

MEZI IMAGINACÍ A OBRAZEM: JAK LITERATURA A FILM PŘIBLIŽUJÍ DRUHOU SVĚTOVOU VÁLKU MLADÝM ČTENÁŘŮM A DIVÁKŮM

BEATA KOZIEŁ

KOZIEŁ, Beata: Between Imagination and Picture

: How Literature and Film Bring the Second World War Closer to Young Readers and Viewers, 2026, Vol. 8, Issue 1, pp. 112 – 122. DOI: 10.17846/CEV.2026.08.1.112-122.

ABSTRACT: This article explores the didactic potential of literature and film in conveying the history of World War II to young audiences. It focuses on works with child protagonists and examines how identification and empathy facilitate the formation of historical awareness in the younger generation. The study provides a theoretical foundation in the field of adaptation studies and intermediality and analyzes how text and image transform historical reality into artistic narrative. Through literature and film, specific didactic tools are identified – motto, illustration, everyday life, and changes – that help students not only understand history but also develop critical thinking and ethical attitudes.

KEYWORDS: Children's and young adult literature. Film adaptation. World War II. Historical consciousness.

ÚVOD

Dějinné okamžiky, které jakýmkoliv způsobem narušily zaběhnutý plynoucí čas a staly se jakýmsi mezníky historie lidstva, jsou častým námětem literárních i filmových děl. Jedním z nosných témat je i druhá světová válka, která představuje v literární i filmové tvorbě zásadní námět, jenž osciluje mezi dokumentární přesností a beletristickou svobodou. Tato díla nejsou pouhou fikcí. Propojují historickou realitu s imaginací, čímž vytvářejí specifický prostor pro recepci dějin. Pro přesnost dalšího výzkumu je nezbytné vymezit klíčové pojmy studie, jimiž jsou imaginace a obraz. Imaginaci zde chápeme v intencích recepční estetiky (např. Wolfgang Iser)¹ jako mentální proces, při němž příjemce na základě textových podnětů a vlastních zkušeností aktivně dotváří a internalizuje fikční svět (Sedmidubský 2001, 39 – 61). Naproti tomu obraz představuje konkrétní materiální, vizuální či audiovizuální reprezentaci reality (v kontextu filmu determinovanou prací režiséra a kameramana), která vykazuje vysokou míru sugestivnosti a intencionality. Pokud v textu hovoříme o imaginativním obraze, nemáme na mysli třetí samostatnou kategorii, nýbrž specifický průnik obou modalit – jde o situaci, kdy vnější podnět (literární popis či filmový výjev) vyvolá u čtenáře či diváka komplexní vnitřní mentální reprezentaci, která je sice podněcena vnějším artefaktem, ale je hluboce dotvořena jeho vlastní představivostí a emocionálním nastavením. Pro mladého čtenáře či diváka, který si teprve buduje kritický odstup, může však být hranice mezi faktem a uměleckou stylizací nejasná. Role pedagoga či rodiče je proto klíčová při výběru děl,

1 Podle estetiky recepce Wolfganga Isera literární text realizuje svůj významový a smyslový potenciál až v interakci se čtenářem během aktu čtení. Výsledné působení nevychází čistě z textu ani ze samotného čtenáře, ale vzniká jejich syntézou. Text tak představuje otevřenou strukturu, která podněcuje vědomí recipienta k dotváření pluralitních významů a k diferenciaci vlastních postojů. Srov. Iser, Wolfgang. 2004. *Teorie literatury. Aktuální perspektiva*. Brno: Ústav pro českou literaturu AV ČR, nebo Iser, Wolfgang. 1976. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.

kteřá kromě estetické hodnoty nabízejí i hlubší poznání a rovněž cestu pro snadnější porozumění složitým tématům. Tento příspěvek analyzuje možnosti, jaké skýtá literatura a film při poznávání dějin.² Zaměřuje se na díla, která jsou buď bezprostředně určena dětským čtenářům, nebo jsou jim něčím blízká; díla, v nichž dětský či dospívající protagonista umožňuje mladému publiku skrze identifikaci a empatii lépe pochopit válečnou zkušenost. Tento proces identifikace napomáhá utváření tzv. postpaměti³, kdy mladá generace přijímá zkušenosti předků skrze zprostředkované narativy.

Vzhledem k tomu, že tyto narativy dnes nabývají rozmanitých podob, je nezbytné ukotvit tento příspěvek v rámci teorie adaptace. Jak píše Ptáček: „Dnes se pojmem ‚adaptace‘ rozumí audiovizuální převedení jazykových, kompozičních a významových vrstev literární předlohy do filmového jazyka“ (Ptáček 2000, 246). Filmovými adaptacemi knižních předloh se zabývalo a zabývá mnoho teoretiků. Za otce adaptačních studií je považován George Bluestone se svou prací *Novels into Film* (1957). Tématu se dále věnoval například Geoffrey Wagner v knize *The Novel and the Cinema* (1975), který rozlišoval tři druhy adaptace, a to analogii, komentář a transpozici. Obdobně adaptace rozlišovali i Michael Klein a Gillian Parker v publikaci *The English Novel and the Movies* (1981), kteří vyčlenili také tři adaptační modely, a to pojetí originálu jako syrové matérie, věrnost vůči příběhu a interpretaci příběhu. Dudley Andrew v práci *Concepts in Film Theory* (1984) vytvořil tzv. triadický model, ve kterém popisuje tři adaptační situace. Jedná se o výpůjčku, křížení a transformaci. V 90. letech 20. století pak došlo k přehodnocení některých starších východisek. Teoretikové začali adaptace považovat za formu interdisciplinárního kulturního dialogu. Takové pojetí najdeme například u Briana McFarlana v díle *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation* (1996). Adaptace zkoumá na základě poznatků strukturální analýzy narativu Rolanda Barthesa, který od sebe odlišil ty části literární předlohy, které je možné bez větších problémů převést na filmové plátno, od těch, které musí být nějakým způsobem adaptovány. Z novějších prací je pak zvláště ceněna *A Theory of Adaptation* (2006) Lindy Hutcheon. Tato teoretička chápe adaptaci jako svébytný tvůrčí akt. Adaptace v jejím pojetí je značně nezávislá na své předloze a do velké míry se opírá o jedinečné vyjadřovací schopnosti každého média. Z polských teoretiků je pak mezinárodně uznávána Alicja Helman. Ve své publikaci *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury* (1998) píše, že adaptovat znamená přepracovat, přizpůsobovat novým potřebám a novému použití. Sama vytvořila novou definici pojmu filmová adaptace a přitom zdůraznila, že základní smysl tohoto pojmu byl teoreticky rozvinut ve filmologii, avšak jeho dřívější chápání ho také značně zúžilo na pouhý vztah literatury a filmu. V českém prostředí sice nevznikl žádný ucelený adaptační model, avšak teorii adaptací se věnuje několik vědců. Je možno zmínit Jiřího Cieslara a jeho knihu *Zamyšlení nad Babičkou Boženy Němcové a její filmovou (televizní) interpretací* (1988), Marii Mravcovou, která publikuje srovnávací studie o literárních předlohách a jejich filmových adaptacích, nebo Petra Bubeníčka, který připravil tematická čísla časopisů *Illuminace* (2010), *Pandora* (2010) a *Česká literatura* (2013) věnovaná adaptačním studiím a jejich vývoji (Bergmannová 2021).

V příspěvku se pokusím hledat odpovědi na otázky, jakým způsobem literatura a film pro děti a mládež zprostředkovávají téma druhé světové války a jak lze tyto specifické narativní formy (text a obraz) využít jako didaktický nástroj pro rozvoj historického povědomí a empatie. Klíčový

2 Nejen literatura a film, ale také moderní technologie jako počítačové programy či hry nebo virtuální realita se v dnešní době podílejí na utváření historického povědomí mladé generace. Texty shromážděné ve sborníku *Pop History* se věnují hodnocení hodnověrnosti románů, filmů, komiksů a počítačových her s historickými náměty.

3 Termín postpaměť (*postmemory*) vytvořila americká vědkyně Marianne Hirsch. Poprvé ho použila ve svém článku v roce 1992, poté jej jasně definovala v knize *Family Frames: Photography, Narrative, and Postmemory*.

je i způsob, jakým autoři přistupují k tématu války, aby bylo srozumitelné i pro nejmladší čtenáře a diváky. Předložený příspěvek využívá metody kvalitativní analýzy a komparace vybraných literárních děl a jejich filmových adaptací (např. *Romeo, Julie a tma*, *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*). Práce aplikuje intermediální přístup, který zkoumá transformaci narativu z textové do obrazové podoby. Při transformaci narativu z textové do obrazové podoby je klíčové sledovat základní naratologické kategorie, jako jsou fokalizace, časoprostor a postava. Fokalizace, čili perspektiva, skrze niž je vyprávění nahlíženo, se v literatuře pro děti opírá o dětského vypravěče. Ve filmu se tato fokalizace přenáší na „oko kamery“, které skrze detaily, úhly záběrů či subjektivní kameru zprostředkovává traumatické události přímo z pohledu dítěte. Časoprostor (chronotop) války pak vykazuje silné napětí mezi mikrosvětlem bezpečí (domov, úkryt) a makrosvětlem ohrožení (ulice, tábor, bojiště). Postava dětského hrdiny pak slouží jako hlavní zprostředkující prvek, skrze jehož psychologický vývoj mladý čtenář dešifruje etická dilemata. Práce se dále opírá o pedagogickou reflexi, kdy jsou vybraná díla analyzována z hlediska jejich didaktického využití (metody motta, ilustrace, ukázání každodennosti a sledování proměn). V neposlední řadě je využita komparace střeoevropského kontextu, konkrétně polské a české knižní produkce pro děti a mládež s válečnou tematikou.

I v dnešní době vznikají knihy pro děti, které čerpají z určitých momentů druhé světové války. V Polsku již několik let vychází série, která se přímo zaměřuje na vykreslení války a jejích různých aspektů, včetně sociálních změn, pro dětské čtenáře. Série Wydawnictwa Literatura *Wojny dorosłych*. *Historie dzieci* je cyklus knih určený mladým čtenářům. V polském prostředí se jedná o unikátní projekt systematické historické edukace skrze beletrii.⁴ Všechna díla se snaží ukázat realitu válek a konfliktů viděnou z dětské perspektivy. Knihy jsou založeny na autentických prožitcích, což dokresluje i fotografie a informace o reálných postavách, které jsou umístěny vždy na konci každé publikace. Děti jsou prostřednictvím dětských hrdinů seznamovány s každodenní realitou válečné doby. V sérii vyšla díla, která se věnují různým konkrétním událostem, situacím a pocitům. Mimo jiné kniha Doroty Combrzyńskiej Nogaly *Syberyjskie przygody Chmurki*, která vypráví o holčičce, jež společně s rodinou byla v roce 1940 vysídlena na Sibiř a snaží se najít vlastní identitu v této nové realitě. Publikace Michała Rusineka *Zakłęcie na „w“*, ve které se čtenář společně s hlavním hrdinou snaží pochopit, co to vůbec válka je. Jedná se o příběh mladého chlapce, který se jednoho dne probudí a má jít do školy, ale místo toho začne válka. On sám tento pojem nechápe, avšak cítí strach a bezmoc v chování dospělých, a tak dochází k názoru, že se určitě jedná o nějaké zaklínadlo zlého čaroděje. Podobně je laděná i autobiografická kniha Joanny Papuzyńskiej *Asiunia*, kde jsou válečné události viděny očima pětiletého děvčátka, které se snaží vyrovnat s vlastním strachem a s novou každodenností. Kniha Katarzyny Ryrych *Mała wojna* si za téma zvolila ty, kteří nebyli hrdiny, na které by lidé i po letech vzpomínali. Avšak byli hrdiny ze své podstaty, svými činy, i když neválčili na bojištích, dokazovali, že se jednalo o pravé hrdiny. Šlo o osoby, které pomáhaly nejzranitelnějším, dětem nebo starým lidem, a část za své skutky zaplatila vlastním životem, jako hlavní postava knihy, po které zbyla jen jedna jediná fotografie. V této sérii vyšly také knihy další známé polské autorky literatury pro děti Renaty Piątkowské. *Dzieci, których nie ma* vypráví o pocitech, bolestech a křivdách páchaných na dětech umístěných v nacistickém táboře. *Dzieci z Placu Trzech Krzyży* jsou pak skutečným příběhem skupiny dětí z varšavského ghetta. Tyto děti se rozhodly nebýt pasivní a samy přispět k vlastnímu přežití, a to velmi riskantním způsobem – obchodovaly s vojáky gestapa. Prodávaly jim cigarety a noviny, a za utržené peníze si zajišťovaly jídlo, nocleh a šatstvo. Celá série čítá mnoho knih a věnuje se válečné tematice nejen druhé světové války, ale také jiným válečným konfliktům. Například *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk popisuje situaci v Doněcku na Ukrajině a nutnost opustit vlastní

4 Některé z těchto knih již byly přeloženy do českého jazyka.

domov a přestěhovat se do Polska, kde se rodiny ocitají nejdříve v uprchlických táborech, a poté se snaží začlenit do polské společnosti, nebo kniha Renaty Piątkowské *Która to Malala* o pakistánské dívce, která byla záměrně postřelena kvůli tomu, že se toužila vzdělávat. Série se vyznačuje tím, že jednotlivé publikace jsou díly předních polských autorů literatury pro děti, a také vynikajícím grafickým zpracováním s ilustracemi momentálně nejoceňovanějších polských ilustrátorů, jako je třeba Maciej Szymanowicz. Spojení dějinných událostí, reálných příběhů a jejich přetvoření do podoby dětem přístupné, společně s doplňujícími ilustracemi, nejmladším čtenářům pomáhá pochopit složitost dějin, lidských vztahů a probouzí v nich samých imaginaci, kreativitu a učí je empatii.

Také v českém prostředí stále vznikají, i když ne v podobě ucelených sérií, knihy pro dětské čtenáře, které se svou tematikou vrací k časům druhé světové války. Příkladem může být publikace Jitky Blažkové, která vyšla v roce 2025 – *Anetchen, dívka ze Sudet*. Příběh o šestileté holčičce, která v Sudetech začíná navštěvovat menšinovou českou školu. Během několika let se však musí vyrovnat nejen se změnou prostředí, jako je přechod do německé školy, ale také s neustálými změnami okruhu osob, které jí jsou blízké. Nejprve je to odchod českých a židovských spolužáků, pak odsun německých přátel a rodinných příslušníků. Anetchen zůstává pořád na stejném místě, ale vše kolem ní se mění. Ona se to snaží pochopit a přizpůsobovat se stále se pozměňující realitě. Ze starších děl jsou pro mládež podnětná klasická díla krásné literatury jako novela Jana Otčenáška *Romeo, Julie a tma* nebo *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* Arnošta Lustiga či *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego.

Literatura povzbuzuje imaginaci. Vykreslené postavy, prostředí, skutky, to vše ožívá v hlavách čtenářů a konkrétní recipient si ve své vlastní mysli na základě svých poznatků a zkušeností sám dané skutečnosti zhmotňuje. Můžeme tedy říci, že kolik je čtenářů, tolik může existovat různých podob konkretizace postav nebo situací. Nikdy nebudou úplně totožné. Každý čtenář sám interpretuje daný text a sám jej konkretizuje. Jak uvádí Roman Ingarden, literární dílo obsahuje místa nedořečenosti (Unbestimmtheitsstellen), která čtenář v procesu četby aktivně vyplňuje – tedy konkretizuje – na základě svých vlastních zkušeností a představivosti (Ingarden 1967, 45). Filmové obrazy divákům tuto konkretizaci usnadňují. Tvůrci filmů již sami přicházejí s určitou interpretací dějin, potažmo literární předlohy. Divákovi předkládají dané události, situace či hrdiny již upravené, a to scenáristy, režisérem i samotnými herci. Většina obrazů má nějaký záměr, má navodit patřičnou atmosféru, poukázat na určitou věc. Dokresluje to například hudba, která v dané scéně může přidat na dramatickosti, nebo záběr kamery, který detailním zobrazením může podtrhovat důležité skutečnosti. V tomto kontextu lze odkázat na Lindu Hutcheon, která definuje adaptaci nikoliv jako pouhou kopii, ale jako transpozici, která vyžaduje kreativní a interpretační posun (Hutcheon 2006, 16). U historických témat se tento posun stává zásadním, neboť vizuální médium nutně volí konkrétní podobu minulosti, čímž uzavírá prostor pro čtenářovu individuální imaginaci.

Pakliže budeme hovořit o filmech, které jsou pro dnešní generaci často dostupnější a upřednostňovanou formou, ať už pro svoji kratší délku nebo zhuštění děje, je třeba zdůraznit, že jsou v dnešní době mocným nástrojem a filmová zpracování mohou vedle pozitivních vlivů přinášet i některá negativní úskalí. Jedním z nich může být vytváření konkrétní představy minulosti, tedy že zde existuje nebezpečí imaginace, které v divácích vytváří dojem jen určité představy minulosti. Dochází k tomu v případech, kdy si diváci určitý filmový obraz spojí s nějakým dějinným fenoménem. Může to být vykreslení určité osoby, události, dějinného zvratu atd. Pro mladé osoby jsou filmy často zdrojem poznání historie. Chápání dějin je tak často utvářeno i filmovým zpracováním událostí. Filmová díla dokážou být do té míry sugestivní, že diváci mohou mít problém odlišit mezi reálnými a fiktivními ději. Při sledování filmů vždy dochází k interakci mezi divákem a filmem. Tuto skutečnost lze skvěle využít například při výuce žáků, kde jim vybrané filmové se-

kvence mohou pomoci lépe pochopit dějinné události. Ve vztahu k druhé světové válce jsou tímto způsobem filmové materiály často využívány v hodinách dějepisu a také literatury, kde filmové adaptace mohou poskytnout nový pohled na autorský literární text. Účinné využití filmových a literárních úryvků je nejednou dílem promyšleného edukačního záměru. Propojování různých mediálních forem v rámci výuky literatury a dějepisu podporuje rozvoj multimodální gramotnosti, která je pro současnou generaci žáků nezbytná k dekódování složitých historických narativů (Zápotočná 2013, 25 – 40).

Film i kniha jsou schopny poskytnout imaginativní obrazy, přiblížit prostředí, vyvolat emoce, mohou na nás působit svou estetickou stránkou atd. Sledování celých filmů a přečtení celého literárního díla nás nejenže vnitřně obohacuje, ale umožňuje nám sledovat odlišnou problematiku, než jakou nabízí analýza určitých vybraných výjevů či sekvencí. Znalost celého díla nám dává možnost pochopit vývoj jednotlivých postav, jejich motivů a činů. Jednotlivé situace nikdy nevisí v časoprostoru, vždy navazují jedna na druhou, vzájemně na sebe působí, jedna je odpovědí na jinou. Jeden čin vede k druhému, i nepatrná maličkost se může v pozdějším vývoji ukázat jako klíčová.

Samozřejmě, mládež může doma sledovat celý film a přečíst si celou knihu, avšak bez jakéhokoliv komentáře a další práce s textem nebo obrazem by to bylo trochu málo. Pokud se chceme díky filmům a knihám pokusit pochopit danou dobu, události, dějinné zvraty atd. bez znalosti kontextu, příčin a následků, budeme mít tento obraz neúplný. Pokud nám knihy a filmy mají přinést nejenom emocionální zážitek, ale také pomoci pochopit dějiny, tak se nabízí několik možností, jak s literárními a filmovými díly pracovat. Především je třeba se zaměřit na menší celky, ukázky z knih nebo vybrané filmové úryvky. V metodologickém ukotvení práce s uměleckým textem a jeho vizualizací lze vyjít z podnětů Dagmar Inšitorisové, která interpretaci chápe jako proces dialogu mezi dílem a jeho příjemcem, v němž dochází k rozkrývání sémantických vrstev narativu. Interpretace v edukačním procesu nesmí být tedy pouze pasivním přijímáním informací, ale aktivním dialogem, který vede k objevování hlubších významových struktur díla (Inšitorisová 2010).

Níže je nastíněno několik možností, které literatura a filmy divákům a čtenářům nabízejí.⁵

1. Motto – úryvek, který poslouží jako motto k určitému tématu nebo diskuzi o daném fenoménu. Často bývá za takové motto zvolen provokativní úryvek, například jednání, které se přičí morálce či pro člověka, který se v dané situaci nenachází, nepochopitelné počinání. Právě takové filmové i literární okamžiky mohou otevřít diskusi např. o tom, co je důležitější: já, nebo společnost; nebo protiklad totalitárního a demokratického zřízení. Jako příklad můžeme uvést ukázkou z již zmiňované knihy Renaty Piątkowské *Dzieci z placu Trzech Krzyży*, která začíná těmito slovy: „*Warszawskie getto. Prowadzą do niego bramy, przez które Żydom nie wolno przechodzić. Ulicami jeżdżą tramwaje, do którego nie wolno im wsiadać. Mieszkańcy getta muszą nosić na rękawie opaskę z Gwiazdą Dawida. Tak oznacza się tych, których można bezkarnie pobić, obrzucić wyzwiskami, okraść, zabić*“ (Piątkowska 2023, 5). V těchto několika větách autorka uchopila podstatu beztrestnosti, toho, kde je hranice, kterou bychom neměli překračovat. V období nacismu byly tyto hranice ustavičně překračovány, a to, co bylo nemyslitelné, se stávalo běžnou skutečností – bití, týrání, zabíjení. Pouze tento krátký text může sloužit k dlouhým úvahám nad podstatou bytí, nad tím, kam až mohu zajít, abych nezasahoval do života jiných osob, a také nad tím, zda – když jednou tuto hranici překročím – je možné se bez následků vrátit zpět nebo zda to bude mít vliv na celou moji budoucnost.

2. Ilustrace – dokreslení nějakého společenského jevu nebo dějinné události. V kontextu druhé

5 Navrhovanou klasifikaci je možno srovnat s formami využití filmového materiálu ve výuce dějepisu, které krátce shrnul v článku *Film a dějiny v pedagogické praxi* Jaroslav Pinkas, kde rozlišuje mezi ilustrací nějakého dějinného jevu a sekvencí čili krátkou ukázkou, která bude sloužit k další analýze či diskusi (Pinkas 2009, 32 – 33).

světové války se toto může vztahovat k pochopení mytologizace árijské rasy a k pochopení důvodu hledání jakéhosi nepřítele, vůči kterému „se bylo třeba vymezit“. Určité scény nám mohou pomoci pochopit průběh událostí, válečných tažení, bitev, vojenských střetů. V dějinách kinematografie je například za jednu z nejlepších scén kdy natočených považováno Spielbergovo ztvárnění vylodění vojáků v Normandii ve filmu *Zachraňte vojína Ryana*. Ilustrační scény nám mohou také pomoci seznámit se s určitými rituály, typickými gesty, dobovými odlišnostmi. V knize Jana Otčenáška *Romeo, Julie a tma* si hlavní hrdina při pročítání plakátů se jmény zadržených a později zabitých osob uvědomuje tíhu svých činů, konkrétně ukrývání židovské dívky, což představuje nebezpečí v podobě vlastní smrti i smrti svých blízkých: „Pavel četl ty seznamy mlčky. Stál před plakáty se zatajeným dechem, oči klouzaly po jménech. Pravičku sevřenou v pěst a čelisti stisknutý. Červnové slunce se mu opíralo do zad, pot na zádech mu máčel košili. Prchal od těch plakátů s malátností v těle; ale druhý den tam visely nové, dosud mokré lepem, obšírnější, nová jména, a pod nimi tváře, ruce, ústa, oči, stovky očí. Bez námahy si představil mezi nimi své jméno. Pod ním tátovo. Mámino. A tady Čepkovo. Antonín Čepka, krejčovský dělník, bytem... a tak dále. Její! Koho ještě!“ (Otčenášek 1990, 58). Ve filmové adaptaci si hrdina hrozivou skutečnost uvědomuje ve chvíli, kdy hovoří se svou kamarádkou. V této scéně dochází ke změně fokalizace. Oko kamery se zaměřuje na Pavla, zatímco auditivní složka v podobě hlasu z tlampače deformuje časoprostor hrdinova domova. Dívka stále mluví a mluví, ale on ji již nevnímá, její hlas je pořád slabší, přehlušuje ho hlas linoucí se z tlampačů. Informace o tom, že budou zastřeleny ty osoby, které u sebe přechovávají nena hlášené osoby nebo ty, které o tomto nepodaly informaci, mu v uších zní ještě dlouho potom, co se vrátí domů. Tyto obrazy v knize a ve filmu nejen vykreslovaly dilema běžných osob, ale také poukazyvaly na hrůzy spojené s právě prováděnými odvetnými opatřeními za zabití zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha.

Takové dokreslení atmosféry je příznačné právě pro kinematografii. Například závěrečná scéna z filmu *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*, v níž má jít dívka na smrt do plynové komory a příslušník německé armády si ji prohlíží a popohání ji, aby se svlékla, je doprovázena dramatickou hudbou a účinnými sestřihy. Filmaři se pokusili různými způsoby přitáhnout diváka k tomuto kulminujícímu momentu celého filmu. Klíčovým prvkem se zde stává detailní záběr na oči hlavní hrdinky, který lze z naratologického hlediska klasifikovat jako vnitřní fokalizaci kamery. Z jejího ustrašeného výrazu je okamžitě patrné, že si uvědomila svůj osud. Tento pohled divákově jasně signalizuje, že plně internalizovala situaci a uvědomila si tragiku svého bytí. Poté jsou vyřčena slova vojáka, který svému kolegovi říká: „Dívej se, jak se krotí neposlušné krysy“. Načež navazuje rytmický zvuk bubnů, který doprovází pomalé svlékání dívky, opětovné záběry na její oči a pohled, který je upřeně zaměřen na vojáka bez jakéhokoliv mrknutí. Celá scéna poté přechází v odpor proti svévoli vojáků a končí výstřelem. V této kratičké sekvenci je zhmotněna podstata celého díla, jakož i tragédie židovského národa. Jen jedna mladá dívka, nejzranitelnější z celé skupiny v sobě našla odvahu, aby se postavila očividnému zlu a bezpráví.

3. Každodennost – především filmové obrazy dokáží diváka přenést na jiná, odlehlá místa – do jiných měst či států, nebezpečných situací, vyhrocených střetnutí. Tam, kam by se pravděpodobně nikdy sám nedostal. Tyto obrazy tak divákovi mohou pomoci představit si, jak vypadá příroda nebo krajina v zahraničí nebo například na bojištích, s jakými podmínkami se museli běžní lidé a vojáci potýkat. Jak vypadala města během okupace, při bombardování, v podzemí. Varšava, město, které během války bylo téměř srovnáno se zemí, je v různých podobách vyobrazena v knihách a filmech. Imaginativní představu o tom, jak to vypadalo v různých částech Varšavy během rozličných období trvající války, utvářejí například adaptace knihy *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego *Akcja pod Arsenalem* (1977) a novější *Kamienie na szaniec* (2014). Najdeme zde znázornění města a jeho podzemí během odboje polských mládežnických skupin harcerzů (skautů) Szare Szeregi. Podobný pohled na město můžeme zaznamenat i ve snímku *Miasto 44*, který vypráví

ví o polské mládeži, jež byla zasažena válkou. Pohybuje se ve městě a v podzemí, a mimoděk se stává součástí organizace Armia Krajowa, jež jako polský odboj bojuje proti nacistickému Německu. Jiný obraz Varšavy nám ukazuje oscarový film *Pianista* od režiséra Romana Polańskiego, natočený podle osudů a knihy klavíristy Władysława Szpilmana. Detailní záběry varšavského židovského ghetta společně s vyobrazeným hladem hlavní postavy a všudypřítomným chladem dovolují divákovi vcítit se do dané situace a představit si živě, jak ulice, domy a celé prostředí vypadalo.

Na běžných věcech si lze povšimnout celkové tehdejší bídy, hladu, chladu a také můžeme sledovat rozdíl mezi šatstvem, jaké nosili vojáci různých složek německé armády, běžné obyvatelstvo a Židé. Filmové plátno dokáže rovněž imaginativně zobrazit velké celky, například urbanistické uspořádání i těžko uchopitelné skutečnosti jako fungování nějakého systému, například nacistické mašinérie a byrokratického aparátu. Na detailech z každodenního života lze dokreslit propagandu, projevy vůdců k davu atd. Dobové materiály nebo jejich napodobeniny jsou často také využívány v kinematografii k podpoře autenticity. První minuty již zmiňovaného snímku *Kamienie na szaniec* začínají plamenným proslovem jednoho z německých vůdců a oslavou nacistických úspěchů na frontě a propagandou směřující k výchově mladých lidí oddaných říši, které v kině sledují hrdinové filmu. Dovolují tak divákovi vcítit se do dané doby a na několik okamžiků se ocitnout ve stejné situaci.

4. Proměny – během sledování filmu nebo čtení knihy je možno sledovat mnoho různých proměn. Divák nebo čtenář se může zaměřit na změny v psychologickém vývoji určité postavy, které jsou často viditelné v jejich činech a slovech. V knize *Romeo, Julie a tma* dochází k přerodu hlavního hrdiny Pavla od studenta, kterému to, co se děje kolem něj, příliš neříká, až do stavu, kdy se stává osobou, která díky náhodnému setkání začala na celou situaci pohlížet zcela jinak. Po střetnutí s realitou změnil svůj způsob myšlení a rozhodl se pomoci neznámé dívce. Zřetelné je to při prvním setkání Pavla s Ester, kde můžeme číst:

„Zamířil do parku, odhodláváje se v klidném soustředění vyšlukovat večerní cigaretu. A tam se potkali. [...] Seděla stále na opačném konci lavičky, podivně do sebe zachoulená. Černý kufřík na klíně objímala pravou rukou, tiskla jej k hrudi, jako by se bála, aby jí ho někdo nevytrhl. Hlavu skloněnou na prsa, viděl ji jen z profilu. [...] ‚Nepřišel na schůzku, slečno?‘ Po chvilce si s údivem všiml, že pláče. [...] ‚Stalo se vám něco?‘ Otázka utkvěla v tichu bez ozvěny. Odkášlal a přisunul se blíž. ‚Vy pláčete?‘ Potřásla hlavou, ale umíněně mlčela. Proč lže? [...] Zřejmě poblázněná holka, pomyslel si nahněvaně. Nechal ji a ona teď fňuká v parku na lavičce a přemýšlí o sebevraždě. [...] Možná se dělá zajímovou jako všechny ženské. A já? To tak! Tak sbohem, slečinko, a na shledanou, račte si ulevit, když s vámi není kloudná řeč. Já při tom nemusím asistovat. [...] A současně rozhodně vstal. [...] Ulekla se. Vyskočila a postavila se v obranné poloze proti němu. [...] I v komíhavém světle, které klouzalo po dívčí postavě proti němu, si stačil povšimnout, že na pomačkaném kabátku je přišita jasně žlutá hvězda s černým nápisem vprostřed: JUDE. [...] Vydechl sevřeným hrdlem a naprázdno polkl. ‚Vy jste?‘ [...] Zapálil si rozhodnými pohyby cigaretu, odcvrnkl sirku palcem do trávy a povstal. Levičkou vzal nechápající dívce její kufřík, druhou rukou ji lehce vzal za ramena a pomohl jí vstát. ‚Pojďte se mnou. A nebojte se. Nic se vám nestane‘“ (Otčenášek 1990, 18 – 27).

V knihách a filmech můžeme také sledovat změny sociálních vazeb, konkrétně rodinných nebo přátelských vztahů. V období druhé světové války jsou tak zřejmé obrazy uzavírání se do sebe nebo blízkého rodinného kruhu, omezování kontaktů, strach z jiných lidí, kteří by nás mohli zradit či udat. Dále lze sledovat změny politické orientace, od demokratického uspořádání po německou totalitní moc včetně celého byrokratického aparátu a fungování jednotlivých institucí, změny práva a s tím spojenými změnami nálad a postojů společnosti. Souvisí s tím také psychický

vývoj klíčových historických osobností a jednotlivé kroky, které vedly k událostem měnícím další vývoj dějin. Je možné se také zaměřit na tendenčnost děl, jejich schematičnost nebo podtrhované kontrasty mezi dobrým a zlým, Němci a Poláky či Čechy.

Vědomé sledování filmů nebo čtení knih má mnoho výhod. Film lze vždy pozastavit a zaměřit se na vybraný detail, lze ho přetočit a ke konkrétnímu obrazu se opakovaně vrátit. Kromě toho je promítání filmu za účelem edukace možno i různě obměňovat, například pustit pouze zvukovou stopu. S filmy a literárním textem lze zacházet jako s fenomény, které je možno podrobit jakémusi „rozporcování“. Například dovyprávět jejich závěr, zamýšlet se nad dalšími kroky postav, pojmenovávat různé skutečnosti, vyhledávat ve filmu či knize různé sociální jevy, kreslit, třídit, klást otázky a odpovídat na ně. Právě hlubší analýza audiovizuálního materiálu odkrývá vrstvy, které nejsou na první pohled zřejmé. Jak uvádí Mária Ferenčuhová: „V historických filmech sa tak dajú vystopovať najrôznejšie ideologické postoje, názory, spoločenské stereotypy, charakterizujúce obdobie ich vzniku a zároveň dokumentujúce to, ako vtedajšia spoločnosť vnímala jednotlivé historické obdobia“ (Ferenčuhová 2005, 53). To se ukazuje jako klíčové i při sledování různých interpretací, srovnávání adaptací literárního díla nebo vykreslení stejné události v rozličných dílech či při zkoumání přístupů ke stylizaci vybraných fenoménů a stereotypů, které se v dílech vyskytují. Výše uvedené příklady jsou jen nepatrným výčtem z velké množiny možností, které literatura a film poskytují.

ZÁVĚR

Literatura a film představují dva komplementární pilíře poznávání historie. Zatímco krásná literatura skrze text podněcuje individuální imaginaci a nechává čtenáři prostor pro vlastní dotváření postav, film je mnohem konkrétnější, protože již ze své podstaty sám nějakým způsobem přepracoval realitu nebo literární předlohu. Nabízí hotový, vysoce sugestivní obraz, který historické události zpřítomňuje a emocionalizuje, s ohledem na svou metráž je také daleko více výběrový, některé motivy jsou detailněji rozpracovány, jiné jen naznačeny nebo zcela opomenuty.

Film a literatura jsou však oba nesmírně důležité pro poznávání světa a jeho pochopení. Polský režisér Andrzej Wajda jednou v časopise *Kultura* (1974) na otázku, proč hledá stále nové cesty k adaptaci literárních předloh, odpověděl: „Film ani při nejlepší vůli a ambicích nemůže existovat osaměle. Musí ho provázet literatura. V ní během naší historie nejlépe vykristalizovalo všeobecné národní povědomí. A film se ho nemůže zmocnit bez ní“ (Mravcová 1990, 98). I při poznávání skutečností obklopujících druhou světovou válku jsou literatura a film jakýmsi nosnými pilíři. Je proto vhodné pracovat s těmito zdroji poznání uváženě. Jak ukázala analýza, pro mladého příjemce je klíčovým mostem k pochopení dějin postava vrstevníka, jejíž osud umožňuje autentickou identifikaci a rozvíjí empatii.

V edukačním procesu neslouží tato díla pouze jako pasivní zdroje informací, ale jako dynamické nástroje, které – jsou-li správně metodicky uchopeny (např. formou analýzy úryvků, diskuse nad morálními dilematy či sledováním psychologických proměn postav) – pomáhají mladé generaci dešifrovat složitost dějin. V edukačním kontextu je klíčové neodklánět se od náročných existenciálních otázek. Jak v oblasti psychologie ukazuje Elisabeth Kübler-Ross, plnohodnotná příprava mladého člověka na realitu vyžaduje konfrontaci se všemi dimenzemi bytí, včetně traumatických fenoménů, jako je strach, bolest či smrt. Tento proces, odborně označovaný jako „psychologická imunizace“, pomáhá u dětí stimulovat vnitřní mechanismy odolnosti, které jsou nezbytné pro zvládání budoucích krizí či osobních ztrát (Kübler-Ross 1996, 69 – 71). Dětská literatura a filmy s válečnou tematikou proto nepředstavují pouze estetický zážitek, ale plní roli zásadního psychologického katalyzátoru, skrze nějž se mladí lidé učí reflektovat, pojmenovávat

a integrovat své vlastní negativní emoce.

Využití děl s válečnou tematikou v edukaci s sebou však může nést riziko dvou hraničních reakcí, a to traumatizace žáka intenzivními negativními emocemi, nebo naopak jeho emoční netečnosti, kdy si závažnost událostí kvůli historickému odstupu neuvědomí. Úlohou pedagoga je proto působit jako moderátor a garant bezpečného prostředí. V případě hrozící traumatizace (např. u sugestivní scény z *Modlitby pro Kateřinu Horovitzovou* nebo vylodění ve Spielbergově filmu *Zachraňte vojína Ryana*) musí pedagog využít metodu získání didaktické distance, např. filmový obraz dekonstruovat na technické prvky (hudba, střih, kamera), čímž žákům ukáže, jak je emoce umělecky konstruována, a pomůže jim získat kritický odstup. Naopak při apatii či nepochopení kontextu je klíčová práce s mikropříběhy. Lze využít například metodu každodennosti, kde konfrontace s konkrétními detaily (bída, šatstvo, hlad), stejně jako analýza morálního dilematu vrstevníka skrze řízenou diskusi za využití metody motta, pomáhá přemostit historickou propast a transformovat vzdálená fakta do podoby osobní empatické zkušenosti (postpaměti).

Filmy i literatura mají tedy aktivizační potenciál. Propojení české a polské tvorby v tomto článku ukazuje, že střeoevropský prostor sdílí společnou potřebu vyrovnávat se s válečným traumatem skrze kulturu. Cílená práce s literárním a filmovým obrazem tak v konečném důsledku nevede pouze k osvojení historických faktů, ale především k formování kritického myšlení a etických postojů, které jsou v současném světě nezbytné.

SUMMARY

The article examines the intersection of historical reality and artistic fiction in media intended for children and young people (film and literature). It compares individual imagination stimulated by literature with the suggestive, concrete interpretations offered by film. A key contribution is the comparison of contemporary Czech and Polish literature, with the Polish series *Wojny dorosłych* [Adult wars] highlighted as a unique model of historical education. The article discusses how literary and film works can best be used to understand history, complex concepts such as war, and emotions. The article concludes with a practical didactic framework that proposes four ways of using literary excerpts and films in the classroom, namely as a “motto”, for “illustrating” historical events, as a window into “everyday life”, and for observing “changes”.

LITERATURA

- Andrew, Dudley. 1984. *Concepts in Film Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartlová, Milena. 2003. *Pop History*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Bergmannová, Pavla. 2021. *Literatura a film*. https://is.slu.cz/el/fpf/leto2021/UBKC0077/um/LITERATURA_A_FILM_skripta.pdf [07. 01. 2026].
- Blažková, Jitka. 2025. *Anetchen, dívka ze Sudet*. Brno: MOBA.
- Bluestone, George. 1957. *Novels into Film*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Bubeníček, Petr. 2010. Filmová adaptace: hledání interdisciplinárního dialogu. In: *Illuminace* 22/1, 7 – 22.
- Bubeníček, Petr. 2013. Zásahy adaptace: ke studiu literatury a filmu. In: *Česká literatura* 61/2, 156 – 182.
- Bubeníček, Petr – Tlustý, Jan. 2010. Tematizujeme filmovou adaptaci. In: *Kulturně-literární revue*

Pandora 6/20.

- Cieslar, Jiří. 1988. Zamyšlení nad Babičkou Boženy Němcové a její filmovou (televizní) interpretací. In: Klimeš, Ivan (ed.): *Filmový sborník historický 1 – Film a literatura*. Praha: Československý filmový ústav, 233 – 257.
- Combrzyńska-Nogala, Dorota. 2014. *Syberyjskie przygody Chmurki*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Ferenčuhová, Mária. 2005. Medzi históriou a mýtom. Aktuality, dokumentárne filmy a „hraná fikcia“. In: Kopal, Petr (ed.): *Film a dějiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 46 – 54.
- Gawryluk, Barbara. 2016. *Teraz tu jest nasz dom*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Helman, Alicja. 1998. *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury*. Poznań: Ars Nova.
- Hirsch, Marianne. 1997. *Family Frames: Photography, Narrative, and Postmemory*. Cambridge, MA – London: Harvard University Press.
- Hutcheon, Linda. 2006. *A Theory of Adaptation*. New York – London: Routledge.
- Ingarden, Roman. 1967. *O poznávání literárního díla*. Praha: Odeon.
- Inšitorisová, Dagmar. 2010. *Interpretácia divadelného diela*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Iser, Wolfgang. 1976. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: W. Fink.
- Iser, Wolfgang. 2004. *Teorie literatury. Aktuální perspektiva*. Brno – Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- Kamiński, Aleksander. 2005. *Kamienie na szaniec*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Klein, Michael – Parker, Gillian. 1981. *The English Novel and the Movies*. New York: Ungar.
- Kübler-Ross, Elisabeth. 1996. *Życiodajna śmierć. O życiu, śmierci i życiu po śmierci*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Lustig, Arnošt. 2011. *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*. Praha: Mladá fronta.
- McFarlane, Brian. 1996. *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: Clarendon Press.
- Mravcová, Marie. 1990. *Literatura ve filmu*. Praha: Melantrich.
- Otčenášek, Jan. 1990. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel.
- Papuzińska, Joanna. 2016. *Asiunia*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Piątkowska, Renata. 2018. *Która to Malala*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Piątkowska, Renata. 2020. *Dzieci, których nie ma*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Piątkowska, Renata. 2023. *Dzieci z Placu Trzech Krzyży*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Pinkas, Jaroslav. 2009. Film a dějiny v pedagogické praxi. In: Kopal, Petr (ed.): *Film a dějiny 2*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 24 – 38.
- Ptáček, Luboš. 2000. *Panorama českého filmu*. Olomouc: Rubico.
- Rusinek, Michał. 2022. *Zaklęcie na „w“*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Ryrych, Katarzyna. 2019. *Mała wojna*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Sedmidubský, Miloš (ed.). 2001. *Čtenář jako výzva: výběr z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host.
- Wagner, Geoffrey. 1975. *The Novel and the Cinema*. Rutherford: Fairleigh Dickinson University Press.
- Zápotočná, Oľga. 2013. *Čitateľská gramotnosť v inkluzívnom vzdelávaní*. Bratislava: RAABE.

FILMY

- Akcja pod Arsenalem* [film]. 1977. r. Jan Łomnicki. Polsko.
- Kamienie na szaniec* [film]. 2014. r. Robert Gliński. Polsko.

Miasto 44 [film]. 2014. r. Jan Komasa. Polsko.

Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou [film]. 1965. r. Antonín Moskalyk. Československo.

Pianista [film]. 2002. r. Roman Polański. Francie/Německo/Polsko/Velká Británie.

Romeo, Julie a tma [film]. 1959. r. Jiří Weiss. Československo.

Saving Private Ryan [film]. 1998. r. Steven Spielberg. USA.

KONTAKT

Mgr. et Mgr. Beata Kozieł

Katedra Teorii i Praktyk Komunikacji

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Willowa 2

43-309 Bielsko-Biała

Polsko