

## HRANÝ HISTORICKÝ FILM JAKO PODNĚT OBOROVĚ DIDAKTICKÉHO VÝZKUMU

KAMIL ŠTĚPÁNEK

*The text deals with the problems of hypotheses and research questions in connection with the analysis of the examined students of upper object, which allows to estimate the influence of fiction film on the recipient – especially on the primary school.*

*Key words: historian film; media-aided education; methodology of history; teaching history.*



*Emotivně parodická klíčová scéna z reklamy (jedné nejmenované firmy) nazvané Dobytí ráje s Vojtou Kotkem a Lukášem Pavláskem. Její volná inspirace (Gérard Depardieu jako Kolumbus ve filmu 1492: Dobyť ráje) a starší historizující vyobrazení. Reklamní experti obvykle vědí, co činí, a proto sázejí na konzumentovo, kinematografii ovlivněné, historické (po)vědomí. Můžeme jen hádat, kolikrát školní žáci nazírali produkty přesvědčovacích strategií při sledování svých oblíbených televizních seriálů. Dokážeme však empiricky ověřit, zda, co a čím vlastně tyto evokace ovlivnily historické vědomí recipienta?*

(Hraný) film ovlivňuje žákův zájem o historii, dějepisné znalosti, chápání minulosti a historické vědomí víc než jen školní dějepis respektive sociálně-humanitní sféra vzdělávání. Dnes, kdy je filmová nabídka televizního vysílání a internetu svou bohatostí nesouměřitelná s polovinou devadesátých let minulého století, zní tato teze mnohem hodnověrněji.<sup>1</sup> Ačkoli lze pronášet podobná tvrzení o vzrůstu jeho významu i v determinaci edukativního prostředí, skutečně vědeckých poznatků o vlivu filmů s historickými tématy na historické vědomí žactva je nedostatek.<sup>2</sup> Přesto málokdo pochybuje o potenciálu tohoto média. Nicméně jádro hypotéz o vlivu

<sup>1</sup> Bodo von Borries a po něm i další tuto hypotézu propagovali už před patnácti lety. ANGVÍK, M. – BORRIES, B. von: *Youth and history*. Vol. B. Hamburg 1997, s. 51–56; SCHNEIDER, G.: *Filme*. In.: Pandel, H. J. (ed.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. s. 365–367, apod.

<sup>2</sup> Přestože konkrétně k tomuto tématu žádná studie nalezena nebyla, lze využít dílčí empirická data vlivu filmu na děti a mladistvé z příbuzné, širěji pojaté a modifikované vymezené výzkumné oblasti. Srov. blíže: KLÍMA, B. et al.: *Mládež a dějiny*. Brno 2001, s. 50–59, 73–81. Zejména respondentské motivace a subjektivní hodnocení vlivu na podobu historického vědomí přináší LABISCHOVÁ, D.: *Factors shaping the historical consciousness of pupils, students and teachers in Czech schools*. The New Educational Review, 2012 (rukopis 12 stran, v tisku); GRACOVÁ, B.: *Film mezi jinými edukačními médii výsledky empirického šetření*. In: *Výuka dějepisu mezi masovými médii, učebnicemi a výukovými materiály*. Praha 2012 (rukopis 11 stran, v tisku); GRACOVÁ, B.: *Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*. In: Beneš, Z. (ed.): *Historie a škola. Díl VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha 2008, s. 9–30.

vyvíjených pořadů a promítaných filmů na historické vědomí a zájmy školáků ve většině případů představují intuitivní domněnky, odpozorovanou každodenní praxi nebo odkazy na jiné autory, kteří své názory konstruují rovněž pouze hypoteticky.

Filmy jsou emotivně silné, generují napětí a přítom pro žáky představují srozumitelné a důvěrně známé médium. Z tohoto důvodu je lze považovat za příhodný výukový prostředek, ale zároveň je třeba ponechat vztyčený onen symbolický varovný prst před metodicky neošetřeným užíváním. Důvod je prostý. Hraný film představuje klasický příklad popularizačního obrazu historické skutečnosti. Didaktickou implementací do výuky jím sice zůstává nadále, avšak zároveň metamorfuje do role obrazu historicko-didaktického: ať už pedagog poukáže na užité přesvědčovací strategie, nebo emocionalitu stojící v kontrastu s racionalitou historického bádání.<sup>3</sup>

Z výše uvedených skutečností vzniká požadavek na frekventovanější didaktické využití filmu v dějepisné výuce, už také proto, že skutečně aplikovatelné podněty do praxe jsou stále poměrně vzácné.<sup>4</sup>

Současné oborové didaktice udávají směr koncepty historické kultury a vědomí (mládeže) v kontinuitě nově deklarovaných funkcí vyučovacího předmětu dějepis.<sup>5</sup> Na vybrané prvky tohoto modelu, již od osmdesátých let průběžně rozvíjeného západními badateli<sup>6</sup> a v našem prostředí dále propracovaného zejména Z. Benešem,<sup>7</sup> navazuje následující text. S ohledem na aktuální výukové cíle školního dějepisu<sup>8</sup> i mediální výchovy<sup>9</sup> reflektuje otázky předpokládané provázanosti s hraným filmem.

Kinematografická produkce si udržuje na poli historické kultury konjunkturální pozici. Argumenty bývají obvykle spatřovány ve velkém dosahu audiovizuálních médií, jejich popularitě, významu filmu jako důležitého informačního prostředku pro určité divácké skupiny, stejně jako iluze autenticity, sugestivnost, možnost sebeidentifikace, emoční účinek, případně konjunktura konkrétního žánru.

Dílčí kategorie historického vědomí s ohledem na cíle školní edukace byly rozpracovány již dříve v souvislosti s připravovanou státní maturitou. S ohledem na specifické vlastnosti kinematografie si všimneme korespondujících dimenzí a složek inovovaného modelu.<sup>10</sup> O tom, že anotovaná filmová tematika nějakým způsobem ovlivňuje vědomí žakovského publika, není pochyb a některé strukturální prvky historického vědomí jsou z podstaty „stavebních prvků“ fil-

<sup>3</sup> V obecnější rovině poukazuje na neexistující reflexi tohoto rozdílu v české didaktice dějepisu Zdeněk Beneš. Srov. blíže BENEŠ, Z.: *Co je (dnes) didaktika dějepisu?* Pedagogická orientace 21, 2011, č. 2, s. 199–200.

<sup>4</sup> PINKAS, J.: *Film a dějiny v pedagogické praxi*. In: Kopal, P. (ed.): *Film a dějiny*. Díl II. Adolf Hitler a ti druzí. Filmové obrazy zla. Praha 2009, s. 24–38; ŠTĚPÁNEK, K.: *K rozvoji mediální gramotnosti a podpoře výuky moderních dějin: hraný film*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd 25, 2011, č. 2, s. 61–66.

<sup>5</sup> BENEŠ, Z.: *Co je (dnes) didaktika dějepisu?* Pedagogická orientace 21, 2011, č. 2, s. 200–203.

<sup>6</sup> PANDEL, H. J.: *Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*. Geschichtsdidaktik, 1987, č. 12.

<sup>7</sup> BENEŠ, Z.: *Mezi dějinami, dějepisectvím a pamětí*. In: Šubrt, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Praha 2010, s. 11–19.

<sup>8</sup> HUDECOVÁ, D.: *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Praha 2007.

<sup>9</sup> Srov. blíže JIRÁK, J.: *Proč potřebujeme mediální výchovu*. [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html> [cit. 19. 9. 2012]; JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (edd.): *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha 2007.

<sup>10</sup> V tomto smyslu je charakter historického vědomí spatřován ve strukturovaném celku tvořeném dílčími kategoriemi: časovou, prostorově-geografickou, reálnosti jevů, historicity, identity, politické, ekonomicko-sociální a morální. Srov. např.: BENEŠ, Z. – HUDECOVÁ, D.: *Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu vzdělávací obor dějepis*. Úvaly 2006. s. 10–13.

mu na první pohled patrné. Avšak v jakém měřítku se proces odehrává, zda a jak jsou případné změny historického vědomí měřitelné, je prozkoumáno velmi málo. Rovněž není zcela zřejmé, na jaké dimenze hraného filmu se tyto jednotlivé projevy vztahují a zda například zmíněná emoционаlita představuje spíše průvodní jev nebo důsledek působení filmu.

Pro naši potřebu rozdělíme očekávané vlivy hraného filmu na historické vědomí a mediální gramotnost žáka do několika samostatných úseků. Předpokládáme, že je vyhledáván jako informační zdroj poskytující historické znalosti zejména v rovině faktografické a prostředek k pochopení historie. Může ovlivnit dosavadní představy o tom kterém historickém jevu, recipientovy postoje a hodnocení. V rámci budování pozitivního či negativního vztahu k historii může sehrát motivační úlohu preferenčního arbitra v rovině časové a tematické. Mediálně výchovný potenciál spočívá v rozvoji mediální gramotnosti – v kontextu historického vědomí pak zejména posílení schopnosti výběru informace a kritického odstupu od sdělovaných informací.

Běžně rozšířený názor, že film a televize se starají o rozšiřování historické poznatkové základny mezi diváky, se opírá o velkou oblibu televize a filmu jako takového. Pro masové publikum má zřejmě význam jako nejdůležitější zpravodajský zdroj. Nové poznatky proudí k recipientovi kontinuálně, a pokud neexistují další možnosti srovnání, je datový zdroj obvykle přijat jako důvěryhodný. Jeho obsah je vyhodnocen jako důležitý a pravděpodobně dojde k přijetí poznatku do tezauru historických údajů. Ale i v případě, že existuje možnost srovnání, není vyloučeno, že rozhoduje posouzení zprostředkované přes hraný film. Záplava upozornění z pera mediálních expertů na převahu vizuální podoby sdělovaných informací i výsledky zmiňovaných výzkumů<sup>11</sup> podporují předpoklad divákovy větší důvěry ve filmový obraz než psané slovo historika.

Roli však podle některých autorů hraje nejen autenticita, ale i srozumitelnost soupeřící s psaným textem.<sup>12</sup> Od věci nejsou ani jeho schopnosti formovat nebo síla sugesce, která je prostě přesvědčivější.

Tyto teorie vesměs považují film za vhodného zprostředkovatele historických poznatků. To, že je film médium, hraje roli jen potud, že je populární, a tudíž vnímáno jako autentické. Nemá však žádný vliv na podobu obsahu, který je sledován nezávisle na typu média.<sup>13</sup>

Film zprostředkovává určitý specifický druh historických poznatků na základě svých charakteristických vlastností. Vizuální přednosti tedy využívá při vyobrazení dobového prostředí nebo projevů každodennosti. Kolik stran je často třeba popsat oproti jedinému obrazu a výsledek přesto není adekvátní. Ve srovnání se statickou fotografií nebo malbou může dynamický obraz navíc lépe znázornit konkrétní historické příběhy. Zatímco texty mohou lépe vysvětlovat abstraktní struktury, film představuje konkrétní situace, osoby, jednání. Takto účinkuje obzvláště v hrané podobě, neboť zobrazuje příznačným způsobem probíhající děj: prostřednictvím odvíjejících se obrazů je snáze pochopitelný než psaný text. Ztvárnění určitých konkrétních dějů s konkrétními osobami umožňuje posun do jiného času, což opět vede k přesnější a formovačně účinnější představě o minulosti.

V odborné literatuře se často vede diskuze, co vlastně z filmu ovlivňuje v rozhodující míře formování konkrétních historických představ diváka, zdůrazňuje se však, že se jedná o vizuální

<sup>11</sup> Viz pozn. č. 4.

<sup>12</sup> Americký filmový historik Rosenstone rovněž zastává názor, že film je pro diváckou většinu srozumitelnější než psaný text. V českém prostředí jeho teze v didaktickém kontextu komentuje např. Petr Kopal. Otázky plnohodnotného zrcadlení obrazu minulosti hraným filmem zodpovídá, dokládá a anotuje řadou příkladů. Pracuje zejména s Vláčilovými filmy a Scottovým *Královstvím nebeským*. Srov. Blíže KOPAL, P.: *Filmař jako historik Vlivné obrazy minulosti*. Dějiny a současnost, 2007, č. 8, s. 18–20; KOPAL, P.: *Kinematograf mistra Theodorika Medievistě a film*. Dějiny a současnost, 2007, č. 2, s. 6–8.

<sup>13</sup> Např. Marc Ferro dedukuje, že film je prostředek k šíření již existujících obrazů.

představu. Koncepce historické představy jako silně vizuální představy nahrává domněnce, že právě film se svými působivými reálnými obrazy je schopen ji ovlivňovat a formovat.

Producenti nejčastěji řeší otázku, zdali se historické údaje hodí k „pouhému“ převedení na filmové plátno, a řada filmů by zřejmě vůbec nevznikla, pokud by se údaje nepodřídily schematické dějové struktuře. Výrobní náklady bývají vysoké a ziskovost logicky očekávaným výstupem. Proto se historické téma zhusta podřizuje standardizovaným dramaturgickým prvkům a postupům.

Vycházíme z předpokladu, že historické vědomí diváků skutečně významně ovlivňuje film. Je tedy žádoucí zaměřit nyní pozornost na možné preferování určitých témat, prostředí a období v kinematografické produkci. V rámci snímků poté kontrolovat možné směřování k tvorbě stereotypních struktur.<sup>14</sup> „Tlak“ vyvíjený v tomto ohledu na konzumenta pravděpodobně způsobí obdobné podřízení se preferenci období, témat, jejich chápání apod. Platí-li tato teze, znamenalo by to, že (po)vědomí žaka-diváka existuje především o evropských a soudobých dějinách. Důležitost zobrazovacích tradic a jejich užití počíná „filmovou“ antikou. Tvůrci nezřídka sáhli pro inspiraci do 19. století, ale byla stvořena i nová klišé. Zejména se týkají kostýmních záležitostí: užívání zbraní, tóg a dalších módních prvků, podle vědeckých výzkumů značně nepravděpodobných. Využité konvence jsou tedy často staršího data než samotná existence hraného filmu.<sup>15</sup> Středověk je nepřekvapivě cizí, mystické, kruté násilnické období, plné špíny a dotvářené dalšími klišé. Je světem rytířů a několika známých, často legendárních osobností v typických kostýmech a rekvizitách, podle kterých je snadno rozpoznatelný. Abychom neshlíželi jen k hojně citované Vávrově husitské trilogii: Například film *Statečné srdce*<sup>16</sup> obsahuje prvky hororu, italského westernu, biblických filmových ztvárnění i bitevních scén na hony vzdálených realitě, podřízené pravidlům filmové estetiky a řeči i požadavkům napětí. Od věci není ani zmínka připodobnění k mýtu Robina Hooda a obohacení o milostné příběhy. Schéma završují romantické prvky a skotské tradice. Na základě filmu *Statečné srdce* a *Rob Roy*<sup>17</sup> byla podstatně formována divácká představa o skotské historii.<sup>18</sup> Divák pak žádá, aby to, co je takto běžně demonstrováno, bylo považováno za autentické. Přitom většina podobných představ vznikla už (až) v 19. století a po převzetí filmem, byla ještě posílena.<sup>19</sup> I fantasy a horory používají prvky nebo látku ze středověku nebo si jako kostýmní či schematické spektakly na středověk hrají. Snadno dochází k míchání žánrů, které vnímání středověku jako násilnického a nám cizího světa ještě posilují. Představu o dějinách 19. století evokují zejména filmové adaptace románových předloh a nostalgie. Moderní historii, třeba tu studenovělečnickou, připomeňme kontinuálně dostupným seriálem *MASH* nebo silně emotivními obrazy vietnamské války v *Četě* a *Coopolově Apokalypse*. Jejich formativní potenciál prostřednictvím několika scén je více než zřejmý.<sup>20</sup>

Mládež využívá film v kině, televizi nebo na internetu jako nejoblíbenější prostředek ke kontaktu s historií a jejímu pochopení. Při sledování hraných filmů s historickými tématy sice ofi-

<sup>14</sup> Srov. blíže např. TESAŘ, A.: *Rok kdy Hollywood sešel z cesty*. Cinepur, 2012, č. 81, s. 70–75.

<sup>15</sup> Existují světlé výjimky. Na výsluní odborné podpory se například ocitl seriál *Řím*. APTED, M. (režie): *Řím*. USA – Velká Británie 2005.

<sup>16</sup> GIBSON, M. (režie): *Statečné srdce*. USA 1995.

<sup>17</sup> CATON-JONES, M. (režie): *Rob Roy*. USA 1995.

<sup>18</sup> Srov. blíže např.: <http://www.csfd.cz/film/319386-skutecny-pribeh-statecnesrdce/>; <http://www.csfd.cz/film/3297-statecne-srdce/> [cit. 11. 9. 2012] apod.

<sup>19</sup> U nás v tomto směru lze připomenout jako nepřekonatelnou klasiku Vávrovu husitskou trilogii a tvorbu kostýmů, rekvizit a scén dle obrazů Mikoláše Alše. Srov. blíže např. RAK, J.: *Film a historie I. Fikce a realita*. Film a doba 34, 1988, č. 3, s. 140–145.

<sup>20</sup> Typickým příkladem je scéna z *Coopolovy Apokalypsy* s bitevními vrtulníky, jež silně ovlivnila sdílenou představu divácké veřejnosti o bojích ve Vietnamu.

ciálně žádný odborný výklad historie neprobíhá, ale diváci tak jako tak s historickým tématem do styku přijdou. Podle mínění učitelů z praxe je film vhodný jako výukové médium už proto, že je žáci prostě akceptují a jeho sledování považují za přirozené i příjemné.<sup>21</sup> Film také očividně podněcuje k dalšímu kontaktu diváka s historií, ať už ve formě internetové diskuze, která se může přesunout do dalších médií (aktuálně v posledních letech *Bathory*, *Lidice*, *Habermannův mlýn* apod.), nebo knižních titulů. Je dokonce možné, že výše zmíněný vliv je významnější než všechny ostatní. Někdy jen stačí, aby byl film řemeslně dobře natočený, a aniž by podnítl nějakou zvláštní diskuzi, může přispět ke kinematografické renesanci tématu. Zmíňme důležitost *Gladiátora* Ridleyho Scotta pro renesanci antických spektaklů ze šedesátých let (*Kleopatra*, *Ben Hur versus Alexander Veliký*, *Orel Deváté legie* apod.) i obecný zájem veřejnosti o antiku. Otázkou však zůstává, zdali žák si na základě častějšího kontaktu s filmovými historickými tématy automaticky vytváří novou kvalitu – diferencovanější a strukturovanější obraz minulosti.

Které faktory ovlivňují míru recepce filmových obrazů minulosti jako informačního zdroje? Zásadní roli sehrává způsob, jakým žák sám přijímá informace z audiovizuálních médií. Modelový divák z druhého stupně základní školy má již své vlastní mediální potřeby a k hranému filmu zaujímá z principu konkrétní důvěřivý, odmítavý či váhavý postoj. Důležitou roli sehrává psychický účinek vyvolaný prostřednictvím filmové řeči. O něm, účinku iluze autenticity a sugestivnosti použitých prostředků dnes ostatně existuje řada teorií. Zvuk a obraz v integrované audiovizuální podobě natočeného filmu představují inspirativní výzkumný materiál nejen pro mediální psychology nebo pedagogy zabývající se výzkumem učení, ale i oborovou didak-



*Příběh rytíře* (USA 2001) patří k oněm zdařilým snímkům, které při vhodném didaktickém uplatnění mohou pomoci rozvíjet a snad i testovat tím nejlapidárnějším způsobem nejen historické vědomí, ale i mediální gramotnost. Ač vznikla velmi sugestivní iluze středověkého světa, současně ji tvůrci záměrně a důsledně porušují. Na méně důvtipného diváka posléze nalíčili „galavečer“ postav 14. století, nečekaně roztačených v rytmu moderní diskohudby. Recipient je tedy průběžně informován, že se jedná o nezávazný konstrukt, nikoli iluzi historické skutečnosti, učitel nalezne dostatek podnětů vychovávajících ke kritickému odstupu od sdělovaných informací. Film, jenž nám explicitně sděluje, že jako produkt kinematografického umění nechce být učebnicí historie.

<sup>21</sup> Výzkumné šetření mezi žáky základních a středních škol obsažené in KLÍMA, B. et al.: *Mládež a dějiny*. Brno 2001 uvádí hraný film jako nejoblíbenější formu dějepisného výkladu. Udávají tento zdroj informací o minulosti ve stejné míře žáci, kteří dějepis nemají rádi, stejně jako ti, které baví? Uvede filmy v médiích jako zdroj dějepisných informací nakonec více žáků školní předmět odmítajících než těch, kteří ho mají v oblibě? Jak obstojí klasická dějepisná výuka v kontextu oblíbenosti hraného filmu a všech ostatních zdrojů od muzeí až po zasvěcené debaty s kamarády? Některé z těchto otázek zodpovídají citované výzkumy Blaženy Gracové a Denisy Labischové.

tiku dějepisu. Je možné si klást otázky typu: Jaké informace příjemce z těchto zdrojů získává, respektive je schopen získat? Na jakých faktorech závisí míra úspěšnosti tohoto procesu? Jakou roli sehrává koncentrace pozornosti a míra chápání viděného a slyšeného? Jak se na výsledku podílí aktivní účast žáka?

Další oblastí možné působnosti filmu je ovlivnění stávající představy recipienta o historii. Velký vliv může vykonávat se svojí programovou nabídkou televize. Historická témata v ní však představují jednou velkou směs<sup>22</sup> prezentovanou zcela rovnocenně s absencí jakékoli hierarchie, struktury či souvztažnosti. A přirozeně nejsou vnímána jako něco odlišného. Nevydělují se z mediální nabídky, v níž se rovnocenně nachází také ekonomika, rodinná problematika, svět sportu nebo přírody.

Ať už veselý, zábavný nebo napínavý, stále je hraný film vnímán komerční sférou i veřejností jako konzumní produkt spíše než jako vědomý kontakt s minulostí. Proporčně se televizní produkce přirozeně soustřeďuje na současnost a budoucnost, méně na minulost. Dlouho před filmem s inzerovanou historickou tematikou je na něj upoutávka, ale po promítnutí již divák zahlcuje proud reklam inzerující další snímek. K případné reflexi filmu mu tak vlastně nezbyvá čas. Ač obsahující historické téma, film sám nestandardním způsobem zobrazuje přítomnost. V hraném snímku i dokumentu je totiž děj zpřítomněn a na recipienta tedy působí jako přítomnost.<sup>23</sup> Divák se sice může lépe vcítit, ale na druhou stranu ztrácí pocit odstupů, tak důležitého pro kritické hodnocení zprostředkované minulosti (podnět pro mediální výchovu). Také způsob vazby, se kterou jsou historické obsahy ve filmu propojeny, má zřejmě vliv na utvářející a měnící se koncepci historie v mysli diváka.<sup>24</sup>

Dějiny jsou vyprávěny v hraném filmu obvykle podle tradičních vzorců. Jsme svědky hledání původu medializovaného jevu, respektive jeho kontinuity. Jindy je hodnocení předkládané ke konzumaci divákovi jako exemplární poučení z minulosti. Toto poučení je kritické, představuje nový výklad, případně kritiku původního výkladu, změnu zaznamenáváme jako cílený proces, pokrok. Použijí-li filmaři zmíněné postupy, jsou obvykle velmi účinné a pravděpodobně schopné ve vědomí diváka ovlivnit jeho dosavadní představy o daném historickém jevu.

Zesílený kontakt s historickými tématy neznamena pochopitelně automaticky kvalitativní změnu historického myšlení. Je třeba alespoň vycházet z toho, že větší množství informací, které se přinejmenším částečně liší od dříve získaných, možná přispějí k tomu, že některé historické události budou nyní viděny v komparaci a ve změněném kontextu a dále v jejich významu pro současnost a budoucnost.

Jak již bylo řečeno, znázorňování historických témat je vždy spojeno s jejich interpretací. To vede k hodnocení minulosti obzvláště populárních forem, které hledají spojnici k současnosti. U filmu se přidává ještě obsazení postav, celých společenských vrstev a politických skupin s negativními či pozitivními charakteristikami, jež nabízejí divákovi možnosti sebeidentifikace.

Zejména marxistická, ale i jiná totalitní literatura zastávala názor o rozhodujícím ideovém či ideologickém formování diváka i ve vztahu k posuzování minulosti.<sup>25</sup> Toto bývá využíváno filmovými producenty pro legitimizaci jakéhokoli režimu, respektive skupin ovládajících filmový

<sup>22</sup> Zdeněk Beneš uplatňuje srovnání se supermarketem plným zboží různé kvality. BENEŠ, Z. (ed.): *Historie a škola*. Díl I. *Otázky a koncepce českého školního dějepisu*. Praha 2002; McLUHAN, H. M.: *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno 2000, s. 415.

<sup>23</sup> Srov. blíže PETŘÍČEK, M.: *Filmové dějiny*. In: Kopal, P. (ed.): *Film a dějiny*. Praha 2005, s. 15–16.

<sup>24</sup> Ještě výrazněji než v hraném filmu se s osvědčenými schématy vyprávění setkáme v hraném dokumentu nebo dokumentárním filmu.

<sup>25</sup> FEIGELSON, K.: *Film a stalinismus*. In: Feigelson, K. – Kopal, P. (edd.): *Film a dějiny*. Díl III. *Politická kamera – film a stalinismus*. Praha 2012, s. 25–40

průmysl. Požadované hodnoty minulosti pro upevňování moci přitom mohou být zprostředkovány i zábavnou formou. Silně ideologicky orientovány jsou také historické mýty, které jsou jednotlivými společenskými skupinami nebo celými národy využity k legitimizačním účelům.<sup>26</sup> Představa o dosažení cíle (například obsazení nějaké země, vítězství nad nepřítelem) teprve po krutém strádání, porážkách a útrapách nebo jako odměny za snahu, věrnost a pevnou víru představují vhodné podněty pro takový mýtus a filmy jsou nevhodnější pro jejich šíření.

Neobyčejně významný ideový vliv filmu lze předpokládat v případě hodnocení historických osobností. Z prostorových důvodů opomíňme vděčné téma Stalin ve filmu.<sup>27</sup> V neméně zajímavém případě krále Artuše<sup>28</sup> sice dodnes není jasno, zda se jedná o mytickou postavu dosazenou do historické doby, či je inspirována někým, kdo skutečně existoval. Nelze ji tedy podrobit historické analýze bez ohledu na skutečnost, že již dávno hranice dějin překročila. Nicméně v hraných filmech vždy představuje vzor pozitivního hrdiny. Historickými prameny prověřitelný a reálný Oskar Schindler je však širší veřejnosti znám podobně také jen díky filmu Stevena Spielberga.<sup>29</sup> I posuzování celých společenských skupin může být ovlivněno prostřednictvím filmu. Jedinec proti represivní moci (*Kladivo na čarodějnice*), jedna skupina proti druhé (rolníci proti statkářům, aktéři občanské války apod.). Zároveň je docela dobře možné, že filmy ideově (ideologicky) neovlivňují diváka, nýbrž diváci mají vliv na ideové vyznění filmů. Producenti v zájmu komerční úspěšnosti vycházejí z převládajících názorů a hodnocení ve společnosti. Filmy by mohly tedy výrazně přispět k potvrzení a upevnění již převládajících společenských idejí.

Kontinuálně narůstající nabídka filmů s tematikou minulosti je obecně přijímaným faktem. Dovoluje nám však tato nabídka zároveň předpokládat, že žák-divák přistupuje k médiu kritičtěji? Je pravděpodobné, že teprve vhodně volené filmy nebo jejich fragmenty implementované do výuky a doporučované ke zhlédnutí mohou přispět ke kritickému postoji žáka v kontextu sdělovaných informací, a tedy rozvoji jeho mediální gramotnosti.

V hrané produkci dnes nalezneme řadu didakticky a pro mediální výchovu inspirativních titulů, které přes přednostní zábavnou funkci upozorňují, že se jedná pouze o jednu z možných interpretací minulosti. Diváci jsou při sledování takových filmů konfrontováni s nejednoznačností vnímání historické reality a podněcováni ke kritickému myšlení.

Jiné filmy vědomě porušují iluzi realistického a autentického ztvárnění. Obsahují nereálné nebo ahistorické prvky tak, aby diváci prostě nemohli podlehnout iluzi autenticity, neboť se jim dává najevo, že se jedná o svévolný konstrukt, který neodpovídá současně vědecké představě o historické skutečnosti.<sup>30</sup>

Zatímco uvedené možnosti zmíněné při výuce učitelem mohou samy o sobě napomáhat rozvoji mediální gramotnosti, samozřejmě přetrvává užitečnost implementované analýzy ve školní

<sup>26</sup> Srov. blíže např. RAK, J.: *Bývali Čechové*. Praha 1994, s. 9–35.

<sup>27</sup> Aktuálně v kompendiu FEIGELSON, K. – KOPAL, P. (edd.): *Film a dějiny*. Díl III. *Politická kamera – film a stalinismus*. Praha 2012.

<sup>28</sup> FUQUA, A. (režie): *Král Artuš*. USA – Velká Británie – Irsko 2004. K jednoduchému a jednoznačnému hodnocení nabádá text na adrese <http://www.csfd.cz/film/116485-kral-artus/>, kde se dočteme spekulativní informace, že *historikové si sice dlouho mysleli, že je král Artuš pouze mýtem, avšak tato legenda byla založena na skutečném hrdinovi*.

<sup>29</sup> SPIELBERG, S. (režie): *Schindlerův seznam*. USA 1993.

<sup>30</sup> HELGELAND, B. (režie): *Příběh rytíře*. USA 2001. Blíže informace Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/24164-pribeh-rytira/> [cit. 11. 9. 2012]. Přestože se v odvíjejícím příběhu objevují reálné historické postavy jako Geoffrey Chaucer nebo Černý princ a je aktuálně zmiňována bitva u Poitiers, umožňující přesné datování, publikum zároveň při rytířském souboji z plna hrdla podupává do rytmu skladby *We Will Rock You* (Queen) a používá povzbuzovací gesta z moderních sportovišť. Tvůrce tedy neustále upozorňuje, že podávané informace o historické skutečnosti je třeba brát s rezervou.

výuce a následné interpretace. Hraný film uplatňuje specifické vyprávěcí postupy. Znalost těchto mechanismů a jejich sdělení, schopnost oddělení dramaturgie, fiktivních prvků a příběhu jsou podstatným příspěvkem k rozvoji mediální gramotnosti. Stejně jako analýza dobového kontextu, dobového účinku na žákovské publikum, podobně jako znalost podmínek, za kterých film vznikl, nabízejí kvalifikovaný přístup k médiu i jím předávaným historickým informacím. Hraný film je každopádně k dekonstrukci a složení nového kritičtějšího obrazu minulosti vhodný, a je žádoucí se jím tedy i nadále zabývat.

Využití kinematografických děl v dějepisné výuce ospravedlňuje jejich pozice přirozené spojnice do každodenního světa žáka, a to také zdůvodňuje využití vlivu filmu na žáka v edukačním procesu, ale zároveň působení proti jeho případnému manipulativně deformačnímu vlivu. V případě využití ve školské praxi je však třeba si také položit otázku, zdali budou tyto nápady a podněty úspěšné, nejsou-li ověřeny empirickými metodami. Bude postup použitý pedagogem úspěšný (např. rozpoznávání vlivu manipulativních mediálních sdělení), pokud neprozkoumáme, co tento vliv způsobuje? Může učitel využít potenciálního vlivu hraného filmu, aniž by znal příčiny, respektive způsoby využití těchto vlivů? V praxi se totiž zdá úspěch zaručený – učitel i žák jsou navýsost spokojeni, pokrok ve výuce je hmatatelný. Avšak je třeba naslouchat i kritickým hlasům zpochybňujícím využívání hraného filmu ve výuce. Zásadní problém tedy spočívá v absenci vědeckého přístupu, který je pro rozpracování odpovídajících výukových modelů nezbytně nutný. Empiricky je zatím jen málo doloženo, jak film implementovaný do výuky ovlivňuje žáka a jaké faktory představují souvislost mezi filmem a historickým vědomím.

Uvedeme některé podněty ke koncepci dotazování předpokládaného vlivu hraného filmu na mediální gramotnost a historické vědomí žáků, které mohou posloužit jako východiska empirického zkoumání. Do jaké míry se odlišuje zobrazení historie v hraném filmu od jiných forem názorného vypořádání? Jaké historické informace nám hraný film poskytuje a jakým způsobem je prezentuje? Jaké filmové žánry a konkrétní tituly s historickou tematikou žáci sledují? Liší se výběr s pohlavím a měnícím se věkem recipienta? Jaké hrané filmy jsou v masmédiích dostupné, které používají učitelé ve výuce? Má místo projekce nějaký vliv na recepci těchto filmů? Jaké faktory je při analýze vlivu filmů nutno zohledňovat? Které informace poskytované filmy jsou žákem přijímány jako pravdivé, pochopeny a osvojeny? Projevuje se způsob sledování filmu, rozpoložení žákovského diváka a situace, za které se recepce odehrává na účinnosti filmového sdělení? Jakou roli přitom hrají zájmy diváka a jeho postoj k hranému historickému filmu? Na jaké oblasti historického vědomí mohou mít hrané historické filmy vliv? Existují rozdíly mezi vlivem na poznatkovou složku a významy, které recipient přičítal a přičítá minulosti propojené se současností a blízkou budoucností? Vede práce s filmem v hodině žáka ke kritickému odstupu od sdělovaných informací? Vede jej k schopnosti výběru podstatných informací? Jakým způsobem lze zjistit stav historického vědomí žáka, jeho změny pod vlivem hraného filmu? Budou hypotézy o vlivu hraného filmu na historické vědomí mládeže výsledky empirických studií falzifikovány nebo verifikovány?

Hraný historický film je v textu spojován s konceptem historického vědomí vycházejícího z aktuálního diskurzu o reformovaném kurikulu a zmiňován s ohledem na souvislost s dalším důležitým pojmem moderní didaktiky dějepisu – historickou kulturou, stejně jako korespondujícími cíli mediální výchovy. Zmíněné spojnice představují nepochybně důležitý badatelský podnět, jeho realizace pak nezbytnou podmínku k určení potenciálu i skutečného vlivu tohoto média.



## Summary

### **Historical Fiction Film as a Theme of Didactic Research**

This study introduces an initial analysis of research possibilities of the didactics of history (with regard to media education) in the context of historical fiction film. It is focused on the impacts of the film medium, relationship among film images of the past with historical awareness and media literacy. The text deals with the problems of hypotheses and research questions in connection with the analysis of the examined object, which allows to estimate the influence of fiction film on the recipient – especially on the students of upper primary school.