

1.1 DĚJINY VE FILMU A VE ŠKOLE

Kamil Činátl



ČTK/Finda Jiří (foto), 1960

Co se dozvíte v této kapitole?

- Jaké důvody vedou učitele k využití filmu ve výuce.
- Jaké dějepisné vzdělávací cíle můžeme spojit s využitím filmu ve výuce.
- Jak filmově zaměřená výuka souzní s dějepisným kurikulem (RVP).
- Jak film ovlivňuje historickou kulturu a historické vědomí.
- Jaké filmy patří do hodin dějepisu.

Proč využívat film?

Otázka, proč využívat film v dějepisném vzdělávání, je před vstupem do metodiky jeho případného zapojení do školní praxe klíčová. Pokusme si na úvod alespoň rámcově naznačit možné odpovědi, abychom navázali co nejživější vztah mezi didaktickou teorií a školní praxí. Rozhodně nechceme užívání filmu v dějepisné výuce nařizovat, ačkoliv by to mohlo být vedeno „osvícenou“ snahou zavádět v českém prostředí postupy dlouhodobě ověřené v zahraniční didaktice a školní praxi.¹ Předpokládáme, že film jako prostředník a nástroj historického poznání může vycházet vstříc zájmům a potřebám všech, kteří se na vzdělávání podílí (tedy žáků, učitelů, didaktiků, historiků a konečně i širší rodičovské veřejnosti). Máme-li se tomuto ideálnímu souznění zájmů alespoň přiblížit, měli bychom si otázku, proč využívat film, vyjasnit dříve, než se pustíme do promyšlení vlastní metodiky jeho užití ve výuce. Věříme, že tak vznikne prostor, v němž můžeme promýšlet konkrétní cíle i širší kontext vzdělávání. Podívejme se tedy na film jako na jedno z klíčových médií dějepisné výuky.

Film je atraktivní

Důležitý argument pro práci s filmem představuje již atraktivita média, která může posílit zájem žáků o dějepis. I zanícený výklad učitele klade na představitost dětí daleko větší nároky než filmový obraz minulosti, který ukazuje dějiny konkrétně, a snáze tak přitáhne jejich ne vždy soustředěnou pozornost.² S proměnami životního stylu a nástupem moderních médií se film ve stále větší míře stává součástí každodennosti. Díky plošně rozšířené televizi či internetu a dalším moderním technologiím se dostupnost filmu stále zvyšuje. Z každodenní divácké praxe si žáci

přinášejí zkušenosti s filmem, na které může škola efektivně navázat. Výuka prostřednictvím filmu přibližuje školu životnímu stylu mládeže, která dnes upřednostňuje film před knihou.³ Škola by neměla těmto trendům vzdorovat ani ve jménu tradice (důraz na knižní podobu vzdělání), zvláště pokud může film pragmaticky využít ve prospěch efektivity vzdělávání. Podobu vzdělávání dnes ovlivňují nová média, jejichž prostřednictvím se film ještě výrazněji zapojuje do každodenního života společnosti a zároveň se otevírá tvůrčím přístupům. Nejsme již jen pasivními diváky, ale můžeme snímky stahovat, stříhat, vytvářet vlastní kompozice, jak ilustruje fenomén YouTube. Film tedy nemusí pro dějepis představovat jen nutný ústupek vůči dobovému vkusu či okolnostmi vynucený odklon od knihy, která pro mnohé z nás stále představuje tradiční médium dějepisného poznání, ale může sloužit jako nástroj zefektivnění a zkvalitnění výuky. Mnohé empirické výzkumy naznačují, že se školní historie vzdaluje žitému světu.⁴ Žáci ji často považují za odtažitou a neosobní vědění, které se zhodnocuje pouze v sociálním kontextu školy: dějepisné znalosti se učíme proto, abychom měli dobré známky. Film může posloužit jako důležitý prostředník mezi školní historií a každodenním životem žáků.⁵

Současná historická kultura je filmová

Práci s filmem však nemusíme spojovat jen s modernizací výuky, jež chce zohlednit proměny životního stylu. Každodennost dnešní společnosti je dynamicky provázána s moderními médii. Teroristický útok na World Trade Center v New Yorku 11. září 2001 nám ukazuje, nakolik se historická událost utváří prostřednictvím médií a nakolik má filmový charakter. Dnešní historická kultura⁶ je v dosud nebývalé míře utvářena filmem,



Vyprávěj (2009, r. Biser Arichtev)

Seriál České televize *Vyprávěj* je zapojen do husté mediální sítě, která zesiluje jeho odraz v sociální praxi. Kromě televizního vysílání je dostupný na internetu. Krátce po odvysílání se každá série objevila na trhu ve formě DVD. Česká televize provozuje interaktivní web, kde mohou diváci o seriálu diskutovat. Dostupné jsou zde i další aplikace odvozené od seriálu. Herci se v souvislosti s *Vyprávěj* objevují na stránkách lifestyleových časopisů. Seriál žije i na sociálních sítích, zejména na facebooku má početnou komunitu fanoušků.

kteří ovšem nevytlačuje historická témata z veřejného prostoru. Úspěšné filmy či seriály s tematikou minulosti dokládají, že historie jde na odbyt. Mnozí odborníci dokonce tvrdí, že nikdy nebylo v médiích tolik historie jako v současné době.⁷ Filmové obrazy minulosti zprostředkovává dynamická mediální síť, v níž kromě televize a kina hrají klíčovou roli DVD, a především nová média. Prostřednictvím internetu mohou diváci psát komentáře k oblíbeným filmům, sdílet prožitky a zpětně ovlivňovat podobu populární filmové kultury. Nakolik se může film prostřednictvím nových médií zapojit do sociálně-kulturního kontextu, příkladně ilustruje populární retro seriál *Vyprávěj* (2009, r. Biser Arichtev), při jehož sledování a komentování na internetu česká společnost s nebývalou intenzitou vzpomínala na nedávnou minulost.

Rámcové vzdělávací programy vyzývají učitele dějepisu, aby kultivovali historické vě-

domí jedince a uchovávali kontinuitu paměti.⁸ Dějepis není kurikulem definován jen jako znalostní předmět, jehož ideálním výstupem by měl být absolvent, který si pamatuje široký soubor chronologicky a zeměpisně uspořádaných dat o minulosti. Dějepisné kurikulum vymezuje minulost jako otevřený problém, nikoliv jako uzavřený soubor znalostí určený k pasivní reprodukci. Učitelé by měli věnovat pozornost kolektivně sdíleným představám o dějinách, měli by vést žáky k tomu, aby si nad společensky živou minulostí kladli otázky.

Využití filmu ve výuce není ve sporu se vzdělávacími cíli, které vytyčila kurikulární reforma. Pokud dějepis směřuje k rozvoji dovedností, které mají žákům pomoci v tom, aby se orientovali v soudobé historické kultuře, pak může právě film plnit roli klíčového prostředníka. Jelikož je film běžnou součástí každodennosti a současná historická kultura je do značné míry filmová, dokáže

TŘI DŮVODY PRO UŽITÍ FILMU VE VÝUCE

Didaktický

Film podporuje představivost, protože ukazuje dějiny plasticky. Jednání lidí zasazuje do konkrétní historické situace. Podněcuje k analýze. K přezkoumání autenticity a reprezentativnosti obrazu lze využít další prameny. Filmové interpretace provokují ke srovnání a diskuzi.

Motivační

Názorností a dramatickostí film přesahuje učebnici i výklad učitele. Probouzí sympatie a antipatie. Každý žák se může na emotivní úrovni vyjádřit k filmu bez obavy z chybných názorů. Dobře zvolená scéna budí poznávací nejistotu, která je východiskem pro problémově orientovanou výuku.

Pedagogicko-psychologický

Film se dotýká emocí, což dynamizuje navazující výuku a posiluje udržitelnost znalostí. S pomocí konkrétních obrazů si žáci lépe pamatují a zapojují se snáze do poznávacího procesu. Nezbytná je ovšem navazující analýza a srovnání s dalšími prameny. Filmové ukázky by neměly být dlouhé, aby pozornost žáků nezahltily.

ZWÖLFER, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen.

In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I in II*. Berlin 2011, s. 128.



Noc nevěsty (1967, r. Karel Kachyňa)

Hraný film *Noc nevěsty* zachycuje v krátké a přitom dramatické sekvenci průběh společného ustájení dobytka ve vesnici Týnec. Mezi aktéry události jsou i školní děti, které pod taktovkou učitele děkují rodičům a sousedům, že svůj dobytek dali do právě vznikajícího zemědělského družstva. Film zasazuje kolektivizaci do sociálního kontextu. Ukázka zachycuje různorodé reakce na kolektivizaci, a orientuje tak pozornost žáků k motivacím, které mohly ovlivnit jednání lidí.



Noc nevěsty

Na společném ustájení dobytka se ve filmovém příběhu podílí velké množství lidí, kteří hrají různorodé společenské role. Příslušníci Lidových milicí mají dohlížet na zdárný průběh „dobrovolného“ odevzdání dobytka do družstva. Kromě školních dětí, učitele a místních obyvatel Týnce je přítomna i železničářská kapela, která má události dodat slavnostní ráz. Z obecního rozhlasu komentuje dení představa JZD. Chudší obyvatelé přihlížejí, jak bohatší sedláci přicházejí o majetek.

právě toto médium žáky oslovit. Když škola naváže na divácké zkušenosti žáků a na jejich povědomí o fungování média, může prostřednictvím kritické analýzy filmových obrazů otevírat historickou látku problémově. Dějepis má šanci navázat vztah s žitou zkušeností a proměnit se ze sociální hry v hru poznávací.

Film jako stroj času

Shrňme si klíčové odpovědi na předchozí otázku, proč využívat film. Jako školní pramen efektivně propojuje didaktické, motivační a pedagogicko-psychologické aspekty vzdělávacího procesu. Vhodně zvolená scéna staví žáky do produktivní poznávací situace. Film podněcuje otázky. Filmový výklad minulosti lze návazně srovnávat s textovými prameny. Film staví žáky do tvůrčí role: mají analyzovat a hodnotit, s jakým záměrem a pomocí jakých prostředků zobrazuje minulost. Užití filmu ve výuce nemusí být přitom

nijak extenzivní. Učitel si vystačí s několika osvědčenými ukázkami. Film nevylučuje tradiční média dějepisné výuky (text, mluvené slovo a obraz) ani neoslabeje jejich význam, ale naopak v navazující práci otevírá prostor pro jejich efektivnější zapojení do hodiny.

Vhodně zvolenou filmovou rekonstrukcí historických událostí můžeme využít jako pomyslný stroj času, který vtáhne žáky přímo do dění. Film ukazuje dějiny prostřednictvím smyslů (zraku a sluchu). Dobová skutečnost je zabydlena lidmi i předměty. Díky této konkrétnosti si žáci mohou historii představit snadněji než z výkladu učitele či textu učebnice. Pokud vybereme ukázku, která není příliš dlouhá, ale zároveň představuje sevřený příběh, pak můžeme žáky vtáhnout i do sociálního kontextu, v němž se historické události odehrávaly. Takto funguje kupříkladu sekvence z hraného filmu *Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa), která



Noc nevěsty (1967, r. Karel Kachyňa)
Obyvatelé Týnce se dívají s námi. Na společné ustájení reagují různě. Jedni vzdorují, jiní kolektivizaci odmítají jen v soukromí, ale navenek se podřizují. Další se aktivně zapojují. Ženy se s pláčem loučí s hospodářskými zvířaty. Muži se snaží uchovat si tvář. Odlišně vnímají dění milicionáři a železničáři, kteří přijeli z města. Ukázka z hraného filmu proniká pod povrch dějepisného popisu událostí a zprostředkuje žákům postoje a prožitky dobových aktérů.

zachycuje společné ustájení dobytka.

Prostřednictvím filmové rekonstrukce vnímají žáci událost pohledem jednotlivých aktérů, kteří na společné ustájení reagují velmi různorodě. Sekvence z *Noci nevěsty* dramaticky vrcholí sebevraždou sedláka Konvalinky, který své krávy raději postřílí, než aby je dal do družstva. Od obsahové analýzy ukázky, které se zaměří na popis jednotlivých postav a na jejich role v krátkém příběhu, se pozornost přirozeně posouvá k porozumění historickému dění. Učitel podněcuje žáky, aby sami kladli otázky. Kdo nařídil společné ustájení dobytka a proč? Z jakého důvodu se kolektivizaci hospodářských zvířat někteří obyvatelé obce bránili a jiní ji podporovali? Mohli si případně dobytek ponechat a s jakými následky? Proč se zastřelil sedlák Konvalinka? Vhodně vybraná filmová ukázka dokáže provázat dějepisné znalosti se sociálním kontextem, což je v dějepisném vzdělávání zcela zásadní krok. Žáci tudíž nevnímají děje-

pis jako časově a místně organizovaný soubor dat, ale jako úsilí o porozumění historickým situacím, jejichž aktéry byli konkrétní lidé.⁹

Film jako místo paměti

Historici, kteří se věnují studiu paměti, upozorňují na význam filmu v procesu sociálně a kulturně sdíleného vzpomínání. Naše představy o minulosti významnou měrou formují právě filmy.¹⁰ Nejčastěji jsou to hrané snímky, které mají diváckou popularitu, jsou obecně známé a často se reprizují. V devadesátých letech minulého století vzniklo především v hollywoodské produkci několik historických velkofilmů, které měly zcela mimořádný divácký ohlas a utvářely představy o minulosti u milionů diváků na celém světě. Úspěchy filmů, jako byly *Schindlerův seznam* (1993, r. Steven Spielberg), *Forrest Gump* (1994, r. Robert Zemeckis) nebo *Zachraňte vojína Ryana* (1998, r. Steven Spielberg), vyvolaly mezi zahraničními historiky



Schindlerův seznam (1993, r. Steven Spielberg)
Dojemná scéna loučení Němce Oscara Schindlera (Liam Neeson) s „jeho“ židovskými vězni, již film vrcholí, oslovila miliony diváků po celém světě. Emotivní filmové vyprávění o holocaustu naplnilo divácká očekávání. Od popisu událostí a porozumění historickému kontextu se důraz přesunul na afektivní prožitky postav a potažmo i diváků. *Schindlerův seznam* utváří představy o holocaustu bez ohledu na kritické postoje historiků.

i didaktiky potřebu empirických průzkumů, které jasně doložily klíčový význam filmů pro utváření historického vědomí mládeže.¹¹

Výzkumy německého sociálního psychologa Haralda Welzera či amerického psychologa a didaktika dějepisu Sama Wineburga dokládají, že sugestivní síla filmových obrazů zasahuje i autentické vzpomínky těch, kteří dobu zachycenou ve filmu přímo zažili.¹² Vliv filmu na mladší generace, které se seznamují s významnými událostmi 20. století (válka, holocaust, stalinismus) právě prostřednictvím moderních médií, je ještě silnější. Empirická šetření dokládají, nakolik filmy formují představy školní mládeže o minulosti.¹³ Učebnice dějepisu či výklad učitele mohou s touto sugestivní silou filmových obrazů stěží soutěžit. Zde se rýsuje další možná odpověď na otázku, proč využívat film v dějepisné výuce. Pokud populární kultura formuje představy žáků o minulosti silněji než škola, jak naznačují výzkumy,¹⁴

pak promyšlená práce s filmovými obrazy minulosti představuje velkou šanci, jak vrátit školní dějepis zpět do hry.¹⁵ Právě díky kritické práci s filmem může učitel efektivně kultivovat historické vědomí, jak žádá kurikulum.

Pelišky

Můžeme nějaký český film považovat za místo paměti? Nepochybně na tuto roli aspirují *Pelišky* (1999, r. Jan Hřebejk), které se v posledních letech staly pravidelnou součástí vánočního televizního programu. Scény z tohoto snímku jsou obecně známé, historická obraznost se reprodukuje prostřednictvím oblíbených filmových hlášek. Můžeme *Pelišky* považovat za film paměti, který je výrazem historického vědomí a zároveň jej utváří?¹⁶

Společenský vliv filmu ilustruje *Česko-Slovenská filmová databáze (ČSFD)*, kde je tato rodinná komedie, situovaná do let 1967–1968, s převahou hodnocena jako vůbec nejlepší český film (12. místo v celkovém pořadí, hodnocení 91 %,



Pelíšky (1999, r. Jan Hřebejk)
Zvolení Ludvíka Svobody prezidentem ČSSR v březnu 1968 zachycují *Pelíšky* perspektivou školy. Vidíme žáka, jak vyměňuje fotografie prezidentů. Pod Antonínem Novotným nalézá tváře předchozích prezidentů. I filmové komedie obsahují scény, které můžeme využít k ilustraci historických událostí a dobové sociální praxe. Prostřednictvím krátké scény upevníme znalosti o prezidentech, kteří se v školním obraze navrstvili. Ptáme se, co si lidé v roce 1968 od této změny slibovali.



Pelíšky
Komentáře z ČSFD ilustrují, jaké postoje k minulosti vyvolávají *Pelíšky* u diváků mladší generace. Většinu z těchto reflexí by učitel dějepisu uvítal a dokázal by je v navazující práci produktivně využít. Film ukazuje události roku 1968 perspektivou rodiny, což žákům usnadňuje, aby dějiny vnímali v sociálním kontextu. Zprostředkovává dobové prožitky. Vidíme, jak obyčejní lidé vnímali invazi z 21. srpna 1968.

téměř 78 tisíc hlasů).¹⁷ Z příspěvků na webu jasně vyplývá, že mezi uživateli převládá mladší generace, která dobu před rokem 1989 již přímo nezažila. Početné komentáře k *Pelíškům* (téměř 1500) tak odrážejí názory diváků, kteří se generačně blíží dnešní školní mládeži. Film svorně charakterizují jako legendární klasiku, kterou každý zná. V komentářích se diváci plošně shodují na tom, že film pravdivě zachycuje dobu. Snímek sledují opakovaně a dobře si pamatují konkrétní obrazy. Pokud se konkrétní film podílí na utváření a reprodukci kolektivně sdílených představ o minulosti tak výrazně, jak naznačují komentáře z ČSFD, pak by se mu učitel dějepisu měl kriticky věnovat. Nemusí se přitom věnovat pouze korekci filmových obrazů, ale může jejich popularitu využít k navazujícímu výkladu o událostech roku 1968.

***Pelíšky* – výběr komentářů z Česko-Slovenské filmové databáze**

- *Nádherný film o podělané době, kterou jsem naštěstí nezažil.* Flagg
- *Osobně jsem tato léta nezažil, ale nemám nejmenších pochybností, že v *Pelíškách* jsou zobrazena velice přesně a hlavně skvěle pro oko diváka.* Ruffus83
- *Českej Forrest Gump. Smát se nebo brečet.* vZeč
- *Skvěle vystižená atmosféra 60. let, dobu jsem nezažil, ale i tak mě film hodně oslovil a možná, co možná, určitě je lepší než nudná přednáška na střední škole.* Tom912
- *Viděla jsem tento film asi 50x a klidně se na tento film podívám znovu a znovu. Je to Film s velkým F. Tuto dobu, která je zde zobrazována, jsem nezažila, ale díky němu si dost dobře dokážu představit, co se přibližně odehrávalo.* Krimaleec
- *Ve filmu se opět objevují momenty, které utkví v paměti.* Ospalek

- *Tenhle film je prostě nesmrtelnej a nejenže ve mně vyvolal neskutečnou „touhu“ dozvědět se víc o okupaci a obecně týchle době, ale zanechal ve mně i neuvěřitelnou emocionální stopu. Jednak proto, že jsem viděl, co tohle „autentický“ (samozřejmě dle toho, co můžu soudit) zpracování dělalo s našima. adambejsovec*
- *Když tenhle film viděla moje babička, tak se rozplakala, protože jí to připomnělo dobu, kterou zažila na vlastní kůži. Od té doby jsme film neviděly ani jednou, prostě proto, že jsme měly babičku moc rády a nechtěly jsme jí dělat další bolest.* Sygauras
- *Tenhle film prostě nemá slabé místo! Za tím si stojím. Z každé scény si zapamatujete nějakou hlášku nebo alespoň úryvek písně, která scénu provází. Václavička*
- *Pelíšky historii nereflektují, ale přepisují do doby vycházející vstříc lidovému „vkusu“ a falešným představám o české identitě, se kterými se zřejmě většina Čechů identifikuje. Tvůrci zde vytvořili historii, která nikdy neexistovala, opravdové konflikty z ní odsunuli pryč a zůstalo jen hladivé a kýčovitě sebedojímání.* Marvan
- *Není snad člověk, který by nedokázal citovat alespoň jednu hlášku z filmu.* ChandlerBing
- *Tímhle filmem odstartoval trend českých filmařů natáčet filmy o minulosti a zcela zanedbávat přítomnost.* Babous¹⁸

Film: problém a šance zároveň

Pokud populární snímky dle teoretiků paměťových studií představují tak silné médiu vzpomínání, že zpětně formují i prožitky pamětníků událostí, pak mohou jako prameny sehrát významnou roli i ve školním dějepise, zvláště pokud by tento předmět měl dle kurikula zakládat i vztah žáka k společně obývané kulturní paměti. Nejen podle RVP by se dějepisné vzdělávání mělo vedle znalostí zaměřovat i na rozvoj dovedností. Co si však máme pod těmito dovednostmi konkrétně představit?

Vyjdeme-li z revidované taxonomie vzdělávacích cílů Benjamina Blooma,¹⁹ můžeme dovednosti konkretizovat pomocí několika klíčových činností, které zachycují jednotlivé roviny procesu vzdělávání: žák si pamatuje, rozumí, aplikuje, analyzuje, hodnotí a tvoří. Analýza a následná interpretace krátkých filmových ukázek v rámci dějepisné výuky nabízejí prostor, v němž můžeme většinu těchto dovedností účelně a efektivně rozvíjet.

Pro ilustraci si představme fenomén reklamy. Můžeme předpokládat, že většina žáků přistupuje i bez přímého upozornění učitele k pravdivosti reklamy s nedůvěrou. Na toto nereflektované povědomí o manipulativním charakteru reklamního spotu může práce s filmem ve výuce dějepisu snadno navázat. K navození vhodné poznávací situace mnohdy postačí jednoduchá instrukce: dívejte se na ukázkou jako na reklamu. Učitel produktivně využije divácká očekávání a zkušenosti žáků s tímto žánrem populární kultury. Poznávací nejistotu podnítí, když poukáže na mnohdy dvojznačné vyznění reklamy: rozum sice sdělení nedůvěřuje, ale podvědomě reklama přesto působí a dokáže prostřednictvím afektů orientovat lidské jednání. Mohou na obdobném marketingovém základě fungovat i filmové obrazy minulosti?

Film představuje pro dějepis problém i šanci zároveň. Problém z toho důvodu, že mnozí žáci filmovým a televizním obrazům nekriticky podléhají a ztotožňují se s filmovou perspektivou. Síla diváckého prožitku určuje míru objektivity zobrazených dějin. Čím je film zábavnější, tím je pravdivější. Za problémem se ovšem skrývá šance, jak tuto sugestivní moc filmové historie využít „proti srsti“ a nasměrovat divácký zájem i „za obraz“. Filmy podněcují historickou představivost, kterou může učitel využít v navazující



Stopaři (1956, r. John Ford)

Filmy *Stopaři* a *Tanec s vlky* nabízí dva podobné obrazy bílé ženy, která přijala indiánskou identitu. Debbie (Natalie Wood) ze staršího snímku unesl komančský náčelník Šrám. Když ji vypátrají příbuzní, zůstává raději mezi indiány, neboť si již zvykla. Celá situace je však vykreslena záporně. Slabá žena podlehla hrubé síle indiánů, kteří jsou ve filmu zobrazeni jako primitivní divoši.



Tanec s vlky (1990, r. Kevin Costner)

Mladší snímek Kevin Costnera se Fordovými *Stopaři* inspiroval. Zápletka zůstala podobná, ale obraz „bílé indiánky“ vyznívá naprosto odlišně. Stojí s pěstí (Mary McDonnell) není představena jako oběť, která se jen smířila se svým údělem. Přijala siouxskou identitu a žije plnohodnotným životem, v němž nechybí nic z lidských hodnot uznávaných bělochy. Hollywoodský film ilustruje myšlenky multikulturalismu a tolerance. Obraz ženy i „druhých“ se výrazně proměnil.

práci. Nelze je ovšem použít jen jako ilustraci, či dokonce za odměnu. Filmy vyžadují navazující analýzu, která žákům zproblematicizuje běžnou diváckou praxi, a tak rozvine jejich historickou a mediální gramotnost.

Filmové obrazy bělochů a indiánů

Ilustrujme opět na konkrétním příkladu. Kanadský didaktik dějepisu Peter Seixas využil film při výuce zaměřené na vztahy mezi bílým a domorodým obyvatelstvem v Severní Americe. Jako výchozí filmový obraz mu posloužil divácky úspěšný snímek *Tanec s vlky* (1990, r. Kevin Costner), který srovnával se starším westernem *Stopaři* (1956, r. John Ford) s Johnem Waynem v hlavní roli. Oba snímky se odehrávaly ve stejné době a měly překvapivě podobnou zápletku, výrazně se však lišily v hodnocení vztahů mezi bělochy a indiány. Zajímavě se posunulo též vnímání genderových rolí bez

ohledu na etnickou příslušnost. Nesoulad mezi filmovými obrazy vyvolal poznávací nejistotu a donutil žáky, aby vnímali napětí mezi filmem a realitou. Žáci získali kritický odstup, vnímali oba filmy jako produkty své doby. Peter Seixas směřoval jejich pozornost k rekonstrukci historického kontextu, který ovlivnil způsob zobrazení původních obyvatel a též zachycení genderových rolí ve filmu. Snímky užil jako prostředníky k rekonstrukci hodnotových rámců, které určovaly podobu společenských vztahů dle rasové příslušnosti.

Pro českého učitele mohou být inspirativní též pojmy, s jejichž pomocí Peter Seixas rozvrhl dějepisnou práci s historickým filmem. Rozlišil vnitřní a vnější kritiku filmu. První se zaměřuje na estetické kvality snímku: zápletky, herecké výkony, výprava, kompozice, uvěřitelnost filmu. Vnější kritika sleduje vztah filmu k historické skutečnosti, kterou zobrazuje. Učitel může využít i další prameny.²⁰

Důraz na film jako vzdělávací médium nutně nepředpokládá upozadění tradiční knihy. Právě naopak. Dovednosti, které si žáci osvojili v rámci kritické reflexe filmu, jsou přenosné i na pole textu a přispívají k obecnému rozvoji čtenářské gramotnosti a kritického myšlení. S ohledem na sociálně-kulturní kontext, v němž dnešní mládež dospívá, je cesta od filmu k textu zcela v souladu s dodnes živou pedagogickou zásadou Jana Amose Komenského, dle níž by měl učitel postupovat od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému.

Poznámky

1. SCHNEIDER, Gerhard: Filme. In: PANDEL, Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach / Ts.* 2010, s. 365–386.
2. ZWÖLFER, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I in II.* Berlin 2011, s. 127.
3. MARCUS, Alan S. – LEVINE, Thomas H.: Exploring the Past with Feature Film. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Charlotte 2007, s. 1–13.
4. WINEBURG, Sam: Making Historical Sense. In: STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Sam (ed.): *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York 2000, s. 306–326.
5. PANDEL, Hans J.: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In: OSWALT, Vadim – PANDEL, Hans J. (ed.): *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach / Ts.* 2009, s. 19–33.
6. Pojem „historická kultura“ uvedl do českého prostředí didaktik dějepisu a historik Zdeněk Beneš. BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995.
7. BERGMANN, Klaus: „So viel Geschichte wie heute war nie“ – historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In: MAYER, Ulrich – PANDEL Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach / Ts.* 1998, s. 13–31.
8. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 43 [online]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf [cit. 8. 8. 2014].
9. Ukázku naleznete na DVD *Obrazy (z) kolektivizace*. ÚSTR, Praha 2011.
10. ERLI, Astrid – WODIANKA, Stephanie: *Film und kulturelle Erinnerung: Plurimediale Konstellationen*. Berlin / New York 2008.
11. MARCUS, Alan S.: It Is as It Was: Feature Film in the History Classroom. *The Social Studies*, 2005, č. 2, s. 61–67. MOLLER, Sabine: Die DDR als Spielfilm und als Familiengeschichte. Wie ost- und westdeutsche Schüler die DDR sehen. In: HANDRO, Saskia – SCHÖNEMANN, Bernd (ed.): *Orte historischen Lernens*. Berlin 2008, s. 89–98.
12. WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline: „Můj děda nebyl nácek“ – nacismus a holocaust v rodinné paměti. Praha 2010. WINEBURG, Sam: *Making Historical Sense*, s. 306–326.
13. HOFMANN, Wilhelm – BAUMERT, Anna – SCHMITT, Manfred: Heute haben wir Hitler im Kino gesehen: Evaluation der Wirkung des Films *Der Untergang* auf Schüler und Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 2005, č. 17, s. 132–146. SOMMER, Andreas: *Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*. Berlin 2010.
14. ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel ČR perspektivou sociologického výzkumu*. Praha 2013.
15. HANDRO, Saskia: Geschichte im Fernsehen – Lernfalle oder Lernchance? Hero.dot: *Das Magazin für den Geschichtsunterricht*, 2009, č. 2, s. 3–7.
16. HEUER, Christian: Historienfilme. In: FURRER, Markus – MESSMER, Kurt (ed.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach / Ts.* 2013, s. 317.
17. *Česko-Slovenská filmová databáze*, [online]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/4570-pelisky/> [cit. 3. 7. 2014].
18. *Česko-Slovenská filmová databáze*, [online]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/4570-pelisky/> [cit. 3. 7. 2014].
19. ANDERSON, Lorin W. – KRATHWOHL, David R. (ed.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York 2001.
20. SEIXAS, Peter: Popular film and young people's understanding of the history of native-white relations. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Charlotte 2007, s. 99–119.