

Film ve výuce soudobých dějin¹

Gabriela CINGELOVÁ

Film in Education of Contemporary History

Abstract: The paper deals with the use of film material in the teaching of contemporary history. It focuses on its benefits, but it also draws attention to possible pitfalls. Based on the case study (example němc-kých-Czech relations after 1945) proposes films that after previous careful selection and didactic presentation, help teachers effectively fulfill the educational goals of contemporary history.

Key Words: Film, Visual culture, Feature film, Documentary, Czech-German relations, Educational process

Úvod

Nedílnou součástí výzkumu studentské grantové soutěže s názvem *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů* byly hloubkové rozhovory s deseti aprobovanými učiteli dějepisu z různých gymnázií v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji. Reprezentativní vzorek tvořili učitelé s delší praxí (více než pět let), kteří dějepis aktivně vyučují. V rozhovoru zazněla mj. otázka, které didaktické metody učitelé při výuce soudobých dějin používají. V odpovědích se nejčastěji objevuje práce s učebnicí, písemnými prameny, pracovními listy a mapami. Velmi oblíbené jsou historické exkurze (mezi nejčastěji jmenovanými byli Krakov, Osvětim, dále pak Terezín,

Hrabyně, Landek, Archeoskanzen Modrá, návštěvy muzeí v regionu i mimo něj apod.). Učitelé zmiňovali také práci dokumentárním či hraným filmem. Jeden z dotazovaných dokonce uvedl, že ve výuce používá vlastní audiovizuální videonahrávky z dovolených. Je potěšitelné, že hraný či dokumentární film je vnímán v drtivé většině jako účelný prostředek k naplnění vzdělávacích cílů a nikoliv jako odměna či „zabití času“ při suplování nebo na konci roku, kdy jsou známky z dějepisu již uzavřeny. Přesto ale jedna respondentka (rozhovor č. 7 Gita) na otázku použití filmu ve výuce ve své odpovědi částečně přiznala opak.²

Domníváme se, že filmové ukázky mohou zvýšit atraktivitu dějepisného vyučování, neboť mj. působí na žákovy emoce, což vede ke snadnějšímu zapamatování nových informací. Vhodně zvolené filmové ukázky zvyšují žákovu zvědavost a touhu dozvědět se více a podněcují také jeho kritický přístup k zobrazovanému příběhu. V každém případě lze konstatovat, že film může v mnoha směrech předčit učitele, jehož frontální (ač zajímavý) výklad se s filmovými ukázkami nemůže srovnávat. Právě použití filmu ve výuce jako účelného didaktického prostředku pro výuku soudobých dějin, se stane předmětem našeho zájmu.

1 Vizualní kultura

Důvodů pro využití filmu v edukačním procesu je několik. Podle B. Šupsákové (2015, s. 6) nastává v dnešní globálně a technologicky vyspělé společnosti posun od slov směrem k vizualizaci, jakoby obrazy nahrazovaly tisíce slov. Katalyzátorem tohoto posunu jsou nová média, která umožňují masové šíření zpráv, názorů a významů. Současná kultura se tedy stává vizuální kulturou a svůj výraz nachází mimo filmu např. ve fotografii, v televizi, reklamě, počítačových hrách, internetových sociálních sítích apod. Šupsáková (2015, s. 10–11) v této souvislosti hovoří o třech historických epochách charakterizující převládající kulturu: epocha orální, verbální a vizuální. Orální epocha je spojena s mluveným projevem, kdy lidská komunikace probíhala prostřednictvím mluveného slova. Druhá epocha je spojena s objevením písma a knihtisku, což znamená, že veškeré informace, lidské zkušenosti či pozorované jevy lze šířit mezi větší okruh lidí a předávat je z generace

na generaci. Písmo a tisk pak přispěli k dynamickému šíření informací a napomohlo k masovosti kultury. Ve vizuální epoše sehrává velmi důležitou roli v komunikaci mezi lidmi právě obraz. Dominantní postavení světa obrazu formuje v 21. století začátek působení nové vizuální civilizace. Dnes už víme, že film, fotografie a televize jsou teprve první etapou vizuální epochy. Nová média, jakými jsou internet či sociální sítě jsou zdrojem informací, které jsou zprostředkovány v podobě obrazů v multimediální formě. Na největším internetovém portálu YouTube se můžeme na videozprávy a filmy nejen dívat, ale můžeme je i sami vytvářet. Pomocí tzv. chytrých telefonů můžeme posílat MMS zprávy, inteligentním mobilním telefonem můžeme fotit a natáčet videa. Dalším příkladem digitalizace a masové komunikace je webová stránka Pinterest, která umožňuje uživatelům zdarma vytvářet tematické soubory obrázků či fotografií. Lze tedy shrnout, že po informačně osvětovém dimenzi médií se začala mj. prosazovat a posunovat do dimenze zprostředkovatele zábavy. J. Vančát (2015, s. 33) k tomu ještě dodává, že vizuální kultura se stává stále významnější složkou sociální komunikace. S tím vyvstává otázka, nakolik se lze „jazyk“ vizuální kultury naučit a nakolik je jeho ovládání stejně nezbytné jako např. ovládání čtenářské gramotnosti apod.

Právě výše naznačené změny ve společnosti provázené prudkým vývojem komunikačních prostředků vyvolalo potřebu vybavit člověka schopnosti kriticky posuzovat, orientovat se a využívat média ke svému užitku. V řadě demokratických zemí se v průběhu druhé poloviny 20. století ustavuje představa, že člověk žijící ve společnosti prostoupené médii potřebuje k tomuto životu určitou vzdělanostní výbavu tzv. mediální gramotnost. Mediální výchova se děje jako víceméně systematické předávání poznatků o médiích, a to buď školní, v rámci základního, středního či vyššího odborného vzdělávání, nebo mimoškolní, v rámci nejrůznějších mimoškolních aktivit (kroužky, dětské a mládežnické organizace apod.). Mediální osvěta se realizuje rovněž také prostřednictvím samotných médií (např. mediální kritikou v tisku, vzdělávacími pořady apod.), v podobě nejrůznějších občanských aktivit, profesní příprava těch, kteří mediální výchovu (ve škole i mimo ni) uvádí v život, ale i těch, kteří se podílejí na její produkci (Pastorová, Jiráček, 2015,

s. 16–19). Mediální výchova se našem prostředí začala systematictěji koncipovat na přelomu 20. a 21. století v rámci kurikulární reformy zejména základního a gymnaziálního vzdělávání a do jisté míry středního odborného vzdělávání. V současné době je průřezové téma mediální výchova součástí rámcově vzdělávacích plánů jak pro základní, tak i středoškolské vzdělávání. Mediální výchova si klade za cíl (jednoduše řečeno) vybavit žáka mediální gramotností.³ Soudíme, že její nedílnou součástí je rovněž gramotnost filmová (Cingelová, 2015, s. 52–62), která je právě z tohoto důvodu předmětem našeho zájmu. Film se totiž stal nedílnou součástí nejen školní mládeže, ale i dospělých, resp. učitelů. Jsme tudíž přesvědčeni, že úkolem filmové gramotnosti, je mj. napomáhat objasnit žákům a studentům jakým způsobem vzniká hraná tvorba, co je umělecká licence, a zda má divák očekávat realističnost postav a děje. Klíčové pro použití filmu ve výuce je učitelova snaha vést žáky v první řadě ke kritické analýze snímku a následné účelné práci s filmovým materiálem. Pro názornost si uveďme příklad. P. Bednařík (2015, s. 29–31) upozorňuje, že jsou každoročně v českých kinech uvedeny premiérové tituly, které mapují nějaké období světové či české historie, popřípadě se věnují nějaké historické osobnosti. Považujeme za nutné podrobit je před použitím ve výuce určité kritice, neboť řada zvláště hollywoodských filmů nakládá s historickými fakty velmi volně. Přitom právě tyto filmy jsou často celosvětově divácky úspěšné. Příkladem mohou být filmy *Gladiátor* (režie Ridley Scott, 2000), *Troja* (režie Wolfgang Petersen, 2004) a *Alexander Veliký* (režie Oliver Stone, 2004). Určité scény jsou použitelné ve výuce, ale je třeba upozornit žáky na historické nepřesnosti. Jako diváci si z kina odnesou určitou představu o historické události či osobnosti, zafixují si ji, berou jako fakt. Problém pak spočívá v tom, že již následně nevyhledávají další informace. Mimořádnému diváckému ohlasu se těšily rovněž filmy *Schindlerův seznam* (režie Steven Spielberg, 1993), *Forrest Gump* (režie Robert Zemeckis, 1994) nebo *Zachraňte vojína Ryana* (režie Steven Spielberg, 1998).⁴ Výjimkou není ani tuzemská produkce. Mnoho starších českých filmů obsahuje řadu historických nepřesností, často podmíněných dobovou propagandou. Jedním z příkladů může být trilogie Otakara Vávry *Jan Hus* (1954), *Jan Žižka* (1955) a *Proti všem* (1956).

Diskutabilní je i současná hraná tvorba. Příkladem může být divácky úspěšný seriál *Vyprávěj*, který se snaží zachytit období normalizace humornou formou. Ačkoli se v seriálu objevily některé dobové nepřesnosti, Česká televize si pochvalovala jeho úspěch zvláště u mladé generace. Jak konstatuje D. Labischová (2015, s. 78) je nezbytné věnovat důkladnou pozornost mechanismům utváření historického vědomí ve společnosti, kdy škola představuje pouze jeden (a zřejmě nejvýznamnější) ze socializačních vlivů a kdy významnou roli sehrávají právě média. Školní dějepis by měl žáky vybavit takovými kompetencemi, které umožní rozlišovat mezi věrohodnými a nevěrohodnými zdroji, rozpoznat interpretační vklad autora sdělení a charakterizovat společensko-politické pozadí vzniku historické informace. V našem případě ve filmu hraného či dokumentárním.

2 Metodicko-didaktické úvahy o použití filmu ve výuce

Otázkou zůstává, jak atraktivní je nejen pro učitele, ale i pro žáky používání hraných či dokumentárních filmů ve výuce a v neposlední řadě také důvody. Je třeba si uvědomit, že s proměnami životního stylu s výše uvedeným nástupem moderních médií se film stává součástí každodenního života. Žáci tak díky plošně rozšířené televizi a internetu k němu získávají snadnou dostupnost. Jedním z důvodů využívání filmu v edukačním procesu se tedy může stát pragmatické navázání na tuto skutečnost a její vyžití edukačním procesem, zvláště když se k tomu přidá všeobecně známá nízká chuť naší školní mládeže ke čtení. Podobu vzdělávání dnes ovlivňují nová média, jejichž prostřednictvím se film ještě výrazněji zapojuje do každodenního života společnosti a zároveň se otevírá tvůrčím přístupům. Žák není již pasivním divákem, ale může se naučit snímky stahovat, stříhat, vytvářet vlastní kompozice, jak ilustrují např. stránky You Tube. Film tedy může sloužit ke zkvalitnění a zefektivnění výuky. Úspěšné filmy či seriály s tematikou minulosti dokládají, že historie „jde na odbyt“. Příkladem může být i již výše zmínovaný seriál *Vyprávěj*. Ten je dostupný na internetu, krátce po odvysílání se každá série objevila na trhu ve formě DVD a na interaktivním webu České televize mohou diváci o seriálu diskutovat (srov. Činátl,

2014, s. 9–10). Lze tedy souhlasit s K. Činátlem (2014, s. 10–11), že dějepis není v kurikulu definován jen jako znalostní předmět, jehož ideálním výstupem by měl být absolvent, který si pamatuje široký soubor chronologicky za zeměpisně uspořádaných dat o minulosti. Dějepisné kurikulum vymezuje minulost jako otevřený problém, nikoli jako uzavřený soubor znalostí určený k pasivní reprodukci. Pokud výuka dějepisu 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. Didaktickým důvodem pro použití filmu ve výuce může být mj. ukázka jednání lidí v kulisách konkrétních historických událostí, podněcovat žáky k přezkoumávání autenticity a reprezentativnosti obrazu a využívat k doplnění vědomostí další prameny. Film může žáky motivovat svou názorností a dramatičností, jež přesahuje učebnici či výklad učitele, žák se může na emotivní úrovni vyjádřit ke shlédnutému bez obavy z chybných názorů. Dobře zvolená filmová scéna nabízí možnost být východiskem pro problémově orientovanou výuku. Žáci si díky ní mohou např. snáze představit konkrétní osudy lidí na pozadí určité historické události. Z pedagogicko-psychologického hlediska se film 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. Neméně důležitou součástí použití filmu ve výuce je rovněž navazující analýza (např. s jakým záměrem a pomocí jakých prostředků je minulost zobrazována) včetně srovnání s dalšími (např. textovými) prameny. Film, resp. vhodně zvolená filmová ukázka, podněcuje kladení otázek. Je třeba zvolit vhodnou délku (cca 10 minut), aby nebyla zahlcena pozornost žáků v rámci jedné vyučovací hodiny. Dalším argumentem může být dle K. Činátla (2014, s. 23–24) časové ohraničení vyučovací hodiny, kdy zhlédnutí celého filmu zabere veškerý čas a následně již nezbývá prostor pro kritickou analýzu. Právě fragmentaci filmů považuje za důležitý metodický krok, který žákům pomáhá, aby si vůči obrazu vytvořili kritický odstup. Učitel pracuje s filmem účelově, často záměrně narušuje původní zaměření snímku, rozkládá jej na části, aby žákům usnadnil kritickou reflexi. Srovnává např. dílčí scény z různých filmů, aby modeloval poznávací situaci s ohledem na cíle vzdělávání. K práci ve výuce

soudobých dějin se nabízí použití hraného nebo dokumentárního filmu. Avšak znovu zdůrazňujeme, že je třeba k oběma žánrům přistupovat kriticky. V případě dokumentárního filmu by měl být ve školním prostředí využit veškerý jeho vzdělávací a výchovný potenciál vedoucí k rozvoji osobnosti a formování postojů. Tedy vedle „vidět a slyšet“ je důležité také „vcítit se a pochopit“ (Pěkná a kol., 2015, s. 9).⁵ Vzhledem k dalšímu zaměření naší studie nebudeme dále rozvíjet tematiku využití dokumentárního filmu v edukačním procesu.

2.1 Hraný film v edukačním procesu

Nejprve si uveďme jednoduché didaktické zásady práce s hraným filmem. Je třeba se zamyslet, jakým způsobem lze analyzovat film, který chceme použít ve výuce. K. Činátl (2014, s. 26) navrhuje jako první krok po zhlédnutí ukázky rozbor formou kladení otázek, které směřují k obsahu. Obsahový popis filmové sekvence by měl být pokud možno vyčerpávající. Určení obsahových prvků filmového obrazu a zhodnocení jejich významnosti vytváří předpoklady pro kladení dalších otázek. Popis totiž představuje jednoduchou činnost, která může vtahovat do poznávací hry i jinak pasivnější žáky. Ve třídě se tak vytváří prostor pro interakci, neboť žáci si často ve filmu všímají odlišných věcí, což nepřímo vtahuje do hry jejich postoje a zkušenosti.

Dále se obsahová analýza zaměřuje na osoby, které v otázce vystupují. Učitel nabádá žáky k co nejpodrobnějšímu popisu. Posuzuje přitom dílčí postřehy vzhledem k jejich významu pro porozumění historické situaci, kterou daný film zachycuje. Například je dobré, když žáci dokážou přiřadit postavy k určitému sociálnímu a kulturnímu typu. Po identifikaci jednotlivých postav je dalším důležitým krokem zaměřit žákovu pozornost na vztahy mezi nimi. Mohou totiž nabývat různorodých forem a lze je vnímat z řady perspektiv (vztahy nadřazenosti a podřazenosti, vystupování v popředí či pozadí děje, konflikty mezi nimi, vztah jedince k bezejmenné mase, genderové vztahy mezi postavami apod.).

Právě vztahy mezi postavami pak určují děj příběhu. Osoby nějakým způsobem jednají, což se odráží ve vývoji událostí zachycených ve filmu. K. Činátl (2014, s. 27–34) na tomto místě upozorňuje, že několikaminutová filmová sekvence může žákům živě zprostředkovat dramatickou

historickou situaci, jež má celou řadu aktérů, kteří v ní hrají rozmanité role. V této fázi lze ukázkou doplnit např. fotografiemi, články z tisku, archivními prameny, které osvětlí širší souvislosti filmové scény a odpoví na otázku, do jaké míry film věrně rekonstruuje minulost. Žáci by měli být rovněž schopni filmové ukázky nějak strukturovat. Např. u filmových dokumentů uspořádají žáci děj podle časové osy. U hraných historických filmů vystupuje do popředí dramatická kompozice filmového vyprávění. Je tedy vhodné se věnovat zápletce.

Hrané i dokumentární filmy zprostředkovávají historické události a přitom rekonstruují či přímo zachycují časoprostor. V rámci obsahové analýzy by se měli žáci věnovat i popisu místa, v němž se filmový příběh odehrává. Důležitou roli hrají i zobrazované předměty. V mnoha ohledech se právě v nich může odrážet specificky historický ráz doby. Učitel upozorňuje na to, jak jsou postavy oblečeny nebo jaké používají nástroje. Pokud film věrně ukazuje předměty každodenní potřeby, pak může posloužit jako zajímavý pramen k dobovému životnímu stylu. Obsahová analýza by neměla opomíjet ani předměty se symbolickým významem (např. kříž, hvězda, vlak, kufr), které mohou ovlivnit vyznění filmové scény. Následným krokem je analýza filmového jazyka. Žáci by měli pochopit určité pojmy, které slouží k označování konkrétních rysů filmového vyprávění.

Vzhledem k tomu, že čas je při výuce dějepisu „vzácným zbožím“ je tedy žádoucí, aby učitel použil v rámci jedné vyučovací hodiny pouze dílčí záběr např. scénu či obraz, popř. několik scén. Žáci si např. dále všímají jednotlivých záběrů, střihu, světla. Neméně důležitým prvkem je prostorové měřítko filmu. Žáci sledují, zda je např. postava zachycena celá, z nadhledu, zblízka či z dálky, úhel pohledu snímání objektu kamerou (nadhled, podhled, ptačí nebo žabí perspektiva), statická nebo roztřesená kamera a v neposlední řadě také jedoucí kamera. Svou roli sehrává i barva (černobílý či barevný materiál), zvuk (např. dobře zvolená hudba může působit na emoce diváka).

Následně je důležité provést kritický rozbor filmové ukázky, neboť ani dobový dokument nezobrazuje historickou skutečnost objektivně. Rozbor ukázky by neměl být samoučelný, ale měl by sledovat výchovně vzdělávací cíle. To znamená, že hodina dějepisu by se neměla

změnit ve výuku dějin filmu. Je třeba mít na mysli, že film je médium, které je možné ve výuce využít jako pomůcku podřízenou již výše zmiňovaným výchovně vzdělávacím cílům. Film se ukazuje jako médium, které je mimořádně vhodné pro rozvoj interpretačních dovedností v rámci školního vzdělávání. Nejde o to, aby žáci se žáci naučili interpretovat film, ale aby si prostřednictvím vhodného média osvojili dovednosti, jak interpretovat historii. K. Činátl (2014, s. 33–34) se domnívá, že žáci předpokládají, že minulost má (za použití selského rozumu) 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 měli pasivně přejímat od odborníků. Současná didaktika v rozporu s touto naivní představou zdůrazňuje proměnlivý charakter minulosti. Právě film může učitel vhodně využít, když chce tyto předsudky rozpoznat. U filmových ukázek je nutnost kritického odstupu zřejmá. Učitel tak žáky snáze přesvědčí, že, že historie zprostředkovaná filmem vyžaduje nutnost kritického zkoumání věrohodnosti a ne jen pasivní přijetí. Příkladem může být srovnání dvou historických filmových scén, které se ve vyznění liší nebo jsou přímo v rozporu. Právě analytické a interpretační dovednosti, které si žáci osvojí při práci s filmem, jsou nenásilnou formou přenosné na širší pole nejen dějepisného, ale i společenskovedního poznání. Tímto způsobem lze pozitivně ovlivňovat postoje žáků k minulosti.

Hrané filmy zobrazují historii jako proces, který integruje různé aspekty skutečnosti – faktory sociální, politické, ekonomické, kulturní – a tím dosahují komplexnosti popisu minulosti. Mnohdy tedy být tím nejcennějším rysem filmového díla nikoli vlastní příběh, ale rekonstrukce sociálních kulís, ve kterých se daný příběh odehrává. Mezi hranými filmy musíme rozlišovat míru historické nepřesnosti. Z didaktického hlediska je využití hraného filmu na zodpovědnosti učitele. Ten má pečlivě vybírat film, z něhož hodlá použít ukázkou a dále určuje, jakým způsobem filmový pramen co nejefektivněji využít vzhledem k vzdělávacím cílům. Např. ideologicky zkreslený obraz minulosti lze didakticky využít jako příklad ideologické dezinterpretace minulosti (např. *Dny zrady*, režie Otakar Vávra, 1973) (Činátl, 2014, s. 33–34).

Film jako prostředek k zefektivnění a zatraktivnění výuky soudobých dějin lze využít pro širokou oblast témat. Může jí přiblížit např. problematiku kolektivizace, pronásledování církve v 50. letech, události roku 1968, normalizace apod. Film může být odrazovým můstkem pro použití dalších pramenů jako např. dopisů, fotografií, dobových předmětů, rozhovorů s pamětníky, práci s dobovým tiskem, učebnicí, literaturou apod. Jak již bylo výše zmíněno, současná mládež má spíš chladný vztah ke knihám. Právě film se může stát pro školní mládež inspirací četby literární předlohy a následné komparace obou děl. Na základě rozhovorů s učiteli dějepisu jsme zvolili metodu případové studie zaměřenou na filmovou interpretaci česko-německých vztahů po roce 1945.

3 Případová studie

Na základě kvalitativního výzkumu, v našem případě hloubkových rozhovorů s učiteli dějepisu na gymnáziu (a tomu předcházející obsahové analýze RVP a ŠVP škol, na kterých působí dotazovaní učitelé) bylo zjištěno množství dat týkající se především jejich postojů k úrovni a kvalitě výuky soudobých dějin včetně posouzení schopnosti žáků danou oblast postihnout a interpretovat v širším kontextu. Učitelé byli mj. dotazováni na použití konkrétních metod a prostředků ve výuce soudobých dějin. Z jejich výčtu se předmětem našeho zájmu se stalo použití filmových ukázek. V odpovědi na konkrétní otázku použití dokumentů a filmů ve výuce, byly v rozhovoru č. 7 (Gita) zmíněny dva snímky *Habermannův mlýn* (režie Juraj Herz, 2010) a *Sedm dní hříchů* (režie Jiří Chlumský, 2012). Dotazovaná respondentka zdůvodňuje výběr uvedených filmů tím, že se oba děje odehrávají v regionu, ve kterém žije a pracuje nejen ona, ale i její žáci. Regionální tematika filmů je tudíž všem účastníkům edukačního procesu. Regionální dějiny lze na příkladu výše zmíněných filmů vhodně spojit s tématem poválečného vysídlení Němců věnující se této problematice na celostátní úrovni. Téma vysídlování a migrace obyvatel je v současném světě nanejvýš aktuální a považujeme za nutné připomenout, že se nejedná o jev nový a je třeba jej vnímat z různých úhlů. Aktuálnost tématu dokládá rovněž televizní

diskuse dvou prezidentských kandidátů (M. Zemana a K. Schwarzenberga) v lednu 2013, ve kterých byla opět připomínána záležitost dekretů prezidenta republiky E. Beneše a tzv. sudetských Němců. Vztah Čechů a Němců a hlavně pohled na poválené události, které vedly k vysídlení více než 250 000 lidí se staly předmětem případové studie, která se bude detailněji zabývat výběrem filmů využitelných pro tuto část naší historie.

Inspirací se staly případové studie vztahující se k problematice výuky soudobých dějin v rámci projektu *Dějiny v 21. století: multimediální aplikace pro dějepisnou výuku* s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, evropských strukturálních fondů a státního rozpočtu ČR. Řešitelem byl Ústav pro studium totalitních režimů a výsledky byly publikovány v knize Činátl, K., Pinkas, J. a kol. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu* z roku 2014. Autoři se detailně věnují zpracování filmového materiálu týkající se např. kolektivizace, politickými procesy, normalizace, různými pohledy na rok 1968 apod. Komplikovaná problematika česko-německých vztahů však v této publikaci chybí. Detailnější pohled přináší z aktuálních publikací kolektivní monografie B. Alavi (a kol) z roku 2015 *Zwangsmigration im Film. Der Zweite Weltkrieg in deutscher, polnischer und tschechischer Spiegelung* (Mattes Verlag Heidelberg). Kniha je finálním výstupem trinacionálního projektu *Zwangsmigrationen im Zusammenhang des 2. Weltkriegs. Trinationale Perspektiven und ihr Niederschlag in der Filmkunst. Ein Projekt zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe an Schulen in Polen, Tschechien und Deutschland*“ podporovaného DAAD, který byl realizován v letech 2012-2015. Monografie je však psána německy, což by pro čerpání jak odborných, tak i didaktických informací mohlo být díky jazykové bariéře pro mnohé učitele překážkou.

Naším cílem je odpověď na otázku, které filmy pojednávají o poválečných vztazích mezi Čechy a Němci resp. Česko-německých vztahů a jakým úhlem pohledu je tento vztah zobrazován? Nechceme však vytvořit jakousi „kuchařku“. Nepodceňujeme kreativitu učitelů a domníváme se, že si najdou vlastní způsob jak co nejúčelněji uchopit námi zvolené téma a využít jej pro své výukové cíle.

3.1 Česko-německé vztahy a téma vysídlení po roce 1945 ve filmu

Téma česko-německých vztahů a nuceného vysídlení bylo československém filmovém umění zpracováváno v první polovině 20. století. V prvních dvaceti poválečných letech byl příslušník německého národa filmovými tvůrci zobrazován divákům jako „nacistické monstrum“. Toto platilo především po komunistickém puči v únoru 1948, kdy byl natočen film *Ves v pohraničí* (režie Jiří Krejčík, 1948). Rodina pražského zelináře Pavlase byla mezi prvními přistěhovalci, kteří osídlili pohraniční obec Severov. Novým obyvatelům se společně podaří včas a s úspěchem sklidit první úrodu – bude však nutné odhalit německého diverzanta, který se vydává za správce pily...⁶ Tato jednostranná interpretace válečných a poválečných událostí získala trhliny v šedesátých letech. V kultuře začaly postupně převažovat liberální proudy, které můžeme považovat první posly tzv. Pražského jara. K nejznámějším filmů z tohoto období patří bezesporu *Kočár do Vídně* (režie Karel Kachyňa, 1966). Film byl natočen podle literární předlohy Jana Procházky a odehrává se v posledních dnech války v roce 1945 v blíže neurčeném lese někde na jihu Moravy. Dva němečtí dezertéři, kteří se snaží ukrýt před sovětskými vojáky a v oblasti operujícími partyzány, donutí mladou Češku, aby je svým povozem dopravila na hranici s Rakouskem. Jeden z vojáků je ale těžce zraněn a na následky zranění umírá. Oba ale netuší, že manžel mladé ženy byl zavražděn vojáky wehrmachtu. Ona touží po pomstě. Lidská stránka vojáků strachujících se o život nenechá mladou ženu chladnou a je důvodem k tomu, že neuskuteční svůj plán na pomstu. Příběh končí tragicky. Čeští partyzáni znásilní ženu a mladého vojáka zastřelí. Divák je přinucen přemýšlet nad otázkami viny a nevin a tragickými důsledky války. Je vinen voják, který v případě hlavního hrdiny musel více či méně nedobrovolně bojovat nebo ti, kteří vydávali rozkazy?

Film *Adelheid* (Režie František Vlácil, 1969) byl natočen podle novely *Adelheid* Vladimíra Körnera. Hlavní postavou je Viktor, který bojoval proti wehrmachtu na straně Velké Británie, se vrací na podzim roku 1945 zpět do Československa. Ve vsi někde ve Slezsku zjišťuje, jak hluboké příkopy mezi Čechy a Němci jsou vykopány v myslích tamějších lidí. Válka v jejich hlavách stále ještě neskončila. To vše začne Viktor intenzivněji vnímat až ve chvíli, kdy se seznámí s dcerou

bývalého nacistického funkcionáře Adelheid. V svém knižním zpracování popisuje kriticky Vladimír Körner jako první český autor zacházení s německou menšinou po roce 1945. Boří staré zažitě obrazy Čechů a Němců a odmítá plošné odsouzení jednoho či druhého národa. Důležitým poselstvím filmu je Viktorovo zjištění, že ne všichni Němci byli nelidská monstra a ne všichni Češi nevinné oběti. Lze konstatovat, že film odráží rovněž i atmosféru roku 1968, ve kterém byl natočen.

V období normalizace (1986–1989) nebylo možné zobrazovat ve filmové tvorbě jak násilí páchané Čechy na německém obyvatelstvu, tak téma české kolaborace. Československá kinematografie se vrátila k černobílému modelu vnímání Čechů a Němců z dob padesátých let. Příkladem může být film *Klíč* (režie Vladimír Čech, 1971), ve kterém je tklivě vylicena poprava českých odbojářů německými katy v pankráčském vězení. Z Němce se v toto pojetí stalo opět monstrum. Začátkem osmdesátých let natočil Karel Kachyňa film s názvem *Cukrová bouda* (1980), ve kterém se snažil překonat výše uvedené klišé. Ústřední postavou je německý antifašista, který přežil hrůzy koncentračního tábora a snaží se začít nový život.

Na nové pohledy na poválečné česko-německé vztahy však bylo nutno dlouho čekat i o roce 1989. Ve společnosti se již sice otevřeně diskutovalo o poválečném násilí na Němcích v Československu, ale první reflexe se diváci dočkali až v roce 2000. Režisér Jan Hřebejk natočil film s názvem *Musíme si pomáhat*.⁷ Film líčí humorným způsobem lidskou slabost a vychází ze skutečných historek z období protektorátu.

Za zmínku stojí rovněž film z roku 2005 *Krev zmizelého* režiséra Milana Cieslara. Film líčí osud šlechtice z Pobaltí, který utíká před ruskou armádou v roce 1939. Zraněný byl dopraven do německého lazaretu, kde mu život zachrání česká zdravotní sestra. Vztah ale nezůstane bez následků. Jejich dítě, Dörli, však neprožívá v poválečném Československu příliš šťastné dětství. Musí strpět příkoří od spolužáků, sousedů ve vsi a v neposlední řadě i komunistické moci. Její život je ukončen násilně při péči o pacienty v Africe. Jednoduché poselství filmu spočívá v ukázání na fakt, že ve válce patří k nejpostiženějším právě ženy a děti.

Film Alois Nebel (režie Tomáš Luňák, 2011) zpracovává komiksovou formou příběh, který začíná na podzim roku 1989 na železniční stanici

Bílý Potok v Jeseníkách, kde slouží jako výpravčí Alois Nebel (Miroslav Krobot). Nebel je tichý samotář, kterého čas od času přepadne podivná mlha. Nejčastěji se mu v ní zjevuje Dorothe (Tereza Voříšková), oběť násilného odsunu Němců po 2. světové válce. Šedivé dny na nádraží v Bílém Potoce na sklonku socialismu líně plynou, výhybkář Wachek (Leoš Noha) společně se svým otcem (Alois Švehlík) kšeftují s důstojníky sovětské armády. Poklidnou atmosféru naruší jednoho dne Němý (Karel Roden), který překročí hranice se sekyrou v ruce, aby pomstil svoji matku. Halucinace nakonec Nebela přivedou do blázince a přijde o místo výpravčího. Vydá se do Prahy hledat jinou práci u dráhy. Na hlavním nádraží najde svou životní lásku, toaletářku Květu (Marie Ludvíková). Nebel se rozhodne vrátit zpátky do hor, aby se znovu setkal s Němým a souboj s temnými stíny minulosti dovedl do konce.⁸

V roce 2010 a 2012 byly uvedeny do kin dva filmy, které se rovněž snaží překonávat klišé hodný Čech – zlý Němec. Oba byly natočeny podle knižní předlohy Josefa Urbana *Habermannův mlýn* (režie Juraj Herz, 2010) a *7 dní hříchů* (režie Jiří Chlumský, 2012). Oba nahlíží na výše uvedené černobílé klišé a na česko-německé vztahy ze zcela jiné perspektivy. Autor se snaží na základě skutečných událostí postihnout atmosféru prvních poválečných dnů. Oba filmy začínají svatbou, která je symbolem soužití Čechů a Němců. V *Habermannově mlýně* si německý úspěšný podnikatel August Habermann bere Češku jménem Jana. Ve filmu *7 dní hříchů* si naopak český hajný bere Němku Agnes. Oba příběhy vrcholí v posledních dnech války dny, kdy se zdá, že kolotoč vzájemného násilí a touze po pomstě nebere konce. Téma česko-německých vztahů však jistě není zdaleka vyčerpané. V říjnu 2016 měl premiéru další Urbanův film na podobné téma s názvem *Tenkrát v ráji* (režie Peter Pálka).⁹

Závěr

Současná školní výuka dějepisu by měla, dle našeho soudu, napomáhat porozumět dějinám a umět k tomu využívat adekvátní prostředky. Tím by se mohl stát právě film. Pro žáky, kteří nedisponují nejlepšími čtenářskými kompetencemi, může být filmové umění prostředkem

k pochopení historických souvislostí a role člověka v nich. Úkolem učitele je pak zodpovědná příprava vyučovací jednotky a vhodný výběr filmového materiálu. V neposlední řadě pak především naučit žáky kriticky přistupovat k předkládaným informacím různého druhu, ale také k jejich samostatnému ověřování a doplňování. Téma vyhnání Němců z Československa v roce 1945 zasluhuje dle našeho soudu větší pozornost, než jaká je mu ve výuce soudobých dějin věnována. Musí být ale nejprve uvedeno historickým výkladem s relevantními fakty.

Poznámky:

- ¹ Text představuje dílčí výstup z projektu *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů* realizovaného v rámci grantového schématu IGA 2016 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.
- ² Gita: rozhovor č. 7 A už jste i nakousla trochu filmy nebo nějaké dokumenty. Co ještě v hodinách používáte v dějepise? *Tak jednak mám nějaké dokumenty ještě, co mám postahované na videích, jako na těch videokazetách, něco už mám třeba odkazy, kdy si dokážu najít v archivu české televize něco, nějaké dokumenty na cédéčkách svoje nebo na fleshkách, co mám postahované, s tím, že celé, celé dokumenty většinou z časových důvodů zase nepoužiju, ale třeba teďka jak už byl konec roku, takže třeba už v některých hodinách už se jenom dojíždělo a podobně, takže dají se pak použít takové filmy, jako Sedm dní hříchu a nebo Habermannův mlýn, kdy to se odehrává tady v našem regionu, takže třeba i ty hrané filmy se dají použít.*
- ³ Šupsáková (2015, s. 12) konstatuje, že v době, ve které žijeme, musíme v zásadě ovládat čtyři klíčové gramotnosti: informační, komunikační, multikulturní a vizuální. Avšak nevyhne se nám ani nanejvýš aktuální gramotnost čtenářská, finanční, mediální a v neposlední řadě i filmová.
- ⁴ K. Činátl (2014, s. 14) k tomu uvádí, že právě velký divácký ohlas vyvolal u zahraničních didaktiků a historickou potřebu empirických výzkumů, které jasně doložily klíčový význam filmů pro utváření historického vědomí mládeže. Uvádí rovněž výsledky empirických

šetření, které dokládají, nakolik filmy formují představy školní mládeže o minulosti. Pokud jej jejich síla opravdu tak významná, je to další argument pro kritickou práci s filmem ve výuce. Právě kritická práce může být nástrojem učitele ke kultivování historického vědomí, jak žádá kurikulum.

- ⁵ Učitel by měl vnímat, že se dokument snaží mnohdy diváka přesvědčit, že pracuje s přímo historickou skutečností, ale stejně jako v případě hraného filmu zde obraz minulosti inscenuje režisér. Poznání historie je tedy zprostředkované velice selektivní. K. Činát (2014, s. 65–86) upozorňuje, že většina dokumentů produkovaných Českou televizí ztvárňuje historická fakta „formou přednášky“. Převládají v nich „mluvící hlavy“, které něco vyprávějí a inscenační postupy se povětšinou omezují na chůzi k místu, kde se historická událost odehrávala. Nelze se tedy divit, že jsou takové dokumenty mezi diváky ne příliš atraktivní (i když i na tomto poli byly učiněny jisté pokroky k zatraktivnění dokumentů). V protikladu k tomu lze stavět dokumenty BBC, které diváckou atraktivitu získávají především díky inscenovaným rekonstrukcím, který je přibližuje žánru hraného filmu (tzv. docu-drama). Tyto hrané scény mají však jen zřídka přímý vztah k obsahu. Slouží především k dynamizaci vyprávění. I zde je na místě obezřetnost, jelikož např. černobílý rozostřený záběr se může tvářit jako dokument a vyvolat zdání, že ukazuje minulost nezprostředkovaně. Podle kategorizace E. Pěkné (2015, s. 13–18) můžeme využít ve výuce např. výkladové dokumentární filmy, ve kterých diváka provází hlas vypravěče, který popisuje, jednotlivé obrazy. Observační dokumentární filmy, které mají spíše sebevysvětlující charakter (typické je vyprávění aktérů o událostech vlastními slovy). Lze využít jednu z forem tohoto dokumentárního filmu ve stylu direkt cinema nebo cinema vérité. Svě místo ve výuce zaujímají také tzv. participační dokumentární filmy, v nich se režisér stává aktivním účastníkem událostí, o nichž vypráví, a spolu se svými protagonisty se i on stává aktérem děje. Reflexivní dokumenty naopak kladou důraz na komunikaci mezi divákem a autorem. V neposlední řadě pak může učitel pro účely výuky použít dokumentární filmy točené z pohledu první osoby,

ve kterých filmař formou dokumentu prozkoumává své vlastní situace a kamera je pro něj prostředkem sebepoznání a sebeodhalení. Neméně zajímavým může být i poetický dokument, který se snaží ukázat svět v jeho neobvyklé, výjimečné kvalitě (jejich cílem bývá zprostředkování nového pohledu na svět) či tzv. celovečerní hybridy. Vzhledem k tomu, že se v této studii budeme zabývat využitím hraného filmu ve výuce, nebudeme již se dále podrobněji věnovat práci s dokumentárním filmem.

⁶ Viz <http://www.csfd.cz/film/5341-ves-v-pohranici/diskuze/>

⁷ Viz www.csfd.cz/film/4567-musime-si-pomahat/prehled/

⁸ Viz <http://www.csfd.cz/film/242734-alois-nebel/prehled/>

⁹ Film na motivy stejnojmenného románu spisovatele a scenáristy Josefa Urbana vypráví o osudové lásce, nezlomném přátelství a vztazích českých a německých horolezců, do kterých osudově zasáhla těžká válečná doba Protektorátu. Legendární, mýty opředený a ve své době nejlepší český horolezec Josef Smítka odmítl nastoupit k totálnímu nasazení v Říši a několik let se před německými úřady a gestapem skrýval ve skalním městě Hruboskalska, podporován kamarády z řad českých a německých horolezců. Joska na své cestě za svobodou překročil hranice možností nejen ve skalách, ale i v životě. Stal se legendou pro svůj nezlomný postoj k partě kamarádů, k vysněné ženě. Nikdy se nesklonil před okupační mocí. Viz <http://www.csfd.cz/film/79475-tenkrat-v-raji/prehled/>

Literatura:

CINGELOVÁ, G. Mediální výchova jako prostředek k mediální gramotnosti školní mládeže. In: *Revue pro oborovou didaktiku společenských věd. Civilia*, 2015, roč. 6, č. 2, s. 52–62.

ČINÁTL, K., PINKAS, J. a kol. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014.

PASTOROVÁ, M., JIRÁK, J. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

PĚKNÁ, E. a kol. *Dokumentární film ve výuce. Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Vizuální gramotnost*. Brno: Tribun EU, 2015.

On line:

<http://www.csfd.cz/film/79475-tenkrat-v-raji/prehled/>

www.csfd.cz/film/4567-musime-si-pomahat/prehled/

<http://www.csfd.cz/film/242734-alois-nebel/prehled/>

<http://www.csfd.cz/film/5341-ves-v-pohranici/diskuze/>

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: gabriela.cingelova@upol.cz