



© ČTK/Vlček Karel (foto), 1983

1.3 FILM A CÍLE DĚJEPISNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kamil Činátl

Co se dozvíte v této kapitole?

- Jakou roli může hrát film ve výuce. K jakým cílům může jeho prostřednictvím dějepisné vzdělávání směřovat.
- Jak lze rozvíjet historické vědomí prostřednictvím filmu.
- Ukážeme si, jaké konkrétní dovednosti můžeme s pomocí filmu rozvíjet.
- Využijeme film k posílení paměti, k porozumění minulosti. Ukážeme si, jak můžeme s jeho pomocí rozvíjet kritické myšlení.
- Dozvíme se, jak lze s pomocí filmových pramenů rozvíjet vztah žáků k hodnotám.
- Jaké tvůrčí aktivity mohou na práci s filmem ve výuce navázat.

Film a cíle dějepisného vzdělávání

Film může ve výuce plnit různorodé role. Lze ho použít mnoha způsoby, přičemž zdaleka ne všechny jsou didakticky produktivní. Zejména projekce celých filmů bez navazující analýzy a interpretace nemá valný vzdělávací efekt. Tato praxe se navíc často spojuje s představou, že film je za odměnu, že patří do rozvolněného času na konci školního roku či do suplovaných hodin. Žáci v rámci dvou spojených hodin sledují *Schindlerův seznam* (1993, r. Steven Spielberg), jsou filmem zaujati, a v závěru dokonce dojati (někteří i pláčou). Učitel má dojem, že jim dobře vyložil holocaust. Na komentář k dlouhému snímku ovšem již nezbyde čas, většina žáků si tak odnese jen emotivní prožitek, který ovšem funguje i bez znalosti historického kontextu. Pedagog sice učí dějepis, ale žáci nepotřebují dějepisné znalosti ani dovednosti, aby se u filmu dobře bavili.

Film jako stavebnice

Film se nepochybně může stát důležitým nástrojem dějepisného vzdělávání, jeho efektivní a účelné využití však stojí a padá s navazující prací a také s použitím kratších ukázek. Učitel nestaví žáky do role pasivních diváků – tu dobře ovládají z každodenní praxe – ale snaží se je vést k tomu, aby s médiem vedli kritický a tvůrčí dialog. Obrazně řečeno: filmové ukázky si můžeme představit jako jednotlivé dílky stavebnice, jejichž prostřednictvím učitel modeluje konkrétní poznávací situaci. Zná své žáky, a tak ví, co od nich může očekávat. Staví jim filmovou kompozici „na míru“. Chce je zaujmout a podnítit, aby přijali poznávací herní roli, aby vstoupili do pomyslné poznávací architektury, kterou učitel vytváří. Ukázky z dokumentů či hraných filmů přitom nepředstavují jediný stavební materiál. Ideálně poslouží k hrubé stavbě, kterou doplní

výklad učitele či další typy pramenů, které nejsou pro žáky tolik atraktivní (zejména texty).

Role učitele

Ve shodě s kurikulární reformou klademe důraz na klíčovou roli učitele. Naše úvahy nad využitím filmu ve výuce rozhodně nemají vyznít normativně. Nepředpokládáme, že by měl pedagog učit podle pevně daných schémat. Naopak bychom rádi zdůraznili svobodu, s níž učitel ve výuce konkretizuje obecné didaktické a metodické principy, aby ve specifickém prostředí dané školy a třídy naplnil kurikulem vytčené cíle vzdělávání. Obdobně by měl být nastaven vztah mezi Rámcovým vzdělávacím programem a jeho konkretizací – Školním vzdělávacím programem. Vzniká zde prostor pro variace. Nemusíme všichni učit stejným způsobem, neboť k naplnění obecných didaktických cílů mohou vést různé cesty. O konkrétní podobě výuky tak rozhoduje především učitel, který zohledňuje možnosti školy i konkrétní třídy. Má právo zdůraznit znalosti a dovednosti, jež ho osobně profilují. Pokud filmovou metodiku výuky představujeme jako stavebnici, pak jsou závazná pouze obecná pravidla modelování poznávacích situací. Záleží cele na učiteli, jaké díly ve své poznávací architektuře využije a co vlastně postaví.

K čemu je dějepisné vzdělávání?

V této kapitole se pokusíme možnosti filmového média vztáhnout k předpokládaným cílům dějepisného vzdělávání. Ukážeme si, jaké poznávací situace můžeme s pomocí filmové stavebnice utvářet. Při vymezení cílových výstupů vycházíme především z českého kurikula (Rámcové vzdělávací programy). Jako vhodné východisko nám mohou posloužit slovesa, která v revidované taxonomii Benjamina Blooma označují jednotlivé roviny

poznávacího procesu: žák si pamatuje, rozumí, aplikuje, analyzuje, hodnotí a tvoří.¹ Pokusíme se v následujícím přehledu vztáhnout možné použití filmového média v dějepise postupně ke každé z těchto dovedností (RVP hovoří o kompetencích). Dějepisné vzdělávání se tak před námi otevře v širší perspektivě různých poznávacích cílů. V rámci postupů, jež navrhuje k jejich naplnění (kupříkladu chceme, aby si žák pomocí filmu lépe pamatoval znalosti), vystoupí do popředí klíčové otázky: proč, jak a co učit. Odpovědi na ně určují nejen cíle vzdělávání, ale i konkrétní metodické formy výuky a též prameny (díly poznávací stavebnice), které učitel při výuce použije.

Proč, jak a co učit?

Dotčené otázky vyznačují tři základní perspektivy, které by měl učitel při utváření poznávací situace zohlednit. „Proč?“ vyznačuje didaktický úhel pohledu: učitel sleduje v hodině určitý vzdělávací cíl. Vždy ví, co dělá a kam ve svém úsilí směřuje. „Jak?“ se zaměřuje na metodický rozměr výuky: učitel postupuje dle určitého plánu a využívá různé způsoby práce s prameny. „Co?“ nemusí přímo souviset s tématem výuky (dnes učím Francouzskou revoluci). Jako produktivnější se nám v souvislosti s touto otázkou jeví důraz na prameny. Význam probírané dějepisné látky se utváří až v dialogu mezi žáky, stopami minulosti a učitelem, který plní roli průvodce (moderuje pomyslnou cestu za poznáním). Současná didaktika dějpisu zdůrazňuje aktivní podíl žáků na výuce, která by neměla být pouze jednosměrným předáváním uzavřených znalostí. Význam historie tak není dán předem, ale odehrává se až v konkrétní poznávací situaci a ovlivňuje jej i přítomnost, z níž žáci do dějin nahlíží. Otázka „co“ má proto spíše pramenný rozměr: učitel promýšlí, na základě

jakých pramenů poznávací situaci vytvoří.

Výše naznačené otázky se netýkají jen konkrétní hodiny, ale mají i širší dopady, neboť určují společensky sdílený smysl historického poznání a též legitimitu jeho dalšího předávání. Ruku na srdce, kolik z nás, učitelů dějpisu, dokáže jasně a srozumitelně odpovědět na otázku, proč učí dějepis? Jak často si tuto otázku vůbec pokládáme? Kolikrát jsme na ni někomu odpovídali (žákům, rodičům, kolegům)? Samozřejmě bychom se časem k nějaké přijatelné odpovědi dopracovali, otázkou zůstává, nakolik by skutečně odrážela naši každodenní učitelskou praxi a nakolik by se shodovala s postoji ostatních učitelů. Smysl dějepisného poznání přitom představuje důležitý předpoklad funkčního vzdělávání. Žákům by mělo být jasné, k čemu jim dějepis je. Pokud znalostní charakter předmětu ospravedlníme tradicí, klasifikací a dalšími vnějšími okolnostmi (tak to bylo vždy, naučit se to prostě musíte, budete to potřebovat u přijímacích zkoušek), riskujeme ztrátu zájmu ze strany žáků. Připusťme si přitom, že žáky může dějepis bavit i z jiných důvodů, než jsou ty naše.

Sociální, nebo poznávací hra?

V českém prostředí se dějepis tradičně provozoval jako jednosměrné předávání znalostí. Žáci poslušně naslouchali výkladu učitele, zapisovali si předávané znalosti do sešitu a odpovídali na otázky, jimiž učitel prověřoval, zda si látku osvojili. Žáci se učili znalosti nazpaměť též s pomocí učebnice, aby je reprodukovali v písemce či při zkoušení v hodině. Dějepis měl především znalostní charakter, představoval chronologicky a geograficky uspořádaný soubor dat. K čemu je ovšem takové vědění v éře Wikipedie? U faktograficky zaměřeného dějpisu hrozí nebezpečí, že se výuka promění v pouhou sociální hru



Můj brácha má prima brácha (1975, r. Stanislav Strnad)
Proměny školního dějepisu můžeme ilustrovat prostřednictvím filmu. Filmová komedie z roku 1975 zachycuje tehdejší hodinu dějepisu. Učitel (Ladislav Trojan) prochází ukázněnou třídou, vyvolává žáky a ti předčítají text z učebnice. Scéna, která zachycuje dobovou praxi, může u současných žáků vyvolat otázky po smyslu takto pojaté dějepisné výuky. Každodenní školní praxe se prostřednictvím filmové ukázky historizuje, žáci reflektují vlastní situaci a zamýšlejí se nad smyslem dějepisné výuky. Učitel by měl mít po ruce jasnou odpověď.



Obecná škola (1991, r. Jan Svěrák)
Učitel Igor Hnízdo (Jan Tríska) vykládal o Husově smrti tak působivě, až donutil žáky k pláči. V jeho filmové výuce nejde o znalosti, ale o kolektivně sdílené národní vyprávění, které žáky zavazuje k určitým hodnotám. Dějepis v pojetí učitele Hnízda je stejně jednosměrný jako nezáživná faktografie. Žáky dojmá působivý příběh. Prostřednictvím afektů přejímají hodnotící postoje k minulosti i přítomnosti, které jsou ovšem pevně dány zřejšku. Hodnocení nevzniká v tvůrčím dialogu s minulostí, ale je určeno předem. Podvědomě možná všichni toužíme po této silné roli učitele jako mravní autority. Současná didaktika však klade důraz na otevřenost a tvůrčí svobodu: učitel by měl být spíše průvodcem na cestě. Škola by měla být poznávací hrou.

na vzdělávání. Žáci potřebují dobré známky, a tak respektují pravidla, aniž by se vnitřně ztotožnili s cílem vzdělávání. Do popředí tak naléhavě vystupují dovednosti: jak a proč se snadno dostupnými znalostmi nakládat. Historické vzdělání, které ve škole rozvíjíme, nestojí pouze na znalosti faktografie a kauzálních souvislostech, ale též na uživatelských dovednostech. Žáci se učí, k čemu historie ve společnosti slouží a jak se s ní může zacházet. Jen tak pro ně může předmět mít smysl, který překračuje rámec sociální hry na známky.

Druhá výrazná dějepisná tradice je spojena s dobovou politikou paměti. Dějepis byl vždy i příběh, který vztahoval historické znalosti ke kolektivní identitě. V dobách meziválečné ČSR byl založen na národním vyprávění o ces-

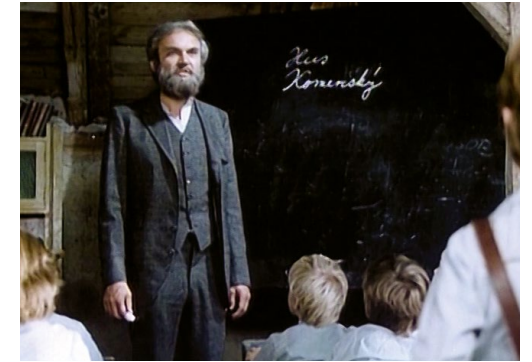
tě k samostatnosti a demokracii. V poválečné éře se kladl důraz na třídní zápas, který vrcholil porážkou fašismu ve válce a revolucí v roce 1948. Velká vyprávění se vždy vymezují vůči „druhým“. V dobách ČSR to byli především „odvěcí“ národní nepřátelé – Němci, v poválečné éře se nově kladl důraz na vykořisťovatele, kteří však s tradičním pojetím „druhých“ mnohdy splývali. Velká vyprávění nechybí ani v současné školní praxi, byť nejsou tak výrazně provázána s politickou ideologií jako v případě komunismu. I dnes ovlivňují podobu školního dějepisu politiky paměti, které se odrážejí kupříkladu v důrazu na vyrovnávání se s totalitní minulostí. Žáci se ocitají v roli těch, kteří mají přijmout předem dané hodnotící postoje k minulosti. Do popředí vystupuje

afektivní rozměr výuky: učitel působí na city, vyvolává pohnutí. Žáci pod vlivem silných příběhů posuzují, či dokonce odsuzují historii, aniž by měli šanci hlouběji jí porozumět.

Obě dotčené tradice nejsou didakticky produktivní, pokud u žáků usilujeme o rozvoj historické gramotnosti. Kritický odstup od často hluboce zažitých konvencí dějepisné praxe neznámá, že bychom zpochybňovali význam znalostí, roli příběhu a hodnot v dějepisě. Určující je pro nás aktivní podíl žáků na poznávání, který se odráží již ve známém hesle Jana Amose Komenského „škola hrou“. Bez příběhů ani znalostí nelze historii poznávat. Je ovšem podstatné, aby výuka nesklouzla k sociální hře o známky či k politickým hrátkám s dějinami, ale aby byla především hrou poznávací.

Smysl dějepisu

Otázka legitimity dějepisného vzdělávání je s ohledem na dlouholetou zkušenost se státně-socialistickým školstvím zatížena odkazy na politickou ideologii. Mnozí ze zvyku paušalizují, že podobu školního dějepisu vždy určuje především politická moc, že se výklad dějin mění na politickou zakázku. Úvahy o smyslu dějepisu přitom nemusí nutně souviset s oficiální politikou paměti konkrétního státu či s ideologicky motivovanými postoji politických stran k minulosti. Důležitou roli zde hraje i rodina. Představy o historii a související výkladové rámce žáci často získávají od rodičů a prarodičů. Osobní postoje a vzpomínky mají přirozenou afektivní sílu, žáci je přijímají samovolně se sociálním rámcem rodiny. Srozumitelnost smyslu historického poznání i legitimitu jeho předávání ve škole významně ovlivňují též proměny mediálního kontextu, v němž se celý proces vzdělávání odehrává. Představy žáků o minulosti ovlivňují počítačové hry s válečnou tematikou, historické



Jára Cimrman ležící, spící (1983, r. Ladislav Smoljak)
Jak bychom si mohli v dějepisě hrát? Ilustrativní příklad nám nabízí Jára Cimrman (Zdeněk Svěrák) v roli učitele. Cimrmanovská hra s národními dějinami je založena na ironické reprodukci národních vyprávění. Jako učitele dějepisu nás musí zarazet, že tento dějepisný humor dodnes baví tak velké množství lidí. Podívejme se na Cimrmana jako na poznávací situaci: dějepisné znalosti jsou zde spojeny se specifickými dovednostmi. Slouží k zábavě a přitom poukazují i na mechanismy národní mýtov tvorby. Sledujeme pobaveně, jak se vytváří národní hrdina. Postava fiktivního národního výtečníka se jeví jako výtečný pramen, jehož prostřednictvím mohou žáci porozumět vztahu mezi historií a národní identitou. Cimrman se nám nabízí jako mezera, skrze kterou můžeme proniknout za „pouhé“ znalosti i příběhy a přemýšlet o tom, k čemu obdobné dějiny v sociálně-kulturním kontextu slouží. Proč národy tolik touží po hrdinech?

velkofilmu, nové informační technologie. Typický příklad takové proměny sociálně-kulturního kontextu představuje nástup internetu, ilustrativní je zejména Wikipedie, která nabízí žákům funkčně uspořádanou a snadno dostupnou sumu znalostí. Žák si může položit otázku, proč by se měl učit dějepisné znalosti nazpaměť, když je může kdykoliv získat díky informačním technologiím. Ve školách přibývá smartphonů, notebooků a tabletů, žáci mohou často využívat volné připojení k síti, Wikipedie je mnohdy dostupná i během výuky, pokud to ovšem učitel přímo nezakáže (jak ale takový zákaz zdůvodní?).

Historická gramotnost

Při úvahách o zaměření a smyslu dějepisné výuky je vhodné pevně vymezit obecný cíl vzdělávání, který školní výuce určuje rámcový horizont, aniž by přesně určoval obsah a podobu vzdělávání. Různá národní kurikula dějepisu se shodují v tom, že výuka by měla podporovat historickou gramotnost žáků. Analogicky jako v případě čtenářské gramotnosti jde o rozvoj dovedností, s jejichž pomocí žáci „myslí historicky“. Německý didaktik dějepisu Hans Jürgen Pandel vymezil v této souvislosti jako rámcový cíl dějepisného vzdělávání kultivaci historického vědomí žáků, které rozdělil na sedm základních kategorií. Dějepis by měl usilovat o to, aby žáci tyto úrovně rozlišovali.

- časové vědomí (dříve – dnes / zítra)
- vědomí skutečnosti (reálné / historické – smyšlené)
- vědomí historicity (trvalé – proměnlivé)
- vědomí identity (my – vy / oni)
- politické vědomí (nahore – dole)
- ekonomicko-sociální vědomí (chudý – bohatý)
- morální vědomí (správné – špatné)

Pokud žáci nahlíží na minulost perspektivou těchto kategorií, jsou schopni mezi nimi rozlišovat a vnímají vztah mezi jednotlivými póly (např. naše a jejich identita), pak se to dle Hanse Jürgena Pandela pozitivně odráží v jejich schopnosti porozumět dějinám.² Z Pandela odvozený pojem historického vědomí uvedl do českého prostředí didaktik Zdeněk Beneš,⁵ díky němuž se zaměření dějepisné výuky na kultivaci historické kultury odrazilo i v kurikulárních dokumentech.

Film a dějepisné dovednosti

Kurikulární reforma vyvázala učitele ze závislosti na normativních osnovách. Co bude učit, jakým způsobem a proč, to je do doposud nebývalé míry věcí jeho vlastní zodpovědnosti, závisí to především na tom, jak daná škola (předmětová komise) naplní rámcové kurikulární instrukce. V roli školního pramene se film nabízí jako jeden z možných úběžníků úvah o smyslu dějepisu. Pojďme si ujasnit, jaké možnosti nám dokáže ve vztahu k jednotlivým úrovním historického poznání nabídnout. Perspektivou sloves odvozených z Bloomovy taxonomie se nám vyjeví užitá hodnota „filmového“ dějepisu. Nejedná se o normativní a uzavřený výčet, ale spíše o návod, jak může učitel nad využitím filmového média ve školní praxi didakticky uvažovat. Konkrétní aplikace je plně v rukou učitele a může ji ovlivnit řada specifických podmínek.

Pamatuje si

Již od starověku hrály v mnemotechnice důležitou roli vizuální vjemy. Zejména v době před plošným nástupem knihtisku se znalosti uchovávaly ve spojitosti s ustálenými obrazy. Lidská paměť fungovala jako rozlehlý prostor, v němž se výjevy spojovaly s místy (imagines et loci communes), v kterých se

následně ukládaly znalosti. S pomocí obrazů, míst a vnitřní architektury těchto pomyslných staveb si člověk znalosti snáze vybavoval.⁴ Dozvuky této staré mnemotechniky nalezneme ještě v knihách, které byly v éře knihtisku dostupnější, a začaly tak ve větším měřítku fungovat jako vnější skladiště informací. Na obdobném propojení vizuality a textu je ostatně založen kupříkladu slavný *Orbis sensu-alium pictus* Jana Amose Komenského (1658).

Konkrétní filmovou ukázkou můžeme využít po vzoru této tradiční mnemotechniky. Představme si kupříkladu scénu upálení Jana Husa z filmu *Jan Hus* (1954, r. Otakar Vávra). Učitel může sekvenci žákům nabídnout jen jako ilustraci k výkladu, bez dalších navazujících aktivit. Vizuální atraktivita krátké ukázky posiluje udržitelnost znalostí, které učitel na výjev naváže. Tento přístup ovšem předpokládá opakování, které fixaci výjevu v paměti žáků posiluje. To již nemusí být založeno na opětném promítání celé scény, ale jen na občasném připomenutí pomocí statického obrazu (dílní záběr, snímek obrazovky).

Film na sebe ovšem nemusí vázat pouze znalosti, které souvisejí se zobrazenou minulostí (upálení Jana Husa v roce 1415), neboť odkazuje též k době, v níž vznikl (1954). V dalších ročnících se učitel může k ukázce vrátit, aby ji opět použil jako ilustraci, tentokrát zaměřenou na komunikační kulturní politiku a dobový vztah k národním dějinám. Dobové produkční zázemí filmů a jejich divácký ohlas představují výraznou přidanou hodnotu média pro dějepisnou výuku. Ukazuje se, že ve vztahu k paměťové rovině dějepisného vzdělávání spočívá hodnota filmu zejména v efektivitě.

Mnemotechnika založená na filmových scénách předpokládá vhodný výběr omezeného množství ukázek, z nichž může učitel sestavit

strukturu podobnou pomyslné architektuře, na níž bylo založeno starověké a středověké umění paměti. Od jednotlivých obrazů minulosti se posouváme k jejich vzájemným vztahům, které mohou být založeny jak časově, místně, s ohledem na kauzalitu historického dění, tak s důrazem na vizuální souvislost.

Filmové záběry nemusí fungovat jen jako přímé ilustrace historických událostí. Právě dotčená scéna upálení má mimořádnou afektivní sílu, neboť se v ní soustřeďuje a vrství kulturní tradice. Obdobné archetypální obrazy mají emocionální sílu, kterou může učitel po vzoru prastarých technik efektivně využít k posílení paměti. Německý historik umění Aby Warburg popsal tato ustálená ikonická schémata jako „pathosformeln“. Nejde tedy pouze o to, co film zobrazuje, ale též jakým způsobem. Vycházíme z předpokladu, že naši historickou představivost formují ustálené vizuální figury s emocionálním nábojem – připomeňme si kupříkladu ikonickou sílu nacistických symbolů. Pokud zdůrazníme tuto obrazotvornou perspektivu, můžeme scénu upálení Jana Husa provázat třeba s obrazem z filmu *Temno* (1950, r. Karel Steklý), který zachycuje jezuitu Antonína Koniáše (Martin Růžek), jak pálí nekatolické knihy. Snímek, který opět vznikl na motivy románu Aloise Jiráska, se dobově využíval i v rámci školní výuky dějepisu. Stejný motiv se objevuje též ve filmu *Kladivo na čarodějnice* (1969, r. Otakar Vávra), který zachycuje inkviziční procesy na Šumperku v 18. století. Jednotné ikonické schéma, které různé filmové obrazy spojuje, může učitel provázat s dějepisnou látkou. Afektivní sílu obrazotvorné figury využije k tomu, aby posílil udržitelnost předávaných znalostí. I když tato ikonická paměť nevytváří síť přímo na základě historických souvislostí, lze ji při memorování dějepisné látky efektivně využít.

Ikonické schéma sice dobře slouží jako nosič informací, nemá však jednoznačný obsah, a proto vyžaduje kritický komentář. Učitel by měl výjev v rámci výuky analyzovat a spojit s konkrétním výkladem. Afektivní síla obrazu se totiž může odrazit jak v pozitivním, tak negativním postoji diváka, jak dobře ilustrují již dotčené symboly nacismu. Zpodobení jezuitů ve filmu *Temno* tak může vést jak k reprodukci stereotypů (násilná germanizace a rekatolizace, úpadek kultury, temno), tak k jejich kritické reflexi a zpochybnění. Pokud se výuka zaměří právě na stereotypy, pak se působivá scéna pálení knih může stát pamětovým nosičem znalostí, které žáci získají o ideologicky motivovaném přepisování dějin v době stalinismu. Záleží tedy na učiteli a žácích, jak s konkrétní ukázkou naloží, jak ji využijí v pomyslné architektuře dějepisné paměti. V této souvislosti však již vstupujeme do dalších rovin historického poznání, které přesahují prosté zapamatování si znalostí.

Rozumí

Porozumění předpokládá problémovou otázku. Žák je učitelem postaven do poznávací situace, která vyžaduje doplnění smyslu. Učitel se po sokratovském způsobu pokouší nejprve vyvolat otázku. Může přitom ověřit, nakolik žáci pochopili předávané znalosti. Představme si modelově, že se učitel vrací ke krátké ukázkě z filmu Otakara Vávry zachycující upálení Jana Husa. Tentokrát se jí věnuje v souvislosti s kulturní politikou KSČ, a proto konfrontuje filmovou scénu s dobovým svědectvím Petra z Mladoňovic. Ze srovnání vystupuje zřetelný rozdíl. Ve filmu Hus (Zdeněk Štěpánek) na hranici říká: „Chtěl jsem pro lidi spravedlivý řád a na té pravdě, kterou jsem učil, psal i kázal, chci rád umřít.“ Podle očitého svědka Petra z Mladoňovic ovšem Hus řekl: „Buoh

mi svědek jest, že sem těch věcí, kteréžto mně falešně skrze křivé svědky připsány sú, nikdy neučil ani nekázal. Ale první úmysl mého kázanie, učenie a psanie i jiných všech skutkův byl jest, abych toliko lidi vyvedl z hřiechu. A na té pravdě, kteréž sem psal, učil a kázal z zákona Božieho a z výkladův svatých doktorův, dnes vesele chci umřieti.“⁴⁵ Odlišné promluvy v jedné a téže historické situaci staví před žáka jednoduchou otázku, který z výroků je pravdivý. Jelikož má dobové svědectví větší autenticitu, navazuje další otázka, která již vyžaduje hlubší porozumění: proč ve filmu z roku 1954 tvůrci posunuli vyznění Husovy řeči na hranici? Jaké cíle tímto zásahem sledovali? V rámci takto modelované poznávací situace mohou žáci využít své stávající znalosti k tomu, aby posunu porozuměli, aby ho vysvětlili. Nad problémem, který vyvstal z konfrontace filmové ukázky a dobového svědectví, žáci demonstrují, že porozuměli předávaným znalostem o charakteru komunistické kulturní politiky. Chápou, proč filmová replika postrádá přímé odkazy na náboženskou víru a naopak zdůrazňuje sociální rozměr Husova působení. Znalost se zde ilustrativně provazuje s dovedností.

V pozadí využití filmu v rámci dějepisné výuky stojí otázka, nač má být porozumění žáků zaměřeno. Kupříkladu marx-leninská filozofie dějin nabízela školnímu dějepisu přehledná a srozumitelná schémata historického vývoje, s jejichž pomocí byli žáci schopni vysvětlit množství historických procesů, důraz se přitom kladl především na kauzalitu. S trochou nadšázky stačilo v dějinách určit vykořisťovatele a vykořisťované, patřičně zohlednit hospodářskou základnu, zdůraznit sociálně-ekonomické pozadí veškerých konfliktů a převést vše do rámce velkého vyprávění o třídním boji. Podle obdobných objektivizujících výkladů a velkých vyprávění o smyslu dějin se dějepis již

neučí, dnes představují takové ideologizace spíše látku pro dějepisné vzdělávání. Přesto nás tyto jednoduché a snadno použitelné techniky vysvětlení konfrontují s otázkou, co by mělo být úběžníkem porozumění dějepisné látce, když jsme ideologické nástroje odložili. Či se snad obejdeme bez vysvětlení a můžeme zůstat v hájemství čisté faktografie?

Hraný film jako školní pramen orientuje naši pozornost k lidskému jednání, které právě díky své obrazotvorné síle dokáže rekonstruovat velmi konkrétním a živým způsobem. Úhel pohledu se zaměřuje na konkrétního jedince, aktéra dějin, který se ve specifickém kulturním a sociálním kontextu, v jedinečné historické situaci nějak rozhoduje a jedná. Tato antropologická perspektiva nejen odráží metodologické posuny, k nimž došlo na poli společenských věd po kritice ideologií a velkých vyprávění,⁶ ale nabízí též model historického porozumění, který se jeví jako vhodný pro školní dějepis.

Jedinec jako historický aktér nám nabízí didakticky produktivní perspektivu porozumění, ale přesto bychom neměli jeho roli v dějepisném poznání jednostranně přecenit. Žáci by si měli uvědomit, že jednání lidí v dějinách vždy záviselo na ekonomickém, kulturním, politickém a sociálním kontextu doby. Lidé nežijí ve vzduchoprázdnu, ale sdílejí řadu představ a životních zkušeností, které se odrážejí v pocitu sounáležitosti – v příslušnosti k národu, sociální skupině, místnímu společenství. Dějepisná výuka by měla rozvíjet porozumění, které tento vztah mezi jedincem a širším kolektivem reflektuje. Film zde opět nabízí řadu možností, jak tuto sociální dynamiku historie zachytit.

Aplikuje

Nacistická i komunistická moc využívaly film i další moderní média k propagandě. V rámci výuky (nejen soudobých) dějin máme



Habermannův mlýn (2010, r. Juraj Herz)
Pohledem hajného Březiny (Karel Roden) divák sleduje poválečné násilí na českých Němcích ve filmové obci Eglau. Postoje hajného, který hájí Němce, jsou menšinové. Scéna však zaměřuje pozornost žáků i na ostatní aktéry. Žáci si kladou otázku, co vedlo lidi krátce po konci války k použití násilí. Jakou představu o Němcích tehdy česká společnost sdílela a proč? Jak dobová atmosféra ovlivnila jednání „obyčejných“ lidí?



První republika (2014, r. Biser Arichtev)
V seriálu *První republika* jde především o zábavu. Ukazuje dějiny bez historického kontextu. I mimo školu, při sledování televize mohou žáci využít dovedností, které si v dějepise osvojili. S kritickým odstupem posoudí, jak je historie zkreslena. Seriál klade důraz na detektivní příběh, kostýmní podívanou, vášnivé vztahy a emoce. Historie zde slouží jen jako romantická kulisa pro rodinnou ságu.

k dispozici širokou škálu dobových filmů, které vznikaly v přímé návaznosti na ideologii a s otevřenou snahou názorově manipulovat diváka. Zejména národní minulost představovala v souvislosti s propagandou významné téma a celá řada dobových filmů se jí přímo věnovala. Návaznost na národní dějiny byla významná pro obě ideologie, které svou legitimitu často odvozovaly právě od historických tradic. V případě poválečné komunistické kulturní politiky můžeme přepisování dějin ilustrovat úvahou Zdeňka Nejedlého o kněžství Jana Husa: „Dnes by Hus byl hlavou politické strany a jeho tribunou by nebyla kazatelna, ale pražská Lucerna nebo Václavské náměstí. A jeho strana by byla velmi blízko – o tom můžeme být přesvědčeni – nám komunistům.“⁷

Ideologicky motivované zkreslení obrazu minulosti nemusí být v rámci dějepisného vzdělávání nutně na závadu, jak by se snad při zběžném pohledu mohlo zdát. V rámci školní praxe se sice nejčastěji pracuje s historickými dokumenty, které se snaží o objektivní popis událostí, ty však mají často nezáživnou podobu zfilmovaného výkladu. Pro nás však filmové médium představuje především školní pramen, který nejen ilustruje události, ale nabízí se též jako otevřený problém, jenž vyžaduje od žáků aktivní přístup (navrhují možná řešení). Předpokládáme, že právě propagandisticky zaměřené snímky (hrané filmy i dokumenty) nabízejí v tomto smyslu přidanou hodnotu. Díky zkreslení a manipulaci totiž otevírají větší prostor pro rozvíjení dovedností. Žáci se v rámci vhodných poznávacích situací, které s pomocí filmu modelujeme, učí osvojené znalosti aplikovat.

Propagandisticky zaměřené filmy ukazují minulost zkresleně, a tím otevírají prostor pro pozměnění tohoto obrazu. Žáci mohou využít

znalosti, které si v rámci dějepisné výuky osvojili, k tomu, aby dějiny zachycené ve filmu „opravili“. Vedle samotné minulosti mohou úhel pohledu zaměřit též na jazyk ideologie a na mechanismy zkreslení. Představme si kupříkladu, že žáci vybavení základní znalostí o představách, které stály v pozadí husitského hnutí a vedly k založení města Tábora, sledují scénu s tábořskými káděmi ve filmu *Proti všem* (1956, Otakar Vávra). Pokud žáci určí, v čem se filmová scéna založení Tábora odchyluje od historického poznání, které jim bylo zprostředkováno, pak otevírají další prostor pro tvůrčí využití osvojených znalostí. Pod vedením učitele může tato aplikace žáky dovést až k reflexi cílů, k nimž politicky zaměřená aktualizace husitských myšlenek směřovala. Tábor byl představen jako pokus o sociálně spravedlivou společnost, jako historický předobraz komunistického projektu. Účelově aktualizován byl též kolektivismus husitů, společné budování a odmítnutí soukromého majetku.

Ve vztahu k smyslu školního dějepisu je klíčové, že se žáci ocitají v situaci, kdy jim znalosti k něčemu slouží, mohou je samostatně uplatnit k tomu, aby řešili problémy a otázky, která vyvstaly z filmové kompozice. Úzce znalostní dějepis trpí ve vztahu k „praktickým“ předmětům, jako jsou jazyky, jistým deficitem, jak jsme si již naznačili v souvislosti se zvyšující se mírou dostupnosti informací v rámci pokračujícího rozvoje nových médií. Účelově zaměřené filmové obrazy dějin žákům ilustrují, k čemu mohou dějepisné znalosti být. Žák se vymezuje proti ideologické manipulaci a prostřednictvím kritických dovedností si vytváří prostor osobní svobody, který zakládá odstup nejen od dobové ideologie, ale též vůči současné politice paměti i popkulturní produkci. Práce s filmem může vést nejen k posílení udržitelnosti učitelem předávaných

znalostí, ale též k rozvoji dovedností, jak dějepisné vědění aplikovat. Některá témata z minulosti (Benešovy dekrety, poválečné retribuční a vysídlení, dědictví komunismu) jsou dodnes živá, vzbuzují kontroverze a slouží k ospravedlnění různorodých politických cílů. Dějepisné znalosti a dovednosti tak žáci mohou využít nejen k porozumění historickým událostem, ale též k tomu, aby se orientovali v současnosti a byli kritičtí vůči účelovým politikám paměti. Pokřivené obrazy minulosti ovšem nevznikají jen pod tlakem politických ideologií. V běžné mediální produkci se výrazně odrážejí i marketingové strategie. Tvůrci se snaží naplnit divácká očekávání a uspět s filmem na trhu. Osvojené dovednosti tak mohou žáci využít i při každodenní spotřebě filmové zábavy, která se orientuje na historická témata.

Analyzuje

Dosud předznačené otázky a problémy souvisely buď s porozuměním historickému kontextu, jenž ovlivňoval jednání lidí v minulosti, nebo s poznávací situací, v níž žáci mohou osvojené znalosti k něčemu samostatně využít. Hranice mezi těmito dvěma přístupy nejsou vždy zřetelné a nemá smysl je samostatně vymezovat, zvláště když cíle dějepisného vzdělávání v praxi často splývají, jedna dovednost plynule přechází v druhou. Podobně je to s rozvojem analytických schopností. Přesto lze říct, že porozumění znalostem a jejich využití v konkrétní poznávací situaci teprve otevírá prostor, v němž se souvislejší analytická práce jeví jako smysluplná. Chceme-li mít v rámci výuky stále po ruce odpověď na otázku, proč bych se měl učit dějepis, zde konkrétněji, proč bych měl analyzovat nějakou filmovou ukázkou, pak je pro nás otázka smyslu výuky důležitá. Opět si můžeme poznávací situaci a s ní související



Neobyčejná léta (1952, r. Vojtěch Jasný, Karel Kachyňa)
 Propagandistický dokument o zakládání družstva ve Vyhnanicích nabízel divákům utopické představy šťastné budoucnosti. Chtěl zemědělce přesvědčit, aby vstoupili do družstva. Vyhnaníciť s radostí odvádějí svůj dobytek do družstevního kravína. Žáci se zaměří na popis toho, co v ukázce viděli (situace, postavy, předměty). Ze srovnání podobných obrazů a zjištění rozdílů často přirozeně vyplnou otázky, které určí směr interpretace.



Noc nevěsty (1967, r. Karel Kachyňa)
 Hraný snímek z roku 1967 ironicky cituje motivy z *Neobyčejných let*. Film neukazuje radost z kolektivizace, ale kriticky reflektuje stinné stránky procesu zakládání JZD. Žáci opět popisují ukázkou, vidí řadu podobností (motiv společného ustájení), ale zároveň postřehnou rozdíly (žena pláče). Učitel s pomocí filmu modeluje poznávací situaci, jež je zaměřena na reflexi dobové ideologie a postojů lidí k vizím, které nabízela.

konkrétní dovednosti ilustrovat na příkladu, který bude navíc blíže rozveden v praktické části metodiky (v kapitole *Vyhnanice – proměny příběhu kolektivizace: mezi tragédií a romancí*).

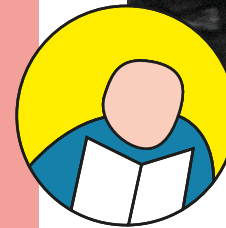
Dovednost analýzy můžeme ilustrovat na dokumentu známých režisérů Vojtěcha Jasného a Karla Kachyni *Neobyčejná léta* (1952), který zachycuje průběh kolektivizace v jihočeské vesnici Vyhnanice. S pomocí několika kratších ukávek z tohoto filmu, který měl přesvědčovat diváky o pozitivních rozsáhlé socialistické proměny venkova, může učitel načrtnout nejen příběh konkrétní vesnice, ale též ideologické souvislosti tohoto projektu. Vzhledem ke komplexnosti filmového vyprávění, které je zasazeno do přehledného rámce malé vesnice a přitom odkazuje i k politickým souvislostem každodenního života (film ukazuje válku v Koreji), je dokument vhodný pro podrobnější analýzu toho, jak funguje jazyk ideologického přesvědčování. Navíc ho můžeme snadno srovnávat s pozdějšími obrazy téhož procesu (kolektivizace), které

natočili titíž režiséři, a sice s filmy *Noc nevěsty* (1967, r. Karel Kachyňa) a *Všichni dobří rodáci* (1968, r. Vojtěch Jasný). Režisér Karel Hynie dokonce natočil televizní dokument *Návrat do neobyčejných let* (2004), v němž se Vojtěch Jasný vrací do Vyhnanic na místo činu a reflektuje někdejší službu komunistické propagandě.

Různorodé obrazy téhož vytvářejí vhodnou poznávací situaci pro analýzu, která se může v prvním plánu zaměřit pouze na reflexi rozdílů, k nimž žáci dospěli při jednoduchém popisu ukávek. Všichni známe princip hry „najdi deset rozdílů“, srovnání dvou obrázků s obdobným zaměřením zvládají již předškoláci. Právě hledání odlišností můžeme využít jako vstupní analytický krok, který vede k zjištěním, jež otevírají další vrstvy rozboru filmu jako školního pramene. Na popisnou analýzu navazují interpretační otázky, které se mohou zaměřit na mechanismy ideologického jazyka a způsoby přesvědčování. Učitel směřuje pozornost žáků k tomu, jak je obraz dokonalé socialistické obce kon-

Pracovní list

Kolektivizace



struován a na čem je založena jeho kritika v pozdějším snímku téhož režiséra. Ptá se kupříkladu: Co a kdo v ukázkách představují prvky dobra a zla? Kdo zastupuje nepřítele socialismu a s jakými hodnotami a postoji je film spojuje? O čem měl snímek přesvědčit dobového diváka a jak působí dnes? V kontextu těchto otázek získávají analytické postřehy hlubší smysl, popisný rozbor školního pramene plynule přechází v interpretaci.

Analýza vyžaduje cvik. Žáci si musí osvojit poměrně jednoduché kroky, jak v rámci rozboru školního pramene postupovat. Blíže jsme tyto návyky rozebrali v předchozí kapitole. Pro zefektivnění a zautomatizování analytických kroků může učitel využít pomocné nástroje, zejména různorodé pracovní listy. Směr analýzy předznačí v konkrétním schématu, do něž si žáci zanášejí poznámky. Může použít jednoduchou tabulku, která zaměří pozornost žáků odpovídajícím směrem (kupříkladu na postavy v ukázce a jejich postoje k zachyceným událostem). Jako funkční se ukazuje též využití jednotlivých snímků obrazovky, které žákům připomínají klíčové momenty filmové ukázky. Tyto výjevy mohou žáci případně rozkreslit do komiksového schématu, které žákům usnadňuje analytický vhled.

Pokud si pro ilustraci představíme třeba dotčenou scénu společného ustájení dobytka, mohou si žáci vytvořit dva komiksové obrázky, které zachycují postavy z filmů, jak vedou krávu do družstevního kravína. Prostřednictvím bublin mohou žáci doplnit případné promluvy postav, komiksové obálčky pak vytvářejí prostor pro reflexi jejich myšlenek a pocitů. Pod obrázkem zbývá ještě prostor pro popisný komentář. Tvůrčí aktivita, v jejímž rámci žáci překreslují filmové scény do komiksu, zaměřuje pozornost na rozdíly mezi filmy z roku 1952 a 1967 a vede žáky k tomu, aby

je refletovali a nějak vyložili. Učitel může do komiksového schématu doplnit postavu kameramana, aby zdůraznil perspektivu tvůrců. I zde se prostřednictvím bublin před žáky otevírá prostor pro promyšlení jejich postojů.

Hodnotí

Jak zapojit hodnoty do školní praxe? Tato otázka zaznívá často nejen na poli oborové didaktiky dějepisu, ale též v obecné pedagogice. Asi nikdo si školu nepředstavuje jako zcela bezhodnotové prostředí. V otázce, jak zapojit hodnoty do výuky, však shoda rozhodně nevládne.

Situaci ve školním dějepise ztěžuje okolnost, že hodnocení bývá ztotožňováno se zaujatostí a subjektivitou. Mnozí historici zakládají vědeckost své práce na tom, že minulost nehodnotí, ale jen „objektivně popisují“. Těž učitelé často touží po nezaujaté objektivitě, ale i když se snaží vlastní názory před žáky upozadit, nemohou se od hodnot zcela odpoutat. Hodnotový kontext je přítomen v každé sociální praxi – školní výuku nevyjímaje. Jedině skrze vztah k hodnotám získává lidské jednání nějaký účel a smysl. Ve školní praxi se to nejčastěji projevuje v tom, kdy výuka žáky zaujme. Zda jen účelově – těsně před testem – či je baví i bez ohledu na známky.

Selským rozumem často předpokládáme, že význam nějakého sociálního či kulturního faktu lze formulovat objektivně na základě vědeckého poznání. Důvěra v objektivitu přítom pramenů z nedůvěry v hodnocení, z obavy, že každá interpretace je nutně subjektivní či ideologická. I pro žáky je mnohdy snazší přijmout názor potvrzený zvnějšku nějakou autoritou než si jej pracně odpovědnou interpretací vytvářet. Tato selská moudra jsou stále živá, přestože se metodologie sociálních a kulturních věd k vytváření smyslu skrze

vztahení k hodnotám jasně přihlásila již na přelomu 19. a 20. století, jak dokládá kupříkladu dílo Maxe Webera. Tento německý historik a sociolog spojil sociálněvědní poznání s kvalitativním výkladem kulturních jevů, jejichž význam bytostně souvisí s hodnotami. Smysl historického faktu se podle Webera vyjevuje až v dobovém kulturním kontextu – fakta nelze jednoduše objektivizovat a podříditi nějakým zákonům. Dějepisné poznání není založeno na chronologické a geografické organizaci dat, ale na porozumění, vytváří ideálně typické pojmy, aby odkrylo možný smysl dobového jednání lidí. Toto porozumění smyslu je pouze modelové, a je navíc vztaheno k dvojím hodnotám: k hodnotovému kontextu minulosti, jíž se snažíme porozumět, a k přítomnosti, z níž do dějin nahlížíme.⁸

Jak nám v této situaci může pomoci film? Prostřednictvím tohoto média, které je důležitou součástí žitého světa našich žáků, můžeme utvářet poznávací situace, jež jsou pro vztahování k hodnotám ideální. Historii nemá smysl hodnotit vytrženou ze sociálního kontextu: Měli, či neměli jsme se bránit v roce 1938? Je dobře, že se v roce 1993 rozpadlo Československo, nebo je to špatné? Vztahení k hodnotám předpokládá aktéry událostí, jejich jednání a též historický kontext včetně dobově sdílených hodnot. Až perspektivou jedinců, kteří se v určité historické situaci vztahovali ke sdíleným hodnotám a nějak jednali, má didakticky zaměřené hodnocení smysl. Prostřednictvím zkušeností lidí, jejich činů a očekávání porozumí žáci historické situaci a mohou ji nějak hodnotově vztáhnout k vlastnímu historickému vědomí.

Filmy nám mohou nabídnout často krátké a přitom sevřené ukázky, jež zachycují různé historické události a zohledňují různé aktérské perspektivy. Řadu takto cílených

filmů obsahuje vzdělávací DVD *Česká společnost 1969 – 1989*, které vzniklo v Ústavu pro studium totalitních režimů v rámci projektu *Dějepis v 21. století*. Nabízí připravené kompozice pramenů, jež se zaměřují právě na hodnocení. Uživatel je nalezne v sekci *Metodika*, v níž jsou filmové prameny organizovány podle cílů vzdělávání (ilustrujeme, klademe si otázky, srovnáváme, hodnotíme). Vybrané ukázky ukazují dobovou skutečnost co nejkomplexněji a přitom se nejedná o zbytečně dlouhé sekvence. Mají charakter drobných sevřených příběhů, v nichž „o něco běží“. Dílčí společenské jevy, které jsou charakteristické pro dobu „normalizace“, zasazují ukázky do širších souvislostí. Do dobových reálií se promítá konkrétní lidské jednání, v drobných zápletkách vystupuje vždy více aktérů, střetávají se zde různé hodnoty, postoje a modely jednání (pokus o emigraci, dvojí pravda v soukromí a na veřejnosti, průběh interrupční komise). Ukázky z filmů vybíráme tak, aby nepředstavovaly minulost zjednodušeně. Slouží nám k modelování poznávací situace (možného historického světa), jehož prostřednictvím mohou žáci „vidět minulost“ konkrétně a komplexně. Z těchto důvodů je vhodné, aby byly filmy doplněny i dalšími dobovými prameny.

Řada filmů či seriálů ze 70. a 80. let, které vznikly se záměrem pobavit a zároveň sblížovaly publikum s politickým rámcem každodennosti, zachycuje dobovou sociální praxi s překvapivou věrností. Kupříkladu v druhé řadě populárního seriálu *Nemocnice na kraji města* (1981, r. Jaroslav Duda) je zobrazen pohovor před interrupční komisí. Krátká filmová scéna ilustruje pronikání státu do soukromí občanů. Zároveň však dokládá, že přístup k přerušení těhotenství byl v tehdejší Československu i ve srovnání se západní Evropou poměrně liberální. Vhodně zvolená



Nemocnice na kraji města (1981, r. Jaroslav Duda) Ukázka zachycuje vdanou ženu v situaci, kdy před komisí vysvětluje své rozhodnutí přerušit těhotenství. Žáky zřejmě překvapí důraz, s nímž interrupční komise vstupuje do jejího soukromí. Vůbec neví, že je ukázka vytržena z kontextu seriálového vyprávění, stále představuje sevřený příběh, který lze snadno vztáhnout k řadě současných (potažmo dobových) společenských hodnot. Učitel může zaměřit pozornost žáků na autoritu státu a související svobodu jedince, jako nosná se jeví též perspektiva genderu. Téma potratů je do dnes kontroverní a lze jej s pomocí dalších pramenů využít k diskuzi, v níž by žáci zohlednili hodnotové kontexty rozdílných postojů. Učitel nevede žáky nutně k tomu, aby zaujali jednoznačný postoj, ale jde mu spíše o to, aby vnímali hodnotové rámce, z nichž tyto postoje vycházejí.

filmová scéna zprostředkuje žákům modelový zážitek dobové sociální praxe a otevírá prostor pro zaujetí postoje k jednání jednotlivých aktérů. Žáci si nad dnes nezvyklou situací kladou otázky a využívají dovednosti, které jsme rozvedli výše. Učitel je směřuje k tomu, aby zachycené jednání vztahovali k hodnotám a aby si uvědomili, nakolik bylo ovlivněno dobovými okolnostmi. Mají-li žáci odpovědně hodnotit postoje aktérů historických událostí, předpokládá to hlubší obeznámenost s danou dobou. Proto učitel postupuje od jednodušších ilustrativních pramenů, které slouží k upevnění znalostí, k složitějším problémovým tématům, jež podněcují otázky a vtahují třídu do dějepisné látky. Žáci postupně rozvíjejí znalosti a dovednosti, které pak mohou v rámci hodnocení samostatně a tvůrčím způsobem uplatnit. Učitel přitom hraje roli mediátora, vede diskuzi, v jejímž rámci žáci kultivují vlastní postoje, reflektují aktuálně sdílené společenské hodnoty a v dialogu s nimi si utvářejí vlastní etické normy. Hodnotově orientovaný dějepis zprostředkovává vztah mezi jednáním lidí v minulosti a přítomnosti.

Tvoří

Dovednosti, jimiž jsme se doposud zabývali, nemusíme vnímat jen odděleně. Slovesa odvozená z Bloomovy taxonomie nám umožnila, abychom se blíže zaměřili na konkrétní roviny poznávání historie. Jedná se o abstraktní pojmy, s jejichž pomocí učitel může reflektovat vlastní pedagogickou praxi. V běžné výuce se dovednosti navzájem prolínají a hranice mezi nimi jsou často nezřetelné. K jejich efektivnímu provázání dochází především v tvůrčí činnosti, které se žáci věnují na hodině či návazně doma. Při práci na úkolu se utváří prostor, v němž se jednotlivý žák dostává do kontaktu s dějinami.

Dějepisné poznání se přitom individualizuje.

Odborníci na didaktiku a pedagogiku považují vhodně zadaný úkol za neefektivnější způsob, jak zvýšit udržitelnost znalostí a jak dosáhnout toho, aby si žáci osvojili dovednosti, jak s konkrétními fakty nakládat.⁹ Zdůrazňují přitom, že by tvůrčí práce měla být zábavná. Pouhé biflování znalostí může vztah žáků k předmětu narušit. Dobrý úkol naopak motivuje, přináší radost z poznávací hry a umožňuje žákům, aby se tvůrčím způsobem realizovali. Vědění nelze jednoduše přemístit z učebnice či výkladu učitele do mysli vyučovaného. Každý žák si jej musí nově vytvořit. V mozku se znalosti neskladují, ale produkují.¹⁰

Jak může v této souvislosti pomoci film? Opět vystupuje v roli prostředníka. Úkoly nemusí mít bytostně filmový charakter, nejde tedy nutně o to, aby žáci sami filmy vytvářeli. Moderní technologie se sice v poslední době rozšířily natolik, že obdobná představa není nijak fantastická, ale přesto by tvůrčí činnost v dějepisné výuce měla zohlednit daleko širší rozsah pracovních technik i zprostředkujících médií (ústní projev, dramaturgie, kresba, text ad.). Role filmu je v tomto smyslu spíše iniciační. Díky snadné srozumitelnosti, afektivitě a konkrétní obraznosti podněcují filmové ukázky historickou představivost, již mohou žáci v rámci tvůrčí činnosti dále rozvinout. Přejít z jednoho média do druhého (třeba z filmu do plakátu či komiksu) se v rámci úkolů jeví jako velmi přínosný, neboť obrací pozornost žáků k formě a prostředkům, jež dané médium pro vyjádření vztahu k minulosti využívá.

Práci s filmem nám mimořádně usnadňuje internet a další nové technologie (mnohé filmy jsou snadno dostupné, dají se sdílet, žáci je umějí nejen stahovat, ale i stříhat). Film se stal natolik součástí žitého světa

dnešní žakovské generace, že učitel může u mládeže předpokládat nejen roli pasivního konzumenta – diváka, ale též aktivní roli uživatele, případně i amatérského tvůrce. Naše metodika nabídne v několika případech konkrétní modely tvůrčích aktivit, které mohou navázat na práci s filmem v hodině. Filmové obrazy rodiny a školy lze kupříkladu využít jako expozici k samostatné práci na poli rodinné paměti a dějin konkrétní školy.

Pro ilustraci navážeme na problematiku interrupcí v socialistickém Československu, kterou jsme prostřednictvím ukázky ze seriálu *Nemocnice na kraji města* promýšleli výše v souvislosti s hodnocením. Jako jeden z vhodných způsobů, jak téma zpracovat do podoby úkolu, který by komplexně zapojil žádanou dějepisnou dovednost, se jeví využití komiksu. Učitel může sám na podkladě filmové scény vytvořit pracovní list s komiksovými schémata, která využijí konvenční jazyk média (bublina – postava cosi říká, obláček – postava si cosi myslí, text v rámečku – komentář vypravěče). Využijte přitom pro inspiraci vybrané snímky obrazovky z ukázky, aby žáci jasně vnímali souvislost. Může se samozřejmě více spolehnout na tvůrčí schopnosti žáků a nechat tvorbu komiksu zcela na jejich představivosti s tím, že zdůrazní vyjadřovací možnosti média a návaznost na vybrané scény z filmu. Komiks má tu výhodu, že snadno přechází do reflexivní situace. Stačí vybranou scénu zarámovat a připojit další postavu, která ji nějak komentuje (cosi říká, cosi si jen myslí). Právě v tomto komiksovém rámování se otevírá prostor pro vyjádření postojů, které žáci k danému dějepisnému tématu zaujímají.

Zadání úkolu může mít podobu pracovního listu, v němž by situace – žena před interrupční komisí – byla nahlížena ze tří časových perspektiv. Výchozí obrázek se týká

Interrupční komise



19. stol

21. stol

filmové scény z roku 1981. Do volných polí pod záběrem ze seriálu mají žáci dokreslit, jak mohla obdobná situace vypadat v 19. století. Učitel může žákům zadat úkol, aby vypátrali informace o tom, jak se postoj k přerušení těhotenství v dějinách měnil a kdy byla interrupce uzákoněna v Československu (došlo k tomu již v roce 1957). Druhé volné pole pak zachycuje současnost. Žáci zachycují odlišné historické kontexty téže situace prostřednictvím komiksu. Ke kresbám doplňují i komiksové bubliny (promluvy a myšlenky postav), aby vyjádřili, jak se postoje k přerušení těhotenství v průběhu dějin vyvíjely. Učitel by jim mohl poskytnout další prameny, kupříkladu úryvky ze zákonů a vládních nařízení, jež jsou snadno dostupné na internetu. Případně by žáky vyzval, aby sami pátrali na internetu s pomocí notebooků či smartphonů. Konvenční jazyk komiksů umožňuje, aby se žáci sevrženou a efektivní formou komplexně vyjádřili k historické situaci. Díky posloupné kompozici tří obrazových schémat zachytí a vyjádří historickou změnu. Bubliny, obláčky a komentáře je nasměrují k tomu, aby situaci reflektovali z různých perspektiv včetně vlastního hodnocení. Komiks je dnes obdobně jako film běžnou součástí žitého světa mládeže, a lze tak předpokládat, že pokud bude dějepisný záměr úkolu zadán jasně a srozumitelně, může tvůrčí činnost žáky bavit. Práci s filmem a komiksem lze samozřejmě libovolně variovat. Naše inspirace ke zpracování úkolu je pouze ilustrativní. S obdobnou otevřeností a předpokladem, že si uživatel naše návrhy a podněty tvořivě přizpůsobí, jsme psali celou knihu.

Poznámky

1. 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.
2. PANDEL, Hans J.: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, 1987, č. 12, s. 130–142.
3. BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995, s. 173–175.
4. DRAAISMA, Douwe: *Metafory paměti*. Praha 2003.
5. Petr z Mladoňovic: Petra z Mladoňovic pašije M. Jana Husa. In: NEDVĚDOVÁ, Milada (eds.): *Hus a Jeronym v Kostnici*. Praha 1953, s. 166.
6. DÜLMEN, Richard van: *Historická antropologie*. Praha 2002.
7. NEJEDLÝ, Zdeněk: *Komunisté, dědici velikých tradic českého národa*. Praha 1953, s. 47.
8. WEBER, Max: „Objektivita“ sociálněvědního a sociálněpolitického poznání. In: Týž: *Metodologie, sociologie, politika*. Praha 2009, s. 7–63.
9. WENZEL, Birgit: Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2012, s. 77–86.
10. HERMANN, Ulrich: Lernen findet im Gehirn statt. In: CASPAR, Ralf (ed.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg im Breisgau 2006, s. 85–98.