

MEDIALIZOVANÝ KONFLIKT II. (SPECIFIKA MEDIÁLNĚ VÝCHOVNÉ REFLEXE DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLKY VE VÝUCE ZŠ)

KAMIL ŠTĚPÁNEK

Feature films about the 2nd World War, in contrast with the artistic reflection of the 1st World War or local conflicts of the Cold War, show a number of specifics. These specifics should be accepted while thinking about didactic and methodological concepts of history teaching and should be used in the development of media, or visual literacy.

Key words: period of 2nd World War; media-aided education; methodology of history; historian film; teaching history.



Obr. 1: Pád Berlína (SSSR 1949) jako inspirace pro mediální výchovu. Druhá světová válka ve filmu, to je také propaganda. Je dětský konzument chráněný před těmito manipulacemi, nebo podprahově přejímá „hotové obrazy“ světa?

Pozveme-li do hodiny válečného veterána, pakliže ještě nějakého vůbec najdeme, není zdaleka jisté, že naslouchání žactva bude empatické. I to je důvod, proč je legitimní sáhnout po hraném filmu: uměleckém sdělení těchto zážitků obrazem, slovem a hudbou, bude-li samozřejmě navázán další didaktický a metodický kontext.

Jaká specifika se skrývají ve filmech, o kterých bude řeč, a proč bychom si jich měli být při metodickém nasazení ve výuce vědomi?

Na první pohled nás upoutá permanentní, ve své podstatě nadčasový zájem o zpracování látky druhé světové války. Podobnou pozorností se ta první a ani studená (jejíž sezónní

„oblba“ spíše pominula) chlubit prostě nemohou, zatímco o hrůzách boje s fašismem bylo natočeno divácky nevstřebatelné množství filmů. Zdaleka ne všechny se ovšem odehrávají uprostřed zákopů, střelby a výbuchů. Avšak i zdánlivě komorně napsané a natočené příběhy (*Konference ve Wannsee*),¹ kde hlavní děj představují dialogy nad kávou, přesto pojednávají o násilí vůči bezbranným jedincům nebo celým národům. A spolehlivě generují pocity bezmoci a strachu.²

¹ PIERSON, F. (režie): *Konference ve Wannsee*. VB – USA 2001.

² S takto vymezeným tématem neoddělitelně souvisí problematika holocaustu. Jelikož je jí však věnován ve školské edukaci soustavný zájem, je v předkládaném textu zmiňována spíše okrajově a pozornost se upírá k válečnému konfliktu. Nicméně alespoň formou poznámky je vhodné připomenout, že důležitou součástí současné historické kultury představuje forma zobrazování holocaustu. Zásadní téma dějin 20. století je spíše než profesionálním historickým

Další specifikum druhé světové války ve filmu odhalíme při pohledu optikou národních kinematografií. Některé národy a země zůstanou navždy vítězi, jiné oběťmi a další zase poraženými viníky. Fakt zanechávající v umělecké produkci nesmazatelnou stopu, neboť pro účastníky zůstává klíčovou událostí, která formovala jejich novodobou identitu.

Z války se ale také stala zábava. Po sedmdesáti letech je z ní showbiznys. Možná máme falešný pocit, že už o ní všechno víme, a proto nás nepřekvapí. Scvrkla se na bitvy a přestřelky, které si stále dokola přehráváme.

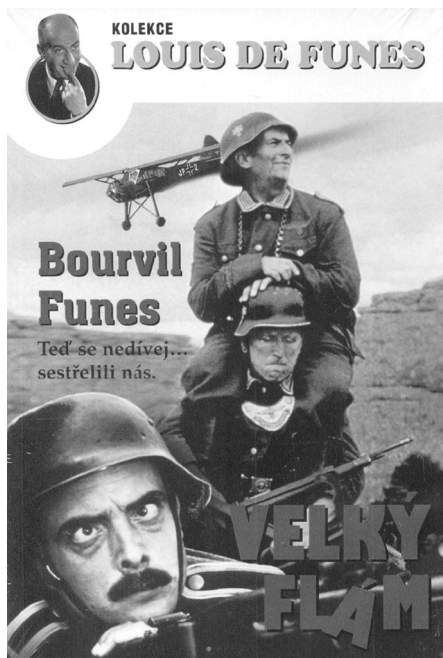
Obr. 2: *Velký flám (Francie 1966) představuje pro mediální výchovu i dějepis výzvu jiného druhu. Druhá světová válka ve filmu, to je i humor. Při uplatnění ve výuce se však musíme vypořádat s rizikem zformování neopodstatněných představ dětského diváka, že nacistická okupace i válka byla jedna velká legrace.*

Jedním z důvodů, proč se stále točí nové a nové filmy o poslední světové válce, může být také nadčasová potřeba stále „předělávat“ historii. Všude ve světě už totiž dávno zjistili, že prostřednictvím válečných témat lze přepsat historii nejnáze. Stačí apologetický pohled na armádu a boj samotný, který vede prostý voják, vlastenec a hrdina bez ohledu na to, je-li politická elita země na výši, či nikoli. Naštěstí jsou tu i díla s opačným znaménkem bořící oficiální výklady dějinných událostí. Válečný film je zkrátka součástí kulturní i společenské sebereflexe, kterou permanentně prochází každá vyspělá společnost. Vlastní minulost lze zbavovat zkreslování, předsudků a stereotypů jen tehdy, je-li podrobována stále kritické analýze.

Posílat hrdinu znovu a znovu do války je však pro filmaře lákavé ještě z jiného, poměrně přízemního důvodu. Vyhovuje jim drama a mezní situace, kterým je hrdina automaticky vystaven, z čehož zase automaticky vznikají silné emoce, patos, strach nebo dojetí, a ty se snáze prodávají.

Výklad příčin, průběh i důsledky druhé světové války na základní škole zcela jistě nepatří mezi problémové. S příchodem edukační reformy se však před pedagogy objevily nové úkoly a cíle. Pokusme se tedy pohlédnout na tuto látku alternativně – optikou mediální výchovy a klíčových kompetencí – v podobě uplatnění hraných filmů.

Jak bylo připomenuto v úvodu, dostupné seznamy filmů s tematikou druhé světové války navozují zcela jiný dojem, než je tomu v případě první světové nebo studené války. Jejich počty, jen v internetových encyklopediích, jdou do stovek³ a potenciálnímu uživateli systematictější



exkurzem formováno uměleckou fikcí z oblasti publicistiky a popkultury. Hlavní zdroj informací utvářejících historické vědomí běžného konzumenta tedy představují hrané filmy jako *Holocaust*, *Schindlerův seznam* nebo *Život je krásný*. Bylo by však chybou přehlížet i pozitivní skutečnosti. Prinejmenším otevřela diskuzi o jeho správném zobrazení a nepodceňujeme také fakt, že pro širokou veřejnost v podstatě hororové téma učinila konzumovatelným.

³ *Wikipedie. Otevřená encyklopedie. Seznam filmů s tematikou druhé světové války z východní fronty* [online]. © 2011. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam_filmů_s_tematikou_druhé_světové_války_z_východní_fronty [cit. 7. 2. 2012].

orientaci, snad až na zemi původu, nijak neusnadňují. Dekodér vhodných titulů pro dějepisnou výuku není snadné nalézt. Proto by se, viděno optikou potřeb mediální výchovy, jedním z klíčů mohl stát výzkum znalostí a oblíbenosti u žákovského publika, nikoli jen seznam filmů doporučených a prověřených MŠMT. Při následném ovlivňování a rozvíjení mediální gramotnosti se logicky nabízí přirozené mediální prostředí, které dnešní žáky obklopuje. Zdali jsou svými oblíbenými filmy manipulováni, nebo naopak nedotčeni jejich skrytým poselstvím, už bude úkolem implementace mediální výchovy do výuky dějepisu. Výše uvedená specifika tak zároveň představují edukační potenciál, jehož rejstřík je možné využít naplno od tradiční ilustrace, přes motivaci až k recepci a analýze mediální manipulace.

Optikou národních kinematografií, stereotypů, ideologií a tradic

Odlíšnou perspektivu nabízí mapování podle národních kinematografií. Tradičně masivní investice, velkorysé reklamní prostředky, řemeslná zkušenost a distribuční dravost zaručují americké kinematografii početní převahu na televizní obrazovce a filmovém plátně, a tedy i rozhodující podíl na tvorbě mediálního obrazu konzumenta – žáka školou povinného nevyjímaje.

Ostatní západní demokracie věnovaly umělecké reflexi druhé světové války rovněž značnou pozornost, avšak ruku v ruce s produkcí tehdejšího sovětského bloku se aktuálně připomínají spíše než v masmédiích na levných DVD, a to od seriálové klasiky *Čtyři z tanku a pes* nebo *Kapitán Kloss* až po *Bitvu o Británii*.⁴

Rozpadem sovětského impéria zájem tamních filmařů o látku druhé světové války rozhodně nepoklesl a Rusové točí válečné filmy ve velkém dál. Za jiné uveďme tituly *Pod palbou*, *Tajná zbraň*, *Unaveni sluncem 2: Odpor*.⁵ V nové ruské kinematografii se již neobjevují sovětské hrdinové radostně nesoucí rudý prapor (absentuje naprosto výjimečně i v perestrojkovém snímku *Jdi a dívej se*⁶), ale naopak i snaha přiblížit člověku dobu a poměry, které vládly a které byly dříve nepublikovatelné. Jde o pokus zobrazit vojáky obou stran bez glorifikace i hany, především jako oběti.

Kvalitní souhrnné analýzy a syntézy s výjimkou domácího válečného filmu, o něž by se pohodlně opřel zájem pedagoga, však stále postrádáme, a tak učitelé nezbyvá než si vystačit s dílčími recenzemi odborných periodik, ať už v tištěné, nebo internetové podobě, případně s tematickým číslem Časopisu pro moderní cinefily. Ostatní tituly jsou zahraniční proveniencí, a tudíž méně dostupné nebo specificky zaměřené.⁷

Didaktické a mediálně výchovné aspekty – motivace, recepcce obrazů násilí a propagandy

Německá expanze se obzvláště na Východě neomezovala pouze na vojenskou porážku, ale byla cíleně zaměřena proti civilnímu obyvatelstvu. Masové popravky, nucené práce, záměrný nedostatek potravin nebo vyhlazovací tábory byly jen logickým vyústěním rasové politiky nacistů.

⁴ KONIC, A. – MORGENSTERN, J. (režie): *S nasazením života (Kapitán Kloss)*. Polsko 1968; CZEKALSKI, A. – NALECKI, A. (režie): *Čtyři z tanku a pes*. Polsko 1966; HAMILTON, G. (režie): *Bitva o Británii*. VB 1969.

⁵ MICHALKOV, N. (režie): *Unaveni sluncem 2: Odpor*. Rusko – Německo – Francie 2010; VOROBEJEV, V. (režie): *Pod palbou*. Rusko 2006.

⁶ KLIMOV, E. (režie): *Jdi a dívej se*. SSSR 1985.

⁷ *Dějiny na plátně*. Cinepur. Časopis pro moderní cinefily, 2011, č. 3–4; *Válečný film*. Cinepur. Časopis pro moderní cinefily, 2006, č. 11; KOPAL, P. (ed.): *Film a dějiny*. Díl I–II. Praha 2005–2009; VIRILIO, P.: *Válka a film*. Praha 2007 (nikoli analýza hraného filmu, nýbrž filozofická esej o využití kinematografických technik ve válečných konfliktech 20. století). Ze zahraničních pak srov. blíže PLESNAR, Ł. A.: *100 filmów wojennych*. Kraków 2002; RAZZAKOV, F. I.: *Naše ljbimoje kino... o vojně*. Moskva 2005.

tického Německa. Téma obětí tohoto typu je mediálně velmi uhrančivé a málokterý válečný film odehrávající se na východní frontě opomene působivosti kruté reality využít. Zdánilivě mediálně a didakticky vděčné téma však v sobě ukrývá rizika zejména pedagogicko-psychologická. Přemíra emocí vyvolaná detailním zobrazením utrpení bezbranného obyvatelstva, nebezpečí přesytenosti za hranicí anonymních faktů, může vyvolat u dospívajících nezáměr a „nechut“ k této části výuky, v konečném důsledku pak odmítání recepce událostí důležitých pro pochopení dějin 20. století. Abychom podobným reakcím žáků předešli, je poměrně důležité tematiku válečného filmu jako součásti historické kultury didaktizovat a rovnocenně se věnovat původcům válečných zločinů i jejich obětem.⁸

Obrazy války versus dětská psychika představují obecnější problém překračující rámec filmového kontextu. Asociace, které tzv. protiválečný nebo válečný film vyvolává, nejsou u všech žáků stejné. Mohou být závislé na rodinných zkušenostech přenášených z generace na generaci, ovlivněny aktuální situací, postavením společenské vrstvy nebo změnami společenského klimatu. Promítání filmu nebo vybrané scény může dětskou mysl zaplnit válečnými hrůzami. Pokud se tedy ve vzdělávací činnosti nechceme zříci uplatnění válečných filmů, je třeba tento problém reflektovat. Reakce žáků pečlivě sledujeme, a pokud neodpovídají našim očekáváním, je na místě je s dětmi formou řízené diskuze analyzovat a diskutovat o nich.

Záběry, které hrané i dokumentární filmy o druhé světové válce přináší, jsou nesmírně působivé. Jenže od historického dokumentu a hraného filmu si i sami tvůrci slibovali víc než pouhé obrazy vyvolávající hrůzu. Promítali se do něj specifika, o nichž bylo pojednáno výše, a plnil tedy mj. účely propagandistické.⁹ Jedna z otázek proto zní, jak je s odstupem času rozpoznat pod drobnohledem oborové didaktiky a mediální výchovy?

Můžeme pracovat s širokým rejstříkem filmů, zahrnujícím snímky vyznačující se relativní věrohodností, jako *Tora, Tora, Tora* (USA) nebo *Bitva o Midway* (USA), patriotickou agitací, jako *Pearl Harbor* (USA), či propagandistickou manipulací, např. *Pád Berlína* (SSSR) apod. A podle toho lze metodicky připravit práci v hodině. Odhalení propagandy obecně, propagandy v médiích a mediální propagandy při výkladu druhé světové války je zásadní.¹⁰

Problematika zároveň velice široká a zdaleka přesahující rámec i odborné zaměření textu. Nejedná se pouze o spojení totalitních režimů a propagandy, ale i komplikované otázky typu propaganda versus demokratický stát.¹¹ Zatímco totalitní režimy se potřebou a nutností propagandy nikdy neskrývaly, pro demokratický systém byla vždy diskutabilní a problematická. Přinejmenším ji bylo nutno odlišit od té komunistické a v konečném výsledku vnímat jako protipropagandu.¹² Z řady možných analýz propagandy ve filmovém médiu se v rámci školské praxe oborové didaktiky a mediální výchovy můžeme zamýšlet nad vyhledáváním a demonstrováním následujících elementárních prvků. Za užití vhodné sekvence pod vedením učitele by mohl bez problémů žák odlišit druh ideologie a záměr propagandistické kampaně. Potíže by nemělo činit ani určení cílové skupiny, rozpoznání druhu média, jeho žánru (hraný, dokumentární, animovaný, sci-fi, špionážní, protiválečný – natočeno poraženými) apod., zvláštních prvků posilujících

⁸ K obecnějším souvislostem a hlavním tématům sdíleného evropského kurikula srov. blíže BENEŠ, Z.: *Dějiny 20. století jako didaktická a metodická výzva*. In: Beneš, Z. (ed.): *Historie a škola*. Díl IV. Praha 2008, s. 9–12.

⁹ SEKERA, M.: *Média a politická propaganda*. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. © 2006. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/557/MEDIA-A-POLITICKA-PROPAGANDA.html/> [cit. 4. 11. 2009].

¹⁰ VERMER, P.: *Mediální výchova*. Praha 2007, s. 66–84.

¹¹ SEKERA, M.: *Média a politická propaganda*. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. © 2006. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/557/MEDIA-A-POLITICKA-PROPAGANDA.html/> [cit. 4. 11. 2009].

¹² Srov. blíže DURMAN, K.: *Popelý ještě žhavé. Velká politika 1938–1991*. Praha 2004, s. 169–183, 312; JOST, F.: *Realita – fikce: říše klamu*. Praha 2006; *Informační systém Masarykovy univerzity. Učebnice* [online]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/lekce.htm> [cit. 5. 11. 2010].

účinek propagandy, jako převaha negativně vyznívajících záběrů, temná či naopak optimistická hudba, agresivní slovník, výběr lidských typů apod. Odhalení tohoto rysu dobových mediálních sdělení je rovněž nepochybně v možnostech dnešního žáka základní školy.



Obr. 3: *Zachraňte vojína Ryana (USA 1998). Druhá světová válka ve filmu, to jsou obrazy násilí, ať už přímé, či nepřímé. Při uplatnění ve výuce bychom si měli být vědomi specifík, rizik i skrytého potenciálu. A vhodný námět ke komparaci nalezneme hned v úvodních sekvencích: Opravdu bylo vylodění v Normadii ryze americkou akcí, když z pěti vylodovacích pláží byly americké pouze dvě?*

Práce s hraným filmem ve výuce na téma druhá světová válka nabízí v tomto případě možnost zjistit, co vypovídá dobové ztvárnění o zkušenostech člověka nejen s mechanismy (mediální) propagandy, ale i s válečným násilím. Nemusíme se přitom bránit elementárním srovnání filmů mezi sebou, případně srovnání nejen obrazových zkušeností (film, plakát), ale i textu (román, memoáry), krátce by měly být zmíněny rovněž motivy vedoucí k natočení filmu (potřeba společnosti vyrovnat se s válečným traumatem, jeho hrozbou, ideologická manipulace apod.), popřípadě k realizaci filmové adaptace. Žáci si tak uvědomí skutečnost, že filmové médium zobrazuje válku ve více podobách. Kromě války na lavici obžalovaných existují i filmy stavící do popředí hrdinskou oběť, statečnost vojáků a jejich povinnost k boji za vlast nebo ideje. Nabízejí se například otázky: Jak dalece je veřejnost médií a propagandou manipulovatelná? Co je ve filmu reálné? Co je vytvořeno pomocí techniky? Jak dalece se v konkrétním filmu jedná o manipulaci veřejnosti? Kdo je ve filmu demaskován nebo kritizován? Jakou roli při tom hraje veřejnost a moc, kterou disponují média? Dělají i naše média tyto věci? Co je to klišé? Důležité je zjistit, jestli daným problémům žáci rozumějí, a snažit se nalézt metody vedoucí k tomu, aby porozuměli.¹³

¹³ WRÓBEL, A: *Výchova a manipulace*. Praha 2008, s. 105–118.

O implementaci válečného fragmentu však můžeme, vedeni motivačními důvody, uvažovat z opačného žánrového (komediálního) konce. Má to své opodstatnění už kvůli děsivosti rozměrů světového konfliktu. Aniž by byly zlehčovány válečné zločiny, zhostili se filmoví tvůrci úkolu vesměs se ctí. Za jiné uveďme vynikající francouzskou komedii *Velký flám*, které se zdaleka nevyrovnala série příběhů *Sedmé roty*.¹⁴ Podobně stojí za zmínku i česká sci-fi komedie *Zitra vstanu a opařím se čajem* nebo polská adaptace literární předlohy *Jak jsem rozpoutal druhou světovou válku*.¹⁵ Použijeme-li sekvenci z válečné komedie, dvojnásob důležitá je následná didakticky ošetřená diskuze. Děti by si rozhodně z filmů o druhé světové válce neměly odnést dojem, že to byla legrace.

Uzavíráme-li krátkou úvahou o úvodní motivaci, lze na startovní čáře vyjít i ze skutečnosti, že kluci si prostě rádi hrají na vojáčky. Nebudeme podceňovat ani smysl a účel romantických prvků ve filmech typu *Schindlerův seznam*¹⁶ nebo *Pearl Harbor*, kde kromě vizuálně strhujícího japonského útoku na americkou tichomořskou základnu významnou roli sehrává láska (že by motivace zájmu dívek o děje druhé světové války?). A z této perspektivy omilostníme i zmiňovaný humor, jenž ve vhodném didaktickém a metodickém kontextu také koneckonců splní přinejmenším motivační účel.

Metodická podpora

Při výběru konkrétních sekvencí pro práci ve výuce začínáme s klasickým válečným filmem. V obecnější rovině lze upozorňovat žáky na některé rozdíly v uměleckém ztvárnění moderních konfliktů. Od začátku do konce bylo v kontrastu s první světovou válkou nebo lokálními konflikty studené války v tomto druhém světovém měření sil každému jasné, za co bojuje. Ač snímky v hojně míře obsahují zmiňované obrazy válečných hrůz, přinejmenším na napadené straně obvykle není pochybnosti o smyslu boje nebo spravedlivé odplaty.

Protiválečný film zaujímá komplikovanější pozici a předmětem řízení diskuze se žáky se může stát pohled na válku očima poražených, ať už zprostředkovaně,¹⁷ nebo ještě prvoplánověji z čistě německé dílny. Kritéria naplňuje beze zbytku film Wolfganga Petersena *Ponorka* z roku 1981. Bezkonkurenčním způsobem popisuje počáteční nadšení metamorfující v pochybnosti a posléze touhu přežít, osudy řadových námořníků svedených nacistickou propagandou až k prozření nesmyslnosti rozpoutané války. Podobně postupuje *Stalingrad* totožné národní produkce z roku 1993.¹⁸ Protiválečné vyznění lze postihnout vhodným sestřihem sestaveným z několika fragmentů.

Příklad 1:

Film (resp. románová předloha) vypráví fiktivní a vymyšlený příběh. Sovětský snímek *Jdi a dívej se*. Pokus se stručně (ústně, písemně) vyjádřit jeho poselství. K dispozici nejsou žádná historická fakta, zato však reálné historické prostředí. Ani román, ani film nepředstavují histo-

¹⁴ *Sedmá rota za úplňku* (1975), *Kam se poděla sedmá rota* (1973) a *Návrat sedmé roty* (1977).

¹⁵ CHMIELEWSKI, T. (režie): *Jak jsem rozpoutal druhou světovou válku*. Polsko 1970. Snímek je filmovou adaptací populárního polského románu Kazimierze Sławińskiego *Dobrodružství kanonýra Dolase*.

¹⁶ Lze zajisté souhlasit s postojem Kamila Činátla o pochybném didaktickém účinku promítání *Schindlerova seznamu*, je-li rozhodující, že si žáci odnesou z představení především a pouze emoce. Pro ty, kteří se tématu holocaustu dosud vyhýbali, však jako úvodní motivace zcela jistě stojí za úvahu. Srov. blíže ČINÁTL, K.: *Film a dějepis*. Cinetur. Časopis pro moderní cinefilu, 2011, č. 3–4, s. 80.

¹⁷ PECKINPAH, S. (režie): *Železný kříž*. SRN – VB – Jugoslávie 1977. Protiválečný snímek amerického režiséra Sama Peckinpaha z prostředí wehrmachtu.

¹⁸ WILSMAIER, J. (režie): *Stalingrad*. Německo – Švédsko 1993.

rický příběh v podobě výsledku vědeckého bádání nebo dokumentaci autentických pramenů. Film i román však představují zkušenostní retrospektivní postoje. V obou se především vyjadřují vzory zpracování válečných zážitků. Specifický prvek představuje ve vztahu k časovému období propaganda nebo kontrapropaganda.

- a) Co se autor jako důležité snaží ve filmu znázornit, zachytit? Jak to dělá? S jakou intencí a výpovědí?
- b) Jsou autorovy postoje osamocené, nebo existují srovnatelná zpracování válečných zážitků? Existují i zcela jiné formy a v čem se odlišují?
- c) Lze autorovy postoje označit za jednoznačné? Lze určit, zda straní konkrétní společenské skupině, státu nebo ideologii?

Své místo při reflexi 2. světové války výjimečně nalezne i sci-fi.¹⁹ Jeden z mála snímků (v českých kinech pod názvem *Tajemná záře nad Pacifikem*) je pochopitelně o cestování v čase a nabízí např. otázku, zdali by bylo dobře mít možnost ovlivnit dějiny, v tomto konkrétním případě japonské přepadení Pearl Harboru v prosinci 1941. Žákovské hypotézy na téma možných scénářů dalšího vývoje světového konfliktu evokují metodu problémového vyučování.

Příklad 2:

Film vypráví sci-fi příběh kombinovaný s komediálním žánrem. Uplatnění titulu *Zítřka vstanu a opařím se čajem*. Přes jisté riziko nepřiměřeného odlehčení, využijeme originální komické zápletky předlistopadového snímku a úkolujeme žáky srovnáním dvou časových perspektiv (rok 1941 versus rok 1944).²⁰ K dispozici jsou historická fakta, ale i reálné historické prostředí. Film nepředstavuje historický příběh v podobě výsledku vědeckého bádání nebo dokumentaci autentických pramenů. Je však zároveň aktuálním společenským postojem. Jako společenská objednávka simuluje a zrcadlí možné scénáře dalšího politického vývoje. Přičemž je ovšem nutno odlišit jej jako produkt komerční tvorby a zábavního průmyslu.

Úkoly pro žáky můžeme založit na komické zápletce, spočívající v chybném přistání stroje času. Fanatičtí nacisté, kteří se jej zmocnili, se omylem dostali do Hitlerova hlavního stanu v roce 1941 místo předpokládaného 1944, a na jejich návrhy jak zachránit Třetí říši proto vůdce reaguje odpovídajícím způsobem.

- a) Co se autor snaží ve filmu znázornit, zachytit jako důležité? Jak to dělá? S jakou intencí a výpovědí?
- b) Popiš stručně situaci na frontách druhé světové války v letech 1941 a 1944, na níž spočívá zápletka filmu, a vzájemně je porovnej.
- c) Označ žánr filmu a uveď, v čem se odlišuje od dalších, které znáš (komedie, parodie, satira, drama apod.).
- d) Vyhledej a uveď příklady filmů stejného typu.
- e) Popiš základní vojensko-politické události, které bezprostředně předcházely klíčové zápletce ve filmu.
- f) Pokus se rozhodnout, zdali film slouží pouze jako komerční produkt zábavního průmyslu, nebo skrývá hlubší poselství.

¹⁹ TAYLOR, D. (režie): *Tajemná záře nad Pacifikem*. USA 1980.

²⁰ Srov. blíže POLÁK, J. (režie): *Zítřka vstanu a opařím se čajem*. ČSSR 1977; KOURA, P.: *Obraz Adolfa Hitlera v českém hraném filmu*. In: Kopal, P. (ed.): *Film a dějiny*. Díl II. Praha 2009, s. 95; STRADLING, R.: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha 2003.

Příklad 3:

Odlišnou perspektivu představuje hraný **film jako pramen vázaný k době svého vzniku**. Vezměme si již zmiňovaný film *Pád Berlína*.²¹ Popis jeho pramenného statusu jako úloha nemusí být zdaleka tak jednoduchý, a vhodnost podobného úkolování tedy vyžaduje zodpovědné zvážení. Jedná se o propagandistické zpracování finále evropské války? V tomto ohledu jde pohled totalitního režimu na válku v eskalaci války studené a takto jej také lze interpretovat. Úkoly pro žáky lze založit na identifikaci prvoplánového zdůrazňování fyziognomie protagonistů, účelového výběru a deformace charakterových rysů, nevybíravých komentářů na adresu západních „spojenců“, nepravděpodobných a sebepoškozujících výroků té „druhé, špatné“ strany, symbolických obrazů Stalina pracujícího na zahradě (dobrý a zodpovědný hospodář, který tvoří hodnoty) a přitom rozhodujícího o dalších osudech Evropy apod.

Příklad 4:

Analýza hraného filmu a rekonstrukce historické události. Film USA *Tora, Tora, Tora*.²² Úkoly pro žáky: Představte faktografické údaje související s událostí ve filmovém úryvku. Jsou hlavní postavy fiktivní, či reálné? Je děj filmu reálný, či fiktivní? Porovnejte s údaji v encyklopedii nebo na internetu. Co je v ukázce vymyšlené a co odpovídá skutečnosti?

Faktografie:

- Které historické události jsou ve filmu přímo nebo nepřímo evokovány?
- Zaznamenejte všechny události, které film zmiňuje.
- Doložte důkazy, že film obsahuje konkrétní část válečné historie.

Příčino-vztahové prvky:

- Pokouší se film o vysvětlení příčiny, (pozadí) konkrétního historického jevu (zde přepadení USA a vtažení do války)?

Klíčová otázka:

- Proč jsou právě toto téma, historický děj a forma filmově aktualizovány?

Práce s filmem nabízí vedle receptivně-analytických přístupů nejrůznější hravé a tvůrčí možnosti, které se hodí zejména pro žáky druhého stupně základní školy. Scénická kvalita filmového média a způsob jeho výroby jsou samostatně využitelné pro výukové situace. Konkrétními činnostmi se žáci mohou seznámit s formálními filmovými prostředky. Hraní rolí herců, režiséra, kameramana nebo producenta povedou u žáků ke střídání perspektivy. Vymaní se z role diváka a podívají se na film jinak. Jak se herec veitřuje do své role? Proč se kameraman rozhodl pro tento výřez? Jak režisér vytváří scénu? Jak mohu vyjádřit pomocí plakátu estetické kvality a obsah filmu?

Závěrem připomeňme účelnost orientace na snímky zapsané v obecném povědomí, a nikoli vybrané pouze na základě umělecké kvality. Podávají totiž cenné svědectví o kulturní politice 20. století, ideologii, manipulaci s fakty a lidmi před promítacím plátnem nebo o klišé a kýči. Prostřednictvím postupů mediální výchovy lze při promýšlení didaktických a metodických konceptů vytěžit edukační přínos prakticky z každého titulu.

²¹ ČIAURELI, M. (režie): *Pád Berlína I., II.* SSSR 1949.

²² FLEISCHER, R. – FUKASAKU, K. – MASUDA, T. (režie): *Tora, Tora, Tora!* USA – Japonsko 1970.

Summary

**Publicized Conflict II. Specifics of Media Educational Reflection
of the Second World War in School Teaching**

The text represents an analytical introduction to the multi-faceted topic. The introductory characteristics needs to be attributed also to the non-representative sample of presented examples. However, there remains the fact that the richness of film production reflecting the 2nd World War today is through the lens of subject didactics of history and media education far untapped potential. It is not only an effective topic for the teacher – an effective means of motivation, but ultimately inspires also to thinking about cultural and historical, didactic concepts and methodological support.