

## Film ve výuce dějepisu

V posledních letech se film stal běžnou součástí dějepisné výuky. Svou roli zde samozřejmě sehrálo plošné rozšíření projekční techniky do škol. Významně tento trend podpořily též některé instituce, jež se didaktickému využití filmu a tvorbě audiovizuálních vzdělávacích materiálů v poslední době věnovaly (Česká televize, Člověk v tísni, Ústav pro studium totalitních režimů). Klíčový je ovšem vstřícný postoj učitelů, kteří film v hodinách dějepisu využívají. Ti pozitivně hodnotí především jeho motivační potenciál. Film je atraktivnější než prostý výklad látky podaný učitelem.

Motivačním efektem však didaktický potenciál filmu zdaleka nekončí. Předkládanou kolekci filmových obrazů hranice může učitel samozřejmě využít právě k tomu, aby u žáků vzbudil zájem o minulost, zároveň však lze film spojit i s dalšími a náročnějšími cíli dějepisného vzdělávání. K čemu všemu tedy může film v hodinách dějepisu být?

Stávající výzkumy kulturní paměti potvrzují, že film představuje jedno z klíčových médií, jež ovlivňuje charakter kolektivně sdíleného vzpomínání. Podle některých historiků formuje smysl minulosti dokonce ve větší míře než dějepisné vzdělávání ve škole. Naše společná kulturní paměť by tak do značné míry byla filmová. Z této perspektivy film nepředstavuje jen jakýsi motivační doplněk dějepisné výuky, ale klíčový nástroj, s jehož pomocí může dějepisná výuka naplnit kurikulem stanovené vzdělávací cíle – především kultivaci historického vědomí žáků.<sup>1</sup>

Takové využití filmu předpokládá jistou dohodu ohledně toho, co je to minulost, jíž se školní dějepis zabývá. Dříve byla (zejména ve školním prostředí) minulost vnímána jako uzavřený soubor znalostí, které by se žáci měli naučit. Současná historiografie i didaktika dějepisu pracuje spíše s představou otevřené či tekuté minulosti, jež se zakládá na dialogu mezi dostupnými stopami minulosti, otázkami, které tyto prameny vzbuzují, a pluralitou možných odpovědí (dějepisných interpretací).<sup>2</sup> Dějepisné vzdělávání by tak mělo stát nejen na reprodukci historické faktografie, ale především (a spíše) na kladení otázek.

Vhodně vybraná filmová ukázka se jeví jako efektivní nástroj k vytváření obdobných poznávacích situací, v nichž si žáci nejprve kladou otázky, na něž posléze s pomocí učitele

---

1

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 43. [cit. 2013-01-04]. Dostupné z WWW:<[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)>.

2

<sup>2</sup> CHAPMAN, Arthur: Historical interpretations, in: DAVIES, Ian (eds.): Debates in History Teaching, London and New York, Routledge 2011, s. 98.

hledají odpovědi. Stejně jako v případě pojmu minulosti si však i zde musíme nejprve ujasnit možný vztah filmu k předmětu dějepisného vzdělávání. Tradičně jsou filmy s historickou tematikou poměřovány kritériem věrohodnosti. Takové snímky, které minulost zobrazují nejvěrněji, se nejlépe hodí k výuce dějepisu. Film v tomto pojetí představuje jakousi ilustraci historické skutečnosti, tomuto ideálu se samozřejmě nejvíce blíží dokumentární film. Současná didaktika dějepisu nabízí i jiné přístupy a vnímá film jako svébytný školní historický pramen, který je určen k analýze a interpretaci. V tomto pojetí nemusí být kritéria věrohodnosti natolik určující. Kupříkladu ideologicky zkreslený obraz minulosti (zde nám československá socialistická filmová a televizní tvorba nabízí velmi bohaté zdroje) může být didakticky produktivnější než dokumentárně věrná ilustrace historického dění, neboť odkazuje nejen k zobrazované minulosti, ale též k ideologii samé a navíc k technikám propagandy. Vycházejme tedy z toho, že film představuje typ historického pramene, který lze didakticky upravit pro využití ve škole.

Americký historik a didaktik dějepisu John E. O'Connor v této souvislosti rozlišuje mezi dvěma úrovněmi dějepisné analýzy filmu<sup>3</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 samozřejmě nemohou vyčíst ze samotného snímku, měl by jim je tedy poskytnout učitel. Na druhé úrovni O'Connor pracuje se čtyřmi analytickými rámci, které vymezují charakter otázek a určují perspektivu interpretace filmu jako školního pramene:

#### I. Film jako reprezentace minulosti

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

#### II. Film jako pramen pro sociální a kulturní dějiny

Populární 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.

---

3

<sup>3</sup> O'CONNOR, John E.: Murrow confronts McCarthy. Two Stages of Historical Analysis for Film and Television, in: MARCUS, Alan S. (eds.): Celluloid Blackboard: Teaching History with Film, Charlotte, Information Age Publishing 2007, s. 17-39.

### III. 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.

### IV. Film jako pramen pro dějiny filmu a televize

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

Práce se školními prameny samozřejmě mění vztah mezi žákem a učitelem, otevírá též větší prostor pro vzájemnou interakci mezi žáky ve třídě. Tento jiný přístup k vyučování 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 „za obrazy“ a může žákům fundovaně odpovědět na řadu otázek. Též role žáka je kreativnější, nepřijímá pasivně předem stanovený význam probírané minulosti, ale klade si otázky a sám se aktivně podílí na vytváření smyslu probírané látky. Takto získané znalosti a dovednosti mají prokazatelně vyšší retenci (déle zůstanou v paměti), než fakta naučená na písemku.

Předkládaný soubor filmových obrazů česko-německé hranice zohledňuje výše zmíněné širší vzdělávací cíle a nechce být pouhou ilustrací dílčí kapitoly dějin. Téma hranice hrálo a stále hraje v české kulturní paměti významnou roli. Význam zobrazení hranice lze demonstrovat na symbolickém vymezení prostoru Čech a Moravy počínaje kronikářem Kosmou až k historiku Františku Palackému. Kosmas vypráví o kraji, jenž je kolem dokola obklíčený horami, jež se podivuhodným způsobem táhnou po obvodu celé země, že se na pohled zdá, jako by jedno souvislé pohoří celou tu zemi obklopovalo a chránilo. Tato země je prázdná, nedotčená rádlím, vysoko položená, nevtéká do ní žádná cizí řeka. I Palacký v úvodu k Dějinám národu českého zdůrazňuje, že Čechy jsou již přírodou samou ohraničeny a věncem hor co hradbami přirozenými obtočeny. V rámci národního dějepisu slouží tyto obrazy jako klíčové figury, jež formují smysl sdílené minulosti a vypovídají i o povaze národa, který tuto podnebním mírnou a žírnou zemi obývá. Umožňují konstruovat obraz pokojného a pracovitého národa Čechů, který se za hradbou pohraničních hor po staletí brání nájezdům dobyvačných cizinců. Přirozeně český charakter země zakládá problematický status jiných národů, které tuto zemi třeba již po staletí obývají (především Němců a Židů). Z perspektivy těchto symbolických figur se jeví jako cizinci. Zatímco tyto obrazy hranice jedny začleňují, druhé vylučují.

Web nabízí výběr z filmových obrazů hranice, které vznikaly v odlišných sociálně kulturních kontextech, obracely se k různému publiku, navíc s odlišnými záměry. Multiperspektivita

této kompozice, která fenomén hranice a česko-německého soužití ukazuje různorodě, je sama o sobě didakticky produktivní. Odlišná a mnohdy přímo rozporuplná vyznění několika obrazů téže skutečnosti (v našem případě hranice) obrací pozornost žáků k tomu, za jakých okolností tato zobrazení vznikala a co ovlivnilo jejich různorodý charakter. Někde mohl být určující sociálně kulturní kontext, v němž film vznikal (tak se těsně poválečná doba odráží ve vyostřeném zobrazení česko-německých vztahů ve filmu Jiřího Weisse *Uloupená hranice* z roku 1947), jinde sehrál významnější roli tlak na prezentaci ideologicky určených významů (obraz ochránců hranic ve snímku Karla Kachyni *Král Šumavy* z roku 1959). Učitel v rámci multiperspektivní kompozice orientuje pozornost žáků k tomu, aby vnímali specifickou názorovou perspektivu (point of view) jednotlivých obrazů a aby srovnávali i místa (standpoint), z nichž jsou prezentované události nahlíženy.<sup>4</sup> Takto se pozornost žáků postupně přenáší od dílčích témat k širším souvislostem. Obrazy nevystupují jako vzájemně rozporné ilustrace jedné minulosti, ale otevírají prostor pro reflexi mnohohvrstevnatého a dynamického procesu, v němž se proměňuje smysl společně obývané minulosti. Stačí vedle sebe postavit dva Kachyňovy obrazy překračování hranice – již zmiňovaného Krále Šumavy a pozdější snímek *Kočár do Vídně* z roku 1966. Vyostřená polarita mezi těmi, kteří hranici chrání, a těmi, kteří ji s nekalými úmysly překračují, se ve filmu z šedesátých let vytrácí. V komorním příběhu dojde naopak k překvapivému sblížení mezi německým vojákem a českou ženou, válka zde není zobrazena jako jednoznačný zápas dobra a zla, ale jako strach, úzkost a utrpení, které se dotýká všech. Proč zvolil Kachyňa jen po několika letech tak odlišnou neheroickou perspektivu? Co se v dobovém sociálně kulturním kontextu změnilo? A proč se v 70. letech, třeba ve válečných filmech Otakara Vávry (*Dny zrady* z roku 1973), ona vyostřená polarita opět navrací?

Současný dokumentární film o životě v pohraničí *Poustevena – das ist Paradies!* z roku 2007 (Pozn. Tento film je součástí didaktického materiálu „Hraniční pásmo na školách“.) obrací naši pozornost k tomu, že hranice neplní jen symbolickou roli obrazu, který vymezuje národní prostor jako u Kosmy či Palackého, ale že představuje i reálně existující sociálně kulturní prostředí. Zatímco zmiňovaný film *Dny zrady* pracuje s hranicí jako se vzpomínkovou figurou, která v rámci filmového obrazu formuje významy společně sdílené minulosti (Češi byli v roce 1938 zrazeni, museli kvůli tomu opustit pevnosti a pohraničí, místní Němci a česká buržoazie si za tuto zradu zasloužili odplatu v podobě poválečného vysídlení a znárodnění), tak dokument *Poustevena* zachycuje rozmanitou každodennost v pohraniční obci, která je viditelně poznamenána historickými událostmi. Do popředí zde vystupují nová a aktuální témata (život na periférii, transformace společnosti po roce 1989, vietnamská menšina, mentálně postižení). Z dokumentu je zřejmé, že příběh hranice

---

4

<sup>4</sup> STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha, MŠMT 2004, s. 12. Dostupné z WWW:<<http://aplikace.msmt.cz/PDF/NHStradlingMultiperspektivita.pdf>>.

neskončil odstraněním pohraničních zátarasů v roce 1990 a začleněním ČR do schengenského prostoru. Dnešní společnost má své nové sociální a kulturní hranice a nová konfliktní témata. S pomocí dějepisných znalostí a dovedností, které si žáci v rámci práce s filmovými obrazy hranice osvojí, mohou dobře porozumět i aktuálním problémům (nejen) dnešního pohraničí. Je již na konkrétních učitelích, nakolik výstupy z analýz školních pramenů společensky aktualizují, spojí s perspektivou výchovy k občanství a k odpovědnosti za vlastní postoje a jednání. Jednoduchá myšlenka, že by dějepisná výuka měla sloužit obecnému dobru, se nepřežila ani v současné didaktice dějepisu.<sup>5</sup>

Kamil Činátl

**O autorovi:** Mgr. Kamil Činátl, Ph.D. (1975) je bohemista a historik, přednáší na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a působí v Ústavu pro studium totalitních režimů. Dlouhodobě se věnuje didaktice moderních dějiny a ideologické literatury a filmu. Je autorem knihy Dějiny a vyprávění (Argo 2011).

---

5

<sup>5</sup> BARTON, Keith C., LEVSTIK, Linda S.: Teaching History for the Common Good, London and New York, Routledge 2009.