

## **HRANÝ FILM A HISTORICKÁ PAMĚŤ – KRITICKÁ REFLEXE V KONTEXTECH DĚJEPISNÉ VÝUKY**

KAMIL ŠTĚPÁNEK

*The presented text deals with the problems of reception of feature film of school students outside the school environment. It accentuates and comments examples on the topic of modern national and world history, their possible influence on the form of historical memory of recipients and considers issues of their critical implementation into teaching.*

*Key words: Teaching history; historian film; modern history; historical memory.*

V jednom z textů věnovaných filmové paměti stalinismu a otázkám její kritické implementace do výuky vychází autor z myšlenky o kolektivně sdílené představě minulosti dlouhodobě utvářené populárními obrázky z národních dějin. Ty plní roli formy, do níž se kontinuálně vpišuje nový obsah. Hrané filmy konvenční historickou obrazností přejímají a v procesu pokračují. Oprávněnost publikovaných tezí demonstruje prostřednictvím nadčasově inspirativních titulů: Vávrovy husitské revoluční trilogie, *Jana Roháče z Dubé*, *Psohlavců* apod.<sup>1</sup>

Nové a nové generace, které bezprostředně nezažily ani okupaci a posléze ani poválečné období, však neustále procházejí procesem selekce kolektivní paměti. Nezasáhne-li pedagog,<sup>2</sup> mohou žáci v současné mediální nabídce vnímat kinematografickou produkci tohoto druhu jako antikvanou a málo atraktivní. S velkou pravděpodobností poté dojde k ovlivnění kolektivní paměti jakožto subjektivní paměti, její deformaci prostřednictvím aktuálních zájmů a preferencí. Byl tedy učiněn pokus doplnit tento podnětný pohled autora nejprve o sondu do diváckého obzoru žáka druhého stupně základní školy. Na jejím základě byly vybrány snímky poutající zvýšenou pozornost, které by podobu kolektivní paměti mohly rovněž ovlivnit, opatřeny komentářem.

Nejprve se však pokusme rozdělit divácké, historicky orientované zorné pole školní mládeže do tří základních úseků, přičemž rezignujeme na určení jakýchkoli přesnějších hranic. První z nich zásobují organizovaná představení filmových děl, u kterých nelze vyloučit, že vznikla z důvodů záznamové povinnosti a od počátku se jim přičítají, ať už důvodně, či nikoli, výukové funkce. Pro ilustraci uveďme z nejnovější domácí tvorby příběh Lidic.<sup>3</sup> Naši polští sousedé zase cítili potřebu uměleckého vyrovnání s tématem Katyně.<sup>4</sup> Druhý reprezentují kinematografická díla, která si v mediálním světě na základě osobní volby děti aktivně vyhledávají a vybírají: značnou oblibu si udržuje příběh atentátníka Stauffenberga *Valkýra*.<sup>5</sup> Třetí, spíše potencionální skupinu zastupují filmy, které pravděpodobně přirozený zájem žáků nevzbudí, nejsou jim pri-

<sup>1</sup> Srov. blíže ČINÁTL, K.: *Filmová paměť stalinismu. Obrazy minulosti jako stabilizátor paměti a sociálních rámců kolektivního vzpomínání*. In: Feigelson, K. – Kopal, P. (edd.): *Film a dějiny*. Díl III. Politická kamera – film a stalinismus. Praha 2012, s. 311; ČINÁTL, K.: *Film a dějepis. Učitelé a historici na okraji útesu*. Cinepur, 2011, č. 74, s. 79–82.

<sup>2</sup> Zde je třeba poukázat na nutnost nadstandardní přípravy i nezbytnou míru osobní motivace učitele, kterou uplatnění podobných implementací vyžaduje.

<sup>3</sup> NIKOLAEV, P. (režie): *Lidice*. ČR 2011.

<sup>4</sup> WAJDA, A. (režie): *Katyně*. Polsko 2007.

<sup>5</sup> SINGER, B. (režie): *Valkýra*. USA – Německo 2008.

márně ani určeny, nicméně se od těchto děl očekává vyvolání celospolečenské diskuze. Často opět prezentují spíše vysněnou představu než skutečnost: *Krev zmizelého*,<sup>6</sup> *Habermannův mlýn*, *Zatím dobrý* (příběh bratří Mašinů)<sup>7</sup> apod.

Žáci devátých tříd jsou probíráním látky nejvíce motivováni k recepci filmových obrazů moderních a soudobých dějin a aktivně je i v mimoškolním prostředí sami vyhledávají. Jejich preference napomohlo vyjasnit dotazníkové šetření mapující rejstřík aktuálně sledovaných filmů.<sup>8</sup> Žáci byli dotazováni na divácké aktivity v závěru školního roku 2011/2012, a tedy logicky ovlivnění aktuální nabídkou, komerčními upoutávkami a řadou dalších proměnlivých faktorů. Významná četnost zhlédnutí byla zaznamenána u těchto kinematografických děl: *Pearl Harbor*, *Tmavomodrý svět*, *Habermannův mlýn*,<sup>9</sup> *Lidice*, *Hanebný pancharti*, *Pád třetí říše*, *Pianista*, *Valkýra*, epizody seriálu *Vyprávěj* nebo *Pelíšky*.

S odkazem na úvodní teze je v následujících řádcích vhodné připomenout definici kolektivní paměti v sociálních vědách. Je vnímána jako fenomén neoddělitelně související s pamětí jedince vázanou na sociální prostředí. Jedinec se pak ztotožňuje s událostmi, osobnostmi atd., které za důležité považuje skupina, resp. i národ atd., ke které patří. Z toho vyplývá, že sociálním skupinám jsou vlastní společné představy o dějinách, ale na rozdíl od historických věd, které se snaží co nejvěrněji reflektovat dějinné události a skutečnosti, kolektivní paměť pracuje pouze s úzkým výběrem historických skutečností, které deformuje podstatně více než historiografie. Kolektivní paměť bývá užívána skupinou k různým cílům, vždy ji ale sjednocuje a odstraňuje vše, čím by mohl být jedinec izolován.<sup>10</sup> Vzhledem k tomu, že se v biografických vyprávěních pamětnických generací mnohokrát prokázalo ovlivnění filmovými předlohami, máme další důvod k pokusu o reflexi vazby kolektivní paměti a hraného filmu.

Prstevnatý vztah hraného filmu k historické skutečnosti (téma, doba vzniku nebo literární předloha aj.) v sobě automaticky skrývá i potenciál mnohostranného ovlivnění recipienta. S přihlédnutím k celkovému rozsahu zamýšleného textu však byla pozornost zaměřena pouze na dimenzi historického tématu volně vymezeného druhou světovou válkou. Titul nejvýstřednějšího filmu, který se v tomto ohledu těší zájmu žáků současných závěrečných ročníků základního vzdělávání, bezesporu získávají *Hanebný pancharti*.<sup>11</sup>

Režisér Quentin Tarantino prezentuje válečnou zkušenost zcela novým způsobem, když nechá Hitlera s celým doprovodem nacistických pohlavárů podlehnout atentátu. Přinejmenším od tohoto momentu je nepřehlédnutelné, že nacismus je tu prezentován sice jako historická skutečnost, děj se s ní nicméně nekryje. Tato paralelnost story a history,<sup>12</sup> tedy fikčního vyprávění

<sup>6</sup> CIESLAR, M. (režie): *Krev zmizelého*. ČR 2005. Filmová adaptace stejnojmenné literární předlohy Vladimíra Korneera z roku 2005.

<sup>7</sup> Dle dostupných informací se literární předloha (NOVÁK, J.: *Zatím dobrý. Mašinovi a největší příběh studené války*. Brno 2004) aktuálně nachází ve finální fázi filmové adaptace.

<sup>8</sup> Rámcové údaje představují dílčí výsledky širšího dotazníkového šetření provedeného autorem v 6.–9. ročníku čtyř brněnských základních škol. Výzkum v 9. ročníku byl omezen na soubor sedmdesáti respondentů. Korespondující problematikou se v rámci svých badatelských aktivit zabývá např. také GRACOVÁ, B.: *Film mezi jinými educačními médii: výsledky empirického šetření*. In: *Výuka dějepisu mezi masovými médii, učebnicemi a výukovými materiály*. Praha 2012 (v tisku), apod.

<sup>9</sup> Nemělo by se zapomenout, že filmový příběh se opírá o skutečnou událost, již předtím však přetvořenou do stejnojmenné literární předlohy (tedy literární fikce) z pera Josefa Urbana. Autor na jejím základě posléze vytvořil společně s Milanem Maryškou filmový scénář. Přes kontroverznost zpracování se však snímek nakonec žádným podnětem širší společenské diskuze o odsunu Němců nestal. „Diskuzi“ reprezentuje pouze soubor recenzí.

<sup>10</sup> HALBWACHS, M.: *Kolektivní paměť*. Praha 2009, s. 65.

<sup>11</sup> TARANTINO, Q. (režie): *Hanebný pancharti*. USA – Německo 2009.

<sup>12</sup> Srov. blíže např. BENEŠ, Z.: *Mezi dějinami, dějepiscetvím a pamětí*. In: Šubrt, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín 2010, s. 11–19.



*Obr. 1: Hanebný pancharti (USA – Německo 2009). Jak naznačilo dotazníkové šetření, tento titul představuje jeden z aktuálních diváckých hitů žáka deváté třídy recipovaný v mimoškolním prostředí. Jeho případná didaktizovaná reflexe přináší do výuky mediální výchovy i dějepisu nové podněty a upozorňuje na podceňovaná rizika fikčních filmů. Skrývá v nich uplatněná paralelnost smyšleného příběhu a historické skutečnosti potenciál ovlivnění kolektivní paměti?*

a historického faktu, ovlivňuje další šíření společensky důležitého vědomí. Nové generace na rozdíl od té, která válku skutečně prožila, jsou konfrontovány nejen s historiograficky rekonstruovanými dějinami, nýbrž také s fiktivní, alternativní podobou světového konfliktu. Mediální vyrovnávání se s minulostí se pomalu posouvá do dalších žánrů, které střídají bezprostřední zkušenost. A důvodem určitě není jen končící možnost využití pamětníků.

Tento proces samozřejmě není žádnou novinkou. Vymyšlené vzpomínky<sup>13</sup> v médiích hrají zajímavou a přitom opomíjenou roli v procesu společenské sebeidentifikace a hodnocení nejruznějších období, až je možné hovořit o druhé historii. Takže přeživší a jejich osobní vzpomínky ohrožují přemazáním atraktivnější obrazy a dramatictější vyprávěné příběhy.

Tak, jak si šíření popkulturních představ o nacistické okupaci nebo i komunistickém období přes nejruznější výhrady nachází spolehlivě masové publikum, naskýtají se otázky typu: Jak může hraný film ovlivnit kolektivní paměť? Jaké výhody nabízí fikcionalizace, kde jsou hranice vyprávěcích a zobrazovacích možností? A v jakém vztahu jsou původní vzpomínky pamětníků a výsledná vizuální podoba určená receptci širokých diváckých vrstev?

Jelikož se kolektivní a kulturní paměť opírá o databázi zkušeností a vědomí, které je odděleno od žijících nositelů a přeneseno na datové nosiče, je zřejmé, že v tomto procesu nezanebatelnou roli sehrávají některá média. Na ukládání a cirkulaci vědomí se podílejí také média fikčního vyprávění. K dotvoření obrazu přispívají poznatky sociální psychologie,<sup>14</sup> z nichž se dozvídáme, že pro vylíčení individuálních zážitků jsou uplatňovány vyprávěcí modely hraného

<sup>13</sup> Mj. letec František Sláma (Ondřej Vetchý), jeden z protagonistů *Tmavomodrého světa* (režie Jan Svěrák, 2001) také odvíjí retrospektivně, formou vzpomínek, svůj příběh válečného pilota v Anglii, a stupňuje tak dojem věrohodnosti děje.

filmu. Aby byly například válečné zážitky pro posluchače zpracovány co nejučinněji, přizpůsobuje nemálo veteránů své zprávy takovýmito vyprávěcím vzorům a klíčovým scénám.

Je zřejmé, že záznam kolektivní paměti je závislý také na technice, estetice i materiálu využitých médií. Což nejsou zdaleka neutrální okolnosti uložení. V případě filmu upřednostňuje již jen postavení kamery a úhel pohledu interpretaci vyobrazeného. Filmové vyprávění zahušťuje nezbytný výběr sdělovaných skutečností, přičemž se v lepším případě projev vypravěčská zkušenost a vyjádření jednoznačného postoje. Příběhy, které jsou v hraném filmu o minulosti vyprávěny, mají být – měřeno logikou všedního dne – pravděpodobné, ne však nezbytně nutně pravdivé.

Filmy, nebo obecněji média, tak nejen vytvářejí prostory, ve kterých je pojednán výklad minulosti, nýbrž také ovlivňují způsob, jak jsou vzpomínky pojednány. Souhlasnost a přijatelnost jak osobních, tak mediálních vyprávění o okupaci, padesátých letech nebo normalizaci je poměřována stále více tím, jak si přizvukuje s obrazovým inventářem používaným v médiích. O druhé světové válce, nacismu a okupaci bylo natočeno nesčetné množství hraných filmů, které se bez ohledu na některé odlišné detaily v estetickém a dramaturgickém ohledu opírají o osvědčené vzory. Prověřené dramaturgické, emocionální a individualizační schéma tvoří zejména boj a odboj, každodennost okupace, pronásledování obětí i hlavní protagonisté konfliktu a mezi nimi především Adolf Hitler.<sup>15</sup> Působivou součástí modelu je tedy i kombinace vysoce účinné fikce a osobnostního portrétu. Kamil Činátl ve svém textu poměrně podrobně glosoval Spielbergovu romanci o Oskaru Schindlerovi v kontextu školní výuky.<sup>16</sup> Dovolím si přesto doplnit některé další možné podněty. Režisér Steven Spielberg si výše popisované normované vnímání minulosti vzal za své, už když se rozhodl natočit *Schindlerův seznam* černobíle.<sup>17</sup> Toto masově rozšířené mediální sdělení o nacistovi a podnikateli Oskaru Schindlerovi, který zachránil život více než jedenácti stovek židů, má v sobě velký emoční potenciál. Svěho druhu je však jediné, a vytváří tedy v (kolektivní) paměti recipientů také jediný známý, a tudíž i „pravdivý“ příběh. Dojatému divákovi pak obvykle nezůstává žádný prostor pro odstup a otázky, které si může generovat a klást jen s velkými obtížemi.

Dojem dodržení nepsaných norem a autentičnosti v tomto filmu přímo souvisí se Spielbergovou orientací na kolektivně sdělované vizuální vzpomínky, když nám ukazuje v roli obrazových symbolů odevzdaně vyhlížející zástupy, montáže vlaků, kolejí, vyprazdňovaných kufrů, hromad osobních věcí, ustrížených vlasů, zlatých zubů a konečně bránu a rampu v Osvětimi, stejně jako děšť popela z osvětimských pecí. Navazuje tak na skutečnosti obecně známé z dlouhé řady fotografií a dokumentárních snímků, zároveň však vytváří silnější efekt skutečnosti prostřednictvím estetického účinku. Nechá filmové obrazy působit tak, jak se obecně předpokládá, že vypadat musejí: černobíle, studené a hrozivé. Což by se ovšem dalo vyložit také jako kýč. Bez ohledu na kritické hlasy<sup>18</sup> lze však souhlasit s názorem, že Spielberg dokázal nato-

<sup>14</sup> ASSMAN, J.: *Kultura a paměť*. Praha 2001; HALBWACHS, M.: *Kolektivní paměť*. Praha 2009; PFEIFEROVÁ, Š. – ŠUBRT, J.: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*. *Historická sociologie* 2, 2010, č. 1, s. 9–29; WELZER, H.: *Můj děda nebyl nácek. Nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha 2010.

<sup>15</sup> Srov. blíže např. *Kategorie: Filmy o druhé světové válce*. *Wikipedie* [online]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Filmy\\_o\\_druh%C3%A9\\_sv%C4%9Btov%C3%A9\\_v%C3%A1lce](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Filmy_o_druh%C3%A9_sv%C4%9Btov%C3%A9_v%C3%A1lce) [cit. 4. 11. 2012]; *Kategorie: Filmy o holocaustu*. *Wikipedie* [online]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Filmy\\_o\\_holocaustu](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Filmy_o_holocaustu) [cit. 4. 11. 2012]; *Kategorie: Filmy o československém odboji během druhé světové války*. *Wikipedie* [online]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Filmy\\_o\\_%C4%8Deskoslovensk%C3%A9m\\_odboji\\_b%C4%9Bhem\\_druh%C3%A9\\_sv%C4%9Btov%C3%A9\\_v%C3%A1lky](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Filmy_o_%C4%8Deskoslovensk%C3%A9m_odboji_b%C4%9Bhem_druh%C3%A9_sv%C4%9Btov%C3%A9_v%C3%A1lky) [cit. 4. 11. 2012].

<sup>16</sup> ČINÁTL, K.: *Film a dějepis. Učitelé a historici na okraji útesu*. Cinepur, 2011, č. 74, s. 80.

<sup>17</sup> V jednom interview měl prohlásit: „*Jak jsem mohl natočit film barevně, když všechna svědectví byla černobílá?!*“

čit film atraktivní pro širokou veřejnost, jenž právě prostřednictvím akceptovaných klišé odráží téma přijatelným způsobem. Zároveň je schopen k obrazovce nalákat nemotivované diváky, včetně školní mládeže. Odvádí tedy svého druhu osvětovou činnost.

Proti rizikům banalizování válečných hrůz a holocaustu naopak stojí trvalý úspěch fikčních filmů u publika.<sup>19</sup> Na základě tematické, dramaturgické a estetické diferenciaci se před divákem otvírá široké panoráma příběhů pod hákovým křížem. Aktéři a události se přitom uvolňují ze svého původního kontextu a jsou každou generací nově interpretováni i náhodně a vědomě mediálně kumulováni. Fikční film se tedy dá vnímat i jako jistý druh testu, zkoušky: vypráví, jak to být mohlo. Co když se však v krátkém časovém období divákovi nabídnou k recepci snímky typu *Valkýra*, *Schindlerův seznam* a libovolné válečné komedie? Nedojde nakonec k mediálnímu ovlivnění kolektivní představy o míře nesouhlasu Němců s režimem nacistů právě prostřednictvím oněch několika málo osobností, které představují protiváhu (avšak jak velkou z pohledu nedostatečně informovaného diváka) masovému vraždění? Nelze podcenit ani proměnu kolektivní paměti komediálním „odlehčením“ válečných hrůz.

Zajímavou roli sehrávají ve sledovaném tématu pamětníci. Například film *Pád třetí říše*<sup>20</sup> se odvolává zásadním způsobem na svědectví pamětníka – Hitlerovy sekretářky.<sup>21</sup> Zdánlivá věrohodnost příběhu, generovaná prostřednictvím současných pamětníků, není ve fikčních filmech, které přibližují skutečné dějinné útrapy, žádnou vzácností.<sup>22</sup> Pokud však i v prezentovaném *Schindlerově seznamu* vystupují opravdoví přeživší, je jinde tato role svěřena hercům.<sup>23</sup> Autentičnost odvíjejícího se děje je nám sugerována právě prolináním přítomnosti a minulosti, přestože v něm lze prokázat nepřesnosti a chyby. Jestliže je v těchto filmech akt vzpomínek hnacím motorem děje, pak je třeba připomenout kromě nespolehlivosti paměti i proces, ve kterém jsou vzpomínky nutně nejprve verbálně formulovány pamětníkem a následně prostřednictvím dramaturgie vizualizovány. Široké divácké vrstvy je pak z filmového příběhu recipují v podobě emoční a poznatkové struktury.

Také poslední scéna *Schindlerova seznamu*, ve které jsou k vidění skuteční Schindlerovi židé, není tak jednoznačná, jak by se mohlo na první pohled zdát. Je často interpretována jako zpětný odkaz na pravdivost příběhu, je ji však možné nazírat jako oddělení historie a současnosti, reality a hraného filmu a tím také jako Spielbergovo poukázání na fikční charakter děje.

Obzvláště problematické na žánru hraného filmu je zjednodušování příběhu z dramaturgických důvodů. Story vyžaduje zápletku ceněnou více než zodpovědný vztah k historické skutečnosti. Neexistují žádné nevyřešené otázky, mezery v souvislostech, žádné rozpory. A uzavřeně

<sup>18</sup> Srov. blíže např. GRUNTOVÁ, J.: *Oskar Schindler: legenda a fakta*. Brno 1997.

<sup>19</sup> Mediální vliv *Schindlerova seznamu* totiž po komorněji laděných snímcích národních kinematografií, např. RADOK, A. (režie): *Daleká cesta*. ČSR 1948; BENIGNI, R. (režie): *Život je krásný*. Itálie 1997, tomuto tématu zajistil definitivní vstup do popkultury.

<sup>20</sup> HIRSCHBIEGEL, H. (režie): *Pád třetí říše*. Německo – Rakousko – Itálie 2004.

<sup>21</sup> Díky manipulativnímu zajetí brilantního hereckého výkonu Bruna Glanze snadno podlehne sebevědomé jednoznačnosti líčení reality ve vůdcově bunkru, aniž by byla selektivnost nebo věrohodnost paměti korunního svědka, sekretářky Traudl Junge, podrobena kontrole dalších pamětníků. Filmový obraz minulosti vznikl na základě knihy *Bis zur letzten Stunde* od osobní sekretářky Adolfa Hitlera. Počátek a závěr filmu přináší sekvence z interview, ve kterém skutečná pamětnice uvažuje o vině a zodpovědnosti. Prostřednictvím tohoto rámce je vyprávění o posledních válečných dnech inscenováno podobně jako retrospektiva – vzpomínky a dramaturgie mají být garantem věrohodnosti příběhu.

<sup>22</sup> Zajímavou expozici děje prostřednictvím pamětníků nabízí *Galipoli* australského režiséra Petera Weira (1981). Roznětkou anabáze mladých znuděných honáků dobytky z australského venkova se stane idealizované vzpomínání válečných veteránů na slávu a hrdinství bitevních ztečí. Působivost vyprávění je zavede od útěku z poklidné farmy až na krvavé bojiště první světové války u Galipoli.

<sup>23</sup> Vzpomeňme si jen na iluzi věrohodnosti velkofilmu *Titanic* Jamese Camerona (USA 1997), vydatně posílenou prostřednictvím herečky v roli přeživší pamětnice.

příběhy neposkytují žádné podněty pro prohloubené vyrovnání se s minulostí. Jsou ponechány kvůli optickým a dramaturgickým prostředkům v minulosti a tím okradeny o své vztahy k současnosti. V žádném případě tedy historii nezobrazují, nýbrž ji interpretují a scénicky ztvárňují.

Jestliže je film *Schindlerův seznam* konstruován prostřednictvím schématu expozice – konflikt – řešení, lze totéž konstatovat i o koprodukčním *Habermannově mlýně*. Začíná odsunem Němců ze Sudet, aby se prostřednictvím filmové kroniky vrátil přes osmatřicátý rok a válečná



*Obr. 2: Habermannův mlýn (ČR 2009) – pohraničí českých zemí roku 1945, brutální lynč odsouvaných Němců. Pro zesílení emočního účinku se scéna opakuje, výjevem film začíná i končí. Tolik nezpochybnitelná umělecká licence. Nakonec, proč ne?! Nicméně prostý popis viděného v konfrontaci s logikou historického vývoje nám sděluje: od konce, přes počátek do konce. A také to, že v mediálním sdělení postrádáme reflexi příčiny, naopak sledujeme opakování důsledku. Idylicky vyličené sousedské soužití obou etnik je totiž v první části příběhu přerušeno až oznámením o rozbití republiky – jako aktu zvenčí (zahraničním rozhlasem – obr. vpravo), bez přičinění německého obyvatelstva. Před případnou didakticko-metodickou rozvahou nejprve posoudíme míru explicitně zobrazeného násilí, a tedy použitelnost ve výuce.*

léta do stejného historického momentu. Aniž bychom zpochybňovali právo umělecké licence, popis viděného nám logikou historického vývoje nejprve přibližuje přesvědčovací strategii autora: od konce ke konci. Přestože se příběh nevyhýbá roku rozbití Československé republiky, líčí tento akt jako zásah zvenčí, bez přičinění německého obyvatelstva pohraničí. V mediálním sdělení postrádáme tedy reflexi příčiny – ostré předmnichovské spory mezi Čechy a Němci usilujícími o odtržení a připojení k nacistickému Německu. Devět sekvencí v první fázi příběhu líčí sousedskou atmosféru v Sudetech idylicky – jedinkrát ji přeruší Hitlerův rozhlasový projev oznamující změnu jako fakt podepsání mnichovské dohody. Optikou mediální výchovy nezbyvá než upozornit na strategie uplatněné při ovlivnění kolektivní paměti i na skutečnost filmové adaptace literární předlohy a vyvážit ji při výukové implementaci např. metodicky upraveným materiálem z pera českých historiografů.<sup>24</sup>

Zřejmá selektivnost „oživování“ kolektivní paměti v hrané filmové produkci nás přivádí k dalším otázkám. Opravdu sleduje divák film o holocaustu, nebo spíše o Oskarovi Schindlerovi? Sleduje film „jen“ o divokém odsunu Němců, nebo i o jeho historických příčinách apod.? Položíme-li si otázku, do jaké míry je to důležité, odpověď opět závisí na našich očekáváních od tohoto filmu (tj. také žákovského recipienta ve školním nebo mimoškolním prostředí), případně na tom, čeho mělo být jeho prostřednictvím dosaženo. Při zvažování edukační použitelnosti je rovněž důležité posoudit únosnost a výběr scén otevřeně reflektujících násilí.

<sup>24</sup> BENEŠ, Z. et al.: *Rozumět dějinám. Vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848–1948*. Praha 2002.

Už jen kvůli popsaným výhradám by bylo logické zmiňované filmy do školní výuky nedoporučovat. Ovlivňují diváka a dokonce mohou vyvolat protichůdné, negativní reakce. Právě proto je však třeba kinematografie využít: Žáci budou velmi pravděpodobně dříve či později s tématem a filmy konfrontováni. Je tedy lépe, naučí-li se analýze postupů filmové produkce a vyhodnocení historického obsahu. Právě proto, že kinematografie může silně ovlivnit vědomí recipientů, nabízí také možnosti emočního přijetí, identifikace a tvorby historického vědomí. Žáci patrně na základě divácké zkušenosti uvedou, že si poprvé uměli představit každodennost okupace nebo také atmosféru reálného socialismu apod. Bezelstná důvěra v autenticitu zhlédnutého snímku podtrhuje silné postavení audiovizuálních médií při tvorbě historického vědomí. Prostřednictvím těchto médií je totiž historie „představitelnější“. A koneckonců za předpokladu, že budou použity ověřené scény, lze žákům tu a tam znázornit i některé historické momenty v podstatě odpovídající současnému badatelskému poznání.

Mezi další metodicko-didaktické výhody patří motivační potenciál – posílení zájmu o přebírané téma a uvědomění si jeho významu. Vypointované, didakticky dobře připravené sekvence nabízí před a po promítnutí slibný diskusní materiál. Žák také získává základní představu o osobách, místu děje i době a bude historickým událostem obsahově i emočně lépe rozumět. Z pohledu mediální výchovy mu zase nácvik analýzy popkulturních filmových schémat dává možnost porozumět mechanismům uplatněným u jiných filmů.

Učitele naopak nezbytná příprava a výběr vhodných scén přirozeně zatíží. Nelze bagatelizovat ani riziko prohloubení návyku žáka informovat se prostřednictvím popkulturních produktů, zatímco klasická edukace se v žebříčku jeho hodnot posune do pozice málo zábavné, a tudíž odmítané.

V závěru zde již anotovaného pedagogicky orientovaného příspěvku<sup>25</sup> si autor klade řadu konkrétních i obecných otázek v kontextu úskalí využitelnosti pro školskou praxi. Potřeba práce s filmem se však již za rovinu rozhodování dostala a autor je s kladnou odpovědí (s ohledem na projevený entuziasmus) zcela jistě srozuměn. Výukové implementace je třeba podporovat, a to nejen s ohledem na cíle mediální výchovy, se kterými beztak konstruktivně rezonují. Didakticky vstřícný přístup k mediálnímu světu, který dnešní žák základní školy považuje zcela přirozený a často neodůvodněně také za důvěrně známý, je dnes nezbytností. Žák však musí být srozuměn s tím, že prolnutí jeho mediálního světa a edukace bude smysluplným pracovním, a nikoli zábavním procesem, a výsledkem se pak stane hlubší chápání okolního světa. Nicméně na druhé straně na bedrech oborové didaktiky i nadále spočívá úkol didaktizace mediálních podnětů, aby žákovu partnerskému subjektu výchovně-vzdělávacího procesu – pedagogovi – byly nové úkoly maximálně ulehčeny.

## Summary

### **Feature Film and Historical Memory – Critical Reflection in the Context of History Teaching**

The main attention is paid to theoretical analysis of feature film reception outside the school environment. Firstly, there are reminded the specifics of commemorative media. Then, based on the questionnaire survey the cinematographic works on the theme of modern history are commented by the schoolchildren. The commentary focuses on examples of possible interference and manipulation of collective memory through a feature film. The conclusion reflects and justifies the didactic work with a fictional film in the historiographical education as necessary.

<sup>25</sup> ČINÁTL, K.: *Film a dějepis. Učitelé a historici na okraji útesu*. Cinepur, 2011, č. 74, s. 82.