

K SEKVENČNÍ ANALÝZE HRANÉHO FILMU A JEJÍ IMPLEMENTACI DO DĚJEPISNÉ VÝUKY

KAMIL ŠTĚPÁNEK

Do we have to devote more time to activities with feature films when teaching Czech school history? Is extensive analysis of the film rather counterproductive or beneficial to the educational objectives? What is important for the successful selection and analysis of the film sequences within history lessons? The text of this paper deals with answers to these questions.

Key words: teaching history; historian film; sequence analysis of feature film.



MENZEL, J. (režie): *Skřivánci na nitě*. ČSSR 1969. „Jen si je prohlédněte, ty hnusné, imperialismem nasáklé tváře!“ pravila soudružka učitelka (V. Galatíková) pionýrům. Abychom nenařušili ideologický slovník poúnorového režimu, nezbyvá nám, než doplnit: „Poražené buržoazní živly“ v kladenské hutí jako názorná pomůcka při výchově mladé generace. Schopnost volby vhodné sekvence z celku filmu pro práci ve výuce dnes patří do žádoucí dovednostní výbavy učitele dějepisu.

Projekci *Tankového praporu* (ČSFR 1991) jako celku v dějepisné hodině zřejmě nelze doporučit z mnoha důvodů. Nebojme se však úkolovat žáky při dekódování jedné, správně zvolené, sekvence. Právě poselství trpké satiry na komunistickou armádu pod velením generála Alexeje Čepičky v letech 1950–1956 může být oním hledaným spouštěčem zájmu žáka o pochopení padesátých let v naší zemi.

Mezi aktuální témata dějepisné edukace patří otázky efektivního školení žáka ve schopnosti analýzy projevů historické kultury. Analýzy a interpretace, při níž se bude jeho historické vědomí kultivovat, nikoli dále deformovat. Jedním z možných východisek řešení problému je připuštění „mimoškolních“ historických příběhů produkovaných masmédií do dějepisné výuky. Podobu ožívování historie ovlivňuje především hraný film a není pochyb, že obzvláště mládež získává svoje představy o minulosti právě z tohoto média. Pokud se pedagog pro podobný postup rozhodne, musí však také řešit otázku rozsahu předpokládané implementace. Následující řádky se proto zabývají klady a záporů základních variant nasazení hraného filmu pro edukační účely.

Rozhodně nelze spoléhat na pravidlo, že každý film s historickým námětem obsahuje alespoň jednu konkrétní sekvenci použitelnou v dějepise k rozvíjení libovolné kompetence. Ale při

záporném výsledku má jistě smysl uvažovat o jeho užitečnosti pro edukaci i jako o celku. Existuje však celá řada filmů, z nichž stačí vybrat právě jednu jedinou sekvenci, a ta bude přesto pro naše edukační účely funkční. Uvedme si alespoň některé příklady:

Prostřednictvím výchovného výkladu soudružky učitelky skupině pionýrů ve filmu *Skřivánci na niti*¹ líčí duo Jiří Menzel – Bohumil Hrabal historický děj. Příběh, který je v mnoha mikroepizodách konzistentní sám o sobě a nepotřebuje ke svému pochopení zhlédnutí celého filmu: „Jen si je prohlédněte, ty hnusné, imperialismem nasáklé tváře!“ Důvodem jsou umělecké prostředky filmové řeči.² Jsou sice v kódech, avšak snadno rozluštitelných. Režisér a dramaturg takto sdělují ve zkratce své dojmy a pocity z toho co se dělo v totalitním Československu padesátých let: společenská likvidace, degradace a převýchova třídního nepřítele – „buržoazních živlů“ či inteligence fyzickou prací, jejich veřejné urážení a výchova nové generace k nenávisti. Při úvahách na téma projekce Tankového praporu³ nebo Černých baronů⁴ jako celku v dějepisné hodině zřejmě dospějeme k závěru, že ji nelze doporučit z mnoha důvodů. Přitom se nevyhneme ani prověrce idealizace či zjednodušování. Nebojme se však úkolovat žáky při dekódování jedné, dobře zvolené, sekvence. Poselství trpké satiry na lidově demokratickou armádu pod velením generála Alexeje Čepičky v letech 1950–1956 může být oním hledaným spouštěčem zájmu o hlubší pochopení padesátých let 20. století v naší zemi. Víceúhelný pohled při následné analýze a interpretaci zahrne nejen existenci literárních předloh a řečové prostředky filmu, ale i seznámení s patetickou dobovou režimní propagandou, jejím prosakováním do každodenního života, fanatismem i formalismem – s výsledným poznáním absurdity systému.

Zcela jinou perspektivu nabízí sekvence hraného filmu připomínající dějinný zlom, pracující přitom záměrně s velkými emocemi. Scéna přistávání Španělů pod Kolumbovým vedením v celovečerním snímku 1492: *Dobytí ráje* vypráví přibližně v průběhu čtvrt hodiny okolnosti přistání a prvního setkání dvou světů. Perspektiva, ztvárnění symbolů, kamerové efekty, detailní fyziognomie tváří a jejich prožívání těchto historických okamžiků, hudba, pronášená slova a jejich dikce. A k podobnému postupu se uchýlili filmaři i v závěrečné řeči Olivera Cromwella ospravedlňujícího převzetí moci ve stejnojmenném snímku.⁵ Všechny tyto znaky tak specifické pro filmové médium vytvářejí popis události, který zároveň nabízí konečné hodnocení historického děje, jednoznačný úhel pohledu i pobídku k identifikaci s předkládaným postojem – vše v jednom. Kritické reakce nebo odstupů však budou žáci schopni právě proto, že je vedeme k soustředění na tuto vhodně zvolenou sekvenci a nakonec ke správnému rozluštění sdělovaného poselství vždy filmařem-umělcem, nicméně nikoli nutně filmařem-historikem. Také srovnání jiných popisů téže události například deníku historické osobnosti, románu, obrazové nebo vědecké rekonstrukce s konkrétním minulým dějem lze využít právě jen tehdy, pracujeme-li s fragmentem, nikoli celým filmem.

Primárním cílem každého filmového producenta je oslovení co největšího počtu diváků a teprve poté umělecká kritéria. V obou fázích je však minulost zobrazována specifickým

¹ MENZEL, J. (režie): *Skřivánci na niti*. Československo 1969. Film vznikl na motivy povídek Bohumila Hrabala: Inzerát na dům, ve kterém už nechci bydlet. Děj je situován do kladenských oceláren, které v padesátých letech 20. století nuceně zaměstnávaly osoby nepohodlné režimu.

² Srov. blíže např.: MONACO, J. *Jak číst film: svět filmu, médií a multimédií*. Praha 2004.

³ OLMER, V. (režie): *Tankový prapor*. ČSFR 1991. Komédie, filmová adaptace románu Josefa Škvoreckého s autobiografickými prvky časově zařazená do roku 1954.

⁴ SIROVÝ, Z. (režie): *Černí baroni*. ČSFR 1992. komedie, filmová adaptace románu Miroslava Švandrlíka s autobiografickými prvky. Spisovatel prošel službou v Pomocných technických praporech poúnorové československé armády.

⁵ HUGHES, K. (režie): *Cromwell*, VB 1970.

způsobem: napěťová schémata, personalizace a zjednodušování historických jevů ovlivňují historický příběh. Aby byli žáci schopni rozpoznat specifika, je třeba jim postupy analýzy přiblížit: působení montážních a střihových technik, detailních záběrů fyziognomie tváře, hudebního podbarvení jednotlivých scén a nadto mohou stále trénovat schopnost rozpoznání režijních pobídek k identifikaci s vybranou postavou. Straní někomu vyprávěný příběh? S kým se máme a s kým naopak nemáme identifikovat a jak ovlivní vlastnosti dotyčného dějiny, která nám jsou demonstrovány? Podobné úsilí vyžaduje dovednost nepodléhat svodům pohodlných a zjednodušujících soudů: líčí-li například americký režisér ve filmu *Patriot*⁶ americké osadníky jen jako oběti zvláště Angličanů – bezcitných vůči civilnímu obyvatelstvu, krutých a sadistických. Žáci se mají naučit, i když jen prostřednictvím základních podnětů, jakou roli hraje časový detail, symbolika a postavení kamery, má-li u diváka vyvolat požadovaný účinek – subjektivní vyhodnocení –, tedy sympatie či antipatie k určité historické osobnosti a jejímu jednání nebo události. Tohle všechno je ve výuce mnohem obtížněji demonstrovatelné prostřednictvím nezkráceného celovečerního filmu. Kritická filmová recepce vyžaduje i na krátký úryvek jistý čas: opakování scén, vzájemnou výměnu dojmů mezi žáky, diskusi o poselství jednotlivých obrazů a výčet kamerových či režijních triků, které vedou k žádoucímu diváckému hodnocení a postoji. Proto raději využijme v dějepisné výuce jen jednu, vhodně zvolenou, sekvenci. Snad je to také scéna bitvy mezi Makedonci a Peršany ve filmu *Alexander Veliký*,⁷ jejíž výsledek se opakovaně potvrzuje pokračujícím filmovým příběhem. Avšak interpretace na základě jedné uzavřené filmové scény nás snadno mohou přivést k falešným závěrům, protože poselství této scény je následujícím dějem prostě falzifikováno. Přestože popsaná situace může nastat častěji, neznamená to, že bychom na analýzu jednotlivých sekvencí měli ve výuce rezignovat. Celý hraný film stejně jako dokumentární⁸ obsahuje takový počet dojmů informací, scén, komentářů a sdělení, rafinovaných montáží, kamerových pohybů, že se zážitky divákovi překrývají, nebo dokonce vzájemně vrušují. Přistoupíme-li poté vůbec k nějaké formě rozboru, s velkou pravděpodobností bude povrchní. Jinými slovy – nereálnost a neúspěšnost takové analýzy je zcela nepochybně přímo úměrná délce projekce i nárokům na udržení žákovské pozornosti.

Další obtíže lze očekávat, pokud není námi promítaný film zrovna blízký jejich srozumitelnému světu. Poté nebudeme daleko od pravdy, vyčíslíme-li hodnotu námahy, věnované implementaci celého díla do edukace, nule. Ideálním, v našich podmínkách však značně nereálným, postupem se jeví promítání v několika následujících vyučovacích hodinách po sobě.⁹

Při shrnutí předností uplatnění filmových fragmentů v dějepisné výuce bychom neměli opominout následující skutečnosti. Při malé hodinové dotaci vlastně ani jinou možnost nemáme, jinak bychom museli na práci s filmem rezignovat zcela. Náročným činností s celým filmem, kde se od žáků nedá očekávat aktivní spolupráce, protože se dojmy překrývají a kvantita prožitku brání v tomto věku přiměřené kritické činnosti, kontrastuje volba izolované sekvence. Skutečnost, že filmy jen zřídka vypráví pouze jeden příběh, jsme vyhodnotili jako

⁶ EMMERICH, R. (režie): *Patriot*. USA, Německo 2000.

⁷ STONE, O. (režie): *Alexandr Veliký*. USA, SRN, Francie 2004.

⁸ K problematice srovnej např.: KRATOCHVÍL, V.: *Dokumentární film ako školský historický obrazový prameň: metodické podnety*. Bratislava 2009; BILÍK, P.: *BBC Factual: nové obrazy historie*. Dějiny a současnost 9/2013, s. 37–38.

⁹ S touto variantou, jako jedním z možných řešení, však počítá projekt Příběhy bezpráví – Jeden svět na školách Nabízí základním a středním školám dokumentární i hrané filmy vhodné k výuce dějepisu. Pořádá ve školách filmové projekce a besedy s pamětníky, historiky a filmaři.

Viz. blíže: http://jsns.cz/cz/pribehybezpravi/26/Pribehy_bezpravi.html?index=true.

komplikaci. Nicméně právě toto množství příběhů nabízí možnost diferencovanější volby pro účely analytických činností se žáky. Zároveň však neexistují záruky, že v každém filmu s historickým obsahem objevíme sekvenci vhodnou pro rozvoj mediální gramotnosti.

Většina projekcí hraných filmů recipovaných žáky se realizuje v mimoškolním prostředí. Při sledování filmu s dějem odehrávajícím se v minulosti jsou přítomni žáci obvykle vystaveni poměrně specifickému a zároveň velmi typickému působení více časových rovin, které se nadto překrývají. Proto je velmi důležité, aby žáci rozvíjeli dovednost odlišovat tyto dimenze.¹⁰

Při jejich rozkrývání vyjdeme nejprve z historického tématu, které se umělci rozhodli převést na plátno. Tento akt může nabývat nejrůznějších podob: od pozitivistické snahy ukázat, jak to asi skutečně mohlo být, přes skryté paralely současných problémů až po kostýmní spektakly, pro něž je historické téma jen povrchní záminkou.

Druhou časovou rovinu obvykle pomůže ozřejmit zkušenost, která nám napovídá, že většina hraných filmů se opírá o literární předlohu. Přitom je zcela běžné, že filmová adaptace následuje literární inspiraci až po značném časovém odstupu. Z kinematografické produkce středoevropského prostoru bychom mohli uvést alespoň příklad časového odstupu polského snímku *Faraon*.¹¹ Zatímco polský romanopisec své dílo sepsal na konci 19. století, filmaře jeho vlastní zaujalo až v polovině šedesátých let následující epochy. Je naprosto přirozené, že předloha odráží dobové představy, stav vědeckého poznání, politické vlivy či priority odvíjející se kulturní epochy apod.

Naším tématem je i sám filmový výtvar, a proto třetí časová rovina – natočení filmu je pro nás svou výpovědní hodnotou nejcennější. Data, která získáme rozkrytím této dimenze, opět – podobně jako v případě literární předlohy – vypovídají o společenských nebo politických



1492: Dobytí ráje – Kryštof Kolumbus (G. Gepardieu) nebo Jan Žižka (Z. Štěpánek) ve stejnojmenném filmu. Prostředky filmové komunikace v plném nasazení: detaily fyziognomie tváře a průměty jejich vnitřního prožívání. Tradiční způsob docílení žádoucího vyznění historické osobnosti i mediálního produktu. Proto rozpoznávání prostředků filmové řeči patří rovněž do metodické výbavy mediální výchovy.

¹⁰ Otázkou časových rovin v historickém filmu se zabývali Ivan Klimeš a Jiří Rak již v předlistopadové éře. Srov.: Klimeš, I. – Rak, J.: *Film a Historie I*. Film a doba 1988, č. 3, s. 140–145; Klimeš, I. – Rak, J.: *Film a Historie II*. Film a doba 1988, č. 6, s. 333–337; Klimeš, I. – Rak, J.: *Film a Historie III*. Film a doba 1988, č. 9, s. 516–521; Klimeš, I. – Rak, J.: *Film a Historie IV*. Film a doba 1988, č. 12, s. 637–642.

¹¹ Literární předloha PRUS, B.: *Faraon*. Praha 1897. Autor ve svém jediném historickém románu vylíčil na pozadí vlády Ramesse XIII mj. mechanismy moci. Filmová adaptace (KAWALEROWICZ, J.: *Faraon*. Polsko 1966) s velkou pravděpodobností hledala paralely v dobovém řízení komunistického polského státu.

postojích tvůrce, společenských náladách apod. Tato rovina je jako badatelské pole navíc akceptována i konzervativními historiky a slouží k lepšímu pochopení doby, ve které byl snímek natočen. V případě zmíněného Faraona přímo vybízí k hledání projekce tehdejších politických problémů do umělecké produkce.

Neměli bychom však opomíjet ani čtvrtou charakteristiku – postojové a hodnotové vzorce doby, ve které film sledujeme. Dnešní žáci si stejně jako ti dřívější s recepcí filmu spojují svá očekávání, představy, módní vlivy i akceptování toho co vidět chtějí. Aspekty, které se mohou a budou lišit od očekávání žáků žijících před dvěma či třemi generacemi v jiném společenském, kulturním nebo politickém klimatu. Podle toho pak vypadá i vztah k hodnocení masmediálního výtvaru.

Předpokládejme, že se filmaři drží standardního tvůrčího modelu: nejprve zaměří pozornost na téma v minulosti a podle svého záměru čerpají informace buď z krásné literatury, populárně vědecké produkce nebo se pustí do kritické analýzy pramenů ruku v ruce s odbornými poradci. Poté svá zjištění, pro sebe filmařsky přitažlivá, převedou do dramaturgické podoby, přičemž obvykle hledají rozměr propojující jejich dílo se současností nebo budoucností.

Při analýze proto žáka nejprve vedeme k popisu audiovizuálního sdělení a vyjádření celkového dojmu. Možná bychom jej mohli charakterizovat jako pocit, který může pomoci (Likertovy) škály vyjadřovat nejružnější hodnoty. Autor filmu si realizoval svou potřebu předat nám svůj názor na téma a my máme po zhlédnutí pocit, že nám někdo konečně vysvětlil „jak to bylo doopravdy“¹² nebo zřetelně relativizuje svoji uměleckou výpověď?¹³ V další fázi analýzy učíme žáka rozpoznávat ve vhodně volených filmech skryté historické paralely a vztahy. K uvedené problematice existuje na domácí poměry relativně bohatá odborná literatura s velkým množstvím takřka „čítankových“ příkladů, tak jak je v průběhu toku dějin nabídla tuzemská kinematografie.¹⁴ Finále podobně konstruovaného rozboru by mohlo představovat odhalení sdělení adresovaného současnosti nebo budoucnosti prostřednictvím historické látky – poselství tvůrce. Případně je-li v díle nějaké poselství, nebo není. Stejně důležité aspekty nebo varianty takové analýzy však představuje i rozvíjení schopnosti poměřovat faktografickou správnost zhlédnutého díla prostřednictvím poskytnutých korekčních informací.¹⁵ V neposlední řadě pak vnímání pravidel filmové dramaturgie, které schematicky ovlivňují výsledek: střídání napětí a klidu, struktura zápletky, nutnost výběru (román se přetaví v devadesátiminutový film), koncentrace děje do rukou hlavního hrdiny a jeho protivníka s jednoznačnou psychologií osobnosti, postoji, předsudky nebo sympatiemi.

¹² Přestože Pavel Kosatík a Robert Sedláček, autoři devítidílného hraného seriálu České televize *Naše století* (2013) hovoří o svém díle jako o: „Devíti dramatisacích klíčových okamžiků novodobých českých dějin, nezbaběle neobjektivním způsobem...“ a námětu pro přemýšlení, srov. blíže: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10362011008-ceske-stoleti/7044-o-ceskem-stoleti/>, pravděpodobně vytvořili jen další nabídku zcela hotových postojů k přelomovým okamžikům našich národních dějin.

¹³ Hraný film sděluje relativizaci historické látky nezřídka komediálním žánrem nebo vkládáním nereálných prvků do děje. Za jiné např.: HELGELAND, B. (režie): *Příběh rytíře*, USA 2001. (diskotance na slavnosti v r. 1356, módní gesta ze současných sportovišť apod.). Srov. blíže ŠTĚPÁNEK, K.: *Hraný historický film jako podnět oborově didaktického výzkumu*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, 2012, roč. 26, 2/2012, s. 349–357.

¹⁴ Srov. např.: *Film a dějiny*, Praha 2004; KOPAL, P.(ed): *Film a dějiny II. Adolf Hitler a ti druzí. Filmové obrazy zla*, Praha 2009; *Film a dějiny III. Politická kamera – film a stalinismus*, Praha 2012.

¹⁵ Mj. lze exemplárně uvést vylíčení Kryštofa Kolumba ve filmu 1492: *Dobytí ráje jako sociálně rovnostářského jedince v kontrastu s jeho historicky doloženými návrhy o možnosti prodeje indiánů do otroctví*. Srov. blíže: ŠTĚPÁNEK, K. Raný novověk ve filmu (?): Příspěvek k mediální výchově na ZŠ. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, roč. 2007, č. 22, s. 111–117.

Cesta k účinnému vyhodnocení audiovizuálního sdělení vede i přes analýzu vymodelovaných charakterů a postojů (dnes již opravdu klasický příklad jednoznačně negativního charakteru: Zikmund ve Vávrově trilogii, stejně jako schéma jednoznačně pozitivního hrdiny: Jan Žižka tamtéž).¹⁶ Hrané filmy obsahují také celou řadu dílčích informací, které můžeme se žáky zkoumat: od dobových kostýmů, výběru hudby přes sociální postoje nebo módní zvyky.

Nastíněná problematika volby vhodného filmového fragmentu i časově-dimenzionální analýza v sobě samozřejmě ukrývají obrovský didaktický potenciál. Proto je taktéž průběžně doplňuje nárys struktury otázek sahajících od faktografie spojené s vlastním filmovým dílem, předlohou, tématem i diváckou recepcí až po pocitově postojové aspekty. Naznačuje tak, jaká forma úkolování žáka při edukaci by mohla napomoci jeho uvolnění, Zpětnou motivaci pro žáky by naopak mohlo představovat zjištění skutečností a významů, které nejsou na první pohled ve filmu patrné.

Summary

The sequence analysis of feature film and its implementation into the teaching of history

The text deals with the analysis of sequences of feature film within history teaching. It is based on the number of hours which school history is assigned in Czech schools, age peculiarities of upper primary school pupil and the results that these facts bring to analytical procedures. The key passages are devoted to the application and implementation of selected requirements of media education in teaching via a feature film.

¹⁶ VÁVRA, O. (režie): *Jan Hus*. Československo 1954; VÁVRA, O.(režie): *Jan Žižka*. Československo 1955.