

2.1 OBRAZY VÁLKY

Jaroslav Pinkas, Čeněk Pýcha



© ČTK/Novák Rostislav (foto), 1949

Co se dozvíte v této kapitole?

- Jak se proměnilo vnímání války v souvislosti s nástupem nových médií.
- Proč bychom měli historické události ukazovat z různých úhlů pohledu. Srovnáme různá filmová zobrazení okupace Československa a navrhne možné směry analýzy.
- Při práci s filmovými prameny se naučíme formulovat vzdělávací cíle, které překračují rámec dějepisných znalostí směrem k dovednostem.
- V rámci historické obraznosti války zaměříme pozornost na antropologické konstanty, které usnadní aktualizaci dějepisné látky (práce, tělesnost, hrdinství).
- Na příkladu holocaustu si ukážeme, jakou roli mohou filmy hrát v kulturní paměti. Pokusíme se proniknout „pod povrch“ obrazů, abychom vedle afektivní reakce otevřeli prostor pro věcnou analýzu.

Obrazy války

Čas nenávrtně plyne. Poslední světová válka již pro většinu Evropanů není žitou skutečností. Od konce války nás dělí sedmdesát let, což samozřejmě vede k tomu, že přímí pamětníci událostí odcházejí a historické vědomí je stále výrazněji zprostředkováváno jinými médii než osobními vzpomínkami aktérů. Reflexe války v padesátých a šedesátých letech 20. století byla jiná než dnes, neboť v rodinách existovaly přímé a živé vzpomínky na válku. Dnes jsou osobní zážitky nahrazeny především mediální reprezentací, konečně i vzpomínky pamětníků dnes konzumujeme především skrze nějaká jiná média (knihy, internet, televizi, rozhlas). Na významu získávají i jiné inscenační postupy, jejichž prostřednictvím se válka „znovupřehrává“, a tak zpřítomňuje (nejen vojenské přehlídky, ale nově i kostým-ní rekonstrukce bitev, vzpomínkové aktivity klubů vojenské historie, počítačové animace).

V případové studii se v návaznosti na DVD *Obrazy války*, které vzniklo v rámci projektu *Dějepis v 21. století* v roce 2014, pokusíme zmapovat obraznost války v současné historické kultuře a navrhneme možnosti didaktického využití. Všechny filmové prameny, s nimiž budeme pracovat, jsou dostupné na dotčeném DVD.

Filmová obraznost války

S nárůstem významu mediálních obrazů jde ruku v ruce proměna historických představ, které dnešní společnost sdílí. S tím, jak se válka mění z žité skutečnosti ve „vzdálenou“ historickou událost, narůstá množství filmů a dalších audiovizuálních produktů, jež válečnou historii zprostředkovávají dnešnímu publiku. Návazně se transformují i způsoby, jak se divák může k válečným událostem vztahovat. S časovou vzdáleností od války

padají různá tabu, která se dříve se zobrazováním války spojovala. Typickou proměnu hodnotového rámce, v němž byla válka dříve představována, zastupují v současnosti počítačové hry typu *Call of Duty* (2003) či *World of Tanks* (2011). Válka funguje jako hra, při níž se uživatelé baví. Není tak podstatné, kdo zvítězí, jde o zážitky. Historie zde tvoří pouhou kulisu pro seberealizaci jednotlivce. Takto uživatelský vztah k historické zkušenosti, která formovala politická přesvědčení poválečných generací, by byl ještě před třiceti lety nemyslitelný. Podobně můžeme hodnotit i fenomén klubů vojenské historie, které od konce osmdesátých let zaznamenaly velký rozmach.¹ Druhá světová válka nemusí být nutně zobrazována v rámci historického kontextu, ale může být inscenována i nezávisle na historickém vědění, především jako silný emotivní prožitek. Válka se prostě stává jedním z mnoha volnočasových fenoménů. Souběžně s touto „dehistorizací“ válečné zkušenosti dochází k určité konzervaci obrazů, které válku ukazují. Příkladně se vlivem časté reprodukce dobových fotografií či nově hollywoodských velkofilmů, jako byl *Schindlerův seznam* (1993, r. Steven Spielberg), ustálil způsob zobrazování holocaustu.

Způsoby vyprávění o válce „tuhnou“. V bohaté produkci se opakují dosti podobné obrazy, přičemž každý použitý motiv se obtiskuje do paměti diváků a stává se argumentem pro to, aby byl použit znovu, neboť divák něco takového podvědomě očekává a filmaři jeho očekávání vychází vstříc. Filmaři navíc musí schematizovat historické skutečnosti, vtěsnávají složitou historickou realitu do známých a srozumitelných šablon, které vycházejí z kanonických literárních nebo ikonografických děl. Historická obraznost války má své dějiny, které se neodvíjejí jen od světových konfliktů v minulém století, ale jsou daleko



Nový pohled na válku v počítačových hrách – invaze do Normandie pohledem počítačové hry Call of Duty
Počítačová hra přináší ve srovnání s válečnými romány či filmovými dokumenty odlišnou perspektivu. Vše odpovídá historické realitě tak, jak ji popisují vojenští historici. Zobrazení zbraní, uniformy i techniky je tak přesné, jak jen technologie umožňuje. Historické kulisy se ovšem podřizují zábavnému prožitku – důležitý je herní rozměr. Hráč si vybírá roli, v rámci své virtuální identity se může „převtělovat“ do příslušníků různých armád. Většinou se hraje ve skupinách, což hře dodává sociální rozměr, který kupříkladu u četby chybí. Válka je v tomto médiu překvapivě realistická, alespoň co se týče uniformy, typu zbraní či prostorů, v nichž se boj odehrává. Call of Duty cituje známé výjevy z válečných filmů a fotografií. Zcela se však mění společenský význam takto zpřítomněné historie. Dějepisné poznání, jak jej známe ze školy, je upraveno. Hráč nepotřebuje znalosti, aby porozuměl své roli ve hře. Učitel však nemusí počítačovou hru šmahem odsuzovat. Spíše by měl přemýšlet nad tím, zda nelze zájem žáků o válku nějak využít. Nabízí se srovnání s historickými prameny a kritická reflexe herní praxe.

starší. Do těchto vzorů se wpisuje i sedmdesát let zobrazování druhé světové války, v jehož rámci vznikly tisíce filmových děl, která nejenže sama sebe často citovala, ale především skrze opakování formovala diváckou zkušenost, a tím i kolektivně sdílenou obraznost války. Úměrně tomu, jak se zmenšoval prostor těch, kteří válku zažili, vliv těchto mediálních produktů narůstal. Proces medializace války je pochopitelně křivolaký, ale rozhodně nemá smysl jej nahlížet jen jako stále rychleji postupující falzifikaci „historické skutečnosti“. Současná historická kultura je utvářena moderními médii a učitel by měl s tímto faktem počítat. V této kapitole se pokusíme využít filmovou obraznost války „proti srsti“. Sledování válečných filmů dnes souvisí především s afektivním prožitkem, který diváci mohou vnímat jako zdroj zábavy. Silné emoce však zároveň přispívají k tomu, že se publikum identifikuje s postavami filmového příběhu, ať už s vojáky, či s oběťmi válečného násilí. My využijeme film jako prostředníka dějepisného vzdělávání.

Rozvoj filmového průmyslu a technologií směřuje v návaznosti na výstupy vědeckého poznání, jež se do historických filmů vždy nějak promítaly, ke stále realističtějšímu obrazu. Trend stále větší přesnosti v historických detailech ilustrují především současné válečné snímky, v nichž se na rozdíl od starších (z padesátých až sedmdesátých let) klade mimořádný důraz nejen na věrnost kostýmů, zbraní a válečné techniky. Nové technologie (počítačová animace) umožňují divákovi, aby válku prožil nebývale realisticky i na úrovni smyslových vjemů. Filmová iluze může být velmi sugestivní. Síla prožitku často určuje „opravdovost“ obrazů války, které konkrétní film nabízí. V případě divácky úspěšných filmů stačí nahlédnout do *Česko-Slovenské filmové databáze*, kde nalezneme tisíce komentářů, v nichž

diváci zdůrazňují autentický prožitek. Moderní hraný film zprostředkovává válku akcí a vizuální přitažlivostí, na rozdíl od vyprávění pamětníka, které stojí na konstrukci vyprávění.

Zachraňte vojína Ryana – výběr komentářů z Česko-Slovenské filmové databáze²

- *Vylodění v Normandii bez příkras a tak naturalistické, že vyrazí dech, který jen tak do konce filmu nepopadnete.* Golfista
- *Tohle je film vysloveně pro velké plát-no a kvalitní zvuk, kdy kolem vás lítají kulky a vy máte pocit, že jste tam fyzicky s nima, že jste součástí děje.* Lima
- *Pro většinu lidí se stane Vojín Ryan nejoblíbenějším, nejlidštějším a nejrealističtějším snímkem o válce.* Djкома
- *Je nejrealističtější, je nejválečnější, a co je hlavní, splňuje naprosto dokonalou atmosféru, která se jen tak z hlavy nevytratí.* Malarkey
- *Je to od první do poslední scény úžasně vymyšlené, každým výstřelem vás to do sebe pohltí, až máte pocit, že každou chvíli přiletí kulka i k vám, a celé to má takový dopad, že každé zhlédnutí nemůžu pár dní dostat z hlavy.* Novoten
- *Spielberg si dal precizní práci s úvodním vyloděním na pláži Omaha a to, co vzniklo, je něco neuvěřitelného, každý může žvatlat, co chce, ale neexistuje autentičtější válečná scéna než právě tato.* Zeck

Vylodění v Normandii

Proměnu obrazů války si můžeme ukázat na příkladu invaze z června 1944. Srovnáme-li jednu z prvních filmových fresek vylodění v Normandii, která vznikla v roce 1962 v rámci snímku *Nejdelší den* (r. Ken Annakin, Darryl F. Zanuck), s téměř o půl století mladším filmem na stejné téma *Zachraňte vojína Ryana* (1998, r. Steven Spielberg), pak vidíme zřetelný posun v perspektivě, produkci

i v technologiích. Spielbergův opus je až děsivě autentický a zároveň vychází vstříc současnému divákovi, který touží po vzrušujících a přitom bezpečných zážitcích.³ Zatímco Annakin a Zanuck využívají, slovy Paula Virilia, kinematickou heroizaci a válka je zde zpodobněna jako vznešené plnění občanských ctností, ve Spielbergově snímku hraje daleko větší význam jednotlivce a jeho intimní vnitřní svět. Důraz je položen na afektivní prožitek války z pohledu konkrétního jednotlivce.⁴ V těchto posunech se samozřejmě odráží širší proměny společnosti, zejména vzrůstající důraz na autonomii jedince. V obou případech jde ovšem o velký spektakl, podívanou na válčící muže. Kapitán Miller v podání Toma Hankse představuje perspektivu, která má potenciál zprostředkovat pohled na válku pro celou jednu generaci. Ostatně vzápětí je tento typ válečného hrdinství „recyklován“ v populárním seriálu *Bratrstvo neohrožených* (2001, r. Richard Loncraine, David Frankel).

Dehistorizace

Příklon k dramatizaci, individualizovaným osudům a silným emocím se prosadil už dříve, jak ilustrují filmové obrazy holocaustu. Přelom představoval především úspěšný americký seriál *Holocaust* z roku 1978 (r. Marvin J. Chomsky), který válečnou historii zpřítomnil na příběhu židovské rodiny Weissových. Jako vizuální zkratky velmi složitého a mnohvrstevnatého procesu se ustálily fotografie pořízené při osvobození koncentračních táborů v roce 1945. Záběry na vyhublé lidi za ostatnými dráty se staly emblémem holocaustu, symbolizovaly bolest a utrpení obětí nacismu. Fotografie se recyklovaly nejen v dokumentárních filmech, ale citovaly je i snímky hrané. Zdá se, že obraz dokázal divákům zprostředkovat klíčové události 20. století přístupnějším a srozu-



Dvě tváře války

Invaze se v roce 1962 jevila jako procházka, jen občas proložená nepřátelskou palbou. Individuální příběhy vojáků tvořily jen malé střípky mozaiky „velkého vyprávění“. Zobrazení invaze z roku 1998 mění perspektivu. Individuální příběh přestává být doplňkem velkého vyprávění, stává se ústředním motivem. Pohled konkrétního vojáka nabývá na důležitosti, velké vyprávění ustupuje do pozadí, tvoří pouhou kulisu osobního prožitku. Tuto individuální perspektivu, která je divácky přístupná a sugestivní, umožnily nové technologie, především počítačové animace. Film nezaměřuje pozornost pouze na historickou událost, ale snaží se co nejpřesvědčivěji zachytit prožitky dobových aktérů. Rychlé střihy, téková kamera, chaotické hluky – to vše inscenuje válku jako emotivní zážitek. Divák je smyslově vtažen do situace. Historický kontext není pro porozumění tak důležitý, do popředí vystupují afekty: muselo to být hrozné, mrazí mě z toho, vyrazí to dech...

mitelnějším způsobem než klasické dějepisné vyprávění postavené na reprezentaci prostřednictvím jazyka. Zejména zkušenost holocaustu se ukázala jako obtížně vyslovitelná.

Obraznost holocaustu se častým opakováním mnohdy vyvázala z přímých historických souvislostí: stala se výrazem „nadhistorického“ zla a může posloužit k symbolickému vyjádření jakéhokoli utrpení (postkoloniální války, genocidy).

Po sedmdesáti letech se válka pozvolna mění v historickou událost, která je odpoutaná od živé paměti. Tento přesun do kolektivně sdílené kulturní paměti s sebou nese jistou míru „dehistorizace“. Zobrazení války nemusí být nutně zasazeno do konkrétního

historického kontextu. Do válečných kulis je často vkládán ryze současný obsah, podobně, jako se to děje ve filmech o gladiátorech či skotských rebelech proti anglické nadvládě. Těmto novým kulturním a sociálním skutečnostem by se měla přizpůsobit prezentace obrazů války (tj. mediální reprezentace období druhé světové války) ve škole. Neznamená to nutně, že by učitel měl jen uvádět dehistorizované obrazy války „na pravou míru“, v duchu faktografické korektnosti. Ostatně těmto novým obrazům jen málokdy můžeme vytknout nějaké faktografické omyly podobného typu, jaké se vyskytují například v italských filmech o válce ze sedmdesátých let známých jako „guerra“ či „spagetti-war“.

Obrazy války ve škole?

Problematicčnost obrazů války nespočívá v tom, že by jich bylo málo, ale právě naopak: je jejich až příliš velké množství. Obraznost na žáky útočí z televize, internetu, prostřednictvím počítačových her. Ve veřejném prostoru jsou tyto reprezentace téměř všudypřítomné. Nechybí přitom ani faktografické informace. Různých encyklopedických projektů, specializovaných válečných webů či populárně-naučné literatury je dostatek. Zdroje dějepisných znalostí o válce jsou dostupné jak v knižní podobě, tak na internetu. Učitel tak stojí před problémem výběru: co, jak a proč má žákům o válce vykládat? Měl by se soustředit na fakticitu událostí (kdy válka začala, nejdůležitější bitvy, diplomatická setkání, odbojové akce atd.), nebo spíše na způsob mediálního ztvárnění? Odpověď na tuto otázku je pro učitele klíčová. Pokud ve výuce zohlední i symbolický jazyk filmových obrazů války, pak může didaktický efekt znásobit. Prostřednictvím vhodné ukázky ilustruje, jak se konkrétní událost „skutečně odehrála“, a zároveň orientuje pozornost žáků k tomu, jak byla vnímána a hodnocena v konkrétním společenském, kulturním a politickém kontextu. Zaměření na mediální zpodobení události totiž nebrání tomu, aby byla zohledněna i historická fakta, obě perspektivy se mohou efektivně doplňovat.

Obdobný přístup se jeví jako didakticky produktivní též s ohledem na sociální realitu války, která pod nánošem obrazů často zaniká. Stačí zběžně nahlédnout do komentářů k filmům na *Česko-Slovenské filmové databázi*. Většina uživatelů se zde vyjadřuje k osobnímu diváckému prožitku, hodnotí filmové zpracování, srovnává různé snímky, jen zřídka se zde přímo tematizuje minulost či prožitek historických aktérů a dopad války na jedince. Kritická reflexe mediální-

ho zprostředkování umožňuje učiteli, aby pozornost žáků směřoval „za obrazy“ – tedy právě k historickému kontextu, k poznání toho, jaké měla válka sociální dopady.

Důraz na souvislost mezi podobou obrazu historické skutečnosti a dobou, ve které tento obraz vzniká, umožňuje učiteli, aby vystoupil z „moci“ filmového příběhu. Rodí se kritický odstup, který je důležitým předpokladem pro rozvoj historické gramotnosti žáků. Když s žáky vstupujeme „pod povrch“ filmového příběhu a sledujeme, jak tento „stroj na autenticitu“⁵ funguje, rozvíjíme historické vědomí žáků. Důraz na různé časové roviny, jež se sledováním filmů souvisí (zobrazená historie, doba vzniku, aktuální čas projekce), rozšiřuje představy žáků o komplexnosti historického času, který nelze omezit na linearitu chronologické osy. Pohled „pod povrch“ zdůrazňuje i dobovou sociálně-kulturní konstruovanost dějinného obrazu, tedy skutečnost, že každý příběh má nějakého vypravěče, který sleduje své záměry, a vyprávění nemusí zcela odrážet skutečnost. Ukážeme si, že nejen v hraných filmech se podnětně odráží napětí mezi reálným a smyšleným. Je paradoxní, že válečný film ve stylu *Zachraňte vojína Ryana* může působit „realisticky“ právě díky dramatizaci a zosobnění, které jsou nutně vystavěny na fiktivních prvcích. Když učitel poukáže na vnitřně rozporný dojem autenticity, může podnítit poznávací nejistotu, která je předpokladem problémově orientovaného poznávání minulosti.

Filmové obrazy okupace Československa

Didakticky zaměřenou práci s filmem si můžeme přiblížit na příkladu rozdílného zobrazování okupace. Zaměříme se na dva snímky, mezi jejichž vznikem uplynulo jen několik měsíců, během nichž se ovšem radikálně změ-

Válečný obraz okupace *Kolesa dějin* (1945, r. Miloš Cettl)



Jednotky wehrmachtu procházejí v březnu 1939 Matyášovou bránou Pražského hradu. Tato scéna představuje v české kulturní paměti vrchol ponížení. Protektorátní obraz ji ovšem spojuje s optimistickou hudbou. Nezvyklé vyznění obrazu může vyvolávat otázky.



Příchod německých jednotek přinesl podle protektorátního snímku pozitivní sociální opatření. Presentace takového materiálu v hodině nemá reprodukovat nacistickou propagandu, ale upozorňuje na „nespolehlivost“ dobových záběrů a možnost jejich zneužití.



Usměvavé tváře civilistů a spokojení němečtí vojáci. Tato scéna do české vzpomínkové kultury nepatří. Jedná se přitom o archivní materiál. Žákům tak demonstrujeme důležitost výběru a komentáře, který teprve ovlivňuje vyznění filmového materiálu.

Poválečný obraz okupace *Cesta k barikádám* (1946, r. Otakar Vávra)



Obrazy motorizovaných jednotek wehrmachtu jsou ve Vávrově dokumentu opatřeny vážnou hudbou. Stejně filmové materiály, které získávali zcela jiné vyznění. Právě tento okamžik můžeme využít nejen k ilustraci 15. března 1939, ale k ilustraci významu politického kontextu pro vznik obrazu neboli toho, jak se historie přepisuje v závislosti na politickém režimu.



Obraz Němců jako kobylek vycházel z kontextu roku 1946. Smyslem jeho prezentace na hodině není pouze objasnění tohoto kontextu, ale také jeho hodnocení z pohledu současných etických normativů. Hodnocení má ve školním dějepise dvojí rozměr – vedle hodnocení historického kontextu z něj vystupujeme směrem k naší současnosti a používáme přitom „současný morální slovník“.



Český pláč jako reakce na německou okupaci. Vávřův obraz obsazení se radikálně liší od Cettlova. Až konfrontace těchto obrazů ovšem tyto rozdíly vyjeví. Národní apel *Cesty k barikádám* by mohl i dnes působit podmanivě. Pokud vedle něj postavíme obraz protektorátní, dáme žákům možnost, aby si uvědomili, nakolik si jsou tyto obrazy podobné. Paradox je může přivést ke kritické reflexi perspektivy z roku 1946.

nily politické poměry.⁶ První film s názvem *Kolesa dějin* (1945, r. Miloš Cettl) představuje jeden z posledních produktů nacistické propagandy. Vznikl až na jaře 1945. Druhý snímek *Cesta k barikádám* (1946, r. Otakar Vávra) byl vytvořen již v atmosféře obnoveného Československa, kdy se radikálně účtovalo s protektorátní minulostí a prosadilo se pojetí kolektivní viny německého obyvatelstva jako celku. Oba „dokumentární“ snímky ovšem shodně pracují s archivním materiálem z jara roku 1939. Těmto dobovým záběrům dominují různé pohledy na motocyklové jednotky a další vojenskou techniku. Zatímco protektorátní snímek vybírá obrazy, na nichž se vojáci usmívají a přátelí se s civilisty, snímek z tzv. třetí republiky ukazuje civilisty, jak pláčou. Významnou roli hraje též hudební doprovod – v případě protektorátního snímku podporuje pozitivní vyznění události optimistická a uklidňující hudba, v případě druhém je doprovod naopak dramatický a zlověstný. Na vyznění filmů se podílí i tón jednotlivých komentářů.

Práce s ukázkami se může zaměřit jednak na určení pravděpodobnosti jednotlivých obrazů, ale také na analýzu jednotlivých způsobů vyprávění (pohled „pod povrch“ dokumentu) a jejich porovnání s aktuálním stavem historického poznání. Prosté určení pravděpodobnosti obrazu ovšem nepředstavuje zcela dostačující cíl. Žáci mohou být vedeni i k tomu, aby určili prvky, které se jeví v dnešním kontextu jako politicky nekorektní (zejména obrazy nepřítelů). Na tomto místě je potřeba zdůraznit, že v dějepisném vzdělávání mají hodnotové soudy poněkud jinou funkci než na poli historiografie. Zatímco ve vědě se hodnotové soudy formulují spíše uměřeně a vztah k hodnotám je přitom zasazen do metodologického rámce, ve vzdělávání má hodnocení i funkci výchovnou (žáci si vytvá-

řejí vlastní morální slovník a učí se posuzovat svět). Konfrontace s filmovými obrazy války, které mají často velmi různorodé hodnotové zaměření (poválečné snímky mohou kupříkladu zobrazovat Němce expresivně a odlištěně), staví žáky do poznávací situace, kdy si sami utvářejí vlastní etické postoje. S pomocí učitele označují žáci postoje, které snad byly pochopitelné v době vzniku obrazu, ale v současnosti jsou považovány za extremistické. Je zřejmé, že v průběhu dějin došlo k proměně hodnotového rámce, z něž byla válečná zkušenost nahlížena. Žáci zasazují tyto posuny do historického kontextu a snaží se je osvětlit. Výchovné cíle vzdělávání se v takto pojaté výuce efektivně provazují s poznávacími výstupy (dějepisné znalosti a dovednosti).

Pokusme se nyní přesněji vymezit cíle vzdělávání, které můžeme s filmovými prameny z roku 1945 a 1946 provázat. Při určení klíčových výstupů se budeme inspirovat pojetím britského didaktika Martina Hunta, který navrhl jednoduchý a přístupný způsob klasifikace. Rozlišuje cíle zaměřené na znalost faktů (vědomosti), konceptů (konceptuální znalosti) a na rozvoj dovedností (klíčové kompetence RVP).⁷ Pokud bychom aplikovali Huntovo schéma na naše prameny, pak bychom mohli vytvořit následující cvičení.

Pracovní postup: Rozdílné zobrazování okupace

Cílová skupina	ZŠ
Krok 1	Opakování vědomostí V úvodu cvičení zasadí učitel téma do historického kontextu – zopakuje s žáky události, které vedly k okupaci ČSR (mezinárodní napětí ve 30. letech 20. st., mnichovská krize, druhá republika, expanzivní záměry Hitlera). Je na úvaze učitele, zda tak učiní formou výkladu, či formou samostatné práce žáků s učebnicí nebo Wikipedií. Žák by měl získat základní povědomí o politických událostech, které předcházely okupaci.
Krok 2	Analýza ukázek Než učitel přistoupí k samotné analýze, měl by vysvětlit účel cvičení. Neznamená to nutně, že odhalí rámcový didaktický cíl – pouze by žákům měl vysvětlit záměr spojený s rozborem filmů. Smyslem cvičení je ilustrace odlišných způsobů zobrazení jedné historické události. Žáci by měli vnímat, nakolik obraz závisí na politickém kontextu. Učitel se ptá: V čem se ukázky liší? O čem tyto rozdíly vypovídají? V průběhu projekce si žáci zaznamenávají odpovědi do pracovního listu (viz níže), pracují samostatně nebo ve dvojicích.
Krok 3	Reflexe – porozumění Poté, co žáci provedli obsahovou analýzu ukázek, přichází čas na konfrontaci závěrů. V celku třídy představují žáci jednotlivé odpovědi, argumentují a zdůvodňují své závěry. Učitel moderuje diskuzi a zároveň postupně dodává další informace, které mohou žáci využít ke zpřesnění závěrů. Předběžné závěry z analýzy (krok 2) se nyní zpřesňují.
Krok 4	Hodnocení Po shrnutí analytických závěrů se žáci mohou pokusit o hodnocení. Zasazují téma (pod vedením učitele) do širších souvislostí (obrazy odlišťených Němců souvisí s poválečnou protiněmeckou náladou a odsunem většiny německého obyvatelstva) a mohou ho vztáhnout k současnosti (dnešní postoje vůči Benešovým dekretům). Z historického kontextu vystupují k obecným otázkám česko-německých vztahů a aktuálním problémům, které dnes s tímto vztahem souvisejí (pojetí lidských práv, provázanost české a německé ekonomiky, důsledky aplikace kolektivní viny). Žáci se vztahují k obecným etickým otázkám (otázka viny a trestu, postoj k násilí) a rozvíjejí vlastní morální slovník. Učitel se nebrání aktualizaci tématu: O čem ukázky vypovídají dnes? Jak dnes vnímáme otázku kolektivní viny? Jak byste pojali dokument o okupaci vy?
Krok 5	Shrnutí – tvůrčí aktivity Pod vedením učitele vytvářejí žáci myšlenkovou mapu, do níž zanáší klíčové výstupy analýzy a hodnocení. Pomocí dílčích výřezů z ukázek navrhnou scénář vlastního dokumentu, který by využíval stejně archivní záběry jako filmy z let 1945 a 1946, ale byl by v souladu s aktuálním historickým poznáním a hodnotovým rámcem současné společnosti. Žáci představují své návrhy scénáře před třídou, učitel moderuje diskuzi.

Při obsahové analýze filmových pramenů žákům pomůže, když mají nějaké vodítko. Dobře může tuto funkci plnit pracovní list, v němž učitel předznačí směr rozboru. V našem případě by mohl vypadat následovně. Samozřejmě se nejedná o normativní návod, ale o inspiraci. Konkrétní provedení záleží na tom, jak si práci s ukázkami rozvrhne učitel.

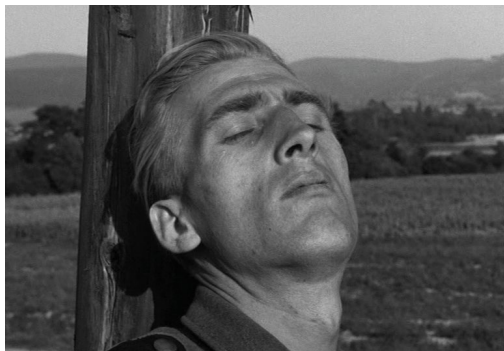
Pracovní list: Obrazy okupace

	Kolesa dějin (1945) – 1:53 min	Cesta k barikádám (1946) – 1:13 min.
Jakou událost obraz zachycuje? Kdy se tato událost odehrála?		
Popište, jaké postavy vystupují v ukázce. Pokuste se je sociálně a národnostně zařadit.		
Jak ovlivňuje vyznění obrazů střih, hudební doprovod a komentář?		
Kdy podle vás vznikly tyto obrazy? Pokuste se alespoň o přibližný odhad a zdůvodněte jej.		
Jaký byl podle vás účel vzniku těchto obrazů?		
Jak je příchod německých vojsk zachycen? Jak jsou němečtí vojáci zobrazeni?		
V čem byste s těmito obrazy souhlasili?		
V čem byste s těmito obrazy nesouhlasili?		

Rozvrhli jsme do pracovního listu otázky, které vyznačují možný směr analýzy. Pokusme se nyní tyto metodické postupy v návaznosti na pojetí Martina Hunta vztáhnout k cílům dějepisného vzdělávání na úrovni vědomostí, konceptuálních znalostí a dovedností.

Cíle vzdělávání?

	Znalost faktů	Koncepty (konceptuální znalosti)	Dovednosti (klíčové kompetence)
Krok 1	Základní povědomí o politických událostech, které předcházely vypuknutí války ve střední Evropě v roce 1939.	Historická kauzalita.	Žák získává informace z otevřených zdrojů, pamatuje si znalosti.
Krok 2	Okupace Československa v roce 1939, postupy protektorátní propagandy, postoje poválečné společnosti k Němcům, dobový výklad války.	Pojmy potřebné pro kritiku filmového zobrazení.	Žák analyzuje historický pramen.
Krok 3	Širší historická kontextualizace dějepisné látky (souvislosti), fakta se provazují ve větší tematické celky (poválečný odsun a retribuce).	Ideologie a propaganda, masová média.	Žák interpretuje výstupy analýzy, je schopen formulovat vlastní závěry, diskutuje, vnímá odlišné postoje a na jejich základě případně přehodnocuje vlastní závěry.
Krok 4	Širší historická kontextualizace dějepisné látky (souvislosti), fakta se provazují v abstraktnější tematické celky (kolektivní vina).	Retribuce, legitimita, kolektivní vina, lidská práva.	Žák posuzuje význam historických událostí pro současnost, vnímá minulost perspektivou aktérů a vztahuje jejich jednání k hodnotám (dobovým i současným).
Krok 5	Samostatnou prací se prohlubuje udržitelnost znalostí.	Pojmy potřebné pro výklad minulosti (zápletky vyprávění, perspektiva, zdroje).	Žák komplexně provazuje znalosti a dovednosti, zaujímá samostatné a odpovědné postoje k minulosti, prezentuje vlastní názory.



Esesman. *Boxer a smrt'* (1962, r. Peter Solan)

Ve válečných filmech se často objevují ustálené obrazy, které jsou součástí obecně sdílených představ o minulosti a slouží jako nosiče kolektivní paměti. Mimořádnou ikonickou stabilitu má kupříkladu obraz „esesmana“: je snadno identifikovatelný, vzbuzuje emoce, představuje ustálený symbol zla a snadno se spojuje s navazujícími významy. Příkladem může být obraz vojáka v uniformě SS, známé motivy (runová „S“, lebka, helma) nesou konkrétní význam (zlo) a předurčují pozici postavy v příběhu. Z odpočívajícího mladého muže se v okamžiku, kdy si nasadí helmu, stává reprezentant zločinecké organizace bez ohledu na jeho individuální osobní kvality. Nebo je tak alespoň diváky vnímán. Současná populární kultura tyto ustálené obrazy užívá i mimo historický kontext druhé světové války. Zrůdný esesman Kroenen vystupuje ve filmové verzi komiksu *Hellboy* (2004, r. Guillermo del Toro). Fantastický příběh se odehrává v současnosti, ale příběh se odvíjí od konce války.

Vstupujeme „pod povrch“ příběhu

Jak se dostat „pod povrch“ příběhu?

Zejména v případě filmových obrazů války se jako jeden z možných způsobů jeví důraz na antropologické konstanty, které jsou podle některých odborníků v lidském životě i širším společenském kontextu přítomny univerzálně.⁸ V konkrétním historickém období se jejich tvářnost sice mění, vždy je však zasazena do jednotného rámce. Ku příkladu holandský historik kultury Johan Huizinga se z obdobné perspektivy zabýval právě fenoménem války, jejíž původ spatřoval v organizované hře s jasnými pravidly. Podoby válčení se v průběhu dějin samozřejmě měnily, jednotlivé modely války lze však srovnávat, neboť vycházejí z jednoho kulturního rámce.⁹

Antropologické konstanty bychom pro potřeby školního dějepisu mohli vymezit jako statické prvky v jinak dynamickém toku historie. Tyto rámce nemusíme hledat přímo v dějinách, přinejmenším z didaktického hlediska se jeví jako produktivnější, když je budeme sledovat i na úrovni příběhů, jejichž prostřednictvím daná společnost sdílí představy o minulosti. V pojmu se tak plodně provazuje historická zkušenost a její vyjádření ve formě vyprávění.¹⁰ V této souvislosti je potřeba zdůraznit konstruktivistický rozměr pojmu, který zde užíváme. Nedotýkáme se přímo historických univerzálií, ale snažíme se s pomocí filmových pramenů vytvořit poznávací nástroje, které tuto perspektivu naznačují. Prostřednictvím vizuálních konvencí, které prostupují filmovou obraznost války, se pokoušíme proniknout k tomu, jak válečná situace dopadala na jedince a společnost.

Pokusme se tento poněkud abstraktní pojem konkretizovat a vztáhnout ke školní praxi. V případě vzdělávacího DVD *Obrazy války*, jež je na didaktické práci s ustálenými

ikonami založeno, jsme zaměřili pozornost na fenomén byrokracie, práce, tělesnosti, hrdinství a na obraz druhého. Zvolená perspektiva zohledňuje motivy, které prostupují filmovou obraznost války (rovina příběhu), a zároveň upozorňuje žáky na specifičnost válečné situace (lidská zkušenost). Tematické okruhy se dotýkají i dnešní každodennosti. V univerzálním rámci tak obrazy práce či hrdinství propojují konkrétní historické období (v našem případě zejména dobu druhé světové války) s dobou poválečnou, a dokonce s naší současností. Válka se tak nemusí jevit jen jako uzavřená a minulé zkušenost, ale jako cosi stále přítomného v naší společnosti a kultuře.

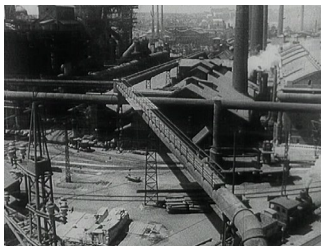
Perspektiva zaměřená na antropologické konstanty může v dějepisné výuce sloužit jako vhodný nástroj srovnávání minulosti a současnosti. Význam historie se nejen z pohledu žáků odvozuje z přítomnosti. Dějiny nemají smysl samy o sobě, ale jejich možný význam se utváří v dialogu a napětí s dneškem. Na mnohé žáky působí i moderní dějiny velmi vzdáleně, jako zcela cizí a neznámý svět. Prostřednictvím ikonických schémat, která míří na historické a kulturní univerzálie, může učitel tuto vzdálenou historii propojit s žitým světem žáků, přibližuje a oživuje historii. Znovu se před námi otevírá jedna z možných cest, jak vyvázat dějepis z omezeného rámce sociální hry na reprodukci faktografie a otevřít jej pro hru poznávací (živé kladení otázek a tvůrčí podíl na utváření smyslu historie). Srovnání dvou historických fenoménů, které spolu „sousedí“, případně jejich vymezení vůči aktuální sociální praxi, považujeme za jeden z nejdůležitějších výstupů výuky dějepisu. Obdobné průniky směřují totiž žáka k tomu, aby vystoupil z bezpečných hranic znalostního učiva a reprodukce kauzálních souvislostí (mnichovská dohoda vedla logicky k okupaci,

atentát na Heydricha k odsunu atd.). Mnohá srovnání mohou zaměřit překvapivé podobnosti (fenomén práce v nacistickém a v komunistickém režimu), a vyvolat tak poznávací nejistotu, jež podněcuje otázky. Žák si musí vytvářet souvislosti sám. Je veden k tomu, aby vlastní závěry nejen formuloval, ale též hájil a zdůvodňoval v diskuzi. Nelze předpokládat, že promyšlení takovýchto složitých a náročných fenoménů bude vždy zcela úspěšné. Smyslem takové poznávací situace ovšem není dosažení stoprocentně správných odpovědí, u řady témat ostatně ani nevíme, co jsou správné odpovědi, známe jen odpovědi pravděpodobné. Cílem je proces sám, tedy formulování hypotéz, přemýšlení nad dějinami.

Obrazy práce

Ilustrujme si možné postupy na srovnání obrazů práce. Protektorátní způsob vyprávění se formoval pod vlivem nacistické představy o práci jakožto středobodu lidského života a snažení. Nejen český člověk se měl prostřednictvím práce, jež byla jeho dějinným údělem, podílet na budování „nové Evropy“. Skrze práci měl být formován „nový člověk“, který potlačí své egoistické pudy a dá své schopnosti a úsilí do služeb celku. Tato ideologická představa byla skrytě přítomna ve všech obrazech práce, ať už v hrané tvorbě nebo v dokumentech. V tomto ohledu se nabízí paralely k jinému velkému ideologickému projektu – stalinismu padesátých let. Obdobné motivy se objevují v již citovaném filmu *Kolesa dějin* z roku 1945. Ukázku můžeme srovnat s budovatelským snímkem *Učíme se od sovětských lidí* (1952, r. František Nešetřil).¹¹ Žáky zřejmě zaujme, že obě ideologicky odlišné ukázky vypráví o práci velice podobně, ale tímto konstatováním srovnání nekončí. Paradoxní podobnost vzbuzuje otázky.

Protektorátní obrazy práce *Kolesa dějin (1945, r. Miloš Cettl)*



Fascinace modernitou a budováním se pochopitelně objevuje už před válkou, ovšem teprve válka povyšuje pracovní nasazení na základní úděl člověka. Především se však mění způsob, jak se o práci mluví. Nově se zdůrazňuje práce pro stát, pro kolektiv. Člověk je redukován na anonymní kolečko v ohromném mechanismu společnosti. Žáci jsou konfrontováni s agresivním nárokem dominantního státu, který požaduje podřízení jedince. Svoboda individua se podřizuje budoucnosti: budujeme nový svět.

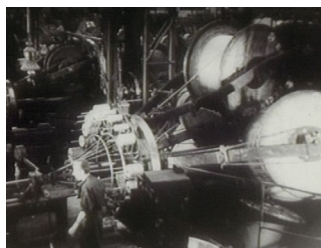


Bevýznamnost člověka vyplývá i z obrazu, který kladě důraz na mohutné výrobní celky a monumentální produkci. Průmyslová civilizace druhé vlny industrializace zde triumfuje v plné síle, ovšem současný kulturní a ekonomický kontext je už jiný a pohled na tyto archaické průmyslové provozy může vyvolávat úžas, ne nepodobný fascinaci pravěkými dinosaury. Nechtěně tak obrazy továren připomínají antiutopické vize spisovatelů, třeba *Ocelové město* Julese Verna.

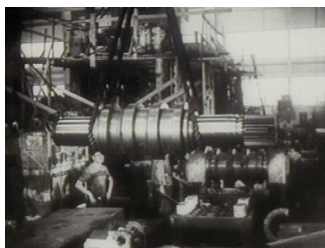


Politická interpretace pracovního procesu (práce za vítězství Říše) upozorňuje na zcela jinou politickou kulturu totalitní společnosti. Žáci samozřejmě nemohou postihnout všechny rysy této praxe, to není časově možné a koneckonců ani přínosné. Fenomén práce tak představuje pouhou sondu do této problematiky, ovšem sondu s mimořádnou vypovídací hodnotou. Dobové obrazy jsou navíc nekonvenční a učitel je může postavit do konfrontace s obrazností války, jež dominuje populární kultuře.

Pojetí práce v stalinismu *Učíme se od sovětských lidí (1952, r. František Neset)*



Obraz budovatelský. Žákům základní školy je jistě srozumitelná otázka z úkolů pro předškoláky: najdi pět rozdílů. V případě těchto pramenů však s ní budou mít problémy. Rétorika i výrazové prostředky jsou totiž prakticky totožné. Podobnost (nikoli totožnost) nacismu a komunismu ovšem vyžaduje vysvětlení. Rozdíly je potřeba hledat v širším historickém kontextu. Učitel může tuto poznávací situaci využít k tomu, aby si žáci zopakovali znalosti.



Člověk a stroj, člověk a společnost. Také v komunistickém projektu se individualita člověka vytrácí. Hlavně udržet kola průmyslu roztocena. Ovšem jaký je cíl toho všeho? A jaká je role jednotlivce? Srovnávání a vymezování nemusíme zastavit u stalinistického pojetí práce. V čem jsou shody a v čem rozdíly oproti dnešní praxi? Nevykazuje dnešní neoliberalní přístup k „lidským zdrojům“ znepokojivé podobnosti s podobně odosobněnou prací totalitních režimů, a to i přes důraz reklamy na individuum?



Vykročení z historického kontextu směrem k obecným otázkám nemusí souviset jen s filmovými prameny. Právě tento film umožňuje tento krok relativně nejsnadněji. Předpokladem je ovšem zakotvení v hodnotách. Hledat je přitom v dějinách může být ošidné. Zvažovat historické hodnoty lze, pouze máme-li nějaké vlastní, vztahujeme-li se sami k nějakému hodnotovému systému. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby si reflektované vytvářeli vlastní morální slovník.

Učitel směřuje pozornost žáků k tomu, aby přes konfliktní vztah nacismu a komunismu postřehli obdobné pojetí práce a pokusili se určit příčiny této blízkosti. Ideologie shodně zdůrazňují podřízenost jedince celku národa, třídy či rasy. Člověk má pevně určené místo, autonomie jedince je omezena na úkor celku a dějinného údělu, který dalece přesahuje horizont individuální existence. Pokud chceme plně využít potenciál těchto obrazů, pak bychom měli zohlednit i aktuální pojetí práce v současnosti. Učitel připomíná žákům tento současný kontext a podněcuje je, aby obrazy práce v pramenech vymezili vůči naší sociální praxi, tedy dnešnímu pojmání práce a souvisejícímu rámci hodnot. Pak může zpětně, prostřednictvím filmového zobrazení práce, zaměřit širší dějepisné téma: jaké sociální dopady přinesla válka jedinci i širší společnosti.

Filmové ukázky ilustrují dobové nadšení pro práci. Vznešená rétorika, s níž filmy shodně velebí budování, ovšem poněkud zakrývá dobové sociální problémy a každodenní zkušenost lidí. Člověk je ideologií redukován na anonymní kolečko ve velkém kolektivním soukolí. Měl by rezignovat na samostatné myšlení a soustředit se na jednoduchý a omezený okruh každodenních povinností. Žáci by si měli uvědomit podobnost totalitních ideologií, které shodně občany mobilizují vidinou velké společenské transformace. Nabízí se paralely k naší současnosti. Existuje dnes nějaký obdobný ideologický rámec, jenž by mohl normativně určovat společenské pojetí práce, její hodnotu a roli jednotlivce? Vztah současné společnosti k práci se od válečných let výrazně změnil. Konfrontace s historickými obrazy žákům usnadní, aby rekonstruovali stávající hodnotové rámce. Záleží na učiteli, zda se zaměří i na kritickou reflexi a hodnocení současného pojetí práce (indivi-

dualizace, genderová omezení, sociální status povolání, orientace na konzum a zábavu atp.).

Může se zdát, jako by v tomto úkolu o dějepis snad ani nešlo. Chybí zde orientující data, jména, místa, události a přehledné chronologické řady. V tomto stylu představuje práce spíše koncept (konceptuální znalost v pojetí Martina Hunta), s jehož pomocí mohou žáci dějepisnou látku organizovat způsobem, který je alternativní k tradiční chronologii a historické kauzalitě. Pokud přijmeme orientaci na dovednosti, k níž školní praxi směřuje kurikulární reforma, pak se takovýto styl práce jeví jako efektivní. Přehodnocení cílů dějepisného vzdělávání by se mělo odrazit i v pluralitě metodických postupů, které je naplňují.

Navazující prameny

Práci s filmovými prameny mohou obohatit další zdroje, které žákům usnadní kritiku zobrazení. Jako velmi efektivní pramen se nabízejí dobové karikatury či plakáty, jež se problematikou práce zabývají. Srovnání pojetí práce přitom nemusí probíhat jen na úrovni protektorátního a stalinistického pojetí. Jako další konfrontační plocha se nabízí napětí mezi oficiálním a exilovým (odbojovým) postojem k práci v protektorátu. Žáci prostřednictvím karikatur vnímají různé perspektivy. Z londýnského exilu se práce pro Říši jeví zcela jinak. Symbolické rámce jsou v karikaturách často výrazněji obnaženy než ve filmech. Zatímco snímky pracují s dobovými záběry, a ukazují tak situaci zdánlivě realisticky, karikatura tíhne k symbolické zkratce, nadsázce a zjednodušení.

Identita

Školní dějepis se zaměřuje na historickou kauzalitu, osvětluje žákům příčinné souvislosti událostí v dějinách. Mnoho učitelů kladě



Protektorátní obraz práce

Zteč, 1944, č. 1, s. 1.

Ilustrace z protektorátního časopisu má zřejmý cíl – přesvědčit studenty v protektorátu, že jejich místo je po boku dělníků. Interpretace tohoto motivu může být pro žáky zajímavá tím, že se dotýká prostředí a situací, které jim jsou důvěrně známy. Ve světle osudu protektorátních studentů může jejich vztah ke vzdělání a ke škole nabýt nových podob.

vedle faktografie důraz právě na tyto „souvislosti“. Jako další významný cíl dějepisného vzdělávání se zdůrazňuje problematika identit, která nutně provazuje minulost se současností. Dochází tak k aktualizaci dějepisné látky ve vztahu k problémům, které utvářejí naši sdílenou přítomnost. Obdobné zaměření lze spojit i s válečnou zkušeností, nikoli ovšem ve smyslu nějaké politiky paměti či účelové instrumentalizace. Namísto „jen“ pietního přístupu k válce (tragická událost, nad níž nelze než v pohnutí postát a truchlit) se můžeme pokusit ukázat válečnou zkušenost jako něco, co stále promlouvá k dnešku, a to mnohdy znepokojivým způsobem.

Jedno z dodnes živých témat představuje otázka české národní identity. Události druhé světové války mají pro sdílené představy o češtví stále důležitý význam. V rámci takto zacílené výuky zaměřuje učitel pozornost žáků



Protektorátní propaganda

Ejhle!, 1944, č. 9, s. 1.

Tento obrázek bude zřejmě pro pochopení nejnáročnější. Žáci by měli znát historický kontext (problematiku prvního máje), aby zaměření karikatury pochopili. Zde do hry vstupuje učitel, který dodává informace nutné ke správné interpretaci. Ta se zaměřuje především na určení perspektivy: jde o protektorátní propagandu, nebo o odboj?

k tomu, jak je v rámci obrazů války utvářena představa o české národní identitě. Jakou roli se hráli Češi v světovém konfliktu? Jaký stereotyp národa nabízela a nabízejí sdílená vyprávění o válce? Vůči komu se národní identita vymezovala a vymezuje? Tyto otázky nemusíme nutně klást do vztahu k abstraktní představě národa jako celku, ale i ke konkrétním lidem. Mohou nám v tom výrazně pomoci vhodné filmové prameny, které efektivně zprostředkují dobovou perspektivu vymezování se vůči „druhým“ a utváření obrazu národního nepřítele. Zejména poválečné snímky jsou bohaté na stereotypizované obrazy Čechů a Němců.

Pomocí vhodných pramenů seznámíme žáky s dobovými představami o národní identitě, které jim mohou pomoci v tom, aby porozuměli vzdálenému historickému kontextu a následně vnímali vliv těchto představ na postoje a jednání lidí v poválečné



Exilový obraz práce v protektorátu

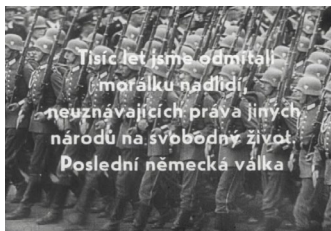
Čechoslava, 1941, č. 36, s. 8.

Podoba pracovního nasazení českých dělníků v exilovém časopise byla pochopitelně jiná než ta protektorátní. Metodická instrukce může být velice jednoduchá: Popište, co vidíte. Jaké postavy v karikatuře vystupují? Jaký význam mohl obraz mít v roce 1941? Výstupy z interpretace budou pochopitelně kolísat, ale spíše než o přesný výsledek jde v tomto případě o proces. Karikaturu lze využít jako konfrontaci k filmu z roku 1945.

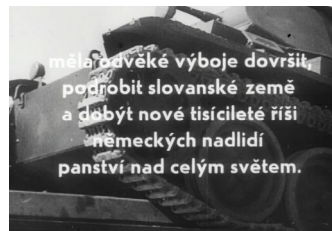
době (idea kolektivní viny, podoby retribuce, nacionální vášně). Při analýze a interpretaci filmových obrazů identit (my versus oni) si žáci uvědomují, nakolik jsou sdílené představy o národní povaze konstruktem, který se dynamicky vyvíjí v závislosti na politických, ekonomických, sociálních či kulturních změnách. Měli bychom žáky upozornit na to, že odpověď na otázku „Kdo jsou Češi?“ se historicky proměňovala a že „češství“ nepředstavuje žádnou kulturní danost. Identita neexistuje sama o sobě, ale vyjednává se v procesu, který mohou občané ovlivnit svým chováním a jednáním. Demonstrovat to můžeme na příkladu analýzy a interpretace toho, jak je definováno češství (a v protikladu k němu německví) v úvodní sekvenci těsně poválečného snímku *Nadlidé* (1946, r. Václav Wasserman), který jako jeden z prvních filmů pojednal téma českého odboje za války.

Můžeme předpokládat, že obdobně vyhocené vyprávění o Čechách a Němcích vzbudí nedůvěru a otázky i u žáků základní školy. Komentář k filmu z roku 1946 vymezuje dobro a zlo tak černobíle, až se podobá pohádce. Žáci v první fázi práce identifikují motivy, které jsou pro popis jednotlivých národnostních skupin použity. Výrazně a jednoznačně formulovaný stereotyp usnadní žákům, aby si vytvořili kritický odstup, s nímž mohou posléze analyzovat i méně jednoznačné obrazy. Učitel může zadat úkol, aby obrazy důkladně popsali a shromáždili všechny motivy, jež se podílejí na konstrukt dané identity. Následně vede žáky k tomu, aby tyto prvky zasadili do dobového historického kontextu. Posléze téma aktualizuje ve vztahu k přítomnosti. Žáci mohou při kritice pramenů použít učebnice či jiné zdroje (Wikipedie). Ačkoliv nám v prvním plánu nejde o osvojení historických

Charakteristika Čechů a Němců



Němci jsou především vojensky organizovanou masou. Namísto komentáře je obraz doprovázen textem jako v době němého filmu, zvukový doprovod tvoří jen pochmurná hudba (mollové árie přerušované dramatickými bubny).



Obrázek nabízí kromě základní polarity dobra a zla i další vrstvy výkladu – německá kultura je zde zobrazena jako produkt techniky. Jedince pohlcuje masa a obhlédne válčné stroje. Uniformita Němců podporuje ideu kolektivní viny. Česká kultura je proti tomu představena jako cesta míru a práce.



Český národ v úvodu k filmu příznačně charakterizuje česká země – vlast zosobněná Řípem. Obraz je doprovázen komentářem: „Lidé tohoto národa žili v práci a míru, zvelebovali svoji zemi, přáli každému svobody, pravdy a práva.“



Učitel orientuje pozornost žáků k tomu, jak jsou obrazy obou národů utvářeny. Překračuje přitom jednoduchou polaritu dobra či zla a mluví „pod povrch obrazu.“ V jakém vztahu je individuální identita jedince k celku národa? V čem se model české identity v tomto ohledu liší od německé? Jak toto pojetí souvisí s dnešním pojmem osobní a kolektivní identity?

faktů (datum mnichovské dohody, konání Postupimské konference, fáze odsunu Němců), představuje opakování znalostí v širším rámci náročnějšího úkolu důležitý krok, který zvyšuje udržitelnost vědomostí. V rámci kritiky národních stereotypů vybírají žáci z historických faktů ty, které jsou relevantní pro jejich argumentaci. Poslední fázi představuje hodnocení. Žáci vystupují z historických kontextů a formulují vlastní názory na podobu poválečných charakteristik Čechů a Němců. Učitel moderuje diskusi.

Holocaust

Otázku zobrazování holocaustu jsme otevřeli již v úvodních kapitolách. Pojďme ještě jednou, nyní více prakticky prozkoumat, jaké se nabízejí možnosti pro využití mediálních reprezentací u tohoto tématu. Dobové dokumentární záběry, v nichž spojenečtí vojáci zachytili stav koncentračních táborů těsně po jejich osvobození, nabízejí obrazy zubožených, na kost vyhublých vězňů. Tyto emotivně působivé fotografie a filmové záběry se staly součástí nejen evropské paměti. Dodnes vyvolávají hrůzu a rozhořčení, pojí se s apélem na jednoznačné odsouzení nacistických zločinů. Díky mimořádné symbolické síle mají v tomto ohledu až „posvátný“ charakter, a tak se vzpírají interpretaci. Tváří in tvář čiré hrůze není prostor pro nějaké analytické myšlení. Co s těmito obrazy ve výuce?

Trauma

Na jednom z našich seminářů pro učitele, který se věnoval právě problematice obrazů války, se účastnice podělila s ostatními učiteli o svůj zážitek z návštěvy Buchenwaldu, když byla ve školním věku: „To, co jsem tam spatřila, se mi doslova vpálilo do paměti, vzpomínám, že jsem z toho měla noční můru,

a dodnes si na to pamatuji.“ Britský psycholog Nigel C. Hunt zdůrazňuje, že právě obdobně tíživé vzpomínky mají největší životnost, že se nejdéle udržují v paměti a že bývají často připomínány. Válečné filmy často zachycují události, které představovaly pro přeživší trauma, jež bylo obtížné nějak vyjádřit a sdílet. Právě filmy o holocaustu výrazně přispěly k tomu, že byly tyto osobní prožitky zprostředkovány širšímu publiku a staly se součástí dnešní historické kultury. Osobní traumata se vlivem zprostředkujících médií proměnila v příběhy, které jsou důležitou součástí naší identity. Kolektivně sdílená kulturní traumata, jež jsou katarzně vyjádřena v srozumitelném příběhu, mají silný identitotvorný potenciál, neboť vytváří společenství.¹² Práce s traumatem jako s kulturním konstruktem tedy může být didakticky produktivní, neboť ukazuje vztah mezi historií a kolektivní identitou a zároveň odkazuje k obtížně uchopitelnému prožitku jednotlivce.

Učitel opět stojí před otázkou, jaké médium v této poznávací situaci, jež je vzhledem k působivé obraznosti holocaustu zatížena emocemi, využít. Pokud chceme nahlížet i „za obrazy“, pak je důležité, abychom žákům tíživou minulost ukázali z kritického odstupu. Pozitivní roli zde může sehrát provázání filmové obraznosti s komiksem. Jako modelový příklad můžeme uvést komiksovou knihu Arta Spiegelmana *Maus*.¹³ Příběh se přímo dotýká obraznosti holocaustu. Komiks autobiograficky zachycuje postavu tvůrce, která přemýšlí nad tím, jak realitu koncentračních táborů zachytit. Zároveň je zde dotčen i generační posun: historii z Osvětimi vypráví syn, který holocaust přímo nezažil, ale reflektuje jej jako trauma rodičů. Komiks se tak vhodně dotýká jak vizuálních konvencí holocaustu, tak osobního prožitku jedince.



Buchenwald, duben 1945 – dobové foto
Jeden z typických obrazů holocaustu, který se „propaluje“ do paměti. Působivost tohoto vizuálního symbolu má nepochybně závažnou společenskou funkci – silný afektivní potenciál obrazu udržuje živou nejen vzpomínku na historickou událost, ale i etické a politické postoje s touto vzpomínkou spojené. Stabilizuje v kolektivní paměti poválečný výklad holocaustu a zabraňuje historické revizi. Zároveň však může bránit racionální reflexi. Lze fotografii ve škole použít jen jako imperativ paměti? Je obraz vůbec vhodný pro vzdělávací účely? Častým opakováním se působivost takto děsivých výjevů navíc otupuje. Lidská psychika se brání. Obrazy, které měly vzbudit pohnutí, se stávají pouhou kulisou. Historická událost, k níž odkazovaly, se vytrácí.

Holocaust jako imperativ paměti

Tragické události soudobých dějin nemusí být nutně reflektovány prostřednictvím obrazů, které jsou tak děsivé jako fotografie z osvobození koncentračních táborů a jež by mohly žáky psychicky zatížit. Právě v případě holocaustu výuka často směřuje k jednostrannému tlaku na emoce. Vzdělávací cíl pak představuje „jen“ dojetí žáků. Nakolik je ovšem tento přístup produktivní? Co se vlastně žáci naučí?

Působivé obrazy holocaustu bychom měli využívat opatrně, nejlépe v rámci kompozice pramenů, která má též analytický potenciál. Citové pohnutí a emocionální reakce je vhodné zasadit do racionálního rámce, který představují především navazující otázky, jež žáci kladou. V opačném případě nám hrozí, že vyvolané postoje budou mělké a povrchní. V kontextu současné popkultury, který je součástí žitého světa mládeže, dnes běžně cirkulují obrazy, které si mírou expresivity a afektu s výjevy holocaustu příliš nezadají. Toto dráždění smyslu a emocí otupuje cit pro historickou skutečnost. Masmédia využívají emocionální mobilizaci poměrně často, což ovšem tento nástroj devaluje. Stírá se hranice mezi dojetím, jež vyvolaly obrazy historických událostí, které se skutečně staly, a emocemi, jež vzbudily ještě děsivější výjevy – ovšem zasazené do fiktivního příběhu.

Emotivní výjevy je vhodné zasadit do analytického rámce, který žákům usnadní interpretaci. Již jsme si ilustrovali na příkladu komiksu *Maus*, že jako vhodný prostředník zde mohou posloužit umělecké reprezentace holocaustu, které mají otevřeně symbolický charakter, a neukazují tak minulost dokumentárně. Můžeme si obdobný postup ilustrovat na obrazech plynové komory, jež představuje jeden z nejvražděnějších lidských vynálezů.

Obraz plynové komory *Daleká cesta (1948, r. Alfréd Radok)*



Příjezd bialystockých dětí

Daleká cesta zachycuje příjezd tzv. bialystockých dětí do Terezína, k němuž došlo 24. srpna 1943. Jednalo se asi o 1200 dětí z polského Bialystoku. Dodnes není zcela zřejmý účel tohoto transportu, pravděpodobně souvisel s pokusem o výměnu rukojmích s Velkou Británií. Děti už z Polska znaly zabíjení plynem, bránily se proto dezinfekcí. Radok v zájmu expresivity nechává mluvit děti celou řadou evropských jazyků (francouzsky, německy, polsky, rusky). Ve skutečnosti byl bialystocký transport složen z místních dětí.



Sprchy

Po scéně příchodu dětí následuje pohled do sprch. Do popředí vystupují detaily, kamera zabírá sprchové růžice, trubky. Nevinné sprchy náhle nabývají zcela nových významů. Děti se obávají, že skrývají smrt. Právě tato scéna ilustruje proměnu užitého předmětu v symbol smrti. Žáci vnímají symboliku obrazu ve vztahu k holocaustu. Uvědomují si, že se některé skutečnosti mohou vyjádřit metaforicky. Učitel může motiv sprch, který není emotivně tak agresivní jako dobové záběry těl obětí, využít při utváření poznávací situace. Opět nám jde o průnik „pod povrch“ obrazu, směrem k rekonstrukci dobové sociální reality.



Panika

Děti nevěří, že se jedná jen o sprchy, odmítají se svléknout, propuká panika. Samotné ztvárnění této scény je spíše umělecké než dokumentární. Samozřejmě nevíme, kdo kde stál a jak konkrétní lidé reagovali, zda panika byla skutečně tak nakažlivá (ve filmu se rozšíří do celého ghetta). Pozornost se zaměřuje na sprchy jako zdroj obav. Význam scény je jednoznačný. Hrůzný osud dětí je vyjádřen jen symbolicky, nikoliv doslovně. Právě takový způsob nepřímého zobrazení hrůz holocaustu se jeví jako didakticky produktivní. Ponechává žákům prostor pro kritický odstup a racionální reflexi. Neztrácí přitom emocionální působivost.



Jsou to jenom sprchy

Nakonec se ukázalo, že panika byla zbytečná. Šlo skutečně jen o sprchy. Nicméně scéna odkazuje na proměnu obrazu sprchy, původně nevinného a zdraví prospěšného nástroje, v symbol smrti. Není příliš podstatné, že se přímo v Terezíně nepoužívaly. Fakta plynoucí z této scény jsou vlastně problematická (terezínské ghetto nebylo vyhlazovacím táborem, bialystocký transport nebyl typický, a navíc je představen nepřesně, ve filmu jsou v něm děti i ze západní Evropy). Z didaktické perspektivy tyto „chyby“ tolik nevadí, přínosy v oblasti konceptuálních znalostí je převyšují. Pomocí motivu pronikáme „pod povrch“ obrazu, žáci si dokážou holocaust představit v sociálním kontextu, perspektivou dobových aktérů. Vedle emotivního pohnutí před nimi vystupují i věčné otázky, které se zaměřují na poznávací cíle.

Nacistická propaganda o Terezíně Theresienstadt (1944)



Nacistická propaganda ukazovala Terezín jako prostor, kde mají Židé zajištěny dobré životní podmínky. Motiv sprchy zde nemá zvláštní symboliku. Záběry ilustrují, že se v Terezíně klade důraz na hygienu. V kombinaci s podobným motivem z *Daleké cesty* ovšem může vyvolat otázky. Proč jsou tyto motivy použity odlišně?



Obrazy „šťastných Židů“ působí velice nepatřičně. Reprodukce jakékoli propagandy bez vysvětlení může být nebezpečná, jsme-li si ovšem tohoto rizika vědomi, může být takovéto vybočení z vizuálních ikon velice produktivní.



Abychom zajistili úspěšnost interpretace motivů v obou filmech, je třeba žáky vybavit určitými informacemi. V tomto případě především o době vzniku filmů a o žánrech – je třeba prozradit, že první film je uměleckou rekonstrukcí minulosti, zatímco druhý představuje dobovou propagandu. Teprve potom bude mít hledání logických souvislostí mezi dobou vzniku a vyzněním obrazu historický rámec a nestane se pouhou fantazií.



Reprodukce nacistické propagandy sleduje jediný cíl: rozrušit „samozřejmost“ určitého motivu, a vytvořit tak poznávací nejistotu. Nesmíme však žáky v této nejistotě ponechat. Aby byla prezentace tohoto obrazu didakticky produktivní, vždy musíme vysvětlit historický kontext.

Plynové komory se staly emblémem průmyslového vraždění v koncentračních táborech. Zachovaly se jejich fotografie a některé komory byly též po osvobození koncentračních táborů nafilmovány. Obrazy jsou v kolektivní paměti spojeny s konvencemi, jež předznačují jejich vnímání (pohnutí, zděšení). Na jedné straně tak pomáhají fixovat společensky žádoucí postoje (diskreditace nacismu jako vražedné ideologie), na straně druhé ovšem halí fenomén táborů do neproniknutelné mlhy emocí. Navržené cvičení se s pomocí uměleckého zobrazení sprch snaží o rozšíření tradičních afektivních cílů o cíle poznávací. Kromě těsně poválečného filmu *Daleká cesta* (1948, r. Alfréd Radok) je založeno i na reflexi propagandistických záběrů, které vytvořili nacisté.

Klíčová ukázka z filmu *Daleká cesta* zachycuje paniku, která vznikla v terezínském ghettu poté, co se mezi vězni rozšířila fáma, že údajně práce na opravě ventilační šachty maskují výstavbu plynové komory. Hraný film uměleckými prostředky rekonstruuje představy vězňů o jejich osudu, míru jejich informovanosti. Perspektiva vězňů zasazuje působivé obrazy do sociálního kontextu, což otevírá prostor pro to, aby žáci nejen mlčky žasli, ale též kladli nějaké otázky.

Scénu z *Daleké cesty* můžeme využít samostatně. Díky symbolickému odstupu představuje vhodný pramen pro citlivou reflexi nacistické politiky vyhlazování Židů. Umělecké zpracování prožitku koncentračního tábora sledujeme paradoxně „po srsti“ filmového obrazu. Učitel prostě jen pouští ukázkou a nechává ji působit. S filmem zde nepracujeme jako s historickým pramenem, ale jako s přiznaně uměleckou výpovědí. Stejně jako v případě komiksu *Maus* se ukazuje se, že symbolický přepis jazykem umění může být vhodný pro porozumění událostem, které jsou tak silně

spojeny s afektivitou jako právě holocaust.

Přesto může učitel obraznost sprch dále rozvíjet. Třeba jen proto, aby si otestoval výpovědní hodnotu dokumentárních obrazů a mohl výše rozvinuté čtení uměleckého symbolu srovnat s analýzou filmu jako historického pramene. Motiv sprch z *Daleké cesty* můžeme konfrontovat s žánrově odlišným obrazem – dobovým propagandistickým snímkem. Druhá ukázka pochází z nacistického filmu *Theresienstadt* z roku 1944, který představuje Terezín jako příjemné místo pro život, jež vůdce velkoryse daroval Židům.¹⁴ Ústředním motivem této ukázky jsou opět sprchy, které ovšem postrádají symbolické významy z filmu Alfréda Radoka. Mají dokládat, že se s Židy v Terezíně zachází civilizovaně. Můžeme se ptát po účelu tohoto filmu. Co nacisté falešnými obrazy Terezína sledovali, komu byly asi určeny a jak měly působit? O proměně sociálně-kulturního kontextu vypovídá otázka, co tyto obrazy znamenají dnes. Žáci si snadno uvědomí, jak zásadně se jejich vyznění po válce změnilo. Učitel je podněcuje, aby přemýšleli o tom proč. Ideologicky zkreslený obraz Terezína není tak výrazně spojen s emocemi jako současné hrané filmy s tematikou holocaustu. Jako pramen tak otevírá prostor pro analýzu a interpretaci, která opět proniká „pod povrch“. Tíživá minulost zde nemusí jen dojímat, ale otevírá se jako problémová otázka, jež vyžaduje od žáků aktivní podíl na řešení.

Boxer aneb „Jiné“ obrazy války

Obrazy války bychom mohli rozdělit do dvou pracovních kategorií. První jsou ustálené obrazy, jež se stávají v podstatě symbolem, přenositelným vyjádřením válečné události a jejího významu pro společnost.¹⁵ Příkladem takového ustáleného obrazu mohou být například železniční koleje, jež evokují transport do

koncentračního tábora. Nástup do transportu na nádraží se stává zlomovým okamžikem, kdy začíná cesta vedoucí k zániku (a častým místem, kam jsou umísťovány pomníky). Vagón „dobyčák“ pak zhuštěně vyjadřuje utrpení obětí holocaustu. Symbolem zla je naopak uniforma SS. Člověk nesoucí známý znak dvou es ve tvaru blesku se stává součástí vražedné mašinérie a zhmotněním metafyzického zla. Naopak druhou kategorii chápeme jako obrazy, které jsou vůči ustáleným ikonám „podvratné“. Narušují vizuální stereotypy a využívají je k novému sdělení. Tuto kategorii obrazů nejčastěji zastupují obrazy umělecké, ale nejen ty. Nejznámějším ironicky podvratným obrazem války (který však dnes již nemá daleko k tomu, stát se obrazovou ikonou) je již zmiňovaný komiks Arta Spiegelmana *Maus*.¹⁶ Autor zde zachycuje holocaust prostřednictvím koček a myši, jež se stávají hlavními aktéry této vpravdě nelidské události.

Boxer a válka

Obraz boxera osciluje přesně mezi těmito dvěma kategoriemi. Boxer nese ustálený význam zápasu, jde o souboj muže proti muži, kdy je jeden za zápasníků na hlavu poražen (nejlépe „knock outem“ – KO) a druhý se stává nezpochybnitelným vítězem, jemuž rozhodčí zvedá paži ve vítězném gestu. Je ale box ustáleným obrazem války? V současnosti jistě ne, samostatný obraz boxera na válečné dění neodkazuje. Na druhou stranu ustálený význam boxu otevírá dveře pro vytvoření například uměleckého obrazu, jež se války dotýká. Box, tvrdý zápas, může být například metaforou válečného zápolení (viz karikatura Antonína Pelce), nebo naopak čestný sportovní zápas skýtá prostor pro vymezení se proti válce v její nelidskosti, zrůdnosti, výbuchu zvířecích pudů.

Co tedy s obrazem boxera spojeným s válkou ve školnímu vyučování? Nemůžeme zde vyprávět válečný příběh pomocí ustálených obrazů ani se nenabízí příliš plochy pro narušování stereotypních ikon. Můžeme však využít výše popsané poznávací nejistoty (nevíme, kam obraz boxera v naší kategorizaci zařadit), klást materiálu otázky a snažit se pochopit, jaký význam obraz boxera v jednotlivých příkladech nese, a poodhalit tak princip, jak význam vzniká a jak je prostřednictvím obrazu mediálně zprostředkován. Nejde o to, jednotlivé obrazy faktograficky potvrdit nebo rozporovat či se naučit seznam boxerů, kteří zemřeli v koncentračním táboře. Boxer se zde stává didaktickým konstrukt, který je žákům srozumitelný a na kterém se naučí obrazy analyzovat, ptát se po jejich významu. Dovednosti, které zde rozvinou, si pak mohou přenést¹⁷ nejen do jiných školních úloh, kdy analyzují obraznost spojenou s dějinami¹⁸ (blízký transfer), ale i do mimoškolních situací, kdy jsou konfrontováni s významem, který se utváří pomocí obrazu (vzdálený transfer).¹⁹

Didaktický konstrukt boxera

Pro naše potřeby můžeme obraz boxera pojmout jako didaktický konstrukt. Vytvoříme zde poznávací stavbu z jednotlivých obrazů boxera, které budeme spojovat významovými asociacemi. Díky atraktivitě obrazu tak docílíme zapojení žáků a pokusíme se o odhalení mechanismu toho, jakým způsobem vzniká mediální (filmové) sdělení a jak se vytváří význam, který v tomto případě reprezentuje boxer v rukavicích.

Jako vhodný výchozí bod v usazení obrazu boxera se nabízí scéna ze slavného a umělecky ceněného filmu *Spalovač mrtvol* (1968, r. Juraj Herz), který vznikl na motivy románu Ladislava Fukse. Nespornou výhodou při použití této

scény představuje jednoduchý fakt, že se studenti s tímto významným filmem prostřednictvím ukázky alespoň seznámí. Krátká sekvence přibližuje dobový kontext boxerského zápasu. Zápas je v podstatě společenskou událostí, která má v Herzově podobě pokroucené kontury, jež ovšem přibližují sociální realitu protektorátu Čechy a Morava. My této charakteristiky boxu můžeme didakticky využít k vykreslení základních obrysů boxera. V navazujících pramenech (další filmy, komiks, karikatura) se zobrazení různě obohacuje a rozvíjí. Můžeme žáky směřovat k tomu, aby sledovali, jaké nové významy obraz boxera obohacují.

Dva filmové obrazy boxera ve válce

Československá kinematografie nabízí dva zásadní obrazy boxera spojené s válkou. Jde o film Petera Solana *Boxer a smrt* (1962) a film Vojtěcha Jasného *Přežil jsem svou smrt* (1960). Obraz boxera je v obou filmech podobný, sportovně založený vězeň musí napnout všechnu svou sílu a vůli k přežití v koncentračním táboře. Zápas zde představuje metaforu, jež zprostředkovává hraniční zážitek z koncentračního tábora širšímu publiku. Měli bychom věnovat pozornost právě metaforičnosti tohoto obrazu: jedná se o umělecké ztvárnění životní zkušenosti, která je pro publikum jinak nepředstavitelná. Při doslovném čtení obou filmů bychom se pohybovali na hraně historické a etické korektnosti. Proto bychom se neměli žáků ptát, jestli filmy zobrazují tábor realisticky (je to vůbec možné?) včetně historických faktů. Jako produktivnější se jeví, když zaměříme pozornost žáků na samotné médium a klademe otázky po tom, co se film snaží prostřednictvím boxerského motivu sdělit. V Jasného filmu podstupuje boxer různé fyzické a morální zkoušky, které překonává právě díky své spor-

tovní nátuře. Z hlediska obrazu boxu je však zajímavější Solanův film, kde boxer zápasí přímo s velitelem tábora. Metaforika tohoto obrazu může žáky pobízet do interpretací, jež budou základem pro zajímavou debatu.

Boxer na plakátu

Pro analýzu filmových obrazů (v našem případě reprezentací války a postavy boxera) pokládáme za nezbytné konfrontovat film s dalšími obrazovými médii. V souladu s postupem analýzy, který jsme naznačili v úvodních kapitolách, můžeme pro porozumění filmovému obrazu využít vizuální prvky, které jsou s médiem filmu v těsném sousedství. Nabízí se kupříkladu filmový plakát, u něž lze předpokládat, že klíčové motivy budou korespondovat se sdělením filmu, případně ho i vyjádří ve zhuštěné zkratce. Plakát funguje především skrze silné vizuální sdělení. Ideální příklad nacházíme u filmu *Boxer a smrt*. Plakát umělecky zobrazuje boxera v poloze, která odpovídá sportovcovu vysílení. Boxer se zde opírá o lana ringu, ať již během zápasu nebo o přestávce na stoličce v rohu. Pozice jeho těla nese zřejmé sdělení – boxer zde čelí skutečně silnému soupeři, který ovšem na plakátu není viditelný. Se znalostí filmového děje bychom mohli říci, že soupeřem je velitel koncentračního tábora (v němž je boxer vězněn). Jiné možné čtení naznačuje název filmu – boxerovým soupeřem by pak byla smrt. Plakát symbolicky vyjadřuje rámcový zápas o život. Interpretaci můžeme posunout ještě dále, pokud pozici boxerova těla vztáhneme k obrazu Krista na kříži. Toto spojení by pak evokovalo obět nebo utrpení. V každém případě nám motiv na plakátu účelně ozřejmuje umělecký záměr autorů filmů v použití motivu (obrazu) boxera pro prostředí koncentračního tábora.



Jak diváci
charakterizují
boxerský zápas?

Spalovač mrtvol 1968, r. Juraj Herz

Žáci sledují ukázkou z filmu *Spalovač mrtvol* a zapisují charakteristická přídavná jména pro box, která slouží jako výchozí materiál pro konstruování didaktického obrazu. K této charakteristice se žáci neustále vrací a konfrontují ji s dalšími obrazy boxera. Box v ukázkě nesouvisí přímo s válečným obrazem, je spíše vykreslen jako součást protektorátního životního stylu. Herz uměleckou stylizací boxu zachycuje pokroucenou každodennost.



Kdo
je soupeřem
tohoto boxera?

Karikatura Knock out! Antonína Pelce (1944)

Karikatura je v tomto případě nástrojem politického komentáře. Karikaturista využívá obraz boxera k aktuálnímu sdělení, komentuje situaci na válečné frontě. Žáci mohou dobře sledovat, jak se v karikatuře vytváří význam. V případě nejistoty může učitel podnítit analýzu skrze srovnání s obrazem boxu ve *Spalovači mrtvol*. Analýza karikatury může vést přes popis až k otázkám, které vedou „pod povrch“ obrazu.



Schyluje se
k zápasu mezi
velitelem tábora
a vězněm.



Jde o
zápas rovného
s rovným? Může
boxer-vězeň
zvítězit?

Boxer a smrt'

1962, r. Peter Solan

Film *Boxer a smrt'* představuje jádro našeho didaktického konstruktů. V ukázkě máme možnost sledovat situaci těsně před zápasem mezi velitelem koncentračního tábora a vězněm. Podobně jako u *Spalovače mrtvol* se soustředíme na komentáře diváků zápasu. Ukáзка vede studenty k tomu, aby promýšleli, co může zápas mezi velitelem a vězněm značit. Zjistíme, že zápas zde zhuštěně vyjadřuje mezní situaci vězně v táboře. Filmový plakát toto tvrzení podtrhuje, přičemž využívá stejné pozice boxera jako Pelcova karikatura.

Autor: Čestmír Pechr

Zdroj: © Slovenský filmový ústav
– Archív plagátů a letáků

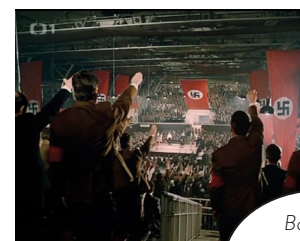
Celý námět včetně ukázek je dostupný na www.dejepis21.cz/namety.



Boxer – příběh Hetzko Hafta Reinhard Kleist (2012)

Komiks Reinharda Kleista líčí autentické vzpomínky pamětníka, který musel v zápasech bojovat pro zábavu dozorců se svými spoluvězni. Subverzivní forma komiksu žákům zprostředkovává jinak nedotknutelnou paměť holocaustu. Umělecké zpracování tohoto tíživého tématu nám umožňuje do látky vstupovat, např. doplňováním komentářů do bublin nebo opětovným srovnáním s boxem ze *Spalovače*.

KLEIST, Reinhard: *Boxer*. Praha 2015 (v tisku).



Pěsti ve tmě 1986, r. Jaroslav Soukup

Ukázka z filmu *Pěsti ve tmě* zobrazuje boxerský zápas mezi borcem z Československa a nacistického Německa. Zápas je neférově ovlivněn v neprospěch československého boxera. Námí již několikrát zaujatá perspektiva diváků odhaluje důležitou roli sportovní propagandy pro nacistický režim.

Boxerský
ring jako
jeviště sportovní
propagandy.

Celý námět včetně ukázek je dostupný na www.dejepis21.cz/namety.

Boxer v karikatuře

Pokud chceme, aby žáci porozuměli tomu, jak vzniká sdělení prostřednictvím vizuálního obrazu, můžeme klást otázky i dalším médiím, jejichž vazba k filmu není již tak těsná. Spojnicí zůstává motiv boxera. Nabízí se karikatura Antonína Pelce s názvem „Knock out“, jež vznikla v roce 1944, a představuje tedy dobovou reflexi válečné situace. Nelze přehlédnout, že pozice boxera je zde stejná jako u výše analyzovaného filmového plakátu. Tuto podobnost lze využít jako výchozí bod analýzy obrazu. Boxer opět leží v lanech, je zřejmě poražený. Boxerova soupeře opět neznáme. Jako oporu můžeme při analýze využít pojmenování postav. Boxerem je Hitler, jeho trenéra představuje Goebbels, tleskajícími diváky jsou Stalin, Churchill a Roosevelt. Sdělení bude tedy politické. Karikatura z roku 1944 komentuje aktuální situaci. Můžeme pojmenovat i další výrazné (karikované) motivy v obraze: rukavice boxera-Hitlera nesou nápisy „East front“ a „West front“, jeho bota je pojmenovaná „Italy“, trenérovou příručkou je „Mein Kampf“. Nejkonkrétněji však sdělení obrazu vyjadřuje popis: „Goebbels: říkal jsem mu, že má příliš těžké rukavice a že pravá bota ho tlačí.“ Zde se ozřejmuje pravá příčina boxerovy porážky – špatné vybavení ho příliš tíží (východní a západní fronta, Itálie), boxer měl tak proti soupeři značnou nevýhodu a podlehl mu. Zajímavá je nepřítomnost soupeře, spojenečtí státníci jsou pouze nadšenými diváky. Celou analýzu tak můžeme zakončit otázkou: Kdo byl Hitlerovým soupeřem? Anonymní vojáci? Nebo si jím byl sám? V této karikatuře je využití motivu boxera přímočařejší. Boxer prohrává, stejně jako poražený státník. Box se jeví jako funkční metafora aktuálního válečného dění. Význam zde vzniká díky metaforice boxerského zápasu.

Boxer v komiksu

Z perspektivy mediality filmu se nad konkrétním materiálem nabízí i otázka o vztahu filmu a komiksového obrazu. Žáci zatím analyzovali obraz boxera převážně pohledem filmového média. Zápas v ringu však představuje atraktivní motiv i pro specifický žánr komiksu. Kniha německého autora Reinharda Kleista *Der Boxer* navíc dodává obrazu boxera autentický punc. Předlohou Kleistovy grafické novely totiž byla životopisná publikace Alana Scotta Hafta věnovaná jeho otci, přeživšímu z Osvětimi a pozdějšímu profesionálnímu boxerovi. Kleist tak ve svém komiksu nabízí zajímavý obraz vězně v koncentračním táboře. Hertzko Haft není pasivní obětí, která souhrou šťastných okolností na poslední chvíli unikla ze spárů nacistické vražedné mašinérie. Haft si svůj život musel tvrdě vybojovat, jeho cesta vedla přes brutální boxerské zápasy mezi vězni, které pořádali dozorcí. Nad ukázkami zápasů z komiksu se opět nabízejí otázky po tom, co obraz boxera zhuštěně vyjadřuje. Kleistův boxer bojuje na život a na smrt, podobně jako boxer v Solanově filmu. Komiks může ukázkou doplnit, svou specifikou medialitou rozšiřuje výrazové možnosti obrazu boxera. Na ukázce je zřejmá příbuznost obou médií (např. střih), komiks však rozvolňuje hranici mezi skutečností a fikcí, zápas je expresivní (štěkající psi), obrázky zachycují boxerovy představy. Dostáváme se do paradoxní situace, kdy komiks, který je méně „uvěřitelný“ než film, zobrazuje biografický příběh, zatímco film je fikcí (v Solanově případě). Při kladení otázek se tak můžeme zaměřit na samotného zápasníka. Co pro něj zápas v daný okamžik znamená? O co bojuje? Co může znamenat pro jeho další život?

Pěsti ve tmě

Právě díky Kleistově komiksu, který by měl v dohledné době vyjít česky v nakladatelství Argo, se didaktický konstrukt, jež modelujeme, odráží v sociální realitě. Pokud bychom chtěli didakticky označit další pole sociální reality, ke kterému obraz boxera odkazuje, pak se můžeme zaměřit především na téma nacistické sportovní propagandy. I k tomuto tématu nacházíme „boxerský“ film, který vznikl v českém prostředí. Jde o hraný snímek *Pěsti ve tmě* od režiséra Jaroslava Soukupa z roku 1986. Film je inspirovaný příběhem boxera Vildy Jakše, který zahynul v roce 1943 jako letec RAF. Film se však věnuje předválečnému období. Filmový boxer Vilda Jakub (Marek Vašut) prohraje v Berlíně zápas s německým šampionem Schallerem. Ačkoliv má český boxer v zápase viditelně navrch, hodí jeho trenér ručník do ringu. Vychází najevo, že šlo o podvod, a návazně se roztáčí děj filmu. My si však od filmu vypůjčíme pouze tuto úvodní scénu, která zobrazuje nacistickou sportovní propagandu jako aspekt, jenž vstupuje do férového světa sportu. Zejména záběr na publikum, které jako jeden muž oslavuje „nepravého“ německého vítěze vztyčenou pravicí, může žáky podnítit ke kladení otázek o propagandistickém účelu filmu. Obraz boxera tak může být například spojnici k propagandistickým filmům Leni Riefenstahlové, jako je *Olympia* (1938), která zachycuje berlínskou olympiádu v souladu s nacistickou ideologií rasy a kultem árijského těla.²⁰

Navržený didaktický konstrukt obrazu boxera dokazuje, že v rozvoji analytických schopností žáků nemusíme postupovat jen od sociální reality směrem ke způsobům jejího zobrazení. Zvolili jsme zde opačný postup, který považujeme za legitimní a který se více dotýká charakteru samotných médií.

Jako výchozí bod jsme vytyčili s válkou zdánlivě příliš nesouvisející obraz (boxer v rukavicích) a postupnou analýzou jsme otevřeli hned několik problémových polí těsně souvisejících s běžným učivem dějepisu (např. sociální realita koncentračního tábora). Žáci prostřednictvím naší stavebnice viděli, jak ve filmu a v dalších médiích vzniká význam a jaký má obraz vztah k sociální realitě. Jejich diváctví navíc nebylo jen pasivní a jednosměrné, neboť se sami tvůrčím způsobem podíleli na tomto poznání.

Závěr

Filmové obrazy války jsou často působivé a sugestivní. Mají afektivní sílu, díky níž mohou fungovat nezávisle na historických kontextech. Nelze je jednoduše kontrolovat, neboť v mediálním prostoru žijí vlastním životem bez ohledu na záměry autorů a komentáře odborníků. Kupříkladu dobové fotografie a filmové záběry holocaustu jsou dostupné prakticky kdykoli a odkudkoli. Těžko však již odhadneme, jak s nimi konkrétní uživatelé internetu naloží. Chceme-li ve školní výuce překročit stín schematické ilustrace, budeme muset o těchto obrazech přemýšlet především jako o možných pramenech a účelových nástrojích vzdělávání. Neměli bychom tedy jen kritizovat historické nepřesnosti, ale též promýšlet a reflektovat specifickou povahu současné populární kultury, která formuje historické povědomí našich žáků. Učitel má šanci využít filmové obrazy proti konzumentskému trendu, jenž klade důraz na emotivní prožitek bez historické kontextualizace. Dovednosti osvojené ve škole se mohou posléze odrazit v hlubší proměně naší historické kultury.

Poznámky

1.

Na webových stránkách Militaryzone se v květnu 2014 sdružovalo 235 klubů vojenské historie. *Militaryzone*, [online]. Dostupné z: <http://www.militaryzone.cz/kvh.php> [cit. 14. 5. 2014]. K nim je třeba připočíst dalších 79 klubů veteránských vozidel, které měly k uvedenému datu téměř 4 000 členů. *Veteran Car Club*, [online]. Dostupné z: <http://www.veterancarcluber.cz/clenske-kluby-vec-cr/> [cit. 14. 5. 2014].

2.

Česko-Slovenská filmová databáze, [online]. Dostupné z: <http://www.csfd.cz/film/8652-zachrante-vojina-ryana/> [cit. 13. 9. 2014].

3.

LIPOVETSKY, Gill: *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha 2008.

4.

VIRILIO, Paul: *Válka a film. Logistika vnímání*, Pavel Mervart, Červený Kostelec 2007

5.

WIRTZ Rainer: Alles authentisch: so war's. Geschichte im Fernsehen oder TV-History. In: FISCHER, Thomas – WIRTZ, Rainer (ed.): *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Konstanz 2008, s. 9–32.

6.

Ukázky jsou k dispozici na DVD *Obrazy války*, Praha 2014, v oddíle Události – Okupace.

7.

HUNT, Martin (ed.): *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*. London and New York Routledge 2007, s. 3–14.

8.

Silné pojetí antropologické konstanty se prosadilo zejména v rámci strukturalistické vědy. Současné společenské vědy k němu přistupují kriticky a zdůrazňují zde konstruktivistický rozměr. STORCHOVÁ, Lucie (ed.): *Conditio humana, konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*. Praha 2007.

9.

HUIZINGA, Johan: *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha 2000. Proměnami války se autor zabývá v kapitole *Hra a válka*, s. 126–147.

10.

CHVATÍK, Květoslav: *Člověk a struktury*. Praha 1996, s. 196.

11.

DVD *Obrazy války*, ukázky *Ideologický obraz práce a Socialismus*.

12.

HUNT, Nigel, C.: *Memory, War and Trauma*. Cambridge 2010, s. 96–113.

13.

SPIEGELMAN, Art: *Maus I-II*. Praha 1997.

14.

DVD *Obrazy války*, c. d., kapitola Tábory, ukázky Plynová komora a Nacistická propaganda II – sprchy.

15.

Zajímavá situace nastává v případě, kdy stejný obraz získává nový význam. Takto se například posunul společensky sdílený význam pomníků osvobození (figury rudoarmějců, památečné tanky) v souvislosti s invazí vojsk Varšavské smlouvy do Československa v roce 1968.

16.

SPIEGELMAN, Art: *Maus: příběh očitého svědka*. Praha 2012.

17.

PERKINS, David N. – SALOMON, Gavriel: *Transfer of learning*. Oxford 1992 (*International Encyclopedia of education*), [online]. Dostupné z: <https://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traencyn.htm> [cit. 22. 9. 2014].

18.

Nejen v dějepise, ale i ve výtvarné nebo mediální výchově.

19.

Například v reklamě nebo při pohybu na sociálních sítích, kde vizuální motivy (fotografie) souvisí se sebereprezentací a mají význam v sociální interakci mládeže.

20.

REICHEL, Peter: *Svůdný klam Třetí říše. Fascinující a násilná tvář fašismu*. Praha 2004. Tělesné obraznosti nacistické propagandy (v českém protektorátním prostředí) se také věnuje DVD *Obrazy války* v kapitole *Masa a tělo*.