ocitá v rozporu s pojetím modelového diváka, jak jej předpokládají jednotlivé žánry filmu. S trochou zjednodušení lze říct, že hollywoodský historický velkoformát chce diváka pohltit sugestivní silou obrazu a vtáhnout do minulosti, kterou inscenuje. Divák se baví a zobrazenou minulost emotivně prožívá. Při didaktickém užití směřuje učitel žáky „za obraz“ a komplikuje pouhou konzumaci. Obrací pozornost žáků k tomu, jak film funguje, jaký obraz minulosti nám nabízí. Školní dějepiš vychovává diváka nikoliv jako konzumenta, ale jako pozorného „čtenáře“, který prostřednictvím kritického odstupu a analýzy rozvíjí svou mediální a historickou gramotnost.

### Krátké ukázky

Zaměření na rozvoj kritického myšlení předpokládá nejen dobře zvolený filmový materiál, ale především jeho vhodný rozsah. Pro využití ve škole nejsou vhodné celé filmy, protože zaberou většinu vyučovací hodiny (hrané snímky i dvě) a nezbyde již čas na vnitřní a vnější kritiku historického filmu. Ve shodě se zahraničními didaktiky dějepisu doporučujeme užití krátkých filmových ukázek do rozsahu nanejvýš 10 minut. Fragmentace filmů představuje důležitý metodický krok,

kteří žákům pomáhá, aby si vůči obrazu vytvořili kritický odstup. V tomto bodě se nám ukazuje jedna z určujících zvláštností využití filmu jako historického pramene ve škole. Učitel pracuje s filmem účelově, často záměrně narušuje původní zaměření snímku, rozkládá ho na části, aby žákům usnadnil kritickou reflexi. Srovnává dílčí scény z různých filmů, aby modeloval poznávací situaci s ohledem na cíle vzdělávání. Dílčí filmové ukázky zde mohou fungovat obdobně jako skládanka puzzle. Takový způsob práce s filmem se výrazně liší nejen od běžné divácké praxe, ale i od filmového vzdělávání, které se zaměřuje na estetickou hodnotu filmového díla.

### Základní pojmy

V nadpisu kapitoly jsme použili výraz „film jako historický pramen“. K základnímu pojmosloví toto rámcové označení určitě patří. Je ovšem potřeba zdůraznit, že takový obecný pojem nemá ambice zasahovat do širšího prostoru filmových teorií, ale že se omezuje na pole oborové didaktiky. Nejde nám tedy o vymezení nějakého specifického žánru filmů, které určitým způsobem zobrazují minulost. V našem kontextu má pojem „film jako historický pramen“ především didaktické souvislosti. Naznačuje využití filmu jako vzdělávacího nástroje. Specifický přístup se odráží i v tom, že při využití ve škole dochází k účelovým úpravám (krácení filmu, kompozice ukázek, doprovodný didaktický aparát). Za historické prameny můžeme považovat velmi různorodé snímky, u nichž předpokládáme, že by ve školním prostředí mohly pramenně zprostředkovat minulost. Učitel může filmy v roli pramenů použít k tomu, aby jejich prostřednictvím naplnil vzdělávací cíle, které si s konkrétní dějepisnou výukou spojuje. Ve své době nemusely filmy nutně vzniknout

jako historické, aby dnes mohly historii didakticky oživit. Záměrně jsme zvolili výraz, který není příznakový a v českém kontextu se užívá s širokým významovým rozsahem. Jako historické prameny označujeme nejen snímky s programovým zaměřením na rekonstrukci minulosti, například velkoformát *Jan Hus* (1954, r. Otakar Vávra), ale též populární snímky, které příliš nedbají na přesnost historického popisu, ale utvářejí sdílené představy o minulosti, jako například retroseriál *Výpravěj* (2009, r. Biser Arichtev). Film jako historický pramen představuje rámcovou kategorii a zaslouží si detailnější žánrové rozčlenění, které přihlíží k didaktickému zaměření práce s médiem.

# Typy filmových historických pramenů

## Didaktická perspektiva I.

### Filmová fikce

Přetváří historickou látku s ohledem na scéničnost a dramatickosti. Žáci se s filmem snadno ztotožní, povětšinou je emotivně působivý. Proto musí následovat kritická reflexe filmového jazyka a srovnání s dalšími prameny (identifikace fiktivních prvků). Práce podporuje kritické postoje, podněcuje problémové otázky, ale vyžaduje více času na analýzu.

### Filmová rekonstrukce

Zobrazuje věrně historická místa, situace, nástroje či dobové oblečení. Rozvíjí historickou představivost. Je divácky atraktivnější než dějepisný výklad. Učitel obrazy komentuje a zasazuje do kontextu. Osloví i žáky bez větších analytických a komunikačních dovedností.

### Archivní a dokumentární film

Film je bezprostřední stopou minulosti. Žáci mohou prožít dobovou atmosféru. Spíše než o zobrazené události ovšem film vypovídá o dobových postojích k tématu a vyžaduje kritickou reflexi dojmu autenticity a též srovnání s dalšími prameny. Žádný dokument není objektivním obrazem doby. Žáci se na příkladech učí, jak film inscenuje minulost.

Volně dle: ZWÖLFER, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I in II*. Berlin 2011, s. 129–132.

## Didaktická perspektiva II.

### Komentovaný dokumentární film

Má vzdělávací zaměření bez uměleckých nároků. Zobrazuje historické události, poměry a jejich širší souvislosti. Využívá přitom dobové obrazové a zvukové prameny.

### Filmový dokument

Filmové týdeníky a další dobové záběry historických událostí; propagandistické filmy; snímky založené na výpovědích pamětníků či na dobovém filmovém materiálu.

### Hraný historický film

Hrané celovečerní filmy i televizní produkce zachycují historické události, ale zároveň jsou též obrazem doby, v níž vznikaly. Mohou být tedy souběžně filmovým obrazem minulosti i dobovým pramenem. Vyžadují kritický odstup, neboť se dotýkají emocí, vtahují do děje a vyvolávají dojem autenticity.

Volně dle: SCHNEIDER, Gerhard: Filme. In: PANDEL, Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach / Ts. 2010, s.377–380.

### Jak analyzovat film?

Často hovoříme o analýze filmu. Na jaké prvky se však má kritika filmového pramene zaměřit? Pokusíme se nabídnout několik konceptů a souvisejících pojmových nástrojů, které představují možná tematická ohniska analytické práce s filmem. Můžeme si tyto pomůcky představit též jako obecné návrhy otázek, které lze po zhlédnutí ukázky žákům klást. Nabízené koncepty a pojmy neodpovídají přesně současné filmové teorii, ale jsou pokusem o didaktickou aplikaci pojmosloví až na úroveň žáků základní školy. Stejně jako v případě žánrových typologií filmů, které citujeme, se nejedná o autoritativní vymezení. Jak ilustrují doprovodné texty, existují i jiná vymezení žánrů. Obdobná pluralita charakterizuje i metody, s jejichž pomocí můžeme analyzovat film jako historický pramen.

Nechceme, aby navržené postupy pro využití filmu ve škole vyzněly jako jediné možné. Rádi bychom práci s filmovými prameny představili jako soubor otevřených možností, které se dotváří až ve školní praxi. Metodu realizuje teprve učitel. Sám se s ohledem na téma, schopnosti a věk žáků či zaměření školy rozhoduje, na které otázky položí větší důraz, jaké filmové ukázky využije a s jakým cílem. Tento postup je v souladu s moderní didaktikou. České kurikulum sice jasně vymezuje vzdělávací cíle, ale zároveň předpokládá různorodá metodická řešení, jak těchto cílů ve výuce dosáhnout. Ani my neusilujeme o jednotnou a závaznou metodiku práce s filmem, neboť také předpokládáme určující tvůrčí podíl učitele.

### Obsahová analýza

Rozbor ukázky z filmu či dokumentu s historickou tematikou přirozeně směřuje k obsahu. Učitelé se ptají žáků, co v ukázce

viděli. Obsahový popis filmové sekvence by měl být pokud možno vyčerpávající: co všechno jste v ukázce viděli? Pro navazující analýzu a interpretaci je tato popisná fáze velmi důležitá. Určení obsahových prvků filmového obrazu a zhodnocení jejich významnosti vytváří předpoklady pro kladení dalších otázek. Popis představuje jednoduchou činnost, která vtahuje do poznávací hry i jinak pasivnější žáky. Ve třídě může již v této fázi docházet k zajímavé interakci, neboť žáci si často ve filmu všimají odlišných věcí, což nepřímo vtahuje do hry jejich zkušenosti a postoje.

### Postavy

Na co konkrétně bychom se měli při obsahové analýze zaměřit? Do jisté míry to samozřejmě určuje žánr filmu i téma, které zachycuje. Téměř vždy však má filmová sekvence své aktéry – vystupují v ní nějaká lidé. Obsahová analýza se zaměřuje na osoby. Učitel klade žákům otázku: Jaké postavy jste v ukázce viděli? Snaží se přitom, aby žáci jednotlivé postavy popsali co nejdůkladněji. Posuzuje přitom dílčí postřehy vzhledem k jejich významu pro porozumění historické situaci, kterou daný film zachycuje. Je kupříkladu přínosné, když žáci dokážou postavy přiřadit k určitému sociálnímu či kulturnímu typu. Odhadnou, že zástupy ve scéně upálení Jana Husa ve snímku Otakara Vávry představují lid, který zde navíc vystupuje v roli kladného hrdiny.

### Vztahy mezi postavami

Výčet jednotlivých postav z filmové sekvence přirozeně orientuje pozornost žáků ke vztahům mezi nimi. Tyto souvztažnosti mohou nabývat různorodých forem a lze je vnímat z řady perspektiv. Jedni mohou být podřízeni druhým a do popředí pak vystupují hierarchické vztahy ovládnutí. Jiné filmové



Jan Hus (1954, r. Otakar Vávra)

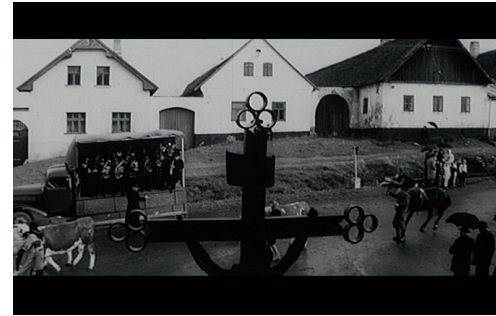
Ve scéně upálení Jana Husa mohou žáci určit řadu sociální vztahů. Nadřazenost jedněch nad druhými se odráží ve stylu oblečení: jedni jsou bohatí, druzí chudí. Vojáci ochraňují pány a církevní hodnostáře před prostým lidem, který se s Husovým upálením neztotožňuje. Scéna naznačuje třídní konflikt. Husova smrt je obrazem autority, která vylučuje ze společnosti. Scénu z filmu je potřeba podrobit navazující kritice prostřednictvím dobových pramenů. Vhodná je *Zpráva Petra z Mladoňovic*.

ukázky zachycují konflikt mezi konkrétními osobami (například generační). Ve filmu může být ovšem zachycen i vztah jedince a bezejmenné masy. Historické události se v současných filmech často zobrazují perspektivou oběti. Divácky oblíbené jsou též filmové obrazy minulosti, které historii ukazují pohledem rodiny, jež také funguje jako typ sociálního vztahu. Obdobně může učitel ve vhodné zvolené ukázce zhodnotit genderové vztahy mezi postavami. Variabilita sociálních vztahů, jak je zprostředkovávají filmové příběhy, může být velmi široká. Odráží se v ní nejen dynamika historických proměn společnosti (např. sociální útlak a revoluce), ale též sdílená kulturní výbava, jejímž prostřednictvím dějiny vnímáme (např. křesťanské pojetí oběti).

### Děj

Vztahy mezi jednotlivými postavami určují děj příběhu. Osoby nějak jednají, což se odráží

ve vývoji událostí zachycených ve filmu. Dílčí filmová ukázka nemusí zachycovat nikterak rozsáhlé události. Jen několikaminutová filmová sekvence může žákům živě zprostředkovat dramatickou historickou situaci, jež má celou řadu aktérů, kteří v ní hrají rozmanité role. Pro sytější rekonstrukci konkrétní události lze využít i další prameny (fotografie, články z tisku, archivní prameny), které osvětlí širší souvislosti filmové scény. V této fázi se obsahová analýza zaměřuje na událost. Učitel se ptá, co se ve filmu děje. Žáci by měli být schopni dějový obsah filmové ukázky nějak strukturovat. Nabízí se dvě základní možnosti. U filmových dokumentů, které zachycují události dobovou perspektivou či prostřednictvím výpovědi pamětníka, je přínosná organizace dle časové posloupnosti. Žáci uspořádávají dění podle časové osy. U hraných historických filmů vystupuje do popředí dramatická kompozice filmového vyprávění, a tak je vhodnější



Noc nevěsty (1967, r. Karel Kachyňa)

Nepříliš rozsáhlá sekvence z filmu *Noc nevěsty* ukazuje společné ustájení dobytka jako dramatický příběh, který vrcholí sebevraždou jednoho ze sedláků. Hutná zápleтка zapojuje do dění celou řadu postav, jejichž úhel pohledu na zachycené události se liší. Otázka, co se v ukázce děje, tak nevyznívá jednoznačně a závisí na zvolené perspektivě. Filmový obraz z roku 1967, který ukazuje represivní tvář kolektivizace, je vhodně doplnit dalšími prameny. Zajímavé jsou starší snímky Karla Kachyňi, které společné ustájení dobytka oslavují v duchu komunistické ideologie.

věnovat pozornost zápletky. V rámci obsahové analýzy si mohou žáci zjištěné poznatky zakreslit do jednoduchého schématu, které odpovídá buď chronologické ose, či dramatické zápletky. Obdobná schémata může učitel efektivně využít při přípravě pracovních listů.

### Časoprostor a předměty

Hrané i dokumentární filmy zprostředkují historické události a přitom rekonstruují či přímo zachycují časoprostor. V rámci obsahové analýzy by se žáci měli věnovat i popisu místa, v němž se filmový příběh odehrává. V případě dobových záběrů může být časoprostor zachycen až s dokumentární věrností. Po většinou je však ve filmu inscenován s důrazem na odpovídající vyznění. I přes tento dramatický charakter lze filmový časoprostor využít jako důležitý zdroj historických informací o době, kterou snímek zachycuje. Výhodou je opět konkrétnost zobrazení.

V událostech, jež film žákům zprostředkovává, hrají důležitou roli i předměty. V mnoha ohledech se právě v nich může odrážet specificky historický výraz doby. Učitel směřuje pozornost žáků k tomu, jak jsou postavy oblečeny či jaké užívají nástroje. Pokud film věrně ukazuje předměty každodenní potřeby, pak může posloužit jako zajímavý pramen k dobovému životnímu stylu. Obsahová analýza by neměla opominout ani předměty se symbolickým významem (např. kříž, hvězda), které mohou ovlivnit vyznění filmové scény.

### Analýza filmového jazyka

Při rozboru filmového jazyka je potřeba věnovat pozornost výrazovým prostředkům. Žáci by měli být postupně vybaveni pojmy, které slouží k označování konkrétních rysů filmového vyprávění. Ustálené pojmosloví je nezbytné k tomu, aby na popisnou analýzu mohla navázat diskuze o vyznění filmové ukázky.<sup>2</sup>

# Jakou první otázku položit po zhlédnutí filmové ukázky?

Britský didaktik dějepisu John E. O'Connor doporučuje na začátek analýzy jednoduchou otázku, která dle jeho zkušeností dobře funguje u žáků všech typů škol:

## „Co jste viděli?“

Detailní popis filmové ukázky není samoúčelný. Žáci se mohou do rozboru zapojit, aniž by měli obavy z chybných postojů. Podrobná inventura postav, předmětů, prostorů a dějů zachycených v ukázce představuje klíčový předpoklad pro navazující interpretaci jejího vyznění. Zajímavý výklad ukázky se může odvíjet i od detailu. Popisné postřehy žáků se mohou lišit. Jedni si zapamatují prvek, který druhým připadal zcela nepodstatný. Tyto rozdíly vnášejí již od počátku do práce s filmem prvek soutěživosti a srovnání, který žáky motivuje.

Volně dle: O'CONNOR, John E.: *Murrow Confronts McCarthy: Two Stages of Historical Analysis for Film and Television*. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard*, s. 28.

## Inspirace ze Slovenska

Důraz na analytickou práci s obrazovým materiálem klade i slovenský didaktik Viliam Kratochvíl. Zdůrazňuje ovšem, že žáci vnímají filmový útvar komplexně, tzn. že učitel musí zohlednit nejen racionální, kognitivní stránky vnímání, ale také emoce, které je provází. Neznamená to přitom emoce vytěšňovat, ale didakticky využít. Navrhuje postupovat ve čtyřech krocích:

pocity – pozorování – domněnky – otázky

KRATOCHVÍL, Viliam a kol.: *Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety*. Prešov 2008.

## Kompozice a tempo

Jako nejmenší jednotku může učitel použít dílčí záběr. Komplexnější jednotku představuje scéna (případně obraz). V hodině však můžeme pracovat s filmovou sekvencí, která obsahuje i několik scén. Klíčový kompoziční prvek, jehož prostřednictvím se jednotlivé záběry a scény skládají ve vyšší celky, představuje střih. Užití světla ve filmu určuje vyznění přechodu mezi jednotlivými záběry. Ostrý střih zdůrazňuje kontrastní hlediska, prolínání naopak záběry sjednocuje v celistvou perspektivu. Střih určuje tempo filmového vyprávění. Časté střihy zrychlují rytmus, dynamizují filmové vyprávění.

## Celek a detail

Další důležitý prvek představuje prostorové měřítko filmu. Snímky zobrazují realitu v záběrech různých formátů. Některé filmy zachycují celé postavy i rámcový prostor, v němž se děj odehrává. Zobrazují skutečnost z nadhledu jako celek. Opakem tohoto prostorového měřítko je detail, který ukazuje charakteristický znak nějaké osoby či předmětu. Z perspektivy diváka určuje volba měřítko dojem blízkosti či vzdálenosti obrazu. Zatímco celostní měřítko zakládá odstup mezi divákem a obrazem, detail naopak diváka vtahuje do záběru a oslabuje jeho odstup vůči zobrazenému dění. Pro reflexi široké škály prostorových měřítek si učitel může vytvořit vlastní pojmy, které umožní žákům, aby podrobněji refletovali, jak jsou v daném snímku zobrazeny prostorové prvky a jednáající postavy. Používají se kupříkladu výrazy polocelky (postava je celá, prostor za ní je v záběru omezen) či velký detail (záběr tváře).

## Úhel pohledu

Vyznění filmového obrazu ovlivňuje úhel snímání filmovou kamerou. Neutrální je úhel pohledu, který odpovídá výši očí filmových postav. Perspektiva kamery se tedy může posouvat po ose shora – zdola. Při školní analýze můžeme používat pojmy nadhled a podhled. Z ptačí perspektivy vyznívá dění jinak, než je-li zachyceno neutrálně či žabí perspektivou. Práce s kamerou vnáší do vyznění filmového obrazu též prvek pohybu. Některé záběry působí díky neměnné perspektivě staticky, jiné mohou prostřednictvím pohybu kamery vnést do filmu dynamický dojem. Statické pojetí kamery, které se omezuje na pomalý pohyb po svislé či vodorovné ose (švenk), dodává filmu objektivní dojem. Roztřesená kamera naopak působí dynamicky, vyvolává dojem subjektivity, neukazuje dění z nadosobní perspektivy, ale pohledem konkrétního aktéra. Dynamický prvek představuje též přiblížení pomocí objektivu kamery (nájezd) či jedoucí kamera.

## Barva

Důležitý prvek filmového obrazu představuje barva. Klíčový je samozřejmě rozdíl mezi černobílým a barevným materiálem. Diváci jej vnímají především s ohledem na stáří filmu (dříve se točilo černobíle). Obdobně je černobílá barva spojena s dokumentárními a archivními záběry. Oba dojmy (starobylost a dokumentární objektivita) lze prostřednictvím barvy uměle vyvolat.

## Zvuk

Přehled základních pojmů pro vnitřní analýzu filmu můžeme uzavřít odkazy na roli zvuku. Hudba, jazyk a další zvuky představují důležitý prvek, který se podílí na vyznění filmového obrazu minulosti. Žáci si význam hudebního doprovodu uvědomí, když zhlédnou filmovou ukázku nejprve bez zvuku. Dobře zvolená



*Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení*  
(1950, r. Přemysl Freiman)

Při obsahové analýze ukázky z propagandistického snímku o číhošťském zázraku narazí žáci na rozpor. Komentář k záběrům ze mše, při níž došlo k pohybu kříže, je v přítomném čase. Film se snaží vyvolat dojem, že zachycuje událost přímo, ačkoliv se jednalo o rekonstrukci. Nebo snad filmaři náhodou natáčeli mši v kostele v Číhošti, když se kříž pohnul? Z tohoto postřehu vystupují navazující otázky, které určí směr interpretace. Kdo jsou lidé, kteří ve filmu vystupují? Proč film vznikl? Jaké reakce měl u dobových diváků vyvolat? Učitel může efektivně navázat výukou o církevní politice stalinismu, procesech a propagandě.

hudba může silně zapůsobit na emoce diváků. Prostřednictvím ruchů, které vyvolávají dojem starobylosti, lze i u současné filmové produkce vyvolat dojem autenticity – obdobně funguje jako signál dokumentárnosti černobílá barva.

### Film jako historický pramen otevřený pro interpretaci

Práce s filmem v dějepisné výuce se nemůže omezit pouze na analýzu. Jen popis obsahu a vnitřní estetický rozbor díla nestačí. Tyto fáze jsou přípravné pro vlastní didaktické užití filmu, které sleduje dějepisné vzdělávací cíle. Kanadský didaktik dějepisu Peter Seixas v této souvislosti hovoří o vnější kritice filmového obrazu, která se zaměřuje na to, jakým způsobem je minulost ve filmu zobrazena.<sup>3</sup> Právě v této fázi se popisná analýza posouvá k interpretaci ukázky. V roli učitelů selským rozumem často předpokládáme, že bychom

mezi filmy, které zachycují určitou historickou událost či celé období, měli vybrat ty nejobjektivnější. Výběr tak mnohdy táhne k filmovým dokumentům, které se zdají být nejméně ovlivněny postoji tvůrců a nabízejí zdánlivě nezkreslený a přímý obraz minulosti. Unikáme tak před nutností interpretace. Nejen oborová didaktika v této souvislosti zdůrazňuje, nakoľik je tato výchozí představa falešná. Ani dobový dokument nezobrazuje historickou skutečnost objektivně. Každý filmový obraz minulosti ukazuje historii zkrasleně, a vyžaduje proto kritický rozbor zobrazení.<sup>4</sup> Jak na to? Právě z obsahové analýzy a rozboru filmového jazyka, které lze provádět do jisté míry „mechanicky“ – dle výše naznačených pojmů a postupů, často samy od sebe vyplynou otázky a problémy, na něž může interpretace navázat.



*Pád Třetí říše* (2004, r. Oliver Hirschbiegel)

Snímek o posledních dnech Adolfa Hitlera v berlínském bunkru vzbudil nejen v Německu velké diskuze. Film rekonstruoval události na základě pramenů a svědectví. Na úrovni faktografie mu tak nešlo vytknout zásadní pochybení, přesto byli mnozí pobouřeni. Hitler v podání Bruna Ganzeho vyzněl jako zestárlý a opuštěný muž, který u diváků přirozeně vzbuzoval soucit. Pád Třetí říše ilustruje, jak výrazně může filmový obraz posunout vyznění pramenů, aniž by je obsahově zpochybnil. Snímek vzbuzuje otázky a podněcuje diváky k tomu, aby se zamýšleli nad fascinující tváří nacismu. Hitler ve filmu vyžaduje interpretaci.

### Jak interpretovat film?

Jakým směrem by se interpretace filmového obrazu minulosti měla zaměřit? Tato otázka mnohovrstevnatě prostupuje celou knihou. Navazující kapitoly rozvedou řadu konkrétních možností, jak analyzovat a interpretovat filmové obrazy minulosti ve vztahu k cílům dějepisného vzdělávání. V této kapitole se proto zaměříme na vymezení jen několika klíčových pojmů a konceptů, které budou dále rozvinuty v navazujících částech knihy. Rozbor ukázky by nikdy neměl být samoúčelný, být může rozvíjet analytické a interpretační dovednosti žáků, ale měl by sledovat především dějepisné vzdělávací cíle. Hodina dějepisu by se neměla změnit ve výuku dějin filmu. Filmové médium využíváme jako užitečnou pomůcku, která zefektivňuje vzdělávání a je podřízena jeho poznávacím cílům. Učitel ví, proč s danou ukázkou v hodině pracuje, a předpokládá, že prostřednictvím analýzy

a interpretace filmového obrazu vyvolá u žáků určité reakce, na které může dále produktivně navázat. Didaktická práce s filmovým obrazem minulosti v této souvislosti zohledňuje několik klíčových kontextů a problémů.

### Co je a není historická interpretace?

Pokud bychom hledali historickou látku, která je bytostně filmová, pak bychom nejspíš dospěli k druhé světové válce, o níž vzniklo dnes již zcela nepřehledné množství snímků všemožných žánrů. Z perspektivy běžného člověka, který není historik ani nečte odbornou literaturu, se může filmová obraznost války jevit tak hutně, že zcela zakrývá jiné zdroje historického poznání. Přímých pamětníků ubývá, a tak význam filmu jako zprostředkujícího média narůstá. Válku si dnes představujeme především prostřednictvím filmových obrazů, které jsme viděli. Jejich mnohost a různorodost ilustruje,



*Vlajky našich otců* (2006, r. Clint Eastwood)  
Americký film věrně cituje slavnou fotografii z bojů o Iwojimu. Znamená to ovšem, že je filmový obraz událostí pravdivý? Díky moderní technologii působí filmové rekonstrukce války velmi realisticky, neboť ukazují bitevní vřavu až do posledního detailu. Ani přímí účastníci bojů neměli takový vhlad do dění, které je obklopovalo. Film přesvědčuje diváka prostřednictvím afektů. Obrazy válečného násilí se nás dotýkají, vzbuzují emoce, a tudíž jsou „opravdové“. Jak má ovšem s touto sugestivní silou filmu nakládat učitel dějepisu?

nakolik je nezbytná navazující interpretace. Všechny válečné filmy nemohou být jednoduše pravdivé. Pokud divák nechce být jen pasivním konzumentem, musí mezi filmy rozlišovat a zaujímat k nim kritické postoje.

Film se ukazuje jako médium, které je mimořádně vhodné pro rozvoj interpretačních dovedností v rámci školního vzdělávání. Nejde jen o to, aby se žáci naučili interpretovat film, ale aby si prostřednictvím vhodného média osvojili dovednosti, jak interpretovat historii jako takovou. Právě v souvislosti s historickou interpretací zmiňují didaktici řadu předsudků, které žáci sdílí a které jim brání v tom, aby přijali představu o pluralitním a proměnlivém charakteru dějepisného poznání. Perspektivou selského rozumu žáci předpokládají, že minulost má pevnou identitu a předem daný význam. Interpretace by měla tuto pravou tvář historie ideálně zrcadlit. Z toho může vyplynout závěr, že by měla existovat jen

jediná správná interpretace, kterou by laici pasivně převzali od odborníků. Proto žáci často odmítají interpretovat minulost, neboť si tuto činnost spojují se zaujatostí a subjektivitou, která k historii nepatří. Současná didaktika v rozporu s touto naivní představou o dějepisném poznání zdůrazňuje proměnlivý charakter minulosti. Historie nemá předem danou pevnou tvář, ale její význam se vytváří v poznávacím úsilí jedince a společnosti.<sup>5</sup> Právě film může učitel účinně využít, když chce tyto předsudky rozporovat. U filmových obrazů minulosti je nutnost kritického odstupe zřejmá. Učitel tak žáky snaže přesvědčí o tom, že u historie zprostředkované filmem nestačí pasivní přijetí, ale že je potřeba kritické zkoumání věrohodnosti obrazu. Stačí, když vedle sebe postaví dvě historické filmové scény, které se ve vyznění liší, či jsou přímo v rozporu. Analytické a interpretační dovednosti, které si žáci osvojí při práci s filmem, jsou



*Vztyčování vlajky na Iwojimě*  
(23. 2. 1945, fotografoval Joe Rosenthal)  
Film versus fotografie. Prostřednictvím jiného média můžeme žákům odhalit starší vrstvy historického obrazu, do nichž se film Clinta Eastwoda vřazuje. Když jim zadáme úkol, aby na internetu pátrali po příběhu fotografie Joea Rosenthala, zcela jistě budou úspěšní. Sami naráží na řadu zajímavých okolností: Rosenthalův snímek sice nebyl autentický, ale protože se rychle dostal na první stránky novin a časopisů, stal se celosvětově známou ikonou. Scéna se reprodukovala na plakátech, poštovních známkách i pomnicích.

přítom nenásilně přenosné na širší pole dějepisného poznání a pozitivně ovlivňují postoje žáků k minulosti (historickou gramotnost).

Současná historická kultura je přeplněna filmovými obrazy války, proto se jim věnuje i jedna tematická kapitola naší knihy. Nemá-li žák být jen jejich konzumentem, ale též kritickým divákem, pak by se mu interpretační dovednosti mohly hodit. Dějepis jej prostřednictvím filmu vede k porozumění tomu, proč je jedna minulost vykládána různými způsoby. Žák by měl pochopit, z čeho odlišnost interpretací vychází a co jednotlivé výklady minulosti ovlivňuje. Návazně učitel rozvíjí dovednosti, s jejichž pomocí žák vysvětlí, proč jsou dějiny vykládány určitým způsobem. Interpretační úsilí v rámci dějepisné výuky vrcholí, když žák sám odpovědně posuzuje jednotlivé výklady minulosti a vztahuje je k aktuálním společenským hodnotám.



*Vztyčování vlajky na Iwojimě*  
(23. 2. 1945, fotografoval Louis Lowery)  
Kde vzniká dojem autenticity, který hrané filmy o historii tak často vzbuzují? Řada filmů vytváří dojem opravdovosti tím, že naplňuje divácká očekávání a potvrzuje kolektivně sdílené představy o minulosti. Snímek Joea Rosenthala byl inscenován až po události a uspěl z obdobných důvodů. Původní záběr Louise Loweryho totiž nebyl tak působivý. Rosenthal vřadil situaci do scénické tradice, a proto se jevila jako srozumitelnější než autentičtější záběr Loweryho.

### **Věrohodnost filmového obrazu minulosti**

Většina didaktiků dějepisu se shoduje v tom, že na projekci filmové ukázky v hodině by měla navázat práce s dalšími (nejčastěji textovými) prameny. Ty mají posloužit k prozkoumání toho, nakolik film rekonstruuje minulost na základě pramenů a historiografického poznání. Fikce či ideologická manipulace přítom nemusí být signálem nevhodnosti filmu pro výuku, právě naopak – taková ukázka může být didakticky produktivní, neboť skrze poznávací nejistotu zakládá kritický odstup žáků od filmového obrazu.

### **Film jako stroj na emoce a autenticitu**

Divácky úspěšné historické filmy o minulosti typu *Schindlerova seznamu* (1993, r. Steven Spielberg) charakterizují postupy, které nejsou převoditelné na jednoduché napětí mezi fikcí a historickou skutečností. Historie je v těchto snímcích zobrazena prostřednictvím emocí.



*Nepřítel před branami*  
(2001, r. Jean Jacques Annaud)  
Válka pohledem odstřelovače. Populární heroický příběh Saši Zajceva se dočkal řady zpracování, včetně komiksu *Přerušný soubor* v časopise ABC. Proč se válka ve filmu často ukazuje prostřednictvím výrazných jedinců? Perspektivou letce či odstřelovače se jeví jako čitelnější a srozumitelnější. Film podřizuje historickou skutečnost dramatické zápletce, klade důraz na emocionalitu, snaží se diváka vtáhnout do děje. Filmový obraz je vhodné vyvážit dobovými prameny, jaké nabízí kupříkladu kniha Jense Eberta *Polní pošta ze Stalingradu*, která obsahuje autentické dopisy vojáků.<sup>8</sup>

Události jsou podřízeny dramatické zápletce a zosobněny perspektivou konkrétního hrdiny. Hranice mezi fiktivním a reálným se často stírá pod silou diváckého prožitku. Do popředí vystupuje prvek autenticity, který nelze jednoduše ztotožnit s přesností historického popisu. Dnešní žáci vyrůstají v historické kultuře, která je na filmových obrazech minulosti silně založena. Měli by si tudíž osvojit dovednosti, s jejichž pomocí by dokázali dojem autenticity kriticky prověřovat. Jinak dle německého historika a odborníka na televizní a filmovou historii Rainera Wirtze hrozí, že budou dějiny vnímat bez vztahu k historickému kontextu jen jako mediální realitu.<sup>6</sup> Takoví diváci sice konzumují obrazy minulosti, ale vůbec přitom nemusí uvažovat historicky. Afektivního potenciálu filmů se ovšem nemusíme jen obávat, neboť jej lze didakticky využít: přinejmenším vzhledem k tomu, že filmem zprostředkované

emoce efektivně posilují udržitelnost znalostí. Nezbytná je ovšem navazující kritická reflexe – interpretace obrazu, která předpokládá „čtení proti srsti“. Učitel podněcuje žáky, aby pasivně nepřijímali předznačenou roli modelového diváka, ale naopak ji kriticky reflektovali.

### **Perspektiva**

Důležitou roli hraje při interpretaci filmového obrazu minulosti perspektiva. Zvolený úhel pohledu ovlivňuje vyznění historických událostí, které jsou ve filmu zachyceny. Německo-švédský hraný snímek *Stalingrad* (1993, r. Joseph Vilsmaier) zachycuje rozhodující bitvu druhé světové války perspektivou obyčejných vojáků wehrmachtu, kteří se pod tlakem okolností vymezují vůči nacistické ideologii a zoufale touží po domově. Zcela odlišně vyznívá historické dění ve stejnojmenném filmu ruské produkce (2013, r. Fjodor Bondarčuk),



*Proces H* (2009, r. Martin Vadas)  
V roce 1950 pořídila StB několik hodin filmových záběrů při procesu s Miladou Horákovou. Měl vzniknout propagandistický snímek, který by veřejnosti nabídl přesvědčivý obraz nepřítele. Proč se film nakonec nevyšílal a záběry byly zveřejněny až dlouho po pádu komunismu? Jaké postoje zaujali k filmu diváci v roce 2009? Filmový pramen z roku 1950 směřuje pozornost žáků k záměrům tvůrců a též k dobovému publiku. Ilustruje, nakolik je film provázán se sociálně-kulturním kontextem doby vzniku. Projekt Martina Vádase zasadil záběry z roku 1950 do zcela nových souvislostí.

který boje ukazuje heroicky z pohledu obránců. Z didaktického hlediska je zajímavé, když se různé perspektivy v jedné filmové sekvenci prolínají, jako tomu je v populárním americkém filmu o stalingradské bitvě *Nepřítel před branami* (2001, r. Jean Jacques Annaud). Bitva je zde zachycena jako soubor sovětského odstřelovače Zajceva (Jude Law) a jeho německého protivníka Königa (Ed Harris). Bitva není ukázána jednostranně, neboť film zohledňuje perspektivy obou bojujících stran, aniž by některou z nich předem zatěžoval hodnotovými soudy. Divák se díky tomu nemůže jednoduše ztotožnit s dobrem proti zlu, ale uvědomuje si, že se dobovým aktérům mohly události jevit různým způsobem. I v tomto případě však film vyžaduje kritický odstup a navazující interpretaci, až poté může učitel multiperspektivnost didakticky využít.<sup>7</sup>

### **Produkce a recepce**

Dějepisná interpretace překračuje rámec filmu jako uzavřeného uměleckého díla, které můžeme rozčlenit na jednotlivé díly a vyčerpávajícím způsobem popsat. S překročením této hranice získává práce s filmem dynamičtější rozměr. Vnější kritiku filmu nelze jednoduše omezit výčtem klíčových obsahových prvků. Jako vhodnější cesta se jeví soubor problémových otázek, které orientují práci určitým směrem. Kromě filmového díla a historie, kterou určitým způsobem zachycuje, představují další ohniska analýzy tvůrce filmu a publikum.

Perspektiva filmového diváka a tvůrce filmu vnáší do poznávací hry problém produkce a recepce. Každý film vzniká v určitém sociálním a dobovém kontextu, který se do podoby díla promítá. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby tyto dobové perspektivy při analýze ukásky vnímali. Film nevzniká a není publikem

sledován ve vzduchoprázdnu. Prostřednictvím dobových filmů můžeme rekonstruovat historický kontext a hodnotový rámec, který ovlivnil vznik i vyznění snímku. Žák by měl reflektovat vlastní roli filmového diváka a uvědomit si, že i on je situován v určitém sociálním a hodnotovém kontextu, který určuje jeho postoje k filmu. U starších snímků žáci pracují s perspektivou dobového diváka, který vnímal film odlišným způsobem než my dnes, neboť žil v odlišné době, měl jinou diváckou zkušenost a jiná očekávání. Důraz na produkci a recepci zapojuje historii zprostředkovanou filmem do sociálního kontextu. Žáci si uvědomují další důležitou rovinu vnější analýzy: film představuje médiu masové komunikace, jehož prostřednictvím se formují sdílené představy o identitě.

### Medialita filmu

Německý učitel a didaktik Christian Heuer charakterizoval dějepisnou interpretaci filmu jako průnik tří oblastí (obrazu, estetických hodnot a pro nás nově i masové komunikace). Každou oblast charakterizuje zvláštní zaměření problémových otázek. Pokud sledujeme, jak film zobrazuje historii, pak se analýza a interpretace zaměřují na vizualitu, zvuk, a především zápletku filmového vyprávění. Co se vypráví? Jak se to vypráví? S jakým záměrem a účinkem? Důraz na estetickou hodnotu filmu orientuje pozornost k symbolické výbavě, která v návaznosti na kulturní tradice obrazy minulosti zprostředkuje. Význam filmu pro masovou komunikaci můžeme posoudit na základě reakcí publika. Dobová hodnocení a působení filmu mohou zprostředkovat recenze či kritické polemiky v tisku.

Podíl filmu na masové komunikaci se odhalí při analýze marketingových strategií a širšího mediálního kontextu, do nějž byl film zapojen (trailer, webové stránky, vysílání



Velká iluze (1937, r. Jean Renoir)  
Kdysi populární snímek není pro dnešní mladé diváky snadno srozumitelný, neboť jako válečný film nenaplnuje jejich očekávání. Pro mnohé veterány první války se přitom právě *Velká iluze* stala poetickým výrazem jejich zkušeností ze zákopů. Když se americký historik Jay Winter ptal pamětníků, jak by v muzeu zážitek války vyjádřili, zvolili právě film Jeana Renoira. Ve snímku se odráží nejen dobová filmová technika, ale též výrazové konvence. Chybí válečné scény, důraz se klade na dialogy a spíše komorní situace. Patrný je vliv divadelních konvencí na filmový obraz války.<sup>11</sup>

v televizi, prodej DVD, knižní či komiksová verze, plakát aj.). Rozbor mediální sítě filmu se snaží objasnit, jaký společenský ohlas film měl a proč.<sup>9</sup> Jelikož se Christian Heuer zabývá především didaktikou soudobých dějin a divácky úspěšnými filmy, které v současnosti utvářejí široce sdílené představy o minulosti, věnuje velkou pozornost proměnam filmového média. Historie filmu podle něj představuje zajímavou paralelu k soudobým dějinám. Historický rozměr filmového vzdělávání v tomto smyslu zdůraznila i německá *Bundeszentrale für politische Bildung*, která se zaměřuje na občanské vzdělávání, když sestavila pro potřeby učitelů kánon klíčových filmů, v nichž se vhodně odráží určující proměny média.<sup>10</sup>

Film má svou vlastní historii a jako médium prošel celou řadou zajímavých proměn. Dějepisná interpretace by neměla tuto rovinu přehlížet, neboť smysl pro historickou změnu

patří k důležitým cílům vzdělávání. Filmy rychle stárnou, neboť technologie jejich vzniku se zejména v posledních desetiletích dynamicky vyvíjela. Stejně tak se měnily konvence filmového zobrazení skutečnosti. Starší snímky tak neodpovídají dnešním diváckým očekáváním a ztrácí kontakt s publikem. Dějepis může tuto jinakost dobových snímků produktivně využít, neboť u diváka odvrací pozornost od obsahu k formě filmového sdělení. Žáci tak pronikají „za obraz“, věnují pozornost samotnému médiu a jeho prostřednictvím i historickému kontextu, v němž daný snímek vznikl. Filmy tak lze využít i jako prameny k porozumění dobovému publiku. V českých filmových komediích, které vznikly a byly populární za války, se sice přímo nezobrazuje dobová společnost, ale i tak mnoho vypovídají o době protektorátu, neboť zrcadlí touhy a představy dobových diváků.

### Film a jiná média

Film nevstupuje do veřejného prostoru osamoceně. Časy, kdy se na filmy chodilo jen do kina, jsou nenávratně pryč. Film dnes funguje v rámci husté mediální sítě, která zesiluje jeho zapojení do sociální praxe. Promítá se v kině, vysílá v televizi, je dostupný kdykoliv prostřednictvím DVD a na internetu. Divákům stačí chytrý telefon, aby film zhlédli a následně okomentovali jeho kvality a doporučili ho přátelům. Do poznávací hry dynamicky vstoupila moderní technologie a nová média, která podobně jako v případě fotografie široce médium zpřístupnila a demokratizovala. Běžní lidé dnes nemusí být jen konzumenty, ale snadno se z nich stanou i tvůrci filmů.

Pro učitele dějepisu jsou tyto mediální souvislosti důležité, neboť výrazně ovlivňují možnosti využití filmu ve výuce. Nejde přitom jen o snadnou dostupnost filmů

na internetu, ale též o uživatelské dovednosti spojené s moderními technologiemi a novými médii, které může učitel u žáků předpokládat a využít. Tvůrčí práce s filmem se tak nemusí odehrávat jen v rámci vyučovací hodiny, ale i doma. Analytické a interpretační dovednosti, které si žáci osvojují při kritické práci s filmovými prameny, se nejmórněji rozvíjejí v rámci navazující tvůrčí práce. Při volbě domácích úkolů může učitel zohlednit charakter filmového média a též uživatelské schopnosti žáků, kteří dnes film dokážou různorodě zpracovat (vytvoří dílčí snímky, sestříhají kompozici, sestaví prezentaci, překreslí film do podoby komiksu, navrhnu plakát apod.). Práce s historickými prameny tak může být mimořádně účelná a efektivní.

Pozice filmu nemusí být ve školní mediální síti výlučná. Rozhodně nechceme vyvolat dojem, že by se dějepis měl učit jen prostřednictvím filmu. Pouze předpokládáme, že představuje ideální médium pro vstupní vymezení poznávací situace. Snadno přitáhne pozornost žáků a pracuje s jejich žitou diváckou zkušeností. Na filmovou ukázkou může učitel navázat dalšími prameny, které mají odlišný mediální charakter (texty, fotografie, karikatury). Napětí mezi jednotlivými prostředními minulosti je žádoucí, neboť může podnítit další otázky a v duchu výše naznačených principů podnítit interpretační úsilí žáků i jejich zájem o minulost. Jak může učitel vztahy mezi různými médii (intermedialitu) prakticky zohlednit? Postačí, když při práci s různými prameny (např. k válce) směřuje pozornost žáků i k tomu, jak se liší zpodobení a vyznění historie v jednotlivých médiích. Jak válku ukazuje román, jak dobový tisk či fotografie, jak válečný pomník, jak propagandistický plakát, jak hraný film a jak učebnice dějepisu?



# Podmínky využití audiovizuálního materiálu ve výuce

Vojtěch Ripka

Ohledně podmínek, za jakých lze využít audiovizuální materiály ve škole, panuje řada nejasností a dohadů. Tyto nejasnosti se týkají zejména autorskoprávní problematiky a bohužel řadu učitelů a ředitelů vedou ke zvýšené opatrnosti. Potenciál audiovizuálních děl proto zůstává často nevyužit. Autorské právo má mimo ochranu autorů za cíl též „podporovat tvůrčí činnost a přispívat k tomu, aby kulturní dědictví vznikající tvůrčí duševní činností jednotlivých tvůrců mohla využívat celá společnost“.<sup>12</sup> Školy právě v tomto smyslu hrají, či přesněji mohou hrát, klíčovou úlohu. Ačkoli to tak pravděpodobně nevypadá, skutečné překážky nepocházejí z ochrany – důvody současného neradostného stavu nejsou zdaleka pouze právní.

Obavy škol z porušení autorských práv jsou jednou z překážek, neméně podstatnou překážku však tvoří praktická dostupnost děl. Pokud se totiž učitelé a případně studenti (ale nakonec třeba i tvůrčí didaktických pomůcek) nemohou k dílům dostat, případně dokonce nevědí o jejich existenci, pak je dokonalá znalost autorského zákona k ničemu. K problému praktické dostupnosti audiovizuálních materiálů se ještě vrátíme, nejprve se však zastavíme u několika nejdůležitějších situací týkajících se autorskoprávních aspektů využití děl ve vyučování.

Školní vyučování je z hlediska autorského práva výjimečné! Zákon odděluje výuku, pro kterou vytváří výjimku tzv. bezúplatné licence pro vyučovací citaci, oproti komerčnímu a jinému veřejnému promítání. Na jednu stranu autorské právo hovoří o díle a autorství velmi široce, tedy dílem se stává „jakýkoli jedinečný výsledek tvůrčí činnosti autora, který je vyjádřen v objektivně vnímatelné podobě“.<sup>13</sup> Nezáleží na způsobu záznamu, formátu či žánru. Ve škole se tedy zachází s různými díly téměř nepřetržitě a mnohá tam vznikají – jak ze strany žáků, tak i učitelů. Na druhou stranu je školní výuka zbavena většiny povinností, které má kupříkladu pořadatel filmového festivalu. Není však třeba zdůrazňovat, že ve škole neprobíhá pouze vyučování. Třeba studentský filmový klub takové výjimky nepoživá.

Zatímco každý může citovat, tedy využívat výňatky ze zveřejněných děl ve svém díle, pouze škola může užít celé „dílo při vyučování pro ilustrační účel...“, který však „nepřesáhne rozsah odpovídající sledovanému účelu“.<sup>14</sup> Při užití audiovizuálních děl ve výuce, ať již celých, nebo jen výňatků, je nezbytné vždy uvádět autora či autory původního díla, název díla a pramen. Bez uvedení těchto údajů by došlo k porušení práv autorů.

Nejasná je situace okolo rozmnožování pro vnitřní potřeby školy. Část učebnice, audiovizuálního materiálu (ve smyslu výňatku) lze žákům poskytnout jako kopii, avšak celé dílo, v tomto případě učebnice, by se podle Faladové pod pojem vnitřních potřeb školy nemuselo „vejít“.<sup>15</sup> Jinak je tomu se sdílením kopií v učitelském sboru, tam o vnitřní potřebě na rozdíl od samotné výuky není pochyb.

## Zdroje k autorskému právu ve škole

Nechceme zájemce odkazovat pouze k tisícistrannému a pro laiky ne zcela zvládnutelnému komentovanému znění autorského zákona.<sup>16</sup> Existují našťastí online dostupné výklady uzpůsobené školní praxi: *Autorský zákon ve školách – Otázky a odpovědi*, což je informačně hodnotná metodická pomůcka z roku 2009 vytvořená MŠMT.<sup>17</sup> Výrazně obsažnější a na praxi zaměřená pak je kapitola publikace *Škola a právo* nazvaná *Vybrané otázky autorského práva pro potřeby škol*.<sup>18</sup> Tato kapitola je též dostupná online na portálu RVP.

## Poznámky

1. SCHNEIDER, Gerhard: Filme. In: PANDEL, Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* Schwalbach / Ts. 2010, s. 377–380.
2. VALÚCH, Jaroslav – STRACHOTA, Karel: *Být v obraze. Mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. Praha 2007.
3. SEIXAS, Peter: Popular film and young people's understanding of the history of native-white relations. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Charlotte 2007, s. 99–119.
4. SCHNEIDER, Gerhard: *Filme*, s. 377–380.
5. CHAPMAN, Arthur: Historical Interpretations. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. London / New York 2011, s. 97n.
6. WIRTZ Rainer: Alles authentisch: so war's. Geschichte im Fernsehen oder TV-History. In: FISCHER, Thomas – WIRTZ, Rainer (ed.): *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Konstanz 2008, s. 9–32.
7. Koncept multiperspektivity popularizoval v evropské didaktice dějepisu britský historik a didaktik dějepisu Robert Stradling. Z jeho pojetí vycházíme. STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha 2004.
8. EBERT, Jens: *Polní pošta ze Stalingradu: listopad 1942 – leden 1943*. Praha 2012.
9. HEUER, Christian: Historienfilme. In: FURRER, Markus – MESSMER, Kurt (ed.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Berlin 2013, s. 326n.
10. *Bundeszentrale für politische Bildung*, [online]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/> [cit. 3. 7. 2014].
11. WINTER, Jay: The performance of the past: history, memory, identity. In: TILMANS, Karin – VREE, Frank van – WINTER, Jay (ed.):

*Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*. Amsterdam 2010, s. 12.

12. FALADOVÁ, Adéla: Vybrané otázky autorského práva pro potřeby škol. In: *Škola a Právo*, 2004, s. 5. Dostupné online: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/11387/vybrane\\_otazky\\_autorskeho\\_prava\\_pro\\_potreby\\_skol.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/11387/vybrane_otazky_autorskeho_prava_pro_potreby_skol.pdf) [cit. 20. 10. 2014].
13. Paragraf 2, odst. 1 zákona č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (Autorský zákon).
14. Paragraf 31, odst. 1, písm. c) zákona č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (Autorský zákon).
15. FALADOVÁ, Adéla: Vybrané otázky, s. 36.
16. TELEČEK, Ivo – TŮMA, Pavel: *Autorský Zákon: Komentář*. Praha 2007.
17. *Autorský zákon ve školách – Otázky a odpovědi* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/autorsky-zakon-ve-skolach> [cit. 20. 10. 2014].
18. FALADOVÁ, Adéla: Vybrané otázky.

# 1.3 FILM A CÍLE DĚJEPISNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kamil Činátl



© ČTK/Vlček Karel (foto), 1983

## ***Co se dozvíte v této kapitole?***

- Jakou roli může hrát film ve výuce. K jakým cílům může jeho prostřednictvím dějepisné vzdělávání směřovat.
- Jak lze rozvíjet historické vědomí prostřednictvím filmu.
- Ukážeme si, jaké konkrétní dovednosti můžeme s pomocí filmu rozvíjet.
- Využijeme film k posílení paměti, k porozumění minulosti. Ukážeme si, jak můžeme s jeho pomocí rozvíjet kritické myšlení.
- Dozvíme se, jak lze s pomocí filmových pramenů rozvíjet vztah žáků k hodnotám.
- Jaké tvůrčí aktivity mohou na práci s filmem ve výuce navázat.

## Film a cíle dějepisného vzdělávání

Film může ve výuce plnit různorodé role. Lze ho použít mnoha způsoby, přičemž zdaleka ne všechny jsou didakticky produktivní. Zejména projekce celých filmů bez navazující analýzy a interpretace nemá valný vzdělávací efekt. Tato praxe se navíc často spojuje s představou, že film je za odměnu, že patří do rozvolněného času na konci školního roku či do suplovaných hodin. Žáci v rámci dvou spojených hodin sledují *Schindlerův seznam* (1993, r. Steven Spielberg), jsou filmem zaujati, a v závěru dokonce dojati (někteří i pláčou). Učitel má dojem, že jim dobře vyložil holocaust. Na komentář k dlouhému snímku ovšem již nezbyde čas, většina žáků si tak odnese jen emotivní prožitek, který ovšem funguje i bez znalosti historického kontextu. Pedagog sice učí dějepis, ale žáci nepotřebují dějepisné znalosti ani dovednosti, aby se u filmu dobře bavili.

## Film jako stavebnice

Film se nepochybně může stát důležitým nástrojem dějepisného vzdělávání, jeho efektivní a účelné využití však stojí a padá s navazující prací a také s použitím kratších ukázek. Učitel nestaví žáky do role pasivních diváků – tu dobře ovládají z každodenní praxe – ale snaží se je vést k tomu, aby s médiem vedli kritický a tvůrčí dialog. Obrazně řečeno: filmové ukázky si můžeme představit jako jednotlivé dílky stavebnice, jejichž prostřednictvím učitel modeluje konkrétní poznávací situaci. Zná své žáky, a tak ví, co od nich může očekávat. Staví jim filmovou kompozici „na míru“. Chce je zaujmout a podnítit, aby přijali poznávací herní roli, aby vstoupili do pomyslné poznávací architektury, kterou učitel vytváří. Ukázky z dokumentů či hraných filmů přitom nepředstavují jediný stavební materiál. Ideálně poslouží k hrubé stavbě, kterou doplní

výklad učitele či další typy pramenů, které nejsou pro žáky tolik atraktivní (zejména texty).

### Role učitele

Ve shodě s kurikulární reformou klademe důraz na klíčovou roli učitele. Naše úvahy nad využitím filmu ve výuce rozhodně nemají vyznít normativně. Nepředpokládáme, že by měl pedagog učit podle pevně daných schémat. Naopak bychom rádi zdůraznili svobodu, s níž učitel ve výuce konkretizuje obecné didaktické a metodické principy, aby ve specifickém prostředí dané školy a třídy naplnil kurikulem vytčené cíle vzdělávání. Obdobně by měl být nastaven vztah mezi Rámcovým vzdělávacím programem a jeho konkretizací – Školním vzdělávacím programem. Vzniká zde prostor pro variace. Nemusíme všichni učit stejným způsobem, neboť k naplnění obecných didaktických cílů mohou vést různé cesty. O konkrétní podobě výuky tak rozhoduje především učitel, který zohledňuje možnosti školy i konkrétní třídy. Má právo zdůraznit znalosti a dovednosti, jež ho osobně profilují. Pokud filmovou metodiku výuky představujeme jako stavebnici, pak jsou závazná pouze obecná pravidla modelování poznávacích situací. Záleží cele na učiteli, jaké díly ve své poznávací architektuře využije a co vlastně postaví.

### K čemu je dějepisné vzdělávání?

V této kapitole se pokusíme možnosti filmového média vztáhnout k předpokládaným cílům dějepisného vzdělávání. Ukážeme si, jaké poznávací situace můžeme s pomocí filmové stavebnice utvářet. Při vymezení cílových výstupů vycházíme především z českého kurikula (Rámcové vzdělávací programy). Jako vhodné východisko nám mohou posloužit slovesa, která v revidované taxonomii Benjamina Blooma označují jednotlivé roviny

poznávacího procesu: žák si pamatuje, rozumí, aplikuje, analyzuje, hodnotí a tvoří.<sup>1</sup> Pokusíme se v následujícím přehledu vztáhnout možné použití filmového média v dějepise postupně ke každé z těchto dovedností (RVP hovoří o kompetencích). Dějepisné vzdělávání se tak před námi otevře v širší perspektivě různých poznávacích cílů. V rámci postupů, jež navrhuje k jejich naplnění (kupříkladu chceme, aby si žák pomocí filmu lépe pamatoval znalosti), vystoupí do popředí klíčové otázky: proč, jak a co učit. Odpovědi na ně určují nejen cíle vzdělávání, ale i konkrétní metodické formy výuky a též prameny (díly poznávací stavebnice), které učitel při výuce použije.

### Proč, jak a co učit?

Dotčené otázky vyznačují tři základní perspektivy, které by měl učitel při utváření poznávací situace zohlednit. „Proč?“ vyznačuje didaktický úhel pohledu: učitel sleduje v hodině určitý vzdělávací cíl. Vždy ví, co dělá a kam ve svém úsilí směřuje. „Jak?“ se zaměřuje na metodický rozměr výuky: učitel postupuje dle určitého plánu a využívá různé způsoby práce s prameny. „Co?“ nemusí přímo souviset s tématem výuky (dnes učím Francouzskou revoluci). Jako produktivnější se nám v souvislosti s touto otázkou jeví důraz na prameny. Význam probírané dějepisné látky se utváří až v dialogu mezi žáky, stopami minulosti a učitelem, který plní roli průvodce (moderuje pomyslnou cestu za poznáním). Současná didaktika dějepisů zdůrazňuje aktivní podíl žáků na výuce, která by neměla být pouze jednosměrným předáváním uzavřených znalostí. Význam historie tak není dán předem, ale odehrává se až v konkrétní poznávací situaci a ovlivňuje jej i přítomnost, z níž žáci do dějin nahlíží. Otázka „co“ má proto spíše pramenný rozměr: učitel promýšlí, na základě

jakých pramenů poznávací situaci vytvoří.

Výše naznačené otázky se netýkají jen konkrétní hodiny, ale mají i širší dopady, neboť určují společensky sdílený smysl historického poznání a též legitimitu jeho dalšího předávání. Ruku na srdce, kolik z nás, učitelů dějepisů, dokáže jasně a srozumitelně odpovědět na otázku, proč učí dějepis? Jak často si tuto otázku vůbec pokládáme? Kolikrát jsme na ni někomu odpovídali (žákům, rodičům, kolegům)? Samozřejmě bychom se časem k nějaké přijatelné odpovědi dopracovali, otázkou zůstává, nakolik by skutečně odrážela naši každodenní učitelskou praxi a nakolik by se shodovala s postoji ostatních učitelů. Smysl dějepisného poznání přitom představuje důležitý předpoklad funkčního vzdělávání. Žákům by mělo být jasné, k čemu jim dějepis je. Pokud znalostní charakter předmětu ospravedlníme tradicí, klasifikací a dalšími vnějšími okolnostmi (tak to bylo vždy, naučit se to prostě musíte, budete to potřebovat u přijímacích zkoušek), riskujeme ztrátu zájmu ze strany žáků. Připusťme si přitom, že žáky může dějepis bavit i z jiných důvodů, než jsou ty naše.

### Sociální, nebo poznávací hra?

V českém prostředí se dějepis tradičně provozoval jako jednosměrné předávání znalostí. Žáci poslušně naslouchali výkladu učitele, zapisovali si předávané znalosti do sešitu a odpovídali na otázky, jimiž učitel prověřoval, zda si látku osvojili. Žáci se učili znalosti nazpaměť též s pomocí učebnice, aby je reprodukovali v písemce či při zkoušení v hodině. Dějepis měl především znalostní charakter, představoval chronologicky a geograficky uspořádaný soubor dat. K čemu je ovšem takové vědění v éře Wikipedie? U faktograficky zaměřeného dějepisů hrozí nebezpečí, že se výuka promění v pouhou sociální hru



*Můj brácha má prima brácha* (1975, r. Stanislav Strnad)  
Proměny školního dějepisu můžeme ilustrovat prostřednictvím filmu. Filmová komedie z roku 1975 zachycuje tehdejší hodinu dějepisu. Učitel (Ladislav Troján) prochází ukázněnou třídou, vyvolává žáky a ti předčítají text z učebnice. Scéna, která zachycuje dobovou praxi, může u současných žáků vyvolat otázky po smyslu takto pojeté dějepisné výuky. Každodenní školní praxe se prostřednictvím filmové ukázky historizuje, žáci reflektují vlastní situaci a zamýšlejí se nad smyslem dějepisné výuky. Učitel by měl mít po ruce jasnou odpověď.



*Obecná škola* (1991, r. Jan Svěrák)  
Učitel Igor Hnízdo (Jan Tríska) vykládal o Husově smrti tak působivě, až donutil žáky k pláči. V jeho filmové výuce nejde o znalosti, ale o kolektivně sdílené národní vyprávění, které žáky zavazuje k určitým hodnotám. Dějepis v pojetí učitele Hnízda je stejně jednosměrný jako nezáživná faktografie. Žáky dojmá působivý příběh. Prostřednictvím afektů přejímají hodnotící postoje k minulosti i přítomnosti, které jsou ovšem pevně dány zřejšku. Hodnocení nevzniká v tvůrčím dialogu s minulostí, ale je určeno předem. Podvědomě možná všichni toužíme po této silné roli učitele jako mravní autority. Současná didaktika však klade důraz na otevřenost a tvůrčí svobodu: učitel by měl být spíše průvodcem na cestě. Škola by měla být poznávací hrou.

na vzdělávání. Žáci potřebují dobré známky, a tak respektují pravidla, aniž by se vnitřně ztotožnili s cílem vzdělávání. Do popředí tak naléhavě vystupují dovednosti: jak a proč se snadno dostupnými znalostmi nakládat. Historické vzdělání, které ve škole rozvíjíme, nestojí pouze na znalosti faktografie a kauzálních souvislostech, ale též na uživatelských dovednostech. Žáci se učí, k čemu historie ve společnosti slouží a jak se s ní může zacházet. Jen tak pro ně může předmět mít smysl, který překračuje rámec sociální hry na známky.

Druhá výrazná dějepisná tradice je spojena s dobovou politikou paměti. Dějepis byl vždy i příběh, který vztahoval historické znalosti ke kolektivní identitě. V dobách meziválečné ČSR byl založen na národním vyprávění o ces-

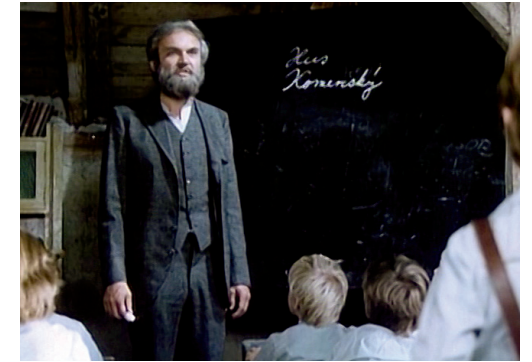
tě k samostatnosti a demokracii. V poválečné éře se kladl důraz na třídní zápas, který vrcholil porážkou fašismu ve válce a revolucí v roce 1948. Velká vyprávění se vždy vymezují vůči „druhým“. V dobách ČSR to byli především „odvěci“ národní nepřátelé – Němci, v poválečné éře se nově kladl důraz na vykořisťovatele, kteří však s tradičním pojetím „druhých“ mnohdy splývali. Velká vyprávění nechybí ani v současné školní praxi, byť nejsou tak výrazně provázána s politickou ideologií jako v případě komunismu. I dnes ovlivňují podobu školního dějepisu politiky paměti, které se odrážejí kupříkladu v důrazu na vyrovnávání se s totalitní minulostí. Žáci se ocitají v roli těch, kteří mají přijmout předem dané hodnotící postoje k minulosti. Do popředí vystupuje

afektivní rozměr výuky: učitel působí na city, vyvolává pohnutí. Žáci pod vlivem silných příběhů posuzují, či dokonce odsuzují historii, aniž by měli šanci hlouběji jí porozumět.

Obě dotčené tradice nejsou didakticky produktivní, pokud u žáků usilujeme o rozvoj historické gramotnosti. Kritický odstup od často hluboce zažitých konvencí dějepisné praxe neznámá, že bychom zpochybňovali význam znalostí, roli příběhu a hodnot v dějepisě. Určující je pro nás aktivní podíl žáků na poznávání, který se odráží již ve známém hesle Jana Amose Komenského „škola hrou“. Bez příběhů ani znalostí nelze historii poznávat. Je ovšem podstatné, aby výuka nesklouzla k sociální hře o známky či k politickým hrátkám s dějinami, ale aby byla především hrou poznávací.

### Smysl dějepisu

Otázka legitimacy dějepisného vzdělávání je s ohledem na dlouholetou zkušenost se státně-socialistickým školstvím zatížena odkazy na politickou ideologii. Mnozí ze zvyku paušalizují, že podobu školního dějepisu vždy určuje především politická moc, že se výklad dějin mění na politickou zakázku. Úvahy o smyslu dějepisu přitom nemusí nutně souviset s oficiální politikou paměti konkrétního státu či s ideologicky motivovanými postoji politických stran k minulosti. Důležitou roli zde hraje i rodina. Představy o historii a související výkladové rámce žáci často získávají od rodičů a prarodičů. Osobní postoje a vzpomínky mají přirozenou afektivní sílu, žáci je přijímají samovolně se sociálním rámcem rodiny. Srozumitelnost smyslu historického poznání i legitimitu jeho předávání ve škole významně ovlivňují též proměny mediálního kontextu, v němž se celý proces vzdělávání odehrává. Představy žáků o minulosti ovlivňují počítačové hry s válečnou tematikou, historické



*Jára Cimrman ležící, spící* (1983, r. Ladislav Smoljak)  
Jak bychom si mohli v dějepisě hrát? Ilustrativní příklad nám nabízí Jára Cimrman (Zdeněk Svěrák) v roli učitele. Cimrmanovská hra s národními dějinami je založena na ironické reprodukcí národních vyprávění. Jako učitele dějepisu nás musí zarazet, že tento dějepisný humor dodnes baví tak velké množství lidí. Podívejme se na Cimrmana jako na poznávací situaci: dějepisné znalosti jsou zde spojeny se specifickými dovednostmi. Slouží k zábavě a přitom poukazují i na mechanismy národní mýtov tvorby. Sledujeme pobaveně, jak se vytváří národní hrdina. Postava fiktivního národního výtečníka se jeví jako výtečný pramen, jehož prostřednictvím mohou žáci porozumět vztahu mezi historií a národní identitou. Cimrman se nám nabízí jako mezera, skrz kterou můžeme proniknout za „pouhé“ znalosti i příběhy a přemýšlet o tom, k čemu obdobné dějiny v sociálně-kulturním kontextu slouží. Proč národy tolik touží po hrdinech?

velkofilmu, nové informační technologie. Typický příklad takové proměny sociálně-kulturního kontextu představuje nástup internetu, ilustrativní je zejména Wikipedie, která nabízí žákům funkčně uspořádanou a snadno dostupnou sumu znalostí. Žák si může položit otázku, proč by se měl učit dějepisné znalosti nazpaměť, když je může kdykoliv získat díky informačním technologiím. Ve školách přibývá smartphonů, notebooků a tabletů, žáci mohou často využívat volné připojení k síti, Wikipedie je mnohdy dostupná i během výuky, pokud to ovšem učitel přímo nezakáže (jak ale takový zákaz zdůvodní?).

### Historická gramotnost

Při úvahách o zaměření a smyslu dějepisné výuky je vhodné pevně vymezit obecný cíl vzdělávání, který školní výuce určuje rámcový horizont, aniž by přesně určoval obsah a podobu vzdělávání. Různá národní kurikula dějepisu se shodují v tom, že výuka by měla podporovat historickou gramotnost žáků. Analogicky jako v případě čtenářské gramotnosti jde o rozvoj dovedností, s jejichž pomocí žáci „myslí historicky“. Německý didaktik dějepisu Hans Jürgen Pandel vymezil v této souvislosti jako rámcový cíl dějepisného vzdělávání kultivaci historického vědomí žáků, které rozdělil na sedm základních kategorií. Dějepis by měl usilovat o to, aby žáci tyto úrovně rozlišovali.

- časové vědomí (dříve – dnes / zítra)
- vědomí skutečnosti (reálné / historické – smyšlené)
- vědomí historicity (trvalé – proměnlivé)
- vědomí identity (my – vy / oni)
- politické vědomí (nahore – dole)
- ekonomicko-sociální vědomí (chudý – bohatý)
- morální vědomí (správné – špatné)

Pokud žáci nahlíží na minulost perspektivou těchto kategorií, jsou schopni mezi nimi rozlišovat a vnímají vztah mezi jednotlivými póly (např. naše a jejich identita), pak se to dle Hanse Jürgena Pandela pozitivně odráží v jejich schopnosti porozumět dějinám.<sup>2</sup> Z Pandela odvozený pojem historického vědomí uvedl do českého prostředí didaktik Zdeněk Beneš,<sup>5</sup> díky němuž se zaměření dějepisné výuky na kultivaci historické kultury odrazilo i v kurikulárních dokumentech.

### Film a dějepisné dovednosti

Kurikulární reforma vyvázala učitele ze závislosti na normativních osnovách. Co bude učit, jakým způsobem a proč, to je do doposud nebývalé míry věcí jeho vlastní zodpovědnosti, závisí to především na tom, jak daná škola (předmětová komise) naplní rámcové kurikulární instrukce. V roli školního pramene se film nabízí jako jeden z možných úběžníků úvah o smyslu dějepisu. Pojďme si ujasnit, jaké možnosti nám dokáže ve vztahu k jednotlivým úrovním historického poznání nabídnout. Perspektivou sloves odvozených z Bloomovy taxonomie se nám vyjeví užitá hodnota „filmového“ dějepisu. Nejedná se o normativní a uzavřený výčet, ale spíše o návod, jak může učitel nad využitím filmového média ve školní praxi didakticky uvažovat. Konkrétní aplikace je plně v rukou učitele a může ji ovlivnit řada specifických podmínek.

### Pamatuje si

Již od starověku hrály v mnemotechnice důležitou roli vizuální vjemy. Zejména v době před plošným nástupem knihtisku se znalosti uchovávaly ve spojitosti s ustálenými obrazy. Lidská paměť fungovala jako rozlehlý prostor, v němž se výjevy spojovaly s místy (imagines et loci communes), v kterých se

následně ukládaly znalosti. S pomocí obrazů, míst a vnitřní architektury těchto pomyslných staveb si člověk znalosti snáze vybavoval.<sup>4</sup> Dozvuky této staré mnemotechniky nalezneme ještě v knihách, které byly v éře knihtisku dostupnější, a začaly tak ve větším měřítku fungovat jako vnější skladiště informací. Na obdobném propojení vizuality a textu je ostatně založen kupříkladu slavný *Orbis sensu-alium pictus* Jana Amose Komenského (1658).

Konkrétní filmovou ukázkou můžeme využít po vzoru této tradiční mnemotechniky. Představme si kupříkladu scénu upálení Jana Husa z filmu *Jan Hus* (1954, r. Otakar Vávra). Učitel může sekvenci žákům nabídnout jen jako ilustraci k výkladu, bez dalších navazujících aktivit. Vizuální atraktivita krátké ukázky posiluje udržitelnost znalostí, které učitel na výjev naváže. Tento přístup ovšem předpokládá opakování, které fixaci výjevu v paměti žáků posiluje. To již nemusí být založeno na opětném promítání celé scény, ale jen na občasném připomenutí pomocí statického obrazu (dílní záběr, snímek obrazovky).

Film na sebe ovšem nemusí vázat pouze znalosti, které souvisejí se zobrazenou minulostí (upálení Jana Husa v roce 1415), neboť odkazuje též k době, v níž vznikl (1954). V dalších ročnících se učitel může k ukázce vrátit, aby ji opět použil jako ilustraci, tentokrát zaměřenou na komunitickou kulturní politiku a dobový vztah k národním dějinám. Dobové produkční zázemí filmů a jejich divácký ohlas představují výraznou přidanou hodnotu média pro dějepisnou výuku. Ukazuje se, že ve vztahu k paměťové rovině dějepisného vzdělávání spočívá hodnota filmu zejména v efektivitě.

Mnemotechnika založená na filmových scénách předpokládá vhodný výběr omezeného množství ukázek, z nichž může učitel sestavit

strukturu podobnou pomyslné architektuře, na níž bylo založeno starověké a středověké umění paměti. Od jednotlivých obrazů minulosti se posouváme k jejich vzájemným vztahům, které mohou být založeny jak časově, místně, s ohledem na kauzalitu historického dění, tak s důrazem na vizuální souvislost.

Filmové záběry nemusí fungovat jen jako přímé ilustrace historických událostí. Právě dotčená scéna upálení má mimořádnou afektivní sílu, neboť se v ní soustřeďuje a vrství kulturní tradice. Obdobné archetypální obrazy mají emocionální sílu, kterou může učitel po vzoru prastarých technik efektivně využít k posílení paměti. Německý historik umění Aby Warburg popsal tato ustálená ikonická schémata jako „pathosformeln“. Nejde tedy pouze o to, co film zobrazuje, ale též jakým způsobem. Vycházíme z předpokladu, že naši historickou představivost formují ustálené vizuální figury s emocionálním nábojem – připomeňme si kupříkladu ikonickou sílu nacistických symbolů. Pokud zdůrazníme tuto obrazotvornou perspektivu, můžeme scénu upálení Jana Husa provázat třeba s obrazem z filmu *Temno* (1950, r. Karel Steklý), který zachycuje jezuitu Antonína Koniáše (Martin Růžek), jak pálí nekatolické knihy. Snímek, který opět vznikl na motivy románu Aloise Jiráska, se dobově využíval i v rámci školní výuky dějepisu. Stejný motiv se objevuje též ve filmu *Kladivo na čarodějnice* (1969, r. Otakar Vávra), který zachycuje inkviziční procesy na Šumperku v 18. století. Jednotné ikonické schéma, které různé filmové obrazy spojuje, může učitel provázat s dějepisnou látkou. Afektivní sílu obrazotvorné figury využije k tomu, aby posílil udržitelnost předávaných znalostí. I když tato ikonická paměť nevytváří síť přímo na základě historických souvislostí, lze ji při memorování dějepisné látky efektivně využít.

Ikonické schéma sice dobře slouží jako nosič informací, nemá však jednoznačný obsah, a proto vyžaduje kritický komentář. Učitel by měl výjev v rámci výuky analyzovat a spojit s konkrétním výkladem. Afektivní síla obrazu se totiž může odrazit jak v pozitivním, tak negativním postoji diváka, jak dobře ilustrují již dotčené symboly nacismu. Zpodobení jezuitů ve filmu *Temno* tak může vést jak k reprodukci stereotypů (násilná germanizace a rekatolizace, úpadek kultury, temno), tak k jejich kritické reflexi a zpochybnění. Pokud se výuka zaměří právě na stereotypy, pak se působivá scéna pálení knih může stát pamětovým nosičem znalostí, které žáci získají o ideologicky motivovaném přepisování dějin v době stalinismu. Záleží tedy na učiteli a žácích, jak s konkrétní ukázkou naloží, jak ji využijí v pomyslné architektuře dějepisné paměti. V této souvislosti však již vstupujeme do dalších rovin historického poznání, které přesahují prosté zapamatování si znalostí.

### Rozumí

Porozumění předpokládá problémovou otázku. Žák je učitelem postaven do poznávací situace, která vyžaduje doplnění smyslu. Učitel se po sokratovském způsobu pokouší nejprve vyvolat otázku. Může přitom ověřit, nakolik žáci pochopili předávané znalosti. Představme si modelově, že se učitel vrací ke krátké ukázkě z filmu Otakara Vávry zachycující upálení Jana Husa. Tentokrát se jí věnuje v souvislosti s kulturní politikou KSČ, a proto konfrontuje filmovou scénu s dobovým svědectvím Petra z Mladoňovic. Ze srovnání vystupuje zřetelný rozdíl. Ve filmu Hus (Zdeněk Štěpánek) na hranici říká: „Chtěl jsem pro lidi spravedlivý řád a na té pravdě, kterou jsem učil, psal i kázal, chci rád umřít.“ Podle očitého svědka Petra z Mladoňovic ovšem Hus řekl: „Buoh

mi svědek jest, že sem těch věcí, kteréžto mně falešně skrze křivé svědky připsány sú, nikdy neučil ani nekázal. Ale první úmysl mého kázanie, učenie a psanie i jiných všech skutkův byl jest, abych toliko lidi vyvedl z hřiechu. A na té pravdě, kteréž sem psal, učil a kázal z zákona Božieho a z výkladův svatých doktorův, dnes vesele chci umřietí.“<sup>45</sup> Odlišné promluvy v jedné a téže historické situaci staví před žáka jednoduchou otázku, který z výroků je pravdivý. Jelikož má dobové svědectví větší autenticitu, navazuje další otázka, která již vyžaduje hlubší porozumění: proč ve filmu z roku 1954 tvůrci posunuli vyznění Husovy řeči na hranici? Jaké cíle tímto zásahem sledovali? V rámci takto modelované poznávací situace mohou žáci využít své stávající znalosti k tomu, aby posunu porozuměli, aby ho vysvětlili. Nad problémem, který vyvstal z konfrontace filmové ukázky a dobového svědectví, žáci demonstrují, že porozuměli předávaným znalostem o charakteru komunistické kulturní politiky. Chápou, proč filmová replika postrádá přímé odkazy na náboženskou víru a naopak zdůrazňuje sociální rozměr Husova působení. Znalost se zde ilustrativně provazuje s dovedností.

V pozadí využití filmu v rámci dějepisné výuky stojí otázka, nač má být porozumění žáků zaměřeno. Kupříkladu marx-leninská filozofie dějin nabízela školnímu dějepisu přehledná a srozumitelná schémata historického vývoje, s jejichž pomocí byli žáci schopni vysvětlit množství historických procesů, důraz se přitom kladl především na kauzalitu. S trochou nadšázky stačilo v dějinách určit vykořisťovatele a vykořisťované, patřičně zohlednit hospodářskou základnu, zdůraznit sociálně-ekonomické pozadí veškerých konfliktů a převést vše do rámce velkého vyprávění o třídním boji. Podle obdobných objektivizujících výkladů a velkých vyprávění o smyslu dějin se dějepis již

neučí, dnes představují takové ideologizace spíše látku pro dějepisné vzdělávání. Přesto nás tyto jednoduché a snadno použitelné techniky vysvětlení konfrontují s otázkou, co by mělo být úběžníkem porozumění dějepisné látce, když jsme ideologické nástroje odložili. Či se snad obejdeme bez vysvětlení a můžeme zůstat v hájemství čisté faktografie?

Hraný film jako školní pramen orientuje naši pozornost k lidskému jednání, které právě díky své obrazotvorné síle dokáže rekonstruovat velmi konkrétním a živým způsobem. Úhel pohledu se zaměřuje na konkrétního jedince, aktéra dějin, který se ve specifickém kulturním a sociálním kontextu, v jedinečné historické situaci nějak rozhoduje a jedná. Tato antropologická perspektiva nejen odráží metodologické posuny, k nimž došlo na poli společenských věd po kritice ideologií a velkých vyprávění,<sup>6</sup> ale nabízí též model historického porozumění, který se jeví jako vhodný pro školní dějepis.

Jedinec jako historický aktér nám nabízí didakticky produktivní perspektivu porozumění, ale přesto bychom neměli jeho roli v dějepisném poznání jednostranně přecenit. Žáci by si měli uvědomit, že jednání lidí v dějinách vždy záviselo na ekonomickém, kulturním, politickém a sociálním kontextu doby. Lidé nežijí ve vzduchoprázdnu, ale sdílejí řadu představ a životních zkušeností, které se odrážejí v pocitu sounáležitosti – v příslušnosti k národu, sociální skupině, místnímu společenství. Dějepisná výuka by měla rozvíjet porozumění, které tento vztah mezi jedincem a širším kolektivem reflektuje. Film zde opět nabízí řadu možností, jak tuto sociální dynamiku historie zachytit.

### Aplikuje

Nacistická i komunistická moc využívaly film i další moderní média k propagandě. V rámci výuky (nejen soudobých) dějin máme



*Habermannův mlýn* (2010, r. Juraj Herz)  
Pohledem hajného Březiny (Karel Roden) divák sleduje poválečné násilí na českých Němcích ve filmové obci Eglau. Postoje hajného, který hájí Němce, jsou menšinové. Scéna však zaměřuje pozornost žáků i na ostatní aktéry. Žáci si kladou otázku, co vedlo lidi krátce po konci války k použití násilí. Jakou představu o Němcích tehdy česká společnost sdílela a proč? Jak dobová atmosféra ovlivnila jednání „obyčejných“ lidí?



*První republika* (2014, r. Biser Arichtev)  
V seriálu *První republika* jde především o zábavu. Ukazuje dějiny bez historického kontextu. I mimo školu, při sledování televize mohou žáci využít dovedností, které si v dějepise osvojili. S kritickým odstupem posoudí, jak je historie zkreslena. Seriál klade důraz na detektivní příběh, kostýmní podívanou, vášnivé vztahy a emoce. Historie zde slouží jen jako romantická kulisa pro rodinnou ságu.

k dispozici širokou škálu dobových filmů, které vznikaly v přímé návaznosti na ideologii a s otevřenou snahou názorově manipulovat diváka. Zejména národní minulost představovala v souvislosti s propagandou významné téma a celá řada dobových filmů se jí přímo věnovala. Návaznost na národní dějiny byla významná pro obě ideologie, které svou legitimitu často odvozovaly právě od historických tradic. V případě poválečné komunistické kulturní politiky můžeme přepisování dějin ilustrovat úvahou Zdeňka Nejedlého o kněžství Jana Husa: „Dnes by Hus byl hlavou politické strany a jeho tribunou by nebyla kazatelna, ale pražská Lucerna nebo Václavské náměstí. A jeho strana by byla velmi blízko – o tom můžeme být přesvědčeni – nám komunistům.“<sup>7</sup>

Ideologicky motivované zkreslení obrazu minulosti nemusí být v rámci dějepisného vzdělávání nutně na závadu, jak by se snad při zběžném pohledu mohlo zdát. V rámci školní praxe se sice nejčastěji pracuje s historickými dokumenty, které se snaží o objektivní popis událostí, ty však mají často nezáživnou podobu zfilmovaného výkladu. Pro nás však filmové médium představuje především školní pramen, který nejen ilustruje události, ale nabízí se též jako otevřený problém, jenž vyžaduje od žáků aktivní přístup (navrhují možná řešení). Předpokládáme, že právě propagandisticky zaměřené snímky (hrané filmy i dokumenty) nabízejí v tomto smyslu přidanou hodnotu. Díky zkreslení a manipulaci totiž otevírají větší prostor pro rozvíjení dovedností. Žáci se v rámci vhodných poznávacích situací, které s pomocí filmu modelujeme, učí osvojené znalosti aplikovat.

Propagandisticky zaměřené filmy ukazují minulost zkresleně, a tím otevírají prostor pro pozměnění tohoto obrazu. Žáci mohou využít

znalosti, které si v rámci dějepisné výuky osvojili, k tomu, aby dějiny zachycené ve filmu „opravili“. Vedle samotné minulosti mohou úhel pohledu zaměřit též na jazyk ideologie a na mechanismy zkreslení. Představme si kupříkladu, že žáci vybavení základní znalostí o představách, které stály v pozadí husitského hnutí a vedly k založení města Tábora, sledují scénu s tábořskými káděmi ve filmu *Proti všem* (1956, Otakar Vávra). Pokud žáci určí, v čem se filmová scéna založení Tábora odchyluje od historického poznání, které jim bylo zprostředkováno, pak otevírají další prostor pro tvůrčí využití osvojených znalostí. Pod vedením učitele může tato aplikace žáky dovést až k reflexi cílů, k nimž politicky zaměřená aktualizace husitských myšlenek směřovala. Tábor byl představen jako pokus o sociálně spravedlivou společnost, jako historický předobraz komunistického projektu. Účelově aktualizován byl též kolektivismus husitů, společné budování a odmítnutí soukromého majetku.

Ve vztahu k smyslu školního dějepisu je klíčové, že se žáci ocitají v situaci, kdy jim znalosti k něčemu slouží, mohou je samostatně uplatnit k tomu, aby řešili problémy a otázky, která vyvstaly z filmové kompozice. Úzce znalostní dějepis trpí ve vztahu k „praktickým“ předmětům, jako jsou jazyky, jistým deficitem, jak jsme si již naznačili v souvislosti se zvyšující se mírou dostupnosti informací v rámci pokračujícího rozvoje nových médií. Účelově zaměřené filmové obrazy dějin žákům ilustrují, k čemu mohou dějepisné znalosti být. Žák se vymezuje proti ideologické manipulaci a prostřednictvím kritických dovedností si vytváří prostor osobní svobody, který zakládá odstup nejen od dobové ideologie, ale též vůči současné politice paměti i popkulturní produkci. Práce s filmem může vést nejen k posílení udržitelnosti učitelem předávaných

znalostí, ale též k rozvoji dovedností, jak dějepisné vědění aplikovat. Některá témata z minulosti (Benešovy dekrety, poválečné retribuční a vysídlení, dědictví komunismu) jsou dodnes živá, vzbuzují kontroverze a slouží k ospravedlnění různorodých politických cílů. Dějepisné znalosti a dovednosti tak žáci mohou využít nejen k porozumění historickým událostem, ale též k tomu, aby se orientovali v současnosti a byli kritičtí vůči účelovým politikám paměti. Pokřivené obrazy minulosti ovšem nevznikají jen pod tlakem politických ideologií. V běžné mediální produkci se výrazně odrážejí i marketingové strategie. Tvůrci se snaží naplnit divácká očekávání a uspět s filmem na trhu. Osvojené dovednosti tak mohou žáci využít i při každodenní spotřebě filmové zábavy, která se orientuje na historická témata.

### **Analyzuje**

Dosud předznačené otázky a problémy souvisely buď s porozuměním historickému kontextu, jenž ovlivňoval jednání lidí v minulosti, nebo s poznávací situací, v níž žáci mohou osvojené znalosti k něčemu samostatně využít. Hranice mezi těmito dvěma přístupy nejsou vždy zřetelné a nemá smysl je samostatně vymezovat, zvláště když cíle dějepisného vzdělávání v praxi často splývají, jedna dovednost plynule přechází v druhou. Podobně je to s rozvojem analytických schopností. Přesto lze říct, že porozumění znalostem a jejich využití v konkrétní poznávací situaci teprve otevírá prostor, v němž se souvislejší analytická práce jeví jako smysluplná. Chceme-li mít v rámci výuky stále po ruce odpověď na otázku, proč bych se měl učit dějepis, zde konkrétněji, proč bych měl analyzovat nějakou filmovou ukázkou, pak je pro nás otázkou smyslu výuky důležitá. Opět si můžeme poznávací situaci a s ní související



*Neobyčejná léta* (1952, r. Vojtěch Jasný, Karel Kachyňa)  
 Propagandistický dokument o zakládání družstva ve Vyhnanicích nabízel divákům utopické představy šťastné budoucnosti. Chtěl zemědělce přesvědčit, aby vstoupili do družstva. Vyhnaníciť s radostí odvádějí svůj dobytek do družstevního kravína. Žáci se zaměří na popis toho, co v ukázce viděli (situace, postavy, předměty). Ze srovnání podobných obrazů a zjištění rozdílů často přirozeně vyplnou otázky, které určí směr interpretace.



*Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa)  
 Hraný snímek z roku 1967 ironicky cituje motivy z *Neobyčejných let*. Film neukazuje radost z kolektivizace, ale kriticky reflektuje stinné stránky procesu zakládání JZD. Žáci opět popisují ukázkou, vidí řadu podobností (motiv společného ustájení), ale zároveň postřehnou rozdíly (žena pláče). Učitel s pomocí filmu modeluje poznávací situaci, jež je zaměřena na reflexi dobové ideologie a postojů lidí k vizím, které nabízela.

konkrétní dovednosti ilustrovat na příkladu, který bude navíc blíže rozveden v praktické části metodiky (v kapitole *Vyhnanice – proměny příběhu kolektivizace: mezi tragédií a romancí*).

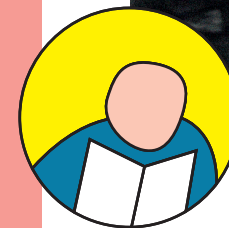
Dovednost analýzy můžeme ilustrovat na dokumentu známých režisérů Vojtěcha Jasného a Karla Kachyni *Neobyčejná léta* (1952), který zachycuje průběh kolektivizace v jihočeské vesnici Vyhnanice. S pomocí několika kratších ukávek z tohoto filmu, který měl přesvědčovat diváky o pozitivních rozsáhlé socialistické proměny venkova, může učitel načrtnout nejen příběh konkrétní vesnice, ale též ideologické souvislosti tohoto projektu. Vzhledem ke komplexnosti filmového vyprávění, které je zasazeno do přehledného rámce malé vesnice a přitom odkazuje i k politickým souvislostem každodenního života (film ukazuje válku v Koreji), je dokument vhodný pro podrobnější analýzu toho, jak funguje jazyk ideologického přesvědčování. Navíc ho můžeme snadno srovnávat s pozdějšími obrazy téhož procesu (kolektivizace), které

natočili titíž režiséři, a sice s filmy *Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa) a *Všichni dobří rodáci* (1968, r. Vojtěch Jasný). Režisér Karel Hynic dokonce natočil televizní dokument *Návrat do neobyčejných let* (2004), v němž se Vojtěch Jasný vrací do Vyhnanic na místo činu a reflektuje někdejší službu komunistické propagandě.

Různorodé obrazy téhož vytvářejí vhodnou poznávací situaci pro analýzu, která se může v prvním plánu zaměřit pouze na reflexi rozdílů, k nimž žáci dospěli při jednoduchém popisu ukávek. Všichni známe princip hry „najdi deset rozdílů“, srovnání dvou obrázků s obdobným zaměřením zvládají již předškoláci. Právě hledání odlišností můžeme využít jako vstupní analytický krok, který vede k zjištěním, jež otevírají další vrstvy rozboru filmu jako školního pramene. Na popisnou analýzu navazují interpretační otázky, které se mohou zaměřit na mechanismy ideologického jazyka a způsoby přesvědčování. Učitel směřuje pozornost žáků k tomu, jak je obraz dokonalé socialistické obce kon-

Pracovní list

## Kolektivizace




---



---



---



---



---



---



struován a na čem je založena jeho kritika v pozdějším snímku téhož režiséra. Ptá se kupříkladu: Co a kdo v ukázkách představují prvky dobra a zla? Kdo zastupuje nepřítele socialismu a s jakými hodnotami a postoji je film spojuje? O čem měl snímek přesvědčit dobového diváka a jak působí dnes? V kontextu těchto otázek získávají analytické postřehy hlubší smysl, popisný rozbor školního pramene plynule přechází v interpretaci.

Analýza vyžaduje cvik. Žáci si musí osvojit poměrně jednoduché kroky, jak v rámci rozboru školního pramene postupovat. Blíže jsme tyto návyky rozebrali v předchozí kapitole. Pro zefektivnění a zautomatizování analytických kroků může učitel využít pomocné nástroje, zejména různorodé pracovní listy. Směr analýzy předznačí v konkrétním schématu, do něž si žáci zanášejí poznámky. Může použít jednoduchou tabulku, která zaměří pozornost žáků odpovídajícím směrem (kupříkladu na postavy v ukázce a jejich postoje k zachyceným událostem). Jako funkční se ukazuje též využití jednotlivých snímků obrazovky, které žákům připomínají klíčové momenty filmové ukázky. Tyto výjevy mohou žáci případně rozkreslit do komiksového schématu, které žákům usnadňuje analytický vhled.

Pokud si pro ilustraci představíme třeba dotčenou scénu společného ustájení dobytka, mohou si žáci vytvořit dva komiksové obrázky, které zachycují postavy z filmů, jak vedou krávu do družstevního kravína. Prostřednictvím bublin mohou žáci doplnit případné promluvy postav, komiksové oblačky pak vytvářejí prostor pro reflexi jejich myšlenek a pocitů. Pod obrázkem zbývá ještě prostor pro popisný komentář. Tvůrčí aktivita, v jejímž rámci žáci překreslují filmové scény do komiksu, zaměřuje pozornost na rozdíly mezi filmy z roku 1952 a 1967 a vede žáky k tomu, aby

je refletovali a nějak vyložili. Učitel může do komiksového schématu doplnit postavu kameramana, aby zdůraznil perspektivu tvůrců. I zde se prostřednictvím bublin před žáky otevírá prostor pro promyšlení jejich postojů.

### Hodnotí

Jak zapojit hodnoty do školní praxe? Tato otázka zaznívá často nejen na poli oborové didaktiky dějepisu, ale též v obecné pedagogice. Asi nikdo si školu nepředstavuje jako zcela bezhodnotové prostředí. V otázce, jak zapojit hodnoty do výuky, však shoda rozhodně nevládne.

Situaci ve školním dějepise ztěžuje okolnost, že hodnocení bývá ztotožňováno se zaujatostí a subjektivitou. Mnozí historici zakládají vědeckost své práce na tom, že minulost nehodnotí, ale jen „objektivně popisují“. Těž učitelé často touží po nezaujaté objektivitě, ale i když se snaží vlastní názory před žáky upozadit, nemohou se od hodnot zcela odpoutat. Hodnotový kontext je přítomen v každé sociální praxi – školní výuku nevyjímaje. Jedině skrze vztah k hodnotám získává lidské jednání nějaký účel a smysl. Ve školní praxi se to nejčastěji projevuje v tom, kdy výuka žáky zaujme. Zda jen účelově – těsně před testem – či je baví i bez ohledu na známky.

Selským rozumem často předpokládáme, že význam nějakého sociálního či kulturního faktu lze formulovat objektivně na základě vědeckého poznání. Důvěra v objektivitu přítom pramení z nedůvěry v hodnocení, z obavy, že každá interpretace je nutně subjektivní či ideologická. I pro žáky je mnohdy snazší přijmout názor potvrzený zvnějšku nějakou autoritou než si jej pracně odpovědnou interpretací vytvářet. Tato selská moudra jsou stále živá, přestože se metodologie sociálních a kulturních věd k vytváření smyslu skrze

vztažení k hodnotám jasně přihlásila již na přelomu 19. a 20. století, jak dokládá kupříkladu dílo Maxe Webera. Tento německý historik a sociolog spojil sociálněvědní poznání s kvalitativním výkladem kulturních jevů, jejichž význam bytostně souvisí s hodnotami. Smysl historického faktu se podle Webera vyjevuje až v dobovém kulturním kontextu – fakta nelze jednoduše objektivizovat a podříditi nějakým zákonům. Dějepisné poznání není založeno na chronologické a geografické organizaci dat, ale na porozumění, vytváří ideálně typické pojmy, aby odhalilo možný smysl dobového jednání lidí. Toto porozumění smyslu je pouze modelové, a je navíc vztaženo k dvojím hodnotám: k hodnotovému kontextu minulosti, jíž se snažíme porozumět, a k přítomnosti, z níž do dějin nahlížíme.<sup>8</sup>

Jak nám v této situaci může pomoci film? Prostřednictvím tohoto média, které je důležitou součástí žitého světa našich žáků, můžeme utvářet poznávací situace, jež jsou pro vztahování k hodnotám ideální. Historii nemá smysl hodnotit vytrženou ze sociálního kontextu: Měli, či neměli jsme se bránit v roce 1938? Je dobře, že se v roce 1993 rozpadlo Československo, nebo je to špatné? Vztažení k hodnotám předpokládá aktéry událostí, jejich jednání a též historický kontext včetně dobově sdílených hodnot. Až perspektivou jedinců, kteří se v určité historické situaci vztahovali ke sdíleným hodnotám a nějak jednali, má didakticky zaměřené hodnocení smysl. Prostřednictvím zkušeností lidí, jejich činů a očekávání porozumí žáci historické situaci a mohou ji nějak hodnotově vztáhnout k vlastnímu historickému vědomí.

Filmy nám mohou nabídnout často krátké a přitom sevřené ukázky, jež zachycují různé historické události a zohledňují různé aktérské perspektivy. Řadu takto cílených

filmů obsahuje vzdělávací DVD *Česká společnost 1969 – 1989*, které vzniklo v Ústavu pro studium totalitních režimů v rámci projektu *Dějepis v 21. století*. Nabízí připravené kompozice pramenů, jež se zaměřují právě na hodnocení. Uživatel je nalezne v sekci *Metodika*, v níž jsou filmové prameny organizovány podle cílů vzdělávání (ilustrujeme, klademe si otázky, srovnáváme, hodnotíme). Vybrané ukázky ukazují dobovou skutečnost co nejkomplexněji a přitom se nejedná o zbytečně dlouhé sekvence. Mají charakter drobných sevřených příběhů, v nichž „o něco běží“. Dílí společenské jevy, které jsou charakteristické pro dobu „normalizace“, zasazují ukázky do širších souvislostí. Do dobových reálií se promítá konkrétní lidské jednání, v drobných zápletkách vystupuje vždy více aktérů, střetávají se zde různé hodnoty, postoje a modely jednání (pokus o emigraci, dvojí pravda v soukromí a na veřejnosti, průběh interrupční komise). Ukázky z filmů vybíráme tak, aby nepředstavovaly minulost zjednodušeně. Slouží nám k modelování poznávací situace (možného historického světa), jehož prostřednictvím mohou žáci „vidět minulost“ konkrétně a komplexně. Z těchto důvodů je vhodné, aby byly filmy doplněny i dalšími dobovými prameny.

Řada filmů či seriálů ze 70. a 80. let, které vznikly se záměrem pobavit a zároveň sblížovaly publikum s politickým rámcem každodennosti, zachycuje dobovou sociální praxi s překvapivou věrností. Kupříkladu v druhé řadě populárního seriálu *Nemocnice na kraji města* (1981, r. Jaroslav Dudek) je zobrazen pohovor před interrupční komisí. Krátká filmová scéna ilustruje pronikání státu do soukromí občanů. Zároveň však dokládá, že přístup k přerušení těhotenství byl v tehdejší Československu i ve srovnání se západní Evropou poměrně liberální. Vhodně zvolená



*Nemocnice na kraji města* (1981, r. Jaroslav Duda) Ukázka zachycuje vdanou ženu v situaci, kdy před komisí vysvětluje své rozhodnutí přerušit těhotenství. Žáky zřejmě překvapí důraz, s nímž interrupční komise vstupuje do jejího soukromí. Vůbec neví, že je ukázka vytržena z kontextu seriálového vyprávění, stále představuje sevřený příběh, který lze snadno vztáhnout k řadě současných (potažmo dobových) společenských hodnot. Učitel může zaměřit pozornost žáků na autoritu státu a související svobodu jedince, jako nosná se jeví též perspektiva genderu. Téma potratů je do dnes kontroverní a lze jej s pomocí dalších pramenů využít k diskuzi, v níž by žáci zohlednili hodnotové kontexty rozdílných postojů. Učitel nevede žáky nutně k tomu, aby zaujali jednoznačný postoj, ale jde mu spíše o to, aby vnímali hodnotové rámce, z nichž tyto postoje vycházejí.

filmová scéna zprostředkuje žákům modelový zážitek dobové sociální praxe a otevírá prostor pro zaujetí postoje k jednání jednotlivých aktérů. Žáci si nad dnes nezvyklou situací kladou otázky a využívají dovednosti, které jsme rozvedli výše. Učitel je směřuje k tomu, aby zachycené jednání vztahovali k hodnotám a aby si uvědomili, nakolik bylo ovlivněno dobovými okolnostmi. Mají-li žáci odpovědně hodnotit postoje aktérů historických událostí, předpokládá to hlubší obeznámenost s danou dobou. Proto učitel postupuje od jednodušších ilustrativních pramenů, které slouží k upevnění znalostí, k složitějším problémovým tématům, jež podněcují otázky a vtahují třídu do dějepisné látky. Žáci postupně rozvíjejí znalosti a dovednosti, které pak mohou v rámci hodnocení samostatně a tvůrčím způsobem uplatnit. Učitel přitom hraje roli mediátora, vede diskuzi, v jejímž rámci žáci kultivují vlastní postoje, reflektují aktuálně sdílené společenské hodnoty a v dialogu s nimi si utvářejí vlastní etické normy. Hodnotově orientovaný dějepis zprostředkovává vztah mezi jednáním lidí v minulosti a přítomnosti.

### **Tvoří**

Dovednosti, jimiž jsme se doposud zabývali, nemusíme vnímat jen odděleně. Slovesa odvozená z Bloomovy taxonomie nám umožnila, abychom se blíže zaměřili na konkrétní roviny poznávání historie. Jedná se o abstraktní pojmy, s jejichž pomocí učitel může reflektovat vlastní pedagogickou praxi. V běžné výuce se dovednosti navzájem prolínají a hranice mezi nimi jsou často nezřetelné. K jejich efektivnímu provázání dochází především v tvůrčí činnosti, které se žáci věnují na hodině či návazně doma. Při práci na úkolu se utváří prostor, v němž se jednotlivý žák dostává do kontaktu s dějinami.

Dějepisné poznání se přitom individualizuje.

Odborníci na didaktiku a pedagogiku považují vhodně zadaný úkol za nejefektivnější způsob, jak zvýšit udržitelnost znalostí a jak dosáhnout toho, aby si žáci osvojili dovednosti, jak s konkrétními fakty nakládat.<sup>9</sup> Zdůrazňují přitom, že by tvůrčí práce měla být zábavná. Pouhé biflování znalostí může vztah žáků k předmětu narušit. Dobrý úkol naopak motivuje, přináší radost z poznávací hry a umožňuje žákům, aby se tvůrčím způsobem realizovali. Vědění nelze jednoduše přemístit z učebnice či výkladu učitele do mysli vyučovaného. Každý žák si jej musí nově vytvořit. V mozku se znalosti neskladují, ale produkují.<sup>10</sup>

Jak může v této souvislosti pomoci film? Opět vystupuje v roli prostředníka. Úkoly nemusí mít bytostně filmový charakter, nejde tedy nutně o to, aby žáci sami filmy vytvářeli. Moderní technologie se sice v poslední době rozšířily natolik, že obdobná představa není nijak fantastická, ale přesto by tvůrčí činnost v dějepisné výuce měla zohlednit daleko širší rozsah pracovních technik i zprostředkujících médií (ústní projev, dramatizace, kresba, text ad.). Role filmu je v tomto smyslu spíše iniciační. Díky snadné srozumitelnosti, afektivitě a konkrétní obraznosti podněcují filmové ukázky historickou představivost, již mohou žáci v rámci tvůrčí činnosti dále rozvinout. Přejít z jednoho média do druhého (třeba z filmu do plakátu či komiksu) se v rámci úkolů jeví jako velmi přínosný, neboť obrací pozornost žáků k formě a prostředkům, jež dané médium pro vyjádření vztahu k minulosti využívá.

Práci s filmem nám mimořádně usnadňuje internet a další nové technologie (mnohé filmy jsou snadno dostupné, dají se sdílet, žáci je umějí nejen stahovat, ale i stříhat). Film se stal natolik součástí žitého světa

dnešní žakovské generace, že učitel může u mládeže předpokládat nejen roli pasivního konzumenta – diváka, ale též aktivní roli uživatele, případně i amatérského tvůrce. Naše metodika nabídne v několika případech konkrétní modely tvůrčích aktivit, které mohou navázat na práci s filmem v hodině. Filmové obrazy rodiny a školy lze kupříkladu využít jako expozici k samostatné práci na poli rodinné paměti a dějin konkrétní školy.

Pro ilustraci navážeme na problematiku interrupcí v socialistickém Československu, kterou jsme prostřednictvím ukázky ze seriálu *Nemocnice na kraji města* promýšleli výše v souvislosti s hodnocením. Jako jeden z vhodných způsobů, jak téma zpracovat do podoby úkolu, který by komplexně zapojil žádcův dějepisné dovednosti, se jeví využití komiksu. Učitel může sám na podkladě filmové scény vytvořit pracovní list s komiksovými schémata, která využijí konvenční jazyk média (bublina – postava cosi říká, obláček – postava si cosi myslí, text v rámečku – komentář vypravěče). Využijte přitom pro inspiraci vybrané snímky obrazovky z ukázky, aby žáci jasně vnímali souvislost. Může se samozřejmě více spolehnout na tvůrčí schopnosti žáků a nechat tvorbu komiksu zcela na jejich představivosti s tím, že zdůrazní vyjadřovací možnosti média a návaznost na vybrané scény z filmu. Komiks má tu výhodu, že snadno přechází do reflexivní situace. Stačí vybranou scénu zarámovat a připojit další postavu, která ji nějak komentuje (cosi říká, cosi si jen myslí). Právě v tomto komiksovém rámování se otevírá prostor pro vyjádření postojů, které žáci k danému dějepisnému tématu zaujímají.

Zadání úkolu může mít podobu pracovního listu, v němž by situace – žena před interrupční komisí – byla nahlížena ze tří časových perspektiv. Výchozí obrázek se týká

## Interrupční komise



19. stol

21. stol

---



---



---



---



---



---



---

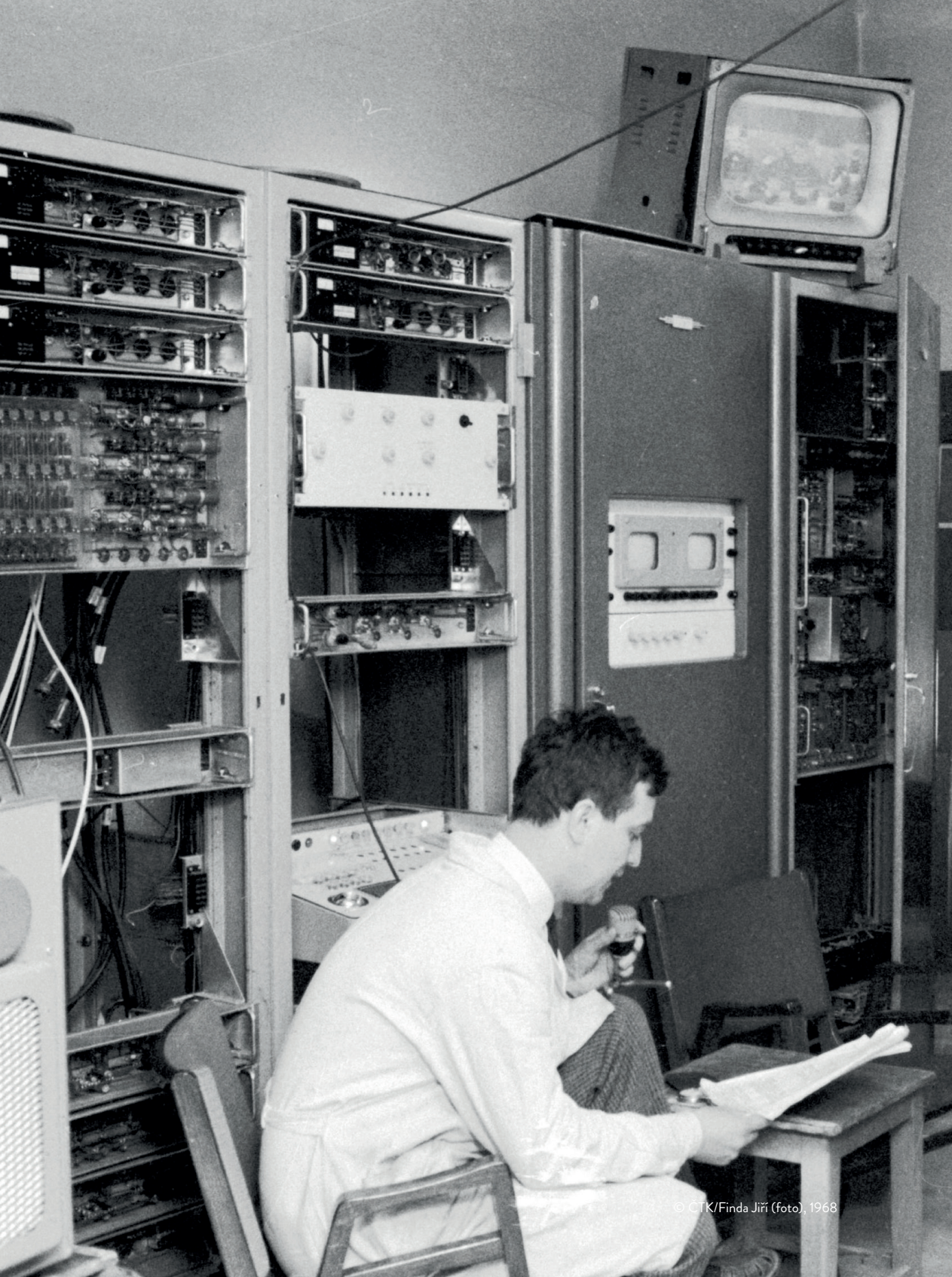


---

filmové scény z roku 1981. Do volných polí pod záběrem ze seriálu mají žáci dokreslit, jak mohla obdobná situace vypadat v 19. století. Učitel může žákům zadat úkol, aby vypátrali informace o tom, jak se postoj k přerušení těhotenství v dějinách měnil a kdy byla interrupce uzákoněna v Československu (došlo k tomu již v roce 1957). Druhé volné pole pak zachycuje současnost. Žáci zachycují odlišné historické kontexty téže situace prostřednictvím komiksu. Ke kresbám doplňují i komiksové bubliny (promluvy a myšlenky postav), aby vyjádřili, jak se postoje k přerušení těhotenství v průběhu dějin vyvíjely. Učitel by jim mohl poskytnout další prameny, kupříkladu úryvky ze zákonů a vládních nařízení, jež jsou snadno dostupné na internetu. Případně by žáky vyzval, aby sami pátrali na internetu s pomocí notebooků či smartphonů. Konvenční jazyk komiksů umožňuje, aby se žáci sevrženou a efektivní formou komplexně vyjádřili k historické situaci. Díky posloupné kompozici tří obrazových schémat zachytí a vyjádří historickou změnu. Bubliny, obláčky a komentáře je nasměrují k tomu, aby situaci reflektovali z různých perspektiv včetně vlastního hodnocení. Komiks je dnes obdobně jako film běžnou součástí žitého světa mládeže, a lze tak předpokládat, že pokud bude dějepisný záměr úkolu zadán jasně a srozumitelně, může tvůrčí činnost žáky bavit. Práci s filmem a komiksem lze samozřejmě libovolně variovat. Naše inspirace ke zpracování úkolu je pouze ilustrativní. S obdobnou otevřeností a předpokladem, že si uživatel naše návrhy a podněty tvořivě přizpůsobí, jsme psali celou knihu.

## Poznámky

1. ANDERSON, Lorin W. – KRATHWOHL, David R. (ed.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York 2001.
2. PANDEL, Hans J.: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, 1987, č. 12, s. 130–142.
3. BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995, s. 173–175.
4. DRAAISMA, Douwe: *Metafory paměti*. Praha 2003.
5. Petr z Mladoňovic: Petra z Mladoňovic pašije M. Jana Husa. In: NEDVĚDOVÁ, Milada (eds.): *Hus a Jeronym v Kostnici*. Praha 1953, s. 166.
6. DÜLMEN, Richard van: *Historická antropologie*. Praha 2002.
7. NEJEDLÝ, Zdeněk: *Komunisté, dědici velikých tradic českého národa*. Praha 1953, s. 47.
8. WEBER, Max: „Objektivita“ sociálněvědního a sociálněpolitického poznání. In: Týž: *Metodologie, sociologie, politika*. Praha 2009, s. 7–63.
9. WENZEL, Birgit: Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2012, s. 77–86.
10. HERMANN, Ulrich: Lernen findet im Gehirn statt. In: CASPAR, Ralf (ed.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg im Breisgau 2006, s. 85–98.



## 1.4 HRANÝ FILM, NEBO DOKUMENT?

Jaroslav Pinkas

### *Co se dozvíte v této kapitole?*

- Jak se vyvíjel pohled filmové teorie na žánr dokumentárního filmu.
- Jak pracovat ve výuce s dobovými dokumentárními záběry. K jakým vzdělávacím cílům je může učitel využít.
- Ukážeme si, nakolik porozumění dokumentům souvisí se společenským a politickým kontextem.
- Proč by měl být učitel vůči „důvěryhodným“ dokumentům obezřetný.
- Archivní materiály nemusí vždy přispívat k historickému porozumění. Ukážeme si, že i hrané filmy mohou efektivně zprostředkovat porozumění minulosti. Vysvětlíme si přínosy hraného filmu, který umožňuje průnik „pod povrch“ historických událostí, a především zaměřuje pozornost na sociální vztahy a kulturní vzorce.

## Spolehlivý dokument?

Teoretik filmu Bill Nichols píše v jedné ze svých esejí o „záhadné schopnosti dokumentu zachytit život takový, jaký je“.<sup>1</sup> Vskutku se zdá, že dokumentární film se vztahuje k realitě přímo, zatímco hraný film je ze své povahy nespolehlivý a matoucí. V případě celovečerních snímků s historickým tématem ovlivňují zobrazení historické skutečnosti i umělecké záměry tvůrců filmu (zejména scenáristy a režiséra). Hraný film obsahuje fiktivní prvky, neboť s ohledem na publikum historii podřizuje zápletku a zosobňuje ji v dramatických postavách. Do hry vstupují nejen estetická kritéria, ale též marketing. Toto napětí mezi žánrem dokumentu a hrané rekonstrukce minulosti zdůrazňovali filmoví teoretici zejména v první polovině 20. století. Hrané filmy považovali v kontrastu s realistickými dokumenty za stylizované.<sup>2</sup> Pro učitele by z této žánrové typologie mohl vyplynout jednoduchý závěr: dokumenty jsou pro dějepisnou výuku vhodnější než hrané filmy, protože ukazují minulost objektivněji.

## Nespolehlivá fikce?

Z odstupu se hranice mezi objektivitou dokumentu a nespolehlivostí hraných filmů nejeví tak jednoznačná. Napětí mezi žánry je pouze zdánlivé. I dotčená Nicholsova glosa byla pouze východiskem k úvaze, v níž teoretik filmu zdůraznil „příbuznost“ všech forem audiovizuální produkce od dokumentárního filmu po televizní reality show. Všechny žánry spojuje příběh, neboť jsou strukturovány zápletkou. Současná teorie nezdůrazňuje u historického dokumentu nezprostředkovaný (přímý) záznam minulosti, ale zabývá se spíše technikami, které vzbuzují dojem této nepřítomnosti prostředníka u diváků. Nichols navíc upozorňuje na autorský záměr doku-

mentu a jeho závislost na dobovém sociálním a politickém kontextu. Na příkladu Leni Riefenstahlové a jejího *Triumfu vůle* (1935) upozorňuje také na dobové proměny vnímání snímku (před válkou oceňovaný snímek se stal po válce symbolem nacistické propagandy).<sup>3</sup> Tyto závěry potvrzuje také režisér Miloslav Kučera, když popisuje, jak dokument vzniká. Poukazuje na skutečnost, že pracovní postupy při tvorbě dokumentů se prakticky neliší od postupů, jež se používají při produkci hraných snímků. Také u dokumentů hraje klíčovou roli autorský záměr a následný střih hrubého materiálu, který dává snímku výsledné vyznění. Dokument se nás snaží přesvědčit, že pracuje přímo s historickou skutečností. Stejně jako v případě hraného filmu zde obraz minulosti inscenuje režisér, poznání historie je zprostředkované a velice selektivní.<sup>4</sup>

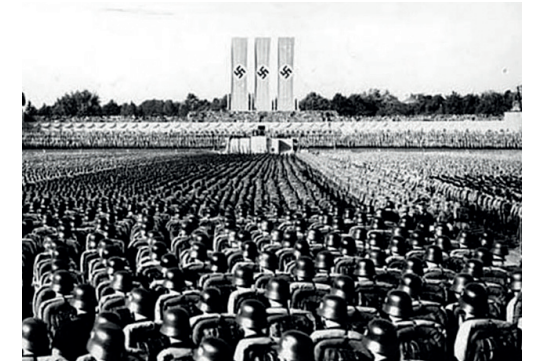
## Obezřetný přístup k dokumentu

Snad tyto poznámky oslabily naši důvěru v „pravdivost“ dokumentu, či alespoň vyvolaly pochybnosti. K dokumentu bychom měli přistupovat se stejnou obezřetností a kritickým odstupem, jež užíváme při sledování hraných snímků. Výhrady vůči poznávací hodnotě dokumentárních filmů ovšem nejsou jediné. Z didaktické perspektivy se můžeme vymezit i vůči formě historických dokumentů. Divák nemusí být filmový teoretik, aby postřehl, že převážná část historických dokumentů o českých nebo československých dějinách vzniká v produkci či koprodukcii České televize. Tyto snímky plošně charakterizuje způsob ztvárnění historického tématu, který můžeme s trochou nadsázky označit za filmovou přednášku. Historické dokumenty jsou proto povětšinou divácky málo atraktivní. Převládají v nich „mluvící hlavy“. V záběru jsou pamětníci události či historici, kteří vyprávějí.

Inscenační postupy se povětšinou omezují na chůzi k místu, kde se historická událost odehrávala. Filmové vyprávění je lineární a respektuje chronologii. Dramatický potenciál dokumentu se povětšinou omezuje na líčení pamětníka, případně reflexi dobového ikonografického materiálu. I v takovém případě však mají obrazy spíše ilustrativní charakter.

## Nutnost analýzy a interpretace

Dokument slouží jako forma výkladu, který je pouze podáván atraktivnějším způsobem. Didaktická využitelnost dokumentárního filmu se přitom zvyšuje právě tehdy, když používá inscenační postupy, které jsou charakteristické pro film hraný: především montáž a střih. Na tyto souvislosti upozornil už klasik sovětského dokumentárního filmu Dziga Vertov ve 20. letech minulého století: „Spojením záběrů natočených na různých místech a v různém čase vzniká díky „intervalům“ nová významová jednotka, kvantita se přeměňuje na kvalitu, záběry navzájem nesouvisějící vytváří novou časoprostorovou významovou hodnotu, která vyjadřuje myšlenku. Tuto myšlenku přitom žádný z uvedených záběrů neobsahuje sám o sobě, vynořuje se pouze jako výsledek montáže.“<sup>5</sup> Řadu českých tvůrců odrazuje od inscenačních postupů důraz na objektivitu, která údajně zakládá žánr historického dokumentu. Stejně jako v případě „důvěryhodné“ a „pravdivé“ fotografie se také u dokumentárního filmu jedná jen o iluzi, o falešný efekt reálného.<sup>6</sup> Dobové obrazy je potřeba nějak kontextualizovat a vykládat, neboť nemají přímý vztah k historické skutečnosti a neobsahují v sobě původní význam. Německý sociální psycholog Harald Welzer upozornil v souvislosti s *Triumfem vůle* na sugestivní moc filmových obrazů. Obraz světelného dómu Alberta Speera diváky dodnes fascinuje.



*Triumf vůle* (1935, r. Leni Riefenstahlová)  
Obrazy nacistických oslav diváky dodnes fascinují. Jsou citovány v nespočtu dokumentů, které se zabývají nacismem. V jejich opakované reprodukci se ale skrývá úskalí. Psychologové upozorňují, že obrazy dokonale organizovaných mas spojených jednou myšlenkou neztrácí svou působivost a dodnes diváky přitahují. Dobová obraznost nacismu má sugestivní sílu, přestože známe historické souvislosti, které se za obrazy skrývají. Ani kritický komentář nemusí jejich sílu oslabit. Nacistická propaganda tak dodnes působí, byť spíše esteticky než přímo politicky.



*Putování s dinosaury* (1999, r. Jasper James a Tim Haines)  
Dnes již klasický snímek odstartoval vlnu zájmu o druhohorní svět. Ač byl označován jako dokument, hrály v něm zásadní roli počítačové animace. V některých případech se tvůrci snažili rekonstruovat střety dinosaurů na základě archeologických výzkumů, v jiných ovšem popouštěli uzdu fantazii. Na obrázku pronásleduje tyranosaurus pterodaktyla. Animovaná scéna zde pouze dynamizuje vyprávění odborníků.



*České století – 1. díl – Velké bourání* (2013, r. Robert Sedláček)  
Masaryk odchází z domova do exilu. Historická situace je dochovaná ve vzpomínkách. Zdánlivě není co dodat. Masarykův odchod je ovšem ve filmu interpretován. Zatímco „fakta“ mlčí, obraz mluví. Masaryk je sice uprostřed svých blízkých, ale tíží dějinného údělu nese sám. Jako historická osobnost může budovat sympatie diváků, perspektivou rodiny vyznívá jeho rozhodnutí rozporuplně.



Masaryk při triumfálním návratu. Scéna je téměř doslovnou citací dobových záběrů – vidíme uniformy legionářů, skautů, četníky v rakouských uniformách s národními kokardami, dívky v krojích. Všude jásot, hraje hymna i oblíbená Masarykova píseň „Ach synku, synku“. Potud by se zdálo, že jde o věrnou rekonstrukci. Také v tomto případě ovšem tvůrci dobový záznam interpretují. Hraná scéna klade opět důraz na Masarykovo osamění. Shovívavě shlíží na projevy oddanosti a loajality, jistě vážně míněně, ovšem z jeho postoje a úsměvu je cítit odstup. Historická situace je zde zprostředkována i afektivně, což vyznění minulosti silně ovlivňuje. Nakolik se změnil sociálně-kulturní kontext, si uvědomíme u davových scén. Slavnostní uvítání v sobě kromě patosu „velkého okamžiku“ nese i ironický odstup. Lidé se jako stádo přiklání k novému idolu.



*Vyprávěj – II. řada, 15. díl – Podpis* (2009, r. Biser Arichtev)  
Babička Běta (Nina Divišková) sleduje se svým synem Josefem podpis tzv. Anticharty v přímém televizním přenosu. Inscenace konkrétní historické situace v hraném snímku ukazuje, jak ji v konkrétním sociálním kontextu mohli prožívat doboví aktéři. Zároveň zaměřuje pozornost na roli médií. Původní záběry jsou „zasazeny“ do dobového televizního přijímače. Retro předmět se podílí na inscenaci minulosti, ukotvuje děj do konkrétního historického času.

Bez komentáře, který by se dotýkal historického kontextu, se však na dokumentární záběr mohou vázat velmi různorodá hodnocení minulosti.<sup>7</sup> Nejen z filmové teorie vyplývá závěr, že by měl tvůrce přijmout odpovědnost za obraz historie, který divákům zprostředkuje, a s odkazem na konstruktivní charakter dokumentu otevřeně užívat inscenační postupy.

### **Hranice mezi žánry se rozostřují**

Velké dokumentární cykly z produkce BBC – „dokudramata“ – ostatně zpochybňují tradiční vymezení dokumentu jako filmové přednášky. Diváčkou atraktivitu získávají především díky inscenovaným rekonstrukcím, které je přibližují žánru hraného filmu. Tyto hrané scény ovšem jen zřídka mají přímý vztah k obsahu, slouží především k dynamizaci vyprávění, udr-

žují zájem diváka. Informačně bohaté pasáže se pak díky této pozornosti lépe „prodávají“.

Hranice mezi žánrem dokumentu a hraného filmu se ostatně začínají stírat i v produkci České televize, jak ukazuje cyklus *České století*, který historické události inscenuje s určitou mírou umělecké licence a přitom vychází i z aktuálního historického poznání. Ačkoli tvůrci nezpochybňují a nerozpouští závěry historiků, torzovitá fakta domýšlejí, svěbytně (nikoli ovšem svévolně) komponují, a tudíž interpretují. Výsledný obraz nejednoznačně kolísá mezi „dokumentárností“ a „fiktivností“, přičemž s jistotou ho nemůžeme přiřadit ani k jedné charakteristice. Hranice žánrů je rozostřena.

### **Nové formy dokumentů**

Znejasnění mezi hranou fikcí a historickým dokumentem patří dle odborníků k charakteristickým rysům současné historické kultury. Dějiny se dnes dobře prodávají a produkce vychází vstříc divákům, kteří oceňují především emocionální prožitek.<sup>8</sup> Nové technologie umožňují filmu, aby dosáhl dříve nebývalé působivosti. Kvalita historického zobrazení se v současné historické kultuře neodvozuje od objektivitu, jež by byla zaručena odborníky na historické poznání, ale od síly diváckého prožitku. Starší pojetí žánrů se navíc rozkládá pod vlivem nových médií, která dynamicky rozšiřují dostupnost filmových obrazů i možnosti zapojení diváků do jejich produkce. Tradiční historický dokument ztrácí v boji o diváka pozice a i veřejnopráv-

ní televize se přiklání k formátům, které propojují dramaturgii s dobovými dokumenty.

### **Vymezení dokumentu**

Samotný výraz „dokument“ nemusíme vnímat příliš ostře. Vzhledem k tomu, že rozlišovací schopnosti pojmu nejsou příliš velké, se nabízí kacířská otázka, zda a k čemu jej vůbec potřebujeme. Americký historik Robert Rosenstone, který se zabýval rolí filmu při formování kolektivní paměti, vnímá jako „historické“ takové filmy, které reflektují při zobrazování minulosti historické poznání a snaží se jej nějakým způsobem zohlednit. Dělí je sice na drama, dokument a experimentální film, ovšem dělicí linie jsou nezřetelné, a především – všechny typy historických filmů používají stejné

## Odkazy

Německá veřejnoprávní televize MDR se hojně věnuje pořadům s historickou tematikou. V bohaté produkci však nelze žánry hraného filmu a dokumentu jasně odlišit, neboť v moderních formátech splývají. Objevují se zde cykly (*Meine Geschichte*), které jsou založeny na tvůrčím podílu diváků. Televize je vyzývá, aby vyprávěli vlastní historie či zasílali podněty k vzpomínkově zaměřeným pořadům (*Damals im Osten*). Prostřednictvím internetu mohou diváci online sledovat rekonstrukce historických událostí (*Geschichte live im MDR*). Projekt *Geschichte Mitteldeutschlands* žije i na sociálních sítích.

<http://www.mdr.de/damals/index.html>

Rozsáhlý internetový portál s historickou tematikou provozuje též britská veřejnoprávní televize BBC. Nejde přitom jen o jednosměrné předávání informací prostřednictvím filmových dokumentů. V sekci *Family History* na webu BBC nalezne uživatel kupříkladu podrobný interaktivní návod, jak zpracovat dějiny vlastní rodiny. Televize vstupuje do prostoru vzdělávání a nabízí školám a žákům řadu zajímavých formátů, jak se hravou formou seznámit s dějinami. Žáci si mohou „sáhnout“ na historii v projektu *Hands on History* – prostřednictvím dobových fotografií se interaktivně seznamují s vybavením bytů za druhé světové války, mohou vařit jídla dle dobových receptů, vnímají válku perspektivou tehdejších dětí.

<http://www.bbc.co.uk/history>

U nás se popularizaci historie ve veřejném prostoru věnuje kupříkladu Český rozhlas. Využívá přitom dobové nahrávky z vlastního archivu. Možnosti rozhlasového média v tomto smyslu výrazně rozšířil internet, jak ilustruje projekt *Znovu 89*. V rámci vysílání Rádia Retro propojuje rozhlas den po dni historické vysílání z roku 1989 se současností. Ukázky z dobového programu jsou na internetu doplněny řadou dalších pramenů. Posluchači mohou vše komentovat na sociálních sítích, které jsou na projekt navázány.

<http://www.rozhlas.cz/znovu89/portal>

vyprávěcí postupy: konstrukce příběhu je založena na schématu příčina – následek.<sup>9</sup>

### Archivní záběry

Robert Rosenstone nepovažuje archivní filmové materiály za záruku autenticity. Poukazuje na snímek *Šoa* (1985, r. Claude Lanzmann), který je považován za jednu z nejkompelnějších výpovědí o holocaustu, v němž však nenajdeme jediný záběr ze třicátých a čtyřicátých let. Rosenstone vnímá „historické“ materiály v dokumentu jako problém. Staré fotografie a záběry podle něj nevedou ke kritickému vnímání minulosti, ale vyvolávají nostalgii. K obdobným závěrům došel při výzkumu vzpomínání i sociální psycholog Harald Welzer. Černobilý filmový materiál, na který jsou archivní záběry většinou natočeny, vyvolává u diváků představu objektivity. I tuto starobylost však můžeme inscenovat.<sup>10</sup>

Archivní záběry mohou být matoucí nebo falzifikující. Archiv vytváří dojem autenticity, ovšem těmto obrazům dává význam až následný komentář, případně hudební doprovod či již zmiňovaná montáž. Typickým příkladem mohou být záběry filmových týdeníků. Tyto záběry byly a jsou často používány pro dokumentární filmy, jejich vyznění však může být velmi různorodé.

### Hrané scény

Roli archivního materiálu mohou dokonce plnit i hrané filmy. V historických dokumentech o Mnichovu se například často používá obraz příchodu vojenských jednotek do pevností, který ovšem pochází z hraného snímku *Neporažení* (1956, r. Jiří Sequens). Záběry pochodu vojenských jednotek, které vcházejí do pevnosti, působí dramaticky. Není divu, vždyť scéna byla pečlivě inscenována. Řady synchronizované pochodu vojáků

navozují dojem jednoty. Důstojník, který před bránou instruuje motospojku, budí představu činnorodého úsilí a povolnosti. V řadě dokumentů se tyto scény kombinují s „autentickými“ záběry dobových týdeníků.<sup>11</sup> Dojem autenticity se v těchto souvislostech ukazuje jako problém, jemuž bychom se měli při využití filmu ve výuce věnovat. Soudobá filmová produkce funguje jako stroj na autenticitu. Učitel stojí před volbou, zda se má této filmové opravdovosti, která může diváky svádět k zcela ahistorickým představám o minulosti, bránit, nebo zda může tuto sílu produktivně využít.

### Matoucí archivy

Dokument již zmíněného Miloslava Kučery z roku 2002 *Mnichov 38* konstruuje v duchu kontrafaktuální historie alternativy přijetí mnichovského ultimáta. Úvahy historiků jsou v tomto netradičně pojatém snímku doplněny koláží historických záběrů, které ovšem provází zcela odlišný komentář. V tomto případě je „falzifikace“ původního materiálu dvojnásobná. Nejenže je „autentický“ archivní materiál prostoupen scénami z hraného filmu, ale celá kompozice je následně „dezinterpretována“ komentářem, který obraz popisuje v rozporu s naším historickým poznáním.

Ovšemže jde o falzifikaci pouze v uvozkách. Kontrafaktuální přístup představuje legitimní metodu nejen při konstruování obrazů, ale i v kontextu historiografického poznání. Otázky „co by bylo, kdyby“ narušují běžnou (a často zautomatizovanou) kauzalitu, čímž umožňují hlouběji promýšlet význam jednotlivých dějinných okamžiků. Historický význam bitvy u Marathonu se odvozuje od kontrafaktuální úvahy, co by se stalo, kdyby Peršané zvítězili. Lidské jednání se navíc ukazuje jako nesamozřejmé a otevřené volbě, což otevírá prostor pro promýšlení motivací, které



## Vytváření historie Mnichov 38, 2002, r. Miloslav Kučera – z cyklu Dějepis naruby



### Inscenace v inscenaci

Historický dokument zprostředkovává divákům minulost. Co to ale znamená? Režisér Miloslav Kučera používá celou řadu postupů. Při inscenaci mnichovské krize se pohybuje mezi několika časovými rovinami. Současnost zastupují nejen historici, ale též členové klubů vojenské historie, kteří představují jak současné nadšence pro „living history“, tak československé vojáky v roce 1938. Jednu část pohledu na mnichovskou krizi tak představují i současné vzpomínkové rekonstrukce zří 1938.



### Médium v médiu

Titulky novin patří k tradičním postupům zasazujícím dění filmu do konkrétního času. Tuto informaci může zprostředkovat i komentář, noviny jako jedno z nejstarších informačních médií ovšem přidávají této informaci důvěryhodnost. „Co je psáno, to je dáno“ nebo „Bylo to černé na bílém“, to jsou rčení, která ilustrují důvěru v tištěné slovo.



### Konstrukce v konstrukci

Záběry, které ukazují současnost, jsou barevné, archivní záběry naopak černobílé. Úryvky černobílého filmového materiálu vyvolávají dojem dokumentárnosti a autenticity. Často ale jde o hrané filmy, které však vyjadřují smysl historie lépe a „uvěřitelněji“ než dobové zpravodajské materiály. V tomto případě jde o záběr z filmu *Neporažená armáda* (1938, r. Jan Bor).

## Obraz Mnichova



Obraz vojáků nastupujících do pevností nesmí přirozeně chybět v žádném dokumentu o mnichovské krizi. Jednou z nejvíce citovaných scén je záběr na horskou krajinu, v níž pochodují vojáci. Kamera se postupně přibližuje. Scénu s vojáky, kteří v rámci mobilizace přicházejí do pevností, střídá záběr na mužstvo v pevnostních chodbách. Odhodlaní muži obsazují pevnosti – tento obraz je dodnes sdíleným prostředníkem mnichovského mýtu. Nejedná se však o dobový archivní materiál, ale o volnou rekonstrukci z roku 1956. Snímek Jiřího Sequense *Neporažení* není příliš známý a vysílá se zřídka, ale jeho úvodní scény jsou často jako původní záběry využívány v dokumentech.

určovaly postoje aktérů historických událostí. Kontrafaktuální perspektiva může být didakticky velmi produktivní, neboť žákům ukazuje historickou situaci jako otevřenou k rozhodnutí, jak se zachovat. Dějiny nejsou v tomto konceptu podřízeny vnějším zákonitostem, které by předurčovaly jejich vývoj bez ohledu na jednotlivce. Žáci mají možnost si uvědomit, že historie je dílem lidí, kteří se v historických situacích určitým způsobem rozhodovali.

### Kritický odstup

Nakolik bychom měli tuto rozporuplnou zkušenost se zdánlivou důvěryhodností dokumentů přenášet i na žáky? Předpokládáme, že i pro ně může být didakticky produktivní. Nejde samozřejmě o plošnou relativizaci dokumentární tvorby, ale o rozumnou míru kritického odstupu, s nímž budou žáci přistupovat k dnes velmi bohaté produkci filmových dokumentů. Dotčené obrazy Mnichova ukazují, jak může být hraná scéna využita jako dobový dokumentární záznam událostí. Lze předpokládat, že i žáci ji tak budou vnímat. Učitel jim odhalí pravý původ záběrů, aby vyvolal poznávací nejistotu a podnítl otázky po spolehlivosti zprostředkujícího média – filmu. Zejména v případě historických událostí, které jsou obdobně jako mnichovská krize z roku 1938 provázány s kolektivně sdílenými představami o národních dějinách, je obdobná kritická reflexe nutná. V zdánlivě důvěryhodném médiu vznikne prasklina, kterou učitel využije k průniku pod povrch národní mytologie a k problematické reflexi mnichovského mýtu a jeho významu pro českou identitu. Jako vhodný navazující krok se jeví aktualizace obrazu pevností v současné populární kultuře. Učitel může využít kupříkladu píseň Daniela Landy *1938*, která žákům zprostředkuje téma srozumitelnou a aktuální formou. Učitel se ptá, v čem je prožitek roku 1938

pro českou společnost důležitý, jaký sebeobraz Čechů utváří, k jakým hodnotám odkazuje. Obdobné úvahy může podložit četbou populárně-naučných úvah o mnichovském mýtu.<sup>12</sup>

### Různé „dokumentární“ obrazy

Význam komentáře k dokumentárním záběrům vystoupí na povrch, když srovnáme různé obrazy okupace českých zemí německým vojskem v roce 1939. Snímek *Kolesa dějin* (1945, r. Miloš Cettl) vznikl krátce před osvobozením. *Cesta k barikádám* (1946, r. Otakar Vávra) představuje dokumentární obraz událostí, který vznikl těsně po válce (viz kapitola *Obrazy války*, s. 142–143). Oba filmy pracují s archivním materiálem – opakují se pohledy na motocyklové jednotky a další techniku. Protektorátní snímek ovšem vybírá obrazy, na nichž se vojáci wehrmachtu usmívají a přáteli se s civilisty. Snímek z roku 1946 volí záběry, kde převládá rozhořčení a pláč. Významnou roli hraje též hudební doprovod – v případě protektorátního snímku podporuje vyznění obrazu optimistická a uklidňující hudba, zatímco v *Cestě k barikádám* zvýrazňuje dramatický a zlověstný doprovod tragický rozměr událostí z března 1939. Vyznění dokumentů významně ovlivňuje i tón jednotlivých komentářů. Žádný archivní materiál nezachycuje realitu v plné šíři a rozsahu, vždy se jedná o nějaký výsek skutečnosti. Tato neúplnost je navíc ještě zvýrazněna postupem při tvorbě historických dokumentů. Tvůrci pomocí střihu vybírají právě ty obrazy, které souzní s autorským záměrem – v prvním případě se jeví okupace jako ochrana a akt přátelství, v druhém právě naopak.

### Vymezení hraného filmu

Pokud jsme z didaktické perspektivy problematizovali historické dokumenty, pak nikoliv s cílem vyloučit je z výuky dějepisu.

Výše jsme naopak doložili, že dobové záběry lze využít účelně a efektivně. Snažili jsme se zpochybnit žánrové hranice a s nimi svázané předsudky o přímém vztahu mezi dokumentem a historickou skutečností. Problematizace údajných předností dokumentu nám otevírá prostor pro zamyšlení nad hraným filmem a jeho přednostmi. Už vícekrát citovaný Robert Rosenstone formuluje několik rysů, které charakterizují mainstreamový historický film hollywoodského typu.<sup>15</sup> Film vypráví historii dramaticky jako příběhy jednotlivců, které jsou nějak uzavřené a ukončené. Mají jasně uchopitelný smysl. Historii emocionalizuje, personalizuje a dramatizuje. Hraný film zobrazuje historii jako proces, který integruje různé aspekty skutečnosti – faktory sociální, politické, ekonomické, kulturní – a tím dosahuje nebývalé komplexnosti popisu minulosti. Z této perspektivy nemohou jiná vzdělávací média hranému filmu konkurovat. Navíc zpřítomňuje a zživotňuje artefakty tím, jak ukazuje jejich živou přítomnost a použití v adekvátním sociálním a kulturním kontextu. Mnohdy může být tím nejcennějším rysem filmového díla nikoli vlastní příběh, ale rekonstrukce sociálních kulís, ve kterých se tento příběh odehrává. Vlastně každá jednotlivina ve filmovém obraze může být mírně nepřesná, ne zcela odpovídající historickému poznání. Avšak smysl a význam filmového obrazu netkví v těchto detailech, ale v celku, tedy v propojení artefaktů, jednajících postav, jejich gest a vztahů, které dohromady vytváří iluzi reálného světa, rekonstrukci minulosti.

#### Role učitele

Mezi hranými filmy samozřejmě musíme rozlišovat vzhledem k míře historických nepřesností. Některé historické rekonstrukce jsou věrnější, jinde fiktivní prvky a drama-

tizace minulost až příliš zkreslují. Při didaktickém využití hraného filmu má klíčovou odpovědnost učitel, který vybírá konkrétní snímek a pouští z něj ukázkou, s níž si spojuje určité vzdělávací cíle. Vhodnost či nevhodnost ukázky nelze určit předem, neboť ani význam filmu není pevně dán, ale utváří se až v dialogu s diváky. Učitel se tak ocitá v roli „režiséra“, který formuje diváckou perspektivu a předznačuje čtení pramene. Prostřednictvím kompozic může kupříkladu srovnávat obrazy téže události z různých filmů, což v případě rozporů podněcuje žáky, aby určili pravdivější zobrazení. Pokud učitel nepřesnosti označí a produktivně využije, mohou se i zkreslené filmové rekonstrukce ukázat jako přínosné prameny pro dějepisné vzdělávání.

#### Jak hraný film zobrazuje minulost?

Podívejme se třeba na jednu sekvenci z televizního seriálu *Vlak dětství a naděje* (1985, 4. díl, r. Karel Kachyňa). Nezaměstnaný pošťák Josef Pumplmě si přivydělává v reklamním převleku, aby uprostřed války zajistil rodinu. V kostýmu trolla pracuje pro prodáváče marionet Staňka. Staňkovi ovšem kazí obchody aktivní členka Spolku německých dívek, která odpuzuje potenciální zákazníky tím, že se dožaduje příspěvků na Zimní pomoc. Staněk je nešťastný, ale Pumplmě dívku zažene. Scéna je „historizována“ především kostýmy, volbou starého nástupiště a odpovídajícím typem vagónů. Navíc ji zasazují do historického rámce také dvojazyčné nápisy *Letecký úkryt/Luftschutzraum* a *Loutkář/Puppenmacher*. Objevuje se také vítězná V. Tento propagandistický symbol vítězství byl povinně umístován na veřejných plochách. Zásadní historická nepřesnost se týká užívání jazyka: Pumplmě, Staněk i německá dívka mluví česky. Je přitom málo pravděpodobné, že by německá

Pracovní list

## Češi, Němci a „Winterhilfe“ ve třetím roce války

Jak mohli podle vás Češi v roce 1942 vnímat německou dívku vybírající tzv. Winterhilfe (sbírka pro německé vojáky na východní frontě)? Jak mohla tuto situaci vnímat ona německá dívka?



dívka v roce 1943 používala na veřejnosti češtinu, navíc v situaci, kdy žádá podporu pro kampaň Winterhilfe. Čeština se zde objevuje s ohledem na diváky z roku 1985, u nichž se nepředpokládá běžná znalost němčiny. Další znaky, které zakládají německou identitu postav, jsou dodatečně silné, aby nevznikly pochybnosti o národní příslušnosti. Máme snad proto sekvenci považovat za nedůvěryhodnou, protože deformuje obraz minulosti?

Didaktický potenciál filmového obrazu samozřejmě netkví v doslovném popisu událostí. Postačí volná rekonstrukce, zvláště když zohlední i to, co se skrývá pod povrchem dění, tedy sociální vztahy mezi zúčastněnými aktéry. Proč jsou zákazníci tak odtažití a nechťejí se ani zastavit u Staňkova stánku s marionetami? Mají obavu, že by se dostali do nepříjemné situace a museli by dívce poskytnout či odmítnout příspěvek na Zimní pomoc. Symbolicky se tak vyjadřuje moc, kterou měla dívka jakožto příslušnice privilegované skupiny, a zároveň neochota české veřejnosti se této moci podřídit i neochota jít s touto mocí do přímého konfliktu. Význam scény netkví pouze v (ne zcela přesném) zobrazení reálií, ale právě v tomto nenásilném vhledu do sociálních vztahů.

Rosenstone v této souvislosti hovoří o příbližném zobrazování, tedy volnější rekonstrukci, která je ovšem pro využití filmu ve školní výuce klíčová. Dobový filmový záběr může diváky fascinovat doslovným popisem minulosti. Víme, že opravdu zachycuje historické události. Toto zaujetí pro film jako relikvii je pochopitelné. Dobové záběry ovšem i přes dojem nezprostředkovaného vhledu do dějin ukazují historické události doslovně jen na povrchu (na úrovni kulis, rekvizit a kostýmů). Co se skrývá pod povrchem, je ovšem nedostupné. Scéna v hraném filmu může žákům poskytnout srozumitelnou představu o sociál-

ních vztazích, které se skrývají za kulisami. Až tento sociální rozměr otevírá historii porozumění, jinak hrozí, že by mohla zůstat jen obrazem, který fascinuje obdobně jako obrazy masových demonstrací od Leni Reifenstahlové.

### **Didaktický potenciál hraného filmu**

Didaktickou hodnotu hraných filmů zvyšuje povědomí o jejich konstruovanosti. Diváci se na minulost dívají prostřednictvím herců a posuzují jejich výkony. Do konkrétních filmových postav se prostřednictvím hereckých tváří promítají starší role, které často ovlivňují charakter dramatické figury. V českém prostředí se takto zajímavě vrství historické role třeba v případě populárního Karla Rodena, který krátce po sobě hrál klíčové role v *Habermannově mlýně* (2010, r. Juraj Herz) a *Lidicích* (2011, r. Petr Nikolaev). Divácké komentáře na Česko-Slovenské filmové databázi, které generálně souzní s dnešní školní mládeží, naznačují, že diváci tuto zprostředkovanost výrazně reflektují. Hraný film tak je v běžné divácké praxi spojen s povědomím o zprostředkování. Ptáme se, kdo to natočil a proč. Srovnáváme různé filmové verze minulosti, sledujeme originální prvky a naopak kritizujeme, když tvůrci jen reprodukují staré postupy. Z této perspektivy jsou některé filmové minulosti zcela přirozeně lepší než jiné. Široce rozšířená praxe hodnocení a hlasování na ČSFD tento postoj ilustruje. Pohledem didaktiky dějepisu je obdobný přístup k minulosti produktivní, neboť více souzní s rámcovou představou o historii, kterou sdílí současné sociální a kulturní vědy. Prostřednictvím hraného filmu žáci snáze přijmou roli těch, kdo musí minulost analyzovat a interpretovat.



*Vlak dětství a naděje – 4. díl – Válka si nevybírá* (1985, r. Karel Kachyňa) Děvče ze Svazu německých dívek se snaží od lidí na nádraží získat příspěvek pro Zimní pomoc. Obraz je historicky nepřesný, neboť brněnská Němka s ohledem na televizní publikum hovoří česky. Pro využití ve výuce je podstatnější, že scéna zachycuje sociální vztahy mezi různými obyvateli města. Ukázka nepopisuje minulost jen skrze vnější atributy (kostýmy, rozmístění objektů, vnější popis), ale spíše prostřednictvím mezilidských vztahů, jak na úrovni osobní (německá dívka a stánek Staněk), tak obecné (Němci a Češi).

## **Sociální praxe a ideologie**

Při posuzování relevance a důvěryhodnosti konkrétního díla bez ohledu na žánr se často orientujeme podle doby jeho vzniku. Lze předpokládat, že film, který vznikl v padesátých letech, bude více zatížen ideologií než snímek, který vznikl v liberálních devadesátých letech. Aniž bychom chtěli obě epochy stavět na stejnou úroveň, přesto je třeba zachovávat vůči těmto předpokladům obezřetnost. I zdánlivě ryze ideologické dílo může odrážet sociální praxi a naopak v dokumentu se může až příliš zrcadlit dobová politika paměti. Demonstrovat si to můžeme na příkladu dvou snímků, které reflektují proces kolektivizace. Zaměříme se především na způsob, jak filmy ztvárňují sociální napětí na české vesnici v polovině 20. století.

### **Srovnání dokumentu a hraného filmu**

Dějepisnou reflexi kolektivizace, ať už ve formě analýzy ideologického jazyka, pamětnického vzpomínání či rekonstrukce sociální praxe, prostupuje jako červená niť motiv sociálního konfliktu. Téměř všechny filmy se věnují společenským rozdílům na venkově a souvisejícím vztahům uvnitř vesnické komunity. V centru pozornosti je vazba mezi velkými majetnými hospodáři – sedláky – a nemajetnými domkáři či bezzemky. Na české vesnici existovalo už od 18. století mezi těmito skupinami určité napětí, které mohlo být politicky tlumeno (např. pozemkovými reformami či zákony o samosprávě), ale stejně tak i rozdmýcháváno (kolektivizace).<sup>14</sup> Toto sociální napětí bylo ve druhé polovině 20. století účelově vykládáno, zvláště v publicistických textech a naučné literatuře. Zatímco v padesátých letech 20. století se kladl jednostranný důraz na nesmiřitelnost těchto sociálních rozporů (v duchu ideologie třídního

boje), v devadesátých letech se v publicistice (na rozdíl od odborné sféry) prosazoval naopak výklad s důrazem na antikomunismus. Politika paměti se zaměřila především na zločiny stalinismu. V zájmu ostřejšího nasvícení komunistické perzekuce byly sociální konflikty mezi sedláky a bezzemky na venkově upozaděny, aby „nerušily“ celkové vyznění minulosti. Pro školní praxi z toho plynulo přijetí jednoduché opozice – sociální harmonie na venkově před kolektivizací versus sociální konflikt v důsledku kolektivizace. Jak si ukážeme v kapitole o Vyhnanicích, v případě obou výkladů (konflikt i harmonie) najdeme pamětníky, kteří je potvrzují. Díky těmto vzpomínkám můžeme problematizovat oba postoje a zaměřit pozornost na perspektivu – místo, z něž pamětník do minulosti nahlíží. Tato problematizace není samoúčelná, nejde o intelektuální exhibici ani o prvoplánový historický revizionismus. Díky tomu, že narušíme důvěru k příběhu (žáci očekávají, že jedni budou „dobří“ a ti druzí „špatní“), vnášíme do zautomatizovaného režimu vnímání určitý prvek nejistoty, a tím i překvapení. Vzbuzujeme pozornost. Nové schéma příběhu vyvolává otázky: Kdo jsou ti hodní? Jsou tu vůbec nějaké kladné postavy? Neměli bychom černobílé hodnotící schéma nahradit jiným, pokud nám brání v porozumění minulosti?

### Multiperspektivnost

Význam sociálního kontextu lze dobře ilustrovat na dvou filmech o kolektivizaci, které vznikly v odlišné době a jsou též jinak žánrově vymezeny. Jedná se o hraný film *Cesta ke štěstí* (1952, r. Jiří Sequens) a dokument *Ztráta tradice* z cyklu *Ztracená duše národa* (2002, r. Olga Sommerová). Oba filmové obrazy obsahují určitý aspekt sociální reality české vesnice v polovině 20. století. Oba dva obrazy

zároveň obsahují určité „příměsí“, které tuto realitu deformují. Obraz Sommerové obsahuje polistopadový antikomunistický diskurs a odráží současnou vzpomínkovou praxi, obraz Sequensův obsahuje dobové ideologické teze. Neznamená to, že s těmito obrazy nemůžeme pracovat, především obraz vykořisťovatele se nabízí k mnohvrstevnaté analýze. Vedle tematizace základní skutečnosti – drobní rolníci záviseli na sedlácích – obsahuje i řadu dalších postřehů – Fulínovi byl zabaven traktor, poukazuje na jakýsi „kontingent“ – v krátké scéně je tak „nahuštěno“ množství informací, které je ovšem třeba podrobit kritickému zkoumání. Proč Fulín přišel o traktor? Co je to kontingent a jak souvisí se vztahy mezi rolníky? Na tyto otázky už ukázka odpověď nedává. A i kdybychom sledovali celý film, odpovědi na tyto otázky by byly poplatné době, ve které vznikl, takže o perzekučním charakteru zabavování strojů bychom se z tohoto snímku nedozvěděli.

Ať už budeme sledovat při práci s těmito ukázkami jakékoli cíle (ilustrace sociální praxe, sledování vztahu mezi společenským kontextem a podobou obrazu), opět usilujeme o kritický odstup vůči obrazu. Záměrně a poněkud vyostřeně jsme vedle sebe postavili současný dokument a ideologickou agitku z padesátých let, abychom ukázali, že plně důvěřovat nemůžeme ani jednomu filmu, byť z odlišných důvodů. A totéž platí i pro osobní svědectví. Jak si ukážeme v kapitole *Vyhnance: vyprávění o kolektivizaci (mezi romancí a tragédií)*, každá vzpomínka je nutně subjektivní a dílčí. Řešením není rezignace na jakékoli syntetizující závěry ani odmítnutí „postmodernismu“, ale trpělivá drobná práce s perspektivami při sledování základního cíle – představit kolektivizaci jako složitý proces, do něhož vstupovalo množství aktérů a který nelze jednoduše redukovat na politickou rovinu.

## Ztracená duše národa – díl Ztráta tradice (2002, r. Olga Sommerová)

Svědectví Raimunda Musila (ale i ostatních pamětníků v dokumentu *Ztráta tradice*) aktualizuje mýtus selství tak, jak se utvořil v 19. století. Důraz je položen na dědičnost gruntů a generace selských rodů. Statek je poněkud idealizovaně představen jako soudržná sociální jednotka, ve které vládne patriarchální autorita otce. Zároveň je zdůrazněna modernita selského hospodářství. Vzpomínání pana Musila na selské hospodářství je pozitivní. Statek Musilových měl takovou výměru, že byla práce sezonních dělníků nezbytností, o nich se však v ukázce (a ani nikde jinde v dokumentu) nehovoří. Při analýze sociální situace v polovině 20. století bychom se měli vyvarovat pouhého „obracení znamének“. U nereflektované oslavy selství hrozí návrat k agrární ideologii první poloviny 20. století. Měli bychom si uvědomit, že kritická reflexe sociální situace před nástupem komunismu neznámá automatické přitakání komunistické ideologii. Dokument Olgy Sommerové představuje cennou didaktickou pomůcku – nikoli ovšem jako ilustrace sociální praxe, ale spíše jako pramen, který ukazuje jeden typ vzpomínání na minulost. V duchu multiperspektivity jej lze konfrontovat se svědectvím paní Ježkové (s. 203–204).



Záběr na fotografii zachycující stav hospodářských stavení Musilova statku na počátku 20. století. Upravenost dvora a výstavnost budovy ilustrují prosperitu selských hospodářů.



Tentýž pohled, tentokrát již snímáný kamerou, z počátku 21. století. Budovy jsou opět výstavné. Ve filmu se neobjeví fotografie zachycující stopy, které na statku zanechalo socialistické hospodaření. Obraz nás tak orientuje ke kontinuitě mezi minulostí a současností, diskontinuity nejsou zdůrazněny.



Zaměstnanci statku na fotografii z počátku 20. století. Výjev na fotografii není nijak komentován, hlavním „komentářem“ je hudba evokující melancholické vzpomínání na „belle époque“. Černobílá fotografie zde slouží především jako nástroj „ukotvující“ příběh v minulosti. Forma je zde důležitější než obsah.



### Cesta ke štěstí<sup>15</sup> (1952, r. Jiří Sequens)

Film *Cesta ke štěstí* je jednou z mnoha budovatelských agitek, která přesvědčuje publikum o výhodách kolektivního hospodaření. V úvodní scéně se setkáme se dvěma důležitými postavami příběhu: domkářem Tomešem a sedlákem Fulínem. Z rozhovoru mezi Fulínem a Tomešem může poučený divák zrekonstruovat kontext: Fulín půjčuje Tomešovi koně a ten na oplátku vypomáhá na Fulínově hospodářství. Autoři konstruují obraz kulaka, který obmyslně využívá prosté domkáře, stylizuje se do role jednoho z nich skrze životní styl a sdílené hodnoty. Motiv vykořisťování je zde jasně patrný. Dnešní divák je v pokušení jej vyloučit jako stalinistickou propagandu, nicméně obraz souzní s některými svědectvími. V duchu multiperspektivity jej lze konfrontovat se svědectvími, která sociální konflikt potvrzují, ale i s těmi, která jej relativizují. U takového nejednoznačného obrazu, ve kterém se zrcadlí jak dobová praxe, tak dobová ideologie, je velice důležitý komentář učitele, tedy uvedení do děje, vysvětlení kontextu doby i kontextu dobové kulturní produkce. Vhodný je pracovní list, který obsahuje dostatek vstupních informací a zároveň upozorňuje, na co se má žák zaměřit.

### Dokument a politika

Vraťme se nyní k Nicholsově postřehu o závislosti dokumentu na sociálním a politickém kontextu. Ilustrovat jej můžeme s odkazem na dobové dokumenty, které vznikly v období státního socialismu. Tvůrci se pohybovali v mantinelech dobové politické praxe, která podřizovala film státnímu dohledu a kladla důraz na ideologický rozměr filmové produkce. V dokumentech docházelo k překrucování faktů, jejich zamlčování, a mnohdy se i vysloveně lhalo. Podívejme se například na snímek *Lidská práva* v ČSSR z roku 1987.

### Dokument o lidských právech

Tento snímek, inspirovaný novou vlnou *détente* mezi SSSR a USA v druhé polovině osmdesátých let, vyjadřuje oficiální pohled režimu na stav lidských práv v Československu. Referenčním rámcem je mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech a s ním související pakt o občanských a politických právech z roku 1966, který ČSSR podepsala v roce 1968, v roce 1975 byly dohody stvrzeny v Helsinkách a v platnost vstoupily v roce 1976. Oblast lidských práv je pochopitelně představena výběrově a polemicky, především ve vztahu k pojetí lidských práv ze strany Charty 77. V dokumentu se například konstatuje, že „právo na přijetí do všech stupňů škol mají děti všech našich občanů bez rozdílu“, aniž by byla zmíněna podmíněnost tohoto přístupu politickou loajalitou rodičů. Stejně tak se zamlčují politická omezení, která podmiňovala možnost cestování do zahraničí. V protikladu se zavedenou praxí dokument pouze přiznává „určité potíže při cestování na západ“. Náboženskou politiku Československa charakterizuje dokument jako „humánní a demokratickou“.



Obraz sídliště se již v 70. letech stal jedním z emblémů, které měly vyjadřovat charakter doby. Sídlíště byla symbolem modernizace a dokladem historických proměn společnosti. Ve snímku *Lidská práva* v ČSSR mají rozsáhlé bloky panelových domů ilustrovat všestranný pokrok, který země pod vedením KSČ učinila. Sídlíště zde symbolizuje blahobyt, štěstí, sociální zabezpečení. Vyznění obrazu ovšem předurčuje žánr. Tentýž obraz použitý v sociálně kritickém snímku Věry Chytilové *Panelstory* (1979) nese zcela jiné poselství – sídlíště se stává místem zmaru. Obrazy užitě v dokumentech tak spíše než sociální či jinou realitu odráží autorské záměry, hodnoty a postoje svých tvůrců. Zrcadlí se v nich institucionální mechanismy dobové produkce.



*Země bez hrdinů, země bez zločinců*  
(1995, r. Martin Vadas)

Vyprávění o bratřích Mašinech a jejich útěku do Západního Berlína se neslo v duchu jejich heroizace a ztotožnění s jejich verzí příběhu. V době vzniku šlo spíše o ojedinělý počin, který měl za cíl prosadit do širšího povědomí laické veřejnosti příběh třetího odboje.



*Svědění „hrdinů“* (2008, r. Miroslav Kačor)

Dokument i kniha Miroslava Kačora přináší radikálně odlišný pohled na skupinu bratří Mašínů. V jeho podání to nejsou hrdinové, ale zločinci. Snaží se čelit příběhu o třetím odboji, který je 13 let po vzniku Vadasova snímku veřejností obecně přijímán. V obou případech nejsou dokumenty pouze vyjádřením osobní autorské perspektivy, ale i určitého politického postoje.

Podobná zkreslení a nepravdivé informace nalezneme vlastně ve většině dobových dokumentů, především v těch s historickou tematikou. Nemusí přitom jít o přímé a vědomé falšování skutečnosti, ale o polopravdy či o výběr takových faktů, které konvenují ideologické normě. To se týká především dokumentů o druhé světové válce, které zvýrazňují podíl komunistického odboje a problematizují a zpochybňují význam toho nekomunistického.<sup>16</sup>

#### **Ideologie v dokumentu**

Nemůžeme si přitom dělat iluze, že současné dokumenty jsou na aktuální politické situaci nějak nezávislé. Samozřejmě že chybí přímá politická kontrola ve stylu cenzurních a mocenských zásahů komunistického režimu, nicméně přestože je politika paměti provozována jinými aktéry a jinými nástroji než v minulosti, nepochybně stále existuje a podobu kulturní produkce výrazně ovlivňuje.

Současnou a předlistopadovou produkcí nesrovnáváme proto, abychom zlehčili manipulativní charakter snímků, jež vznikaly pod dohledem komunistických cenzorů a ideologů. Spíše se snažíme poukázat na to, že konec cenzury a jedné vládnoucí ideologie by nás neměl zbavit obezřetnosti vůči současným dokumentům. Ani původní záběry nám nezaručí, že film nezprostředkovaně ukazuje minulost. Dokumentaristé používají stejné inscenační postupy jako tvůrci hraných filmů. Historické materiály se stávají součástí zápletky, až prostřednictvím vyprávění se vyjevuje smysl historie a ten může být i ve filmech, které dodržují žánrové konvence dokumentu, velmi odlišný. Ve vyostřené podobě si to můžeme ilustrovat na příběhu strážmistra Honzátky, který zahynul v září 1951 při přepadení stanice SNB v Čelákovcích. Jeden a týž drastický obraz slouží jako ilustrace dvou naprosto odlišných „dokumentárních“ příběhů o činnosti bratřů Mašínů.

Vlastně každý (historický) dokument bez ohledu na způsob zpracování „zastarává“. Postoj k minulosti podléhá dobovému sociálně-kulturnímu kontextu. Jak publikum danému filmu rozumí, je ovlivněno sdílenými konvencemi, které se ovšem mění. Autorské záměry, účelová ideologická zkreslení, neuzatá dokumentace pamětníků – to vše může s odstupem času a s proměnou diváckých konvencí a očekávání nabýt odlišného vyznění. I prvoplánový propagandistický film, jakým byl kupříkladu snímek o zázraku v Čihošti *Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení* (1950, r. Přemysl Freiman), se může z určité perspektivy vyjevit jako dokument. Záleží na divácké perspektivě a otázkách, které snímku klademe. Pro školní využití dokumentů vyplývá z těchto úvah jednoduchý závěr. Nelze se spoléhat na to, že by poctivě natočený dokument v sobě obsahoval „objektivitu“, jež by založila jeho spolehlivost a umožnila jej využít jako přímou spojnicí s historií. Film

bychom měli bez ohledu na žánrové kategorie využívat jako historický pramen, který vyžaduje kritickou reflexi. Zda je konkrétní film vhodný pro vzdělávání, nemusí záviset na míře jeho dokumentárnosti, daleko výrazněji to ovlivňují metody, které učitel při práci s ním použije. Film není vhodný sám o sobě, jeho didaktickou hodnotu zakládá poznávací situace, do níž je v roli pramene zasazen.

#### **Hrané filmy jako obrazy minulosti**

Navážme nyní na Rosenstonovu tezi o převaze celku nad detailem. Přesvědčivost obrazu se odvíjí od jeho komplexnosti. Drobné dobové reálie nejsou tak důležité jako celkové zachycení vztahu mezi jednajícími aktéry. Dílčí historická nepřesnost v detailu se nemusí výrazně promítnout do toho, s jakou věrností zachycuje film historickou událost či epochu jako celek. Celostní pohled i za cenu určitých drobných nepřesností může dávat lepší představu o tom, co se v minulosti stalo. Může



Adolf Eichmann skutečný a filmový.



Reinhard Heydrich filmový a skutečný.



ji zprostředkovat způsobem, kterému uživatel (divák) porozumí lépe než z výkladu historika nebo učitele. Hraný film nám navíc umožňuje ještě něco navíc: představit minulost jinými obrazy než skrze archivní materiál. Umožní tak žákům, aby se dostali se „pod povrch“ zobrazovaného. Historické události nejsou v hraném filmu „jen“ zobrazeny. Otevírá se zde prostor pro historickou představivost. Žáci se vedle vlastních událostí mohou více zaměřit na aktéry a na jejich postoje a prožitky.

### Obrazy holocaustu

Představit si to můžeme na příkladu televizního filmu *Konference ve Wannsee* (2001, r. Frank Pierson), který se dotýká setkání nacistických špiček v lednu 1942, na němž byla dohodnuta spolupráce všech nacistických byrokratických struktur na tzv. konečném řešení židovské otázky. Film je v zásadě konverzačním dramatem, které se odehrává kolem jednoho stolu, ovšem otevírá jiný pohled na holocaust, než jaký známe z dokumentárních snímků. Režisér rezignoval na doslovný obraz minulosti – fyziognomie

aktérů je pouze přibližná, důraz je položen na „divadelní“ typ herectví, které promlouvá spíše skrze gesto, mimiku, dikci nežli prostřednictvím fotografického přepisu události, jenž by spoléhal na fyzickou podobnost herců s historickými aktéry (vzpomeňme v této souvislosti na „fotograficky“ přesné charakteristiky herců z Vávrových *Dnů zrady*). Je to podobné jako v malířství: ačkoli Picassova *Guernica* nepředstavuje fotografický otisk reality, přesto dodnes cítíme, že se v ní odráží význam historické události.

V globální kulturní paměti jsou zafixovány obrazy holocaustu z dokumentů spojeneckých filmařů, kteří zachytili podobu koncentračních táborů těsně po osvobození. Záběry na kost vyhublých vězňů, nahých nebo oblečených do žalostných cárů, kupy mrtvých těl odsouvaných do hromadných hrobů těžkou technikou, zbídačelé tváře za ostnatým drátem – taková je historická obraznost holocaustu, která se stala ikonickým vyjádřením nejen zřůdnosti nacistického režimu. Prostřednictvím ustálených obrazů se komunikují i jiné traumatizující události.<sup>17</sup>

Jaká je ovšem didaktická produktivita takovýchto obrazů? Jakým způsobem přispívají k pochopení fenoménu holocaustu? Holocaust se pod dojmem těchto obrazů může snadno stát nepochopitelnou („nelidskou“) událostí, což není v souladu se vzdělávacími cíli, které zdůrazňují problematizaci historické látky, její otevření pro porozumění. Fascinující obrazy, byť původní a autentické, mohou prostor pro kladení otázek uzavírat. Žáci se dojmají namísto toho, aby kladli otázky. Opět ulpíváme na povrchu, jak ovšem proniknout pod působivou obraznost události, které mají dodnes mimořádnou afektivní sílu?

### Pohled „pod povrch“

V televizním filmu *Konference ve Wannsee* nenajdeme jediný záběr na vězně či koncentrační tábor. Vidíme jen elegantní vilu na břehu jezera a elitní vládní úředníky, slušné a výkonné. O největší genocidě v dějinách se spolu baví jako o technickém problému, jako by se zabývali hubením škůdců. Všechna hrůza zůstává skryta za touto úřední konverzací. Televizní rekonstrukce *Konference ve Wannsee* představuje dokument svého druhu – její scénář byl totiž vytvořen na základě dochovaného stenozáznamu, jistěže nikoli do detailu přesně, ale přibližně s ohledem na dramatické vyznění inscenace. Je to ovšem obraz, který zdůrazňuje nikoli lidské utrpení (jako archivní materiály), ale poukazuje na sociální mechanismy, které se skrývají za obrazem. Nahlíží genocidu Židů jako byrokratický proces, který je zřůdný, ale z perspektivy aktérů též pochopitelný. Žáci si dovedou představit, jak a proč se lidé mohli podílet na tomto děsivém projektu. Filmový obraz nevyvolává dojetí a hrůzu, ale především otázky – nakolik jsou tyto procesy univerzální, nakolik úředníci věřili tomu, co se po nich chtělo,

a nakolik jen „plnili rozkazy“. Prostřednictvím hraného filmu tak může učitel pracovat s poměrně náročnými interpretačními rámci holocaustu, které vycházejí z prací předních odborníků (Hannah Arendtová, Zygmunt Bauman, Christopher Browning, Raul Hilberg aj.). Nemusí samozřejmě na tyto zdroje otevřeně odkazovat (to by pro žáky bylo příliš náročné), ale může je zohlednit při práci s filmovou ukázkou, která zaměřuje pozornost právě na význam byrokratizace, odosobnění, odlidštění obětí a následné banalizace zla.

Pochopitelně že při výběru materiálu je třeba pečlivě zkoumat zdroj. Učitel musí brát ohled na to, aby historické poznání zprostředkované filmem souznělo se závěry historiografie. Zatímco *Konference ve Wannsee*, případně snímek *Danton* (1983, r. Andrzej Wajda) mohou sloužit jako příklady historicky věrného obrazu, rozhodně tak nemůžeme charakterizovat například Vávrovy *Dny zrady* (1973), byť se filmy z válečné trilogie podobají dnešním dokudramatům. To však neznamená, že nelze ideologicky zkreslený obraz minulosti didakticky využít. Jen je budeme používat nikoli v modu ilustrace historické skutečnosti, ale jako příklad ideologické dezinterpretace minulosti.

### Hraný film jako dokument doby

Dokumentární funkce hraného filmu se nemusí omezovat pouze na inscenaci historických situací, která jde pod povrch archivních pramenů. Představme si snímky, které v době svého vzniku zachycovaly svou současnost, ale dnes se s odstupem času „historizují“ a samy se stávají svědky minulosti. V takových „historických“ filmech je zachycena dobová sociální praxe daleko přirozeněji a „věrněji“ než v současných historických filmech, kde musí být dobová sociální praxe znovu inscenována



*Nemocnice na kraji města* (1977, r. Jaroslav Dudek)  
Jeden z nejoblíbenějších Dietlových seriálů zachycoval osudy personálu jedné okresní nemocnice. Vedle obvyklých seriálových motivů (mezilidské vztahy, prezentace žádoucích modelů chování) probleskují v epizodách dobové způsoby komunikace lékaře s pacienty. V tomto schématu jsou lékaři nezpochybnitelnou autoritou a pacienti v pozici nespolečenských objektů jejich péče. Při pozorném sledování se nám tak vyjevuje naprosto odlišný ethos lékařské péče.

s ohledem na současného diváka. Může přitom docházet, a většinou také dochází, k určitým posunům zobrazování této praxe, aby byla současnému divákovi srozumitelnější. Tyto ohledy a posuny v dobových filmech odpadají.

Dobové reálie představovaly pro tvůrce nezbytnou podmínku, která dodávala třeba i ideologicky koncipovanému příběhu autenticitu. Tento realismus však nemusel vznikat účelně, ale i mimoděk jako důsledek mnohdy nerefektovaného přejímání dobové každodennosti a sociálních norem. Společenská realita 70. let se odráží i v tak ideologicky zatíženém díle, jakým byl televizní seriál *Třicet případů majora Zemana* (1974, r. Jiří Sequens). Například vybavení interiérů – ať už se jedná o vesnickou chalupu Zemanovy matky nebo později typický panelákový byt v šedesátých a sedmdesátých letech – je v zásadě autentické. I když se na úrovni kriminální zápletky jedná o silně ideologizované příběhy, učitele může zaujmout,

že se odehrávají v dobových kulisách a odrážejí i tehdejší praxi. Nemusíme samozřejmě sahát po tak výrazném příkladu ideologizace, jaký představují příhody majora Zemana, ale můžeme zohlednit méně zpolitizovanou produkci seriálů, v nichž se zrcadlila tehdejší společnost. Jako dokumenty nám výborně poslouží nepřeborné Dietlovy seriály, které jsou situovány do konkrétního prostředí (nemocnice, prodejna, továrna, vesnice) a nabízejí pestrou paletu sociálních situací a souvisejícího jednání. Didaktický potenciál seriálů Jaroslava Dietla posiluje skutečnost, nakolik byly dobově oblíbené a masově sledované. Nebývalý divácký ohlas některých sérií naznačuje, že se nejednalo jen o zobrazení dobové společnosti, ale že se prostřednictvím televizních příběhů sociální normy i vytvářely.<sup>18</sup> Dobové seriály často zachycují sociální praktiky, které se ze zorného pole současného vzpomínání na minulost už vytratily. Kdo si dnes vzpomene na

tak specifickou instituci, jakou byly kupříkladu strojní traktorové stanice? Kdysi byl pracovníkům traktorových stanic jeden seriál věnován. Na příkladu *Plechové kavalérie* (1979, r. Jaroslav Dudek) si můžeme ukázat způsoby fungování státních institucí, principy vyjednávání mezi vedoucími kádry a řadovými zaměstnanci, propojenost státních, ekonomických a stranických struktur a vůbec způsoby řízení typické pro socialistickou společnost v sedmdesátých letech.

### Didaktické inspirace

Co si tedy počít s „nespolehlivými“ archivními materiály? Jakým způsobem je můžeme efektivně využít ve výuce? Není potřeba znovu zdůrazňovat motivační efekt filmu a význam afektů, které audiovizuální materiály zprostředkovávají. Jaké jsou však přínosy v poznávací oblasti? Lze se prostřednictvím filmů dostat nad úroveň zapamatování faktů? Fakta jsou zvláště začínajícími učiteli často vnímána

jako jakési „záchranné lano“, jehož je vhodné se držet. A tak i otázky a úkoly směřující k mediálním obrazům jsou mnohdy ukotveny právě ve vztahu k faktografii, k nějakému velkému příběhu, o němž film (lhostejno, zda dokumentární či hraný) vypovídá. Didaktickou hodnotu filmu však nemusí určovat jen „objektivita“ obrazu. Pokud jej využíváme pro modelování poznávací situace, která je spojena se zcela určitými cíli vzdělávání, pak není faktografická obsažnost snímku určující. Do popředí vystupuje schopnost média otevřít problém a podnítit navazující činnosti včetně klasického výkladu učitele.

Při využívání dokumentů ve výuce musíme brát v úvahu, že se v nich odráží dobový společenský kontext a autorské záměry ve stejné míře jako v hraných filmech. K dobovým archivním materiálům bychom měli přistupovat s obezřetností. Ukázali jsme si, nakolik dokážou fascinovat. Rozostřený černobílý záběr se tváří jako dokument a vyvolává dojem, že nám ukazuje minulost nezprostředkovaně. Oproti tomu inscenování minulosti v hraných filmech umožní divákům dostat se pod povrch zobrazované události a uvědomit si vzájemné vztahy aktérů této události. Hrané filmy mají ještě jednu významnou výhodu – zprostředkovávají sociální praxi doby, ve které vznikly. Je tedy možné využívat dobová díla nikoli nejen pro jejich obsah, ale též kvůli „sociálním kulisám“, ve kterých se tyto příběhy odehrávají. V obou případech pracuje učitel s filmy „proti srsti“ běžné divácké praxe, kterou hrané filmy i dokumenty předpokládají. Obdobné narušování praktik, které zakládají každodennost televizního konzumu, považujeme za didakticky produktivní. Prostřednictvím poznávací nejistoty a pomyslných mezer v obrazech podněcujeme u žáků otázky, které v důsledku rozvíjejí jejich mediální a historickou gramotnost.



## Poznámky

1. NICHOLS, Bill: *Documentary Film and the Modernist Avant-Garde*. Critical Inquiry, 2001, č. 4, s. 580-610, [online]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1344315> [cit. 8. 2. 2014].
2. NAVRÁTIL, Antonín: *Cesty k pravdě či lži. 70 let československého dokumentárního filmu*. Praha 2002, s. 12–18.
3. NICHOLS, Bill: *Úvod do dokumentárního filmu*. Praha 2010.
4. KUČERA, Miloslav: Inscenační postupy v tvorbě dokumentu. In: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny*. Praha 2005, s. 320–330.
5. ČERNÁK, Milan: Žánre v dokumentárním filme. In: BÁRTKO, Fedor (ed.): *Dokumentární film jako odraz doby (zborník z teoretického seminára)*. Bratislava 1987, s. 42.
6. BARTHES, Roland: *Světlá komora: poznámky k fotografii*. Praha 2005.
7. WELZER, Harald – MOLLEROVÁ Sabine, TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline: „Můj děda nebyl nácek“. *Nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha 2010, s. 85.
8. FISCHER, Thomas, WIRTZ, Rainer (ed.): *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Konstanz 2008.
9. ROSENSTONE, Robert: The Historical Film as Real History. *Film-Historia*, 1995, č. 1, s. 5-23.
10. Lze si zde vzpomenout na poznámku Nicholase Raye, že život je sice barevný, ale černobílý se zdá realističtější. Působivost, jež je filmu vlastní, z něj každopádně dělá médium neintencionálního tradování dějin a dějinného vědomí par excellence. A to obzvláště tam, kde si nárokuje právě takovou estetickou podobu, která je asociována s dokumentárními záběry uváděné doby. WELZER, Harald – MOLLEROVÁ Sabine, TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline: „Můj děda nebyl nácek“. *Nacismus a holocaust v rodinné paměti*, s. 87.
11. Například *Kronika bojů* (1985, r. neuveden), *Mnichov 38* (2002, r. Miloslav Kučera).
12. KOLDINSKÁ, Marie – ŠEDIVÝ, Ivan: „Pořádně to chlapy změní, když opouštěj'opevnění“ – variace mnichovského mýtu. *Dějiny a současnost*, 2007, č. 9, s. 14–16.
13. Robert Rosenstone takto označuje nejen vlastní hollywoodskou produkci, ale všechny filmy, které se inspiřují zásadami hollywoodské estetiky a usilují o dramtizaci historické látky. Z povahy definice je to většina filmové produkce kromě experimentálních snímků. Pojem „hollywoodský film“ se podle Rosenstonea nevztahuje k produkci, ale ke struktuře filmového díla, patří tak do něj i nezávislá („nekomerční“) tvorba. Vymezení nemůže být normativní, pouze přibližné. ROSENSTONE, Robert: *The Historical Film as Real History*, s. 6-7.
14. PETRÁŇ, Josef: *Příběh Ouběnic*. Praha 2001.
15. DVD *Obrazy (z) kolektivizace*. ÚSTR, Praha 2011, ukázka Kulak a střední rolník.
16. Např. *Semena nenávisti* (1979, r. Drahošlav Holub), *Opus pro smrtihlava* (1984, r. Karel Maršálek), *Proti gestapu* (1989, r. Drahošlav Holub)
17. ASSMANN, Aleida: The Holocaust – a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community. In: ASSMANN, Aleida, CONRAD, Sebastian (edd.): *Memory in a Global Age*. New York 2010, s. 97-118.
18. ČINÁTL, Kamil, Televizní realita normalizace a její ideologický kód. In: KOPAL, Petr (ed.), *Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla*. Praha 2009, s. 241-271.



© ČTK/Humpálová Zuzana (foto), 1979

## 1.5 FILMY KONTROVERZNĚ

Kamil Činátl

### *Co se dozvíte v této kapitole?*

- Jako prameny nemusí filmy odkazovat pouze k historickým událostem, ale též k dobovému publiku. Zejména prostřednictvím kontroverzních snímků můžeme zaměřit pozornost i na diváky.
- Využijeme filmy k tomu, abychom rekonstruovali historický kontext, v němž měly snímky divácký ohlas.
- Naučíme se pracovat s doplňkovými prameny (např. recenzemi), které ilustrují, jak filmy vnímalo dobové publikum.
- Kontroverzní potenciál filmových obrazů minulosti využijeme k tomu, abychom modelovali poznávací situaci založenou na protikladných postojích. Chceme rozvíjet argumentační dovednosti a kultivovat hodnotové postoje žáků.

## Filmy kontroverzně

Jaký film budil v české společnosti kontroverze? Typický příklad představuje seriál československé televize *Třicet případů majora Zemana*, který vznikl k oslavě třicátého výročí Sboru národní bezpečnosti – první díl se vysílal v roce 1975. Rozsáhlý cyklus režiséra Jiřího Sequense nabídl československým divákům v 70. letech výpravnou podívanou, založenou nejen na ideologii, ale též na mnoha populárních hereckých tvářích. I přes vysokou míru ideologizace seriál v době vzniku našel diváky, kteří jej v kontextu dobové produkce ocenili, a televize jej často reprízovala. Situace se radikálně změnila v devadesátých letech, kdy se major Zeman stal symbolem komunistické propagandy a morálního selhání umělců, kteří se na jeho vzniku podíleli. Po deset let pak nevstoupil na obrazovky.

Kontroverze vzbudilo obnovené vysílání seriálu v rámci komponovaného projektu *Třicet návratů*, k němuž se veřejnoprávní Česká televize po mnoha diskuzích rozhodla 16. září 1999 v hlavním vysílacím čase na prvním programu. Zatracovaný seriál si získal mimořádnou pozornost diváků, úvodní díl sledovalo 2 miliony a 300 tisíc diváků, doprovodné dokumenty již měly menší divácký ohlas.<sup>1</sup> Na několik týdnů zaplnily média zprávy a polemiky o seriálu, které se točily kolem několika klíčových otázek: Má se seriál vysílat, nebo nemá? Kdo jej bude sledovat a kdo nikoliv? Je vysílání seriálu v souladu s veřejnoprávním posláním ČT, nebo není? Sleduje ČT jen komerční cíle (sledovanost, reklama), nebo chce diváka vést k vyrovnávání se s minulostí? Představuje seriál řemeslně kvalitní práci, nebo je to bezcenná šmíra i bez ohledu na ideologii? Může seriál i dnes manipulovat diváka, nebo je neškodný?

Polemika nad majorem Zemanem před-

stavuje jednu z nejvýraznějších mediálních událostí, v jejímž rámci se veřejně diskutovaly podoby vyrovnávání se s totalitní minulostí české společnosti. S pomocí filmu a dobových publicistických textů můžeme rekonstruovat nejen spor kolem vysílání seriálu, ale též dobový kulturně-sociální kontext a hodnoty, k nimž se polemiky vztahovaly. Jaký je vzdělávací cíl takového úsilí? Nabízí se hned několik možností, kam práci s kontroverzními filmy zamířit.

### Major Zeman kontroverzně

Na úvod vymezíme vzdělávací cíle, k nimž by práce s kontroverzním filmovým materiálem mohla směřovat:

- Snímky zprostředkovávají obraz minulosti, která se v určité době různě vykládala. Odlišná hodnocení vzbuzovala kontroverze. Žáci se prostřednictvím filmových ukázek seznamují s historickými událostmi i s různými možnostmi jejich výkladu.
- Ohlasy na filmy obrací pozornost k dobovému publiku a jeho vztahu k dějinám. Žáci se zamýšlejí nad tím, proč jsou některé historické události kontroverzní. Seznamují se s tím, k čemu různé výklady minulosti ve společnosti slouží, jaký má historie význam v současnosti.
- Kontroverze nad filmem zrcadlí odlišné postoje k minulosti, které jsou vztaženy k odpovídajícím hodnotám. Prostřednictvím dobové polemiky modelujeme poznávací situaci, která rozvíjí schopnost žáků odpovědně hodnotit jednání a postoje lidí v dějinách.
- Spor o Zemana měl v roce 1999 velký společenský dosah. Jeho prostřednictvím se žáci seznamují se současnou historickou kulturou a poznávají různorodé

## Doporučená literatura

- BÍLEK, Petr A. (ed.): *James Bond a major Zeman: ideologizující vzorce vyprávění*. Litomyšl / Příbram 2007.
- BREN, Paulina: *Zelinář a jeho televize, kultura komunismu po pražském jaru*. Praha 2013, s. 146–158.
- ČINÁTL, Kamil: *Návraty majora Zemana*. In: *Naše české minulosti, aneb jak vzpomínáme*. Praha 2014, s. 177–202.
- RŮŽIČKA, Daniel: *Major Zeman, zákulisí vzniku seriálu: propaganda nebo krimi?* Praha 2005.

způsoby vzpomínání. Dějepisné poznání se aktualizuje a vztahuje k současnosti.

### **Jak hodnotí seriál dnešní diváci na ČSFD?**

- *Pro mě nejoblíbenější český kriminální seriál. Co na tom, že je politicky jednostranně zaujatý, to byly i ruské válečné filmy, ale hlavně mě baví. Mistry i obráceně, svou úsměvnou naivitou.* Kennedy\_R
- *Mám ráda autentické obrazy doby, které se film týká. V tomto případě splněno. Propaganda ne nepodobná dnešní. Do toho pozadí skutečných příběhů a osudů lidí, které si divák musí trochu domyslet.* NinonL
- *Já vím, že je to ideologické až na půdu, vím, že ty případy byly jinak, že některé případy ani nejsou kriminální, ale politické případy – ale prostě se mi ten seriál líbí.* Honajz
- *Moje prohlášení: dokud nebudu učitelkou dějepisu (ne že bych to měla v plánu) a nevysvětlím nové populaci socialismem neposkvrněných dětí každou politickou hlášku majora Zemana, hodnocení prostě nezměním! Seriál by se měl vysílat s bublinami, které by komentovaly ty žvásty, co „mírnilovni estébáci z Bartolomějské“ pronášejí, jinak je to zločin proti republice.* Ferinka
- *Samozřejmě, že je v seriálu obsažená propaganda. Ale tím spíše by to měl každý vidět, aby zjistil, jak jednoduše se dá pravda překroutit.* Lubospoti
- *Československý kriminální seriál, který je poplatný době svého vzniku. Jenže když si odmyslíme ideologii, zůstane kvalitní seriál. Dneska je svoboda a televize mohou natáčet absolutně, co chtějí – a málokdy se jim něco povede.* Aidina <sup>2</sup>

Nyní se pokusíme na konkrétním materiálu ilustrovat, jak lze uvedených cílů dosáhnout. Právě seriál *Třicet případů majora Zemana* a polemika související s jeho prvním polistopadovým vysílání v roce 1999 představují materiál, s jehož pomocí můžeme jednotlivé

cíle dobře provázat a dosáhnout mimořádné efektivity ve výuce. Vstup do problematiky doporučujeme založit na aktualizaci, která dokládá, že seriál představuje živé téma a že je stále přítomen ve veřejném prostoru (stále se reprizuje, je citován, píše se o něm). Nalik Zeman představuje živou historii, může doložit zběžný průzkum rodinné paměti: žáci se před výukou ptají rodičů a prarodičů, zda seriál sledovali a co si o něm myslí.

Na tento aktualizací vstup můžeme navázat ukázkami ze seriálu. Filmový materiál je snadno dostupný nejen díky DVD, ale též prostřednictvím YouTube, kde je seriál kompletní. Výběr scén není s ohledem na vytčené cíle vzdělávání určující, jde jen o to, aby zvolené ukázky nebyly příliš dlouhé a přitom tvořily srozumitelné celky. Učitel může konkrétní témata volit s ohledem na vybranou látku z českých poválečných dějin, jíž se ve výuce právě věnuje. V rámci detektivních příběhů seriál zachycuje řadu klíčových historických událostí i širších procesů a spojuje je s ideologicky ukotveným výkladem (vysídlení Němců, únor 1948, kolektivizace zemědělství, události roku 1968, proces normalizace atp.). Po výběru konkrétní ukázky může učitel směřovat žáky k tomu, aby perspektivu seriálu srovnali s jiným filmovým obrazem téže události, případně s výkladem v učebnici dějepisu. My ilustrativně zvolíme díl, který zachycuje průběh a důsledky tzv. pražského jara (*Štvaniče*, 1979). Vybraný materiál efektivně ukazuje manipulativní strategie, ilustruje ideologický výklad událostí v roce 1968 a zároveň může osvětlit i polemické ohlasy na vysílání seriálu.

### **Kontroverzní vysílání v roce 1999**

Než přejdeme ke konkrétním pramenům, stručně si načrtneme vývoj celé polemiky. Jelikož předpokládáme, že kontroverze kolem

propagandistického seriálu vyvolá u žáků zájem a snad i otázky, měl by mít učitel informace o širším kontextu sporů. O vysílání *Třiceti případů majora Zemana* se ve veřejném prostoru začalo diskutovat již v roce 1998, zejména v návaznosti na divácky úspěšné vysílání na Slovensku (komerční televize Markíza). Česká televize provedla v srpnu 1998 průzkum, v němž se pro vysílání vyjádřilo 80 % diváků.<sup>3</sup> Znovuvedení seriálu však mělo od počátku i jasné odpůrce. Proti uvedení se stavěla především Konfederace politických vězňů, která Českou televizi kvůli seriálu neúspěšně žalovala (za propagaci komunistické ideologie). K majoru Zemanovi se obdobně vyjadřovali i politici. Odmítavě zejména tehdejší opoziční strany Křesťansko-demokratická unie – Československá strana lidová (KDU-ČSL) a Občanská demokratická strana (ODS). Vládní Česká strana sociálně demokratická (ČSSD) do sporu nevstupovala. Tehdejší premiér Miloš Zeman se v tisku k polemice vyjadřoval s odstupem: „Jako člověk, který se na seriál nedíval a dívat nebude, se k tomu nechci vyjadřovat.“<sup>4</sup> Do diskuzí se promítlo též vymezování veřejnoprávní a komerční sféry televizní produkce. Mimořádný divácký ohlas seriálu měl i marketingové souvislosti (zisk z televizní reklamy). Proti České televizi se v tomto smyslu kriticky vymezoval tehdejší ředitel komerční Novy Vladimír Železný, který návrat majora Zemana na obrazovku odsuzoval. V několika týdnech od zahájení vysílání zaplnily diskuze o seriálu veřejný prostor nejen v tisku, ale též v rozhlase a v televizi. Do polemik se promítly i další spory mezi vedením České televize, Radou ČT a Poslaneckou sněmovnou PČR, které vyvrcholily rezignací ředitele Jakuba Puchalského 15. prosince 1999. Česká televize posléze odprodala práva k seriálu televizi Prima, která jej vysílala v roce 2004 již bez

výraznějších polemik, ale stále s velkou sledovaností (další repríza proběhla již v roce 2005).

Pro rekonstrukci kontroverze kolem prvního polistopadového vysílání *Třiceti případů majora Zemana* využijeme ukázky z dobového tisku, které zohledňují různé perspektivy a postoje k problému.

## ANKETA LN

1. Budete se dívat na Třicet případů majora Zemana?

2. Je správné, že seriál vysílá veřejnoprávní ČT?

Stella Zázvorková, herečka:

1. Dívat se budu, přinejmenším na díl, ve kterém sama hraju.

2. Myslím si, že je to celé bouře ve sklenici vody. Když se mohou vysílat různé nekonečné seriály, z kterých národ hloupne, tak proč ne „Zeman“. Krom toho je to výborně řemeslně udělaný seriál.



na skutečným, kteří s fandili, a tak je svazována

Miloš Zema předseda vl:

1. Ne. Nesluho v době, kdy za komunistů, a neviděl jsem sledovat 2. Je to věc, která se na seriálu se k tomu ne



S. Zázvorková (herečka), Anketa LN, Lidové noviny, 16. 9. 1999, s. 2

Poválečná minulost této země přestala být totiž tématem pro omezený okruh intelektuálů, historiků a pamětníků tehdejších událostí. Místo toho se díky smyšlené a dnes víceméně komicky působící postavě majora Zemana začalo o neblahém dědictví komunistického režimu otevřeně mluvit snad v každé domácnosti, hospodě či kanceláři. Samotný fakt, že dokumentární film o jedné kapitole moderních českých dějin se těšil větší sledovanosti než řada zábavných pořadů ČT, je pro mě skvělým zjištěním.

s opakovanými majorovými stálgicistickými projekty mého vidění z křivou z falešně nebezpečnější mentálně zašlé idylické minát.

J. Puchalský (ředitel ČT), O dědictví komunistu se hovoří v každé domácnosti, Lidové noviny, 25. 9. 1999, s. 11

Jako vězně jáchymovského pekla a Leopoldova se mne dotklo, že přes všechny protesty se bude promítat Třicet případů majora Zemana. Mladá hlasatelka nám dokonce tvrdí, že to je film o zločinech komunismu. Ať již to tvrdí z nevědomosti či záměrně lže, víme, že byl natočen na přání Státní bezpečnosti proto, aby tímto filmem nevědomým divákům zdůvodnila své zločiny. Podle státní televize je to prý součástí naší historie (i když falešná), která se nemá zamlčovat. Státní televize si nepřipouští, že se zřejmě dopouští trestného činu propagování fašismu, rasismu a komunismu. Minulá světová válka je přece také historickou událostí. Doporučuji tedy státní televizi, aby začala promítat kvalitně natočené filmy o tom, jak nás chrání hrdinné německé gestapo před západními imperialisty a komunistickými bandami. V sousedním Německu je promítání takových scestných filmů zakázáno. Jakékoli břídlisky natočené vysvětlující komentáře, jimiž se ohání veřejnoprávní televize, nebudou nikoho zabírat. Trestný čin o propagaci fašismu a komunismu zůstane.

Po deseti letech jsme starší, nikoliv však dospělejší. Důkazem toho je rozhořčení vyvolané návratem majora Zemana na televizní obrazovku. Pouze totiž zakrývá naše vlastní selhání. Naši lhostejnost navzdory momentu komunistického vraždění a mučení, náš výsměch obětem totality. Bojovné výkřiky tváří v tvář ubohému televiznímu seriálu představují jen laciný alibismus nenaplnění odpovědnosti za to, že ani po deseti letech nebyl změněn systém, komunisté odstaveni od moci a poraženi. Nedůslednost, nedostatek odvahy, ale mnohdy i záměr způsobili, že se nomenklатурní manažerské kádry pouze převtělily do různých forem státních či polostátních

M. Langer (čtenář), rubrika Názory, MF Dnes, 23. 9. 1999, s. 15

J. Ruml (politik), Lepší být zticha a nebýt směšný. MF Dnes, 23. 9. 1999, s. 15

Major Zeman možná způsobí pád Rady České televize (ČT). Někteří poslanci jsou totiž nespokojeni s tím, že rada nezabránila vysílání seriálu. Šéf poslanecké mediální komise Ivan Langer včera vyzval Radu ČT k odstoupení právě kvůli opakování Zemanových případů. V případě, že členové rady dobrovolně neodstoupí, hodlá poslanec prosadit jejich odvolání v parlamentu. Podle Langra Rada ČT selhala, „když blahosklonně přihlížela, jak se ČT chystá uvést normalizační seriál“.

Filmy na Nově škodí víc Nedávno jsem na Nově viděla konec filmu, kde mladík chladnokrevně a velmi zblízka zastřelil ženu a potom ji „dorazil“ několika výstřely. Jedno vím určitě. Pro mládež byl tento film stokrát nebezpečnější než seriál o Zemanovi. Prosím vás, přemýšlejte. Snad si nemyslíte, že si mladí lidé budou brát vzor ze seriálového hrdiny. Pokud se vůbec budou dívat, tak nejspíš s úsměvem. Nepřeceňujme seriál a nedělejme z něho víc, než si zaslouží.

Major Zeman možná způsobí pád Rady ČT, Lidové noviny, 18. 9. 1999, s. 1

I. Šmídová (divačka), Z redakční pošty, Právo, 30. 9. 1999, s. 6



Farář z Plánice (Ota Sklenčka) natáčí pořad o podílu Bezpečnosti na zločinech 50. let, *Štvanice*, 3:25. V roce 1968 se tisk a televize vracejí k událostem z 50. let. O plánickém případu (odkaz na skutečné Babice) vypovídá místní farář. Seriál představuje dobové úsilí o přešetření politických procesů a rehabilitaci jejich obětí jako lživou kampaň, jejímž cílem je oslabení socialismu. Díl z roku 1968 je zajímavý tím, že zachycuje 50. léta perspektivou vzpomínání a vyrovnávání se s minulostí. Ukazuje se ale, že veškerá obvinění jsou falešná. Farář není schopen své lživé svědectví přednést před soudem.



Přítel a kolega Mirek Stejskal (Ladislav Mrkvíčka) zrazuje Zemana, chce na jeho místo, *Štvanice*, 11:45. Rok 1968 je v seriálu představen jako vypjatá doba, kdy politický tlak prověřuje charakter. Zeman je bezdůvodně odvolán z funkce. Zrazuje ho nejbližší spolupracovník Mirek Stejskal, který kariéristicky využije situaci a nastoupí na Zemanovo místo. Obdobná lidská selhání jsou v seriálu účelově využita k charakterizaci lidí, kteří stáli v čele reformního procesu v roce 1968. Zeman je v roli oběti – divák má vůči němu cítit sympatie. S normalizací přichází i náprava křivd.



Major Zeman u plukovníka Žitného (František Němec). I na ministerstvu vládne chaos, *Štvanice*, 13:55. Události roku 1968 jsou v seriálu představeny jako vpád chaosu do spořádaného světa. Zemanovi přátelé jsou stejně jako on ze dne na den propouštěni. Média podněcují nenávisť, šíří fámy. Pořádají se štvanice na poctivé soudruhy. Mnozí tomuto tlaku podlehnou, jako Zemanův starý přítel Kalina (Miloš Willig). Seriál zobrazuje události roku 1968 zkreseně, z perspektivy normalizační ideologie. V příběhu se odráží poučky z oficiálního výkladu KSČ z roku 1970 (*Poučení z krizového vývoje*).

### Postup práce s textovými prameny

- Analýza a navazující shrnutí obsahu článků. Žáci čtou jednotlivě či po skupinách texty a popisují postoje k vysílání seriálu, které jsou v jednotlivých ukázkách vyjádřeny. Vymezují hlavní témata sporu a formulují je do podoby otázek.
- Interpretace jednotlivých postojů k seriálu. Žáci se pokoušejí osvětlit jednotlivé postoje, vztahují je k hodnotám a dobovým souvislostem roku 1999. Následně rekonstruují hodnotové kontexty, k nimž se kontroverze kolem seriálu vázala.
- Porozumění jednotlivým postojům a dobovému kontextu. Žáci zdůvodňují názory jednotlivých aktérů polemiky. Promýšlejí, proč zaujímají právě takový postoj, co je k tomu vede. Obdobně se zamýšlejí i nad širším kontextem polemiky: proč vyvolalo vysílání v roce 1999

tak velký ohlas, zatímco dnes repríza seriálu proběhne bez povšimnutí?

- Vlastní pátrání. Žáci analyzují a interpretují několik ukázek ze seriálu, aby mohli k problému zaujmout vlastní odpovědný postoj. Učitel vybírá tematicky sevřené scény, které se dotýkají jedné historické události či širšího procesu. Zároveň se ve výběru pokouší ilustrovat různorodé rysy seriálu, jak byly často kontroverzně komentovány v polemice.
- Vlastní hodnocení. Po analýze a interpretaci ukázek, které mohou probíhat formou moderované diskuze, se žáci pokoušejí formulovat vlastní názory k otázkám, které zazněly v polemice z roku 1999. Tyto postoje zdůvodňují a vztahují je k hodnotám, jež se jim při reflexi seriálu i polemiky jeví jako určující.

### Dílčí postup práce s filmovými ukázkami – vlastní pátrání

Předpokládáme, že žáci přijmou pátrání po stopách kontroverzního seriálu za své. Taková poznávací situace je může motivovat k tomu, aby s filmovými prameny pracovali důkladněji než obvykle. Ukázky ze seriálu jim nepředkládáme pouze jako ilustrace k dějinám, o nichž se právě učí, ale především jako prameny k porozumění sporu, který se výrazně promítl do veřejného prostoru. Sami mohou k polemice zaujmout stanovisko. V návaznosti na vstupní pokus o aktualizaci můžeme předpokládat, že na různorodé postoje žáci narazili i v prostředí rodiny, a téma jim proto připadá důležité – jedná se o živou historii. Žáci sbírají podklady k tomu, aby mohli seriál zhodnotit, přitom si však osvojují i další znalosti a dovednosti.

Na práci s ukázkami ze seriálu o SNB může učitel navázat velmi různorodé učivo dle vlast-

ní volby i dle potřeb konkrétního školního vzdělávacího programu. Film a další textové prameny k polemice nemusíme brát jen jako další práci „navíc“, která jen rozšiřuje již tak obtížně zvladatelný objem učiva. Modelovaná kontroverze vytváří poznávací situaci, v níž dochází k efektivnímu provázání hned několika cílů vzdělávání. Žáci si v navrženém postupu s dílem *Štvanice* osvojují znalosti o různých obdobích poválečných dějin: dozvídají se o událostech v Babicích v roce 1951, o průběhu reformního procesu v roce 1968, o době vzniku seriálu a konečně též o vyrovnávání se s minulostí v roce 1999 a v současnosti. Vybraný soubor pramenů tyto různé časové perspektivy funkčně propojuje. Na tuto znalostní rovinu navazuje rozvoj dovedností: žáci kriticky reflektují manipulativní strategie seriálu, zaujímají postoje vůči různým výkladům minulosti, vymezují se vůči normalizační ideologii,



Chaos zasáhne i rodinu, vlastní dcera Lída (Ivana Andrllová) vyčítá Zemanovi minulost, *Štvanice*, 29:20. Seriál *Třicet případů* zohledňoval v průběhu vyprávění poválečných dějin i rodinnou perspektivu. Právě události roku 1968 se v soukromí majora Zemana odrazily výrazně. Dcera Lída (Ivana Andrllová) je pod tlakem veřejného mínění a obviní otce, že se podílel na zločinech v 50. letech. Seriál zde zrcadlí společenskou atmosféru pražského jara. Rozměr politických represí z 50. let je zlehčován, v roli obětí vystupují naopak příslušníci Bezpečnosti. Žáci mohou v návaznosti na tuto scénu promýšlet, jak a kdy zasáhly dějiny jejich vlastní rodinu.



Básník Daneš (Petr Štěpánek) přišel s petičí, to se Zemanovi nelíbí, *Štvanice*, 45:20. Plánický případ z roku 1953, který se v díle *Štvanice* znovu vyšetřuje, je zachycen v jednom z předchozích dílů seriálu – *Vrah se skrývá v poli* (1975). Jedná se o ideologicky zkraslený obraz události, k níž došlo v roce 1951 v Babicích. Byli zde zastřeleni tři funkcionáři místní správy. Seriál ukazuje dodnes nejednoznačný případ jasně: útočili západní agenti a kuláci. I v roce 1968 se podle seriálu k případu vrací podezřelá existence – jako alkoholik a zkrachovalý básník Daneš. Obdobnými postavami je seriál bohatě zabydlen, jasně rozděluje svět na dobro (my) a zlo (oni).



V roce 1979 major Zeman před soudem obstál, jak by asi dopadl dnes? *Štvanice*, 1:06:20. Zeman stane v roce 1968 před soudem. Má se zodpovídat z přečinů, jichž se jako příslušník Bezpečnosti dopustil v 50. letech. Ukazuje se však, že obvinění byla vykonstruovaná. Ve prospěch Zemana svědčí i obyvatelé Plánice. Perspektiva soudu, jak ji zprostředkuje seriál, souzní obrazně s polemikou z roku 1999 i poznávací situací ve třídě: Zeman se ocitá před soudem. Žáci mají v návaznosti na analýzu pramenů zhodnotit kvalitu seriálu a zaujmout vlastní postoj k otázkám, které se objevily v kontroverzích z roku 1999.

zamýšlejí se nad společenskou funkcí minulosti (vzpomínání) v současnosti. K promýšlení souvislostí mezi jednotlivými časovými vrstvami může učitel (případně i žákům) posloužit webová *Antologie ideologických textů*, v níž jsou formou kritické reflexe dobových textů zpracovány události v Babicích v roce 1951 a proces normalizace – *Poučení z krizového vývoje*.<sup>5</sup>

Jako srovnávací plochu k ideologicky zkrasleným obrazům událostí v roce 1968 může učitel využít jakoukoliv učebnici dějepisu. Žáci hledají rozdíly ve výkladu dějin mezi učebnicí a seriálem. V návaznosti na paměťový rozměr sporu z roku 1999 orientuje pozornost žáků nejen k historickým faktům, ale též k jejich společenskému významu: Proč vzpomínáme na rok 1968? Jaký mají tyto události pro českou společnost význam? Jak se do zhodnocení roku 1968 promítají odlišné výklady událostí?

### Navazující prameny

V roce 1999 se na trhu objevilo komiksově zpracování příběhů majora Zemana. Kreslená verze seriálu od kreslíře Káji Saudka původně vycházela v časopise *Pionýrská stezka* v letech 1977 až 1978. Komiks, který měl Zemana přiblížit tehdejší mládeži, byl ovšem po čtyřech dílech zakázán. Saudkova ironizující kresba i samotné médium komiksu příliš obnažovaly černobílý charakter světa, jenž byl zobrazen v seriálu. Tuto podvratnou moc komiksu můžeme při výuce využít. Jako obzvlášť zajímavý materiál se jeví *Poslední případ majora Zemana*, který vznikl na motivy knihy Jiřího Procházky *Zločin na zámku*.<sup>6</sup> Procházka byl scenáristou *Štvanice* i dalších ideologicky zatížených dílů seriálu o majoru Zemanovi. Po roce 1989 se k známé postavě vrátil, aby zachytil Zemanovo prozření a deziluzi v pozdním komunismu.

V knize komiksů z roku 1999 se objevil i tento příběh zpracovaný Janem Reinischem. Odehrává se v roce 1988 a připomíná i konkrétní výjevy ze *Štvanice*. Může nám vhodně posloužit jako východisko k analýze a interpretaci původního seriálu. Jednak otevírá hřovou otázku, jak by major Zeman zpětně hodnotil historické události, jejichž byl dle seriálového vyprávění aktérem. Zároveň směřuje pozornost k médiu komiksu: Jak to, že byl kreslený Zeman zakázán? Jak komiks posunul vyznění příběhu? I zde se objevuje dobově kontroverzní prvek, komiks v dětském časopise popudil cenzuru natolik, že jeho pokračování zakázala.

Jako další navazující pramen můžeme využít dobové ohlasy seriálu, které se výrazně odlišují od postojů, jež se v médiích objevily v souvislosti s polemikou z roku 1999. Jako vhodný pramen se nabízí článek Jana



Poslední případ majora Zemana (1999)<sup>9</sup>

Komiks z roku 1999 ukazuje Zemanův životní příběh jinak než televizní seriál ze 70. let, proto ho můžeme využít ke srovnání s filmovými ukázkami ze Štvanice. Učitel směřuje pozornost žáků k leto-počtům („osudové osmičky“) a symbolům (vlajka, hvězda, srp a kladivo), které kresba obsahuje. Jaký význam mají tyto motivy v komiksovém příběhu? Jaké události v životě majora Zemana komiks zdůrazňuje? Hrdina je osamělý, do popředí vystupuje rodina (smrt manželky, těžký úděl dcery a obavy o osud vnuka). Tíha dějin je symbolicky vyjádřena obrazem vlaku. Zeman prožívá deziluzi z ideologie, jeho život se zpětně jeví jako temný a tragický omyl. Těž ve Štvanici je major pod tlakem. V čem se situace ve filmu a v komiksu liší?

Klimenta z *Rudého práva*, který vyšel u příležitosti odvysílání závěrečného dílu v roce 1980 a hodnotil celý seriál. V recenzi se autor, významný stranický ideolog, vyjadřuje i k dílu *Štvanice*: „Přesně vystihli tvůrci filmu atmosféru krizových let. Nejlépe v oné epizodě z roku 1968 s pokusem »rehabilitovat« nerehabilitovatelné, s oním zlovolným pokusem štvanic na čestné lidi. [...] Myslím, že například onen čtyřicetiletý, Štvanice, byl zatím vůbec nejlepším uměleckým ztvárněním oné doby krizového roku 1968.“<sup>7</sup> Text je snadno dostupný díky Digitalizovanému archivu časopisů, který provozuje Ústav pro českou literaturu AV ČR.<sup>8</sup>

### Hodnotový kontext kontroverze

V závěru práce s navrženým souborem textových a filmových pramenů by žáci měli zaujímat vlastní postoje k problémům, které souvisí se vztahem současné společnosti k minulosti. Měli by osvojené poznatky sami vztahovat k hodnotám. Tato fáze poznávací situace, kterou s pomocí řízené kontroverze ve třídě modelujeme, vyžaduje didaktickou reflexi. Učitel by měl mít rámcovou představu o tom, k jakým hodnotovým kontextům se mohou žáci vztahovat. Měl by si předem promyslet, zda nabízený materiál nesměruje žáky k postojům, které jsou v rozporu s hodnotovou orientací výchovy ve škole, jak ji vymezují kupříkladu RVP. Při práci s kontroverzí kolem projektu *Třicet návratů* z roku 1999 toto riziko odpadá, neboť všechny zprostředkované postoje jsou vyjadřovány v hodnotovém rámci, který je pro školní výchovu přijatelný. Nikdo netvrdí, že byl výklad minulosti v seriálu pravdivý a že bychom měli tuto ideologickou perspektivu přijmout. Je zde patrný odstup od původního propagandistického zaměření seriálu, který jasně dokládá jedna z klíčových otázek sporů o majora



Zemana: Může seriál i dnes manipulovat diváka, nebo je neškodný? Pokusme se vyznačit jednotlivé hodnotové kontexty, k nimž se vlastní postoje žáků mohou vztahovat.

### **Zneuctění památky**

Perspektiva odpůrců vysílání (nejvýrazněji bývalých politických vězňů) se odvozuje od úcty k obětem politických represí z 50. let. Seriál se z tohoto úhlu pohledu jeví jako zneuctění památky, jako obnova propagace nemravné ideologie. Konfederace politických vězňů se z těchto důvodů rozhodla podat žalobu. Česká televize se podle ní dopustila propagace zločinné ideologie.

### **Překonání traumatu**

Návrat seriálu na obrazovky byl ovšem spojován i s představou o terapeutickém překonávání traumatu. Tento postoj k vysílání majora Zemana nejvýrazněji prosazovali tvůrci projektu *Třicet návratů* z České televize. Ideologizovaný výklad minulosti nemá smysl skrývat v pomyslném trezoru, ale společnost by se s ním měla otevřeně a kriticky vypořádat a rozpoznat jeho lživost.

### **„Jakou pravdu?“**

Oba postoje, byť jsou ve vztahu k vysílání seriálu protikladné, se dotýkají pravdy jako určující hodnoty při vztahování se k dějinám. První úhel pohledu ji ovšem určuje s důrazem na autoritu – kdosi vědoucí za diváky rozhodne, co je pro ně dobré a co by jim už mohlo škodit. Druhá perspektiva naopak předpokládá svobodu jedince, který se musí kritickou sebereflexí k poznání pravdy sám dopracovat.

### **Dobro vs. zlo**

V pozadí polemiky se objevují i různé představy o společenském dobru a zlu.

Někteří odvozují mravní kvalitu společnosti právě od zkušenosti s komunistickou ideologií, která negativně ovlivnila sdílené hodnoty. Odtud se rodí představa o nutné ochraně společnosti před zlem (nevysílat nebezpečný seriál) či o potřebě léčivého vyrovnávání se s traumatickou minulostí (vysílat, kriticky reflektovat, diskutovat).

### **Vina a trest**

Obdobně se liší i představy o vyrovnávání se s minulostí, které rámují celou polemiku. Jedni rozumějí vyrovnávání jako právnímu procesu, v němž bude určena vina a trest. Dojde k veřejnému označení viníků, zločiny budou po právu potrestány. Druzí vnímají vyrovnávání jako proces veřejné sebereflexe bez právních souvislostí, o zločinech se otevřeně hovoří, lidé se vůči minulosti kriticky vymezují.

### **Konzum**

Mnozí účastníci sporu se s těmito stanovisky míjí. Jako podstatnější společenské zlo se jim jeví dnešní konzumní kultura a současné sociální problémy, a tak bagatelizují význam celého sporu – vztah k minulosti není v tomto smyslu důležitý, je to jen bouře ve sklenici vody. Někteří poukazují na komerční rozměr reprízy: jde podle nich především o finanční zájmy (zisk z reklamy).

### **Mravní selhání**

V pozadí sporu se skrývají i další hodnotové otázky, které nebyly v textových pramenech přímo obnaženy, ale přesto můžeme předpokládat, že se jich žáci dotknou. Jde o etickou otázku vzniku seriálu a podílu dobově populárních herců na jeho tvorbě. Můžeme hovořit o mravním selhání a kolaboraci s režimem, který porušoval lidská práva,

nebo lze přijmout úzce profesní perspektivu, jež etický rozměr situace odmítá: dělali jen svou práci? Tyto hodnotové úvahy nemohou pomíjet otázku divácké popularity seriálu.

### **Je to jen zábava**

Běžná konzumace dodnes populární zemanovské série nestojí na výše dotčených hodnotách, které se na seriál navázaly zejména v rámci polemiky z roku 1999, ale na prosté zábavě. Diváci sledují seriál kvůli oblíbeným herecům, připomíná jim mládí, případně je baví hravá dekonstrukce ideologie. Zejména poslední přístup k filmu lze předpokládat i u žáků. Filmové prostředky užité v seriálu zestárly, vyznívají nejen archaicky, ale mnohdy i úsměvně. Toto ironické čtení usnadňuje i černobíle polarizovaný svět seriálu, který může připomínat fikční světy fantasy, v nichž jsou charaktery postav obdobně přímočaré. Zemanovy kladné vlastnosti jsou zcela ryzí, žákům může připomenout obdobně mytizované hrdiny – třeba postavy ze ságy *Pán prstenů*). Přesvědčovací strategie jsou natolik obnažené, že žáky může pobavit, jak snadno se poddávají kritické reflexi.

### **Hodnocení v didaktice dějepisu**

Nejen v českém kontextu představují hodnoty ve vzdělávání kontroverzní téma samo o sobě. I v zahraniční didaktice vyjadřuje řada odborníků obavu, že důraz na hodnocení oslabuje jiné cíle dějepisného vzdělávání – zejména důraz na historickou objektivitu. Mezi většinou ovšem převládá shoda, že dějepis může orientaci na hodnoty efektivně provázat i s ostatními cíli. V tomto duchu jsou utvářena i naše dějepisná kurikula. Kupříkladu na rozdíl od britských dokumentů nenabízejí RVP výčet konkrétních hodnot.<sup>10</sup> Přímé vymezení sice chybí,

ale hodnotová výchova je zdůrazněna při vymezení klíčových kompetencí a cílových zaměření vzdělávacích oblastí. Obsahově jsou ale kurikulární cíle téměř totožné. RVP ZV spojuje dějepis s „utvářením pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost“.<sup>11</sup> Zahraniční didaktika nás může inspirovat při kritické inventuře pojmů, které jsme doposud užívali. České pojmosloví je totiž značně rozkolísané, řada výrazů je mnohovýznamová, což přispívá k nedorozuměním. Hodnocení si někdo může představit jako morální soud nad minulostí, jiný jako dlouhodobý rozvoj morální sebereflexe žáků. Tyto výklady jsou přitom velmi odlišné. Didaktika dějepisu v anglofonních zemích (Austrálie, Británie, Kanada, USA) vymezuje tři základní možnosti, jak provázat hodnocení s dějepisnou výukou:

- Porozumění dobovému morálnímu slovníku daného historického období.
- Utváření morálních soudů teprve na základě historických pramenů a pátrání.
- Užití současného morálního slovníku za účelem porozumění historickému období a diskuzi o něm.<sup>12</sup>

Výčet hodnot, jimiž by se výuka měla zabývat, samozřejmě není uzavřený. Zdůrazňuje se pluralita a otevřenost vůči etickému rejstříku konkrétní společnosti. Nejde o jednostranné morální soudy, ale o kritické a racionální zkoumání historických událostí a souvisejícího lidského jednání, na něž navazuje promyšlené vztahování se k hodnotám. V praxi má toto zkoumání podobu diskuze, při které mohou zaznít různé argumenty, aniž by je učitel musel převést na jednotný závěr. Důležitější než přesné určení konkrétních hodnot je pro učitele

povědomí o jejich různorodé funkci v rámci vzdělávání. V kontextu anglofonní didaktiky se rozlišuje mezi třemi typy hodnot:

- Hodnoty týkající se chování – schopnost diskutovat a formulovat názory, naslouchat odlišným přesvědčením.
- Procedurální hodnoty – dovednosti potřebné pro historické poznání (kritické myšlení, kladení otázek, schopnost analýzy a interpretace, touha přesně formulovat myšlenky a argumenty.
- Podstatné (substantivní) hodnoty – hodnotový rámec, který určuje význam jednání, ovlivňuje myšlení i citění, umožňuje hodnotový soud.<sup>15</sup>

Učitel není v modelové situaci, která je zaměřena na hodnocení minulosti, v roli autority, jež by určovala, jak to má správně být. Plní spíše roli moderátora diskuze, který organizuje práci, podněcuje nové otázky. Žáci vztahují historické znalosti k hodnotám, užívají osvojené dovednosti k tomu, aby dějepisné vědění zasadili do společenského kontextu – dělají živou historii. Hodnocení zde představuje tvůrčí práci a otevřený proces, který nesměřuje k jednoznačnému určení kolektivně závazných hodnot a postojů. Cílem je průběžná reflexe a kladení otázek. V této souvislosti se může jako vhodný výstup z výuky o kontroverzním filmu využít myšlenková mapa, která by zachytila hodnotový kontext sporu kolem majora Zemana z roku 1999. Takové schéma se může podobat výčtu kontroverzních témat, který jsme rozvrhli výše. Tvorba myšlenkové mapy může posílit pojmovou výbavu žáků a jejich schopnost konceptuálně uvažovat o historii a její funkci v současné společnosti.

## Kontroverze a dějepis

V didaktické případové studii jsme se zaměřili na jednu modelovou kontroverzi: spor o vysílání propagandistického seriálu *Třicet případů majora Zemana* ve veřejnoprávní České televizi na podzim roku 1999. Tato materiálová sonda byla pouze ilustrativní. Vybrali jsme ji sice z toho důvodu, že se v ní efektivně propojuje hned několik dějepisných témat, ale předpokládáme, že si učitel dokáže vybrat i vlastní materiál. Samotný případ s majorem Zemanem ostatně dokládá, nakolik je kontroverznost určitého materiálu časově a místně omezena. Učitel tak může zohlednit zájem třídy o určité historické téma či období, může přihlédnout k regionálním dějinám či k polemikám, jež aktuálně probíhají v médiích. Případová studie by měla posloužit též jako návod, jak obdobnou poznávací situaci založit na odlišném materiálu.

### Jiné kontroverze?

Jaká jiná témata se nám nabízí? Stačí se porozhlédnout po mediální krajině, v níž se aktuálně pohybujeme. V létě 2010 se kupříkladu veřejným prostorem prohnala kauza Dobronín. V malé vesnici nedaleko Jihlavy byl v rámci vyšetřování Policie ČR odhalen masový hrob, v němž byly nalezeny oběti poválečného násilí na českých Němcích. Ačkoliv se o původu těl dlouho spekulovalo, vyšetřovatelé pomocí kriminologické analýzy posléze určili identitu 12 obětí. Skutečně se jednalo o Němce. V témže roce vstoupil do českých kin snímek *Habermannův mlýn* režiséra Juraje Herze, který expresivně a s dosud nezvyklou otevřeností ukazoval excesy, k nimž docházelo ve vypjaté atmosféře těsně poválečných měsíců. Kolem tohoto filmu se rozproudila živá diskuze, která se dotýkala stejných témat jako mediální kauza Dobronín.

Učitel může film a související mediální polemiku využít k tomu, aby modeloval poznávací situaci založenou na kontroverzních postojích k poválečnému násilí na českých Němcích a též k širší problematice retribuční a vysídlení. Nabízí se nám různé možnosti, jak téma žákům prezentovat. Jako východzí bod naší inventury vhodných pramenů můžeme využít Wikipedii, kde jen v hesle „Dobronín“ nalezneme bohatý zdroj dalších informací. Zajímavé jsou kupříkladu články jihlavského novináře Miroslava Mareše, který téma v médiích otevřel. V létě 2010 proběhla českým tiskem a internetem polemika, kterou podnítil článek europoslance za Občanskou demokratickou stranu Jana Zahradila *Letní záchvat vzteku*.<sup>14</sup> Politik se v něm ostře ohradil proti vyrovnávání se s (po)válečnou minulostí. Krátký a jasně formulovaný text představuje vhodný pramen pro analýzu současné politiky paměti. Také Herzův snímek se dočkal kritiky, ačkoliv byla odlišně zaměřena. Politolog Stanislav Balík kritizoval v Lidových novinách zkreslení, která film vnesl do příběhu mlynáře Habermanna z Bludova.<sup>15</sup> Do popředí se dostala otázka fikcionalita filmového vyprávění. Důležitá je sugestivní síla emotivního příběhu, který zakrývá složitější skutečnost. Učitel může v tomto smyslu Herzův hraný film srovnat s dokumentem Milana Maryšky a Petra Jančárka z roku 2003.<sup>16</sup> Ačkoliv má snímek stejný název (také se jmenuje *Habermannův mlýn*), ukazuje historické události v Bludově dosti odlišně. Rozdílné filmové obrazy může učitel využít k tomu, aby žákům zadal úkol: vypátrejte na internetu, jak to bylo doopravdy. Takové zacílení samozřejmě do jisté míry představuje falešnou stopu, právě proto však může u žáků vyvolat poznávací nejistotu a naměřovat je k tomu, aby prostřednictvím filmu otevřeli rámcový historický problém. Sami si

kladou otázky po tom, jaké postoje můžeme zaujmout k poválečnému násilí, vysídlení či k dobovému pojetí kolektivní viny, jaké možnosti vyrovnávání se s minulostí nám nabízí současné politiky paměti (trestněprávní vymezení, symbolická gesta, politické deklarace).

Již po zběžné inventuře Dobronínské mediální kauzy a ohlasu *Habermannova mlýna* z roku 2010 se před námi otevřelo široké pole pramenů, jejichž prostřednictvím můžeme různě modelovat poznávací situaci založenou na kontroverzi. Tuto drobnou sondu jsme připojili jen pro ilustraci, jako příkladný návod, jak postupovat při volbě tématu a navazujícím výběru pramenů. Na závěr kapitoly se ještě jednou dotkneme bytostně didaktické otázky, proč poznávat historii prostřednictvím hodnotové kontroverze.

## Historické vědomí

Pokud jsou jistá historická témata zdrojem kontroverzí, pak to dokládá jejich mimořádný význam pro společnost. Máme jedinečnou možnost zachytit dějiny „v provozu“, ukázat žákům, jaké funkce může dějepisné vědění ve společnosti plnit. Didaktický význam těchto živých míst paměti můžeme ilustrovat, když námi rozvržený příklad výuky založený na kontroverzi provážíme s obecnými cíli vzdělávání – zejména s kultivací historického vědomí, k níž nás vyzývají RVP.

Vzhledem k setrvačnosti dějepisné tradice, která kladla důraz na faktografickou znalost jedné minulosti s pevně určeným významem, se může v případě kontroverze učitel vnučovat jako vzdělávací cíl určení pravdivé verze historie. O to však při didakticky produktivních kontroverzích nejde. Učitel nanejvýš vylučuje názory a postoje, které překračují rámec hodnot sdílených demokratickou společností a tíhnou k extremismu

(xenofobie, rasismus, totalitní ideologie). V rámci obdobně zaměřené poznávací situace se historické vědění spíše utváří, než jed- nosměrně předává. Vzdělávání tak sice nemusí mít jednoznačný výstup na úrovni faktů (jak to bylo doopravdy), ale přitom efektiv- ně přispívá k rozvoji historického vědomí.

Pokusíme se to konkrétně ilustrovat prostřednictvím kategorií, s jejichž pomocí vymezil historické vědomí didaktik Hans Jürgen Pandel (viz kapitola 1.3). Jak mohla výuka zaměřená na kontroverze kolem majora Zemana prospět historické gramotnosti žáků?

### **Časové vědomí**

Návraty majora Zemana se odehrávají v různých časových vrstvách. Seriál vznikl v 70. letech minulého století. Rodiče žáků mo- hou vzpomínat, jak se vysílal v 80. letech. Po roce 1989 se vnímání seriálu radikálně změni- lo, jak dokládá desetiletá odmlka ve vysílání. Do hry vstupuje ještě aktuální přítomnost: sledujeme ukázky v současném sociálně-kul- turním kontextu. Může nás též napadnout, jak to se Zemanem dopadne v budoucnu. Složitá struktura překračuje rámec běžné lineární chronologie a zdůrazňuje dialogic- ký vztah mezi dříve a dnes. Přispívá k tomu, aby žáci historický čas vnímali komplexněji.

### **Vědomí skutečnosti**

Vybraný díl seriálu *Šťvanice* zprostředkoval žákům obraz roku 1968, který byl zkeslen v návaznosti na oficiální výklad pražského jara z doby „normalizace“. Učitel směřoval žáky k tomu, aby odhalovali manipulaci a promýšleli, o čem měl snímek přesvědčit dobové publikum. Dějepisná látka vstoupila do výuky v napětí mezi skutečností a úče- lově zaměřeným zkeslením historie. Žáci si mohli uvědomit, nakolik je toto napětí mezi

realitou a smyšlenkou důležité pro historické poznání. Potvrdila to i polemika z roku 1999, v níž mnozí vyjadřovali obavy, že seriál dodnes zkesluje představy občanů o nedávné historii.

### **Vědomí historicity**

Na příběhu majora Zemana může učitel ilustrovat proměny české společnosti. Proč se seriál deset let nevysílal, proč v roce 1999 vzbudilo jeho znovuuvedení spory a dnes se reprizuje bez většího zájmu médií? Jaké postoje mohlo k seriálu zaujímat dobo- vé publikum v 70. letech a jak se k němu vztahuje to dnešní? Jak se změnily technické podmínky sledování filmu? Jak se liší dobová každodennost zachycená ve filmu od dneš- ní praxe? Obdobných otázek bychom mohli formulovat vícero. Spojuje je důraz na reflexi historické změny. Žáci nemusí mít zcela kon- krétní představu o tom, co a jak se v dějinách změnilo. Pokud dějepisná výuka rozvíjí jejich vědomí o historické proměnlivosti, pak jsou ale schopni sami po změnách pátrat. Ptají se, co zůstalo stejné a co se nějak vyvinulo.

### **Vědomí identity**

Jako každé kontroverzní téma se i polemika kolem Zemana v roce 1999 dotýkala kolektivní identity. Seriál se pro mnohé stal symbolem normalizačního režimu, od nějž se chtěli dis- tancovat. Jeho průnik do veřejného prostoru vnímali jako ohrožení národní identity, jež byla hodnotově založena na sdíleném odmítnutí komunismu. Žáci nemusí v této věci zaujímat jednoznačné postoje, aby pochopili, jak dů- ležitou roli mohou příběhy z historie hrát při utváření kolektivně sdílených představ o tom, jací jsme a jací jsou v protikladu k nám ti druzí. I seriál v tomto ohledu dobově utvářel obraz pospolitosti, jež se distancuje od myšlenek pražského jara a přijímá hodnoty „normalizace“.

### **Politické vědomí**

Seriál vznikl v 70. letech na objednávku Komunistické strany Československa. Teh- dejší státní televize sloužila jako důležitý nástroj politické moci. Jen základní informa- ce o produkci seriálu a o jeho ideologickém zaměření nasměruje pozornost žáků k po- litickému kontextu jeho vzniku a k reflexi specifických podmínek dobové společnosti. Otevřený charakter polemiky z roku 1999 naznačuje, nakolik a v čem se tyto podmínky po roce 1989 změnily. Bylo by možné seriál zakázat? Pokud zdůrazníme tuto perspek- tivu, rozvíjíme u žáků politické vědomí.

### **Ekonomicko-sociální vědomí**

Seriál *Třicet případů* se stal jednou ze sym- bolických ikon doby před rokem 1989. Jeho znovuuvedení na obrazovky v roce 1999 mělo širokou podporu televizních diváků a vysokou sledovanost. V tomto smyslu lze návrat Ze- mana opravdu vnímat jako jisté přehodnocení jednoznačného soudu nad minulostí. Pohled na socialismus se změnil zejména vlivem transformace, která zcela nesplnila velká očekávání z počátku 90. let. Ve společnosti přibýlo sociálních rozdílů, což zpětně oživilo vzpomínky na rovnostářský socialismus. Uči- tel může polemiku využít k tomu, aby žákům ilustroval, jak do vyrovnávání se s minulostí vstupují i sociálně-ekonomická témata. Vět- šina historických hodnocení doby státního socialismu v sobě tento rozměr obsahuje.

### **Morální vědomí**

V rámci navrženého postupu jsme se pokusili o rekonstrukci hodnotového rámce, v němž spor ohledně uvedení seriálu pro- bíhal. Vytyčili jsme i několik tematických ohnisek, k nimž směřovala i analýza a in- terpretace pramenů. Právě kontroverzně

zaměřená výuka, která je otevřená hod- notícím postojům, může u žáků rozvíjet morální vědomí. Vztahu k hodnotám jsme se poměrně detailně věnovali výše v rámci rozboru hodnotového kontextu kontroverze z roku 1999. Práce s filmovými ukázkami a dalšími prameny, které jsou zasazeny do poznávací situace založené na kontroverzi, se ve vztahu k jednotlivým kategoriím historic- kého vědomí ukazuje jako velmi efektivní.

## Poznámky

1. Seriál sledovaly dva miliony diváků. *Lidové noviny*, 18. 9. 1999, s. 2.
2. Česko-Slovenská filmová databáze, [online]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/71550-30-pripadu-majora-zemana/> [cit. 3. 7. 2014].
3. PUCHALSKÝ, Jakub: Major Zeman před občanskou komisí. *MFDnes*, 16. 9. 1999, s. 13.
4. Anketa LN. *Lidové noviny*, 16. 9. 1999, s. 2.
5. ČINÁTL, Kamil (ed.): *Antologie ideologických textů*. Praha 2009. Dostupné online: <http://www.ustrcr.cz/cs/antologie-ideologickyh-textu> [cit. 1. 9. 2014].
6. PROCHÁZKA, Jiří: *Zločin na zámku: tři policejní novely ze zaslých časů (1956–1989)*. Praha 1991.
7. KLIMENT, Jan: Živé, pravdivé svědectví: nad Třiceti případy majora Zemana. *Rudé právo*, 1. 3. 1980, s. 5.
8. *Digitalizovaný archiv časopisů ŮČL AVČR* [online]. Dostupné z: <http://archiv.ucl.cas.cz/> [cit. 1. 9. 2014].
9. REINISCH, Jan – SAUDEK, Kája: Poslední případ majora Zemana. In: SAUDEK, Kája: *Major Zeman a jeho 6 případů*. Brno 1999, s. 74.
10. *Statement of values by the National Forum for Values in Education and the Community* vymezuje čtyři základní hodnotové okruhy, na něž se má zaměřovat výuka (osobnost žáka, vztahy, společnost a prostředí).
11. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 43 [online]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf) [cit. 8. 8. 2014].
12. PETERSON, Andrew: Moral learning in history. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. London / New York 2011, s. 161–171.
13. STOW, William: History: values in the diversity of human experience. In: BAILEY, Richard (ed.): *Teaching Values & Citizenship across the Curriculum*. London 2004, s. 67–79.
14. ZAHRADIL, Jan: Letní záchvat vzteku. *Aktuálně.cz*, 19. 8. 2010 [online]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.cz/blogy/jan-zahradil.php?itemid=10582> [cit. 1. 9. 2014].
15. BALÍK, Stanislav: Habermannův lynč a národní sebebičování. *Lidové noviny*, 12. 10. 2010. Text byl zveřejněn též v *Revue politika* [online]. Dostupné z: <http://www.revuepolitika.cz/clanky/1362/habermannuv-lync-a-narodni-sebebicovani> [cit. 1. 9. 2014].
16. Snímek *Habermannův mlýn* (2003, r. Milan Maryčka a Petr Juráček) je dostupný na internetu [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=eucqIQ6NbZo> [cit. 1. 9. 2014].



## 1.6 FILMOVÉ DĚJINY RODINY A ŠKOLY

Kamil Činátl

### ***Co se dozvíte v této kapitole?***

- Jak můžeme prostřednictvím filmu propojit školu a rodinu.
- Využijeme filmové obrazy školy a rodiny, abychom dějepisné znalosti provázali se sociálním kontextem, který žáci důvěrně znají a je pro ně srozumitelný.
- Perspektivou rodiny a školy ukazujeme živou historii. Žáci si uvědomují, jak dějiny ovlivnily současnost.
- Pomocí filmu ukážeme žákům, jak se měnil školní dějepis. Zaměříme tak pozornost na smysl dějepisné výuky.
- Filmové obrazy rodiny využijeme ke kultivaci historického vědomí žáků.

## Filmové dějiny rodiny a školy

Výzkumy historického vědomí v České republice i v zahraničí naznačují, že podíl školy na utváření sdílených představ o minulosti není určující. Důležitější roli při formování historického vědomí hraje rodina. Velký význam výzkumy přisuzují též populární kultuře, zejména filmu.<sup>1</sup> Pokud chceme v rámci dějepisného vzdělávání rozvíjet historickou gramotnost žáků a přispívat tak ke kultivaci jejich historického vědomí (k čemuž nás ostatně zavazují rámcové vzdělávací programy<sup>2</sup>), mohli bychom jít cestou propojení těchto tří oblastí. Rodina a škola představují klíčové sociální rámce, v nichž se naši žáci pohybují, v nichž dospívají. Dějepisné znalosti mohou perspektivou rodinného či školního prostředí získat sociální rozměr, který je nezbytný pro to, aby žáci vnímali dějiny jako lidské jednání v historickém kontextu, aby se naučili „historicky myslet“. Film a další moderní média představují důležitý mediální rámec, v němž společnost sdílí a komunikuje představy o minulosti. Často právě prostřednictvím obecně známých a populárních filmů vstupuje historie do sociálních rámců. O dějinách dnes společnost uvažuje převážně prostřednictvím filmu. Film se stal určujícím médiem, skrze nějž afektivně prožíváme, ale i racionálně promýšlíme minulost. Jak ovšem dějepis, film, rodinu a školu didakticky účelně propojit?

### Dějiny ve škole

Naštěstí existují v české populární kultuře obrazy a příběhy, které tento zdánlivě náročný konstrukt vytvářejí. Kupříkladu v populárním filmu *Obecná škola* (1991, r. Jan Svěrák) se školní a rodinné prostředí úzce provazuje. Učitel Igor Hnízdo (Jan Tříska) se často věnuje přímo dějepisné výuce. Dohání děti k pláči vyprávěním o upálení Jana



#### Igor Hnízdo vypráví o Husovi

*Obecná škola* (1991, r. Jan Svěrák)

Igor Hnízdo (Jan Tříska) vypráví dětem o upálení mistra Jana Husa. Na žáky jeho emotivní výklad zapůsobí, pláčou. Představuje takové pohnutí vhodný cíl dějepisného vzdělávání? Chceme sami učit jako Igor Hnízdo? Hraný film s humorem rekonstruuje podobu vlastivědné výuky v roce 1945. Naši žáci ukázkou z populárního snímku s největší pravděpodobností znají. Učitel může zaměřit jejich pozornost na dobovou školní praxi. V čem se výuka zachycená ve filmu liší od současnosti? Jak se změnila výzdoba třídy? Jaké cíle filmová výuka o Husovi sleduje? Film zachycuje dějepis v sociálním kontextu a ukazuje žákům jeho dobovou funkci.

Husa v Kostnici roku 1415. Připravuje s nimi divadelní představení k prvnímu výročí konce války. Pro nás je ovšem ideální scéna, která zachycuje školní výlet k pevnostem v českém pohraničí. Vidíme učitele ve stylizované uniformě, který dětem přímo u pevnosti vypráví příběh o odhodlání republiky k boji. Prostřednictvím „my“ zdůrazňuje příslušnost k národu, který vystavěl pevnosti na svou obranu. Děti naslouchají. Řidič autobusu (Petr Brukner) výklad komentuje: „Měli jsme se bránit.“ Na zasvěcování dětí do velkého národního vyprávění se podíli i otec hlavního dětského hrdiny Souček (Zdeněk Svěrák), který se vůči výzvě k obraně vymezuje: „Sami! Když nás všichni zradili!“ Uvnitř bunkru posléze probíhá rozhovor mezi učitelem a otcem, který se dotýká školní výchovy (děti podle Igora Hnízda potřebují hrdinské vzory). Historie, film, škola i rodina se v této



#### Výlet k pohraničnímu opevnění

Pohraniční pevnosti představují dodnes živé místo paměti. Nadšenci z klubů vojenské historie bunkry opravují, pořádají přehlídky techniky i kostýmní inscenace bitev, které se v roce 1938 sice neodehrály, ale mohlo k nim dojít, kdyby... Téma je živé i v populární kultuře, jak dokládá kupříkladu píseň 1938 Daniela Landy. Sekvence z filmu *Obecná škola* představuje vhodný pramen pro reflexi přechodu mezi historií a pamětí. Nejde jen o vlastní události, ale též o jejich význam pro společnost, která danou minulost v podobě příběhů reprodukuje a sdílí. Učitel Hnízdo ukázkově vytváří „mnichovský mýtus“.

krátké a sevřené scéně propojují. K čemu nám tento průnik dějepisné látky se sociálními rámci a populární kulturou může být?

#### K čemu jsou dějepisné znalosti?

Filmová ukáзка z *Obecné školy* zasazuje historické znalosti do sociálního kontextu, a může tak současným žákům představit dějiny jako živý vztah mezi minulostí a přítomností. Vyprávění o událostech z roku 1938 má nějaký význam pro přítomnost roku 1946, kdy školní děti navštívily pohraničí. Historie se nejen kdysi odehrála, ale též (v podobě příběhu) k něčemu aktuálně slouží. Filmová scéna nezachycuje přímo minulost (odhodlání k obraně republiky a zradu v roce 1938), ale utváření jejího obrazu a sdílení prožitku v určitém sociálním kontextu (děti, učitel, rodič). S pomocí ukáзки může učitel vytvořit poznávací situaci, která směřuje žáky



#### Představení k prvnímu výročí osvobození

Populární film Jana a Zdenka Svěrákových zachycuje poválečnou školu i rodinu. Žáci vystupují v divadelní scéně, která v symbolické zkratce zachycuje průběh druhé světové války. Kromě učitelů jsou v roli publika přítomni i rodiče. Jako historický pramen filmová ukáзка ideálně propojuje historickou látku se sociálním prostředím rodiny a školy. Jsme svědky toho, jak se formuje a předává dějepisné vědění o válce. Můžeme s žáky srovnávat, jak obdobný proces funguje dnes.

k reflexi sociálního rozměru historie. Žáci jsou svědky toho, jak se utváří historické vědomí. Tento didaktický záměr si můžeme rozvrhnout do několika modelových otázek:

- Jaké postavy v ukázcze vystupují? Jakou mají v příběhu roli?
  - Popis jednotlivých postav a reflexe jejich funkce v krátkém příběhu umožňují žákům, aby určili sociální role (školní děti, učitel, rodič). Tyto role vyznačují různé úhly pohledu na dějiny: filmová žáci příběh roku 1938 prožívají, učitel jej vypráví, rodič jej komentuje. Učitel pomocí této otázky vytváří představu o sociálním kontextu, v němž historie slouží k určitým cílům.
- Proč jeli žáci na výlet do pohraničí? Proč jim učitel vyprávěl o pevnostech?

Tyto otázky směřují pozornost žáků k funkci historického vědění v dobovém kontextu. Pátrají po smyslu dějepisného vzdělávání (k čemu je historie?). Ukázka ilustruje význam národního výkladu války pro utváření společné identity. Učitel může orientovat žáky ke kolektivnímu „my“, jež hraje klíčovou roli v postojích k minulosti, jak jsou ve filmu zachyceny. Kdo jsou „oni“, které taková konstrukce předpokládá?

- Jaké postoje zaujímají postavy k otázce, zda jsme se měli, či neměli bránit? Zdůvodněte jejich názory.

Scéna zachycuje kontroverzi mezi řidičem a panem Součkem, která se týká obrany v roce 1938. Učitel odvádí pozornost žáků od vlastní události (vyklizení pohraničí v roce 1938) k jejímu významu pro jednotlivce a společnost. Žáci se zamýšlejí nad významem kontroverzních událostí pro národní identitu. Reflektují i postoje filmových žáků.

- V jaké době se příběh odehrává a jakého období se týká? Zakreslete na časové ose.

Otázka směřuje pozornost žáků k časovým vrstvám, které se podílejí na významovém vyznění filmu. Je žádoucí, aby si žáci uvědomili, že se scéna netýká pouze roku 1938 a 1946, ale též doby vzniku a vnímání snímku (1991 a současnost).

- Co je v ukázce skutečné a co smyšlené?

Z rozhovoru mezi panem Součkem a učitelem Hnízdem vyplývá, že si učitel při hodinách vymýšlí, aby byl dětem příkladem. Souček však jako rodič nemůže jeho přístup jednoznačně odsoudit, neboť Hnízdo

využívá smyšlené příběhy k tomu, aby žáky vedl k pozitivním hodnotám. Scéna může vyvolat poznávací nejistotu, neboť skutečné a smyšlené nelze jednoznačně oddělit. Učitel podněcuje otázky vyvolané touto nejistotou, aby žáky dovedl k poznání, že jako kolektivně sdílené představy nelze dějiny jednoduše objektivizovat a vztáhnout k jediné a pravdivé historické skutečnosti.

### **Škola a rodina jako žitá zkušenost**

Film zachycuje třídu s učitelem na školním výletě. Tato situace je i současným žákům důvěrně známá. Školní praxe patří do jejich žité zkušenosti, což můžeme při snaze o provázání dějpisu, rodiny a školy prostřednictvím filmu dobře využít. Pokud minulost ukazujeme v sociálních kontextech, s nimiž žáci nemají přímou zkušenost, pak musíme věnovat jisté úsilí i jejich objasnění. Když žák nemá představu o tom, podle jakých pravidel fungovaly podniky v době státního socialismu, tak nemůže zcela porozumět jednání lidí, které je v dobovém filmu zachyceno. Obrazy školy můžeme naopak využít s důvěrou v to, že žáci alespoň rámcově rozumí sociální praxi, kterou daná ukázka zachycuje. Když žákům ukážeme minulost v sociálním prostředí, které znají, otevírá se nám prostor pro náročnější otázky. Krátká ukázka z *Obecné školy*, kterou jsme se pokusili didakticky využít s pomocí navržených otázek, ilustruje, nakolik může být průnik filmové a naší vlastní školní praxe produktivní, nakolik nám může posloužit k rozvoji dovedností, které zakládají historické vědomí žáků.

Pokud bychom chtěli učit husitství s důrazem na základní faktografické znalosti, pak by se ukázka z *Obecné školy* zachycující výklad Igora Hnízda nejevila jako vhodná pomůcka. Tato krátká a obecně známá filmová scéna

směřuje naši pozornost „za“ znalosti a ukazuje jejich užití v konkrétním sociálním kontextu. Snímek opět nezobrazuje přímo minulost (upálení Jana Husa), ale způsob, jak byla historie vykládána v době, která je od naší školní praxe velmi vzdálená. Vždyť komu z nás by se dnes podařilo školní děti obdobným způsobem pohnout a rozplakat prostřednictvím vyprávění o Husovi? Igor Hnízdo ještě nemusel čelit konkurenci nových médií, která žákům zprostředkovávají emotivní prožitek daleko efektivněji než sebecharismatictější učitel. Nemusíme však propadat zoufalství, neboť právě film nám může posloužit jako důležitý nástroj, jehož prostřednictvím žáky zaujmeme. Film je schopen minulost působivě oživit. Na afektivní prožitek však musí navázat další didakticky zaměřená práce, která prchavě zaujetí žáků pro dějiny ve filmu nasměruje k produktivnějším vzdělávacím cílům. Ilustrujme si to znovu na *Obecné škole*. Využití školní scény s výkladem o Husovi by nemělo skončit jen afektivním prožitkem (žáci se pobaví, zasmějí se). Učitel by měl orientovat pozornost třídy k pojetí Hnízdova dějpisu. Vyzvat žáky, aby výklad o Husovi srovnali se současnou školní praxí. Nalezené rozdíly následně poslouží k formulování problémových otázek, jež se dotýkají pojetí historické látky a smyslu dějepisného vzdělávání. Igor Hnízdo podává Husovu smrt jako velký příběh, který začleňuje posluchače do společenství národa. Kolektivní „my“ zde utváří i negativní obraz druhých. Žák Rosenheim (Marek Endál) „jim“ adresuje rozhořčené zvolání: „Svině!“ Učitel Hnízdo usiluje o emotivní pohnutí žáků, v jeho podání nejde jen o předávání znalostí, ale především o výchovu k národní identitě a souvisejícím hodnotám. Na podkladě důvěrně známé sociální praxe (výuka dějepis ve škole) si naši žáci uvědomí, že společnost

prochází historickými proměnami. Mohou si klást otázky po dobovém historickém kontextu a zamýšlet se nad příčinami změn: proč se v roce 1946 učil dějepis jinak než dnes?

### **Historická změna pohledem školy**

Školní dějepis by měl u žáků rozvíjet vnímavost vůči proměnám společnosti. Pokud jsou žáci schopni pojem historické změny při poznávání minulosti prakticky využít, pak to zvyšuje jejich historickou gramotnost. Proto by je měl učitel stavět do poznávacích situací, které rozvíjejí historickou představivost založenou na napětí mezi tím, co je ve společnosti trvalé a co proměnlivé. Škola představuje vhodný sociální rámec pro vnímání změn. Máme jasně vymezený vzdělávací cíl, chceme rozvíjet historické vědomí žáků s důrazem na vnímavost vůči změnám. Můžeme navázat na ukázkou z *Obecné školy*, která zachycuje výuku o Husovi, a rozvinout celou kompozici filmových obrazů školní praxe z různých historických období.

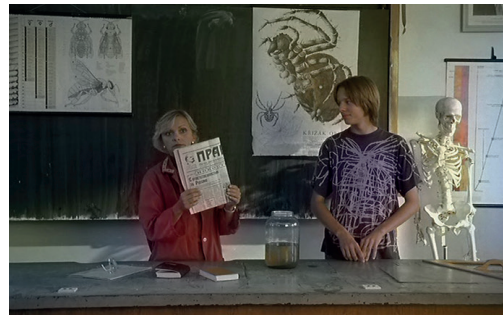
### **Pelišky**

Pokud bychom vybírali z populárních filmů, které jsou známy širokému publiku, nabízí se pro srovnání s *Obecnou školou* třeba scéna ze snímku *Pelišky* (1999, r. Jan Hřebejk), která se odehrává v roce 1968 a zachycuje besedu žáků s příslušníkem Sboru národní bezpečnosti. Kapitán vzpomíná na to, jak dostali rozkaz, aby zlikvidovali diverzanta na motorce. Tragický závěr příběhu filmové žáky překvapí a vyvolá u nich odpor. Učitel Saša Mašlaň (Jaroslav Dušek) se marně snaží situaci zachránit. Beseda s pamětníkem je zasazena do srozumitelného prostředí školy. I dnešní žáci mají zkušenosti s pamětníky, ovšem nejsou mezi nimi někdejší příslušníci SNB či Lidových milicí, ale velmi často lidé,



**Beseda s příslušníkem SNB**  
Pelíšky (1999, r. Jan Hřebejk)

Besedy s pamětníky dnes představují rozšířený způsob, jak oživit výuku dějepisu. Naše žáky možná překvapí, že se odehrávaly i dříve. Zde se otevírá možnost průniku mezi školou, dějepisem a rodinou. Učitel zadá úkol, aby se žáci na besedy s pamětníky ptali v rodině. Vzpomínky prarodičů mnohou obohacují prostor srovnání dobové a současné praxe, který naznačila již filmová ukázka. Žáci se zamýšlejí nad smyslem přítomnosti pamětníka ve škole. Díky srovnání vnímají historické změny, jimiž sociální prostředí školy prošlo.



**Betonové lodě**  
Pupendo (2003, r. Jan Hřebejk)

Známostou scénou z *Pupenda* můžeme též využít jako spojku s rodinnou pamětí. Žáci se ptají rodičů a prarodičů, zda ve škole zažili něco podobného. Vzpomínky na školní léta představují dějiny jako živou součást přítomnosti. Žáci si uvědomují, že i jejich blízcí byli aktéry historických událostí a že je nějak prožívali. Můžeme předpokládat, že komická scéna podnítlí „jiné“ vzpomínky. Učitel může ke zpřesnění obrazu využít i dobové školní kroniky, které jsou v digitalizované podobě dostupné na internetu.<sup>3</sup>

kteří byli v dobách státního socialismu perzekvováni (někdejší „diverzanti“). Ukázka tedy nabízí sociálně srozumitelnou situaci, zároveň však odkazuje k minulosti mnohvrstevnatým způsobem. Propojuje aktuální čas výuky s historickou událostí (zastřelení dvou údajných diverzantů), na niž se vzpomíná v čase pamětníkova vyprávění (rok 1968). Dotýká se tak hned několika témat: státního násilí v době stalinismu, reformního procesu v roce 1968, vyrovnávání se s totalitní minulostí po roce 1989, která vzájemně propojuje s důrazem na morální hodnocení. V popředí není vlastní událost (jak to v historických filmech často bývá), ale její společenský význam, který vyzývá k zaujetí určitého hodnotícího postoje.

### **Pupendo**

Při výběru vhodného pramene musí učitel zohlednit, nakolik lze filmovou ukázkou

spojit se vzdělávacími cíli. Připomeňme si, že chceme rozvíjet dovednosti žáků s důrazem na vnímání historické změny. Řadu filmů o minulosti prostupuje ahistorická obraznost, která nerespektuje dobový kontext, a může tak zkreslit představy žáků o daném období. Jako typický příklad můžeme uvést další obecně známou školní scénu z populárního snímku *Pupendo* (2003, r. Jan Hřebejk). Zachycuje průběh vyučovací hodiny biologie na škole na počátku osmdesátých let minulého století. Němý žák Matěj Mára (Lukáš Baborský) seznamuje třídu prostřednictvím znakové řeči s aktualitou ze sovětského deníku *Pravda*. Sovětští inženýři údajně vynalezli betonové lodě. Jeden ze spolužáků protestuje, učitelka (Hana Seidlová) zaujímá ke kontroverzi rezignovaně-pragmatický postoj. Proč tuto ukázkou na rozdíl od výše uvedených nepoužít? Již vzhledem k postavě němého chlapce nezachycuje scéna typickou situaci. Rozhořčená reakce spolužáka „V životě jsem neslyšel takovou hovadinu!“ připomíná spíše současnou školní praxi než realitu osmdesátých let, kdy se na kázeň ve škole kladl větší důraz a běžné byly i fyzické tresty. Z naší specifické perspektivy je zřejmé, že tvůrci až příliš podřídili školní scénu komediálnímu vyznění. Replika učitelky „Pravda, tak to musí být pravda“ se dokonce stala jednou ze známých filmových „hlášek“. Dotčené prvky vnášejí do obrazu školy příliš mnoho zkreslení na to, abychom jej mohli ve výuce produktivně využít. Navíc zde není přímo tematizován vztah k minulosti, jak tomu bylo u předchozích ukázek.

### **Další filmové obrazy školy**

Srovnávací prostor se rozšíří, když použijeme scény, které nepocházejí ze známých filmů, a navíc nejsou tak silně poznamenány komediálním žánrem jako ukázka z *Pupenda*.

Můžeme využít dobové publicistické záběry, které poslouží nejen jako dokument o době školní praxe, ale též jako pramen pro analýzu mediálního obrazu školy. Ukázka z publicistického pořadu *Sondy: Se strachem do škol* z roku 1988 (je dostupná na DVD *Česká společnost 1969–1989*) je pro naše cíle daleko produktivnější než *Pupendo*. Existuje celá řada filmů i seriálů, v nichž byla školní praxe zachycena spíše okrajově bez většího vztahu k hlavní zápletce. Takto nalezneme téměř dokumentární záznamy dokonce v televizních seriálech, které byly výrazně poznamenány normalizační ideologií. Do obrazů školní praxe, jak jsou zachyceny kupříkladu v seriálu *Okres na severu* (1981, r. Evžen Sokolovský), se však zkreslení skutečnosti výrazněji neprohlubují. Pro celkové vyznění příběhu nejsou podstatné. Pro naše potřeby jsme přesto vybrali ukázkou z rodinné komedie *Můj brácha má prima brácha* (1975, r. Stanislav Strnad), která ideologickou zátěží netrpí ani rámcově. Snímek zachycuje přímo hodinu dějepisu. Žáci ve filmu se zabývají josefinskými reformami. Učitel (Ladislav Trojan) prochází třídou, vyvolává žáky a ti předčítají z učebnice. Tento způsob výuky vyznívá v dnešní době archaicky. Lze jej podnětně srovnávat nejen se současnou podobou školní výuky, ale též s ukázkou z *Obecné školy*, kde se výuka zaměřuje na emotivní prožitek a utváření národní identity. Pokud bychom chtěli sestoupit do starších vrstev filmové tvorby, nabízí se jako zajímavý obraz školní praxe z 50. let minulého století snímek *Škola otců* (1957, r. Ladislav Helge). Film se pokusil kriticky reflektovat pronikání dobové ideologie do prostředí školy. Učitel Pelikán (Karel Höger) se marně potýká s politickými tlaky, ocitá se ve střetu s rodiči a nakonec ze školy odchází.





#### Škola v padesátých letech

Škola otců (1957, r. Ladislav Helge)

V padesátých letech platila ve společnosti poněkud jiná pravidla než dnes. Jak můžeme žáky efektivně seznámit se zvláštnostmi dobového sociálního kontextu, který byl výrazně formován politikou stalinismu? Jako vhodná cesta se jeví historizace školy, která pro žáky představuje známé prostředí. Filmový učitel i jeho žáci se chovají jinak, než je dnes běžné. Situace ve třídě je výrazně ovlivněna politickou praxí. Dobové, a tudíž zvláštní jednání dětí a učitele je přitom zasazeno do systému školní výuky, který je dnešním žákům srozumitelný. Postupuje od blízkého ke vzdálenému a umožňuje žákům, aby porozuměli zvláštnostem společnosti padesátých let. Výuka jde za hranice memorování faktografie.



#### Normalizační dějepis

Můj brácha má prima bráchu (1975, r. Stanislav Strnad)

V čem se filmová hodina dějepisu liší od dnešní praxe? V rodinné komedii se jako vedlejší motiv objevuje výjev z výuky o josefinských reformách. Ukázka představuje vhodný pramen, jehož prostřednictvím může učitel historizovat samotnou výuku. Žáci si uvědomí, že i v minulosti se učil dějepis, a to často odlišným způsobem. Proměny školní výuky a dobových cílů vzdělávání odkazují k historickému kontextu, který byl příčinou těchto posunů. Žáci pátrají po souvislostech. Z důvěrně známého prostředí vyrůstá otázka, na niž může učitel efektivně navázat výkladem.

#### Multiperspektivnost

Z různých dobových perspektiv, které zprostředkovávají čtyři navržené ukázky z *Obecné školy*, *Školy otců*, *Pelíšků* a snímku *Můj brácha má prima bráchu*, mohou žáci promýšlet, jak se škola (potažmo celá společnost) od poválečné doby měnila. Důležitý horizont zde představuje i současná škola, z níž do filmových obrazů minulosti nahlížíme. Poznávací situaci může učitel případně doplnit i dalšími „školními“ prameny, které do pátrání po historických proměnách školní praxe výrazněji zapojí konkrétní školu. Zejména školní kronika či staré fotografie mohou zajímavě ilustrovat, jak se výuka a sociální pravidla měnily na konkrétní škole. Lze využít i vzpomínky pamětníků nebo staré učebnice dějepisu.<sup>4</sup>

Vraťme se ještě na chvíli na začátek naší cesty po filmových školách. Proč jsme ji vůbec

podnikli? Co nám mohou filmové obrazy školní praxe nabídnout? Proč bychom si měli přidělovat práci a další učivo navíc, když už tak nevíme, jakou historii dříve vykládat, abychom stihli vše, co máme ve školním vzdělávacím programu? Chtěli jsme provázat sociální rámec rodiny a školy s historií a zohlednit i médiem filmu, které se výrazně podílí na utváření kolektivně sdílených představ o minulosti. Funkční propojení dějepisných znalostí, rodiny, školy a filmu považujeme za důležitý předpoklad pro rozvoj dovedností, které zvyšují historickou gramotnost žáků. Multiperspektivní filmové obrazy školy ukazují, jak dějepisné vědění fungovalo v různých dobových kontextech, jak ho jednotliví aktéři (především žáci a učitelé) užívali a k čemu jim sloužilo. Toto zaměření na sociální rozměr historie lze efektivně využít pro kultivaci historického vědomí.

## Kategorie historického vědomí podle Hanse-Jürgena Pandela

Kategorie	Polarita
časové vědomí	dříve – dnes /zítra
vědomí skutečnosti	reálné / historické – smyšlené
vědomí historicity	trvalé – proměnlivé
vědomí identity	my – vy, oni
politické vědomí	nahoře – dole
ekonomicko-sociální vědomí	chudý – bohatý
morální vědomí	správné – špatné

#### Rodina jako prostor kultivace historického vědomí

Byla tu již mnohokrát řeč o historickém vědomí. V kapitole 1.3 jsme si v souvislosti s historickou gramotností (s. 47) ukázali, jak můžeme tento mnohoznačný pojem pro potřeby využití ve škole jasně vymežit. V české historické kultuře není výraz „historické vědomí“ ustálený, užívá se v různých souvislostech, a v historiografii je navíc spojen i s marxistickým pojetím. V zahraničí má jasnější vymezení, které se odvozuje z hermeneutiky a fenomenologie. Převzetí této pojmové kultury se nám jeví jako účelné, zvláště s ohledem na to, že zejména v německé didaktice dějepisu se výraz „historické vědomí“ užívá již po desetiletí. Přebíráme tedy pro naše potřeby pojetí, které rozvinul Hans-Jürgen Pandel (do českého prostředí jej uvedl Zdeněk Beneš).<sup>5</sup>

#### Historické vědomí

Pro potřeby případové studie si znovu připomeňme, že německý didaktik Pandel vymezil historické vědomí jako mentální strukturu, jež se skládá ze sedmi podvojných kategorií, které na sebe navzájem odkazují. Dějepisné vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci tyto kategorie rozlišovali, neboť jejich prostřednictvím se vytváří vztah k historii, rozvíjí se schopnost historicky myslet. Skrze tato mentální schémata se dějiny žákům otevírají k porozumění a k dalšímu vyprávění.<sup>6</sup> V rámci sociálních prostředí školy a rodiny, která jsou žákům důvěrně známá, neboť jsou přirozenou součástí jejich světa, se mohou Pandelem vymezené kategorie žákům vyjevit snáze než v kontextech, s nimiž se v každodenní praxi nesetkali (práce, úřad, politika aj.). Proto má smysl školu i rodinu s pomocí vhodných pramenů historizovat.

## Rodina ve filmu

V české populární kultuře se již na konci šedesátých let prosadily filmové rodiny. Diváckou popularitu si přitom rodinné seriály a filmy udržely až do současnosti, jak dokazuje téměř současné vzpomínání Dvořákových ze seriálu *Vyprávěj* (2009, r. Biser Arichtev). Po úspěchu muzikálu o rodině řezníka Rudolfa (*Píseň pro Rudolfa III.*, 1967, r. Jaromír Vašta) přišli Homolkovi (*Ecce homo Homolka*, 1969, r. Jaroslav Papoušek), po nich *Taková normální rodinka* (1971, r. Jaroslav Dudek) a počet filmových rodin dále narůstal. Díky častému reprízování v televizi může učitel počítat s tím, že téměř každý žák zná rodinné komedie Marie Poledňákové ze 70. a 80. let. I polistopadová produkce nám nabízí obdobně populární filmové rodiny. Vždyť kdo dnes nezná Šebkovy z komedie *Pelíšky* (1999, r. Jan Hřebejk)?

Náš zájem o filmové rodiny může mít jednoduché a praktické východisko. Proč tuto populární a široce rozšířenou obraznost nějak nevyužít? Pokusíme se navrhnout konkrétní možnosti, jak a proč s filmovými obrazy rodiny pracovat. Navážeme přitom na úvahy o filmových obrazech školní praxe. Důraz nyní položíme na sociální kontext rodiny, jehož jsme se v souvislosti s filmy o školním prostředí dotkli jen okrajově (otec Souček na školním výletě v *Obecné škole*). V úvodu vyznačíme několik důvodů, proč se filmovými obrazy rodiny ve výuce zabývat:

- Pro žáky představuje rodina srozumitelnou sociální jednotku. Pokud sledují dějiny perspektivou rodiny, snáze porozumí tomu, jak a proč lidé v historickém kontextu jednali.
- Prostřednictvím filmu můžeme výuku provázat s rodinnou pamětí. Dějiny se žákům jeví jako živá součást přítomnosti. Perspektivou rodiny si

žáci uvědomují, jak je historie ovlivnila.

- Rodinná perspektiva zaměřuje pozornost zejména na sociální a kulturní dějiny. Důraz na každodennost a životní styl může vyvážit tradiční orientaci dějepisu na politické události.
- Mediální proměny zobrazování rodiny otevírají prostor pro reflexi dějin médií a populární kultury.
- Žáci si klíčové představy o minulosti osvojují v rodině. Prostřednictvím filmových obrazů rodiny můžeme reflektovat roli rodiny jako „místa paměti“.

České filmové rodiny prošly řadou mediálních proměn. Obraz Homolkových se liší od rodiny Škopkovy z další populární rodinné komedie, *Slunce, seno, jahody* (1983, r. Zdeněk Troška), a to nejen černobílým zpracováním. Posuny v zobrazení se týkají i proměn životního stylu a zrcadlí se v nich i širší proměny historického kontextu. A docela jinak vypadají naši současní Dvořákové, ačkoliv seriál *Vyprávěj* zachycuje jejich život i v době, kdy se odehrávaly příběhy Homolkových a Škopkových. Seriál o Dvořákových historické proměny životního stylu i přímo tematizuje. Díky retrospektivním komentářům má *Vyprávěj* přiznaně vzpomínkové zaměření. Historické změny se zde odrážejí v předmětech každodenní spotřeby: tehdy bylo jiné oblečení, jiné hračky, jiné vybavení bytu. Pokusme se navržené cíle rozvrhnout do konkrétního materiálu.

### Jak se žilo za socialismu?

Veřejný prostor dnes prostupují debaty o době „normalizace“. Sedmdesátá a osmdesátá léta jsou „trendy“ i v populární kultuře: vznikají filmy a seriály z tohoto období, objevují se módní retro styly. Doba před rokem 1989 je často srovnávána s přítomností, přičemž se



### Rodinná idyla

*S tebou mě baví svět* (1982, r. Marie Poledňáková) Populární komedie příkladně ukazuje, že naše představy o rodině neutváří jen žitá zkušenost, ale také vlivné filmové obrazy rodinného života. Snímek Marie Poledňákové zvítězil v roce 1998 v anketě „Volíme veselohru století“. Film zachycuje každodennost, historické události do příběhu nevstupují. Snad právě toto zaměření na rodinu zakládá neslábnoucí popularitu snímku. Filmová rodina může mít společensky normativní funkci na úrovni hodnot, které zdůrazňuje. To je i náš případ. Asi nikdo by nechtěl žít jako Homolkovi, ale téměř všichni se dokážou ztotožnit s hodnotami, které prostupují film *S tebou mě baví svět* (šťastné dětství, volný čas s rodinou, humor a zábava, povolání s vysokým sociálním statutem, jasné genderové role).



### Rodina bez iluzí

*Manželské etudy: Mirka & Antonín* (1987, r. Helena Třeštíková) Časosběrné dokumenty Heleny Třeštíkové vznikaly ve stejné době jako populární rodinná komedie *S tebou mě baví svět*. Zprostředkovávají však divákům obraz rodiny, který se od idylického příběhu Marie Poledňákové velmi liší. Každodennost zde nevyvolává dojem pohody a klidu, ale spíše tíživého stereotypu a bezvýhodnosti. Hodnotový rámec partnerských vztahů je zaměřen povětšinou materiálně (byt, auto, jídlo), což kontrastuje s idealizovaným obrazem rodiny ve filmových komediích. Kompozice směřuje žáky k tomu, aby si kladli otázky a hledali „ten pravý“ popis dobové každodennosti. Učitel je může pobídnout, aby rozdílné obrazy srovnali s rodinnou pamětí.

prostřednictvím často idealizované minulosti kritizují různé sociální a politické problémy dneška. Tehdy nebyla korupce a kriminalita, lidé se k sobě chovali lépe, ve společnosti nebyly tak vyhocené sociální rozdíly, téměř každý sehnal práci, nebyli bezdomovci... Doba „normalizace“ je zkrátka aktuální a představuje živé místo paměti. Již z toho důvodu by se jí měli žáci ve škole zabývat, aby si osvojili znalosti a dovednosti, které by jim umožnily zaujmout k aktuálním diskuzím odpovědný postoj.

Filmové obrazy rodiny představují vhodné východisko. Právě rodinný život totiž patří k důležitým prvkům současného vnímání minulosti před rokem 1989. Klíčovou roli v této historické obraznosti hrají dobové filmy, které nabízejí idealizovaný obraz rodiny. Jako

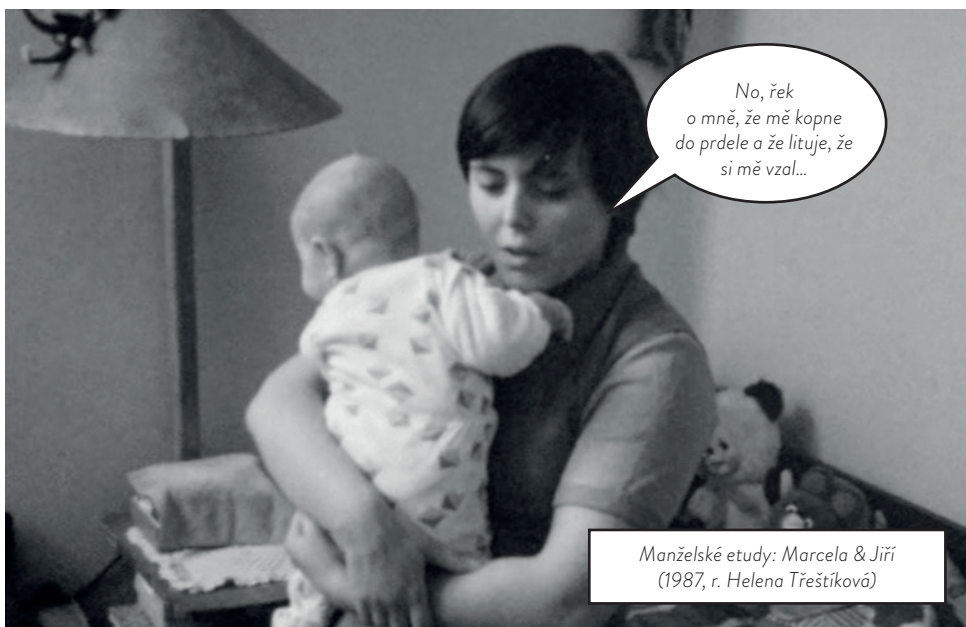
typický příklad můžeme uvést „veselohru století“ *S tebou mě baví svět* (1982, r. Marie Poledňáková). Rodinná komedie samozřejmě nevznikla jako film o minulosti, ale vzhledem k časovému posunu a k proměnám dnešní společnosti je tak dnešními diváky vnímána. Učitel si tváří v tvář vlivnému popkulturnímu obrazu musí klást otázku, nakolik odpovídá historiografickému poznání doby a zda nevyžaduje kritický komentář. Komedie *S tebou mě baví svět* nevznikla ani jako dokumentární obraz doby, a přesto tak může být vnímána. Její „věrohodnost“ navíc potvrzují další obdobné snímky, třeba dodnes populární komedie s dětským hercem Tomášem Holým (např. *Prázdniny pro psa*, 1980, r. Jaroslava Vošmíková).<sup>7</sup> Lidská paměť je selektivní a vzpomínky

## Rozdílné obrazy rodiny



Prázdniny pro psa  
(1980, r. Jaroslava  
Vošmiková)

V dobových a dodnes populárních filmech se rodina zobrazuje idylicky. Vládne pohoda, konflikty rámuji humorné situace, mezigenerační soužití je harmonické. Lidé se mají rádi a nejde jim „jen o peníze“.



No, řek  
o mně, že mě kopne  
do prdele a že lituje, že  
si mě vzal...

Manželské etudy: Marcela & Jiří  
(1987, r. Helena Třeštíková)

přirozeně idealizuje. Filmy mohou při (re)konstrukci vzpomínek posloužit jako důležitý prostředník: Přesně takové bylo i mé dětství. Nejde nám o to, obvinít oblíbené komedie ze lži. Chceme s pomocí jiného obrazu dobové rodinné každodennosti vytvořit kompozici, jež by byla vnitřně rozporná a nutila žáky k tomu, aby si kladli otázky a usilovali o hlubší poznání historického kontextu. Chceme vstoupit „za“ filmový obraz a podnítit otázku: Proč jsou dobové komedie dodnes oblíbené a jakou minulost nám ukazují? Jako vhodný filmový materiál pro takto zacílenou kompozici se jeví časosběrné dokumenty Heleny Třeštíkové s názvem *Manželské etudy* (1987), které zachycují každodenní život několika mladých manželských párů v letech 1980 až 1986. Dokumentární snímek se od komedie liší černobílým zpracováním, postrádá navíc jednotící příběh, což obrací pozornost k dobovému životnímu stylu. Do popředí vystupují partnerské problémy, díky nimž není vyznění idylické.

Kompozice vzbudí u žáků poznávací nejistotu, která by se měla produktivně odrazit v zájmu o historii: V jaké době žili naši rodiče a prarodiče? Jak a v čem je poznamenala? Jaké problémy museli na rozdíl od naší generace řešit? Učitel může na tyto otázky v sokratovském smyslu navázat výkladem o sociálních a kulturních dějinách doby. Zároveň zvažuje, zda zájem žáků směřovat i k rodinné paměti. Jako navazující prameny ke studiu dobové každodennosti mohou posloužit rodinná fotografická alba a vzpomínky blízkých.

### Proměny životního stylu

Jelikož rodina představuje pro žáky srozumitelnou sociální jednotku, tak se může stát prostředníkem pro reflexi proměn životního stylu. Jako výchozí situaci si můžeme

představit jednoduché srovnání dvou filmových rodin. Postavíme před žáky krátké ukázky z cyklu o rodině Homolkových, které zachycují každodennost počátku sedmdesátých let.

### Homolkovi pohledem současného diváka (ČSFD):<sup>8</sup>

- *Typická česká rodina. Tento film by měli pouštět cizincům, než k nám pojedou, aby věděli, co je tady u nás čeká.* Macetoma
- *Parádní sonda do duše českého člověka a mikrokosmu české domácnosti.* Jaxx84
- *Tohle je opravdu krásná ukázka české povahy. Je to smutné, ale ani po téměř padesáti letech se nic moc nezměnilo.* Kaylin
- *Prostě senzační komedie o typické české rodince. Když zapátrám do minulosti, co se dělo v mé rodině, tak to je fakt něco. Vidět film, který doslova do písmene popisuje život normální rodinky, tak je až neuvěřitelně vtípné vidět, co se děje/dělo v našich rodinkách. Přesně takové problémy byly zřejmě i v našich rodinách.* Jamal
- *Tato komedie zobrazuje poslední léta existence dnes vymřelého živočicha zvaného „muž – hlava rodiny“. Všimněme si, ženy ještě bez námitek vykonávají všechny takzvané ženské práce, ale už vůči mužům ztratily jakýkoli respekt, stejně jako potomci k rodičům, mladší ke starším, a vůbec lidé k lidem. Homolkovi si to ještě plně neuvědomují, ale rodina už ztratila důvody existence.* Maq
- *Kampak se asi vyvinula typická česká rodina od roku 1969. Radši nedomyšlet, ale rodina Homolkovic, co řeší své každodenní starosti i radosti, zůstane navždy vtípným zrcadlem českého maloměstáctví.* Enšpígl
- *Před 40 lety se u nás opravdu tak žilo. Kdo měl chatu, auto, byl král. Kdo měl jenom auto, patřil k té střední třídě a vyjel si každou neděli někam do lesa nebo k vodě. A všichni byli spokojeni, protože soused byl na tom stejně, všichni měli všechno a zdálo se, že nikdo neměl nic.* Orλου 32

Jako srovnávací plochu s Homolkovými využijeme filmovou rodinu Králových z devadesátých let, abychom zachytili dostatečně dlouhé období s uchopitelnými rozdíly v životním stylu. Seriál *Život na zámku* (1995, r. Jaroslav Hanuš) nepatří k obecně známým a oblíbeným produktům populární kultury a jeho divácký ohlas nelze s filmy o rodině Homolkových srovnávat, přesto je snadno dostupný na internetu (YouTube). Právě v poplatnosti době vzniku však můžeme najít didaktickou kvalitu této televizní série. Příběhy rodiny Králových dnes zestárly, protože až příliš odrážely transformační realitu první poloviny devadesátých let. Díky tomu však seriálové obrazy z každodennosti obsahují celou řadu dobových reálií. Pozornost žáků směřujeme k rozdílům v životním stylu filmových rodin, které se týkají módy, stravování, bytového zařízení a běžných zvyklostí. Z takového srovnání mohou vyplynout záchytné body, s jejichž pomocí může učitel rozvinout interpretační síť, která se zaměřuje především na pole sociálních a kulturních dějin.

- Proměny trávení volného času
- Rozvoj automobilismu, vlastnictví a užívání osobních vozů
- Generační soužití v rodinách
- Rozdělení mužských a ženských rolí v rodině a ve společnosti
- Stravování
- Hodnoty v rodině
- Domácí práce

#### **Historická změna pohledem rodiny**

Chceme-li, aby naši žáci uvažovali historicky, musíme rozvíjet jejich povědomí o plynutí času. Význam historické události, kterou se v dějepise zabýváme, úzce souvisí s představou

historické změny, do níž je událost rámcově zasazena. V pojetí historické změny hraje důležitou roli napětí mezi starým a novým. Význam minulosti se v tomto případě zakládá ve vztahu k přítomnosti: doba se změnila, tehdy to bylo jinak, dnes jsme na tom lépe...

Naše dějepisná tradice dlouho zakládala představu o historické změně na velkých meznících, jako byly roky 1434, 1620 a 1918. Později přibýly další „osudové osmičky“: 1938, 1948 a 1968. Tyto zlomové okamžiky byly v učebnicích dějepisu vyloženy prostřednictvím velkého vyprávění o smyslu národních dějin. Žáci si osvojovali představu, že se dějiny mění nárazově, v návaznosti na prohrané bitvy a další významné události politických dějin. Alternativu k příběhům o národních či třídních zápasech představoval neosobní dějepis, který se zaměřoval pouze na reprodukci faktografických znalostí. Velká vyprávění žáky začleňovala do kolektivně sdílené identity. Nabízela představu o historické změně, jež byla založena na vzestupech a pádech národa (po roce 1620 přišlo temno, v roce 1918 se národ osvobodil, v roce 1938 byl zrazen). V případě znalostního dějepisu se chronologická osa stala nástrojem neosobní organizace rozsáhlého učiva. Historický čas není v takovém pojetí zprostředkovan perspektivou aktérů, ale je to jen řada čísel.

Představu o historické změně můžeme formovat i jinak než prostřednictvím proměn životního stylu. České rodinné filmy nabízejí celou řadu scén, v nichž je zachycena historická změna i ve smyslu politických dějin. Populární komedie *Pelíšky* (1999, r. Jan Hřebejk) takto zachycuje srpnovou invazi z roku 1968. Ve filmu *Báječná léta pod psa* (1997, r. Petr Nikolaev) je zobrazen politický převrat v listopadu 1989. Rodina v tomto případě funguje jako úhel pohledu. Prostřednictvím známého a sro-

zumitelného sociálního kontextu nabízíme žákům hledisko, pro vnímání historických událostí a jejich dopadů na dobové aktéry.

#### **Národnostně smíšená rodina**

Můžeme ale modelovat i náročnější poznávací situace, které na podkladě rodiny zohlední komplexnější historické otázky. Jako ilustrativní příklad využijeme motiv národnostně smíšené rodiny. Film Václava Wassermana *Nadlidé* z roku 1946 nabízí pohled do života malého města v době protektorátu. Jak již naznačuje název snímku, je vyprávění o válce polarizováno dle osy „my versus oni“. Toto rozdělení se odráží v obraze národnostně smíšené rodiny hokynáře. Český manžel, který podlehl vlivu autoritativní německé manželky, představuje groteskní a zlou postavu. Společné soužití je představeno jako cosi špatného, co vede ke zradě a kolaborantství.<sup>9</sup> Zcela odlišný obraz smíšeného manželství nabízí současný film *Habermannův mlýn* (2010, r. Juraj Herz). Jednu z kladných postav zde představuje český lesník Březina (Karel Roden), který vyniká nad ostatními nadhledem a jako jeden z mála se distancuje od poválečného násilí na Němcích ve filmovém Eglau. I Březina žije ve smíšeném manželství, ale na rozdíl od hokynáře z *Nadlidé* není toto soužití groteskní, naopak je představeno jako pozitivní vzor. Při srovnání tak jednoznačně rozdílných obrazů si žáci kladou otázky po dobovém kontextu, v němž představy o smíšeném manželství vznikaly. Jak je možné, že se postoje k česko-německému soužití, jak je filmové rodiny ve zkratce vyjadřují, tak změnily? Filmová kompozice žákům ilustruje, že se v dějinách nemění pouze politická zřízení či životní styl, ale též hodnotové rámce, jejichž prostřednictvím se vztahujeme k okolnímu světu.



#### **Politická změna v roce 1989**

*Báječná léta pod psa* (1997, r. Petr Nikolaev) Rodina představuje vhodný výchozí kontext pro to, aby žáci porozuměli dopadům historické změny na společnost. Rodinná komedie natočená dle úspěšného románu Michala Viewegha ukazuje, jak se politický převrat odrazil v životě malého městečka a též v rodinných vztazích. Obraz samozřejmě podléhá komediálnímu žánru, a je proto zjednodušený. To však nemusí vadit, pokud jej použijeme především k probuzení zájmu a k podněcení otázek po historickém kontextu změny v roce 1989.



#### **Rodiče bojují za lepší známky**

*Okres na severu* (1980, r. Evžen Sokolovský)  
Zatímco rodiče dětí z konce 18. století hodnotu vzdělání zlehčovali, manželé z *Okresu na severu* usilují o co nejlepší prospěch svého syna. Seriál se dotýká vazeb, které jsou dodnes aktuální. Žáci si mohou klást otázky po společenském významu vzdělání, po ideálním vztahu mezi rodinou a školou, po vhodných formách interakce mezi učiteli a rodiči. Do všech těchto problémů se nějak promítá dobový historický kontext. Žáci vidí, jak se historie odráží v prostředích, jež jsou jim důvěrně známa. Ukazuje se, že dějepisné znalosti nejsou svět sám pro sebe, ale že nějak souvisejí s žitou skutečností žáků.

### **Rodina vs. škola**

Na vzdělávacím DVD *Dějiny ve škole*, které vzniklo v rámci projektu *Dějepis v 21. století*, jsme shromáždili řadu pramenů, jež sociální prostředí rodiny a školy záměrně provazují. Kromě výše uvedených zdrojů tato aplikace dále rozšiřuje možnosti učitelů, jak v praxi rozvinout metodické podněty, kterým se v této kapitole věnujeme. Pokud se zaměříme na průnik rodiny a školy (zejména na konfliktní a kontroverzní situace), můžeme didaktický potenciál filmových obrazů ještě posílit.

V kompozici s názvem *Škola a rodiče* nalezneme učitel prameny, které cíleně provazují sociální kontexty rodiny a školy. Ukázka z televizního filmu *Noc pastýřů* (1992, r. František Filip) zachycuje školu na sklonku 18. století. Učitel Jakub Jan Ryba (Josef Abrhám) se ocitá v konfliktu s rodiči, kteří nepovažují školní



#### **Učitel Jakub Jan Ryba**

*Noc pastýřů* (1992, r. František Filip)  
Legendární český pedagog a hudební skladatel Jakub Jan Ryba učil na obecné škole v Rožmitále pod Třemšínem. Kvůli osvícenským názorům se dostával do sporů s tamním děkanem i rodiči svých žáků. Tyto konflikty autenticky zachycují školní deníky, které vyšly i tiskem.<sup>10</sup> Ukázka ilustruje dobové postoje veřejnosti ke vzdělání i hodnoty, které stály v pozadí tereziánských a josefínských reforem školství. Pohled do tehdejší třídy podněcuje žáky, aby vnímali historické změny, jimiž školství během dvou století prošlo.

vzdělání za potřebné pro život. Učitel a rodiče si ostře vyměňují názory přímo před žáky. Sekvence z televizního seriálu *Okres na severu* (1980, r. Evžen Sokolovský) také zachycuje spor mezi učitelkou (Jarmila Švehlová) a rodiči, ten je však zasazen do zcela odlišného historického kontextu. Společensky vlivní manželé vyvíjejí tlak na učitelku, aby dosáhli zlepšení prospěchu svého syna. Ve hře jsou politické konexe, hodnotový rámec sporu je zcela jiný.

Znovu si připomeňme, že prostředí školy i rodiny jsou pro žáky srozumitelná, neboť obě patří do jejich žitého světa. Každodenně si osvojují sociální pravidla jejich fungování. Díky těmto zkušenostem snáze porozumí konfliktům mezi rodiči a učiteli, jež zachycují zmíněné ukázky z filmů. Poznávací situaci, v níž dochází ke střetům, nemodelujeme proto, abychom tyto dva sociální kontexty

stavěli proti sobě i dnes a vyvolávali spory. Předpokládáme, že dramatická scéna sporu otevírá prostor pro živý vstup do daného období v minulosti. Při poznávání dějin chceme postupovat od blízkého (rodina a škola) ke vzdálenému (dobový historický kontext). Jelikož je konflikt navíc zasazen do prostředí, o nichž žáci mají hlubší povědomí, můžeme předpokládat, že historickému tématu lépe porozumí. V dobové škole či rodině snáze rekonstruuji motivace aktérů a zasadí je do historického kontextu a hodnotového rámce. Filmové ukázky sice nevypovídají o „velkých“ událostech, přesto nabízejí možnost, jak žáky seznámit s širším historickým kontextem. Kategorie historického vědomí vymezené Hansem-Jürgenem Pandellem můžeme do kompozice filmových obrazů školy a rodiny, jež se pne od konce 18. století přes „normalizaci“ až do současnosti, promítnout zcela komplexně a s mimořádným didaktickým efektem. Propojení dějepisného vzdělávání, filmu, rodiny a školy se jeví jako vhodný metodický postup, zejména pokud chceme v návaznosti na RVP kultivovat historické vědomí a představovat dějepis jako tvůrčí dialog.

## Doporučená literatura

- FIALOVÁ, Ludmila a kol: *Dějiny obyvatelstva českých zemí*. Praha 1996.
- GOODY, Jack: *Proměny rodiny v evropské historii*. Praha 2006.
- KLABOUCH, Jiří: *Manželství a rodina v minulosti*. Praha 1961.
- MOŽNÝ, Ivo: *Rodina a společnost*. Praha 2008.
- TUČEK, Milan (ed.): *Česká rodina v transformaci: stratifikace, dělba rolí a hodnotové orientace*. Praha 1998.

## Poznámky

1. ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří a kol.: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou historického výzkumu*. Praha 2013, s. 92.
2. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 43 [online]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf) [cit. 8. 8. 2014].
3. *Digitální archiv*, Státní oblastní archiv v Třeboni, [online]. Dostupné z: <https://digi.ceskearchivy.cz/> [cit. 11. 9. 2014].
4. Ukázky z dobových učebnic dějepisu nabízí antologie *Učebnice dějepisu*, která vznikla v rámci aktivit skupiny vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. ČINÁTL, Kamil (ed.): *Antologie ideologických textů*. Praha 2009, [online]. Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/cs/ucebnice-dejepisu> [cit. 11. 9. 2014].
5. BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995.
6. PANDEL, Hans-Jürgen: Dimensiones des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik*, 1987, č. 12, s. 130–142.
7. Výběr ukázek z dobových komedií, které zachycují rodinný život, nabízí DVD *Česká společnost 1969–1989*, ÚSTR 2013.
8. *Česko-Slovenská filmová databáze*, [online]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/7101-ecce-homo-homolka/> [cit. 3. 7. 2014].
9. Ukázka z filmu *Nadlidé* (1946, r. Václav Wasserman) je dostupná na DVD *Obrazy války*, ÚSTR 2014.
10. NĚMEČEK, Jan (ed): *Školní deníky Jakuba Jana Ryby*. Praha 1957.



## 2. DĚJINY VE FILMU: PŘÍPADOVÉ STUDIE

V několika případových studiích, které navazují na kapitoly z první, teoreticky zaměřené části knihy, se nyní pokusíme prakticky ilustrovat práci s filmem ve výuce. Vycházíme přitom ze zkušeností, které jsme načerpali nejen jako učitelé dějepisu, českého jazyka a občanské výchovy, ale především jako tvůrci učebních pomůcek pro školy a jako lektori vzdělávacích seminářů pro učitele. Cenná pro nás byla též zpětná vazba, kterou nám průběžně poskytovali naši spolupracující učitelé, kteří s filmovými prameny pracují. Pokud jsme doposud didaktické úvahy rozvíjeli spíše v obecné rovině, nyní se otevírá prostor pro jejich konkretizaci.

Následující kapitoly se zaměřují především na české soudobé dějiny. Výběr historických témat ovlivnilo dlouhodobé zaměření Skupiny vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, která v návaznosti na odborný profil instituce didakticky zpracovává především dějiny druhé poloviny minulého století. Tematické vymezení kapitol tak úzce souvisí se zkušenostmi, které jsme získali v rámci přípravy a praktického testování vzdělávacích DVD a webových aplikací vytvořených v letech 2011 až 2014. Jednotlivé případové studie, jež z těchto rozsáhlejších projektů vycházejí, jsme v *Dějínách ve filmu* seřadili chronologicky.

Výběr témat nemá naznačit žádnou preferenci. Není v tomto smyslu záměrný a odráží se v něm řada vnějších a nahodilých okolností (dostupnost filmů a dalších pramenů). Tematické zúžení v druhé části knihy tak nemá učitelé naznačit, že by se měl více než světovým věnovat dějinám národním či že by se v rámci výuky o stalinismu měl zaměřit především na kolektivizaci. Případové studie nabízejí ilustrativní příklady toho, jak metody rozvinuté v první části *Dějín ve filmu* prakticky aplikovat. Tato užžitá perspektiva

byla při výběru příkladu určující. Předpokládáme, že metody a postupy navržené v případových studiích jsou přenosné i na jiná témata. Záleží především na učiteli, jaké vzdělávací cíle propojí s konkrétní dějepisnou látkou a jaké prameny zvolí pro práci s žáky ve škole. Naše didaktická „kuchařka“ nabízí modelové recepty, které může učitel přejmout, ale též tvůrčím způsobem přetvářet.

První případová kapitola se zaměřuje na filmy, které zobrazují válku. Vychází z DVD *Obrazy války*, které vzniklo v roce 2014. Válečné téma (jedná se především o druhou světovou válku) zastupuje v knize časově „nejvzdálenější“ minulost. Zejména v souvislosti s válkou představuje film dominantní médium, které prostřednictvím populární kultury výrazně utváří historické vědomí dnešní mládeže. V případové kapitole se tuto obraznost, která je produktem zábavního historického průmyslu, pokoušíme využít též „proti srsti“ – ke vzdělávacím cílům. Pracujeme také s dobovými snímky, které nejsou známé a do vydání DVD nebyly ani běžně dostupné.

Druhá případová kapitola se zaměřuje na příběh kněze Josefa Toufara, jenž byl v roce 1950 umučen příslušníky Státní bezpečnosti ve vyšetřovací vazbě. Zde pracujeme v návaznosti na DVD *Historie 1950: Příběhy jednoho zázraku* z roku 2014 s jedinečným filmovým materiálem, který je k dodnes nevyjasněné kauze číhoštského zázraku k dispozici. Jedná se nejen o původní „dokument“ z roku 1950, který vznikl v bezprecedentním počtu téměř čtyř set kopií, ale též o publicistický pořad z roku 1991, jenž zachycuje pamětníky z Číhoště, jak sledují propagandistický snímek v kině a následně jej komentují. Silný a působivý příběh provede žáky několika desetiletími, v nichž případ kněze Toufara v různých souvislostech znovu ožíval. Díky hranému filmu z roku

2004 se nabízí též srovnání jednotlivých žánrů, jež může výrazně přispět k rozvoji dovedností, které zakládají pozici kritického diváka.

Třetí kapitola se věnuje kolektivizaci českého zemědělství a navazuje na DVD *Obrazy (z) kolektivizace*, jež jsme vytvořili v roce 2011. Případová sonda se zaměřuje na velmi bohatou produkci filmů o poválečné transformaci českého venkova, která vznikala ve čtyřech hlavních vlnách. Výchozí jsou snímky spjaté s projektem kolektivizace a poznamenané dobovou ideologií. Na ně navazuje kritický obraz procesu z konce 60. let. Je zajímavé, že se v případě těchto hraných filmů o kolektivizaci často jedná o tvůrce, kteří původně točili agitky v době stalinismu. Následuje přepis kritického obrazu z doby „normalizace“ a následně současná produkce historických dokumentů o proměně venkova. Případová kapitola se zaměřuje zejména na jedinečnou kauzu jihočeských Vyhnanic. O kolektivizaci této vesnice vznikl propagandistický snímek v roce 1952. Jeho tvůrce (Vojtěch Jasný a Karel Kachyňa) se však k tématu opakovaně vraceli. Díky dokumentu z roku 2004 můžeme sledovat nejen vývoj jejich postojů, ale též reakce diváků přímo z dotčené obce.

Poslední kapitola se věnuje době „normalizace“. Vychází z DVD *Česká společnost 1969–1989*, které všechny školy v České republice zdarma obdržely v roce 2013. Jedná se o poměrně rozsáhlou databázi filmových pramenů různorodého typu. Kromě ukávek z dobových hraných filmů a seriálů zde uživatel nalezne nejen současné snímky o této době, ale též původní dokumenty a publicistiku. Všechny prameny jsou opatřeny didaktickým komentářem a doplňují je modelové otázky. Případová kapitola o „normalizaci“ je nejdlejší, neboť i množství filmových obrazů této doby je velmi rozsáhlé. Navíc se jedná

o didakticky obtížně uchopitelné téma. Dějepisná výuka se zde střetává s obrazy, jež šíří populární kultura, a zároveň naráží na živé rodinné vzpomínky. „Normalizace“ představuje minulost, která rezonuje ve veřejném prostoru, což klade zvláštní nároky na její didakticky promyšlenou reflexi ve škole.

Navrhujeme zde různorodá využití rozmanitého materiálu a přihlížíme též k tomu, aby poznávací cíle dějepisné výuky odrážely současné výstupy historiografie soudobých dějin.





## 2.1 OBRAZY VÁLKY

Jaroslav Pinkas, Čeněk Pýcha

### *Co se dozvíte v této kapitole?*

- Jak se proměnilo vnímání války v souvislosti s nástupem nových médií.
- Proč bychom měli historické události ukazovat z různých úhlů pohledu. Srovnáme různá filmová zobrazení okupace Československa a navrhne možné směry analýzy.
- Při práci s filmovými prameny se naučíme formulovat vzdělávací cíle, které překračují rámec dějepisných znalostí směrem k dovednostem.
- V rámci historické obraznosti války zaměříme pozornost na antropologické konstanty, které usnadní aktualizaci dějepisné látky (práce, tělesnost, hrdinství).
- Na příkladu holocaustu si ukážeme, jakou roli mohou filmy hrát v kulturní paměti. Pokusíme se proniknout „pod povrch“ obrazů, abychom vedle afektivní reakce otevřeli prostor pro věcnou analýzu.

## Obrazy války

Čas nenávratně plyne. Poslední světová válka již pro většinu Evropanů není žitou skutečností. Od konce války nás dělí sedmdesát let, což samozřejmě vede k tomu, že přímí pamětníci událostí odcházejí a historické vědomí je stále výrazněji zprostředkováváno jinými médii než osobními vzpomínkami aktérů. Reflexe války v padesátých a šedesátých letech 20. století byla jiná než dnes, neboť v rodinách existovaly přímé a živé vzpomínky na válku. Dnes jsou osobní zážitky nahrazeny především mediálními reprezentací, konečně i vzpomínky pamětníků dnes konzumujeme především skrze nějaká jiná média (knihy, internet, televizi, rozhlas). Na významu získávají i jiné inscenační postupy, jejichž prostřednictvím se válka „znovupřehrává“, a tak zpřítomňuje (nejen vojenské přehlídky, ale nově i kostýmní rekonstrukce bitev, vzpomínkové aktivity klubů vojenské historie, počítačové animace).

V případové studii se v návaznosti na DVD *Obrazy války*, které vzniklo v rámci projektu *Dějepis v 21. století* v roce 2014, pokusíme zmapovat obraznost války v současné historické kultuře a navrhneme možnosti didaktického využití. Všechny filmové prameny, s nimiž budeme pracovat, jsou dostupné na dotčeném DVD.

## Filmová obraznost války

S nárůstem významu mediálních obrazů jde ruku v ruce proměna historických představ, které dnešní společnost sdílí. S tím, jak se válka mění z žité skutečnosti ve „vzdálenou“ historickou událost, narůstá množství filmů a dalších audiovizuálních produktů, jež válečnou historii zprostředkovávají dnešnímu publiku. Návazně se transformují i způsoby, jak se divák může k válečným událostem vztahovat. S časovou vzdáleností od války

padají různá tabu, která se dříve se zobrazováním války spojovala. Typickou proměnu hodnotového rámce, v němž byla válka dříve představována, zastupují v současnosti počítačové hry typu *Call of Duty* (2003) či *World of Tanks* (2011). Válka funguje jako hra, při níž se uživatelé baví. Není tak podstatné, kdo zvítězí, jde o zážitky. Historie zde tvoří pouhou kulisu pro seberealizaci jednotlivce. Takto uživatelský vztah k historické zkušenosti, která formovala politická přesvědčení poválečných generací, by byl ještě před třiceti lety nemyslitelný. Podobně můžeme hodnotit i fenomén klubů vojenské historie, které od konce osmdesátých let zaznamenaly velký rozmach.<sup>1</sup> Druhá světová válka nemusí být nutně zobrazována v rámci historického kontextu, ale může být inscenována i nezávisle na historickém vědění, především jako silný emotivní prožitek. Válka se prostě stává jedním z mnoha volnočasových fenoménů. Souběžně s touto „dehistorizací“ válečné zkušenosti dochází k určité konzervaci obrazů, které válku ukazují. Příkladně se vlivem časté reprodukce dobových fotografií či nově hollywoodských velkofilmů, jako byl *Schindlerův seznam* (1993, r. Steven Spielberg), ustálil způsob zobrazování holocaustu.

Způsoby vyprávění o válce „tuhnou“. V bohaté produkci se opakují dosti podobné obrazy, přičemž každý použitý motiv se obtiskuje do paměti diváků a stává se argumentem pro to, aby byl použit znovu, neboť divák něco takového podvědomě očekává a filmaři jeho očekávání vychází vstříc. Filmaři navíc musí schematizovat historické skutečnosti, vtěsňují složitou historickou realitu do známých a srozumitelných šablon, které vycházejí z kanonických literárních nebo ikonografických děl. Historická obraznost války má své dějiny, které se neodvíjejí jen od světových konfliktů v minulém století, ale jsou daleko



**Nový pohled na válku v počítačových hrách – invaze do Normandie pohledem počítačové hry Call of Duty**  
Počítačová hra přináší ve srovnání s válečnými romány či filmovými dokumenty odlišnou perspektivu. Vše odpovídá historické realitě tak, jak ji popisují vojenští historici. Zobrazení zbraní, uniform i techniky je tak přesné, jak jen technologie umožňuje. Historické kulisy se ovšem podřizují zábavnému prožitku – důležitý je herní rozměr. Hráč si vybírá roli, v rámci své virtuální identity se může „převtělovat“ do příslušníků různých armád. Většinou se hraje ve skupinách, což hře dodává sociální rozměr, který kupříkladu u četby chybí. Válka je v tomto médiu překvapivě realistická, alespoň co se týče uniform, typu zbraní či prostorů, v nichž se boj odehrává. Call of Duty cituje známé výjevy z válečných filmů a fotografií. Zcela se však mění společenský význam takto zpřítomněné historie. Dějepisné poznání, jak jej známe ze školy, je upozaděno. Hráč nepotřebuje znalosti, aby porozuměl své roli ve hře. Učitel však nemusí počítačovou hru šmahem odsuzovat. Spíše by měl přemýšlet nad tím, zda nelze zájem žáků o válku nějak využít. Nabízí se srovnání s historickými prameny a kritická reflexe herní praxe.

starší. Do těchto vzorů se vepisuje i sedmdesát let zobrazování druhé světové války, v jehož rámci vznikly tisíce filmových děl, která nejenže sama sebe často citovala, ale především skrze opakování formovala diváckou zkušenost, a tím i kolektivně sdílenou obraznost války. Úměrně tomu, jak se zmenšoval prostor těch, kteří válku zažili, vliv těchto mediálních produktů narůstal. Proces medializace války je pochopitelně křivolaký, ale rozhodně nemá smysl jej nahlížet jen jako stále rychleji postupující falzifikaci „historické skutečnosti“. Současná historická kultura je utvářena moderními médii a učitel by měl s tímto faktem počítat. V této kapitole se pokusíme využít filmovou obraznost války „proti srsti“. Sledování válečných filmů dnes souvisí především s afektivním prožitkem, který diváci mohou vnímat jako zdroj zábavy. Silné emoce však zároveň přispívají k tomu, že se publikum identifikuje s postavami filmového příběhu, ať už s vojáky, či s oběťmi válečného násilí. My využijeme film jako prostředníka dějepisného vzdělávání.

Rozvoj filmového průmyslu a technologií směřuje v návaznosti na výstupy vědeckého poznání, jež se do historických filmů vždy nějak promítaly, ke stále realističtějšímu obrazu. Trend stále větší přesnosti v historických detailech ilustrují především současné válečné snímky, v nichž se na rozdíl od starších (z padesátých až sedmdesátých let) klade mimořádný důraz nejen na věrnost kostýmů, zbraní a válečné techniky. Nové technologie (počítačová animace) umožňují divákovi, aby válku prožil nebývale realisticky i na úrovni smyslových vjemů. Filmová iluze může být velmi sugestivní. Síla prožitku často určuje „opravdovost“ obrazů války, které konkrétní film nabízí. V případě divácky úspěšných filmů stačí nahlédnout do *Česko-Slovenské filmové databáze*, kde nalezneme tisíce komentářů, v nichž

diváci zdůrazňují autentický prožitek. Moderní hraný film zprostředkovává válku akcí a vizuální přitažlivostí, na rozdíl od vyprávění pamětníka, které stojí na konstrukci vyprávění.

### Zachraňte vojína Ryana – výběr komentářů z Česko-Slovenské filmové databáze<sup>2</sup>

- *Vylodění v Normandii bez příkras a tak naturalistické, že vyrazí dech, který jen tak do konce filmu nepopadnete. Golfista*
- *Tohle je film vysloveně pro velké plátno a kvalitní zvuk, kdy kolem vás lítají kulky a vy máte pocit, že jste tam fyzicky s nima, že jste součástí děje. Lima*
- *Pro většinu lidí se stane Vojín Ryan nejoblíbenějším, nejlidštějším a nejrealističtějším snímkem o válce. Djkom*
- *Je nejrealističtější, je nejválečnější, a co je hlavní, splňuje naprosto dokonalou atmosféru, která se jen tak z hlavy nevytratí. Malarkey*
- *Je to od první do poslední scény úžasně vymyšlené, každým výstřelem vás to do sebe pohltí, až máte pocit, že každou chvíli přiletí kulka i k vám, a celé to má takový dopad, že každé zhlédnutí nemůžu pár dní dostat z hlavy. Novoten*
- *Spielberg si dal precizní práci s úvodním vyloděním na pláži Omaha a to, co vzniklo, je něco neuvěřitelného, každý může žvatlat, co chce, ale neexistuje autentičtější válečná scéna než právě tato. Zeck*

### Vylodění v Normandii

Proměnu obrazů války si můžeme ukázat na příkladu invaze z června 1944. Srovnáme-li jednu z prvních filmových fresek vylodění v Normandii, která vznikla v roce 1962 v rámci snímku *Nejdelší den* (r. Ken Annakin, Darryl F. Zanuck), s téměř o půl století mladším filmem na stejné téma *Zachraňte vojína Ryana* (1998, r. Steven Spielberg), pak vidíme zřetelný posun v perspektivě, produkci

i v technologiích. Spielbergův opus je až děsivě autentický a zároveň vychází vstříc současnému divákovi, který touží po vzrušujících a přitom bezpečných zážitcích.<sup>3</sup> Zatímco Annakin a Zanuck využívají, slovy Paula Virilia, kinematickou heroizaci a válka je zde zpodobněna jako vznešené plnění občanských ctností, ve Spielbergově snímku hraje daleko větší význam jednotlivce a jeho intimní vnitřní svět. Důraz je položen na afektivní prožitek války z pohledu konkrétního jednotlivce.<sup>4</sup> V těchto posunech se samozřejmě odráží širší proměny společnosti, zejména vzrůstající důraz na autonomii jedince. V obou případech jde ovšem o velký spektakl, podívanou na válčící muže. Kapitán Miller v podání Toma Hankse představuje perspektivu, která má potenciál zprostředkovat pohled na válku pro celou jednu generaci. Ostatně vzápětí je tento typ válečného hrdinství „recyklován“ v populárním seriálu *Bratrstvo neohrožených* (2001, r. Richard Loncraine, David Frankel).

### Dehistorizace

Příklon k drammatizaci, individualizovaným osudům a silným emocím se prosadil už dříve, jak ilustrují filmové obrazy holocaustu. Přelom představoval především úspěšný americký seriál *Holocaust* z roku 1978 (r. Marvin J. Chomsky), který válečnou historii zpřítomnil na příběhu židovské rodiny Weissových. Jako vizuální zkratky velmi složitého a mnohovrstevnatého procesu se ustálily fotografie pořízené při osvobození koncentračních táborů v roce 1945. Záběry na vyhublé lidi za ostatnými dráty se staly emblémem holocaustu, symbolizovaly bolest a utrpení obětí nacismu. Fotografie se recyklovaly nejen v dokumentárních filmech, ale citovaly je i snímky hrané. Zdá se, že obraz dokázal divákům zprostředkovat klíčové události 20. století přístupnějším a srozu-



### Dvě tváře války

Invaze se v roce 1962 jevila jako procházka, jen občas proložená nepřátelskou palbou. Individuální příběhy vojáků tvořily jen malé strípky mozaiky „velkého vyprávění“. Zobrazení invaze z roku 1998 mění perspektivu. Individuální příběh přestává být doplňkem velkého vyprávění, stává se ústředním motivem. Pohled konkrétního vojáka nabývá na důležitosti, velké vyprávění ustupuje do pozadí, tvoří pouhou kulisu osobního prožitku. Tuto individuální perspektivu, která je divácky přístupná a sugestivní, umožnily nové technologie, především počítačové animace. Film nezaměřuje pozornost pouze na historickou událost, ale snaží se co nejpřesvědčivěji zachytit prožitky dobových aktérů. Rychlé střihy, tékává kamera, chaotické hluky – to vše inscenuje válku jako emotivní zážitek. Divák je smyslově vtažen do situace. Historický kontext není pro porozumění tak důležitý, do popředí vystupují afekty: muselo to být hrozné, mrazil mě z toho, vyrazí to dech...

mitelnějším způsobem než klasické dějepisné vyprávění postavené na reprezentaci prostřednictvím jazyka. Zejména zkušenost holocaustu se ukázala jako obtížně vyslovitelná.

Obraznost holocaustu se častým opakováním mnohdy vyvázala z přímých historických souvislostí: stala se výrazem „nadhistorického“ zla a může posloužit k symbolickému vyjádření jakéhokoliv utrpení (postkoloniální války, genocidy).

Po sedmdesáti letech se válka pozvolna mění v historickou událost, která je odpoutaná od živé paměti. Tento přesun do kolektivně sdílené kulturní paměti s sebou nese jistou míru „dehistorizace“. Zobrazení války nemusí být nutně zasazeno do konkrétního

historického kontextu. Do válečných kulis je často vkládán ryze současný obsah, podobně, jako se to děje ve filmech o gladiátorech či skotských rebelech proti anglické nadvládě. Těmto novým kulturním a sociálním skutečnostem by se měla přizpůsobit prezentace obrazů války (tj. mediální reprezentace období druhé světové války) ve škole. Neznamená to nutně, že by učitel měl jen uvádět dehistorizované obrazy války „na pravou míru“, v duchu faktografické korektnosti. Ostatně těmto novým obrazům jen málokdy můžeme vytknout nějaké faktografické omyly podobného typu, jaké se vyskytují například v italských filmech o válce ze sedmdesátých let známých jako „guerra“ či „spagetti-war“.

## Obrazy války ve škole?

Problematičnost obrazů války nespočívá v tom, že by jich bylo málo, ale právě naopak: je jejich až příliš velké množství. Obraznost na žáky útočí z televize, internetu, prostřednictvím počítačových her. Ve veřejném prostoru jsou tyto reprezentace téměř všudypřítomné. Nechybí přitom ani faktografické informace. Různých encyklopedických projektů, specializovaných válečných webů či populárně-naučné literatury je dostatek. Zdroje dějepisných znalostí o válce jsou dostupné jak v knižní podobě, tak na internetu. Učitel tak stojí před problémem výběru: co, jak a proč má žákům o válce vykládat? Měl by se soustředit na fakticitu událostí (kdy válka začala, nejdůležitější bitvy, diplomatická setkání, odbojové akce atd.), nebo spíše na způsob mediálního ztvárnění? Odpověď na tuto otázku je pro učitele klíčová. Pokud ve výuce zohlední i symbolický jazyk filmových obrazů války, pak může didaktický efekt znásobit. Prostřednictvím vhodné ukázky ilustruje, jak se konkrétní událost „skutečně odehrála“, a zároveň orientuje pozornost žáků k tomu, jak byla vnímána a hodnocena v konkrétním společenském, kulturním a politickém kontextu. Zaměření na mediální zpodobení události totiž nebrání tomu, aby byla zohledněna i historická fakta, obě perspektivy se mohou efektivně doplňovat.

Obdobný přístup se jeví jako didakticky produktivní též s ohledem na sociální realitu války, která pod nánosem obrazů často zaniká. Stačí zběžně nahlédnout do komentářů k filmům na *Česko-Slovenské filmové databázi*. Většina uživatelů se zde vyjadřuje k osobnímu diváckému prožitku, hodnotí filmové zpracování, srovnává různé snímky, jen zřídka se zde přímo tematizuje minulost či prožitek historických aktérů a dopad války na jedince. Kritická reflexe mediální-

ho zprostředkování umožňuje učiteli, aby pozornost žáků směřoval „za obrazy“ – tedy právě k historickému kontextu, k poznání toho, jaké měla válka sociální dopady.

Důraz na souvislost mezi podobou obrazu historické skutečnosti a dobou, ve které tento obraz vzniká, umožňuje učiteli, aby vystoupil z „moci“ filmového příběhu. Rodí se kritický odstup, který je důležitým předpokladem pro rozvoj historické gramotnosti žáků. Když s žáky vstupujeme „pod povrch“ filmového příběhu a sledujeme, jak tento „stroj na autenticitu“<sup>5</sup> funguje, rozvíjíme historické vědomí žáků. Důraz na různé časové roviny, jež se sledováním filmů souvisí (zobrazená historie, doba vzniku, aktuální čas projekce), rozšiřuje představy žáků o komplexnosti historického času, který nelze omezit na linearitu chronologické osy. Pohled „pod povrch“ zdůrazňuje i dobovou sociálně-kulturní konstruovanost dějinného obrazu, tedy skutečnost, že každý příběh má nějakého vypravěče, který sleduje své záměry, a vyprávění nemusí zcela odrážet skutečnost. Ukážeme si, že nejen v hraných filmech se podnětně odráží napětí mezi reálným a smyšleným. Je paradoxní, že válečný film ve stylu *Zachraňte vojína Ryana* může působit „realisticky“ právě díky dramatizaci a zosobnění, které jsou nutně vystavěny na fiktivních prvcích. Když učitel poukáže na vnitřně rozporný dojem autenticity, může podnítit poznávací nejistotu, která je předpokladem problémově orientovaného poznávání minulosti.

## Filmové obrazy okupace Československa

Didakticky zaměřenou práci s filmem si můžeme přiblížit na příkladu rozdílného zobrazování okupace. Zaměříme se na dva snímky, mezi jejichž vznikem uplynulo jen několik měsíců, během nichž se ovšem radikálně změ-

## Válečný obraz okupace *Kolesa dějin* (1945, r. Miloš Cettl)



Jednotky wehrmachtu procházejí v březnu 1939 Matyášovou bránou Pražského hradu. Tato scéna představuje v české kulturní paměti vrchol ponížení. Protektorátní obraz ji ovšem spojuje s optimistickou hudbou. Nezvyklé vyznění obrazu může vyvolávat otázky.



Příchod německých jednotek přinesl podle protektorátního snímku pozitivní sociální opatření. Presentace takového materiálu v hodině nemá reprodukovat nacistickou propagandu, ale upozorňuje na „nespolehlivost“ dobových záběrů a možnost jejich zneužití.



Usměvavě tváře civilistů a spokojení němečtí vojáci. Tato scéna do české vzpomínkové kultury nepatří. Jedná se přitom o archivní materiál. Žákům tak demonstrujeme důležitost výběru a komentáře, který teprve ovlivňuje vyznění filmového materiálu.

## Poválečný obraz okupace *Cesta k barikádám* (1946, r. Otakar Vávra)



Obrazy motorizovaných jednotek wehrmachtu jsou ve Vávrově dokumentu opatřeny vážnou hudbou. Stejně filmové materiály, které používal o rok dříve Cettl, tak získávají zcela jiné vyznění. Právě tento okamžik můžeme využít nejen k ilustraci 15. března 1939, ale k ilustraci významu politického kontextu pro vznik obrazu neboli toho, jak se historie přepisuje v závislosti na politickém režimu.



Obraz Němců jako kobylek vycházel z kontextu roku 1946. Smyslem jeho prezentace na hodině není pouze objasnění tohoto kontextu, ale také jeho hodnocení z pohledu současných etických normativů. Hodnocení má ve školním dějepise dvojí rozměr – vedle hodnocení historického kontextu z něj vystupujeme směrem k naší současnosti a používáme přitom „současný morální slovník“.



Český pláč jako reakce na německou okupaci. Vávřův obraz obsazení se radikálně liší od Cettlova. Až konfrontace těchto obrazů ovšem tyto rozdíly vyjeví. Národní apel *Cesty k barikádám* by mohl i dnes působit podmanivě. Pokud vedle něj postavíme obraz protektorátní, dáme žákům možnost, aby si uvědomili, nakolik si jsou tyto obrazy podobné. Paradox je může přivést ke kritické reflexi perspektivy z roku 1946.

nily politické poměry.<sup>6</sup> První film s názvem *Kolesa dějin* (1945, r. Miloš Cettl) představuje jeden z posledních produktů nacistické propagandy. Vznikl až na jaře 1945. Druhý snímek *Cesta k barikádám* (1946, r. Otakar Vávra) byl vytvořen již v atmosféře obnoveného Československa, kdy se radikálně účtovalo s protektorátní minulostí a prosadilo se pojetí kolektivní viny německého obyvatelstva jako celku. Oba „dokumentární“ snímky ovšem shodně pracují s archivním materiálem z jara roku 1939. Těmto dobovým záběrům dominují různé pohledy na motocyklové jednotky a další vojenskou techniku. Zatímco protektorátní snímek vybírá obrazy, na nichž se vojáci usmívají a přátelí se s civilisty, snímek z tzv. třetí republiky ukazuje civilisty, jak pláčou. Významnou roli hraje též hudební doprovod – v případě protektorátního snímku podporuje pozitivní vyznění události optimistická a uklidňující hudba, v případě druhém je doprovod naopak dramatický a zlověstný. Na vyznění filmů se podílí i tón jednotlivých komentářů.

Práce s ukázkami se může zaměřit jednak na určení pravděpodobnosti jednotlivých obrazů, ale také na analýzu jednotlivých způsobů vyprávění (pohled „pod povrch“ dokumentu) a jejich porovnání s aktuálním stavem historického poznání. Prosté určení pravděpodobnosti obrazu ovšem nepředstavuje zcela dostačující cíl. Žáci mohou být vedeni i k tomu, aby určili prvky, které se jeví v dnešním kontextu jako politicky nekorektní (zejména obrazy nepřítelů). Na tomto místě je potřeba zdůraznit, že v dějepisném vzdělávání mají hodnotové soudy poněkud jinou funkci než na poli historiografie. Zatímco ve vědě se hodnotové soudy formulují spíše uměřeně a vztah k hodnotám je přitom zasazen do metodologického rámce, ve vzdělávání má hodnocení i funkci výchovnou (žáci si vytvá-

řejí vlastní morální slovník a učí se posuzovat svět). Konfrontace s filmovými obrazy války, které mají často velmi různorodé hodnotové zaměření (poválečné snímky mohou kupříkladu zobrazovat Němce expresivně a odlišně), staví žáky do poznávací situace, kdy si sami utvářejí vlastní etické postoje. S pomocí učitele označují žáci postoje, které snad byly pochopitelné v době vzniku obrazu, ale v současnosti jsou považovány za extremistické. Je zřejmé, že v průběhu dějin došlo k proměně hodnotového rámce, z nějž byla válečná zkušenost nahlížena. Žáci zasazují tyto posuny do historického kontextu a snaží se je osvětlit. Výchovné cíle vzdělávání se v takto pojaté výuce efektivně provazují s poznávacími výstupy (dějepisné znalosti a dovednosti).

Pokusme se nyní přesněji vymezit cíle vzdělávání, které můžeme s filmovými prameny z roku 1945 a 1946 provázat. Při určení klíčových výstupů se budeme inspirovat pojetím britského didaktika Martina Hunta, který navrhl jednoduchý a přístupný způsob klasifikace. Rozlišuje cíle zaměřené na znalost faktů (vědomosti), konceptů (konceptuální znalosti) a na rozvoj dovedností (klíčové kompetence RVP).<sup>7</sup> Pokud bychom aplikovali Huntovo schéma na naše prameny, pak bychom mohli vytvořit následující cvičení.

## Pracovní postup: Rozdílné zobrazování okupace

Cílová skupina	ZŠ
Krok 1	<p><b>Opakování vědomostí</b></p> <p>V úvodu cvičení zasadí učitel téma do historického kontextu – zopakuje s žáky události, které vedly k okupaci ČSR (mezinárodní napětí ve 30. letech 20. st., mnichovská krize, druhá republika, expanzivní záměry Hitlera). Je na úvaze učitele, zda tak učiní formou výkladu, či formou samostatné práce žáků s učebnicí nebo Wikipedií. Žák by měl získat základní povědomí o politických událostech, které předcházely okupaci.</p>
Krok 2	<p><b>Analýza ukázek</b></p> <p>Než učitel přistoupí k samotné analýze, měl by vysvětlit účel cvičení. Neznamená to nutně, že odhalí rámcový didaktický cíl – pouze by žákům měl vysvětlit záměr spojený s rozbořením filmů. Smyslem cvičení je ilustrace odlišných způsobů zobrazení jedné historické události. Žáci by měli vnímat, nakolik obraz závisí na politickém kontextu. Učitel se ptá: V čem se ukázky liší? O čem tyto rozdíly vypovídají? V průběhu projekce si žáci zaznamenávají odpovědi do pracovního listu (viz níže), pracují samostatně nebo ve dvojicích.</p>
Krok 3	<p><b>Reflexe – porozumění</b></p> <p>Poté, co žáci provedli obsahovou analýzu ukázek, přichází čas na konfrontaci závěrů. V celku třídy představují žáci jednotlivé odpovědi, argumentují a zdůvodňují své závěry. Učitel moderuje diskusi a zároveň postupně dodává další informace, které mohou žáci využít ke zpřesnění závěrů. Předběžné závěry z analýzy (krok 2) se nyní zpřesňují.</p>
Krok 4	<p><b>Hodnocení</b></p> <p>Po shrnutí analytických závěrů se žáci mohou pokusit o hodnocení. Zasazují téma (pod vedením učitele) do širších souvislostí (obrazy odlišně zobrazených Němců souvisí s poválečnou protiněmeckou náladou a odsunem většiny německého obyvatelstva) a mohou ho vztáhnout k současnosti (dnešní postoje vůči Benešovým dekretům). Z historického kontextu vystupují k obecným otázkám česko-německých vztahů a aktuálním problémům, které dnes s tímto vztahem souvisejí (pojetí lidských práv, provázanost české a německé ekonomiky, důsledky aplikace kolektivní viny). Žáci se vztahují k obecným etickým otázkám (otázka viny a trestu, postoj k násilí) a rozvíjejí vlastní morální slovník. Učitel se nebrání aktualizaci tématu: O čem ukázky vypovídají dnes? Jak dnes vnímáme otázku kolektivní viny? Jak byste pojali dokument o okupaci vy?</p>
Krok 5	<p><b>Shrnutí – tvůrčí aktivity</b></p> <p>Pod vedením učitele vytvářejí žáci myšlenkovou mapu, do níž zanesou klíčové výstupy analýzy a hodnocení. Pomocí dílčích výřezů z ukázek navrhnou scénář vlastního dokumentu, který by využíval stejné archivní záběry jako filmy z let 1945 a 1946, ale byl by v souladu s aktuálním historickým poznáním a hodnotovým rámcem současné společnosti. Žáci představují své návrhy scénáře před třídou, učitel moderuje diskusi.</p>

Při obsahové analýze filmových pramenů žákům pomůže, když mají nějaké vodítko. Dobře může tuto funkci plnit pracovní list, v němž učitel předznačí směr rozboru. V našem případě by mohl vypadat následovně. Samozřejmě se nejedná o normativní návod, ale o inspiraci. Konkrétní provedení záleží na tom, jak si práci s ukázkami rozvrhne učitel.

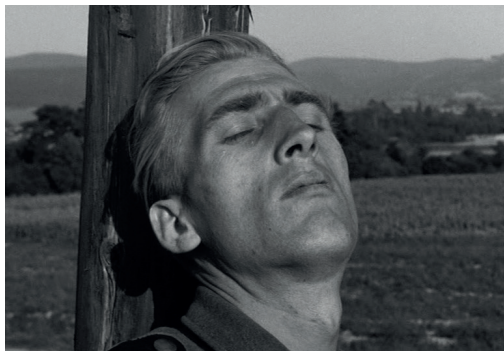
Rozvrhli jsme do pracovního listu otázky, které vyznačují možný směr analýzy. Pokusme se nyní tyto metodické postupy v návaznosti na pojetí Martina Hunta vztáhnout k cílům dějepisného vzdělávání na úrovni vědomostí, konceptuálních znalostí a dovedností.

## Pracovní list: Obrazy okupace

	<i>Kolesa dějin (1945) – 1:53 min</i>	<i>Cesta k barikádám (1946) – 1:13 min.</i>
Jakou událost obraz zachycuje? Kdy se tato událost odehrála?		
Popište, jaké postavy vystupují v ukázce. Pokuste se je sociálně a národnostně zařadit.		
Jak ovlivňuje vyznění obrazů střih, hudební doprovod a komentář?		
Kdy podle vás vznikly tyto obrazy? Pokuste se alespoň o přibližný odhad a zdůvodněte jej.		
Jaký byl podle vás účel vzniku těchto obrazů?		
Jak je příchod německých vojsk zachycen? Jak jsou němečtí vojáci zobrazeni?		
V čem byste s těmito obrazy souhlasili?		
V čem byste s těmito obrazy nesouhlasili?		

## Cíle vzdělávání?

	<i>Znalost faktů</i>	<i>Koncepty (konceptuální znalosti)</i>	<i>Dovednosti (klíčové kompetence)</i>
<b>Krok 1</b>	Základní povědomí o politických událostech, které předcházely vypuknutí války ve střední Evropě v roce 1939.	Historická kauzalita.	Žák získává informace z otevřených zdrojů, pamatuje si znalosti.
<b>Krok 2</b>	Okupace Československa v roce 1939, postupy protektorátní propagandy, postoje poválečné společnosti k Němcům, dobový výklad války.	Pojmy potřebné pro kritiku filmového zobrazení.	Žák analyzuje historický pramen.
<b>Krok 3</b>	Širší historická kontextualizace dějepisné látky (souvislosti), fakta se provazují ve větší tematické celky (poválečný odsun a retribuční).	Ideologie a propaganda, masová média.	Žák interpretuje výstupy analýzy, je schopen formulovat vlastní závěry, diskutuje, vnímá odlišné postoje a na jejich základě případně přehodnocuje vlastní závěry.
<b>Krok 4</b>	Širší historická kontextualizace dějepisné látky (souvislosti), fakta se provazují v abstraktnější tematické celky (kolektivní vina).	Retribuce, legitimita, kolektivní vina, lidská práva.	Žák posuzuje význam historických událostí pro současnost, vnímá minulost perspektivou aktérů a vztahuje jejich jednání k hodnotám (dobovým i současným).
<b>Krok 5</b>	Samostatnou prací se prohlubuje udržitelnost znalostí.	Pojmy potřebné pro výklad minulosti (zápletky vyprávění, perspektiva, zdroje).	Žák komplexně provazuje znalosti a dovednosti, zaujímá samostatné a odpovědné postoje k minulosti, prezentuje vlastní názory.



**Esesman. Boxer a smrt** (1962, r. Peter Solan)

Ve válečných filmech se často objevují ustálené obrazy, které jsou součástí obecně sdílených představ o minulosti a slouží jako nosiče kolektivní paměti. Mimořádnou ikonickou stabilitu má kupříkladu obraz „esesmana“: je snadno identifikovatelný, vzbuzuje emoce, představuje ustálený symbol zla a snadno se spojuje s navazujícími významy. Příkladem může být obraz vojáka v uniformě SS, známé motivy (runová „S“, lebka, helma) nesou konkrétní význam (zlo) a předurčují pozici postavy v příběhu. Z odpočívajícího mladého muže se v okamžiku, kdy si nasadí helmu, stává reprezentant zločinecké organizace bez ohledu na jeho individuální osobní kvality. Nebo je tak alespoň diváky vnímán. Současná populární kultura tyto ustálené obrazy užívá i mimo historický kontext druhé světové války. Zrůdný esesman Kroenen vystupuje ve filmové verzi komiksu *Hellboy* (2004, r. Guillermo del Toro). Fantastický příběh se odehrává v současnosti, ale příběh se odvíjí od konce války.

## Vstupujeme „pod povrch“ příběhu

Jak se dostat „pod povrch“ příběhu?

Zejména v případě filmových obrazů války se jako jeden z možných způsobů jeví důraz na antropologické konstanty, které jsou podle některých odborníků v lidském životě i širším společenském kontextu přítomny univerzálně.<sup>8</sup> V konkrétním historickém období se jejich tvářnost sice mění, vždy je však zasazena do jednotného rámce. Ku příkladu holandský historik kultury Johan Huizinga se z obdobné perspektivy zabýval právě fenoménem války, jejíž původ spatřoval v organizované hře s jasnými pravidly. Podoby válčení se v průběhu dějin samozřejmě měnily, jednotlivé modely války lze však srovnávat, neboť vycházejí z jednoho kulturního rámce.<sup>9</sup>

Antropologické konstanty bychom pro potřeby školního dějepisu mohli vymezit jako statické prvky v jinak dynamickém toku historie. Tyto rámce nemusíme hledat přímo v dějinách, přinejmenším z didaktického hlediska se jeví jako produktivnější, když je budeme sledovat i na úrovni příběhů, jejichž prostřednictvím daná společnost sdílí představy o minulosti. V pojmu se tak plodně provazuje historická zkušenost a její vyjádření ve formě vyprávění.<sup>10</sup> V této souvislosti je potřeba zdůraznit konstruktivistický rozměr pojmu, který zde užíváme. Nedotýkáme se přímo historických univerzálií, ale snažíme se s pomocí filmových pramenů vytvořit poznávací nástroje, které tuto perspektivu naznačují. Prostřednictvím vizuálních konvencí, které prostupují filmovou obraznost války, se pokoušíme proniknout k tomu, jak válečná situace dopadala na jedince a společnost.

Pokusme se tento poněkud abstraktní pojem konkretizovat a vztáhnout ke školní praxi. V případě vzdělávacího DVD *Obrazy války*, jež je na didaktické práci s ustálenými

ikonami založeno, jsme zaměřili pozornost na fenomén byrokracie, práce, tělesnosti, hrdinství a na obraz druhého. Zvolená perspektiva zohledňuje motivy, které prostupují filmovou obraznost války (rovina příběhu), a zároveň upozorňuje žáky na specifickou válečnou situaci (lidská zkušenost). Tematické okruhy se dotýkají i dnešní každodennosti. V univerzálním rámci tak obrazy práce či hrdinství propojují konkrétní historické období (v našem případě zejména dobu druhé světové války) s dobou poválečnou, a dokonce s naší současností. Válka se tak nemusí jevit jen jako uzavřená a minulé zkušenost, ale jako cosi stále přítomného v naší společnosti a kultuře.

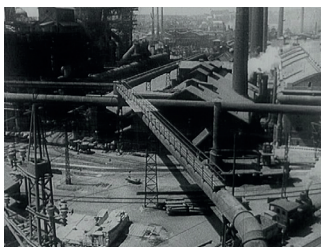
Perspektiva zaměřená na antropologické konstanty může v dějepisné výuce sloužit jako vhodný nástroj srovnávání minulosti a současnosti. Význam historie se nejen z pohledu žáků odvozuje z přítomnosti. Dějiny nemají smysl samy o sobě, ale jejich možný význam se utváří v dialogu a napětí s dneškem. Na mnohé žáky působí i moderní dějiny velmi vzdáleně, jako zcela cizí a neznámý svět. Prostřednictvím ikonických schémat, která míří na historická a kulturní univerzálie, může učitel tuto vzdálenou historii propojit s žitým světem žáků, přibližuje a oživuje historii. Znovu se před námi otevírá jedna z možných cest, jak vyvázat dějepis z omezeného rámce sociální hry na reprodukci faktografie a otevřít jej pro hru poznávací (živé kladení otázek a tvůrčí podíl na utváření smyslu historie). Srovnání dvou historických fenoménů, které spolu „sousedí“, případně jejich vymezení vůči aktuální sociální praxi, považujeme za jeden z nejdůležitějších výstupů výuky dějepisu. Obdobné průniky směřují totiž žáka k tomu, aby vystoupil z bezpečných hranic znalostního učiva a reprodukce kauzálních souvislostí (mnichovská dohoda vedla logicky k okupaci,

atentát na Heydricha k odsunu atd.). Mnohá srovnání mohou zaměřit překvapivé podobnosti (fenomén práce v nacistickém a v komunistickém režimu), a vyvolat tak poznávací nejistotu, jež podněcuje otázky. Žák si musí vytvářet souvislosti sám. Je veden k tomu, aby vlastní závěry nejen formuloval, ale též hájil a zdůvodňoval v diskuzi. Nelze předpokládat, že promyšlení takovýchto složitých a náročných fenoménů bude vždy zcela úspěšné. Smyslem takové poznávací situace ovšem není dosažení stoprocentně správných odpovědí, u řady témat ostatně ani nevíme, co jsou správné odpovědi, známe jen odpovědi pravděpodobné. Cílem je proces sám, tedy formulování hypotéz, přemýšlení nad dějinami.

## Obrazy práce

Ilustrujme si možné postupy na srovnání obrazů práce. Protektorátní způsob vyprávění se formoval pod vlivem nacistické představy o práci jakožto středobodu lidského života a snažení. Nejen český člověk se měl prostřednictvím práce, jež byla jeho dějinným údělem, podílet na budování „nové Evropy“. Skrze práci měl být formován „nový člověk“, který potlačí své egoistické pudy a dá své schopnosti a úsilí do služeb celku. Tato ideologická představa byla skrytě přítomna ve všech obrazech práce, ať už v hrané tvorbě nebo v dokumentech. V tomto ohledu se nabízí paralely k jinému velkému ideologickému projektu – stalinismu padesátých let. Obdobné motivy se objevují v již citovaném filmu *Kolesa dějin* z roku 1945. Ukázkou můžeme srovnat s budovatelským snímkem *Učíme se od sovětských lidí* (1952, r. František Nešet).<sup>11</sup> Žáky zřejmě zaujme, že obě ideologicky odlišné ukázky vypráví o práci velice podobně, ale tímto konstatováním srovnání nekončí. Paradoxní podobnost vzbuzuje otázky.

## Protektorátní obrazy práce *Kolesa dějin* (1945, r. Miloš Cettl)

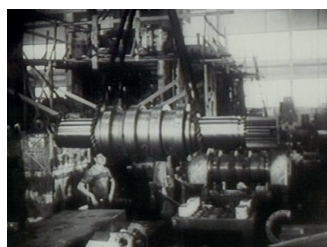


Fascinace modernitou a budováním se pochopitelně objevuje už před válkou, ovšem teprve válka povyšuje pracovní nasazení na základní úděl člověka. Především se však mění způsob, jak se o práci mluví. Nově se zdůrazňuje práce pro stát, pro kolektiv. Člověk je redukován na anonymní kolečko v ohromném mechanismu společnosti. Žáci jsou konfrontováni s agresivním nárokem dominantního státu, který požaduje podřízení jedince. Svoboda individua se podřizuje budoucnosti: budujeme nový svět.

Bezvýznamnost člověka vyplývá i z obrazu, který klade důraz na mohutné výrobní celky a monumentální produkci. Průmyslová civilizace druhé vlny industrializace zde triumfuje v plné síle, ovšem současný kulturní a ekonomický kontext je už jiný a pohled na tyto archaické průmyslové provozy může vyvolávat úžas, ne nepodobný fascinaci pravěkými dinosaury. Nechtěně tak obrázky továren připomínají antiutopické vize spisovatelů, třeba *Ocelové město* Julesse Verne.

Politická interpretace pracovního procesu (práce za vítězství Říše) upozorňuje na zcela jinou politickou kulturu totalitní společnosti. Žáci samozřejmě nemohou postihnout všechny rysy této praxe, to není časově možné a koneckonců ani přínosné. Fenomén práce tak představuje pouhou sondu do této problematiky, ovšem sondu s mimořádnou vypovídací hodnotou. Dobové obrazy jsou navíc nekonvenční a učitel je může postavit do konfrontace s obrazností války, jež dominuje populární kultuře.

## Pojetí práce v stalinismu *Učíme se od sovětských lidí* (1952, r. František Neset)



Obraz budovatelský. Žákům základní školy je jistě srozumitelná otázka z úkolů pro předškoláky: najdi pět rozdílů. V případě těchto pramenů však s ní budou mít problémy. Rétorika i výrazové prostředky jsou totiž prakticky totožné. Podobnost (nikoli totožnost) nacismu a komunismu ovšem vyžaduje vysvětlení. Rozdíly je potřeba hledat v širším historickém kontextu. Učitel může tuto poznávací situaci využít k tomu, aby si žáci zopakovali znalosti.

Člověk a stroj, člověk a společnost. Také v komunistickém projektu se individualita člověka vytrácí. Hlavně udržet kola průmyslu roztočená. Ovšem jaký je cíl toho všeho? A jaká je role jednotlivce? Srovnávání a vymezení nemusíme zastavit u stalinistického pojetí práce. V čem jsou shody a v čem rozdíly oproti dnešní praxi? Nevykazuje dnešní neoliberalní přístup k „lidským zdrojům“ znepokojivé podobnosti s podobně odosobněnou prací totalitních režimů, a to i přes důraz reklamy na individuum?

Vykročení z historického kontextu směrem k obecným otázkám nemusí souviset jen s filmovými prameny. Právě tento film umožňuje tento krok relativně nejsnadněji. Předpokladem je ovšem zakotvení v hodnotách. Hledat je přitom v dějinách může být ošidné. Zvažovat historické hodnoty lze, pouze máme-li nějaké vlastní, vztahujeme-li se sami k nějakému hodnotovému systému. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby si reflektované vytvářeli vlastní morální slovník.

Učitel směřuje pozornost žáků k tomu, aby přes konfliktní vztah nacismu a komunismu postřehli obdobné pojetí práce a pokusili se určit příčiny této blízkosti. Ideologie shodně zdůrazňují podřízenost jedince celku národa, třídy či rasy. Člověk má pevně určené místo, autonomie jedince je omezena na úkor celku a dějinného údělu, který dalece přesahuje horizont individuální existence. Pokud chceme plně využít potenciál těchto obrazů, pak bychom měli zohlednit i aktuální pojetí práce v současnosti. Učitel připomíná žákům tento současný kontext a podněcuje je, aby obrazy práce v pramenech vymezili vůči naší sociální praxi, tedy dnešnímu pojmání práce a souvisejícímu rámci hodnot. Pak může zpětně, prostřednictvím filmového zobrazení práce, zaměřit širší dějepisné téma: jaké sociální dopady přinesla válka jedinci i širší společnosti.

Filmové ukázky ilustrují dobové nadšení pro práci. Vznesená rétorika, s níž filmy shodně velebí budování, ovšem poněkud zakrývá dobové sociální problémy a každodenní zkušenost lidí. Člověk je ideologií redukován na anonymní kolečko ve velkém kolektivním soukolí. Měl by rezignovat na samostatné myšlení a soustředit se na jednoduchý a omezený okruh každodenních povinností. Žáci by si měli uvědomit podobnost totalitních ideologií, které shodně občany mobilizují vidinou velké společenské transformace. Nabízí se paralely k naší současnosti. Existuje dnes nějaký obdobný ideologický rámec, jenž by mohl normativně určovat společenské pojetí práce, její hodnotu a roli jednotlivce? Vztah současné společnosti k práci se od válečných let výrazně změnil. Konfrontace s historickými obrazy žákům usnadní, aby rekonstruovali stávající hodnotové rámce. Záleží na učiteli, zda se zaměří i na kritickou reflexi a hodnocení současného pojetí práce (indivi-

dualizace, genderová omezení, sociální status povolání, orientace na konzum a zábavu atp.).

Může se zdát, jako by v tomto úkolu o dějepis snad ani nešlo. Chybí zde orientující data, jména, místa, události a přehledné chronologické řady. V tomto stylu představuje práce spíše koncept (konceptuální znalost v pojetí Martina Hunta), s jehož pomocí mohou žáci dějepisnou látku organizovat způsobem, který je alternativní k tradiční chronologii a historické kauzalitě. Pokud přijmeme orientaci na dovednosti, k níž školní praxi směřuje kurikulární reforma, pak se takovýto styl práce jeví jako efektivní. Přehodnocení cílů dějepisného vzdělávání by se mělo odrazit i v pluralitě metodických postupů, které je naplňují.

### Navazující prameny

Práci s filmovými prameny mohou obohatit další zdroje, které žákům usnadní kritiku zobrazení. Jako velmi efektivní pramen se nabízejí dobové karikatury či plakáty, jež se problematikou práce zabývají. Srovnání pojetí práce přitom nemusí probíhat jen na úrovni protektorátního a stalinistického pojetí. Jako další konfrontační plocha se nabízí napětí mezi oficiálním a exilovým (odbojovým) postojem k práci v protektorátu. Žáci prostřednictvím karikatur vnímají různé perspektivy. Z londýnského exilu se práce pro Říši jeví zcela jinak. Symbolické rámce jsou v karikaturách často výrazněji obnaženy než ve filmech. Zatímco snímky pracují s dobovými záběry, a ukazují tak situaci zdánlivě realisticky, karikatura tíhne k symbolické zkratce, nadsázce a zjednodušení.

### Identita

Školní dějepis se zaměřuje na historickou kauzalitu, osvětluje žákům příčinné souvislosti událostí v dějinách. Mnoho učitelů klade





#### Protektorátní obraz práce

Zteč, 1944, č. 1, s. 1.

Ilustrace z protektorátního časopisu má zřejmý cíl – přesvědčit studenty v protektorátu, že jejich místo je po boku dělníků. Interpretace tohoto motivu může být pro žáky zajímavá tím, že se dotýká prostředí a situací, které jim jsou důvěrně známé. Ve světle osudu protektorátních studentů může jejich vztah ke vzdělání a ke škole nabýt nových podob.

vedle faktografie důraz právě na tyto „souvislosti“. Jako další významný cíl dějepisného vzdělávání se zdůrazňuje problematika identit, která nutně provazuje minulost se současností. Dochází tak k aktualizaci dějepisné látky ve vztahu k problémům, které utvářejí naši sdílenou přítomnost. Obdobné zaměření lze spojit i s válečnou zkušeností, nikoli ovšem ve smyslu nějaké politiky paměti či účelové instrumentalizace. Namísto „jen“ pietního přístupu k válce (tragická událost, nad níž nelze než v pohnutí postát a truchlit) se můžeme pokusit ukázat válečnou zkušenost jako něco, co stále promlouvá k dnešku, a to mnohdy znepokojivým způsobem.

Jedno z dodnes živých témat představuje otázka české národní identity. Události druhé světové války mají pro sdílené představy o češtví stále důležitý význam. V rámci takto zacílené výuky zaměřuje učitel pozornost žáků



#### Protektorátní propaganda

Ejhle!, 1944, č. 9, s. 1.

Tento obrázek bude zřejmě pro pochopení nejnáročnější. Žáci by měli znát historický kontext (problematiku prvního máje), aby zaměření karikatury pochopili. Zde do hry vstupuje učitel, který dodává informace nutné ke správné interpretaci. Ta se zaměřuje především na určení perspektivy: jde o protektorátní propagandu, nebo o odboj?

to tomu, jak je v rámci obrazů války utvářena představa o české národní identitě. Jakou roli sehráli Češi v světovém konfliktu? Jaký stereotyp národa nabízela a nabízejí sdílená vyprávění o válce? Vůči komu se národní identita vymezovala a vymezuje? Tyto otázky nemusíme nutně klást do vztahu k abstraktní představě národa jako celku, ale i ke konkrétním lidem. Mohou nám v tom výrazně pomoci vhodné filmové prameny, které efektivně zprostředkují dobovou perspektivu vymezování se vůči „druhým“ a utváření obrazu národního nepřitele. Zejména poválečné snímky jsou bohaté na stereotypizované obrazy Čechů a Němců.

Pomocí vhodných pramenů seznámíme žáky s dobovými představami o národní identitě, které jim mohou pomoci v tom, aby porozuměli vzdálenému historickému kontextu a následně vnímali vliv těchto představ na postoje a jednání lidí v poválečné



#### Exilový obraz práce v protektorátu

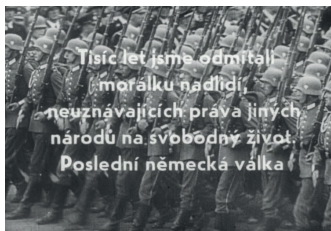
Čechoslava, 1941, č. 36, s. 8.

Podoba pracovního nasazení českých dělníků v exilovém časopise byla pochopitelně jiná než ta protektorátní. Metodická instrukce může být velice jednoduchá: Popište, co vidíte. Jaké postavy v karikatuře vystupují? Jaký význam mohl obraz mít v roce 1941? Výstupy z interpretace budou pochopitelně kolísat, ale spíše než o přesný výsledek jde v tomto případě o proces. Karikaturu lze využít jako konfrontaci k filmu z roku 1945.

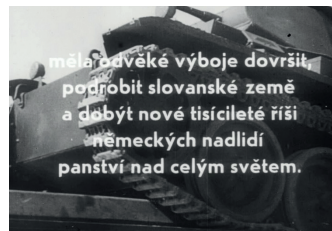
době (idea kolektivní viny, podoby retribuice, nacionální vášně). Při analýze a interpretaci filmových obrazů identit (my versus oni) si žáci uvědomují, nakolik jsou sdílené představy o národní povaze konstruktem, který se dynamicky vyvíjí v závislosti na politických, ekonomických, sociálních či kulturních změnách. Měli bychom žáky upozornit na to, že odpověď na otázku „Kdo jsou Češi?“ se historicky proměňovala a že „češtví“ nepředstavuje žádnou kulturní danost. Identita neexistuje sama o sobě, ale vyjednává se v procesu, který mohou občané ovlivnit svým chováním a jednáním. Demonstrovat to můžeme na příkladu analýzy a interpretace toho, jak je definováno češtví (a v protikladu k němu němečtví) v úvodní sekvenci těsně poválečného snímku *Nadlidé* (1946, r. Václav Wasserman), který jako jeden z prvních filmů pojednal téma českého odboje za války.

Můžeme předpokládat, že obdobně vyhraněné vyprávění o Čechách a Němcích vzbudí nedůvěru a otázky i u žáků základní školy. Komentář k filmu z roku 1946 vymezuje dobro a zlo tak černobíle, až se podobá pohádce. Žáci v první fázi práce identifikují motivy, které jsou pro popis jednotlivých národnostních skupin použity. Výrazně a jednoznačně formulovaný stereotyp usnadní žákům, aby si vytvořili kritický odstup, s nímž mohou posléze analyzovat i méně jednoznačné obrazy. Učitel může zadat úkol, aby obrazy důkladně popsali a shromáždili všechny motivy, jež se podílejí na konstruktivní dané identity. Následně vede žáky k tomu, aby tyto prvky zasadili do dobového historického kontextu. Posléze téma aktualizuje ve vztahu k přítomnosti. Žáci mohou při kritice pramenů použít učebnice či jiné zdroje (Wikipedie). Ačkoliv nám v prvním plánu nejde o osvojení historických

# Charakteristika Čechů a Němců



Němci jsou především vojensky organizovanou masou. Namísto komentáře je obraz doprovázen textem jako v době němého filmu, zvukový doprovod tvoří jen pochmurná hudba (mollové árie přerušované dramatickými bubny).



Obraz nabízí kromě základní polarity dobra a zla i další vrstvy výkladu – německá kultura je zde zobrazena jako produkt techniky. Jedince pohlcuje masa a obudné válečné stroje. Uniformita Němců podporuje ideu kolektivní viny. Česká kultura je proti tomu představena jako cesta míru a práce.



Český národ v úvodu k filmu příznačně charakterizuje česká země – vlast zosobněná Řípem. Obraz je doprovázen komentářem: „Lidé tohoto národa žili v práci a míru, zvelebovali svoji zemi, přáli každému svobody, pravdy a práva.“



Učitel orientuje pozornost žáků k tomu, jak jsou obrazy obou národů utvářeny. Překračuje přitom jednoduchou polaritu dobra či zla a míří „pod povrch obrazu.“ V jakém vztahu je individuální identita jedince k celku národa? V čem se model české identity v tomto ohledu liší od německé? Jak toto pojetí souvisí s dnešním pojmem osobní a kolektivní identity?

faktů (datum mnichovské dohody, konání Postupimské konference, fáze odsunu Němců), představuje opakování znalostí v širším rámci náročnějšího úkolu důležitý krok, který zvyšuje udržitelnost vědomostí. V rámci kritiky národních stereotypů vybírají žáci z historických faktů ty, které jsou relevantní pro jejich argumentaci. Poslední fázi představuje hodnocení. Žáci vystupují z historických kontextů a formulují vlastní názory na podobu poválečných charakteristik Čechů a Němců. Učitel moderuje diskusi.

## Holocaust

Otázku zobrazování holocaustu jsme otevřeli již v úvodních kapitolách. Pojďme ještě jednou, nyní více prakticky prozkoumat, jaké se nabízejí možnosti pro využití mediálních reprezentací u tohoto tématu. Dobové dokumentární záběry, v nichž spojenečtí vojáci zachytili stav koncentračních táborů těsně po jejich osvobození, nabízejí obrazy zubožených, na kost vyhublých vězňů. Tyto emotivně působivé fotografie a filmové záběry se staly součástí nejen evropské paměti. Dodnes vyvolávají hrůzu a rozhořčení, pojí se s apellem na jednoznačné odsouzení nacistických zločinů. Díky mimořádné symbolické síle mají v tomto ohledu až „posvátný“ charakter, a tak se vzpírají interpretaci. Tváří v tvář čiré hrůze není prostor pro nějaké analytické myšlení. Co s těmito obrazy ve výuce?

## Trauma

Na jednom z našich seminářů pro učitele, který se věnoval právě problematice obrazů války, se účastnice podělila s ostatními učiteli o svůj zážitek z návštěvy Buchenwaldu, když byla ve školním věku: „To, co jsem tam spatřila, se mi doslova vpálilo do paměti, vzpomínám, že jsem z toho měla noční můru,

a dodnes si na to pamatuji.“ Britský psycholog Nigel C. Hunt zdůrazňuje, že právě obdobně tíživé vzpomínky mají největší životnost, že se nejdéle udržují v paměti a že bývají často připomínány. Válečné filmy často zachycují události, které představovaly pro přeživší trauma, jež bylo obtížné nějak vyjádřit a sdílet. Právě filmy o holocaustu výrazně přispěly k tomu, že byly tyto osobní prožitky zprostředkovány širšímu publiku a staly se součástí dnešní historické kultury. Osobní traumata se vlivem zprostředkujících médií proměnila v příběhy, které jsou důležitou součástí naší identity. Kolektivně sdílená kulturní traumata, jež jsou katarzně vyjádřena v srozumitelném příběhu, mají silný identitotvorný potenciál, neboť vytváří společenství.<sup>12</sup> Práce s traumatem jako s kulturním konstruktem tedy může být didakticky produktivní, neboť ukazuje vztah mezi historií a kolektivní identitou a zároveň odkazuje k obtížně uchopitelnému prožitku jednotlivce.

Učitel opět stojí před otázkou, jaké médium v této poznávací situaci, jež je vzhledem k působivé obraznosti holocaustu zatížena emocemi, využít. Pokud chceme nahlížet i „za obrazy“, pak je důležité, abychom žákům tíživou minulost ukázali z kritického odstupu. Pozitivní roli zde může sehrát provázání filmové obraznosti s komiksem. Jako modelový příklad můžeme uvést komiksovou knihu Arta Spiegelmana *Maus*.<sup>13</sup> Příběh se přímo dotýká obraznosti holocaustu. Komiks autobiograficky zachycuje postavu tvůrce, která přemýšlí nad tím, jak realitu koncentračních táborů zachytit. Zároveň je zde dotčen i generační posun: historii z Osvětími vypráví syn, který holocaust přímo nezažil, ale reflektuje jej jako trauma rodičů. Komiks se tak vhodně dotýká jak vizuálních konvencí holocaustu, tak osobního prožitku jedince.



**Buchenwald**, duben 1945 – dobové foto  
Jeden z typických obrazů holocaustu, který se „propaluje“ do paměti. Působivost tohoto vizuálního symbolu má nepochybně závažnou společenskou funkci – silný afektivní potenciál obrazu udržuje živou nejen vzpomínku na historickou událost, ale i etické a politické postoje s touto vzpomínkou spojené. Stabilizuje v kolektivní paměti poválečný výklad holocaustu a zabraňuje historické revizi. Zároveň však může bránit racionální reflexi. Lze fotografii ve škole použít jen jako imperativ paměti? Je obraz vůbec vhodný pro vzdělávací účely? Častým opakováním se působivost takto děsivých výjevů navíc otupuje. Lidská psychika se brání. Obrazy, které měly vzbudit pohnutí, se stávají pouhou kulisou. Historická událost, k níž odkazovaly, se vytrácí.

### **Holocaust jako imperativ paměti**

Tragické události soudobých dějin nemusí být nutně reflektovány prostřednictvím obrazů, které jsou tak děsivé jako fotografie z osvobození koncentračních táborů a jež by mohly žáky psychicky zatížit. Právě v případě holocaustu výuka často směřuje k jednostrannému tlaku na emoce. Vzdělávací cíl pak představuje „jen“ dojetí žáků. Nakolik je ovšem tento přístup produktivní? Co se vlastně žáci naučí?

Působivé obrazy holocaustu bychom měli využívat opatrně, nejlépe v rámci kompozice pramenů, která má též analytický potenciál. Citové pohnutí a emocionální reakce je vhodné zasadit do racionálního rámce, který představují především navazující otázky, jež žáci kladou. V opačném případě nám hrozí, že vyvolané postoje budou mělké a povrchní. V kontextu současné popkultury, který je součástí žitého světa mládeže, dnes běžně cirkulují obrazy, které si mírou expresivity a afektu s výjevy holocaustu příliš nezadají. Toto dráždění smyslu a emocí otupuje cit pro historickou skutečnost. Masmédia využívají emocionální mobilizaci poměrně často, což ovšem tento nástroj devaluje. Stírá se hranice mezi dojetím, jež vyvolaly obrazy historických událostí, které se skutečně staly, a emocemi, jež vzbudily ještě děsivější výjevy – ovšem zasazené do fiktivního příběhu.

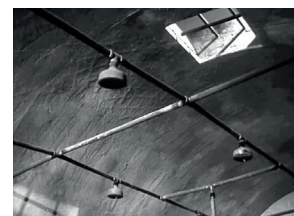
Emotivní výjevy je vhodné zasadit do analytického rámce, který žákům usnadní interpretaci. Již jsme si ilustrovali na příkladu komiksu *Maus*, že jako vhodný prostředník zde mohou posloužit umělecké reprezentace holocaustu, které mají otevřeně symbolický charakter, a neukazují tak minulost dokumentárně. Můžeme si obdobný postup ilustrovat na obrazech plynové komory, jež představuje jeden z nejvražednějších lidských vynálezů.

## **Obraz plynové komory** *Daleká cesta* (1948, r. Alfréd Radok)



### **Příjezd bialystockých dětí**

*Daleká cesta* zachycuje příjezd tzv. bialystockých dětí do Terezína, k němuž došlo 24. srpna 1943. Jednalo se asi o 1200 dětí z polského Bialystoku. Dodnes není zcela zřejmý účel tohoto transportu, pravděpodobně souvisel s pokusem o výměnu rukojmích s Velkou Británií. Děti už z Polska znaly zabíjení plynem, bránily se proto dezinfekcí. Radok v zájmu expresivity nechává mluvit děti celou řadou evropských jazyků (francouzsky, německy, polsky, rusky). Ve skutečnosti byl bialystocký transport složen z místních dětí.



### **Sprchy**

Po scéně příchodu dětí následuje pohled do sprch. Do popředí vystupují detaily, kamera zabírá sprchové růžice, trubky. Nevinné sprchy náhle nabývají zcela nových významů. Děti se obávají, že skrývají smrt. Právě tato scéna ilustruje proměnu užitého předmětu v symbol smrti. Žáci vnímají symboliku obrazu ve vztahu k holocaustu. Uvědomují si, že se některé skutečnosti mohou vyjádřit metaforicky. Učitel může motiv sprch, který není emotivně tak agresivní jako dobové záběry těl obětí, využít při utváření poznávací situace. Opět nám jde o průnik „pod povrch“ obrazu, směrem k rekonstrukci dobové sociální reality.



### **Panika**

Děti nevěří, že se jedná jen o sprchy, odmítají se svléknout, propuká panika. Samotné ztvárnění této scény je spíše umělecké než dokumentární. Samozřejmě nevíme, kdo kde stál a jak konkrétní lidé reagovali, zda panika byla skutečně tak nakažlivá (ve filmu se rozšíří do celého ghetta). Pozornost se zaměřuje na sprchy jako zdroj obav. Význam scény je jednoznačný. Hrůzný osud dětí je vyjádřen jen symbolicky, nikoliv doslovně. Právě takový způsob nepřímého zobrazení hrůz holocaustu se jeví jako didakticky produktivní. Ponechává žákům prostor pro kritický odstup a racionální reflexi. Neztrácí přitom emocionální působivost.



### **Jsou to jenom sprchy**

Nakonec se ukázalo, že panika byla zbytečná. Šlo skutečně jen o sprchy. Nicméně scéna odkazuje na proměnu obrazu sprchy, původně nevinného a zdraví prospěšného nástroje, v symbol smrti. Není příliš podstatné, že se přímo v Terezíně nepoužívaly. Fakta plynoucí z této scény jsou vlastně problematická (terezínské ghetto nebylo vyhlazovacím táborem, bialystocký transport nebyl typický, a navíc je představen nepřesně, ve filmu jsou v něm děti i ze západní Evropy). Z didaktické perspektivy tyto „chyby“ tolik nevadí, přínosy v oblasti konceptuálních znalostí je převyšují. Pomocí motivu pronikáme „pod povrch“ obrazu, žáci si dokážou holocaust představit v sociálním kontextu, perspektivou dobových aktérů. Vedle emotivního pohnutí před nimi vystupují i věčné otázky, které se zaměřují na poznávací cíle.

## Nacistická propaganda o Terezíně *Theresienstadt* (1944)



Nacistická propaganda ukazovala Terezín jako prostor, kde mají Židé zajištěny dobré životní podmínky. Motiv sprchy zde nemá zvláštní symboliku. Záběry ilustrují, že se v Terezíně klade důraz na hygienu. V kombinaci s podobným motivem z *Daleké cesty* ovšem může vyvolat otázky. Proč jsou tyto motivy použity odlišně?



Obrazy „šťastných Židů“ působí velice nepatřičně. Reprodukce jakékoli propagandy bez vysvětlení může být nebezpečná, jsme-li si ovšem tohoto rizika vědomi, může být takovéto vybočení z vizuálních ikon velice produktivní.



Abychom zajistili úspěšnost interpretace motivů v obou filmech, je třeba žáky vybavit určitými informacemi. V tomto případě především o době vzniku filmů a o žánrech – je třeba prozradit, že první film je uměleckou rekonstrukcí minulosti, zatímco druhý představuje dobovou propagandu. Teprve potom bude mít hledání logických souvislostí mezi dobou vzniku a vyzněním obrazu historický rámec a nestane se pouhou fantazií.



Reprodukce nacistické propagandy sleduje jediný cíl: rozrušit „samozřejmost“ určitého motivu, a vytvořit tak poznávací nejistotu. Nesmíme však žáky v této nejistotě ponechat. Aby byla prezentace tohoto obrazu didakticky produktivní, vždy musíme vysvětlit historický kontext.

Plynové komory se staly emblémem průmyslového vraždění v koncentračních táborech. Zachovaly se jejich fotografie a některé komory byly též po osvobození koncentračních táborů nafilmovány. Obrazy jsou v kolektivní paměti spojeny s konvencemi, jež předznačují jejich vnímání (pohnutí, zděšení). Na jedné straně tak pomáhají fixovat společensky žádoucí postoje (diskreditace nacismu jako vražedné ideologie), na straně druhé ovšem halí fenomén táborů do neproniknutelné mlhy emocí. Navržené cvičení se s pomocí uměleckého zobrazení sprch snaží o rozšíření tradičních afektivních cílů o cíle poznávací. Kromě těsně poválečného filmu *Daleká cesta* (1948, r. Alfréd Radok) je založeno i na reflexi propagandistických záběrů, které vytvořili nacisté.

Klíčová ukázka z filmu *Daleká cesta* zachycuje paniku, která vznikla v terezínském ghettu poté, co se mezi vězni rozšířila fáma, že údajně práce na opravě ventilační šachty maskují výstavbu plynové komory. Hraný film uměleckými prostředky rekonstruuje představy vězňů o jejich osudu, míru jejich informovanosti. Perspektiva vězňů zasazuje působivé obrazy do sociálního kontextu, což otevírá prostor pro to, aby žáci nejen mlčky žasli, ale též kladli nějaké otázky.

Scénu z *Daleké cesty* můžeme využít samostatně. Díky symbolickému odstupu představuje vhodný pramen pro citlivou reflexi nacistické politiky vyhlazování Židů. Umělecké zpracování prožitku koncentračního tábora sledujeme paradoxně „po srsti“ filmového obrazu. Učitel prostě jen pouští ukázkou a nechává ji působit. S filmem zde nepracujeme jako s historickým pramenem, ale jako s přiznaně uměleckou výpovědí. Stejně jako v případě komiksu *Maus* se ukazuje se, že symbolický přepis jazykem umění může být vhodný pro porozumění událostem, které jsou tak silně

spojeny s afektivitou jako právě holocaust.

Přesto může učitel obraznost sprch dále rozvíjet. Třeba jen proto, aby si otestoval výpovědní hodnotu dokumentárních obrazů a mohl výše rozvinuté čtení uměleckého symbolu srovnat s analýzou filmu jako historického pramene. Motiv sprch z *Daleké cesty* můžeme konfrontovat s žánrově odlišným obrazem – dobovým propagandistickým snímkem. Druhá ukázka pochází z nacistického filmu *Theresienstadt* z roku 1944, který představuje Terezín jako příjemné místo pro život, jež vůdce velkoryse daroval Židům.<sup>14</sup> Ústředním motivem této ukázky jsou opět sprchy, které ovšem postrádají symbolické významy z filmu Alfréda Radoka. Mají dokládat, že se s Židy v Terezíně zachází civilizovaně. Můžeme se ptát po účelu tohoto filmu. Co nacisté falešnými obrazy Terezína sledovali, komu byly asi určeny a jak měly působit? O proměně sociálně-kulturního kontextu vypovídá otázka, co tyto obrazy znamenají dnes. Žáci si snadno uvědomí, jak zásadně se jejich vyznění po válce změnilo. Učitel je podněcuje, aby přemýšleli o tom proč. Ideologicky zkrácený obraz Terezína není tak výrazně spojen s emocemi jako současné hrané filmy s tematikou holocaustu. Jako pramen tak otevírá prostor pro analýzu a interpretaci, která opět proniká „pod povrch“. Tíživá minulost zde nemusí jen dojímat, ale otevírá se jako problémová otázka, jež vyžaduje od žáků aktivní podíl na řešení.

### Boxer aneb „Jiné“ obrazy války

Obrazy války bychom mohli rozdělit do dvou pracovních kategorií. První jsou ustálené obrazy, jež se stávají v podstatě symbolem, přenositelným vyjádřením válečné události a jejího významu pro společnost.<sup>15</sup> Příkladem takového ustáleného obrazu mohou být například železniční koleje, jež evokují transport do

koncentračního tábora. Nástup do transportu na nádraží se stává zlomovým okamžikem, kdy začíná cesta vedoucí k zániku (a častým místem, kam jsou umísťovány pomníky). Vagón „dobyččák“ pak zhuštěně vyjadřuje utrpení obětí holocaustu. Symbolem zla je naopak uniforma SS. Člověk nesoucí známý znak dvou es ve tvaru blesku se stává součástí vražedné mašinérie a zhmotněním metafyzického zla. Naopak druhou kategorií chápeme jako obrazy, které jsou vůči ustáleným ikonám „podvrtné“. Narušují vizuální stereotypy a využívají je k novému sdělení. Tuto kategorii obrazů nejčastěji zastupují obrazy umělecké, ale nejen ty. Nejznámějším ironicky podvrtným obrazem války (který však dnes již nemá daleko k tomu, stát se obrazovou ikonou) je již zmiňovaný komiks Arta Spiegelmana *Maus*.<sup>16</sup> Autor zde zachycuje holocaust prostřednictvím koček a myši, jež se stávají hlavními aktéry této vpravdě nelidské události.

### **Boxer a válka**

Obraz boxera osciluje přesně mezi těmito dvěma kategoriemi. Boxer nese ustálený význam zápasu, jde o souboj muže proti muži, kdy je jeden za zápasníků na hlavu poražen (nejlépe „knock outem“ – KO) a druhý se stává nezpochybnitelným vítězem, jemuž rozhodčí zvedá paži ve vítězném gestu. Je ale box ustáleným obrazem války? V současnosti jistě ne, samostatný obraz boxera na válečné dění neodkazuje. Na druhou stranu ustálený význam boxu otevírá dveře pro vytvoření například uměleckého obrazu, jež se války dotýká. Box, tvrdý zápas, může být například metaforou válečného zapojení (viz karikatura Antonína Pelce), nebo naopak čestný sportovní zápas skýtá prostor pro vymezení se proti válce v její nelidskosti, zrůdnosti, výbuchu zvířecích pudů.

Co tedy s obrazem boxera spojeným s válkou ve školnímu vyučování? Nemůžeme zde vyprávět válečný příběh pomocí ustálených obrazů ani se nenabízí příliš plochy pro narušování stereotypních ikon. Můžeme však využít výše popsané poznávací nejistoty (nevíme, kam obraz boxera v naší kategorizaci zařadit), klást materiálu otázky a snažit se pochopit, jaký význam obraz boxera v jednotlivých příkladech nese, a poodhalit tak princip, jak význam vzniká a jak je prostřednictvím obrazu mediálně zprostředkován. Nejde o to, jednotlivé obrazy faktograficky potvrdit nebo rozporovat či se naučit seznam boxerů, kteří zemřeli v koncentračním táboře. Boxer se zde stává didaktickým konstrukt, který je žákům srozumitelný a na kterém se naučí obrazy analyzovat, ptát se po jejich významu. Dovednosti, které zde rozvinou, si pak mohou přenést<sup>17</sup> nejen do jiných školních úloh, kdy analyzují obraznost spojenou s dějinami<sup>18</sup> (blízký transfer), ale i do mimoškolních situací, kdy jsou konfrontováni s významem, který se utváří pomocí obrazu (vzdálený transfer).<sup>19</sup>

### **Didaktický konstrukt boxera**

Pro naše potřeby můžeme obraz boxera pojmout jako didaktický konstrukt. Vytvoříme zde poznávací stavbu z jednotlivých obrazů boxera, které budeme spojovat významovými asociacemi. Díky atraktivitě obrazu tak docílíme zapojení žáků a pokusíme se o odhalení mechanismu toho, jakým způsobem vzniká mediální (filmové) sdělení a jak se vytváří význam, který v tomto případě reprezentuje boxer v rukavicích.

Jako vhodný výchozí bod v usazení obrazu boxera se nabízí scéna ze slavného a umělecky ceněného filmu *Spalovač mrtvol* (1968, r. Juraj Herz), který vznikl na motivy románu Ladislava Fukse. Nespornou výhodou při použití této

scény představuje jednoduchý fakt, že se studenti s tímto významným filmem prostřednictvím ukázky alespoň seznámí. Krátká sekvence přibližuje dobový kontext boxerského zápasu. Zápas je v podstatě společenskou událostí, která má v Herzově podobě pokroucené kontury, jež ovšem přibližují sociální realitu protektorátu Čechy a Morava. My této charakteristiky boxu můžeme didakticky využít k vykreslení základních obrysů boxera. V navazujících pramenech (další filmy, komiks, karikatura) se zobrazení různě obohacuje a rozvíjí. Můžeme žáky směřovat k tomu, aby sledovali, jaké nové významy obraz boxera obohacují.

### **Dva filmové obrazy boxera ve válce**

Československá kinematografie nabízí dva zásadní obrazy boxera spojené s válkou. Jde o film Petera Solana *Boxer a smrt* (1962) a film Vojtěcha Jasného *Přežil jsem svou smrt* (1960). Obraz boxera je v obou filmech podobný, sportovně založený vězeň musí napnout všechnu svou sílu a vůli k přežití v koncentračním táboře. Zápas zde představuje metaforu, jež zprostředkovává hraniční zážitek z koncentračního tábora širšímu publiku. Měli bychom věnovat pozornost právě metaforičnosti tohoto obrazu: jedná se o umělecké ztvárnění životní zkušenosti, která je pro publikum jinak nepředstavitelná. Při doslovném čtení obou filmů bychom se pohybovali na hraně historické a etické korektnosti. Proto bychom se neměli žáků ptát, jestli filmy zobrazují tábor realisticky (je to vůbec možné?) včetně historických faktů. Jako produktivnější se jeví, když zaměříme pozornost žáků na samotné médium a klademe otázky po tom, co se film snaží prostřednictvím boxerského motivu sdělit. V Jasného filmu podstupuje boxer různé fyzické a morální zkoušky, které překonává právě díky své spor-

ovní nátuře. Z hlediska obrazu boxu je však zajímavější Solanův film, kde boxer zápasí přímo s velitelem tábora. Metaforika tohoto obrazu může žáky pobízet do interpretací, jež budou základem pro zajímavou debatu.

### **Boxer na plakátu**

Pro analýzu filmových obrazů (v našem případě reprezentací války a postavy boxera) pokládáme za nezbytné konfrontovat film s dalšími obrazovými médii. V souladu s postupem analýzy, který jsme naznačili v úvodních kapitolách, můžeme pro porozumění filmovému obrazu využít vizuální prvky, které jsou s médiem filmu v těsném sousedství. Nabízí se kupříkladu filmový plakát, u něž lze předpokládat, že klíčové motivy budou korespondovat se sdělením filmu, případně ho i vyjádří ve zhuštěné zkratce. Plakát funguje především skrze silné vizuální sdělení. Ideální příklad nacházíme u filmu *Boxer a smrt*. Plakát umělecky zobrazuje boxera v poloze, která odpovídá sportovcovu vysílení. Boxer se zde opírá o lana ringu, ať již během zápasu nebo o přestávce na stoličce v rohu. Pozice jeho těla nese zřejmé sdělení – boxer zde čelí skutečně silnému soupeři, který ovšem na plakátu není viditelný. Se znalostí filmového děje bychom mohli říci, že soupeřem je velitel koncentračního tábora (v němž je boxer vězněn). Jiné možné čtení naznačuje název filmu – boxerovým soupeřem by pak byla smrt. Plakát symbolicky vyjadřuje rámcový zápas o život. Interpretaci můžeme posunout ještě dále, pokud pozici boxerova těla vztáhneme k obrazu Krista na kříži. Toto spojení by pak evokovalo obět nebo utrpení. V každém případě nám motiv na plakátu účelně ozřejmuje umělecký záměr autorů filmů v použití motivu (obrazu) boxera pro prostředí koncentračního tábora.



Jak diváci charakterizují boxerský zápas?

### Spalovač mrtvol 1968, r. Juraj Herz

Žáci sledují ukázkou z filmu *Spalovač mrtvol* a zapisují charakteristická přídavná jména pro box, která slouží jako výchozí materiál pro konstruování didaktického obrazu. K této charakteristice se žáci neustále vrací a konfrontují ji s dalšími obrazy boxera. Box v ukázkě nesouvisí přímo s válečným obrazem, je spíše vykreslen jako součást protektorátního životního stylu. Herz uměleckou stylizací boxu zachycuje pokroucenou každodennost.



Kdo je soupeřem tohoto boxera?

### Karikatura Knock out! Antonína Pelce (1944)

Karikatura je v tomto případě nástrojem politického komentáře. Karikaturista využívá obraz boxera k aktuálnímu sdělení, komentuje situaci na válečné frontě. Žáci mohou dobře sledovat, jak se v karikatuře vytváří význam. V případě nejistoty může učitel podnitit analýzu skrze srovnání s obrazem boxu ve *Spalovači mrtvol*. Analýza karikatury může vést přes popis až k otázkám, které vedou „pod povrch“ obrazu.



Schyluje se k zápasu mezi velitelem tábora a vězněm.



Jde o zápas rovného s rovným? Může boxer-vězeň zvítězit?

Autor: Čestmír Pechr  
Zdroj: © Slovenský filmový ústav  
– Archív plagátov a letákov

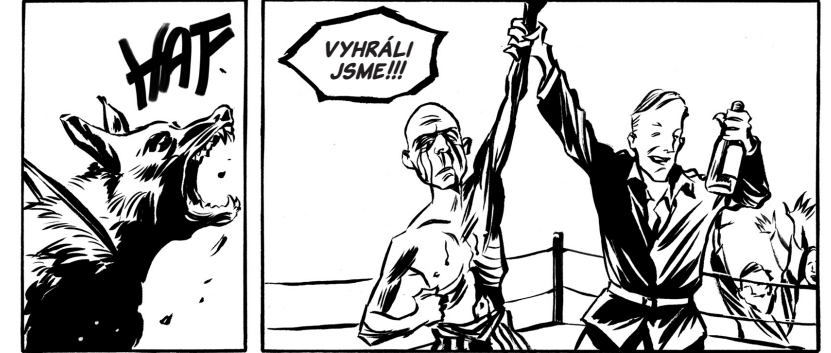
### Boxer a smrt'

1962, r. Peter Solan

Film *Boxer a smrt'* představuje jádro našeho didaktického konstruktů. V ukázkě máme možnost sledovat situaci těsně před zápasem mezi velitelem koncentračního tábora a vězněm. Podobně jako u *Spalovače mrtvol* se soustředíme na komentáře diváků zápasu. Ukáзка vede studenty k tomu, aby promýšleli, co může zápas mezi velitelem a vězněm značit. Zjistíme, že zápas zde zhuštěně vyjadřuje mezní situaci vězně v táboře.

Filmový plakát toto tvrzení podtrhuje, přičemž využívá stejné pozice boxera jako Pelcova karikatura.

Celý námět včetně ukávek je dostupný na [www.dejepis21.cz/namety](http://www.dejepis21.cz/namety).



### Boxer – příběh Hetzko Hafta Reinhard Kleist (2012)

Komiks Reinharda Kleista líčí autentické vzpomínky pamětníka, který musel v zápasech bojovat pro zábavu dozorců se svými spoluvězni. Subverzivní forma komiksu žákům zprostředkovává jinak nedotknutelnou paměť holocaustu. Umělecké zpracování tohoto tíživého tématu nám umožňuje do látky vstupovat, např. doplňováním komentářů do bublin nebo opětovným srovnáním s boxem ze *Spalovače*.

KLEIST, Reinhard: *Boxer*. Praha 2015 (v tisku).



Boxerský ring jako jeviště sportovní propagandy.

### Pěsti ve tmě 1986, r. Jaroslav Soukup

Ukázka z filmu *Pěsti ve tmě* zobrazuje boxerský zápas mezi borcem z Československa a nacistického Německa. Zápas je neférově ovlivněn v neprospěch československého boxera. Námí již několikrát zaujatá perspektiva diváků odhaluje důležitou roli sportovní propagandy pro nacistický režim.

Celý námět včetně ukávek je dostupný na [www.dejepis21.cz/namety](http://www.dejepis21.cz/namety).

### Boxer v karikatuře

Pokud chceme, aby žáci porozuměli tomu, jak vzniká sdělení prostřednictvím vizuálního obrazu, můžeme klást otázky i dalším médiím, jejichž vazba k filmu není již tak těsná. Spojnicí zůstává motiv boxera. Nabízí se karikatura Antonína Pelce s názvem „Knock out“, jež vznikla v roce 1944, a představuje tedy dobovou reflexi válečné situace. Nelze přehlédnout, že pozice boxera je zde stejná jako u výše analyzovaného filmového plakátu. Tuto podobnost lze využít jako výchozí bod analýzy obrazu. Boxer opět leží v lanech, je zřejmě poražený. Boxerova soupeře opět neznáme. Jako oporu můžeme při analýze využít pojmenování postav. Boxerem je Hitler, jeho trenéra představuje Goebbels, tleskajícími diváky jsou Stalin, Churchill a Roosevelt. Sdělení bude tedy politické. Karikatura z roku 1944 komentuje aktuální situaci. Můžeme pojmenovat i další výrazné (karikované) motivy v obraze: rukavice boxera-Hitlera nesou nápisy „East front“ a „West front“, jeho bota je pojmenovaná „Italy“, trenérovou příručkou je „Mein Kampf“. Nejkonkrétněji však sdělení obrazu vyjadřuje popisem: „Goebbels: říkal jsem mu, že má příliš těžké rukavice a že pravá bota ho tlačí.“ Zde se ozřejmuje pravá příčina boxerovy porážky – špatné vybavení ho příliš tíží (východní a západní fronta, Itálie), boxer měl tak proti soupeři značnou nevýhodu a podlehl mu. Zajímavá je nepřítomnost soupeře, spojenečtí státníci jsou pouze nadšenými diváky. Celou analýzu tak můžeme zakončit otázkou: Kdo byl Hitlerovým soupeřem? Anonymní vojáci? Nebo si jím byl sám? V této karikatuře je využití motivu boxera přímočařejší. Boxer prohrává, stejně jako poražený státník. Box se jeví jako funkční metafora aktuálního válečného dění. Význam zde vzniká díky metaforice boxerského zápasu.

### Boxer v komiksu

Z perspektivy mediality filmu se nad konkrétním materiálem nabízí i otázka o vztahu filmu a komiksového obrazu. Žáci zatím analyzovali obraz boxera převážně pohledem filmového média. Zápas v ringu však představuje atraktivní motiv i pro specifický žánr komiksu. Kniha německého autora Reinharda Kleista *Der Boxer* navíc dodává obrazu boxera autentický punc. Předlohou Kleistovy grafické novely totiž byla životopisná publikace Alana Scotta Hafta věnovaná jeho otci, přeživšímu z Osvětlení a pozdějšímu profesionálnímu boxerovi. Kleist tak ve svém komiksu nabízí zajímavý obraz vězně v koncentračním táboře. Hertzko Haft není pasivní obětí, která souhrou šťastných okolností na poslední chvíli unikla ze spárů nacistické vražedné mašinérie. Haft si svůj život musel tvrdě vybojovat, jeho cesta vedla přes brutální boxerské zápasy mezi vězni, které pořádali dozorcí. Nad ukázkami zápasů z komiksu se opět nabízejí otázky po tom, co obraz boxera zhuštěně vyjadřuje. Kleistův boxer bojuje na život a na smrt, podobně jako boxer v Solanově filmu. Komiks může ukázkou doplnit, svou specifickou medialitou rozšiřuje výrazové možnosti obrazu boxera. Na ukázkce je zřejmá příbuznost obou médií (např. střih), komiks však rozvolňuje hranici mezi skutečností a fikcí, zápas je expresivní (štěkající psi), obrázky zachycují boxerovy představy. Dostáváme se do paradoxní situace, kdy komiks, který je méně „uvěřitelný“ než film, zobrazuje biografický příběh, zatímco film je fikcí (v Solanově případě). Při kladení otázek se tak můžeme zaměřit na samotného zápasníka. Co pro něj zápas v daný okamžik znamená? O co bojuje? Co může znamenat pro jeho další život?

### Pěsti ve tmě

Právě díky Kleistově komiksu, který by měl v dohledné době vyjít česky v nakladatelství Argo, se didaktický konstrukt, jež modelujeme, odráží v sociální realitě. Pokud bychom chtěli didakticky označit další pole sociální reality, ke kterému obraz boxera odkazuje, pak se můžeme zaměřit především na téma nacistické sportovní propagandy. I k tomuto tématu nacházíme „boxerský“ film, který vznikl v českém prostředí. Jde o hraný snímek *Pěsti ve tmě* od režiséra Jaroslava Soukupa z roku 1986. Film je inspirovaný příběhem boxera Vildy Jakše, který zahynul v roce 1943 jako letec RAF. Film se však věnuje předválečnému období. Filmový boxer Vilda Jakub (Marek Vašut) prohraje v Berlíně zápas s německým šampionem Schallerem. Ačkoliv má český boxer v zápase viditelně navrch, hodí jeho trenér ručníc do ringu. Vychází najevo, že šlo o podvod, a návazně se roztáčí děj filmu. My si však od filmu vypůjčíme pouze tuto úvodní scénu, která zobrazuje nacistickou sportovní propagandu jako aspekt, jenž vstupuje do férového světa sportu. Zejména záběr na publikum, které jako jeden muž oslavuje „nepravého“ německého vítěze vztyčenou pravicí, může žáky podnítit ke kladení otázek o propagandistickém účelu filmu. Obraz boxera tak může být například spojnicí k propagandistickým filmům Leni Riefenstahlové, jako je *Olympia* (1938), která zachycuje berlínskou olympiádu v souladu s nacistickou ideologií rasy a kultem árijského těla.<sup>20</sup>

Navržený didaktický konstrukt obrazu boxera dokazuje, že v rozvoji analytických schopností žáků nemusíme postupovat jen od sociální reality směrem ke způsobům jejího zobrazení. Zvolili jsme zde opačný postup, který považujeme za legitimní a který se více dotýká charakteru samotných médií.

Jako výchozí bod jsme vytyčili s válkou zdánlivě příliš nesouvisející obraz (boxer v rukavicích) a postupnou analýzou jsme otevřeli hned několik problémových polí těsně souvisejících s běžným učivem dějepisu (např. sociální realita koncentračního tábora). Žáci prostřednictvím naší stavebnice viděli, jak ve filmu a v dalších médiích vzniká význam a jaký má obraz vztah k sociální realitě. Jejich diváctví navíc nebylo jen pasivní a jednosměrné, neboť se sami tvůrčím způsobem podíleli na tomto poznání.

### Závěr

Filmové obrazy války jsou často působivé a sugestivní. Mají afektivní sílu, díky níž mohou fungovat nezávisle na historických kontextech. Nelze je jednoduše kontrolovat, neboť v mediálním prostoru žijí vlastním životem bez ohledu na záměry autorů a komentáře odborníků. Kupříkladu dobové fotografie a filmové záběry holocaustu jsou dostupné prakticky kdykoli a odkudkoli. Těžko však již odhadneme, jak s nimi konkrétní uživatelé internetu naloží. Chceme-li ve školní výuce překročit stín schematické ilustrace, budeme muset o těchto obrazech přemýšlet především jako o možných pramenech a účelových nástrojích vzdělávání. Neměli bychom tedy jen kritizovat historické nepřesnosti, ale též promýšlet a reflektovat specifickou povahu současné populární kultury, která formuje historické povědomí našich žáků. Učitel má šanci využít filmové obrazy proti konzumentskému trendu, jenž klade důraz na emotivní prožitek bez historické kontextualizace. Dovednosti osvojené ve škole se mohou posléze odrazit v hlubší proměně naší historické kultury.

## Poznámky

1. Na webových stránkách Militaryzone se v květnu 2014 sdružovalo 235 klubů vojenské historie. *Militaryzone*, [online]. Dostupné z: <http://www.militaryzone.cz/kvh.php> [cit. 14. 5. 2014]. K nim je třeba připočíst dalších 79 klubů veteránských vozidel, které měly k uvedenému datu téměř 4 000 členů. *Veteran Car Club*, [online]. Dostupné z: <http://www.veterancarcluber.cz/clenske-kluby-vec-cr/> [cit. 14. 5. 2014].
2. *Česko-Slovenská filmová databáze*, [online]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/8652-zachrante-vojina-ryana/> [cit. 13. 9. 2014].
3. LIPOVETSKY, Gill: *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha 2008.
4. VIRILIO, Paul: *Válka a film. Logistika vnímání*, Pavel Mervart, Červený Kostelec 2007
5. WIRTZ Rainer: Alles authentisch: so war's. Geschichte im Fernsehen oder TV-History. In: FISCHER, Thomas – WIRTZ, Rainer (ed.): *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Konstanz 2008, s. 9–32.
6. Ukázky jsou k dispozici na DVD *Obrazy války*, Praha 2014, v oddíle Události – Okupace.
7. HUNT, Martin (ed.): *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*. London and New York Routledge 2007, s. 3–14.
8. Silné pojetí antropologické konstanty se prosadilo zejména v rámci strukturalistické vědy. Současné společenské vědy k němu přistupují kriticky a zdůrazňují zde konstruktivistický rozměr. STORCHOVÁ, Lucie (ed.): *Conditio humana, konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*. Praha 2007.
9. HUIZINGA, Johan: *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha 2000. Proměnami války se autor zabývá v kapitole *Hra a válka*, s. 126–147.
10. CHVATÍK, Květoslav: *Člověk a struktury*. Praha 1996, s. 196.
11. DVD *Obrazy války*, ukázky *Ideologický obraz: práce a Socialismus*.
12. HUNT, Nigel, C.: *Memory, War and Trauma*. Cambridge 2010, s. 96–113.
13. SPIEGELMAN, Art: *Maus I-II*. Praha 1997.
14. DVD *Obrazy války*, c. d., kapitola *Tábory, ukázky Plynová komora a Nacistická propaganda II – sprchy*.
15. Zajímavá situace nastává v případě, kdy stejný obraz získává nový význam. Takto se například posunul společensky sdílený význam pomníků osvobození (figury rudoarmějců, památné tanky) v souvislosti s invazí vojsk Varšavské smlouvy do Československa v roce 1968.
16. SPIEGELMAN, Art: *Maus: příběh očitého svědka*. Praha 2012.
17. PERKINS, David N. – SALOMON, Gavriel: *Transfer of learning*. Oxford 1992 (*International Encyclopedia of education*), [online]. Dostupné z: <https://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traencyn.htm> [cit. 22. 9. 2014].
18. Nejen v dějepise, ale i ve výtvarné nebo mediální výchově.
19. Například v reklamě nebo při pohybu na sociálních sítích, kde vizuální motivy (fotografie) souvisí se sebeprezentací a mají význam v sociální interakci mládeže.
20. REICHEL, Peter: *Svůdný klam Třetí říše. Fascinující a násilná tvář fašismu*. Praha 2004. Tělesné obraznosti nacistické propagandy (v českém protektorátním prostředí) se také věnuje DVD *Obrazy války* v kapitole *Masa a tělo*.





## 2.2 HISTORIE 1950: PŘÍBĚHY JEDNOHO ZÁZRAKU

Kamil Činátl

### ***Co se dozvíte v této kapitole?***

- Příběh Josefa Toufara je zachycen hned v několika filmech. Různorodé prameny nám umožní, abychom historii ukázali z více perspektiv jako problém otevřený k řešení.
- Zaměříme pozornost nejen na historii, ale také na způsob, jak ji ukazují různé filmové žánry.
- Na filmy navazují i další prameny k číhošťskému zázraku. Případová studie je pojata jako didaktická detektivka: žáci pátrají po stopách minulosti.
- Prostřednictvím dramatického příběhu projdeme soudobé dějiny od roku 1950 až do současnosti. Obdobný postup lze využít k zefektivnění výuky v případě nedostatku času.
- Ukážeme si, jaké tvůrčí aktivity mohou navázat na analýzu a interpretaci pramenů.

## Historie 1950: Příběhy jednoho zázraku

V případové studii využijeme film, aby-  
chom žáky vtáhli do příběhu katolického  
kněze Josefa Toufara. Farář zemřel v roce 1950  
na následky zranění, jež utrpěl v průběhu vy-  
šetřování číhoštského zázraku. Tragický osud  
kněze z vesnice na Českomoravské vrchovině  
ilustruje způsoby vládnutí charakteristické  
pro stalinismus. V neděli 11. prosince 1949  
se při mši v číhoštském kostele několikrát  
pohnul kříž na oltáři. V důsledku tohoto do-  
dnes nevysvětleného jevu se daly do pohybu  
události, jejichž stopy jsou patrné dodnes.  
Po roce 1989 se případ znovu otevřel. Toufa-  
rův vyšetřovatel Ladislav Mácha byl v roce  
1998 odsouzen na pět let za zneužití úřední  
moci a těžké ublížení na těle. Po několika  
zdravotních odkladech nastoupil někdejší  
příslušník Státní bezpečnosti v roce 2002 do  
vězení. V roce 2013 zahájila katolická církev  
proces Toufarova blahořečení. O rok později  
se u příležitosti výročí smrti Jana Palacha  
objevily na budově někdejšího státního  
sanatoria v Legerově ulici v Praze tváře Josefa  
Toufara a Jana Palacha. Designér Otakar  
Dušek instaloval portréty na chátrající fasádu,  
aby veřejnosti připomněl tragické příběhy  
mužů, kteří oba v budově sanatoria zemřeli.

### Příběh Josefa Toufara a číhoštského zázraku

Dramatický a dodnes nejednoznačný příběh  
číhoštského zázraku zdaleka nekončí Toufa-  
rovým zatčením a tragickou smrtí na počátku  
roku 1950. Z číhoštského kostela nás dílčí linie  
historických souvislostí dovedou k širšímu  
společenskému kontextu. Případ se dotýká  
dobové policejní a justiční praxe, ilustruje  
církevní politiku stalinismu a dobovou propa-  
gandu. Příběh číhoštského zázraku neskončil



**Památník v Legerově ulici v Praze, leden 2013**  
(foto Přemysl Fialka)

Aktualizace dějepisné látky zvyšuje zájem žáků  
o výuku. Jako jedna z možností se nabízejí stopy  
historie v naší současnosti. Neoficiální památník  
Jana Palacha a Josefa Toufara, který v Praze in-  
staloval Otakar Dušek, můžeme využít obdobným  
způsobem jako vstup do dějepisné látky. Žáci vidí, že  
se o Toufarovi diskutuje, že je přítomen ve veřejném  
prostoru. Živá historie si snáze získá jejich pozor-  
nost. Výuka tak postupuje od blízkého (přítomnost)  
k vzdálenému (minulost).

Toufarovou smrtí. Na dění z roku 1950 navá-  
zaly další události. Státní orgány smrt kněze  
tajily, Toufar byl operován pod falešným  
jménem Zouhal a jeho tělo skončilo v hro-  
madném hrobě na hřbitově v Praze-Řáblicích.  
Jeho blízcí se o úmrtí dozvěděli až v roce 1954.  
Vyšetřovatel Ladislav Mácha byl krátce po  
nežádoucí smrti faráře, který měl svou vinu  
přiznat ve veřejném procesu, kádrově postižen.  
Již na počátku šedesátých let probíhalo na  
ministerstvu vnitra vnitřní vyšetřování pří-  
padu, které skončilo Máchovým propuštěním.  
V kádrovém spise si odnesl záznam, že porušo-  
val socialistickou zákonnost. Toufarův příběh  
znovu ožil v reformní atmosféře roku 1968,  
o což se zasloužil zejména novinář Jiří Bra-  
benec, který publikoval sérii článků, v nichž  
se snažil odhalit pozadí číhoštského zázra-  
ku. Napínavé pátrání po vinících Toufarovy  
tragické smrti se podobalo detektivce. Tehdejší  
pokusy o rehabilitace lidí, kteří byli odsouze-  
ni za stalinismu, podnítily i Toufarovu neteř  
a synovce, aby podali podnět k vyšetření  
strýcovy smrti. Ladislav Mácha byl obviněn,  
a dokonce zatčen. Po srpnu 1968 však vyšetřo-  
vání vyznělo do ztracena, někdejší vyšetřovatel  
byl zproštěn obvinění. Pak se nad příběhem  
Josefa Toufara opět na dlouhou dobu zavřela  
voda. Zlom přinesl až politický převrat v roce  
1989. Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů  
komunismu zahájil šetření, které vyvrcholi-  
lo v roce 1998 odsouzením Ladislava Máchy  
k trestu odnětí svobody na pět let nepod-  
míněně. V souvislosti s procesem Toufara  
blahořečení došlo v roce 2014 k rozhodnutí,  
že farářovo tělo bude vyzvednuto z hromad-  
ného hrobu na hřbitově v Praze-Řáblicích.

Jak vidno, neomezuje se příběh Josefa  
Toufara jen na vlastní historické události  
bezprostředně spojené s pohybem kříže, za-  
tčením faráře a jeho smrtí v roce 1950. Případ

zasahuje rozlehlé pole souvislostí a prorůstá  
českými poválečnými dějinami až do součas-  
nosti. Tuto specifickou kvalitu hodláme v pří-  
padové studii využít. Perspektivou jednoho  
příběhu nahlédneme vývoj české společnosti  
od roku 1949 až do dneška. Takový dynamický  
postup bude nutně fragmentární, zároveň však  
před žáky vytyčí problémy a souvislosti, které  
z výuky zaměřené na extenzivní faktografii  
povětšinou nevyvstanou. Případová studie  
vychází ze vzdělávací aplikace *Historie 1950:  
Příběhy jednoho zázraku*, kterou jsme vytvořili  
v rámci projektu Dějepis v 21. století v Ústavu  
pro studium totalitních režimů. Všechny  
prameny jsou dostupné na DVD i na webu.<sup>1</sup>

Jak ovšem Josef Toufar a číhoštský zázrak  
souvisí s filmem? Tato vazba je z didak-  
tického hlediska klíčová, neboť historická  
událost je v tomto ohledu zcela jedinečně  
pramenně vybavena. To je hlavní důvod  
pro to, aby si učitel pro výuku zaměřenou  
na politické procesy a státní násilí v době  
stalinismu, na soudobé církevní dějiny či  
reflexi právního vyrovnávání s totalitní  
minulostí vybral právě příběh Josefa Toufara.

### Propagandistický snímek

Vedoucí představitelé KSČ rozhodli již  
v průběhu vyšetřování Josefa Toufara, že  
případ s křížem musí být maximálně propa-  
gandisticky využit v kampani proti katolické  
církví. Exemplární odhalení podvodného  
zázraku mělo občany Československa pře-  
svědčit o záludnosti katolické církve: stejným  
způsobem vznikly všechny zázraky, na nichž  
církve po staletí stavěla svou moc. Z toho dů-  
vodu vznikl i krátký „dokumentární“ snímek  
*Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení*, jehož  
scénář napsal komunistický ideolog Jan Kli-  
ment. Filmaři jej vytvořili v rekordně krátké  
době, pod silným tlakem státu. V Číhošti se



*Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení* (1950, r. Přemysl Freiman)

Film z roku 1950 měl divákům ukázat, jak vznikají zázraky. Byl součástí rozsáhlé kampaně, jež byla zaměřena na diskreditaci katolické církve v Československu. V zdánlivě dokumentárním snímku byl odhalen mechanismus, jehož pomocí farář Toufar pohyboval křížem na oltáři. Podvod na prostých věřících dle filmu podnítil Vatikán, který byl ve službách amerických imperialistů. Vzhledem k nevelkému rozsahu (12 min.) představuje snímek vhodný historický pramen pro využití ve škole. Po projekci zůstává dostatek času na analýzu a interpretaci.



*Číhošťský zázrak potřetí* (1991, r. Jindřich Polan)  
Televizní dokument z roku 1991 obrací pozornost žáků k publiku. Spolu s diváky v kině sledujeme film z roku 1950. Obyvatelé Číhoště a pamětníci se vyjadřují k tomu, jak dobová propaganda zkreslila události spojené s pohybem kříže v číhošťském kostele. Film o filmu obrací pozornost žáků od obsahu k formě. Žáci se zamýšlejí nad tím, jak film zprostředkovává minulost. Snímek zachycuje atmosféru krátce po politické změně v roce 1989. Dobová politika paměti se v mnohém liší od současnosti (hledání viníků, odpuštění). Žáci mohou odlišné postoje srovnávat.



*In nomine patris* (2004, r. Jaromír Polišenský)  
Hraný film z roku 2004 vypráví příběh Josefa Toufara s důrazem na dramatické konflikty a napětí. Nejedná se o věrnou rekonstrukci, ve snímku se objevují i fiktivní prvky. Jednu z klíčových postav představuje režisér filmu z roku 1950. Film zachycuje průběh natáčení v Číhošti. Díky hranému filmu sledují žáci historické události perspektivou filmařů. Pomocí ukázky může učitel modelovat poznávací situaci, která se zaměří na vznik filmu. Proč snímek vznikl? Jak měl zapůsobit na dobové diváky? Jak k filmu přistupovali jeho tvůrci? Proč se podíleli na propagandě?

začalo natáčet 1. března 1950 a již 10. března měl snímek premiéru. V dodnes nepřekonaném počtu 375 kopií byl dvanáctiminutový film plošně nasazen do kin po celé republice jako úvodník před celovečerní filmy.

#### **Dokument o číhošťském zázraku**

Po roce 1989 se opět začalo otevřeně diskutovat o státním násilí a obětech politických procesů z padesátých let. Pozornost veřejnosti se zaměřila i na Josefa Toufara. Hned v roce 1990 uspořádala obec Číhošť slavnostní pouť ke kostelu, kde byl někdejšímu faráři odhalen pomník. O rok později natočila Československá televize dokumentární pořad *Číhošťský zázrak potřetí*. Snímek zachytil zajímavou situaci. Pamětníci událostí z roku 1950 a další obyvatelé vesnice se sešli před televizními kamerami v kině, aby společně zhlédli film

*Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení*. Diváci poté upozorňovali na lži, zkreslení a rozpor. Průvodce pořadem, katolický kněz Alois Kánský, apeloval prostřednictvím televize na svědomí viníků a vyzval je k pokání.

#### **Hraný film o Josefu Toufarovi**

V roce 2004 vznikl podle scénáře Jana Drbohlava hraný televizní film *In nomine patris*, v němž se v roli Josefa Toufara objevil Viktor Preiss. Snímek se neomezil na rekonstrukci událostí dle historických pramenů, ale inspiroval se též románovým zpracováním příběhu.<sup>2</sup> Ve filmovém vyprávění se tak promísily skutečné a smyšlené prvky. *In nomine patris* ukazuje události především z pohledu filmařů, kteří v roce 1950 natáčeli propagandistický snímek o zázraku. Důležitou roli v příběhu sehrál zejména Jiří Langmajer v roli režiséra

Freimana (ve snímku přejmenován na Neumana), který ve filmu v rozporu s historickou skutečností hovořil s Toufarem a pochyboval o natáčení „dokumentu“ z etických důvodů.

Všechny tři snímky propojuje společné téma. Zároveň se však liší žánrově a dobou vzniku. Tento nepřehlédnutelný rozdíl ve způsobu a stylu zobrazení směřuje žáky k tomu, aby kromě příběhu věnovali pozornost i filmu jako zprostředkujícímu médiu. Od otázek po historické události, kterou film ukazuje, se pozornost přesouvá též k zátáží způsoby, jak je historie zobrazena. V situaci, kdy film představuje klíčového prostředníka v procesu utváření historického vědomí žáků, je takovýto obrat k médiu didakticky produktivní. Analýza a interpretace způsobů, jak filmy ukazují minulost, může výrazně přispět k rozvoji historické gramotnosti žáků.

#### **Kritika ideologie**

Česká filmová a televizní tvorba z dob státního socialismu nabízí velké množství snímků, které jsou nějak poznamenány dobovou ideologií. Řada těchto filmů či seriálů ukazovala tehdejší společnost zkresleně, aby přesvědčila diváky o oprávněnosti politických cílů, které strana a vláda dobově prosazovaly. Film *Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení* představuje typický příklad ideologické praxe, jež využívá moderní média k tomu, aby dobové publikum přesvědčila o oprávněnosti dobového postupu vůči katolické církvi. Význam filmu o číhošťském zázraku dokládají kroky v církevní politice státu, které následovaly krátce po jeho masovém uvedení do kin. V úzké návaznosti tisk a rozhlas informovaly o procesu s představiteli řeholních řádů (Machalka a spol.). Následovala tzv. akce K, při níž došlo

## Filmy o číhošťském zázraku

- *Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení* (1950, r. Přemysl Freiman) – krátký propagandistický film byl masově promítán v proticírkevní kampani.
- *Číhošťský zázrak potřetí* (1991, r. Jindřich Polan) – publicistický dokument zachycuje pamětníky z Číhoště, jak sledují a komentují propagandistický film z roku 1950.
- *In nomine patris* (2004, r. Jaromír Polišenský) – hraný film dílem rekonstruuje a dílem domýšlí události z roku 1950.

## Literatura o číhošťském zázraku

- ČELOVSKÝ, Bořivoj: *Strana světí prostředky: martyrium faráře Josefa Toufara*. Šenov u Ostravy 2001.
- DOLEŽAL, Miloš: *Jako bychom dnes zemřít měli: drama života, kněžství a mučednické smrti číhošťského faráře P. Josefa Toufara*. Pelhřimov 2012.
- DRAŠNER, František: *Číhošťský zázrak: zpráva o P. Josefu Toufarovi*. Praha 2002.
- KALOUS, Jan: *Číhošťský případ*. Kolín 2008.

k zrušení klášterů a k internaci řeholníků.

Tváří v tvář propagandistické produkci vystává před učitelem otázka, jak s takovým materiálem ve třídě pracovat a s jakým vzdělávacím cílem jej spojit. Jako samozřejmý cíl se jeví kritika a odhalení ideologie. Žáci sledují ideologicky zkrácené obrazy událostí, aby se seznámili s politickými představami, které filmové zobrazení skutečnosti účelově deformovaly. Takový snímek přináší dvojí vzdělávací efekt: žáci se dozvídají o historických událostech a zároveň reflektují ideologii a související postupy přesvědčování dobového publika. Lidově řečeno: učíme žáky o historii a zároveň i o propagandě. Krátký film o číhošťském zázraku z roku 1950 je pro tento vzdělávací záměr vhodný již rozsahem. Po projekci zbývá učitelům pohodlných 30 minut na analýzu a interpretaci, která se může zaměřit na následující okruhy otázek a úkolů:

- Jak snímek utváří obraz církve jako nepřítele lidu?
- Jakou roli přisuzuje divákům?
- Jaké symbolické prostředky užívá, aby diváky přesvědčil?
- Ukazuje film události pravdivě? Popište prvky, které mohou vést k pochybnostem o důvěryhodnosti média.
- Jak film představuje náboženskou víru a jak církev?

Kritika a následné odhalení ideologie jako účelové lži sice v naší školní praxi převládají, ale zdaleka nepředstavují jediný možný přístup k filmu jako historickému prameni. Filmový příběh Josefa Toufara může naznačit problémové stránky tohoto přístupu, který se u nás prosadil v návaznosti na specifickou zkušenost s ideologickou praxí státního socialismu. V zahraniční



*Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení* (1950, r. Přemysl Freiman)

Filmaři provedli při natáčení v březnu 1950 rekonstrukci zázraku z prosince 1949. Ve filmu ji však představili jako autentický záznam, což zdůraznil především komentář v přítomném čase. Farář a věřící se ani jednou neocitnou společně v záběru. Učitel podněcuje nedůvěru žáků vůči "dokumentu" a je díky podpůrným informacím schopen zodpovědět jejich všetečné dotazy. Na snímku nejsou místní, ale komparz dovezený StB z Prahy. Ve filmu sice vystupuje Josef Toufar, ale záběry s ním nepořídili filmaři, nýbrž technici StB při únorové rekonstrukci. V době natáčení filmu byl kněz již po smrti.

didaktice dějepisu, ačkoliv dlouhodobě pracuje s filmovými prameny, není kritika ideologie tak jednostranně rozšířena.

Proč ta nedůvěra? Kritika ideologie samozřejmě rozvíjí dovednosti: žáci přistupují k mediálním sdělením kriticky, získávají povědomí o technikách přesvědčování, které dodnes naleznou třeba v reklamě. Odhalování ideologických manipulací však s sebou nese rámcovou představu o poznávání dějin, která již didakticky produktivní není. Prostřednictvím kritiky ideologie, obrazně řečeno, oddělujeme zrno od plev. Co se stane, když odstraníme manipulativní zkreslení a odhalíme ideologii jako lež? Nalezneme pravdu? Pokud ani v situaci „po ideologii“ nezdůrazníme konstruktivní charakter historického poznání, pak skutečně podporujeme představu čisté a objektivní historické skutečnosti, k níž jsme došli právě kritikou a odhalením ideologie. Žáci přistupují k dějinám perspektivou selského rozumu, který tíhne k jednoduchému vidění minulosti, a rádi tak tuto představu přijmou. Případ Josefa Toufara nám může dobře ilustrovat úskalí takové didaktické práce.

V rámci pilotování vzdělávací aplikace *Historie 1950: Příběhy jednoho zázraku* jsme ukázky z *Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení* opakovaně testovali při výuce na všech typech škol (ZŠ, SOŠ a gymnázia). Základní tvrzení filmu, tedy že farář Toufar inscenoval zázrak, se žákům vesměs jevílo jako přijatelné. Dokonce byli schopni rozvíjet motivace takového jednání (chtěl být slavný, chtěl si zvýšit příjmy, byl k tomu někým donucen). Detailní analýza a interpretace filmu však posílily jejich pochybnosti. Zarazil je zejména přítomný čas mluveného komentáře k snímku, který vyvolával zřetelně falešnou představu, jako by filmaři byli přímo u zázraku. Touto prasklinou se žáci dostali „za“ filmový obraz a rozvinuli

kritiku ideologie, která je spolehlivě nasměrovala k závěru, že zázrak zinscenovala Státní bezpečnost. Tento výklad byli žáci schopni přesvědčivě zdůvodnit. V čem je tedy problém? Prameny takový závěr nepotvrzují, ukazuje se tudíž také jako falešný. StB v Čihošti v době, kdy došlo k pohybu kříže, neoperovala. Svědectví z pozdějšího vyšetřování opakovaně dokládají, že mechanismus nebyl dílem StB, ani při pozdější rekonstrukci jej technici nedokázali zprovoznit. Celá legenda údajně provokace se jeví jako zbytečně složitá. Zůstává naléhavá otázka, co se tedy v číhoštském kostele stalo. Ukazuje se, že kritika ideologie nevede k jednoznačným zjištěním. Nestačí odhalit lži, aby se nám vyjevila historická skutečnost. Poznávání minulosti je složitější a vyžaduje od učitele, aby žáky vybavil vhodnějšími nástroji, než je kritika ideologie.

### Jiné možnosti?

Jaké alternativy se nám při využití filmu jako historického pramene nabízejí? Inspiraci můžeme čerpat od amerického historika a didaktika dějepisu Johna E. O'Connora, který rozlišuje mezi dvěma úrovněmi dějepisné analýzy filmu.<sup>5</sup> V rámci první roviny se žáci zaměřují na obsahový rozbor snímku (Co jste viděli?). O'Connor nepracuje s předem daným a uzavřeným významem filmu, ale předpokládá různé způsoby vnímání. V rámci obsahové analýzy se snaží vést žáky i k tomu, aby si uvědomili, nakolik vnímání filmových obrazů závisí na jejich individualitě, na zastávaných hodnotách i na míře jejich vizuální gramotnosti. Obsahovou analýzu učitel doplňuje informacemi, které se dotýkají problematiky produkce (za jakých podmínek a s jakým záměrem film vznikl) a recepce (jak byl film vnímán dobovým publikem). Informace o produkci a recepci žáci

## Historie viděná selským rozumem

Jak interpretovat minulost? Tato otázka se řeší na poli didaktiky dějepisu dlouhodobě. U nás ji zastínilo marx-leninské pojetí objektivistické vědy. Představa, že dějiny poznáváme objektivně prostřednictvím obecných zákonů historického vývoje, je mezi laiky dodnes rozšířená. Při rozvoji interpretačních dovedností se učitel potýká s řadou naivních představ a předsudků, jež vycházejí z každodenní zkušenosti (selský rozum). Učitel je musí překonávat. Britský didaktik Arthur Chapman vymezuje tyto předsudky následovně:

- Minulost má neměnnou identitu a význam.
- Interpretace by měla tuto neměnnou podobu zrcadlit.
- Výklad historie by tudíž měl být pouze jediný – a to ten pravdivý.
- Pluralita interpretací se žákům jeví jako nežádoucí (je zaujatá a subjektivní).

Volně dle: CHAPMAN, Arthur: Historical Interpretations. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. London / New York 2011, s. 97n.

samozřejmě nemohou vyčíst ze samotného snímku, měl by jim je tedy poskytnout učitel.

### **Produkce a recepce**

Snímek *Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení* má v těchto souvislostech mimořádný potenciál již s ohledem na výjimečný počet kopií (375) a též nezvykle krátkou dobu vzniku (10 dní od prvního natáčení k premiéře). Učitel samozřejmě nemá čas si zjišťovat detailní informace o pozadí produkce filmu a jeho přijetí dobovým publikem. Vzdělávací pomůcky by mu obdobné užití filmu měly usnadnit. V již zmiňované aplikaci *Historie 1950: Příběhy jednoho zázraku* nalezne podpůrné informace o produkci a recepci filmu, které může při výuce využít. Souhrnně problematiku zpracoval též historik František Drašner v běžně dostupné knize *Číhošťský zázrak: zpráva o P. Josefu Toufarovi*.<sup>4</sup>

Zákulisí filmu nabízí řadu zajímavých otázek a problémů, které dodnes rezonují ve veřejném prostoru. Často se kupříkladu diskutuje otázka, kdo ve filmu vystupuje v roli číhošťského faráře. Novinář Jiří Brabec rozšířil v roce 1968 šokující informaci, že zdravotně indisponovaného Toufara nahradil v záběrech z kazatelny prokurátor Karel Čížek. Tento motiv se opakuje i v hraném filmu z roku 2004. Díky podpůrným informacím o produkci snímku se učitel ocitá v produktivní roli. Zná informace ze zákulisí, a může tak odpovídat na všetečné otázky žáků. Nevnučuje jim neosobní faktografické vědění o minulosti, ale modeluje poznávací situaci jako pátrání po stopách minulosti. Jeho expertní vědění k něčemu slouží. Žákům se nejvíce jako chodící Wikipedie, neboť pracuje s dovednostmi, které nejsou na internetu běžně dostupné. Může jim prostřednictvím historických pramenů, které nalezne v již zmiňované aplikaci *Historie*

1950, doložit, že ve filmu skutečně vystupoval sám Josef Toufar. Záběry však nevytvořili filmaři, ale techničtí pracovníci StB při dřívější rekonstrukci zázraku v číhošťském kostele. V době vlastního natáčení byl farář již pár dní po smrti. Učitel odhalí žákům, že věřící zachycení filmem v kostele nebyli místní, ale že se jednalo o komparz dovezený z Prahy. Zajímavé informace se týkají též dobové recepce. Snímek působil již v roce 1950 nepřesvědčivě a diváci ho přijali spíše jako doklad manipulace, proto byl poměrně rychle stažen z oběhu. Většina kopií byla zničena. Na televizní obrazovky se příznačně dostal až po roce 1989 v rámci publicistického dokumentu *Číhošťský zázrak potřetí*. K modelování divácké perspektivy může učitel využít právě tento snímek z roku 1991, který reakce diváků přímo zachycuje. Je zajímavé, že se všichni shodují na tom, že muž na kazatelně není Josef Toufar.

### **Atraktivní role učitele**

Práce s filmem jako školním pramenem mění vztah mezi žákem a učitelem, otevírá též větší prostor pro vzájemnou interakci mezi žáky ve třídě. Filmový pramen zakládá jiný přístup k vyučování, který je didakticky produktivnější než v případě pouze znalostního dějepisu, kdy učitel vykládá látku a žák si ji pamatuje a opakuje. Analýza výukových materiálů (nemusí se samozřejmě jednat pouze o filmy) staví učitele do atraktivnější pozice toho, kdo moderuje otázky, kdo modeluje poznávací situace, a toho, kdo vzhledem k informacím o produkci a recepci snímků vidí „zabrazy“ a může žákům fundovaně odpovědět na řadu otázek. Též role žáka je kreativnější, nepřijímá pasivně předem stanovený význam probírané látky (výuka není jednosměrná).

Na druhé úrovni dějepisného rozboru filmu pracuje John E. O'Connor se čtyřmi

## Film jako reprezentace minulosti

Žáci sledují, jakým způsobem film prezentuje historická témata. Všimají si toho, jak vyprávěcí perspektiva ovlivňuje vyznění minulosti.

### **Film jako pramen pro sociální a kulturní dějiny**

Filmy určené masovému publiku umožňují žákům, aby v nich pátrali po dříve sdílených sociálních a kulturních hodnotách, aby lépe porozuměli dobovému sociálně-kulturnímu kontextu, který ovlivňoval jednání a postoje lidí.

### **Film jako zdroj historických faktů**

Skrze analýzu dokumentárních filmů, filmových týdeníků či dobových televizních zpráv se žáci dostávají přímo k historickým faktům. Všimají si, jak vizuální jazyk zpravodajství ovlivňuje vyznění informace.

### **Film jako pramen pro dějiny filmu a televize**

Film, televize a další nová média výrazně ovlivnily charakter moderní společnosti. Vybrané ukázky mohou posloužit jako zdroj pro reflexi těchto změn způsobených rozvojem technologií. Žáci mohou sledovat též proměny filmového jazyka.

Volně dle: O'CONNOR, John E.: Murrow confronts McCarthy. Two Stages of Historical Analysis for Film and Television. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard Teaching History with Film*. Charlotte 2007, s. 17–39.

analytickými rámci, které vymezují charakter otázek a určují perspektivu interpretace filmu jako školního pramene. V úvodu jsme zdůraznili, že příběh číhoštského zázraku je výjimečně filmově vybaven. Právě trojí filmové zpracování z let 1950, 1991 a 2004, které navíc nabízí i různorodou žánrovou perspektivu, umožňuje, abychom se pokusili navržené analytické rámce komplexně uplatnit.

### Diváci zázraku

Hraný televizní film *In nomine patris* z roku 2004 sice obsahuje řadu zkreslení, zároveň však prezentuje minulost srozumitelným způsobem, který nejvíce odpovídá diváckým zkušenostem a očekávání žáků. Postupujeme tedy od blízkého (žánr dramatické doku-fikce, která cílí na emotivní prožitek) k vzdálenému (propagandistický film z roku 1950). Prostřednictvím hraného filmu může učitel modelovat perspektivy, jejichž prostřednictvím vnímali události kolem pohybu kříže, Toufárova ztčení a smrti dobových aktérů. *In nomine patris* se zaměřuje na široké spektrum „diváků zázraku“. Zachycuje události pohledem místních příslušníků Sboru národní bezpečnosti, věnuje pozornost tomu, jak probíhalo natáčení filmu z roku 1950 a jak dění vnímali filmaři. Další úhel pohledu zastupují lékaři, kteří Toufara ošetřovali. A nechybí samozřejmě ani perspektiva vyšetřovatelů StB a představitelů státní moci.

### Multiperspektivita

Události z roku 1950 jsou zachyceny v mnohosti pohledů. Každé hledisko je provázáno se specifickým sociálním kontextem (v našem případě především profesí), žáci tudíž nejsou nuceni k tomu, aby v duchu selského rozumu hledali jediný a pravý výklad historie. Z různých míst se dění jeví různým způsobem. Tato představa je také součástí každodenní

epistemologie, jen si ji lidé tolik nespojují s poznáváním minulosti. Od mnohdy zbytečně vyostřené polarity mezi správným a nesprávným výkladem historie se zájem žáků přesouvá k perspektivě. Žáci se snaží porozumět lidským postojům v dobovém kontextu a zohledňují přitom sociální roli aktérů, jejichž hlediskem historické události nahlíží.

Můžeme si tuto multiperspektivitu ilustrovat na konkrétních příkladech. V hraném filmu o číhoštském zázraku vystupují jako důležité postavy příslušníci místního SNB. Strážmistr Goldbricht (Jan Potměšil) a jeho mladší kolega (Saša Rašilov) stojí na počátku událostí. Film zachycuje smyšlenou scénu, v níž strážmistr Goldbricht píše hlášení o pohybu kříže. Jako místní policista s dlouhou zkušeností v četnictvu cítí sounáležitost s obyvateli vesnice a nehlásí drobné přečiny proti zákonům (nepovolená zabijačka). Raději se rozhodne pro hlášení o zázraku. Předpokládá mylně, že si jen splní povinnost a nikoho přitom nepoškodí. Zápletka je sice založena na skutečné postavě Františka Goldbrichta, který jako první příslušník Bezpečnosti prováděl šetření na místě zázraku, ale samotná scéna je smyšlená. Goldbricht nesloužil přímo v Číhošti, jak naznačuje film, ale byl náčelníkem SNB v okresním městě Ledči nad Sázavou. Hlášení o událostech v kostele nevzešlo od něj, ale od okresních funkcionářů lidové správy. I přes tyto nepřesnosti lze filmovou scénu didakticky využít. Žáci si uvědomují, že Bezpečnost nepředstavovala jednolitou kolektivní bytost, které můžeme přičítat jednotnou motivaci k jednání. Ne všichni příslušníci SNB museli být vnitřně ztotožnění s ideologií KSČ a represivní praxí stalinismu. Zejména bývalí četníci mohli do služby v SNB promítnout zkušenosti z protektorátu, kdy se ocitali v obdobném napětí mezi příkazy nadřízených

a zájmy spoluobčanů. Směřujeme žáky k tomu, aby výklad historických událostí nezakládali jen na neosobní perspektivě shora, ale aby zohlednili též pohledy konkrétních aktérů. Filmové ukázky podněcují zájem žáků o dobový sociální kontext. Žáci se snaží porozumět tomu, jak a proč lidé jednali. Prostřednictvím multiperspektivity utváříme rámcovou představu o historii, která není založena na objektivní skutečnosti a neměnném významu, ale vymezuje historické poznání jako dynamický dialog mezi minulostí a přítomností.

### Film ve filmu

Hraný film z roku 2004 věnuje mimořádnou pozornost filmařům, kteří v roce 1950 natáčeli snímek *Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení*. Dokument z roku 1991 se naopak zaměřuje na publikum. Tyto dvě perspektivy a tři filmové prameny je účelně didakticky provázat.

Hraný film zachycuje filmaře, jak přímo v číhoštském kostele za přítomnosti příslušníků StB natáčejí propagandistický snímek. Postava režiséra Freimana je upravena tak, aby film nepostrádal dramatické napětí. Režisér vede v rozporu s historickou skutečností dialog s farářem Toufarem o víře. Sblíží se s jeho neteří Marií (reálná postava) a postupně stále více pochybuje o smyslu filmové práce. Ve střížně diskutuje s kolegy filmaři a vyjadřuje názor, že farář Toufar nemohl podvádět ve víře, které je tak upřímně oddán. Kolegové namítají, ať si nic nevyčítá, že pouze dělal svoji práci. Film domýšlí hodnotovou kontrolu, k níž mohlo a zároveň nemuselo mezi filmaři dojít. Pro potřeby školní výuky je taková scéna podnětná bez ohledu na to, zda k ní skutečně došlo. Modeluje totiž hodnotové postoje, vůči nimž se žáci mohou nějak vymezit. Od porozumění dobovému sociálnímu kontextu se posouváme k hodnocení.

V této souvislosti se jako vhodný navazující pramen hodí film *Číhoštský zázrak potřetí*, který zachycuje reakce publika, zejména pamětníků událostí z roku 1950. Diváci hodnotí snímek jako jednoznačnou manipulaci a poukazuje na širší důsledky proticírkevní kampaně. Dotýkají se konkrétních omylů ve filmovém zpracování, které dokládají, že přiznání Josefa Toufara bylo vynuceno. Na podnět průvodce pořadem, katolického kněze Aloise Kánského, vyjádří symbolickou chvíli ticha úctou obětem stalinismu. Hodnocení se z aktérské role přenáší k pohledu diváka, který se na rozdíl od diváků událostí přímo neúčastnil. Tato perspektiva je žákům nejbližší. Učitel v návaznosti na reflexi hodnotových postojů směřuje žáky k tomu, aby přemýšleli nad významem minulosti pro přítomnost a formulovali možné postoje k minulosti, které by měly vztah k hodnotám. Jaký postoj bychom měli dnes zaujmout k příběhu Josefa Toufara? Proč bychom se o něm měli učit ve škole?

Trojí filmové zpodobení událostí v Číhošti orientuje pozornost žáků k zprostředkující medialitě filmu. Žáci si uvědomují, jak důležitou roli hraje film při utváření kolektivně sdílených představ o minulosti. Prostě srovnání prostředků užitých v jednotlivých filmech obrací jejich pozornost k tomu, jak jednotlivé filmy ukazují minulost. Analytické úsilí nesměřuje k určení nejpravdivější filmové interpretace, ale k zohlednění dobové produkce a publika. Povědomí o dějinách médií představuje důležitou dovednost, která napomáhá rozvoji historické gramotnosti žáků.

## Poznámky

1. ČINÁTL, Kamil - MAHA, Jiří - PÝCHA, Čeněk:  
*Historie 1950: Příběhy jednoho zázraku*. ÚSTR,  
Praha 2014. (<http://historie1950.dejepis21.cz/>)
2. NEŠVERA, Karel – STRÖBINGER, Rudolf:  
*Stalo se v adventu – „číhoštský zázrak“*. Praha 1991.
3. O'CONNOR, John E.: Murrow confronts  
McCarthy. Two Stages of Historical Analysis  
for Film and Television. In: MARCUS,  
Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard Teaching  
History with Film*. Charlotte 2007, s. 17–39.
4. DRAŠNER, František: *Číhoštský zázrak:  
zpráva o P. Josefu Toufarovi*. Praha 2002.



## 2.3 KOLEKTIVIZACE MEZI ROMANCI A TRAGÉDIÍ

Jaroslav Pinkas

### *Co se dozvíte v této kapitole?*

- Ukážeme si, nakolik mohou „malé“ dějiny jedné vesnice otevřít další dějepisná témata. Otevřeme prostor pro regionální varianty případové studie.
- Případová sonda otevře širší perspektivu historických proměn českého venkova v minulém století.
- Ukážeme si na filmech, jak se vyprávělo o kolektivizaci. Srovnáme utopické pojetí příběhu z dob stalinismu s kritickými obrazy z 60. let.
- Pokusíme se o kritickou analýzu filmových obrazů kulaka. Naučíme se odhalovat mechanismy ideologické manipulace.
- Zaměříme se na tvůrce a publikum filmových obrazů. Ukážeme si, jak jednotliví filmaři v průběhu života měnili svůj pohled na kolektivizaci a jak se měnilo vyznění filmů. Chceme vzbudit zájem žáků o dějiny venkova a podnítit jejich otázky po historickém kontextu, v němž vznikaly různé verze kolektivizačního příběhu.
- Filmové obrazy kolektivizace srovnáme se vzpomínkami pamětníků. Různorodé obrazy týchž událostí nasměrují pozornost žáků k době jejich vzniku. Žáci si uvědomí, nakolik sociálně-kulturní kontext ovlivňuje vyznění historie. Rozvíjíme kritický odstup žáků nejen od filmu, ale i od pamětnických svědectví.



© ČTK/Švorčík Venek (foto, 1950)

## Kolektivizace mezi romancí a tragédií

Malá jihočeská vesnice Vyhnanice<sup>1</sup> měla to štěstí, že se dostala do filmu. V roce 1951 se v obci natáčel dokument o zakládání zdejšího jednotného zemědělského družstva. Příběh Vyhnanic měl ostatním zemědělcům v Československu ukázat šťastnou budoucnost, kterou přinese kolektivizace. O rok později vstoupil propagandistický snímek, který společně vytvořili tehdy mladí režiséři Vojtěch Jasný a Karel Kachyňa, do kin po celé republice. Po letech se oba tvůrci k tématu poválečné transformace venkova vrátili. Jejich snímky z konce šedesátých let však vyprávějí průběh kolektivizace odlišně: budovatelská romance se změnila v tragédii.

V případové studii využijeme jedinečný filmový materiál k příběhu Vyhnanic, který provážíme s mikrohistorickou sondou do dějin malé vesnice. Filmová tvář kolektivizace je překvapivě bohatá a umožňuje nám, abychom žákům minulost ukázali velmi různorodě. Všechny ukázky, jež využijeme, jsou dostupné na DVD *Obrazy (z) kolektivizace*, které vzniklo v Ústavu pro studium totalitních režimů v roce 2011.

## Zrádné příběhy?

Příběhy mohou být zrádné. Pokud se do nich příliš ponoříme, mohou nás natolik pohltit, že je prostě přijmeme, aniž bychom byli schopni reflexe a kritického odstupu. Na zábavném prožívání filmových příběhů je ostatně založena (nejen) současná popkultura. Historici i didaktici dějepisu se shodují na tom, že k zábavě tíhne i současná historická kultura. Náš vztah k minulosti již není tak výrazně jako kdysi založen na sdílení a reprodukci velkých národních vyprávění, která odkazovala k národní či třídní identitě. Nejpozději od 80. let minulého století dochází k proměně



**TV seriál Holocaust** (1978, r. Marvin Chomsky)  
Seriál *Holocaust* zprostředkoval tragickou minulost prostřednictvím napínavé zápletky, výrazných charakterů, silných emocí a dramaticky vypiatých situací. Diváci se díky tomu při sledování skvěle bavili. Výjev zachycuje dramatické setkání židovského uprchlíka Rudiho Weisse (Joseph Bottoms) s německým švagrem, který je esesman. Dějiny jsou představeny jako rodinné drama. Jako televizní seriál je *holocaust* daleko stravitelnější než ve formě osobních svědectví, která v rozsáhlém dokumentárním filmu *Šoa* (1985) shromáždil Claude Lanzmann. Kdo však vydrží u obrazovky 568 minut? Kolektivně sdílené představy určují filmy, které jsou stejně jako seriál *Holocaust* založeny na silném příběhu a dají se snadno konzumovat bez „trávicích“ potíží.

historické kultury, která mimo jiné pod vlivem hollywoodské filmové produkce tíhne k zábavě a klade důraz na divácký prožitek. Zahraniční odborníci používají pro tento konzumní vztah k minulosti výraz „histotainment“.<sup>2</sup> Jako jeden z prvních příkladů historického zábavního průmyslu bývá uváděn úspěšný americký seriál *Holocaust* (1978, r. Marvin J. Chomsky), který se hned po uvedení dočkal výtek, že historii příliš trivializuje.<sup>3</sup>

## Kritický odstup

Úplný odstup od příběhu samozřejmě není nutný a ostatně ani možný. Až prostřednictvím vyprávění jsme schopni porozumět časovosti vlastní existence, říká filosof Paul Ricoeur.<sup>4</sup> Přesto nemůžeme jako učitelé přehlížet důvody, které nás vedou k obezřetnosti vůči zábavné konzumaci historie prostřednictvím filmů, počítačových her či rekonstrukcí ve stylu „living history“. Potenciální nebezpečí tkví v tom, že se setkání s minulostí může omezit jen na emotivní prožitek bez hlubší souvislosti s historickým poznáním, k jehož rozvoji směřuje dějepis. Učitel by měl zejména se silnými filmovými příběhy, které mohou diváky cele pohltit, zacházet účelově a „proti srsti“. Jak ovšem dosáhnout toho, aby žáci vnímali nejen to, co jim film působivě vypráví, ale aby reflektovali i řeč média, které jim zábavný prožitek historie zprostředkovává? V případové studii, která se zaměřuje na filmové obrazy kolektivizace v jedné malé jihočeské vesnici, se pokusíme ilustrovat konkrétní postupy, jež mohou vést k rozvoji mediální a historické gramotnosti žáků. Filmové dějepisné vzdělávání by mělo podporovat divácké návyky, které si udržují kritický odstup od pouhé konzumace historie jako zábavy, a vést žáky k tomu, aby filmové obrazy vždy propojovali s historickým kontextem.

Televizní historie totiž tyto souvislosti často potlačuje, aby divákům umožnila konzumaci dějin bez „trávicích“ problémů.

## Vyhnanice ve filmu

V roce 1951 natočili Vojtěch Jasný a Karel Kachyňa film *Neobyčejná léta*, který pojednával o založení družstva v jihočeských Vyhnanicích. Snímek byl od počátku zamýšlen především jako propagační příspěvek filmařů ke kolektivizaci, takže zkresloval a deformoval historické události.<sup>5</sup> O padesát let později se ve Vyhnanicích filmovalo znovu. V produkci České televize vznikl dokument, v němž se režisér Vojtěch Jasný vrátil k natáčení z padesátých let. Zachycoval aktuální postoje tvůrce i obyvatel Vyhnanic vůči filmovému zobrazení tamní kolektivizace. Dokument se příznačně jmenoval *Návrat do neobyčejných let* (2004, r. Karel Hynie).<sup>6</sup> Ukázky z obou filmů učitel nalezne na vzdělávacím DVD *Obrazy (z) kolektivizace*. Filmové materiály může doplnit případovou studii historika Jiřího Urbana, který dění ve Vyhnanicích na počátku 50. let zachytil perspektivou archivního materiálu.<sup>7</sup> Studie poskytne učiteli řadu informací, které může využít při práci s ukázkami z filmů při hodině.

## Filmová expozice

Případovou studii ke kolektivizaci jsme uvedli kritickou úvahou nad sugestivní silou filmových příběhů a nad nebezpečím jejich nekritické spotřeby. Čtenář by mohl namítnout, že přechod k dobovému snímku z roku 1952 je poněkud nelogický. Co má propagandistický příběh o zakládání JZD společného se zábavním průmyslem? Vesnice představuje již od dob národního obrození důležité místo paměti. Právě v divadelních a literárních kulisách venkova se často inscenovala národní identita. V ohraničeném a přehledně



*Slunce, seno, jahody* (1983, r. Zdeněk Troška)  
Letní komedie z jihočeských Hořtic, která se dočkala řady pokračování, ukazuje vesnici jako malý svět sousedských intrik. Komické výjevy ze života družstevníků (dojivost krav se zvyšuje poslechem hudby) nezpochybňují ideologický základ socialistického venkova. Na kolektivizaci se příznačně vůbec nevzpomíná, jako by ani nebyla. K vesnici patří i náboženská víra, která má ovšem spíše folklórní rozměr. Zosobňují ji svíčkové báby a potrhlý kněz, který ani zdaleka nepřipomíná nepřítele socialismu, jak jej portrétovala stalinská ideologie.



*Vesničko má středisková* (1985, r. Jiří Menzel)  
Jakou vesnici nám ukazuje dodnes populární film, který vznikl podle scénáře Zdeňka Svěráka? Venkovská společnost je vnitřně soudržná, dokáže ochránit svého prostáčka Otíka (János Bán) před nástrahami velkoměsta. Na vesnici stále žije lidová moudrost, jak dokládá třeba postava doktora Skružného (Rudolf Hrušínský). Historický čas se s venkovem miji, stopy „velkých“ dějin zde chybí. V životě vesničky se opakují „malé“ události. I přes komické prvky navazuje filmový obraz na tradiční pojetí vesnice jako idyly.



*Divoké včely* (2001, r. Bohdan Sláma)  
Do současné populární kultury pronikly i méně idylické obrazy venkova, které zachycují řadu sociálních problémů. Na vesnici chybí práce a infrastruktura, což se negativně odráží i v mezilidských vztazích. Vesnice zažila v rámci 90. let další sociální a ekonomickou proměnu, která mnohdy překryla vzpomínky na poválečnou kolektivizaci. Vesnice je představena jako periférie, z níž místní obyvatelé touží uniknout do města.

uspořádaném světě vesnice, jak jej ukazovala třeba *Babička* Boženy Němcové či *Prodaná nevěsta* Bedřicha Smetany, se ve zkratce odrážel celý český svět. Kulturní význam časoprostoru vesnice se ve 20. století rozhodně nevytratil, ale odráží se i ve filmu. Jen o kolektivizaci vznikly desítky dokumentů i hraných filmů. K proměně české vesnice v padesátých letech se filmaři vraceli na sklonku šedesátých let i v období tzv. normalizace. Téma socializace venkova je tak ve filmu překvapivě silně zastoupeno. Kupříkladu k politickým procesům z padesátých let nalezneme snímků daleko méně. Jeden z důvodů, proč se zabývat obrazy kolektivizace, je právě jejich množství a též významná pozice v české filmové produkci konce šedesátých let.

Prostor vesnice se v populární kultuře prodává dodnes, jak dokládají kupříkladu *Babovřesky* režiséra Zdeňka Trošky (2013). Žáci sice nebudou znát filmy, které by zobrazovaly

přímo kolektivizaci, ale učitel se může odvolat na široce sdílenou filmovou obraznost, kterou zakládají zejména populární snímky z osmdesátých let minulého století. K české klasice patří filmové komedie *Vesničko má středisková* (1985, r. Jiří Menzel) či *Slunce, seno, jahody* (1983, r. Zdeněk Troška). Tyto známé filmy může učitel využít jako vstupní expozici, která poslouží jednak k aktualizaci tématu (historické proměny venkova) a též jako srovnávací pole pro sledování filmu o Vyhnanicích z roku 1952. Vhodné ukázky jsou opět k dispozici na DVD *Obrazy (z) kolektivizace*. Obecný rámec práce s filmovými Vyhnanicemi představují otázky po historických změnách a jejich zobrazení v médiích: Jak se liší současná vesnice od Vyhnanic z roku 1952 a filmové vesničky z roku 1985? Jak se proměnil český venkov a kde jsou příčiny těchto změn?

Vesnice je přinejmenším v podobě víken-

dových chalup součástí zitého světa mládeže. I žáci z velkých měst mají nějakou rodinnou vazbu na venkov. Učitel může tuto souvislost využít při vstupním zaměření tématu. Zadá žákům úkol, aby doma vypátrali staré fotografie vesnice, k níž má jejich rodina vazbu. K starým snímkům mohou žáci pořídit fotodvojice, aby zachytili historickou proměnu místa.<sup>8</sup> Obdobný průzkum může dále podpořit zájem žáků o téma proměn venkova. Žáci na snímcích vidí historickou proměnu vesnice, ale nevědí, jak a proč k ní došlo. Historie se netýká jen filmových obrazů, ale stopy minulosti lze nalézt i na místě, které žáci důvěrně znají.

### **Příběhy kolektivizace: různé perspektivy**

Příběh Vyhnanic je unikátní pro svou mnohovrstevnatost. Filmoví tvůrci se tématu kolektivizace věnovali po celý život. Zcela

jedinečný materiál v tomto smyslu představuje dokument z roku 2004 s názvem *Návrat do neobyčejných let*, který se zabývá proměnou autorské perspektivy. Jeden z režisérů propagandistického snímku *Neobyčejná léta*, Vojtěch Jasný, ve filmu s půlstoletým odstupem reflektuje svou roli při vzniku ideologické agitky z roku 1952. Druhý z autorů, Karel Kachyňa, se sice natáčení ze zdravotních důvodů nezúčastnil, ale i u něj nacházíme kritickou reflexi vlastní tvorby z období stalinismu. V roce 1967 natočil Kachyňa dodnes ceněný snímek *Noc nevěsty*. Příběh na motivy novely Jana Procházky je situován do moravské vesnice na počátku padesátých let. Ze zrušeného kláštera přichází domů bývalá jeptiška (Jana Brejchová), která je ovšem vzdálena křesťanské pokoře, stále se cítí být „selskou slečnou“. Její náboženský fanatismus se sráží s jiným dogmatikem v obci – předsedou právě zakládaného JZD Picinem (Mnislav Hofmann). V úvodních pasážích filmu je vykreslena atmosféra společného ustájení dobytka – jedná se o jeden z klíčových momentů kolektivizace, jež se objevuje ve většině snímků s tematikou poválečné transformace venkova. Nalezneme ji už v *Neobyčejných letech*, ovšem zde má zcela jiné zaměření i vyznění.<sup>9</sup>

#### **Proměny obrazu ustájení**

Stejná událost je zachycena z odlišné perspektivy, ačkoliv snímky natočil tentýž režisér. Jak je to možné? Rozpory vyvolávají přirozené otázky. Dříve než uvolníme otěže „velkých vyprávění“ a otevřeme prostor pro shrnující postřehy, bychom měli pozornost žáků zaměřit na obsahovou analýzu obou pramenů. Popis a srovnání jednotlivých prvků nám naznačí možné směry interpretace. Nejprve směřujeme žáky k tomu, aby popsali, jak je proces ustájení v konkrétní ukázce pojímán, kdo v něm v jaké roli vystupuje. Obsahová analýza by se měla

zaměřit i na časoprostor, do něž je příběh zasazen. Neměla by pominout oblečení postav, předměty a detaily důležité pro vyznění scény. Žáci by měli následně posoudit, zda se v případě ustájení mohlo jednat o svobodné rozhodnutí vesničanů, či jestli se proces odehrál spíše pod tlakem moci. Kachyňa v druhém obraze nepochybně citoval sám sebe a vyrovnával se kriticky také s vlastní naivitou, s níž na počátku padesátých let podlehl utopickým vizím a vstoupil do služeb tehdejší ideologie. Navzácně tak můžeme žáky orientovat k postavě tvůrce: Jak se změnil jeho postoj ke kolektivizaci a co mohlo tuto změnu pohledu způsobit?

Pro obsahovou analýzu můžeme využít komiksově schéma, které vizuálně zvýrazní podobnost obou příběhů a zároveň otevře prostor pro interpretaci rozdílů. Komiks vyjadřuje ve zkratce vztah mezi zemědělcem a jeho zvířetem, zohledňuje též sociální



#### **Ustájení v perspektivě padesátých let**

*Neobyčejná léta* (1952, r. Vojtěch Jasný a Karel Kachyňa)

Propagandistický film se tváří, jako by ustájení zachycoval dokumentárně v reálném čase. Snaží se vzbudit dojem, že se zemědělci s radostí podílejí na kolektivizaci. Obecné nadšení je jen občas zakaleno nějakou tou slzou. Komentář říká: „Tak ne, nebudeme říkat, že všem u toho bylo veselo. Je pravda, že se všichni pro družstvo rozhodli. Ale přeče jen v mnohých byl ten prožitý kus soukromého hospodaření.“ Ustájení film inscenuje jako dobrovolné rozhodnutí Vyhnanických. Mocenské instituce (Veřejná bezpečnost, Lidové milice či agitátoři) v obraze chybí.



#### **Ustájení v perspektivě šedesátých let**

*Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa)

Na konci šedesátých let, kdy Kachyňa točil svou *Noc nevěsty*, již byla kolektivizace historii. Kachyňa ztratil své svazácké nadšení, uvědomil si hrůzy stalinismu (na nichž se jako autor oslavných agittek nepřímo podílel) a natočil drsnou a nekompromisní morální popisující kolektivizaci jako zločin. Pláč selky není jen „nějakou tou slzou“, ale vyjadřuje hluboký smutek nejen nad ztrátou majetku, ale i tradic, způsobu života a selské identity. Ustájení ve filmu přihlíží autobus s milicionáři. Vesničané odvádějí svůj dobytek do společné stáje pod dohledem „ozbrojené pěsti“ dělnické třídy. Vyhrává jim k tomu železničářská kutálka – další cizorodý (městský) prvek, který odkazuje na intervenční politiku státu.

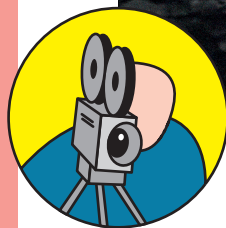
kontext situace (je zde publikum). Ikonicky je zdůrazněn také současný pohled žáka. V rámci analýzy a interpretace doplňují žáci do bublin reálné či možné promluvy aktérů události. Komiksově obláčky otevírají prostor pro to, aby žáci reflektovali, co si postavy mohly pouze myslet. V komentáři pod obrázkem pak žáci mohou zobrazenou historickou událost věcně popsat. Avatar je konečně upozorňuje, že by měli k minulosti zaujmout i vlastní hodnotící postoj. Poměrně rychlým a přitom tvůrčím způsobem se analýza mění v interpretaci. Učitel může dle vlastní úvahy schéma dále rozvíjet a případně zadat úkol, aby žáci příběh komiksovou formou dokreslili.

#### **Obrazy budoucnosti**

Analýza tak podobných a zároveň natolik odlišných obrazů otevírá prostor k hlubšímu tázání. Výchozí je samozřejmě obsahová analýza

Pracovní list

# Kolektivizace



---

---

---

---

---

---

---

Pracovní list

# Chronologická osa



*Návrat do neobyčejných let  
2004*



*Noc nevěsty  
1967*



*Neobyčejná léta  
1952*

za a srovnání obou filmových obrazů. Učitel se ptá, jak vyprávěl Kachyňa o kolektivizaci v roce 1952 a jak ji viděl z odstupu v roce 1967. V čem spočívají největší odlišnosti oproti staršímu obrazu? Odpovědi na tyto otázky naleznou žáci v ukázkách. Na výstupy srovnání pak přirozeně navazují další otázky, k nimž je potřeba hledat odpovědi již mimo tyto obrazy, tedy v dobovém historickém kontextu. Co se stalo, že Kachyňa v roce 1967 vyprávěl příběh kolektivizace jinak než před patnácti lety? Jak se změnil samotný režim, který nyní umožnil reflektovat své dřívější zločiny? Jak se změnilo publikum, jemuž byly filmy určeny?

Odpovědi můžeme hledat ve změně sociálně-kulturního kontextu. Budovatelský étos padesátých let odezněl a prosadil se nový, kritický pohled (nejen) na minulost. Svazáci zestárlí, ztratili iluze, ale na straně druhé se stali součástí dobových mocenských struktur. Svě pozice využili k účtování s padesátými lety, která byla i jejich minulostí. Pokud zůstaneme u paralely mezi dvěma obrazy kolektivizace z dílny Karla Kachyňi, tak se tato širší kulturní změna nejjasněji ukazuje u tématu, které nepopisuje konkrétní sociální praxi (třeba výše dotčené ustájení), ale spíše rámcové velké vyprávění. Obrazy každodennosti jsou v *Neobyčejných létech* prostoupeny motivy, které odkazují na ideologický rozměr kolektivizace a propojují „malý“ příběh jihočeské vesnice s celosvětovým střetem mezi socialismem a kapitalismem. Ve filmu nechybí záběry z korejské války. Boj Vyhnanických za lepší vesnici se podle snímku odehrává na stejné frontě. Důležitou roli hrají též utopické obrazy budoucího štěstí ve zkollektivizované vesnici, v nichž se koncentruje budovatelské nadšení. Na troskách starého světa budujeme nový, lepší svět.

V bohaté filmografii kolektivizace nalezneme množství obrazů, jež zachycují události,

kteří měly klíčový význam pro průběh kolektivizace. V oslavných i kritických filmech jsou často zachyceny stejné situace: vedle společného ustájení se klade důraz ještě na rozorávání mezí, zakládající schůze JZD, pravidelně se objevují konflikty mezi zastánci družstva a jeho odpůrci. DVD *Obrazy (z) kolektivizace* nabízí bohatý soubor těchto filmových scén a umožňuje učitelům, aby si sestavili vlastní kompozice „na míru“. Pokusme se nyní překročit tento ilustrativní rozměr filmové ukázky. Různé obrazy kolektivizace nabízejí také prostor pro reflexi toho, jak se o kolektivizaci vypráví. Právě v souvislosti s tématem poválečné transformace venkova můžeme produktivně využít překvapivou podobnost filmových obrazů, které se na úrovni zobrazených událostí mnohdy téměř neliší. Oslavné i kritické snímky sice zobrazují skoro stejné situace, zásadním způsobem ovšem mění jejich vyznění. S pomocí vhodných pramenů tak můžeme vytvořit poznávací situaci, která se zaměří na možnosti vyprávění o kolektivizaci a na to, jak rámcové vyprávění ovlivňuje celkové vyznění historického procesu. Od dějepisných vědomostí se posouváme ke konceptuálním znalostem, které žáci potřebují k tomu, aby porozuměli perspektivě dobových aktérů a dokázali posoudit význam historických událostí pro současnost.

*Neobyčejná léta* nám nabízejí ilustrativní ukázkou vyprávění, které má výrazně utopický charakter. Předseda Čihák hovoří na schůzi o budoucnosti družstva. Film přijímá tuto vizionářskou perspektivu a obrazy budoucnosti doslovně zachycuje. Dotčená scéna tedy neilustruje historické události, ale může posloužit jako pramen k poznání dobových představ. Karel Kachyňa se k utopickým obrazům vrátil v *Noci nevěsty* v roce 1967. V hraném filmu tyto scény téměř doslovně citoval, ovšem se zřetelnou nadsázkou. Vyprávě-



*Neobyčejná léta*  
(1952, r. Vojtěch Jasný a Karel Kachyňa)  
Předseda Čihák vypráví družstevníkům o budoucnosti: před diváky vystupují obrazy dostatku, moře mléka, širé družstevnické lány plné vzrostlého obilí. Budoucnost je krásná a prostřednictvím „neobyčejných let“ právě přichází.



*Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa)  
Také v obraze ze šedesátých let vypráví předseda Picin družstevníkům. Ale obrazy budoucnosti jsou zde spíše karikaturou budovatelského (před) obrazu. Hovoří-li se v padesátých letech o „moři mléka“, obraz šedesátých let tuto metaforu zobrazí doslovně. Vychvalují-li v padesátých letech mičurinské úspěchy, pak se v šedesátých letech tato víra ironizuje. Film ukáže pšenici vysokou jako kukuřici. Doslovné citace budovatelských fráží vytváří ironický odstup a umožňují divákovi z roku 1967, aby kriticky reflektoval vlastní prožitek padesátých let.

vení má ironický osten a poválečné představy o šťastné budoucnosti odhaluje jako naivní sny a iluze. Velkolepý příběh o budování nového a lepšího světa se tak mění v tragické vyprávění o tom, jak lidé podléhali ideologii a v jejím jménu se dopouštěli bezpráví. Mezi oběma obrazy je přitom velmi úzký vztah: vytvořil je stejný režisér, mladší film navíc poměrně přesně cituje původní. Díky této provázanosti můžeme filmové ukázky využít jako prameny k tomu, aby žáci porozuměli širšímu kontextu kolektivizace, osvojili si konceptuální pojmy a následně historický proces dokázali odpovědně hodnotit. Můžeme přitom použít jednoduchou chronologickou osu, na níž ovšem nezdůrazníme události, ale dobové představy o procesu kolektivizace. Na časové linii vyznačíme roky, v nichž vznikly filmy dotýkající se Vyhnanic. K bodům na ose vždy připojíme obrázek filmového tvůrce, který prostřednictvím výrazových prostředků komiksu žákům umožní, aby vyjádřili změny ve způsobu vyprávění a též v postojích tvůrců.

Jako jedinečný pramen se v této souvislosti jeví televizní dokument z roku 2004 *Návrat do neobyčejných let*, který mimo jiné zachycuje obyvatele Vyhnanic, jak spolu s režisérem Vojtěchem Jasným sledují propagandistický dokument z roku 1952. Nabízí se otázka, proč se tvůrce vrátil na „místo činu“ a co si od tohoto návratu sliboval. Zajímavé jsou též reakce vyhnanických diváků. Žáci budou pravděpodobně předpokládat jejich odmítavou reakci a odsouzení filmu, který lživě vykreslil dění v jejich rodné vsi. Režisér přišel proto, aby se omluvil za své selhání v padesátých letech. Pamětníci kolektivizace ve Vyhnanicích však reagují jinak. Prostřednictvím *Neobyčejných let* vzpomínají na vlastní mládí, které si nostalgicky idealizují. Chovají se, jako by sledovali záběry z rodinného archivu.

Poněkud paradoxně se shodují s filmem, že to opravdu byla „neobyčejná léta“.

Pomocí tří filmových pramenů jsme vytvořili poznávací situaci, která je založena na různorodých perspektivách, jež ovšem zaměřují totožnou událost. Žáci si mohou uvědomit, jak důležitou roli hraje při hodnocení historických událostí sociálně-kulturní kontext, z něž do minulosti nahlížíme. Význam kolektivizace je jiný pohledem roku 1952, 1967 i 2004. Který z příběhů je však ten pravý?

Atraktivita vyhnanického příběhu spočívá především v množství perspektiv, které nabízí. Film z roku 1952 ukazuje historický proces kolektivizace pohledem dobové ideologie. Díky mikrohistorickému výzkumu můžeme filmový obraz kriticky ověřit a provázat s dobovou sociální praxí. Citace *Neobyčejných let* v jiném filmovém příběhu o kolektivizaci z konce šedesátých let ilustruje, jak se postoje ke kolektivizaci v české společnosti měnily. I mladší snímek odkazuje na dobovou sociální praxi. Ilustruje kritické hodnocení padesátých let, jež se prosadilo v rámci tzv. obrodného procesu (snaha o rehabilitace, odsouzení zločinů stalinismu). V dokumentu z roku 2004 převládá nostalgické vzpomínání na staré dobré časy. Ukazuje se též, že postoje ke kolektivizaci ovlivnila ekonomická transformace v 90. letech. Prameny ukazují historii z různých časových rovin, které se mnohovrstevnatě sbíhají a prolínají. Stavíme žáky do situace, kdy nemohou dějiny jednoduše převyprávět, ale kdy musí využít náročnější dovednosti, aby k ní zaujali vlastní hodnotící postoj.

### Stalinská ideologie – obrazy kulaků

Typickou figurou stalinistické propagandy padesátých let byla postava vesnického boháče – kulaka. Obraz nepřítele socialismu umožňoval jednak mobilizovat vědomí pospo-

litosti a také „vysvětloval“ všechny neúspěchy. V *Neobyčejných letech* vystupují dva kulaci – Viták a Hradil. Ve skutečnosti se jmenovali František Čihák a Vladislav Vrkoč. Film je představuje jako škůdce. Viták měl právě vznikající družstvo rozkládat zevnitř, zatímco Hradil mu měl škodit zvenku. Ve skutečnosti byli oba rolníci pod velkým politickým tlakem: Vrkoč byl dvakrát odsouzen do vězení, jednou kvůli účelovému obvinění za nesplněné dodávky, podruhé za to, že pohrozil jednomu z kolektivizátorů plaňkou od plotu. Učinil tak v situaci, kdy jej vystěhovávali z rodného statku. Za toto gesto dostal 18 měsíců v táborech nucených prací.

Obsahová analýza filmu se může zaměřit právě na postavu kulaka. Učitel orientuje žáky k tomu, aby promýšleli, jak je obraz nepřítele utvářen. Zasazuje filmové obrazy do historických souvislostí tak, aby vyvolal u žáků poznávací nejistotu vůči filmovému médiu. Může k tomu efektivně využít informace z historické studie Jiřího Urbana. Žáci následně sami začínají pátrat po tom, jak proběhla kolektivizace ve Vyhnanicích ve skutečnosti. Především scéna prvního Hradilova zatčení vyvolává otázky. Děti malují na dveře Hradilova statku posměšné malůvky a filmový vypravěč k tomu dodává: „Stačilo to k tomu, aby byl Hradil posazen do chládku.“ Učitel se žáků ptá, zda filmový obraz považují za dokumentární. Případně je může nechat hlasovat, aby plošně zapojil celou třídu. Žáci následně zdůvodňují svou důvěru či obezřetnost vůči dokumentární hodnotě snímku. Dětská scéna může být jen stěží autentická (Že by kameraman náhodnou zastihl děti při činu?) a je zřejmé, že ji režisér inscenoval.

### Utváření obrazu kulaka

Proč by se žáci měli zabývat zrovna postavou vesnického boháče alias kulaka? V politicky zaměřeném obraze nepřítele se

odráží konflikt, který komunistická ideologie a státní moc na počátku padesátých let promítaly do prostředí venkova. V každé vesnici se měl stejně jako ve zbytku světa odehrávat třídní boj mezi vykořisťovateli a vykořisťovanými. Konkrétní vyhnání kulaci Viták a Hradil tak ve filmu příkladně zastupují celý sociální druh s jednotnou charakteristikou. *Neobyčejná léta* zachycují dramatický střet starého a nového světa, v němž se rodí moderní socialistická vesnice. Pokud mají žáci porozumět událostem, jež se v souvislosti s kolektivizací odehrály na českém venkově, pak by měli mít základní povědomí o příběhu, do něž byl projekt socializace venkova zasazen. Právě dobový film nám může toto vyprávění o budování nového světa vhodně zprostředkovat.

Případová sonda do příběhu Vyhnanic nám umožňuje, abychom ideologický a institucionální rámec kolektivizace provázali s konkrétním prostředím a jednáním lidí. Učitel se snaží u žáků vyvolat poznávací nejistotu: Je filmový dokument o budování družstva ve Vyhnanicích pravdivý? Nebylo to náhodou trochu jinak? Opět pronikáme pod povrch filmového obrazu, abychom odhalili složitější předivo společenských vztahů. Kromě studie Jiřího Urbana, která popisuje události ve Vyhnanicích na základě pramenů, můžeme využít i hraný film. Oba mladí režiséři *Neobyčejných let* se k tématu kolektivizace vrátili v reformní atmosféře konce šedesátých let, kdy natočili několik hraných filmů. Proces v nich zobrazili zcela odlišně. Tyto snímky se sice neodehrávají přímo ve Vyhnanicích, s filmovou vesnicí je ovšem kromě tvůrců spojuje celá řada motivů, které postupovaly obraznost kolektivizace. Důležitou roli zde znovu hraje vesnický boháč alias kulak, který je ve filmech z konce šedesátých let povětšinou vykreslen jako nevinná oběť politických

# Ideologické obrazy kulaka



## Úvodní představení

Víták (Čihák) i Hradil (Vrkoč) jsou zpodobeni jako padouši. Charakterizují je „buržoazní“ atributy (městské oblečení a zařízení bytu). Poslouchají „nepřátelské“ vysíláčky.



## Příchod démona

Hradil poprvé přichází „z chládku“. Provází ho déšť. Podle filmu byl vězněn kvůli zatajování dodávek (nepřiznal prý selata).



## Veřejné mínění proti Hradilovi

Děti kreslí posměšné kresby na dveře Hradilova statku. Narážejí na jeho údajné prohřešky proti povinným dávkám.

Proč vypadají kulaci právě takto?

Jaký význam má Hradilův příchod z vězení v ljiáku?

Co to děti dělají? Proč? Za jakých okolností ten obraz vznikl? Kdo záběr natáčel a proč?

Jak je kulak Víták ve filmu představen? Co jej charakterizuje?

Jaký význam mají časté prostřihy mezi obrazy lidí a psů? Co tím režisér sleduje?

Jaké jsou podle filmu životní podmínky Vítákových zaměstnanců? Kdo jsou tito lidé?



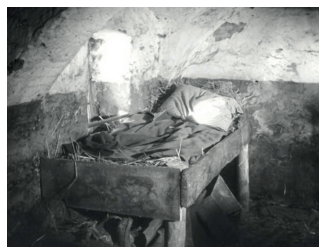
## Vik Víták

Víták je opakově charakterizován jako tvrdý a sobecký člověk. Zde je zobrazen v pohodlí a blahobytu, který symbolizuje především dostatek jídla.



## Kulak a jeho pes

Ideologický nepřítel je odlišěn. Film charakterizuje povahu kulaka prostřednictvím prostřihů na vzteklé a štěkající psy.



## Útisk pracujících

„A takhle ustlal Víták svému čeledínovi ve chlévě.“ říká vypravěč ve filmu. Obraz bída a nedostatku má vyvolat v divákovi negativní pocity vůči sobeckému Vítákovvi.

# Nepřítel družstva Víták



## Zakládající schůze družstva

Víták se objevuje na zakládající schůzi. Usmívá se na všechny, ale předseda JZD mu nevěří.



## Vyhánění Vítáka z družstva

Divák sleduje, jak Víták vytrvale škodí, ale všechno mu prochází. Až když rozbije při výmlatu mlátičku, ostatní družstevníci ho po právu vyženou.



## Víták podrývá morálku

Kulak kolem sebe soustřeďuje všechny nespokojence a štvře je proti družstvu. „Kdo je za války pán?“ ptá se. „Sedlák je pán,“ odpovídá si.





#### **Nepřítel, nebo hrdina?**

*Všichni dobří rodáci* (1968, r. Vojtěch Jasný)

Filmy z konce 60. let vytvořily nový obraz sedláka. Již to nebyl třídní nepřítel, který vykořisťoval venkovskou chudinu a bojoval proti družstvům. Nově je sedlák představen jako nositel lidové moudrosti a tradičních hodnot, je pracovitý a houževnatý. Jako tragický hrdina se stává obětí moci, která bezohledně ničí staré zvyklosti a vazby. Postava Františka (Radoslav Brzobohatý) byla inspirována reálnými osudy sedláka z moravské Kelče, Františka Slimáčka. V tragické postavě sedláka se zrcadlí hodnocení kolektivizace jako procesu, jenž vedl k zániku tradičního venkova, aniž by vytvořil lepší svět.

represí. Typický příklad představuje sedlák František (Radoslav Brzobohatý) z filmu *Všichni dobří rodáci* (1968, r. Vojtěch Jasný).

Prostřednictvím srovnání dvou filmových obrazů kulaka od stejného tvůrce modelujeme zajímavou poznávací situaci. Pozornost žáků může učitel podnitit obsahovou analýzou. Třída hledá rozdíly mezi zobrazením Vitáka či Hradila z roku 1952 a Františka z roku 1968. Na základě zjištěných rozporů vede učitel žáky k tomu, aby si kladli otázky a pátrali po historických souvislostech. Zde mohou přijít ke slovu informace z dotčené historické studie či obecnější výklad učitele o průběhu kolektivizace. Za kritikou zkrslého obrazu třídního nepřítele se skrývají obecnější otázky po zaměření ideologie, po jejím vlivu na dobovou sociální praxi.

#### **Ideologický obraz nepřítele**

Právě v případě vyhnanickeho materiálu lze na tyto obecnější otázky navázat. Díky mikrohistorické perspektivě můžeme prostřednictvím filmu ukázat nejen to, jak ideologie utvářela obraz kulaka, ale též jak se mocenský tlak promítal do sociálních vztahů v konkrétní komunitě. Co vyplývalo z toho, když byl sedlák označen za kulaka? Jaké postoje k němu měli a mohli ostatní vesničané zaujmout? Jak roli kulaka ukazuje film a jaké bylo jeho skutečné postavení ve vesnické společnosti Vyhnanic? Dokumentární vyprávění o Vyhnanicích má výhodu mikroskopického přiblížení. Můžeme přímo sledovat, jak filmaři utvářejí obraz kulaka jako filmovou roli. Prostřednictvím doprovodných pramenů (plakátů, karikatur, článků v tisku), které učitel nalezne v online Čítance kolektivizace<sup>10</sup>, lze filmové ukázky zapojit do širšího kontextu dobové propagandy. Ukáže se, že obraz Vitáka přesně odpovídá dobovým instrukcím (Varování před

kulaky, kteří se chtějí „vetřít“ do JZD a škodit zevnitř.). Děni ve Vyhnanicích je pouze místní verzí obecné ideologické představy.

Obrazy Vitáka se vrství jeden přes druhý, aniž by se zásadně lišily svým zaměřením, obsahem či formou. Každý další motiv pouze rozvádí ten předešlý. To nám usnadňuje analýzu, protože to od žáků nevyžaduje tak intenzivní pozornost. Mohou se zapojit všichni. Učitel si tak může dovolit otázky pokládat rychleji za sebou a zkracovat čas na reflexi. Bohatost materiálu dává i slabším žákům možnost, aby častěji a úspěšně zapojili do obsahové analýzy ukázky, což zvyšuje motivaci a posiluje dovednosti.

Materiál z padesátých a šedesátých let můžeme kombinovat s nejnovější reflexí Vojtěcha Jasného z *Návratu do neobyčejných let*. Prostřednictvím téměř současného snímku, který dokumentuje také svědectví Vitákovy (správně Čihákovy) dcery, můžeme rychle odhalit největší zkrslení (ani zde však nejsou informace zcela spolehlivé). K shrnutí nepřesností doporučujeme studii historika Jiřího Urbana.

#### **Kulak Viták a bába Vichová**

Zkrslené obrazy kulaka Vitáka můžeme konfrontovat s pamětníky, kteří vzpomínají na natáčení v roce 1951. O tom, jak filmování vnímali rodiče, vypráví dcera Františka Čiháka (filmového Vitáka), Helena Jiříčková. Obraz prostoduché „báby Vichové“, která ve filmu šíří Vitákovy dezinformace a pomluvy, zase kritizuje její neteř, Marie Wiesnerová. V tomto srovnání dvou pohledů na historické události ve Vyhnanicích nám nejde jen o prostou kritiku ideologie a odhalení lži. Rozšiřujeme pole porozumění a podněcujeme u žáků další otázky po dobovém historickém kontextu.

Zpochybnění propagandistického filmu z úst pamětníků, kterých se tento snímek

přímo týkal, může být účinnější než poučený komentář historika. Bezprostřední zkušenost dává jejich komentáři punc důvěryhodnosti a zároveň působivosti. Takováto kompozice má navíc velkou přidanou hodnotu. U žáků se tím rozvíjí odstup vůči mediálním reprezentacím. Získávají praktickou zkušenost s tím, že i zdánlivě spolehlivý dokumentární žánr může zprostředkovat velmi zkrslý obraz minulosti. Metodické využití takové kompozice pramenů může být různorodé. Učitel si kupříkladu připraví pracovní list s přesně strukturovanými otázkami, které se rozvinou od obsahové analýzy k interpretaci, ale stejně tak může obrazy jen nechat působit. Úkolem žáků nebude v takovém případě odpovídat na otázky, ale tázání formulovat. Učitel musí předpokládat, že při této volné interpretaci mohou žáci vystoupit z historického rámce a že do reflexe filmu zapojí mnoho dalších témat (osudy aktérů, etické otázky autorské tvorby, meze poslušnosti vůči režimu atd.).

#### **Jak vzpomínáme na kolektivizaci?**

Padesátá léta představují pro žáky dalekou minulost. Ani perspektivou rodiny již nepatří k té „nejživější historii“, neboť rodinné vzpomínání se v návaznosti na generační proměny společnosti zaměřuje na mladší období, především na dobu tzv. normalizace. Přesto však představují pamětníci důležitý zdroj, ze kterého (nejen školní) veřejnost čerpá své představy o této době. Vzpomínání na kolektivizaci v *Návratu do neobyčejných let* se nese v nostalgickém duchu – bývalé družstevnice vzpomínají na dobu svého mládí a tyto reflexe vyvazují z konkrétních politických souvislostí. Vojtěch Jasný jim pouští svůj film z padesátých let, ony však nevidí manipulace, polopравdy nebo přímé lži, ale především své mládí. Nahlízejí do filmu jako do rodinného

## Vzpomínání na Neobyčejná léta

Až se to otočí, bude zase dobře, po družstvech nebude ani památky!



**Kulak Viták brojí proti družstvu**  
Neobyčejná léta (1952)

V rodičích ta hrozba vystěhování byla celý život. Celý život se báli cokoli podniknout, cokoli udělat, protože...



**Ing. Helena Jiříčková,**  
roz. Čiháková

**Dcera Františka Čiháka (alias Vitáka)**  
Návrat do neobyčejných let (2004)

Brzo to bude, brzo. Na svatou Annu přiletí Američané v aeroplánech. Podivným práškem posypou zemi a všechno to usne. A než se probudíme, budou tady!



**Bába Vichová šíří fámy**  
Neobyčejná léta (1952)

To bylo vymyšlený úplně, to nebyla vůbec pravda.



**Marie Wiesnerová,**  
roz. Cíchová

**Neteř paní Cíchové (filmové báby Vichové)**  
Návrat do neobyčejných let (2004)

## Pamětníci kolektivizace

Poprvé se ženské ze zemědělství dostaly do lázní, na rekreaci, do Prahy, do Národního divadla...



Nám to říká dost, my to známe, ty lidi, nám se to líbí.

My jsme se za družstva měli dobře. To jsem si prvně namazala chleba, když začalo družstvo.

Hmm, hmm...



Filmové obrazy minulosti.

Jakpak budeme tyto pamětnické postaje hodnotit?

Copak tomu asi pan režisér říká?

Pamětnické komentáře k těmto obrazům.



Jaké byly vztahy mezi velkými a malými?



Dobře ne. Ten pán byl vždycky pán. Přehlíželi to, nechci říci opovrhovali, ale pořád byli páni. A ti, kterým na jaře vyvezli hnůj nebo orali erteple, tak ti jim to museli dobře oddělat!

Tady, v Jetenovicích žádná závist nebyla. Tady když toho měl hodně, tak – vždyť se nadře jako hloupej a což má – já se najím jako on, já si omastím knedlíky a mám. Tady byli lidé skromní.



**Pamětnice z jižní Moravy Marie Ježková (1936)**  
<http://www.ustrcr.cz/cs/marie-jezkova>

**Pamětnice z jihozápadních Čech Marie Piherová (1925)**  
<http://www.ustrcr.cz/cs/marie-piherova>

alba, mají radost z toho, že vidí staré dobré časy, a poznávají své blízké, z nichž mnozí už zemřeli.<sup>11</sup> Tak jako jsme v předchozím případě podněcovali kritický odstup, s nímž divák (žák) přistupuje k mediálnímu sdělení, tak i v tomto případě usilujeme o rozvoj mediální a historické gramotnosti. Tentokrát se zaměřujeme na kritický odstup od pamětnických vyprávění a afektivní síly vzpomínek. Žáci si uvědomují, že pamětníci vzpomínají výběrově a že jejich svědectví nemusí být vždy spolehlivá. Nesměřujeme je ovšem k jednostranné kritice pamětníka. Jde nám o to, aby porozuměli tomu, jak a proč jedinec vzpomíná a co pro něj vzpomínky mohou znamenat.

Pamětnice nevzpomínají „učebnicově“. Namísto očekávaných nářků nad kolektivizaci se dozvíme, že byla družstva vlastně přínosná. Je to zarážející zvláště v případě Vyhnanic, které zažily natáčení propagandistického snímku. Takovýto postoj ovšem není vůbec výjimečný. Norská antropoložka Haldis Haukanes, která na počátku devadesátých let zkoumala postoje obyvatel českého venkova ke kolektivizaci a politické změně v roce 1989, konstatuje, že většina vesničanů nakonec ocenila sociální jistoty, které kolektivizace přinesla. Negativní postoj vůči kolektivizaci se ve zkoumaných obcích sice vyskytoval, ale byl v menšině.<sup>12</sup>

Jak přistoupit k těmto „nekorektním“ vzpomínkám, které příliš neladí s oficiálním obrazem dějin, jak je zachycen v učebnicích či v projevech politiků při státních svátcích? Problém má dvě roviny: analytickou a hodnoticí (etickou). První rovina se zdá být neproblémová. Žák určí postoje pamětníků, dokáže je popsat, rozumí tomu, co říkají. Problematická je druhá rovina, v jejímž rámci mají žáci tyto postoje hodnotit...

Nejen podle zahraniční didaktiky dějepisu patří kontroverze do výuky a může být

její produktivní součástí. Představa o jednom jediném výkladu historie, který by byl pod kontrolou odborných expertů, má samozřejmě v naší společnosti a v našem dějepise dlouhou tradici, nicméně je z pohledu didaktiky i historiografie neudržitelná. Pluralita interpretací či multiperspektivita dnes patří ke klíčovým konceptům historického poznání.<sup>13</sup> Je tedy nejen zcela přirozené, ale i didakticky žádoucí, aby se postoje vůči pamětnickému vzpomínání mezi žáky lišily. Nostalgické vzpomínání na vyhnanické družstvo můžeme srovnat s širokým spektrem pamětnických výpovědí, které jsou dostupné ve veřejném prostoru.

Jednu z možností, která se nabízí, představují pamětnická svědectví přístupná na webových stránkách projektu Paměť národa nebo Ústavu pro studium totalitních režimů. V projektu Paměť a dějiny totalitních režimů najde uživatel desítky rozhovorů na různá témata, pečlivě katalogizovaných, indexovaných a tematicky rozříděných. K našemu tématu můžeme využít dvou svědectví, která reflektují vztahy mezi vesničany a poměry v nově vzniklých družstvech.<sup>14</sup>

Marie Ježková i Marie Piherová jsou pamětnice, které zažily kolektivizaci a nucený vstup do družstva. Jejich vzpomínky na danou dobu jsou však radikálně odlišné. Zatímco paní Ježková zdůrazňuje tvrdost přístupu místních funkcionářů, kteří nemilosrdně vyžadovali plnění úkolů (tzv. jednotek), paní Piherová zdůrazňuje solidaritu, která v její obci panovala. Ve vzpomínkách se odrážejí odlišné místní podmínky. Když si žáci uvědomí, že kolektivizace nepředstavuje událost s jednotným charakterem, ale složitý proces, jehož podoba závisela na odlišnosti místních podmínek, pak se budou i v jiných případech bránit přílišné generalizaci. Pluralita postojů k poznávání

minulosti patří, zakládá proměnlivý charakter historických výkladů, které vždy závisí na kontextu a perspektivě, z níž do minulosti nahlížíme. Ať už pamětnické vzpomínky použijeme jako osobní svědectví, nebo je zapojíme do širšího tematického celku výuky, vždy hrozí nebezpečí, že pamětníkem zprostředkovaný postoj k minulosti přeceníme. Pokud ovšem tato svědectví nabízíme v kontroverzní situaci, tak vytváříme poznávací nejistotu, která je potřebná k tomu, aby žáci přikročili od pasivního přijetí pamětnického výkladu minulosti k vlastním závěrům podloženým analýzou pramenů a interpretací.

Vraťme se ještě k výše uvedené otázce: Jak hodnotit nostalgické vzpomínání na socialistickou vesnici? Její řešení nepředstavuje přímý vstup pedagoga, který využije svou autoritu a znalosti, aby vybral správný postoj. Takové „korigování“ paměti je neproduktivní – žáci si mohou myslet, že učitel svou autoritu zneužívá k prosazení vlastního výkladu minulosti. Z hlediska dějepisného vzdělávání je efektivnější, když jsou žáci konfrontováni i s jiným svědectvím a sami s pomocí učitele jednotlivé výklady minulosti posuzují. Mohou pak dojít k závěru, že možný význam události je určen úhlem pohledu, v němž se odráží generační, genderové, sociální a mnohé další souvislosti. Smyslem historického poznání není vyloučit špatné výklady minulosti, ale porozumět tomu, jak a proč vznikly.

### Nový příběh Vyhnanic?

Vyhnanický příběh je zajímavý především jako jedinečný a sevřený soubor pramenů a vypravěčských perspektiv, které umožňují sledovat různorodé vzdělávací cíle. Případová studie tyto možnosti rozhodně nevyčerpala, a tak na závěr připojujeme výzvu, aby čtenáři k nejen k vyhnanickým pramenům shro-

mážděným na DVD *Obrazy (z) kolektivizace* přistupovali tvůrčím způsobem a domýšleli další varianty využití. Pestrost materiálů a jejich didaktický potenciál mohou učitelé využít například k tomu, aby žákům zadali náročnější úkoly. Pokud jsme již vyhnanickému příběhu věnovali širší pozornost, pak mají tyto navazující aktivity smysl, neboť na dobře rozpracovaném materiálu můžeme vzdělávací efekt úkolu znásobit. Různé podoby vyprávění o kolektivizaci ve Vyhnanicích si téměř říkají o nové a shrnující podání. Můžeme žákům zadat úkol, aby svou verzi příběhu Vyhnanic nakreslili formou komiksu či sestavili filmový scénář z jednotlivých záběrů. Mohou přitom dle zadání učitele sledovat dění z různých perspektiv – pohledem kulaka, jeho dcery, chudšího domkáře, dítěte, režiséra, dobového diváka filmu z roku 1952 atd. Navazující práce se přitom nemusí omezit na Vyhnanice. Již jsme se dotkli potenciálu srovnávacích fotografií, které mohou žáci čerpat z rodinných archivů. Právě prostřednictvím fotodvojic vytváříme perspektivu, jež přirozeně směřuje k přeuvyprávění historické změny, která je na fotografiích zachycena. V případě venkovských škol má jistě smysl pracovat i s rodinnou pamětí. Kolektivizační příběh lze vyprávět různě a ve vztahu k libovolné vesnici.

## Poznámky

1. Obec Vyhnanice se nachází nedaleko Soběslavi v okrese Tábor. V roce 1951 zde žilo 101 lidí v 26 domech. V současnosti klesl počet obyvatel na 62 (dle sčítání z roku 2001).
2. BARRICELLI, Michele – HORNIG, Julia (ed.): *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*. Frankfurt am Main 2008.
3. WIESEL, Elie: Trivializing Holocaust: Semi-Fact and Semi-Fiction. In: *The New York Times*, 16. 4. 1978, s. 75.
4. RICOEUR, Paul: *Čas a vyprávění I*. Praha 2000.
5. Viz KOPAL, Petr – JAROŠ, Jan: Neobyčejná léta – obyčejná propaganda. *Paměť a dějiny*, 2012, č. 1, s. 84-90, [online]. Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/data/pdf/pamet-dejiny/pad1201/084-090.pdf>, [cit. 11. 6. 2014].
6. *Návrat do neobyčejných let*, [online]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1120387211-navrat-do-neobycejnych-let/20356226223/video/>, [cit. 11. 6. 2014].
7. URBAN, Jiří: Vyhnanice a jejich role v počátcích kolektivizace. *Paměť a dějiny*, 2012, č. 1, s. 23–41, [online]. Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/data/pdf/pamet-dejiny/pad1201/023-041.pdf>, [cit. 11. 6. 2014]. Všechny prezentované materiály jsou přístupné na DVD *Obrazy (z) kolektivizace* v kapitole *Příběh Vyhnanic*.
8. Metodiku srovnávací fotografie rozpracovalo pro vzdělávací účely občanské sdružení Antikomplex v projektu *Krajina za školou*. Žáci si nejprve opatří staré snímky, k nimž posléze v terénu pořizují komparativní dvojice. *Krajina za školou*, [online]. Dostupné z: <http://www.krajinazaskolou.cz/> [cit. 15. 9. 2014].
9. DVD *Obrazy (z) kolektivizace*, kapitola *Proměny obrazů JZD – společné ustájení*.
10. RUMML, Václav (ed.): *Čítanka kolektivizace*. Praha 2012, [online]. Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/cs/citanka-kolektivizace> [cit. 15. 9. 2014].
11. DVD *Obrazy (z) kolektivizace*, kapitola *Příběh Vyhnanic – Vzpomínání na neobyčejná léta*.
12. HAUKANES, Haldis: *Velká dramata – obyčejné životy. Postkomunistické zkušenosti českého venkova*. Praha 2004.
13. STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha 2004, [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/multiperspektivita-ve-vyucovani-dejepisu-prirucka-pro-ucitele>, [cit. 31. 6. 2014].
14. *Paměť a dějiny totalitních režimů*, [online]. Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/cs/vzdelavaci-projekt-pamet-a-dejiny-totalitnich-rezimu> [cit. 31. 6. 2014].



## 2.4 FILMOVÉ OBRAZY „NORMALIZACE“

Jaroslav Pinkas

### *Co se dozvíte v této kapitole?*

- Prostřednictvím filmu se zaměříme na analýzu normalizační ideologie.
- Film využijeme jako ilustraci dobové sociální praxe.
- Využijeme dobové snímky k reflexi postojů, hodnot, kulturních vzorců a způsobů jednání v období „normalizace“. Dobovou praxi vztáhneme k současnosti.
- Filmové obrazy každodennosti provážeme s rodinnou pamětí.
- Prostřednictvím současných popkulturních obrazů minulosti zaměříme pozornost na vzpomínkovou kulturu. Dozvíme se, jak a proč vzpomínáme na „normalizaci“.

## Živá minulost

Učit o poslední fázi komunistické diktatury v období „normalizace“ není vůbec jednoduché. Živá minulost je předmětem sporu mezi pamětníky, publicisty, politiky a samozřejmě historiky. Aktuálnost minulosti ve veřejném prostoru však můžeme považovat i za výhodu. Lze předpokládat, že žáci mají o této době jistou představu, jakkoli možná nepřesnou a jednostrannou. Učitel se ovšem ocitá ve složité pozici, protože v omezeném prostoru školní výuky nemůže zohlednit všechny postoje k „normalizaci“, které se ve veřejném prostoru objevují. Školní výklad tohoto období se navíc může lišit od postojů, které si žáci osvojili v rodině. Vedle filmu představuje rodina klíčový zdroj, jehož prostřednictvím si žáci utvářejí představy o minulosti, zvláště pak o poslední fázi komunistického režimu.<sup>1</sup> Máme za to, že toto napětí je možné ve výuce produktivně využít.

V současné době probíhá mezi historiky diskuze o povaze normalizačního období, která nezřídka nabývá podoby politického střetu. Na jedné straně se objevuje snaha revidovat „totalitněhistorické vyprávění“<sup>2</sup>, které zužuje společenské dění na konflikt mezi režimem a společnostmi, a zároveň upozornit na to, že některé vrstvy společnosti byly na režimních strukturách nezávislé. Lidé si dokázali přisvojit a zabydlet svět „normalizace“ bez ohledu na ideologii a politickou moc. Na straně druhé je tato snaha odmítána jako politický revisionismus. Historici z druhé skupiny varují, že jde o relativizaci totalitní minulosti, která v důsledku rehabilituje i politické síly, jež se k pozitivnímu odkazu komunistické minulosti přímo hlásí.<sup>3</sup> Tyto diskuze se dotkly i vzdělávacích materiálů určených pro potřeby školního dějepisu.<sup>4</sup> Přesto nemůže škola tyto diskuze jednoduše reprodukovat. Hledáme-li živou

minulost, pak nemá cenu čekat na konsenzus historiků, neboť jeho dosažení naznačuje, že se dějiny z veřejného prostoru již vytrácejí a „tuhnou“ do ustáleného výkladu, který již nebudí emoce. Jak tedy spory o „normalizaci“ produktivně přenášet do třídy? Historiografické interpretace jsou komplexní a pro žáky příliš složité, což neumožňuje tvůrčí práci, ale nanejvýš reprodukci s porozuměním. Pokud se učitel nechá přesvědčit historikem v sobě, aby tyto (jistě zajímavé) spory zatáhl do školní výuky, znovu omezuje svou roli na pouhého vypravěče historických příběhů a žáky na jejich posluchače. Předpokládáme, že dobová filmová tvorba i současné snímky o „normalizaci“ mohou sehrát v dějepisném vzdělávání úlohu klíčového prostředníka, který otevře téma problémově a vytvoří prostor pro aktivní podíl žáků na utváření smyslu minulosti.

### Inventura materiálů

Zajímavější a efektivnější může být diskuze nad konkrétními historickými prameny, které se k uvedené době vztahují, v našem případě nad filmovými obrazy normalizace. Pojdme si nejprve udělat jakousi inventuru, která nám umožní klasifikovat silné a slabé stránky filmů jako případných školních pramenů. Náš výběr zohledňuje obsáhlý soubor filmů, které jsou dostupné na DVD *Česká společnost 1969–1989*. Nejpočetnější jsou dobové filmové obrazy, které vznikly v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století, tedy původní normalizační produkce. Obraz společnosti v této tvorbě je samozřejmě pokřivený a je třeba brát v potaz jeho dobová omezení – především cenzuru a autocenzuru. Musíme ovšem zdůraznit i výhody. Tyto filmy a televizní seriály můžeme vnímat též jako prameny k dobové každodennosti. Můžeme je využít jako dokumenty, jež povětšinou

nezáměrně ilustrují podoby tehdejší sociální praxe. Kromě politicky důležitých témat totiž zachycují i situace, které se tvůrcům nezdály být vhodné pro přímou ideologizaci. Dokonce i v ryze ideologických pořadech, jako jsou seriály *Třicet případů majora Zemana* či *Okres na severu*, najdeme scény, které zachycují některé oblasti sociální praxe věrněji než třeba současná retro produkce o „normalizaci“.

### Dobová produkce

Normalizační produkce odrážela dobovou společnost, a tak tehdejší diváci vnímali filmové obrazy jinak než ti současní. V daleko větší míře než dnes vstupovala při sledování filmů do hry bezprostřední osobní zkušenost. Tento prvek museli brát v potaz i filmaři, pokud usilovali o ideologické působení. Filmy sice mohly důsledně naplňovat ideologické normy, ale pokud se obraz společnosti příliš rozcházel s diváckou zkušeností, pak měly jen malou diváckou odezvu. Takový osud potkal řadu celovečerních filmů, které se pokoušely zobrazit události roku 1968 v souladu s oficiálním stranickým výkladem, jak jej představovalo *Poučení z krizového vývoje*. Kupříkladu snímek *Hroch* (1973, r. Karel Steklý), který byl pojat jako groteskní podobenství o reformistech, byl i podle komunistické kritiky pro diváky obtížně srozumitelný.<sup>5</sup> V další produkci se tak kladl důraz na zábavní prvky a obrazy dobové každodennosti. Zejména divácky úspěšné seriály tak zachycují některé sociální zvyklosti velice věrně, i když o jiných naopak mlčí.

### Současné obrazy „normalizace“

Polistopadová produkce vznikala už v jiném společenském kontextu. Zobrazování režimních struktur už nepodléhalo přímému politickému dozoru. Tato tvorba tak daleko věrněji zachycuje dříve zamlčovaná témata

a společenské praktiky, především diktátorskou povahu režimu a represivní nástroje, které strana a stát vůči občanům užívaly. Politickou kontrolu nad filmem však nahradily ohledy na komerční úspěšnost. Výsledná podoba filmů stále více záleží na producentech, pro něž je divácký úspěch důležitější než kritická reflexe minulosti. Filmy s tematikou „normalizace“ tak nelze jednoduše považovat za rekonstrukci minulosti, spíše odrážejí způsob, jak se na tuto minulost dnes většinou vzpomíná. Současná filmová produkce tak neutváří jen obrazy minulosti, ale také formuje způsoby, jak na historii kolektivně vzpomínáme (komunikativní paměť), populární snímky ovlivňují dominantní podoby této paměti.<sup>6</sup> Typickým příkladem může být retro seriál *Vyprávěj* (2009, r. Biser Arichtev), který inscenování minulosti plně podřizuje diváckým očekáváním. Filmaři dokonce diváky vyzývali, aby se podíleli na tvorbě dalších dílů.

### Jak s filmy pracovat?

S filmovým materiálem, který zobrazuje „normalizaci“, můžeme pracovat z různých důvodů a s rozličnými cíli. Nemusíme je přitom využívat jen jako prameny k dobové sociální praxi. Jako další důležitý argument pro používání filmových (a televizních) obrazů Československa sedmdesátých a osmdesátých let, ať už z dobové nebo polistopadové tvorby, můžeme přijmout časté vysílání těchto filmů a vůbec přítomnost tématu ve veřejném prostoru. Neustálé reprízování normalizačních televizních seriálů a filmů na mnoha televizních stanicích se od počátku 21. století stalo běžnou skutečností, kterou zkrátka musíme přijmout jako fakt. Nechme nyní stranou důvody této nostalgické retro vlny a uvažujme o ní jako o kulturní skutečnosti, se kterou se musíme v rámci dějepisného

## Film jako historický pramen

„Poté, co jsem narazila na omezenost archivů ústředního výboru KSC, začala jsem se vyptávat, koho jsem mohla, na normalizaci a pak na dosud nestrávenou minulost, která skončila deset let předtím. Lidé těžko hledali odpověď, ale pak téměř vždy začali mluvit o některých televizních seriálech, na které se za normalizace dívali a jejichž autorem byl Jaroslav Dietl. To mne přivedlo do Archivu České televize, který mi odkryl úplně nový pohled na sedmdesátá a osmdesátá léta. Nikdy jsem neměla sebemenší úmysl psát dějiny socialistické státní televize, a to, co jsem našla, bylo daleko cennější. Byl to způsob vidění – doslovný a obrazný – československé normalizace a východoevropského reálného socialismu.“

BREN, Paulina: *Zelínář a jeho televize: kultura komunismu po pražském jaru 1968*. Praha 2013 s. 25.

vzdělávání nějak vyrovnat.<sup>7</sup> Normalizační produkce sice mládež zasahuje relativně v menší míře než střední a starší generaci, přesto její vliv nelze zlehčovat. Mnohdy totiž dobová tvorba zůstává jedinou mediální reprezentací, která mladé lidi s tímto tématem seznamuje. Učitel by měl filmové obrazy „normalizace“ ve výuce reflektovat, aby žáky vybavil potřebnou dávkou kritického myšlení. U minulosti, která je živě přítomna ve veřejném prostoru, je to obzvlášť důležité.

### Vymezení možných cílů vzdělávání

Po otázce, proč používat filmový materiál zobrazujícího „normalizaci“, se dostáváme k metodické reflexi pramenů. S jakými didaktickými cíli a jakým způsobem bychom měli s tímto „hořlavým“ materiálem pracovat? Jaké možnosti využití filmů o této živé minulosti se nabízejí? Prozatím můžeme vymezit čtyři rámcové okruhy, na něž se v dalších částech kapitoly blíže zaměříme.

- Analýza a interpretace normalizační ideologie a její vztah k sociální praxi.
- Kulturní, hodnotový a sociální rámec každodennosti.
- Porozumění pluralitě rodinných vzpomínek na „normalizaci“.
- Povědomí o historické změně v roce 1989 a též o souvislostech mezi normalizací a polistopadovým režimem.

K těmto čtyřem okruhům, které se orientují spíše na historický rámec (co to byla „normalizace“ a co znamená pro dnešní společnost), můžeme samozřejmě přidávat i další témata. Možná by bylo užitečné k této čtveřici připojit ještě jeden didaktický cíl, jenž se zaměřuje spíše na rozvoj žákovských dovedností a který všechny předchozí okruhy prostupuje. Žáci

by měli být schopni porozumět historickým situacím vzhledem k dobovým aktérům, jejich hodnotám a motivacím jejich jednání. Sami by měli následně formulovat osobní postoje a zhodnotit sociální praktiky, které jim filmové prameny zprostředkují. Takový cíl se pochopitelně vztahuje ke všem historickým obdobím, ovšem u historie, která je živě přítomna ve veřejném prostoru, je tento záměr nejučelnější a slibuje největší didaktický efekt.

### Major Zeman: normalizační ideologie ve filmu

Analýza a kritická reflexe ideologie představuje jeden z důležitých úkolů dějepisné výuky. V případě normalizační filmové produkce se nabízí dva přístupy. Je to práce s otevřenou ideologickou propagandou, která politické teze neskryvaně demonstruje. Návazně pak můžeme analyzovat politická sdělení, která jsou „ukryta“ v zábavních pořadech, rodinných komediích či dodnes oblíbených seriálech.

„Tvrdá“ ideologická propaganda se zaměřuje především na dezinterpretaci událostí roku 1968 v duchu *Poučení z krizového vývoje*. Její rozbor tak předpokládá určitou míru faktografického zázemí a alespoň základní orientaci v historickém kontextu. Patrně nejznámějším zástupcem této kategorie je seriál *Třicet případů majora Zemana* (v hlavní roli Vladimír Brabec), přičemž klíčové jsou zejména díly věnované pražskému jaru (*Štvanice*, 1979), jeho prologu (*Klauni*, 1978) a dozvukům (*Studna*, 1978). Zajímavé jsou též díly, v nichž je negativně vykreslen underground a disent. Jedná se o *Mimikry* (1978) a *Růže pro Zemana* (1979). Seriál režiséra Jiřího Sequense měl daleko větší ohlas než jiné filmy o pražském jaru (kromě Karla Steklého je točil ještě Vojtěch Trapl). U dobového televizního publika si major Zeman získal poměrně velký ohlas. I vzhledem ke skladbě teh-

dejšího programu seriál průměrně sledovalo kolem 90 % diváků.<sup>8</sup> Samozřejmě z toho nelze usuzovat, že zkrácený obraz nedávné minulosti přijali. Přinejmenším můžeme vycházet z faktu, že majora Zemana všichni znali.

Na příkladu tohoto seriálu si zároveň můžeme ověřit, nakolik toto téma není pouze „historické“ (ve smyslu spojené s daným obdobím), ale má přesahy k naší současnosti. Dovednosti, jež žáci rozvinou při analýze tohoto filmového pramene, jsou samozřejmě přenosné a využitelné i v řadě jiných případů.

Díl *Klauni* se odehrává v roce 1967 a pokouší se o charakteristiku dobové kultury – ovšem z pozic normalizační ideologie. Major Zeman se svým zástupcem, poručíkem Stejskalem (Ladislav Mrkvička), vyšetřují střelbu v pražské vinárně, při níž byla zraněna herečka Eva Moulisová (Miriam Kantorková). Hlavním podezřelým je básník Daneš (Petr Štěpánek). Toho se ovšem zastávají jeho přátelé z „kulturní fronty“, redaktorka televize Konečná (Vlasta Vlasáková), univerzitní profesor Braun (Miloš Nedbal) a též tajemník uměleckého svazu Šanda (Antonín Molčík). Bezpečnost všechny postupně odhalí jako agenty, které řídí a platí západní rozvědky, aby v zemi prováděly ideologickou diverzi. Klíčovou pasáž, která soustřeďuje veškeré ideologické charakteristiky, motivy a postoje zúčastněných, představuje relativně krátký úsek mezi 29. a 38. minutou tohoto dílu.<sup>9</sup>

V devítiminutové ukázce z *Třiceti případů majora Zemana* se objevují klíčové figury normalizační propagandy. Vychází je obsahová analýza ukázky. Žáci by však měli obraz nejen popsat, ale též interpretovat (vztáhnout k dobovému sociálnímu kontextu a postojům lidí). Každá z těchto poznávacích operací je sama o sobě poměrně náročná. Proto musí učitel klást důraz na organizaci

výuky. Jako účelné a efektivní se jeví využití času, kdy žáci filmový obraz sledují. Učitel by neměl připustit pouhou pasivní konzumaci obrazu. Usilujeme o to, aby žáci sledovali film s konkrétním úkolem. Práci s devítiminutovým úryvkem si může rozdělit do několika kroků, přičemž odlišnost každého z nich zdůrazní tím, že video zastaví.

#### **Krok první: uvedení do kontextu**

Ještě než začneme s vlastní projekcí, je potřeba osvětlit historický kontext filmové ukázky a charakterizovat žánr seriálu: jedná se o propagandistické dílo, které vzniklo k výročí SNB a vysvětluje pražské jaro 1968 z pozic normalizační ideologie. Učitel by měl zdůraznit, že se nejedná o věrný obraz historické skutečnosti, ale že seriál ukazuje spíše ideologickou normu, tj. jak se oficiálně události z roku 1968 vykládaly. Žáci by měli



#### **Básník Daneš**

Daneš představuje typ charismatického řečníka, který dokáže publikum strhnout a manipulovat. Málodko z diváků si pak uvědomí, jak je ve skutečnosti ohebný a že jen papouškuje cizí názory. Má zosobňovat typ mocichtivého a prodejného umělce, vnitřně ovšem nepevného. Je to slaboch, který touží po úspěchu, a proto je schopen udělat cokoli. Historici se dnes shodují v tom, že měl zřejmě odkazovat na reálné postavy – především na spisovatele Jana Beneše, Pavla Kohouta či dramatika Václava Havla.



#### **Představitelé kultury**

Stejskal jde vyslechnout postřelenou Moulisovou, přičemž potká zástupce „kulturní fronty“: redaktorku Konečnou, tajemníka Šandu a profesora Brauna. Ihned ho začíná přesvědčovat, že je třeba kriminální činy posuzovat různě. Existují podle nich dvě měřítka – umělcům se má povolit více než obyčejným lidem. V tomto kroku jde pouze o popis a určení postav, učitel však může žáky instruovat, aby si všimli i jejich postojů, vystupování a rétoriky.

mít informace o tom, jak a kdy byl seriál vysílán, s jakým ohlasem u publika. Před analýzou osvětlí učitel základní kontext dílu *Klauni*: jedná se o vyšetřování střelby, ze které je podezřelý básník Daneš. Je také třeba charakterizovat další klíčové postavy: zejména příslušníky SNB Zemana a Stejskala (kriminálnísté), dále Kalinu (Miloš Willig) a Žitného (František Němec), kteří jsou příslušníci StB. K objasnění kontextu může učitel využít i další prameny. Kupříkladu v internetové *Antologii ideologických textů* nalezne učitel ukázky z dobových politických dokumentů.<sup>10</sup>

#### **Krok druhý: popis postav**

Vlastní práce žáků začíná v okamžiku, kdy se seznamují s jednajícími aktéry. Tím vstupují do světa seriálu. Jejich pozornost učitel zaměřuje na postoje zobrazených lidí. V případě představitelů kultury a médií vystupuje

do popředí jejich vysoké sebevědomí. „Nejsou jen tak někdo,“ jak tvrdí profesor Braun, který v seriálu karikuje reálnou osobu – významného literárního historika a kritika Václava Černého. Vyžadují zvláštní ohledy a shovívavost pro čin, který je jinak neomluvitelný (střelbu na člověka). V případě umělce, jakým je Daneš, by se mělo měřit jiným metrem. Při analýze ukázky je vhodné využít pracovní list s předznačenými otázkami, s jehož pomocí si žáci lépe organizují analytickou práci.

#### **Krok třetí: normalizační hodnoty a jejich vyjádření**

Při práci s ukázkami z *Třiceti případů* nejde o to, aby si žáci zapamatovali konkrétní zápletku a seznámili se s postavami příběhu. Didaktický cíl míří na dobovou ideologii a způsob, jímž utvářela filmové obrazy roku 1968 a ovlivňovala postoje lidí zejména ve





**Události pohledem „normalizace“**

Major Žitný z StB (František Němec) vysvětluje Zemanovi politické pozadí celého případu. Ukazuje mu, že všichni příslušníci kulturní fronty jsou ve skutečnosti špióni řízení zkušeným rezidentem americké tajné služby Perry Steinem. Kritické výhrady reformních komunistů vůči režimu, které zazněly na IV. sjezdu spisovatelů, jsou zde vyloženy jako cílená ideologická diverze, již řídí západní rozvědky. Umělci nechtějí socialismus obrodit, ale zničit. Žáci analyzují argumenty normalizační propagandy zprostředkované Žitným.



**Autentické záznamy?**

Žitný pouští Zemanovi záznam rozhovoru mezi Braunem a Danešem. Braun mluví o taktice anti-komunistů a nakonec zmíní, „že to půjde až do těch luceren“. Žitný z StB zde zdánlivě odhaluje „pravdu“ méně informovaným kriminalistům (major Zeman). Scéna připomíná odposlechy, které StB zveřejnila v součinnosti se státní televizí v pořadech, jež měly diskreditovat postavy pražského jara (konkrétně rozhovor mezi Václavem Černým a spisovatelem Janem Procházkou). Těžko lze očekávat, že žáci budou tyto souvislosti znát, nicméně pro učitele je to příležitost, jak na ně upozornit. V poznávací situaci modelované filmem lze předpokládat, že sami žáci budou klást otázky. Pokud se žákům podaří odhalit první vrstvu významu obrazu, může jim učitel ukázat i další možnosti čtení.

veřejném prostoru. V rámci třetího kroku se žáci snaží popsat klíčové charakteristiky, které normalizační propaganda spojuje s reformisty, a určit obrazy, v nichž se odráží oficiální postoj režimu vůči pražskému jaru. Žáci již poznali jednotlivé postavy: Šandu, Konečnou i Brauna. Z úvodního vyprávění učitele by měli znát i Daneše, kterého vidí a slyší v navazující ukázce. Hodnotové postoje „normalizace“ k představitelům roku 1968 lze zachytit z komentářů majora Žitného, který je ve filmu z perspektivy Bezpečnosti charakterizuje.

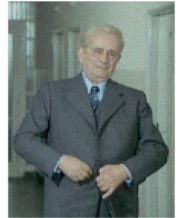
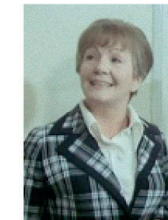
**Krok čtvrtý: interpretace**

Interpretace filmové ukázky je nejobtížnější, ale zcela nezbytná. Pokud bychom tuto poznávací operaci vynechali nebo zkrátili, hrozí

nebezpečí, že žákům zůstane v paměti jen normalizační výklad pražského jara, což by samozřejmě nebylo žádoucí. V této fázi žáci vystupují ze světa seriálu, dění a postavy vnímají s kritickým odstupem. Zatímco v předchozí práci popisovali vztahy uvnitř seriálového světa, nyní reflektují filmový obraz vzhledem k dobovému kontextu a posuzují jeho historickou věrohodnost. Žáci se nezaměřují pouze na postoje aktérů příběhu, ale hodnotí i záměry tvůrců seriálu, uvědomují si i kontext dobového publika. Učitel přitom využívá jejich divácké dovednosti a přirozeně rozvinutou schopnost reflektovat popkulturní filmové produkty. Pracuje také s jejich nereflektovaným povědomím o archetypálních zápletkách. Z pohádek, westernů či filmových detektivek žáci

Pracovní list

**Normalizační slovník – hodnoty a postoje jednotlivých aktérů**



**Identifikujte všechny aktéry a zařadte je do příslušného sloupce.**

Jaké vlastnosti film přisuzuje jednotlivým postavám?		
O co tyto postavy usilují?		
Co si o nich má divák myslet?		
Co si o nich myslíte vy?		
Jakým způsobem film zachycuje události roku 1968? Pokuste se obraz vztáhnout k hodnotám.		



Major Zeman a jeho 6 případů.  
(Kája Saudek, Brno 1999)

Při analýze a interpretaci filmu může učitel využít komiksovou verzi majora Zemana, která vycházela v časopise *Pionýrská stezka* v letech 1977 a 1978. Médium komiksu až příliš zdůraznilo černobílou ideologii, a tak byl kreslený seriál po pěti dílech ukončen. Právě komiks se dá využít jako dobré východisko ke kritické reflexi ideologie ve filmu. V rámci navazující práce může učitel zadat úkol, aby žáci (inspirováni Saudkovými kresbami) překreslili do komiksu epizodu *Klauni*.

dobře vědí, že každý padouch má protiváhu v hrdinovi (a naopak). Učitel podněcuje žáky, aby na normalizačním filmovém prameni tyto vyprávěcí techniky reflektovali a odlišili přitom svět příběhu a historickou skutečnost. Pokud žáci z kritického odstupu zhodnotí koncept celého díla a zaujmou k filmovému obrazu roku 1968 reflektovaný divácký postoj, pak se mohou návazně vrátit k historickému kontextu. S pomocí učitele vztahují žáci ukázkou k dalším pramenům a znalostem o „normalizaci“ a formulují vlastní závěry nejen o postavách seriálu, ale i o době, v níž ideologický seriál vznikl. I tento postup může učitel rozčlenit – žáci mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách. Vlastní interpretační práce žáků by měla být neustále moderována učitelem, který „dávkuje“ své vstupy podle míry diskuze ve třídě, případně může upozorňovat na významy, které žákům unikají.

V rámci analýzy a interpretace filmového materiálu se otevírá prostor pro efektivní předání znalostí. Atraktivní médium filmu ukazuje „normalizaci“ jako problém, žáci sami kladou otázky, na něž teprve (sokratovským způsobem) navazuje učitelův výklad. Pokud chceme obdobně účelným způsobem posílit udržitelnost též u dovedností, které si žáci v průběhu práce osvojovali, pak je vhodné doplnit výuku navazujícím úkolem (domácí práce). V případě majora Zemana se nabízí několik možností. Jelikož v *Klaunech* vystupují filmové postavy, které lze spojit se skutečnými osobami (Braun – Černý, Daneš – Beneš, Havel či Kohout), může učitel zadat žákům úkol, aby na internetu vypátrali skutečný příběh těchto lidí. V konfrontaci s ideologickým obrazem pražského jara žáci pátrají po tom, jak to bylo „doopravdy“, a v další hodině prezentují svá zjištění. Učitel se opět otevírá prostor pro výklad.

## Reklama na normalizaci?

Daleko častější než filmové přepisy *Poučení z krizového vývoje* ovšem byla „měkká“ televizní ideologie, v níž se politická sdělení skryla do zdánlivě nepolitického obsahu. Především oblíbené Dietlovovy seriály obsahovaly řadu motivů, které zdůrazňovaly lepší stránky normalizačního režimu. Americká historička Paulina Bren hovoří v tomto případě zejména o propagaci žádoucích vzorců chování. V oblasti genderu zmiňuje model ženy jako strážkyně rodiny. Seriáloví hrdinové zprostředkují vzory ve sféře pracovního výkonu či v oblasti kulturního vyžití (nižší pracovní tempo, sociální pohodlí, orientace na sportěbu). Televizní obraznost nabízí modely seberealizace (soukromí není okrajová, ale naopak ústřední sféra lidského života) a sebedůstojnosti (lidský úděl se naplňuje až v socialistickém životním stylu, v protikladu k němu je život v kapitalismu odosobňující).<sup>11</sup>

## Poznání dobové každodennosti

V odborných i veřejných diskusích o „normalizaci“ se často polemizuje o tom, jak by se o této době (ne)mělo vyprávět. Mnozí historici se obávají jednostranných soudů a černobílého hodnocení doby. Jako alternativa by podle mnohých mohla posloužit perspektiva sociálních a kulturních dějin, která se zaměřuje na dobovou každodennost. Zkoumání každodennosti se může stát východiskem ze slepé uličky politizace nedávné minulosti. Dějiny životního stylu mají vyvažovat dosud převažující důraz na represivní tvář režimu. Nabízejí se jako nástroj k vytvoření plastičtějšího obrazu minulosti, který by otupil schematické představy, především o pozdním komunismu. Jak lidé prožívali své každodenní starosti a radosti? Jak si osvojovali a přizpůsobovali vnější politický svět? Jaké měli koníčky? Jaké



Žena za pultem (1977, r. Jaroslav Dudek)  
Úvodní scéna každé epizody seriálu *Žena za pultem* začíná pohledem na liduprázdnou sídlištní samoobsluhu. Regály jsou plné lákavého zboží. Tak seriál inscenuje oficiální tvář „normalizace“. Masku blahobytu si režim nasazoval, aby přesvědčil občany-diváky o kvalitách normalizační politiky. Jako žádná propaganda, ani tato nesmí být ve škole pouze reprodukována. Bez vysvětlujícího komentáře, či ještě lépe bez kontrastního obrazu (ať už filmového či jiného pramene) by její prezentace nebyla produktivní. Přiradíme-li k Dietlově samoobsluze například obraz prázdných regálů z kritického snímku *Evžen mezi námi* (1981, r. Petr Nýdrle), vytváří se prostor pro kritické tázání.

existovaly kulturní vzorce a jak se realizovaly rodinné vztahy? To jsou nepochybně tématy, která jsou důležitá i pro školní dějepis.

Nicméně než začneme sbírat obrazy každodennosti, zamysleme se nad tím, jaké didaktické cíle s nimi můžeme spojit. Je zřejmé, že s perspektivou sociálních dějin opouštíme tradiční pole školního dějepisu, kde se klade důraz na politické dějiny a znalosti ve smyslu „jak to vlastně bylo“. S každodenností se mění vlastní předmět historického poznání. Pátráme, jak se trávil volný čas, jakým jazykem se mluvilo, jaké pořady se vysílaly v televizi a jaké věci se používaly. Čeho tím ale dosáhneme? Není to spíše iluze plastičnosti? Neunáší nás proud současných retro trendů a nostalgického vzpomínání na „staré dobré časy“? Jistá úskalí existují. Domníváme se, že každodennost může jako samostatné téma vyvážané z dobového historického kontextu vést ke zkreslení představ o minulosti. Historie se redukuje na předměty, dobové zvyklosti či dobový design a módu, ale chybí širší historické souvislosti. Nakolik lze konzumovat historii jako zábavu, ilustrují populární pořady o životním stylu „normalizace“. Oblíbenost a produktivitu tohoto přístupu k minulosti dokládá televizní magazín *Retro*, který se na obrazovce veřejnoprávní České televize poprvé objevil v roce 2008 (úvodní pořad byl příznačně o fenoménu „cěček“) a od té doby dokázal téma každodennosti zachytit ve více než stovce dílů.<sup>12</sup> Obraz světa „normalizace“ je v současné konzumní popkultuře atraktivní a plastický, ale zároveň snadno srozumitelný (dobře stravitelný) a často záměrně apolitický. Populární kultura vychází vstříc divákům a jejich očekávání, neboť tyto nostalgické obrazy jsou snadno obyvatelné a dobře přijatelné, neboť nekladou na diváka žádné nároky. Historie je inscenována jako podívaná, která

v retro pořadech vychází vstříc selektivním vzpomínkám pamětníků. Pokud každodennost oddělíme od širšího historického kontextu a ukážeme ji jako svébytnou oblast, která nezávisí na vnějším světě a existuje jen sama o sobě a pro sebe, pak riskujeme, že i žáci podlehnou sugestivní síle retro vzpomínání.

Téma každodennosti v pedagogické praxi tak není vhodné pojímat jen jako sbírku objektů, artefaktů, dobového jazyka či kulturních zvyklostí – jak s ním pracuje populární kultura. Z didaktické perspektivy je důležité, aby byly předměty každodennosti provázány s dobovou sociální praxí. Žáci by měli vidět nejen ustrnulé vizuální ikony dobového životního stylu, ale také sociální praktiky s nimi spojené. Pro toto oživení životního stylu „normalizace“ považujeme za ideálního prostředníka dobový film. Každodennost pak vnímáme jako rekonstrukci sociálních vztahů, kulturních vzorců, a především jednání konkrétních aktérů historického dění, která návazně otevírá prostor pro hodnocení postojů a chování lidí. V duchu multiperspektivnosti klademe při hodnocení minulosti důraz na různé způsoby prožívání minulosti, na různé úhly pohledu. Přijetí této mnohosti pohledů neznámá rezignaci na vztah k současným hodnotám. Etická perspektiva by měla být ve výuce přítomna.<sup>15</sup> Právě filmové prameny nám umožňují, abychom modelovali poznávací situace, jež otevrou prostor pro hodnotový vztah k minulosti. Ilustrujeme si tento předpoklad na konkrétní sekvenci z filmu *Kdo hledá zlaté dno* (1974, r. Jiří Menzel).

#### Televizní národ

Jak ovšem každodennost představit způsobem, aby nebyla vnímána jako „reklama“ na dobový životní styl? Jak do poznávací hry vtáhnout historický kontext a politické

## Dobová kritika životního stylu



#### Rodina a televize

Obraz ilustruje dva významné prvky každodenního života společnosti v sedmdesátých letech (rodinu a televizi). Nabízí se nejen symbolické podobnosti, ale též jej můžeme chápat jako dokumentární obraz sociální praxe. V soukromí, v kruhu rodiny je možné bavit se i kriticky a otevřeně, pokud o to má rodina zájem. V ukázce je zároveň symbolicky zobrazen dosažený blahobyt (vybavení bytu, jídlo) a slušná životní úroveň. Orientaci na hmotné statky naznačuje i otcova poznámka o platu. Učitel podněcuje žáky: v čem se tento model liší od současnosti?



#### Kritika konzumní společnosti

Rodina sleduje televizní estrádu. Rozhovor postrádá jednotící téma. Matka komentuje dění na obrazovce a zároveň mluví s manželem i s dcerou a jejím přítelem. Všichni jsou sice na jednom místě, sjednoceni televizorem, nicméně nemluví spolu, ale spíše sami se sebou. Tato situace může být některým žákům důvěrně známá z domova, a může tak pro ně být potenciálně psychicky zatěžující (jejich vlastní sociální zkušenost je zde představena negativně). V pozadí úvah, zda toto riziko připustit, stojí otázka, jestli můžeme ve škole využít hodnotovou kontroverzi, nebo máme všechna sporná témata vyloučit.



#### Minulost jako pohled do zrcadla

Otec (František Řehák) je omezený, nepříliš inteligentní člověk, který je očividně spokojený sám se sebou a s životem, jež vede. Pohled na tento obraz může být pro mnohé (nejen) žáky znepokojujícím pohledem do zrcadla. Máme kvůli tomu tento obraz cenzurovat? Položme si otázku, zda toto znepokojení není spíše příležitostí k reflexi. Taková reflexe může vyvolat diskusi, která zdaleka překročí hranice tématu. Vykročení z historického kontextu nemusí být jen organizované a řízené učitelem, může být i živelné a dynamické. Je třeba s takovou situací počítat. Učitel v hodině není jen expertem na daný předmět, ale i vychovatelem.

## Z hodnocení učitelky pilotující DVD *Česká společnost 1969–1989*

„Při práci s materiály na tomto DVD jsem zažila asi největší osobní zaujetí své i svých studentů, často jsme přecházeli od historie do sociologie, psychologie, k osobním svědectvím a vzpomínkám, k vyprávění příběhů, sledujeme dikci a herecká gesta, vracíme se zpět k jednotlivým sekvencím či k tónu a vyznění hlasu jednotlivých řečníků. V dotaznících, které jsou nyní k dispozici na ÚSTR, se toto myslím dostatečně odráží, studenti, kteří je vyplňovali, se zde ptají, zda toto je ještě dějepis??? Nevěřím svým očím, že i takto s přesahem k běžnému životu se dá vyučovat. Smějí se a leckteré situace se jim zdají absurdní, neuvěřitelné a zcela právem se ptají, jak je možné, že právě takové zasahování do záležitostí vysoce soukromých si lidé nechali líbit.“

Mgr. Jana Galgociová, Gymnázium Polička

souvislosti? Můžeme si to demonstrovat na příkladu sledování televize. Tato rozšířená a dobově specifická sociální praxe vybízí k celé řadě otázek: Do jaké míry byla televize nástrojem politické moci (držela lidi u obrazovky, aby nedemonstrovali) a do jaké míry režim naopak podržovala (důraz na pouhou zábavu, odstup od politické ideologie, odstup od politických rituálů)? V čem se dobové sledování televize liší od dnešní praxe? Jak se televizní zábava proměnila? Ukázka ze snímku *Kdo hledá zlaté dno* nás přivádí do rodiny pražského řezníka (František Řehák).<sup>14</sup> Láda (Jan Hrušínský) se právě vrátil z vojny a tráví první večer v civilu s rodinou své nastávající. Právě v této scéně kritizuje film plytkou a sebestřednou povahu rozhovorů, které probíhají vedle televizního přijímače či spíše přímo s ním. Ilustruje konzumní způsob trávení volného času, který se právě v době „normalizace“ prosazoval a prohluboval odklon lidí od politiky a občanské angažovanosti. Tato orientace na osobní život a rodinu byla jedním z důsledků politické „očisty“ po roce 1968. Filmová scéna spojuje rodinné zázemí s vyprázdněnou komunikací. Hlavní hrdina nalezne životní naplnění až mezi dělníky na stavbě přehrady. Kritika životního stylu je sice ideologicky zaměřená, ale my ji dnes můžeme číst „proti srsti“ jako dokumentární obraz dobové praxe, který zajímavě kontrastuje s idealizovanými obrazy rodinné pohody v populárních snímcích typu *S tebou mě baví svět* (1982, r. Marie Poledňáková). Vyprázdněnost komunikace ukazuje především scéna s magnetofonem. Dcera (Jana Giergielová) nahrála otcovu anekdotu a pak ji jako vtip pustí znovu ze záznamu. Matce (Blažena Holišová) ani otci není divné, že jeho anekdota zaznívá podruhé, automaticky a bezmyšlenkovitě ji komentují znovu. Nikdo nepostřehne, že byl

hlas reprodukován. Ústředním bodem rodinné pospolitosti je televizor, který jako by byl plnohodnotným členem rodiny. Herci zde přehrávají situaci, již většina diváků důvěrně zná. Nabízí se i otázky po životnosti tohoto modelu – tedy srovnání současného trávení volného času a televizní kultury se situací v 70. letech.

I přes pečlivé plánování je třeba počítat s nutností improvizace. Především interpretace filmové ukázky může přinést nečekané podněty a vlákna, která nás mohou vzdálit od zamýšleného cíle. Poznávací prostor, který modelujeme, je otevřený. Nikdy nelze přesně odhadnout, jaké reakce na straně žáků vyvolá. Tento „chaos“ je didakticky produktivní, ukazuje žákům, že obsah historie není pevně dán předem, ale že je výsledkem komunikace.

#### **Dobový film jako dokument sociální praxe**

Snímek *Kdo hledá zlaté dno* byl ve své době považován za satirický obraz maloměstáctví. V postavě mladého Ládi Kratochvíla (Jan Hrušínský) se tvůrci pokusili oživit budovalatelský étos socialismu. Žánrová charakteristika samozřejmě předurčuje čtení scény (vypjaté postoje, zdůraznění motivací, čitelné jednání aktérů), na straně druhé vyznění ukázky omezuje. Je to satirická nadsázka, která neodráží typické jednání a postoje lidí. Společenská realita je zde „filtrována“ přes záměr tvůrců a ideologické zadání, sociální praxe je vztažena k hodnotám, což její obraz zamlžuje. V rámci využití filmu ve výuce můžeme číst původní satiru či ideologicky zaměřený film „proti srsti“. Mohou nám v tom pomoci navazující prameny. V případě výše rozbrané ukázky lze k obdobně podvrátnému čtení využít esej Václava Havla *Příběh a totalita* z roku 1987,<sup>15</sup> v němž autor charakterizuje totalitní moc jako útok na autonomii jedince, jako úsilí o znicotnění, jež

se odráží v neschopnosti vzájemné komunikace. Poněkud paradoxně tak lze snímek, který vznikl na zadání normalizační moci, využít ke kritice dobové sociální a politické praxe.

Čtení „proti srsti“ můžeme ještě efektivněji rozvinout u filmů, kde je lidské jednání zachyceno bez záměru – jen jako nepodstatná náplň filmového příběhu, který má významové těžiště jinde. Ideologicky nezakreslené obrazy sociální praxe se objevují především v těch částech dobové produkce, které nemají umělecké nebo politické ambice. Nemusí přitom nutně jít o celé filmy, mnohdy jsou to pouhé části, či dokonce částičky, které v celkovém vyznění díla nehrají podstatnější roli, z hlediska plynutí děje jsou to nevýznamné výplně – „vata“. Tyto mikroskopické průhledy do sociální reality najdeme stejně tak v ideologicky zabarvených agitkách, detektivkách nebo komediích, asi nejvýrazněji se však objevují v seriálech. Není příliš obtížné tyto původně nedůležité střípky vyjmout z celku a nově se na ně zaměřit s důrazem na dokumentaci dobové sociální praxe. Didaktické přínosy jsou mimořádné. Právě takovéto obrazy sociální praxe přibližují žáka nejbližší dobové každodennosti a dávají tak možnost reflektovat i méně zřetelné obrysy minulosti. Jejich využitelnost narůstá, když je srovnáme se současnou filmovou produkcí o „normalizaci“, od níž se povětšinou výrazně liší. Ukázat si to můžeme na jedné scéně ze seriálu scenáristy Jaroslava Dietla *Okres na severu* (1982, r. Evžen Sokolovský).

Význam této scény<sup>16</sup> zvláště vynikne, srovnáme-li ji se současnými obrazy normalizační školy, například v oblíbeném Hřebejkově snímku *Pupendo* (2003). Sociální vztahy ve škole nejsou totiž v tomto snímku odrazem situace v osmdesátých letech (kdy se má příběh odehrávat), nýbrž současnosti a spíše než dobová školní praxe

se v *Pupendu* ukazují současné modely chování.<sup>17</sup> Neznamená to ovšem, že tyto obrazy nelze využít, didaktický cíl ale bude jiný.

Na závěr hodiny biologie vyzve učitelka (Hana Seidlová) jednoho z žáků, aby přednesl tzv. aktualitu. „Aktuality“ byly součástí dobové praxe politické výchovy, která měla být zapojena i do ryze odborných předmětů. Matěj Mára (Lukáš Baborský) přednese zprávu o tom, že v Sovětském svazu byly vynalezeny betonové lodě. Jeden ze žáků tento zjevný nesmysl zpochybní s odkazem na zdravý rozum. Učitelka ovšem oponuje tím, že zpráva pochází ze sovětských novin (*Pravda*), a musí tedy být pravdivá. Záměr tvůrců je zřejmý: zdůraznit faktickou nemožnost svobodné diskuze. Zároveň ovšem inscenují klima ve třídě, které neodpovídá dobové situaci, ale spíše současné atmosféře (žáci skáčou učitelce do řeči, mluví vulgárně, povídají si mezi sebou). V historických kulisách se odehrává současnost. Scénu tak můžeme využít k reflexi vzpomínkové praxe: proč tvůrci oblékají současné mezilidské vztahy do historických kulis a kostýmů? Jaká divácká očekávání naplňují? Co chtějí a požadují diváci od filmů o minulosti? Co vlastně odrážejí tyto filmy?

Obrazy každodenní sociální praxe se nevážou na jeden konkrétní typ snímků, ale jsou rozptýleny do široké škály produkce. Obraz školy v politicky exponovaném seriálu je historicky věrohodnější než scéna ze zdánlivě „objektivnějšího“ snímku, který vznikl dlouho po roce 1989. V obdobném vzájemném napětí mohou ovšem být i dobové obrazy. Z didaktické perspektivy je nutné zdůraznit, že nehledáme „pravdivý“ film. Tyto rozpory nejsou na škodu, neboť u žáků vzbuzují poznávací nejistotu, která podněcuje problémová tázaní.

## Nátlak na učitele



Okres na severu, 7. díl (1980, r. Evžen Sokolovský)

Učitelka Belšanová (Jarmila Švehlová) čelí nátlaku rodičů. Manželé Bernáškov si přišli stěžovat na její přístup k jejich synu Liborovi. Soudruh Bernásek (Vladimír Krška) vyhrožuje svými politickými známostmi, nakonec si stěžuje i u ředitele. Scéna zachycuje dobové mechanismy nátlaku na učitele. Didaktické přínosy jsou několikeré. Žákům se ukazuje prostředí, které je jim blízké (škola) a praktiky, s nimiž se také mohli potkat (at' už u svých rodičů či u rodičů svých spolužáků). Po analytické fázi (co se na obrazu děje, jaké je srovnání s dnešní praxí) se tak přirozeně nabízí otázka po vykročení z historického rámce k širším otázkám spolupráce školy a rodiny.

## Současné obrazy „normalizační“ školy



Pupendo (2003, r. Jan Hřebejk)



Třicet případů majora Zemana (1975–1978, r. Jiří Sequens)



Se kterým z těchto dvou obrazů se spíše ztotožníte?

Panelstory (1979, r. Věra Chytilová)



### Bydlení na sídlišti

Seriál *Třicet případů majora Zemana* jsme již zmiňovali jako příklad silné politické manipulace. Může nám ovšem posloužit také jako zdroj poměrně věrných obrazů sociální skutečnosti, především z konce šedesátých a počátku sedmdesátých let. Obraz sídliště a vztahů na sídlišti se ovšem výrazně liší od oceňovaného snímku Věry Chytilové *Panelstory*.<sup>18</sup> Jeden z případů majora Zemana přivádí diváka na sídliště, v jehož kulisách se odehrává příběh defraudace výplat a jejich vyšetřování. Rozestavěný komplex paneláků je zde pouhou rekvizitou a jeho „užívání“ není nijak tematizováno. Lidé se sice brodí blátem a prodírají stavenišťem, jejich byty jsou však důstojným a samozřejmým prostorem pro jejich životy.

Kritický obraz sídliště naopak přináší snímek *Panelstory* Věry Chytilové. Zde je prostředí paneláků představeno jako místo zmaru, odlidštěný a odcizený prostor se podobá měsíční krajině. Lidé zde bloudí bez naděje navázat kvalitní sociální vztahy. Byty jsou nekvalitní, nevhodné k životu. Oba obrazy mají svou

váhu, své zastánce i své odpůrce, historici dnes opouští teze o „králíkárnách“, které určovaly negativní postoj vůči „panelákům“ v 90. letech minulého století. Rozporné obrazy tak můžeme využít jako dva různé pohledy na bydlení, aniž bychom nutně hledali ten pravdivý. Oba přístupy mají opodstatnění, a mohou tak žákům ilustrovat různá hodnocení fenoménu sídliště. Konfrontace těchto pohledů ve třídě může přispět k posílení multiperspektivnosti, tedy vědomí, že historii nelze hodnotit pouze jednostranně a schematicky.

### Prodávač a zákazník

Antropolog Ladislav Holý popsal jako jeden z typických rysů české společnosti nevládnost, která se projevuje již při běžných setkáních. Ve zkratce ji symbolizovala neochota prodávačů.<sup>19</sup> V předlistopadové produkci, kde se kritika musela zastavit právě u „komunálních“ témat, najdeme celou řadu scén, které chování prodávačů zachycují. Například první díl dalšího Dietlova seriálu *Muž na radnici* (1976, r. Evžen Sokolovský) je vlastně celou inventurou

## Nakupování



Tady je fronta, pane, jděte si stoupnout dozadu!

### Příchod nepriviligovaného mladého muže

Do obchodu vchází mladý Honza Dostál (Bolek Polívka). Přichází k pultu, ale jedna z žen čekajících ve frontě ho okřikne, ať nepředbíhá.



Už to mám pro vás připravené. Volal pan manžel, že si pro to přijdete.

### Příchod paní učitelky

Do obchodu přichází mladá žena. Vedoucí masny (Bronislav Poloczek) na ni hned mává a upozorňuje, že pro ni něco má. Zároveň se shýbne pod pult a vytáhne cosi zabaleného (zřejmě maso).

Proč je v řeznictví fronta? Co to vypovídá o zásobování?

Proč někdo musí do fronty a někdo ne?

Ne, ne, ne, to je v pořádku, už je to placený... Já jsem mu včera nafackoval a...



### Vysvětlení situace

Z rozhovoru mezi řezníkem a mladou paní vyplývá, že žena je učitelkou, která zřejmě učí řezníkovu syna. Syn měl nějaký průsvih ve škole, který učitelka „přikryla“. Řezník jí na oplátku dává protekční maso.



### Reakce ostatních zákazníků

Lidé čekající ve frontě se tváří našťavaně, některým je trapně. Jsou svědky očividné korupce, ale nikdo se proti tomu neohradí.

Proč všichni mlčí? Proč se vůči tomu nikdo neohradí?

Kdo určuje pravidla? Kdo je pro koho důležitý a proč? V čem je rozdíl oproti současné praxi?

nedostatků, které ztěžují život obyvatelům fiktivního okresního města Kunštátu. Příběh, který je příznačně nazván *Havárie*, zachycuje kriticky množství dobových „malých“ problémů: od nefunkční administrativy, nedostatku bytů a hřišť až po našťvanou prodavačku v místní Jednotě. Polistopadové obrazy služeb tyto obrazy přejímají a rozvíjejí, ovšem v přehnané a často karikované podobě. Například ve snímku *Občanský průkaz* (2010, r. Ondřej Trojan) jsou nedostatky v zásobování zasazeny do jednoznačného politického kontextu. Za prázdné řeznictví může manželka sovětského důstojníka, která vykoupí všechny zásoby. Podívejme se ještě na dobový obraz fronty v řeznictví, jak je zachycen ve filmu Věry Chytilové *Kalamita* (1981).<sup>20</sup> Řezník schovává pro učitelku svého syna protekční kus svíčkové pod pultem a vydá jí ho přednostně před ostatními zákazníky. Tento obraz ilustruje klientelistickou síť, která fungovala v rámci šedé ekonomiky (slovy sociologa Iva Možného „třetího trhu“<sup>21</sup>). Zobrazuje především vztahy mezi jednotlivými aktéry trhu. Žáci dostávají možnost nahlédnout do sociální praxe nakupování a identifikovat pravidla chování a nepsané normy, které se k němu vázaly.

### „Obyčejní“ lidé

Před „velkým vyprávěním“ v dějepise neutěčíme tak, že se schováme do bezpečí zdánlivě nepolitické každodennosti. Takový únik ostatně ani nemá didaktický smysl. Sugestivní síle velkých příběhů o jednom národu, rase či třídě je potřeba čelit rozvojem historické gramotnosti. I naše „malá vyprávění“ z každodennosti „normalizace“ potřebují nějaké rámce, ve kterých by se odehrávala a měla pro diváka uchopitelný smysl. Tyto referenční body, které dílčí obrazy usazují a „historizují“, se však mění. Typickým příkladem je

dnešní retro perspektiva, která se v dějinách nostalgicky zaměřuje na dětství či mládí a výběrově idealizuje minulost. Také představa jedné každodennosti společné pro všechny je nepřesná. Život disidentů se pochopitelně lišil od života nomenklatury či „mlčící většiny“.<sup>22</sup> Jakkoli nepřesné a schematické je dělení do těchto kategorií, přece jen nám napomáhá uvědomit si různorodost sociálního světa české společnosti pozdního komunismu a z toho plynoucí nutnost vyprávět namísto jednoho velkého vyprávění příběhů několik. Cílem této mnohosti není vyčerpávající popis, ale didakticky produktivní multiperspektivnost.

Vyprávění o dějinách se mění v závislosti na společenském a politickém kontextu, ale také vlivem proměny médií, kterou tyto kontexty postihují. Takovou změnu nemusí být nutně hned politický převrat, po němž se vyřazují staré učebnice a píšou nové. Zatímco devadesátá léta 20. století představovala zakladatelskou fázi nového polistopadového režimu, která potřebovala jasné vymezení vůči „starému“ režimu, současná situace je odlišná. Pozornost se tak zaměřovala především na příběhy disentu jako na nejviditelnější vyjádření nesouhlasu s komunistickou vládou. Po čtvrtstoletí demokratické vlády a nejdelšího období stability za posledních sto let snad potřeba dějepisu jako legitimizačního nástroje odpadá. Tím se rozšiřuje prostor pro méně exponované vyprávění o minulosti „obyčejných lidí“, jakkoli je tato kategorie schematická.

Jak by takové vyprávění mohlo vypadat, si můžeme ilustrovat na příkladu filmu *Báječná léta pod psa* (1996, r. Petr Nikolaev). Inženýr Vítek (Ondřej Vetchý) a jeho rodina reprezentují svět „obyčejných“ lidí, kteří chtějí zůstat slušní, ale přitom se „nezaplést“ s disentem, zkrátka „tak nějak proplout“. Neochota inženýra Vítky výrazně se angažovat poškozují jeho postup

# Pohovor



## Nabídka

Ředitel Šperk hned v úvodu Vítkovi vysvětlí, že ví, s kým má co do činění („žádnou pravičáckou reformu tady nechcem“), a vzápětí mu nabídne, aby se „angažoval“ („fotbal hraješ?“). Ve zkratce se zde prezentuje základní „společenská smlouva“ mezi režimem (Šperk) a „mlčící většinou“ (Vítek). To samozřejmě žáci zatím netuší. Učitel by od nich neměl očekávat „symbolické“ čtení scény, k tomu jim chybí znalosti. Zaměří pozornost žáků na argumenty a postoje, které se v pohovoru objevují. Žáci se zamýšlejí nad sociálními rolemi obou postav.



## Očekávání

Inženýr Vítek nabízí svůj profesionální výkon a očekává oceňující reakci. Nemá nijak přemrštěné požadavky – chtěl by pro svou rodinu nějaký byt, toho se mu ovšem nedostává. Scéna je přímočaře didaktická – jak už často popkulturní obrazy normalizace bývají. Tato jednoduchost představuje pro učitele výhodu. Očekávání, která si Vítek s pohovorem spojuje, se spíše než k dobové historické situaci (počátek „normalizace“) vztahují k současnosti – Vítek jedná, jako by nevěděl, v které době žije. Takový způsob jednání je ovšem pro nepoučeného diváka (žáka) pochopitelný.



## Vysvětlení

Také Šperk se chová, jako by nežil v roce 1969. Namísto toho, aby sociální pravidla používal, tak je Vítkovi trpělivě vysvětluje. Na Vítkovu žádost o byt odpovídá požadavkem politické angažovanosti. Osvětluje nechápavému inženýrovi, co si pod tím konkrétně představuje. V závěru otevřeně přizná, že bydlení Vítek dostane, až se bude politicky angažovat. Šperk reprezentuje místního představitele nastupující normalizační moci. Svou sociální roli hraje Šperk velmi názorně.



## Pochopení

V závěru scény Vítek pochopí pravidla hry. Bez politické angažovanosti nedostane byt. Podoby tohoto přijetí podmínky mohou být různé. Nikdo po Vítkovi nechce, aby normalizační ideologii věřil, může k celé sociální hře přistoupit jen vnějškově. Je třeba, aby „byl vidět“, jak říká Šperk. Názornost scény a otevřenost dialogů může sice zarážet pamětníky, historikům se zřejmě bude jevit jako nepravděpodobná, ale učitel ocení její didaktickou hodnotu. Nepoučený divák, který nerozumí dobové situaci, si může prostřednictvím ukázky učinit představu o sociálních vztazích mezi normalizačními elitami a „obyčejnými“ lidmi.

v práci, jakmile ovšem „narovná“ své vztahy s místní mocí a angažuje se (hraje fotbal, „je politicky vidět“), dostane novou příležitost. Jeho kariéru ovšem ukončí neplánovaná návštěva místního disidenta (Viktor Preiss), kterou si ředitel podniku Šperk (Vladimír Javorský) vyloží jako politickou provokaci. Na modelovém příkladu pohovoru v zaměstnání a dilematu, zda navštívit, či nenavštívit místního disidenta, se tak mohou demonstrovat meze nezávislosti soukromí a vpády politiky do každodenního života „obyčejných“ lidí.

Pohovor mezi Šperkem a Vítkem nepředstavuje historickou rekonstrukci rozhovoru mezi nadřízeným a podřízeným v druhé polovině roku 1969.<sup>25</sup> Dobovou realitu zkruskuje jednak žánr (komedie), jednak snaha o vstřícnost vůči divákovi. Skutečný rozhovor by byl zřejmě rychlejší a pravidla by v jeho rámci nebyla vysvětlena, historičti aktéři je totiž znali, takže by si je nemuseli během rozhovoru vysvětlovat. Ovšem snímky, které rekonstruuji kulturní situace v jejich „plnosti“, jsou často pro žáky obtížně srozumitelné. Příkladem může být dokumentární snímek *Osmdesát dopisů* (2010, r. Václav Kadrnka), který se žánrově ocitá na hranici hraného filmu. Vypráví příběh ženy, která se spolu se synem snaží vycestovat z Československa za manželem, jenž emigroval. Film nás zavádí do úřadů, kde se snaží získat potřebná povolení, a zachycuje komunikaci s úředníky. Nesnaží se přitom o žádné „popkulturní překlady“, ale inscenuje jednání hlavních hrdinů na úradech v celé realistické syrovosti. Můžeme ho vidět jako určitý „stroj času“, který nám představuje minulost bez potřeby ji nějak stylizovat. Přestože se jedná o zajímavý průnik dokumentu a hrané fikce, těžko si ho lze představit jako didaktický materiál. Představuje skutečně „časový snímek“ normalizační

reality, který je ovšem bez vysvětlení kontextu pro laika jen obtížně srozumitelný. Žák takový obraz sleduje z pozice turistu, který přihlíží sice zajímavým a fascinujícím, ale v podstatě nesrozumitelným rituálům „domorodců“.

## Filmový kritik Kamil Fila

### o *Osmdesát dopisech*

*„Chtít po 80 dopisech, aby byly akčnější a doslovnější, znamená stahovat je zpět do bahna českého rybníčku, kde oficiální systém bývá zosobňován vždy nějakým bodrým buranem, který naschvál a kvůli pokřivené povaze způsobuje kladným hrdinům příkoří. Snaha vše vtělit do hlášek či osobního jednání (a nejlépe to podpořit exhibicí herecké hvězdy) pomítí právě ten rozměr minulosti, kdy atmosféra všeobecné šikany přímo visela ve vzduchu a nebyla jednoduše a beze zbytku personalizovaná.“*

FILA, Kamil: *Osmdesát dopisů mučí diváky prázdnotou 80. let<sup>24</sup>*

To, co kritik Kamil Fila vidí jako umělecké „bahno“, představuje pro pedagoga výhodu. Neznamena to, že musíme ztrácet ze zřetele umělecké hodnoty filmů. Nicméně neměli bychom podřizovat estetické kvality didaktickým cílům. Nikolaevova *Báječná léta* představují popkulturní vizi minulosti, upravenou a „přeloženou“ pro současné diváky. Dobu prostředkuje jen do určité míry. Nicméně jejich hlavní výhodou je srozumitelnost a právě to je legitimizuje jako didaktickou pomůcku.

### Morální rozhodnutí

Jakkoli můžeme *Báječná léta* pokládat za poněkud podbíživý a zjednodušený obraz minulosti, film obsahuje řadu témat, která přesahují komediální převyprávění dobové skutečnosti. Příběh nepostrádá etické souvislosti, vztahuje konfliktní situace k hodnotovým rámcům a problematizuje jednání postav. Jednu z ústředních zápletek rodinné

## Rizika volby



### Riziková setkání

*Báječná léta pod psa* zachycují nechtěné setkání manželů Vítkových s místním disidentem Holubem v samoobsluze. Paní Vítková (Libuše Šafránková) poruší nepsaná pravidla hry a starého přítele osloví. Disident pozve manžele na večerní posezení u ohně. Manželé souhlasí.



### Dilema

Manželé Vítkovi řeší dilema. Mají jít na návštěvu k člověku, který je politicky nežádoucí? Na jedné straně obyčejná lidská slušnost, na straně druhé politická konformita a snaha nedělat si problémy. Jedno ze základních dilemat normalizační epochy. Nakonec se rozhodnou jít, protože se domnívají, že právě ten den bude Holubův dům bez ostrahy.



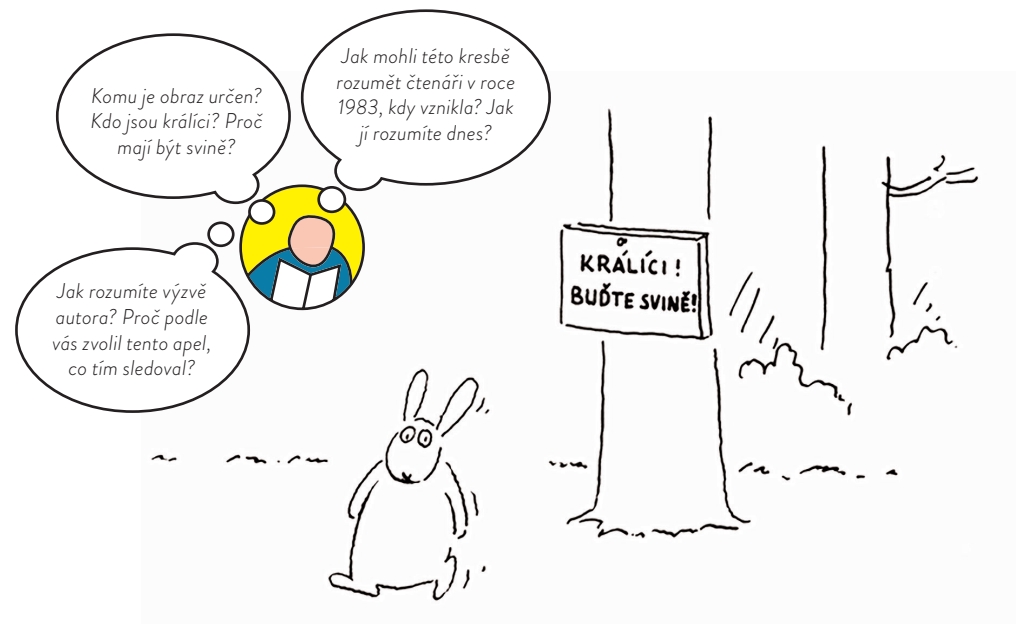
### Návštěva

Nakonec zvítězí lidská slušnost, Vítkovi přijdou na návštěvu. Zábava je v plném proudu, když zahlédnou dozorující policisty. Pokusí se uprchnout dírou v plotě, ale jsou odhaleni.



### Důsledky

Následující ráno je inženýr Vítek znovu povolán k řediteli Šperkovi. Ten jej v odvoláním na jeho politické selhání zbaví vedoucí pozice. Porušení pravidel přineslo negativní důsledky.



historie představuje návštěva rodiny Vítků u dramatika Milana Holuba (narážka na spisovatele Pavla Kohouta), který se stal místním disidentem. Návštěva je odhalena a inženýr Vítek je sesazen z vedoucí pozice.<sup>25</sup>

Ukázka morálního dilematu z *Báječných let* ilustruje politický rozměr každodennosti. Žáci se seznamují s tím, jak politika vstupovala i do zdánlivě neproblémových sfér soukromí, jak prostupovala celou společností. Zároveň ve zkratce dostávají také informaci o podobě tohoto vstupu. Politika je zde především vynucená konformita, přičemž porušení pravidel hry se trestá. V rámci vymezení didaktických cílů můžeme vykročit z historického rámce a zdůraznit morální rozměr každodenního jednání, tedy skutečnost, že hodnoty nejsou cosi, co existuje pouze ve veřejném prostoru a v politickém jednání či kdesi vně – v jakési vznešené říši idejí, ale že se odehrávají a naplňují v každodenním

běžném životě. Právě v rámci obdobných historických situací, jaké zachycuje sekvence z *Báječných let pod psa*, by žáci mohli porozumět hodnotám jako živé součásti sociální praxe.

### Rozšiřování porozumění

Dobová morální dilemata lze demonstrovat nejen prostřednictvím filmové ukázky, ale i v hutné zkratce, například pomocí karikatury. Toto médium může posloužit jako pramen, s jehož pomocí upevníme a rozšíříme závěry, k nimž se žáci dopracovali při analýze a interpretaci filmu. V návaznosti na sekvence z *Báječných let pod psa* nám může jako příklad posloužit karikatura Vladimíra Jiráňka z roku 1983.<sup>26</sup>

Kresba Vladimíra Jiráňka se vzpírá jednoznačné interpretaci. Ani při základní analýze si nemůžeme být jisti „správností“ svého výkladu, karikatura je přiznanou metaforou, takže si nemůžeme být jisti tím, co vlastně



vidíme. Právě pro tuto neurčitost a významovou neukotvenost je přínosnější, když její analýzu zařadíme až za filmovou ukázkou, která je vždy konkrétnější, určitější, věcnější, bližší sociální praxi. Analýza karikatury rozšiřuje významové pole, které si žáci vytvoří v souvislosti s analýzou interpretačně méně náročnějšího materiálu. Toto významové pole si můžeme představit jako soubor dosud nevyjasněných konceptů krystalizujících v procesu analýzy pramene (např. filmové ukázky). Můžeme ho pojímat také jako síť významů, kterou postupně zahušťujeme. Aby žáci úspěšně analyzovali tak složitou karikaturu, nutně potřebují nějaký vlastní koncept osmdesátých let. Potřebují vědět, že veřejný život byl kontrolován a usměrňován, možnosti veřejné diskuze byly omezené. Potřebují také vědět, jak byly dobově utvářeny politické identity (my dole versus oni nahoře), případně znát koncept „mlčící většiny“. Pokud je alespoň část těchto podmínek splněna, může naopak tato karikatura síť významů zahustit. Doporučujeme analýzu karikatur zařadit do výuky až za analýzu filmového obrazu, který díky své přístupnosti může být vstupní branou k historickému poznání a reflexi minulosti.

### Různorodost rodinných pamětí

Jeden z klíčových principů demokratického dějepisu představuje multiperspektivita.<sup>27</sup> Zmiňovali jsme ji už v řadě předchozích kapitol, kdy jsme zdůraznili nutné rozšíření etnicity českého příběhu. České dějiny by měly být nahlíženy i z perspektivy německé, slovenské či židovské. Při výuce o pozdním komunismu se multiperspektivita stává nejenom jedním z didaktických postojů, ale doslova základním principem výkladu, a to především s ohledem na různorodost rodinných pamětí. Každá rodina normalizaci prožívala poněkud odlišným

způsobem. Události sedmdesátých a osmdesátých let jsou přitom stále živé. Nakolik nám nedávná minulost slouží k tomu, abychom se orientovali v přítomnosti, ilustrují právě veřejné debaty o normalizaci či divácké reakce na populární filmové obrazy této doby. Je třeba si uvědomit a přijmout skutečnost, že žáci u nejnovější historie často přejímají postoje rodičů a ostatních členů rodiny, pro něž je tato epocha žitou historií.<sup>28</sup> Výuka o „normalizaci“ je tak vždy potenciálně konfliktní a kontroverzní, neboť se mohou střetávat odlišné rodinné pohledy na to, co a jak hodnotit. Tyto kontroverze nemusíme vnímat jen jako překážku a komplikaci. Neznamená to ani, že je musíme za každou cenu provokovat a vyvolávat. Smyslem demokratické výchovy není kontroverze vyvolávat ani se jim vyhýbat, ale překonávat je.<sup>29</sup>

### Z hodnocení učitele pilotujícího DVD Česká společnost 1969–1989

*„Opět jsem mohl využít svých vlastních zkušeností z této doby a konfrontovat je s názory žáků, které měli od svých rodičů či prarodičů. Byly většinou černobílé – všechno bylo špatné, nebo naopak, tehdy bylo líp, než je dnes.“*

Mgr. Antonín Zgažar, Všeobecné a sportovní gymnázium Bruntál

### Vojenská služba

Jedno z témat, které má v rodinné paměti spolehlivě ohlas, představuje základní vojenská služba. Dotkla se doslova každého: muži dva roky sloužili, občas ve velmi tvrdých podmínkách, ženy na ně čekaly v rolích matek, manželek či přítelkyň. Vzpomínání na tuto službu je však velice odlišné. Na jednom pólu vzpomínání najdeme „veselé historky vojenské“, které připomínají kamarádství, solidaritu a zábavu.<sup>30</sup> Z druhé strany vystupují negativní vzpomínky na šikanu,

## Vojenská služba



Valento, já s vámi zacvičím, že nepoznáte kobereček od záclony!



A pecivály zásadně nesnáším – voják musí ven, mezi lidmi, seberte se a zmizte!

Dva muži hlásí příchod (1975, r. Václav Vorlíček)



Pojď, pojď, ty vole! Dostaneš mazáckou pochvalu! A jeden po druhým!



Pustili mě po roce na jeden den.

Občanský průkaz (2010, r. Ondřej Trojan)

## Obrazy vojenské služby – význam kontextu

Scéna 1: Dva muži hlásí příchod (1975)



Scéna 2: Občanský průkaz (2010)



Jaký byl podle této ukázky průběh vojenské služby?		
Který obraz je podle vás bližší realitě sedmdesátých let?		
Jaké byly podle vás důvody vzniku jednotlivých obrazů? Co mohlo ovlivnit podobu těchto obrazů?		
Jak hodnotíte povinnou vojenskou službu v době „normalizace“?		

bezvýchodnost a depresi. Variabilita rodinných pamětí nachází svůj výraz i v odlišném způsobu reprezentací vojenské služby v kinematografii. Odlišné způsoby vzpomínání na vojenskou službu můžeme využít jako vstup do diskuze o rozdílných pohledech na nedávnou minulost „normalizace“.

Ve snímku *Dva muži hlásí příchod* se laskavý velitel Sychra (Josef Somr) ujímá nesmělého vojína Valenty (Jaromír Hanzlík) přezdívaného Švadlenka, aby z něj vychoval muže, který si je vědom svých povinností a obstojí v životě vojenském i občanském. V jedné ze scén filmu ho doslova vyžene na vycházku. Naprosto odlišné vyznění má obraz vojenské služby v současném filmu *Občanský průkaz* (2010, r. Ondřej Trojan). Kamarádi ze střední školy se setkávají se starším bratrem jednoho

z nich, který po roce služby dostal dovolenou a zastavil se doma. Mladíci vyděšeně sledují výbuch frustrace a agresivity svého staršího kamaráda, který pro ně představoval životní vzor. S těmito obrazy můžeme pracovat podobným způsobem, jak jsme si to naznačili výše – tj. soustředíme se na analýzu záměru autorů a na souvislosti mezi společenským kontextem a obrazem.<sup>51</sup>

V kontextu námi sledovaného tématu plurality rodinných pamětí můžeme nicméně využít rozdílů mezi oběma obrazy jako východiska k diskuzi o tom, jak konkrétní jednotlivci prožívali vojenskou službu. Pomineme autorské záměry i dobové rámce a soustředíme se čistě na obsah – tj. představení vojenské služby jako výchovy k mužství („vojna dělá z chlapců

## Obrazy vojenské služby – vyprávění o vojně

Scéna 1: Dva muži hlásí příchod (1975)



Scéna 2: Občanský průkaz (2010)



Jaký byl podle této ukázky průběh vojenské služby?		
Který obraz je podle vás „věrohodnější“? Se kterým z těchto obrazů by se spíše ztotožnili pamětníci, které znáte?		

chlapců“) nebo jako represivního a disciplinujícího nástroje v rukou totalitního státu.

Na analýzu obrazů vojenské služby můžeme navázat zadáním domácího úkolu. Žáky můžeme instruovat, aby závěry z analýzy a interpretace ukázek konfrontovali se vzpomínkami rodičů či prarodičů. Filmový obraz bude v tomto případě sloužit jako expozice pro vzpomínání, která umožní žákům, aby si sami vytvořili představu o tom, co byla vojenská služba v období státního socialismu. Historické vědomí mohou rozvíjet na základě informací z pamětnického vyprávění, ale zároveň mají díky filmu od tohoto vyprávění kritický odstup.

### Normalizace jako kulturní a sociální vzor (?)

Znepokojivé souvislosti mezi normalizací a naší současností jsme se dotkli už analýzou kritického obrazu Jiřího Menzela z roku 1974. Spokojenost „malého českého člověka“, který odpočívá s plnou mísou koláčů u televize, nelze jednoduše odkázat do minulosti. Už v roce 1990 poukázal sociolog Ivo Možný na skutečnost, že transformace české společnosti začala dávno před listopadem 1989. Dříve než přišla revoluce politická, probíhala transformace kulturní, která pro tuto politickou změnu připravila půdu. Ivo Možný hovoří o společnosti rodin a důsledném rodinném egoismu. Sociálně patologické jevy (individualizace, klientelismus, korupci

a systém konexí) nemoralizuje, ale vysvětluje je jako přirozený proces, v jehož rámci se lidé přizpůsobili nefunkčnímu systému.<sup>32</sup>

Současný přístup k výuce období 1969–1989 je založen na zdůrazňování diskontinuit. Celkem logicky a přirozeně se zdůrazňují především odlišnosti v politickém systému (diktatura x demokracie), ve veřejném prostoru (cenzura x svoboda slova), v dostupnosti spotřebního zboží (nedostatek x dostatek). Méně prostoru se věnuje otázce kontinuit, zejména přežívání kulturních a sociálních vzorců, které se etablovaly v období normalizace. O nutnosti provazování minulosti a současnosti jsme mluvili už vícekrát, zde ovšem tento aspekt ještě zdůrazníme. Hodnocení se v tomto případě nesoustřeďuje pouze na jednání člověka v dějinách, ale i na reflexi konkrétních společenských fenoménů, jako jsou sociální sítě, korupce nebo rozkrádání. Důvody jsou opět výchovné – škola není pouze prostředkem rozvoje kritického myšlení, ale i prostorem kultivace občanských ctností. Témata jako existence sociálních sítí či závažnost korupce se mohou stejně dobře využívat ve Výchově k občanství. V takovém případě nám tato témata poslouží jako historická expozice a vedle analytické stránky posílíme hodnotící rozměr těchto témat.

Téma zneužití sociálních sítí formou konexí, protekcí či nepotismu je jen obtížně uchopitelné. Určit hranici neetického využití konexí můžeme jen obtížně. Téma je předmětem aktuální celospolečenské debaty. Také v tomto případě můžeme filmové médium využít několikerým způsobem. Především jeho prostřednictvím téma vůbec nastolíme. Ukázka plní roli ilustrace. V krátkém dialogu mezi dvěma mladými lidmi se objevuje jasně definovaná životní strategie.<sup>33</sup> Smyslem debaty není dojít k předem stanoveným

normativně závazným závěrům (nereflexivně moralizovat), ale téma otevřít.

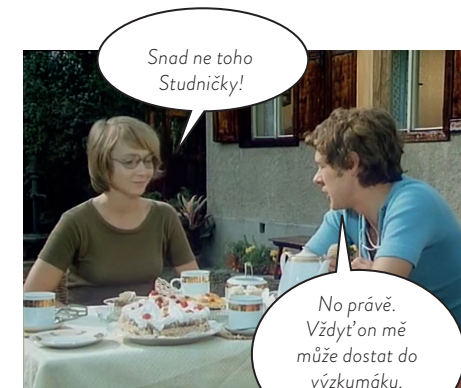
Korupce představuje téma poněkud konkrétnější než sociální dopady známostí. Hranice jsou jasně vymezené. Scéna ze snímku Víta Olmera *Bony a klid*<sup>34</sup> ilustruje zažitou sociální praxi uplácení. Vekslák Harry (Roman Skamene) shání pro svého nového „kolegu“ Martina (Jan Potměšil) pracovní místo. Spíše než o práci se mu ovšem jedná o potvrzení o pracovním poměru, proto bude za Martina ve skutečnosti pracovat důchodce, který si tak načerno přivydělá. Vedoucí provozovny, kde má Martin pracovat, sice zprvu protestuje, ale nakonec s výmluvným gestem přijímá úplatek, který se mu nabízí.

Korupce představuje společensky závažné téma, které se ovšem často (zvláště v médiích) objevuje ve schématech „my“ (my okrádání) versus „oni“ (ti nahoře, kteří kradou). Zapomíná se přitom na vliv prostředí, které takovéto jednání toleruje. Rozšíření korupčního jednání během sedmdesátých a osmdesátých let představuje problém, který je aktuální i dnes.

Obraz opět funguje především jako mediátor situace, uvádí téma na scénu a otevírá prostor pro diskusi. Vzdělávacím cílem je v tomto případě problematizace konceptu „my“ versus „oni“ a rozšíření konceptu (spolu)zodpovědnosti v podmínkách normalizace a vlastně i současnosti.

Poslední příklad ilustruje naši snahu po vykročení z historického rámce. Aniž bychom rezignovali na analytický přístup k materiálu, snažíme se o mnohovrstevnaté hodnocení zaměřené k hodnotovému kontextu osmdesátých let, ale navíc i o zhodnocení celého případu podle současného morálního slovníku.

## Léto s kovbojem (1976, r. Ivo Novák)



Slabošský mladík Bobo (Oldřich Vizner) probírá se svou přítelkyní Doubravkou (Dana Kolářová) své životní plány. Právě se seznámil s důležitým člověkem.

Jedná se o historicky „mrtvou“ situaci? Můžeme se s podobným stylem jednání setkat i dnes?

Jak tuto strategii popsat? Jaký vzorec chování zde Bobo praktikuje?



## Bony a klid (1987, r. Vít Olmer)



### Na závěr

Při využití filmů jako pramenů pro poznání naší nejnovější minulosti bychom měli zohlednit okolnost, že se jedná o živou minulost, která je součástí rodinné paměti, a přímo se tak dotýká našich žáků. Obrazy minulosti obsažené ve filmech a seriálech bychom měli se vzpomínkami rodičů a prarodičů provazovat, nikoliv však ve smyslu jejich korekce. U rodinné paměti hraje klíčovou roli motivační efekt a afektivní rozměr vzpomínek, které jsou součástí sociálního rámce, v němž se odehrává každodenní život našich žáků. Školní dějepis by se neměl stavět do konfrontační pozice, což nám ostatně usnadňuje i didakticky zdůvodňuje koncept multiperspektivity. Žáci si uvědomují, že i pohled jejich rodiny na minulost je jeden z mnoha možných, a jsou schopni vnímat z kritického odstupu i vlastní zkušenost.

Při volbě filmového materiálu bychom měli zohlednit rozdíly dobové a současné produkce. Pokud chceme ilustrovat dobovou sociální praxi, zvolíme spíše původní tvorbu, pokud se chceme zaměřit na reflexi složitějších otázek morální volby a politických souvislostí, vyplatí se použít filmy současné. Návazně je možné oba úhly pohledu srovnávat. Při reflexi sociální praxe sedmdesátých a osmdesátých let můžeme vedle vzdělávacích cílů (analýza dobových hodnot a kulturních vzorců) zdůraznit i cíle výchovné (utváření vlastního morálního slovníku). Jelikož je „normalizace“ stále přítomná ve veřejném prostoru a jako živá minulost budí kontroverze, jeví se jako vhodné téma nejen pro dějepis, ale i pro Výchovu k občanství.

Neměli bychom zapomínat na analýzu ideologického jazyka normalizace. Motivací k této analýze není pouze snaha poznat postupy, schémata a slovník, kterým je skutečnost

deformována a manipulována, tak jako tomu bylo i v případech předchozích kapitol. Potřeba analýzy ideologického jazyka normalizace vychází i z četnosti normalizačních produktů ve vysílání současných televizních stanic. Měli bychom naše žáky vybavit schopností číst kriticky dobové obrazy, kterými se normalizační režim snažil ovlivnit tehdejší veřejné mínění. Zanedbání tohoto aspektu by vlastně bylo pozdním triumfem Jaroslava Dietla a jeho ideologických sponzorů.

### Doporučená literatura

BÍLEK, Petr A. (ed.): *Tesilová kavalerie: popkulturní obrazy normalizace. Příbram 2010.*

BREN, Paulina: *Zelinář a jeho televize. Kultura komunismu po pražském jaru 1968. Praha 2013.*

CYSAŘOVÁ, Jarmila: *Televize a totalitní moc 1969–1975. Praha 1998.*

CYSAŘOVÁ, Jarmila: *Československá televize 1985–1990. Praha 1999.*

HULÍK, Štěpán: *Kinematografie zapomnění: počátky normalizace ve filmovém studiu Barrandov (1968–1973). Praha 2011.*

KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny IV: normalizace. Praha 2014.*

ŠTOLL, Martin: *1. 5. 1953 – zahájení televizního vysílání: zrození televizního národa. Praha 2011.*

SMETANA, Miloš: *Televizní seriál a jeho paradoxy. Praha 2000.*

## Poznámky

1. ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha 2012, s. 92.
2. Pojem „totalitněhistorické vyprávění“ uvedl do českého prostředí historik Michal Pullmann. Výraz označuje rámcovou narativní konstrukci, která do značné míry předurčuje poznávací perspektivu a může tak čtenáři vnútit hodnotící přístup k minulosti. PULLMANN, Michal: *Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění. Soudobé dějiny*, 2008, č. 3–4, s. 703–717.
3. Diskuzi vyvolala především práce Michala Pullmanna o pozdním socialismu. PULLMANN, Michal: *Konec experimentu: přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha 2011. K polemice viz například: PLACÁK, Petr: Pullmannův Pán much aneb Historie a svět dětí. *Pamět a dějiny*, 2013, č. 1, s. 123–128, [online]. Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/data/pdf/pamet-dejiny/pad1301/123-128.pdf> [cit. 20. 5. 2014].
4. Polemické reakce vyvolaly popularizační práce, které vznikly v rámci vzdělávacích aktivit organizace Člověk v tísni. DRDA, Adam (ed.): *Mýty o socialistických časech*. Praha 2010. DRDA, Adam – STRACHOTA, Karel (ed.): *Naše normalizace*. Praha 2011.
5. KLIMENT, Jan: Filmová fraška o frašce politické. *Rudé právo*, roč. 1974, 2. 5. 1974, s. 5.
6. ŘEZNÍKOVÁ, Lenka: Režimy paměti – formáty identity. Ke vztahu paměti a české identity v současné populární kultuře. In: DANIEL, Ondřej – KAVKA, Tomáš – MACHEK, Jakub a kol.: *Populární kultura v českém prostoru*. Praha 2013, s. 44–59.
7. MAREŠOVÁ, Ina: Mezi etikou a estetikou. Ostalgie jako typ kolektivní paměti. In: DANIEL, Ondřej – KAVKA, Tomáš – MACHEK, Jakub a kol.: *Populární kultura v českém prostoru*, s. 60–67.
8. RŮŽIČKA, Daniel: *Major Zeman, zákulistí vzniku seriálu: propaganda nebo krimi?* Praha 2005, s. 66–87.
9. *30 případů majora Zemana*, díl 24 – Klauni (1974, r. Jiří Sequens), seriál lze sledovat na internetu: *Youtube*, [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=INzLR3PHjFU> [cit. 22. 5. 2014].
10. ČINÁTL, Kamil (ed.): *Antologie ideologických textů*. Praha 2009, [online]. Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/cs/antologie-ideologickyx-textu> [cit. 21. 9. 2014].
11. BREN, Pauline: *Zelinář a jeho televize. Kultura komunismu po pražském jaru 1968*. Praha 2013.
12. *Retro* (2008, autor projektu Michal Petrov), [online]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10176269182-retro/> [cit. 20. 9. 2014].
13. BARTON, Keith C. – LEVSTIK, Linda S.: *Teaching for the Common Good*. New York – London 2009, s. 91–109.
14. *Kdo hledá zlaté dno* (1974, r. Jiří Menzel). DVD *Česká společnost 1969–1989*, ÚSTR, Praha 2013. Sekvence je dostupná v kapitole *Životní styl*, ukázka *Rodina a televize*.
15. HAVEL, Václav: Příběh a totalita. In: PREČAN, Vilém (ed.): *Do různých stran*. Praha 1990, s. 116–140, [online]. Dostupné z: <http://vaclavhavel.cz/> [cit. 20. 9. 2014].
16. DVD *Česká společnost 1969–1989*, ukázka *Vzory jednání*.
17. Polistopadovou produkci reflektující normalizační témata lze vnímat spíše jako formu vyrovnávání se s minulostí. Více viz HLADÍK, Radim: *Traumatické komedie: Politika paměti v českém filmu*. *Sociální studia*, 2010, č. 1, s. 9–25, [online]. Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/100820113038.pdf>, [cit. 30. 6. 2014].
18. DVD *Česká společnost 1969–1989*, ukázka *Bydlení na sídlišti*.
19. HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ. Národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. Praha 2001.
20. DVD *Česká společnost 1969–1989*, ukázka *Kvalita zboží*.
21. MOŽNÝ, Ivo: *Proč tak snadno...: některé rodinné důvody sametové revoluce: sociologický esej*. Praha 1991.
22. Prostřednictvím metody „oral history“ rozpracoval tyto koncepty historik Miroslav Vaněk. VANĚK, Miroslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*. Praha 2009.
23. DVD *Česká společnost 1969–1989*, ukázka *Vzestup v zaměstnání*.
24. Aktuálně.cz [online]. Dostupné z: <http://magazin.aktualne.cz/kultura/film/recenze-osmdesat-dopisu-muci-divaky-prazdnotou-80-let/r-i:article:698270/> [cit. 24. 9. 2014].
25. DVD *Česká společnost 1969–1989*, ukázka *Disident*.
26. JIRÁNEK, Vladimír: *Jak je tomu u lidí*. Praha 1983. Dostupné také na DVD *Česká společnost 1969–1989*, námět „Obyčejní lidé“.
27. STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha 2004.
28. ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického průzkumu*, s. 92.
29. BARTON, Keith C. – LEVSTIK, Linda S.: *Teaching History for the Common Good*, s. 91.
30. Na povětšinou idealizovaném vzpomínání na základní vojenskou službu je založen webový portál *Vojensko*. Jako důležité médium paměti zde fungují fotografie. Internet zprostředkovává komunikaci mezi pamětníky. *Vojensko*, [online]. Dostupné z: [www.vojensko.cz](http://www.vojensko.cz) [cit. 21. 9. 2014].
31. DVD *Česká společnost 1969–1989*, námět *Základní vojenská služba*. Ukázky *Obraz armády (Dva muži hlásí příchod)* a *Vojenská služba (Občanský průkaz)* jsou zde doplněny řadou vzpomínek pamětníků.
32. MOŽNÝ, Ivo: *Proč tak snadno...: Některé rodinné důvody sametové revoluce: sociologický esej*.
33. Viz DVD *Česká společnost 1969–1989*, ukázka *Známosti*.
34. Viz DVD *Česká společnost 1969–1989*, ukázka *Podplácení*.

### 3.

# ZÁVĚR



*Dějiny ve filmu* jsme psali s vírou, že se nestanou jen jednou z dlouhé řady knih, jež učitelé v průběhu praxe projdou rukama. Neděláme si přitom iluze, že by si naše kniha získala čtenáře poutavým stylem, zábavností či snad napětím. Vkládáme ovšem důvěru v její informační hodnotu a praktickou použitelnost. Rádi bychom, aby se *Dějiny ve filmu* v tomto ohledu podobaly ohmataným kuchařským knihám, které nalezneme snad v každé kuchyni. Kuchařku sice nikdo nečte důkladně od začátku až do konce, ale majitel se k ní často a s důvěrou vrací, aby našel inspiraci či z knihy vyčetl, jak má postupovat při přípravě konkrétního pokrmu. Doufáme, že by tato didaktická příručka, která se zaměřuje na modernizaci a zefektivnění dějepisné výuky, mohla obdobně sloužit ve škole. Snad se naše přání neukáže jako zcela naivní a samolibé.

Film představuje pro mládež médium, jemuž mohou jiné způsoby podání historie co do atraktivity jen stěží konkurovat. Žáci s ním mají bohatou zkušenost, neboť je pevnou součástí jejich každodennosti. Právě z těchto důvodů můžeme film využít jako efektivní nástroj k naplnění vzdělávacích cílů, které se zaměřují na rozvoj dovedností a kultivaci historického vědomí našich žáků. Můžeme přitom posílit i tradiční cíle dějepisného vzdělávání (založené na zapamatování faktů a jejich reprodukci), byť jsme se je v knize snažili mnohovrstevnatě překračovat směrem k tomu, aby žáci historii též porozuměli. Film se jeví jako vhodný nástroj právě pro modelování poznávacích situací, které žákům zprostředkují dějiny jako problém otevřený k řešení. Pokud se žáci setkávají s historií v podobě pramenů (stop minulosti), pak jejich poznávací úsilí přirozeně směřuje k rozvoji analytických a interpretačních dovedností. Vytvářejí si potřebný kritický odstup nejen

od konkrétních filmových obrazů minulosti, ale od každého zaujatého výkladu historie, s nímž se ve veřejném prostoru mohou setkat. Výuka založená na práci s filmem rozvíjí jejich historickou gramotnost.

Film nemá v procesu dějepisného vzdělávání výlučnou roli. Představuje pouze jeden z mnoha typů pramenů, které může učitel ve výuce využít (vedle fotografie, tradičního textu či svědectví pamětníka). Pokud na film přesto klademe důraz, vycházíme z předpokladu, že filmové médium je žákům blízké a snadno zaujme jejich pozornost. Považujeme film za vhodný nástroj pro otevření výuky, zaujetí pozornosti a formulaci problémových otázek. Filmový obraz je pro žáky povětšinou srozumitelnější než textový pramen, neboť je založen na vizuálním zprostředkování, oslovuje smysly a vzbuzuje emoce. Postupujeme v duchu pedagogických zásad Jana Amose Komenského od blízkého k vzdálenému, tedy od filmu k textu. Prostřednictvím filmové historie otevíráme prostor pro práci s dalšími prameny, které kladou na žáky větší nároky.

Vyzkoušené recepty a dobré kuchařky se prosazují samy, nezávisle na těch, kteří je sepsali do knih. Ani my nemáme v tomto smyslu autorské ambice. Většina dobrých nápadů vznikala v interakci s žáky a v neposlední řadě se na nich podíleli též spolupracující učitelé, kteří s filmovými prameny tvůrčím způsobem pracovali. Doufáme, že si v *Dějínách ve filmu* každý přijde na své a že alespoň některé z navržených postupů v každodenní realitě školní výuky obstojí.

# SEZNAM LITERATURY

- ANDERSON, Lorin W. – KRATHWOHL, David R. (ed.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York 2001.
- ASSMANN, Aleida – CONRAD, Sebastian (edd.): *Memory in a Global Age*. New York 2010.
- BAILEY, Richard (ed.): *Teaching Values & Citizenship across the Curriculum*. London 2004.
- BARRICELLI, Michele – HORNIG, Julia (ed.): *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*. Frankfurt am Main 2008.
- BARTHES, Roland: *Světlá komora: poznámky k fotografii*. Praha 2005.
- BÁRTKO, Fedor (ed.): *Dokumentární film jako odraz doby (zborník z teoretického seminára)*. Bratislava 1987.
- BARTON, Keith C. – LEVSTIK, Linda S.: *Teaching for the Common Good*. New York / London 2009.
- BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995.
- BÍLEK, Petr A. (ed.): *Tesilová kavalérie: popkulturní obrazy normalizace*. Příbram 2010.
- BREN, Paulina: *Zelinář a jeho televize. Kultura komunismu po pražském jaru 1968*. Praha 2015.
- CASPAR, Ralf (ed.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg im Breisgau 2006.
- CYSAŘOVÁ, Jarmila: *Československá televize 1985–1990*, Praha 1999.
- CYSAŘOVÁ, Jarmila: *Televize a totalitní moc 1969–1975*. Praha 1998.
- ČELOVSKÝ, Bořivoj: *Strana světí prostředky: martyrium faráře Josefa Toufara*. Šenov u Ostravy 2001.
- DANIEL, Ondřej – KAVKA, Tomáš – MACHEK, Jakub a kol.: *Populární kultura v českém prostoru*. Praha 2013.
- DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. London / New York 2011.
- DOLEŽAL, Miloš: *Jako bychom dnes zemřít měli: drama života, kněžství a mučednické smrti číhoštského faráře P. Josefa Toufara*. Pelhřimov 2012.
- DRAAISMA, Douwe: *Metafory paměti*. Praha 2003.
- DRAŠNER, František: *Číhoštský zázrak: zpráva o P. Josefu Toufarovi*. Praha 2002.
- DRDA, Adam – STRACHOTA, Karel (ed.): *Naše normalizace*. Praha 2011.
- DRDA, Adam (ed.): *Mýty o socialistických časech*. Praha 2010.
- DÜLMEN, Richard van: *Historická antropologie*. Praha 2002.
- EBERT, Jens: *Polní pošta ze Stalingradu: listopad 1942 – leden 1943*. Praha 2012.
- ERLL, Astrid – WODIANKA, Stephanie: *Film und kulturelle Erinnerung: Plurimediale Konstellationen*. Berlin / New York 2008.
- FALADOVÁ, Adéla: *Vybrané otázky autorského práva pro potřeby škol*. In: Škola a Právo, 2004.
- FISCHER, Thomas – WIRTZ, Rainer (ed.): *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Konstanz 2008.
- FURRER, Markus – MESSMER, Kurt (ed.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Berlin 2013.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2011.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2012.
- HANDRO, Saskia – SCHÖNEMANN, Bernd (ed.): *Orte historischen Lernens*. Berlin 2008.
- HANDRO, Saskia: *Geschichte im Fernsehen – Lernfalle oder Lernchance? Hero.dot: Das Magazin für den Geschichtsunterricht*, 2009, č. 2.
- HAUKANES, Haldis: *Velká dramata českého venkova*. Praha 2004.
- HLADÍK, Radim: *Traumatické komedie: Politika paměti v českém filmu. Sociální studia*, 2010, č. 1.
- HOFMANN, Wilhelm – BAUMERT, Anna – SCHMITT, Manfred: *Heute haben wir Hitler im Kino gesehen: Evaluation der Wirkung des Films Der Untergang auf Schüler und Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse. Zeitschrift für Medienpsychologie*, 2005.
- HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ. Národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. Praha 2001.
- HUIZINGA, Johan: *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha 2000.
- HULÍK, Štěpán: *Kinematografie zapomnění: počátky normalizace ve filmovém studiu Barrandov (1968–1973)*. Praha 2011.
- HUNT, Martin (ed.): *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*. London / New York Routledge 2007.
- HUNT, Nigel C.: *Memory, War and Trauma*. Cambridge 2010.
- CHVATÍK, Květoslav: *Člověk a struktury*. Praha 1996.
- KALOUS, Jan: *Číhoštský případ*. Kolín 2008.
- KOLDINSKÁ, Marie – ŠEDIVÝ, Ivan: „Pořádně to chlapy změnil, když opouštěj opevnění“ – variace mnichovského mýtu. *Dějiny a současnost*, 2007, roč. 29, č. 9, s. 14–16.
- KOPAL, Petr – JAROŠ, Jan: *Neobyčejná léta – obyčejná propaganda. Paměť a dějiny*, 2012, č. 1.
- KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla*. Praha 2009.
- KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny IV: normalizace*. Praha 2014.
- KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny*. Praha 2005.
- KRATOCHVÍL, Viliam a kol.: *Dokumentární film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety*. Prešov 2008.
- LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2010.
- LIPOVETSKY, Gill: *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha 2008.
- MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Charlotte 2007.
- MARCUS, Alan S.: *It Is as It Was: Feature Film in the History Classroom. The Social Studies*, 2005, č. 2.
- MAYER, Ulrich – PANDEL Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach / Ts. 1998.
- MOŽNÝ, Ivo: *Proč tak snadno...: některé rodinné důvody sametové revoluce: sociologický esej*. Praha 1991.
- MOŽNÝ, Ivo: *Rodina a společnost*. Praha 2006.
- NAVRÁTIL, Antonín: *Cesty k pravdě či lži. 70 let československého dokumentárního filmu*. Praha 2002.
- NEDVĚDOVÁ, Milada (eds.): *Hus a Jeronym v Kostnici*. Praha 1953.
- NEJEDLÝ, Zdeněk: *Komunisté, dědici velikých tradic českého národa*. Praha 1953.
- NĚMEČEK, Jan (ed): *Školní deníky Jakuba Jana Ryby*. Praha 1957.
- NICHOLS, Bill: *Documentary Film and the Modernist Avant-Garde. Critical Inquiry*, 2001, č. 4.
- NICHOLS, Bill: *Úvod do dokumentárního filmu*. Praha 2010.
- OSWALT, Vadim – PANDEL, Hans J. (ed.): *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach / Ts. 2009.
- PANDEL, Hans J.: *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. Geschichtsdidaktik*, 12, 1987, č. 12.
- PANDEL, Hans-Jürgen – SCHNEIDER, Gerhard: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2011.
- PERKINS, David N. – SALOMON, Gavriel: *Transfer of learning*. Oxford 1992.
- PETRÁŇ, Josef: *Příběh Ouběnic*. Praha 2001.
- PREČAN, Vilém (ed.): *Do různých stran*. Praha 1990.
- PROCHÁZKA, Jiří: *Zločin na zámku: tři policejní novely ze zaslých časů (1956–1989)*. Praha 1991.
- PULLMANN, Michal: *Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění. Soudobé dějiny*, 2008, XV, č. 3–4.
- PULLMANN, Michal: *Konec experimentu: přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha 2011.
- REICHEL, Peter: *Svůdný klam Třetí říše. Fascinující*

# JMENNÝ REJSTŘÍK

*a násilná tvář fašismu*. Praha 2004.

RICOEUR, Paul: Čas a vyprávění I. Praha 2000.

ROSENSTONE, Robert: The Historical Film as Real History. *Film–Historia*, 1995, č. 1.

SAUDEK, Kája: *Major Zeman a jeho 6 případů*. Brno 1999.

SMETANA, Miloš: *Televizní seriál a jeho paradoxy*. Praha 2000.

SOMMER, Andreas: *Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*. Berlin 2010.

SPIEGELMAN, Art: *Maus I-II*. Praha 1997.

SPIEGELMAN, Art: *Maus: příběh očitého svědka*. Praha 2012.

STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Sam (ed.): *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York 2000.

STORCHOVÁ, Lucie (ed.): *Conditio humana, konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*. Praha 2007.

STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha 2004.

ŠTOLL, Martin: *1. 5. 1953 – zahájení televizního vysílání: zrození televizního národa*. Praha 2011.

ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha 2012.

TELEC, Ivo – TŮMA, Pavel: *Autorský Zákon: Komentář*. Praha 2007.

TILMANS, Karin – VREE, Frank van – WINTER, Jay (ed.): *Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*. Amsterdam 2010.

TUČEK, Milan a kol.: *Česká rodina v transformaci: stratifikace, děla rolí a hodnotové orientace*. Praha 1998.

URBAN, Jiří: Vyhnanice a jejich role v počátcích kolektivizace. *Pamět a dějiny*, 2012, č. 1.

VALŮCH, Jaroslav – STRACHOTA, Karel: *Být v obraze. Mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. Praha 2007.

VANĚK, Miroslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků*

*dělnických profesí a inteligence*. Praha 2009.

VIRILIO, Paul: *Válka a film. Logistika vnímání*. Červený Kostelec 2007.

WEBER, Max: *Metodologie, sociologie, politika*. Praha 2009.

WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline: *„Můj děda nebyl nácek“ – nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha 2010.

WIESEL, Elie: Trivializing Holocaust: Semi-Fact and Semi-Fiction. *The New York Times*, 16. 4. 1978.

A  
Anderson, Lorin 20, 61  
Annakin, Ken 139  
Annaud, Jean Jaques 35, 36  
Arendtová, Hannah 84  
Arichtev, Biser 10, 24, 51, 68, 121, 210  
Assmann, Alcida 87

B  
Baborský, Lukáš 118, 222  
Bailey, Richard 109  
Balík, Stanislav 106, 109  
Barricelli, Michele 205  
Barthes, Roland 87  
Bártko, Fedor 87  
Barton, Keith 239, 240  
Bauman, Zygmunt 84  
Baumert, Anna 19  
Beneš, Jan 214, 217  
Beneš, Zdeněk 19, 61, 120, 130  
Bergmann, Klaus 19  
Bílek, Petr 91  
Bloom, Benjamin 15  
Bondarčuk, Fjodor 35, 36  
Bor, Jan 71  
Bren, Paulina 91, 211, 218, 238  
Browning, Christopher 84  
Brukner, Petr 113

C  
Caspar, Ralf 61  
Cetl, Miloš 72, 142, 143, 149  
Cimrman, Jára 46  
Conrad, Sebastian 87  
Cysařová, Jarmila 238

Č  
Čelovský, Bořivoj 173  
Černák, Milan 87  
Černý, Václav 214, 215  
Čihák, František 196, 197, 200

D  
Daniel, Ondřej 239  
Davies, Ian 40, 109  
Toro del, Guyelmo 147  
Dietl, Jaroslav 85, 218, 222  
Doležal, Miloš 173  
Drraaisma, Douw 61  
Drašner, František 173, 181  
Drda, Adam 239  
Dudek, Jaroslav 56, 57, 85, 86, 121, 218  
Dülmen van, Richard 61  
Dušek, Jaroslav 116  
Dušek, Otakar 169

E  
Ebert, Jens 35, 40  
Eichmann, Adolf 83  
Endál, Marek 116  
Erl, Astrid 19

F  
Fila, Kamil 228  
Filip, František 127  
Fischer, Thomas 40, 87  
Ford, John 17  
Frankel, David 139  
Freiman, Přemysl 31, 82, 171, 173, 174  
Fuks, Ladislav 159  
Furrer, Markus 19, 40

G  
Ganz, Bruno 32  
Giergieolová, Jana 221  
Goebbels, Joseph 163  
Goldbricht, František 179  
Günther-Arndt, Hilke 19, 61

H  
Haft, Alan 163  
Haft, Hetzko 162  
Haines, Tim 67  
Handro, Saskia 19  
Hanks, Tom 139  
Hanuš, Jaroslav 125  
Harris, Ed 36  
Haukanes, Haldis 205  
Havel, Václav 214, 217, 221, 239  
Helge, Ladislav 118, 119  
Hermann, Ulrich 61  
Herz, Juraj 50, 75, 105, 126, 159, 161  
Heuer, Christian 19, 37, 40  
Heydrich, Reinhard 83  
Hilberg, Raul 84  
Hirschbiegel, Oliver 32  
Hitler, Adolf 32, 144, 163  
Hladík, Radim 239  
Hnízdo, Igor 113, 115, 116  
Hofmann, Mnislav 189  
Hofmann, Wilhelm 19  
Holišová, Blažena 221  
Holub, Drahoslav 87  
Holub, Milan 230  
Holý, Ladislav 224, 240  
Holý, Tomáš 123  
Horáková, Milada 36



Hornig, Julia 205	Komenský, Jan Amos 18, 46, 48	N	R	Spielberg, Steven 13, 14, 34, 43, 139	Vávra, Otakar 24, 27, 48, 49, 52,
Hřebejk, Jan 14, 15, 116, 117, 118, 121, 125, 223	Koniáš, Antonín 48	Navrátil, Antonín 87	Radok, Alfréd 158	Stalin, Josif 163	72, 83, 84, 142, 143
Huizinga, Johan 165	Konig, Erwin 36	Nedbal, Miloš 215	Rašilov, Saša 179	Stearns, Peter 19	Vertov, Dziga 66
Hulík, Štěpán 238	Kopal, Petr 87, 205, 239	Nedvědová, Milada 61	Reichel, Peter 165	Steklý, Karel 48, 210, 211	Viewegh, Michal 125
Hunt, Martin 143, 165	Kostner, Kevin 17	Nejedlý, Zdeněk 61	Reinisch, Jan 100, 109	Storchová, Lucie 165	Vilsmaire, Joseph 35
Hunt, Nigel 154, 165	Krathwohl, David 20, 61	Němcová, Božena 187	Renoir, Jean 37	Stow, William 109	Vinopal, Jiří 5, 19, 130, 239, 240
Hus, Jan 24, 26, 27, 48, 49, 51, 61, 113, 116	Kratochvíl, Ladislav 221	Němec, František 98, 214, 215	Ricuer, Paul 186, 205	Stradling, Robert 40, 205, 240	Virilio, Paul 139, 165
Hynic, Karel 53, 186	Kratochvíl, Viliam 29	Němeček, Jan 130	Riefenstahl, Leni 65, 66, 164	Strnad, Stanislav 45, 118, 119	Viták 197, 198, 199
	Kučera, Miloslav 70, 71, 87	Neset, František 148, 149	Roden, Karel 50, 75, 126	Ströbinger, Rudolf 171	Vlasáková, Vlasta 213
		Nešvera, Karel 171	Roosevel, Franklin 163	Svěrák, Jan 45, 113, 114	Vorlíček, Václav 232
CH	L	Nichols, Bill 65, 87	Rosenstone, Robert 68, 70, 73, 75, 87	Svěrák, Zdeněk 46, 113, 114	Vošmiková, Jaroslava 123, 124
Chapman, Arthur 40, 176	Labischová, Denisa 5	Nikolaev, Petr 75, 125, 126, 226	Rosenthal, Joe 34		Vrkoč, Vladislav 196, 197
Chomský, Marvin 139, 185, 186	Landa, Daniel 72, 114	Novák, Ivo 236	Ruml, Jan 96	Š	W
Churchill, Winston 163	Lanzmann, Claude 70, 185	Nýdrle, Petr 218	Růžek, Martin 48	Šafránková, Libuše 229	Wajda, Andrzej 84
Chvatík, Květoslav 165	Law, Jude 36		Růžička, Daniel 91, 239	Šedivý, Ivan 87	Wasserman, Václav 125, 152
Chytilová, Věra 80, 223, 226	Levine, Thomas 19	O	Ryba, Jan Jakub 127	Šmídová, I. 96	Weber, Max 56, 61
	Levstik, Linda 239, 240	O'Connor, John 29, 175, 177, 179, 181		Štoll, Martin 238	Weisnerová, Marie 200
J	Lipovetsky, Gill 165	Olmer, Vít 235, 237	Ř	Šubrt, Jiří 5, 19, 130, 239, 240	Welzer, Harald 14, 19, 66, 70, 87
James, Jasper 67	Langer, M. 96	Oswalt, Vadim 19	Řehák, František 220, 221	Švehlová, Jarmila 127	Wenzel, Birgit 61
Jančárek, Petr 106, 109	Loncraigne, Richard 139		Řezníková, Lenka 239		Wiesel, Elie 205
Jaroš, Jan 205	Lowery, Luis 34	P		T	Willig, Miloš 98, 214
Jasný, Vojtěch 53, 133, 160, 186, 189, 190, 194, 195, 199	M	Palach, Jan 169	S	Telec, Ivo 40	Wineburg, Sam 14, 19
Jiránek, Vladimír 230, 240	Mácha, Ladislav 169, 170	Pandel, Hans-Jürgen 5, 19, 47, 61, 107, 120, 130	Salomon, Gavriel 165	Tilmans, Karin 40	Winter, Jay 37, 40
Jirásek, Alois 48	Machek, Jakub 239	Papoušek, Jaroslav 121	Saudek, Kája 100, 109, 217	Toufar, Josef 132, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 179	Wirtz, Rainer 35, 40, 87, 165
Jiříčková, Helena 200	Mára, Matěj 118, 222	Pelc, Antonín 159, 161, 163	Sedláček, Robert 67	Trapl, Vojtěch 212	Wodianka, Stephanie 19
	Marcus, Alan 19, 20, 29, 177	Perkins, David 165	Seidlová, Hana 118, 222	Trojan, Ladislav 45, 118	Wood, Natalia 17
K	Mareš, Miroslav 106	Peterson, Andrew 109	Seixas, Peter 18, 19, 20, 31, 40	Trojan, Ondřej 226, 232, 233	Z
Kačor, Miroslav 81	Marešová, Ina 239	Petráň, Josef 87	Sequens, Jiří 70, 77, 79, 85, 91, 224	Troška, Zdeněk 121, 187, 188	Z Mladoňovic, Petr 27, 49, 61
Kadrnka, Václav 228	Maršálek, Karel 87	Picasso, Pablo 83	Schmitt, Manfred 19	Třeštková, Helena 122, 123, 124	Zahradil, Jan 106, 109
Kachyňa, Karel 12, 13, 28, 53, 73, 76,133, 186, 189, 190, 193, 194	Maryčka, Milan 106, 109	Pierson, Frank 83	Schönemann, Bernd 19	Tříška, Jan 45, 113	Zajcev, Vasilij 36
Kalous, Jan 173	Masaryk, Tomáš Garrigue 67, 68	Polan, Jindřich 171, 173	Sláma, Bohdan 188	Tschuggnallová, Karoline 19, 87	Zanuck , Darryl 139
Kánský, Alois 171, 180	Mašlan, Saša 116	Poledňáková, Marie 121, 122, 221	Smetana, Bedřich, 187	Tuček, Milan 129	Zeman 98, 99, 100, 102, 103, 105, 107, 213
Kantorková, Miriam 213	Mayer, Ulrich 19	Polišenský, Jaromír 172, 173	Smetana, Miloš 238	Tůma, Pavel 40	Zemeckis, Robert 13
Kavka, Tomáš 239	McDonell, Marry 17	Prečan, Vilém 239	Sokolovský, Evžen 118, 127, 222, 223	V	Zwölfer, Norbert 11, 19, 25
Kleist, Reinhard 162	Menzel, Jiří 187,188, 219	Procházka, Jan 189, 215	Solan, Peter 147, 160, 161	Vadas, Martin 36, 81	
Kliment, Jan 109, 170, 239	Messmer, Kurt 19, 40	Procházka, Jiří 109	Sommer, Andreas 19	Valůch, Jaroslav 40	Ž
Kohout, Pavel 214, 217, 231	Molčík, Antonín 213	Puchalský, Jakub 94, 95, 109	Sommerová, Olga 77, 78	Vree Van, Frank 40	Železný, Vladimír 94
Koldinská, Marie 87	Mollerová, Sabine 19, 87	Pullmann, Michal 239	Soukup, Jaroslav 162, 164	Vaněk, Miroslav 240	
	Možný, Ivo 129, 240		Speer, Albert 66	Vašta, Jaromír 121	
			Spiegelman, Art 159, 165		

## Dějiny ve filmu

### Film ve výuce dějepisu

Kamil Činátl, Jaroslav Pinkas a kolektiv

Lektorovali: PhDr. Jan Mervart, Ph.D., PhDr. Kamil Štěpánek, CSc.

**Realizační tým projektu Dějepis v 21. století:** Martin Valenta – hlavní manažer, Václav Adámek,

Čeněk Pýcha, Karina Hoření, Jaroslav Najbert – odborní pracovníci,

Petra Petříková – finanční manažerka, Jana Černá a Anna Macourková – administrace

**Jazyková redakce:** Dagmar Hlinková, Anna Macourková

**Grafická úprava a sazba:** Jiří Maha, František Kast

**Tisk:** TNM Print s.r.o.

Vydal Ústav pro studium totalitních režimů, Siwiewcova 2, 130 00 Praha 3

(www.ustrcr.cz) v roce 2014

Vydání první

ISBN 978-80-87912-11-9



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ústav pro studium  
totalitních režimů

D—21

dějepis  
v 21.století

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ