



# 1. PAMĚŤ A DĚJINY VE ŠKOLE

*„Bylo mi 15 až 20, takže jsem do politiky vůbec neviděl, ale připadal jsem si hrozně omezeně, každý nás kontroloval, kde, kdy a co děláme (jezdil jsem trampovat, hrát na hudební nástroje atd.). Ale v porovnání s dneškem jsme měli mnohem více svobody a byli jsme mnohem méně omezováni. [...] Uznávám, že někteří lidi režim odsuzují, protože je nějak postihl (ať už z politických důvodů, či i z jiných), ale naše rodina žila v poklidu, protože v naší rodině nebyl nikdo postížený znárodněním a nikdo ‚nebojoval‘ proti režimu.“<sup>8</sup>*

Pamětník, 44 let, Ústí nad Labem, 2011

## **Co naleznete v této kapitole?**

- Zamyšlení nad tím, proč může být práce se vzpomínkami ve výuce dějepisu považována za přínosnou i kontroverzní.
- Přehled základních pojmů a teoretických konceptů z oboru paměťových studií, jež jsou využívány i v dalším textu.
- Seznam doporučené a rozšiřující literatury.

## Paměť a dějiny ve škole

Máme-li v dějepise usilovat o *kultivaci historického vědomí žáků a uchování kontinuity historické paměti*, měli bychom být v první řadě schopni odpovědět na zdánlivě jednoduchou otázku: Co to vůbec *paměť* je?

Přiznejme si raději hned, že *paměť* je koncept jedinečný a zároveň komplikovaný díky své interdisciplinární povaze. Zástupci různých oborů, ať už jsou to historici, sociologové, psychologové, neurovědci či teoretici médií, nabízejí odlišné definice v závislosti na tom, který fenomén chtějí pojmem *paměť* zrovna vysvětlit. Nesnáze s definicí by nám však neměly zabránit, abychom se teoretické a didaktické reflexi tématu *paměti* věnovali alespoň v základním nástinu. Zájemce o hlubší studium interdisciplinární povahy *paměti* odkazujeme také na doporučenou literaturu uvedenou v **Rámečku 2**.

Z hlediska didaktiky dějepisu je důležité připomenout, že sdílení společných představ o minulosti tvoří neoddelitelnou součást historické kultury<sup>9</sup> dané společnosti. V České republice si například každoročně připomínáme historické události symbolizované daty 8. května, 28. září, 28. října nebo 17. listopadu, protože tyto události se významným způsobem podílely na formování české identity. Abychom však mohli popsat, proč jsou pro nás některé historické události významnější než jiné, s pojmem historie nevystačíme. Pro potřeby dalšího textu jsme proto vymezili *paměť* jako **specifický způsob vztahování se k minulosti, ať už na úrovni jednotlivce, nebo sociální skupiny, který ve vztahu k naší přítomnosti i budoucnosti utváří naši společnou identitu**.

K bližšímu vymezení vztahu mezi pamětí a dějepisem využijeme příklad *rodinné paměti*, která v sobě podle didaktiků i učitelů dějepisu a společenskovedních předmětů skrývá značný edukační potenciál,<sup>10</sup> ale odbornou pozornost jí věnují i zajímavé badatelské projekty.<sup>11</sup>

### 1.1 Je cílem dějepisářů korigovat idylické vzpomínky?<sup>12</sup>

Z debaty, do níž se na letní škole Ústavu pro studium totalitních režimů (ÚSTR) *Dějepis a rodinná paměť* v roce 2012 zapojilo čtyřicet pedagogů, vyplynulo, že smyslem zařazování vzpomínek pamětníků do výuky jsou *konkrétní příběhy*, které pomáhají vytvářet *plastičtější obraz historie, zprostředkování autentických zážitků, vztahů a emocí* nebo *utváření důvěrného vztahu k minulosti*. Učitelé se také shodli, že díky rozhovorům s pamětníky jsou *prohlubovány mezigeneračních vztahy*, identifikovány *pozitivní lidské vzory, kulturní vzorce chování i zkušenosti*. V žácích jsou tak posilovány *identita a odpovědnost ve vztahu k minulosti a okolí*, ale zároveň také pěstovány *kritický přístup k oficiální paměti a imunita vůči manipulaci*.<sup>13</sup>

Rovněž z reprezentativního průzkumu, který v témže roce zkoumal stav výuky soudobých dějin na českých školách, je zřejmé, že tři čtvrtiny z téměř šestnácti set dotázaných učitelů považují rodinnou paměť za faktor, který významnou měrou ovlivňuje utváření historického vědomí žáků.<sup>14</sup> Stejným způsobem odpověděla i necelá polovina z šesti set dotázaných učitelů a studentů učitelství dějepisu v rámci oborově didaktického výzkumu Denisy Labischové a Blaženy Gracové, který sledoval realitu českého dějepisného vyučování v roce 2011.<sup>15</sup>

## 2. Paměťová studia: Doporučená a rozšiřující literatura

*Paměť, vzpomínání i zapomínání* jsou důležitými tématy společenskovedního výzkumu. Nejenže již téměř třicet let existuje v západní vědě samostatný obor paměťových studií, někteří autoři dokonce neváhají pod vlivem jejich výsledků proklamovat změnu společenskovedního paradigmatu. Výčet doporučené a rozšiřující literatury je proto nutně pouze orientační a zaměřuje se především na syntézy, které jsou dostupné v České republice. Seznam rozdělujeme na české překlady zásadních zahraničních prací, inspirativní cizojazyčné texty, které zatím přeloženy do češtiny nebyly, a původní české studie.

### České překlady vybraných zahraničních titulů

- ASSMANN, Jan: *Kultura a paměť: písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha 2001.
- DRAAISMA, Douwe: *Metafora paměti*. Praha 2003.
- HALBWACHS, Maurice: *Kolektivní paměť*. Praha 2009.
- Le GOFF, Jacques: *Paměť a dějiny*. Praha 2007.
- NORA, Pierre: Mezi pamětí a historií. In: BENZA, Alban – MAYER, Françoise (ed.): *Antologie francouzských společenských věd: Politika paměti*. Praha 1998, s. 8–18.
- WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline: *„Můj děda nebyl nácek“: nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha 2010.
- ERLI, Astrid – NÜNNING, Ansgar: *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin – New York 2008.
- HIRSCH, Marianne: *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture after the Holocaust*. New York 2012.
- MACDONALD, Sharon: *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today*. London – New York 2013.
- TILMANS, Karin – van VREE, Frank – WINTER, Jay: *Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*. Amsterdam 2010.
- WELZER, Harald: *Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung*, München 2002.

### Původní české práce

- BARŠA, Pavel: *Paměť a genocida. Úvahy o politice holocaustu*. Praha 2011.
- ČINÁTL, Kamil: *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha 2014.
- HES, Milan: *Promluvil o zlu*. Praha 2013.
- HOLÝ, Jiří – MÁLEK, Petr – TOMÁŠ, Filip: *Šoa v české literatuře a kulturní paměti*. Praha 2011.
- MAYER, Françoise: *Češi a jejich komunismus*. Praha 2009.
- ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha 2013.
- VAŠÍČEK, Zdeněk – MAYER, Françoise: *Minulost a současnost, paměť a dějiny*. Brno – Praha 2008.

### Inspirativní zahraniční tituly

- ALEXANDER, Jeffrey C. – EYERMAN, Ron – GIESEN, Bernard – SMELSER, Neil J. – SZTOMPKA, Piotr: *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley 2004.
- ASSMANN, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006.
- ASSMANN, Aleida: *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München 2009.
- ASSMANN, Aleida: *Ist die Zeit aus den Fugen?* München 2013.

Zarážející však je, že pouze mizivé procento respondentů druhého výzkumu zařadilo rodinné vzpomínky mezi preferované informační zdroje o minulosti a jen málokterí z oslovených učitelů skutečně systematicky využívali svědectví pamětníků v rámci dějepisné výuky.<sup>16</sup>

Důvodů, proč je *rodinná paměť* reflektována ve výuce soudobých dějin spíše sporadicky, je nepochybně více. Jeden nicméně obvykle převládá – jedná se o povážlivě *konfliktní terén*. Potvrzují to mimo jiné i závěry výše zmíněné diskuse pedagogů na letní škole ÚSTR 2012. Účastníci diskuse opakovaně upozorňovali, že práce s rodinnými vzpomínkami s sebou téměř nevyhnutelně nese *střet mezi oficiálním výkladem minulosti a subjektivními zážitky pamětníků*. Jakkoli někteří tuto skutečnost vítali, neboť umožňuje snáze čelit pokusům o politizaci a ideologizaci dějin, většina varovala, že zvládnutí rozporů mezi výkladem a vzpomínkami nebývá ve školním prostředí zrovna snadné. Vždy totiž hrozí, že se *střet různých perspektiv při hodnocení minulosti* přesune na zcela osobní rovinu, *konfrontace hodnot vyvolá traumatizaci* na straně žáků nebo pamětníků, popřípadě *povede k mezigeneračnímu rozkolu*.<sup>17</sup>

Při výuce dějepisu na sebe, obrazně řečeno, historické vědění – reprezentované našimi oborovými znalostmi, učebnicemi dějepisu či odbornými knihami ve školních knihovnách, a vlastní představy žáků o minulosti naráží v podstatě neustále.<sup>18</sup> Nelze však říci, že by se učitelé poznávacím konfliktům vyhýbali nebo s nimi nedokázali didakticky pracovat. Ze zmiňovaného výzkumu ÚSTR, který se v roce 2012 zabýval podobami výuky soudobých dějin na základních a středních školách, dokonce vyplynulo, že více než polovina respondentů (53 %) „*preferuje při výkladu konfliktní témata před těmi, nad jejichž hodnocením se odborníci shodují*.“<sup>19</sup>

Diskuse s učiteli, nejen na letních školách, ale také na mnoha dalších vzdělávacích seminářích, však dokládají, nakolik je pro pedagogy stále ještě obtížné vnitřně přijmout, že „*žáci nejsou tabula rasa, a lze je tudíž hůře formovat podle našich představ*“.<sup>20</sup> Velmi dobře si totiž uvědomují, že silnější vliv než školní výuka mají na utváření historického vědomí žáků média (televize, film), internet a prostředí rodiny.<sup>21</sup> Rozpory mezi perspektivami, které nabízejí různorodé zdroje informací, a hodnocením ze strany historické vědy, které prezentují učitelé, jsou tedy ve škole na denním pořádku. Málokoho také překvapí, že v žácích vzbuzují zcela přirozeně otázku, který z výkladů je ten „správný“.

Je však rozdíl, zpochybní-li žáci učitelův výklad nebo text v dějepisné učebnici na základě porovnání s popkulturními obrazy či informacemi z webových zdrojů, nebo z perspektivy rodinné paměti. Píše-li se například v učebnici *Dějepis pro střední odborné školy* (2001): „*Společnost [v období tzv. normalizace] byla zastrášována neustálými postihy opozice, strachem ze ztráty zaměstnání a obavou o budoucnost dětí. Mnozí se odmítli podřítit a odstěhovali se. [...] Vládnoucí mocenská skupina se stále více spokojovala s projevy vnějšího přizpůsobení. Do značné míry podpořila úteky do soukromí a ke konzumnímu způsobu života. Na druhé straně okamžitě zasahovala proti všem formám aktivního odporu*.“<sup>22</sup>

A pamětník o téže době říká: „*Na ulicích bylo bezpečno, drogy, to byl téměř neznámý pojem, a když se objevil nějaký narkoman, tak pro nás byl naprostým exotem. Bezdomovci a nezaměstnaní nebyli, protože každý měl právo a povinnost pracovat. Lidé měli k sobě blíž a v sociálním směru jsme měli jistoty, které dnes nemáš. Měli jsme touhu jezdit na Západ, mysleli jsme si, jak to tam není skvělé, ale když to k nám potom dorazi-*

*lo, zjistili jsme, že to takový přepych není. Žilo se beze strachu ze ztráty z práce, že vůbec omarodíš*.“<sup>23</sup>

Nelze se nezeptat: *Na čí straně je „pravda“? „Vymýšlí“ si učebnice? Nebo jsou „lživé“ vzpomínky pamětníka – mého otce?*

Můžeme pak sice žákům i v takové chvíli vysvětlit, že učebnice jakožto odborný text nabízí s časovým odstupem neosobní zhodnocení historické etapy, zatímco výběr historických informací a hodnocení ve vzpomínce ovlivňuje řada subjektivních faktorů, včetně potřeby aktualizace, porovnávání minulých zkušeností s těmi současnými („*měli jsme jistoty, které dnes nemáš*“) – při troše empatie však cítíme, že odvolání na „nezaujaté“ oborové definice tváří v tvář vypjatým morálním soudům žáků neobstojí. Ať chceme nebo ne, hodnotové konfrontaci se nevyhneme.

Vzpomínka je vázána na skutečného vypravěče – otce našeho žáka, jenž zprostředkovává své osobité chápání a výklad minulosti, které budou v rodinném společenství pravděpodobně tradovány i nadále.<sup>24</sup> Z pozice garantů kvality historického vzdělávání žáků se nám pak vnucuje otázka: Do jaké míry jsme oprávněni *rodinnou paměť* usměrňovat? A soudě podle internetové diskuse, která se rozpoutala kolem článku *Máma a táta se narodili za Husáka: Dějepisáři korigují krásné vzpomínky*, se zdá, že bychom si měli svou odpověď dobře promyslet.

Článek, který na zpravodajském serveru *iDNES.cz* v žánrově odlehčeném tónu referoval o průběhu letní školy ÚSTR 2012, zmínil například možnost upozornit žáky na skutečnost, že lidská paměť je vždy selektivní a každé vyprávění je spojeno s komunikačními záměry vypravěče. Dále také, že je

vhodné zasazovat nostalgické vzpomínky do širšího kontextu a připomenout například represe normalizačního režimu.<sup>25</sup>

Vlna čtenářských ohlasů dosáhla téměř tři tisíc příspěvků, přičemž naprostá většina pisatelů diskutovala o svých vlastních vzpomínkách. Druhou nejčastější reakcí však byla ironická vyjádření na adresu politizace vzdělávání, přičemž učitelé se v této souvislosti ocitli pod palbou nemilosrdné kritiky. Jeden z takových příspěvků, který sklídl ve srovnání s ostatními nebývale mnoho kladných ohlasů ze strany dalších diskutujících, si dovolueme odcitovat. Nabízí totiž, být ve vyhocené podobě, otázku, nad kterými bychom – pokud se i nadále chystáme využívat vzpomínky ve výuce – rozhodně neměli mávnout rukou:

*„hafusak2: JAKÝ JE VLASTNĚ CÍL TĚTO AKCE? Poštvat děti proti rodičům? Potlačit jakékoliv kladné vzpomínky na minulost? Zavést jednotné, jediné správné‘ myšlení? Je mi z toho na blití, to, co tu bylo, se vrací v mnohem horší formě.“<sup>26</sup>*

Nelichotivé vyznění článku i následné diskuse, k němuž přispěl i žánrový výběr slov (lidská paměť je „*zrádná*“, učitelé „*musí korigovat*“ idylické vzpomínky), vyvolalo mezi účastníky letní školy pobouřený ohlas. Většina z nich vyjádřila především zklamání nad tím, jaké snahy jsou jim autorem i čtenáři textu podsouvány. Jakkoli jsou však takové konfrontace hodnotových orientací nepřijemné, nelze zastírat, že právě podobná střetnutí o společnou paměť vytvářejí prostor pro zkoumání a reflexi způsobů, jak minulost ve formě historického poznání rekonstruuje historická věda a jak si ji zpřítomňují jednotlivci nebo celé sociální skupiny.

### 3. Rodinné album a lexikon historie

Velkou diskusi ohledně významu a funkce školního vzdělávání a veřejného připomínání holokaustu a nacistických zločinů vyvolala v roce 2002 studie o utváření historického vědomí v německých rodinách, která vyšla pod názvem „Opa war kein Nazi“ (česky „Můj děda nebyl nácek“).<sup>27</sup> Překvapivý byl především jeden ze závěrů studie. Autoři v podstatě konstatovali, že zatímco v německém veřejném prostoru je patrný silný tlak na odsouzení nacistických zločinů, rodinná paměť je vůči této osvětě do značné míry imunní. Příběhy, které se tradují v rodinách, jsou interpretovány tak, aby na členy rodiny – přímé aktéry historických událostí – nepadl ani stín podezření ze spoluúčasti na nacistických hrůzách. Představy žáků o nacistické minulosti, jež vycházejí z rodinných vyprávění, se pak často „míjejí“ s odbornými poznatky historické vědy i s obsahem veřejných vzpomínkových aktů.

Podle autorů studie tak „vedle ‚lexikonu‘ nacistické minulosti založeného na věděni existuje další emocionálně významný referenční systém pro interpretaci této minulosti: systém, k němuž patří konkrétní osoby, rodiče, prarodiče, příbuzní, stejně tak jako dopisy, fotografie a osobní dokumenty z rodinné historie. Toto ‚album‘ z Třetí říše je ilustrováno obrazy války a hrdinství, utrpení, odříkání a obětování, fascinace a fantazie, nikoliv prostřednictvím zločinů, vyhlazování a ničení, jako tomu je v lexikonu.“<sup>28</sup>

Jinými slovy, v rodině se nehovoří pouze o historických faktech. Tradování je dynamickou interpretací, jejímž smyslem je formování základního obrazu vlastní minulosti, vlastního života a také rodinné tradice. Proces vzpomínání v rodině je aktivním přetvářením minulosti a její aktualizací. Obrazně řečeno, *rodinné album* může ležet společně s *lexikonem historie* na polici v obývacím pokoji, když je však otevřete, mohou vyprávět zcela odlišné příběhy.

Zatímco zástupci odborné komunity nabízejí metodologicky garantovanou interpretaci historické události nebo epochy, která co nejobektivněji rekonstruuje, co se v minulosti odehrálo, a zasazuje dění do širších souvislostí a dobového kontextu, další zájmové skupiny na danou historickou událost spíše specifickým způsobem vzpomínají. Rozmanité představy o dějinách potom slouží k formování sdílené identity. Jak dokládá i německý spor o výsledky výzkumu rodinného tradování minulosti, popularizovaného v knize „Můj děda nebyl nácek“ (viz [Rámeček 3](#)), historická věda a paměť představují dva odlišné způsoby vztahování se k minulosti.

Školní dějepis by měl zohledňovat oba přístupy, neboť jeho cílem není korigovat vzpomínky rodičů nebo je nahradit historickým výkladem, ale kultivovat historické vědomí žáků. Přičemž pod pojmem *historické vědomí* je myšlen aktivní proces vytváření individuálního porozumění minulosti, přítomnosti i budoucnosti. A *kultivaci* se rozumí nejen podpora kognitivního osvojování vybraných historických pojmů a souvislostí, ale také metod umožňujících poučenou interpretaci minulosti, analýzu současného stavu i utváření budoucích očekávání, které jedinci slouží k orientaci ve světě a společnosti.<sup>29</sup> Z hlediska paměti by pak měl dějepis žákům otvírat cestu k porozumění, jak fungují vztahy mezi historickými příběhy a aktuálními potřebami i budoucími aspiracemi těch, kteří tyto příběhy v současnosti vytvářejí.<sup>30</sup>

#### 1.2 Od individuální ke kulturní paměti

Při rekonstrukci minulosti v aktu vzpomínání hrají rozhodující úlohu naše současné představy o tom, co z minulosti je potřebné

a významné pro náš život. Jako první poukázal na důležitost současných **sociálních rámců paměti** francouzský sociolog Maurice Halbwachs (1877–1945). Sociální rámce pomáhají podle něj vzpomínky jednotlivce ukotvit v prostoru a čase a určují také významnost toho, nač vzpomínáme. Individuální lidská paměť může dokonce podle Maurice Halbwachse existovat pouze proto, že existuje paměť kolektivní. Rozhodující pro zapamatování je, aby jedinec sdílel společné vzpomínky na minulost s určitou skupinou lidí – může jí být rodina, obecní komunita, sociální třída či etnická skupina. Sdílená představa o minulosti a znalost důležitých událostí následně spojuje jinak vzdálené členy takové skupiny, překonává napětí rozdílnosti individuálních vzpomínek a každého nového jedince do této skupiny socializuje.<sup>31</sup>

**Kolektivní paměť** se tak stává důležitou sociální vazbou. Skupina si jejím prostřednictvím vybírá z minulosti ty prvky, kolem nichž se utváří její identita. Rodina, jazyk nebo sociální status jsou pak nejpevnějšími rámci, které podmiňují, zda se minulá zkušenost v dlouhodobé paměti jednotlivce vůbec udrží a jakým způsobem se „přeloží“ z jazyka minulosti do jazyka současnosti. Například příhody ze školních výletů si pamatujeme zejména proto, že se při jejich opakování na třídních srazech utvrzujeme v tom, čím byla naše třída. Legrační nám přijdou proto, že odrážejí skupinové normy, kterým „nečlenové“ skupiny nerozumějí, a proto na naše třídní srazy raději nechodí.

Koncept Maurice Halbwachse vysvětluje i **proces zapomínání**, jenž souvisí s proměnou nebo zmizením příslušného sociálního rámce. Sociální rámce nejsou totiž neměnnými a jednou provždy danými strukturami.

Vzpomínání se vždy přizpůsobuje momentální situaci a potřebám. Obraz minulosti proto musí být stále znovu skládán v souladu s prioritami, zájmy a požadavky přítomnosti. Vzpomínky zachycují vždy jen část prožité skutečnosti a nejsou nikdy věrnou reprodukcí minulosti, nýbrž její účelovou rekonstrukcí.

Pro pochopení nesrovnalostí, rozdílů i rozporů mezi individuálními vzpomínkami a kodifikovanými historickými texty je vhodné v rámci kolektivní paměti rozlišovat ještě mezi *pamětí komunikativní* a *kulturní*. Oba tyto koncepty vycházejí z Halbwachsova chápání paměti jako sociálně podmíněného fenoménu a jejich autory jsou manželé Jan a Aleida Assmannovi.<sup>52</sup>

**Komunikativní paměť** zahrnuje podle religionisty a egyptologa Jana Assmanna vzpomínky na nedávnou minulost, které člověk aktivně sdílí se svými současníky. Komunikativní paměť je vázána na existenci živých nositelů společné zkušenosti a dalo by se říci, že s jejich smrtí zaniká. Zasahuje přibližně dvě až tři generace, období maximálně osmdesáti let a je mimo jiné předmětem bádání etnografů, antropologů nebo orálních historiků, kteří se o vzpomínky získané při ústních rozhovorech opírají především.<sup>53</sup>

Ve společnosti pak nezbytně existuje pluralita pamětí, neboť různé skupiny současníků mohou vyprávět „živou“ minulost jako rozdílné příběhy. Pokud bychom chtěli rozmanitou povahu komunikativní paměti přiblížit na příkladu z naší nedávné minulosti, můžeme doporučit například knihu Françoise Mayerové *Češi a jejich komunismus* (2009). Autorka v prostředí české polistopadové společnosti identifikovala různé skupinové paměti: například paměť disentu, politických

vězňů, členů komunistické strany nebo tzv. mlčící většiny.<sup>54</sup> Druhý příklad rozmanitosti komunikativní paměti nabízí kniha *Hranice probíhají vodním tokem* (2009) od Muriel Blaive a Bertholda Moldena. Autoři zkoumali vzpomínky obyvatel rakouského Gmündu a Českých Velenic. Z rozhovorů vyplynulo, že stejné události vypadají ve vzpomínkách českých a rakouských pamětníků odlišně.<sup>55</sup>

**Kulturní paměť** se podle Assmannova konceptu utváří teprve tehdy, když začne komunikativní paměť vyhasínat. Vstupují do ní v zásadě jen takové obsahy, které se přestanou vlivem komunikativní paměti dynamicky přetvářet. Každé větší společenství se tak snaží uchovat důležité, nadindividuální zkušenosti pro potřeby dalších generací. Kulturní paměť se pak opírá o pevné body v relativně vzdálené minulosti, jež jsou označovány jako osudové nebo významné. Při životě je kulturní paměť udržována různými formami institucionalizované komunikace, jež vytváří pocit kontinuity.<sup>56</sup> Ta část minulosti, která není pro současnost významná, se jako nepotřebná nepřipomíná a kulturní paměť ji nezahrnuje. Na formování a předávání kulturní paměti se podle Jana a Aleidy Assmannových výraznou měrou podílejí oficiální texty (zákony, veřejné projevy), památníky, muzea, rituály, oslavy, filmy, literatura i další média.<sup>57</sup> Důležitým činitelem na tomto poli je také dějepisná výuka.<sup>58</sup>

Ani kulturní paměť však není nikterak statická, ale v nejširším slova smyslu označuje veškerý mediální, politický i odborný (historiografický) provoz, který se vztahuje k „uchování“ společné minulosti. Minulost je neustále rekonstruována a reprezentována v závislosti na tom, která komunita a v jakých souvislostech tak činí. Nahlíženo touto perspektivou

jsou pak historická věda, stejně jako skupinové paměti, různými (a ne nutně protikladnými) způsoby vztahování se k minulosti.<sup>59</sup>

### 1.3 Dějepis jako nástroj politiky paměti

Diskuse, jež se rozproudila pod výše citovaným článkem *Máma a táta se narodili za Husáka: Dějepisáři korigují krásné vzpomínky*, naznačuje, že formování a předávání kulturní paměti ve škole je vnímáno jako konfliktní. Uvážíme-li, že od doby, kdy na utváření kulturní paměti získal značný zájem stát, byly mimo jiné reprezentativní vzpomínkové akce, muzejní expozice a právě výuka dějepisu považovány za nejvhodnější nástroje k vytváření a udržování „oficiální“ politické paměti, pak je takový dojem dozajista oprávněný. Institucionalizované prosazování jednoho dominantního historického příběhu za účelem dosažení aktuálních, zpravidla politických cílů nazýváme **politikou paměti**.<sup>40</sup> Dvacáté století pak ukázalo, nakolik může být historie pro potřeby politické propagandy využívána i zneužívána.

Zřízení protektorátu Čechy a Morava v březnu 1939, komunistický převrat v únoru 1948, ale také změny poměrů v říjnu 1918 nebo v listopadu 1989 vyvolaly potřebu přepsat učebnice dějepisu, změnit svátky a významné dny nebo je naplnit novým obsahem, přejmenovat názvy ulic a veřejných prostranství. Komunistická politika paměti podporovala například svědectví významných pamětníků – partyzánů, odbojářů, účastníků stávek a jiných třídních bojů. Vyzdvihovala tak účelově pouze paměť ideologicky relevantních sociálních skupin, zatímco vzpomínky jiných – interbrigadistů, účastníků nekomunistického odboje nebo politických vězňů – se ve veřejném prostoru prosadit nemohly. Masové



#### Politika paměti

Jaký je rozdíl mezi vzpomínkovými akty, které iniciovaly Československý svaz mládeže v Praze v roce 1966 (obr. 1 nahoře) a Československý červený kříž v roce 1968 ve Strakonících (obr. 2 dole)? Jaký je účel jednání zobrazených lidí? Co a proč se připomíná? Proč se akci účastnili i školáci? Zdroj: ČTK/LOMOZ Viktor (foto) (obr. 1) a Archiv projektu Dějepis v 21. století (Archiv D21) (obr. 2)

## 4. Paměťové zákony

Politiku paměti prováděli státníci už ve starověkém Řecku, jen s tím rozdílem, že politické subjekty v moderním státě mají efektivnější prostředky, jak prosadit konkrétní interpretace minulosti do kulturní paměti společnosti. Využívají k tomu zejména institucionalizované formy komunikace, jako jsou školní výuka, oficiální vzpomínkové akty nebo média.<sup>42</sup> V posledních letech se pozornost veřejnosti v tomto ohledu soustředila nejvíce na legislativní praxi provázející přijímání tzv. zákonů paměti ve Francii, Polsku, na Slovensku nebo v České republice.

„*Zápas o interpretaci minulosti je vždy výsostně zápasem o budoucnost. Nesmíme připustit ztrátu paměti, abychom tu minulost nemuseli zažívat znovu!*“ prohlásil předseda vlády Petr Nečas, když předával dne 18. února 2013 osvědčení účastníkům odboje proti komunismu.<sup>43</sup> Právě projednávání zákona o účastnících odboje a odporu proti komunismu (č. 262/2011 Sb.), zkráceně zákona o tzv. třetím odboji, vyvolalo silnou vlnu kritiky ze strany vládní opozice, která navrhovatele obviňovala z mocenského prosazování „paměti antikomunismu“. Někteří čeští historikové upozorňovali na nebezpečí, která s sebou nese byrokratické rozhodování o statusu protikomunistického odbojáře. Ve Francii vyvolaly kontroverzi zákony upravující uznání tzv. arménské genocidy, trestný čin popírání holokaustu nebo ocenění pozitivního přínosu francouzské civilizační mise v bývalých koloniích. V prohlášení z roku 2008 nazvaném *Výzva z Blois* pak francouzští historikové a jejich kolegové z dalších zemí kritizovali zejména fakt, že státní moc prostřednictvím zákona direktivně vymezuje rámec pro hodnocení minulosti, jež by se mělo rodit ve svobodné společenské diskusi.<sup>44</sup>

Jakkoliv jsou tzv. zákony paměti zdůvodňovány především morálními a odbornými hledisky (zdůraznění hodnotových vzorů, odsouzení zločinů proti lidskosti, ocenění aktivních bojovníků za svobodu a demokracii, odborné zkoumání minulosti), jejich přijetí současně přispívá k politickému zápasu o interpretaci minulosti a k legitimizaci politických cílů. V tomto kontextu je třeba nahlížet i zákon o dějinných zásluhách Edvarda Beneše (č. 292/2004 Sb., tzv. Lex Beneš) z roku 2004. Čeští zákonodárci přijetím tohoto zákona reagovali na zpochybňování tzv. Benešových dekretů, jež se objevilo v souvislosti se vstupem ČR do Evropské unie. Demonstrovali tak, že Edvard Beneš má nezpochybnitelné místo v české kulturní paměti a stejně jako Tomáš G. Masaryk se „zasloužil o stát“. Na projednávání zákona reagovala skupina českých historiků prohlášením *Nepotřebujeme uzákoňování dějin*.<sup>45</sup>

Příklady úsilí o interpretaci (či reinterpretaci) minulosti, jež má sloužit jako zdroj poučení pro budoucnost, však můžeme zaznamenat i na celoevropské úrovni. Jde především o pokusy hodnotově ukotvit základní principy vztahování se k minulosti v souvislosti s odsouzením zločinů proti lidskosti a se snahou o odčinění křivd minulosti. Evropský parlament například svým usnesením ze dne 2. dubna 2009 zavedl *Evropský den památky obětí všech totalitních a autoritářských režimů*.<sup>46</sup> Termín připadá na den, kdy byl v roce 1939 podepsán pakt Molotov-Ribbentrop. V souvislosti s vyhlášením tohoto pamětního dne pak parlament vyzval také k otevření tajných historických archivů a k přijetí opatření, jež by směřovala k přezkoumání minulosti. Zločiny stalinismu tak byly v symbolické rovině postaveny na stejnou úroveň s nacistickými zločiny proti lidskosti.

manifestace a oslavy pak zpřítomňovaly události, které legitimizovaly aktuální politický režim a společenské uspořádání.

Ani v demokracii však není s historií nakládáno ideově neutrálně, jak dokládají také příklady tzv. paměťových zákonů v **Rámečku 4**. Připomeňme jen, že také výuka zaměřená na obhajobu demokracie a lidských práv je navýsost politickou otázkou, jež nabírá na konfliktnosti například ve chvíli, kdy se tážeme, zda ve škole rozvíjet spíše globální, evropskou nebo národní identitu. **Zásadní rozdíl oproti totalitním režimům však spočívá v tom, že pluralitní demokracie umožňuje „volnou soutěž“ skupinových pamětí, jež se odvíjejí od plurality politických a sociálních identit přítomných v dané společnosti.**<sup>41</sup> Nic to však nemění na tom, že jednotlivé skupiny mají odlišné nástroje a prostředky, jak svou skupinovou paměť do paměti kulturní prosadit. I proto je vhodné pracovat nejen se vzpomínkami pamětníků, ale také třeba s učebnicemi dějepisu jako s kterýmkoli jiným historickým pramenem. Konkrétní náměty nalezneme v následující kapitole nebo v Příloze 1 a 2.

### 1.4 Místa paměti jako výzva pro dějepisnou výuku

Podle Jana Assmanna je kulturní paměť soustředěna kolem relativně omezeného souboru společensky významných témat, do nichž se koncentruje smysl a význam minulosti. Už v 80. letech 20. století se těmito tématům začal v souvislosti s výzkumem nacionalismu věnovat francouzský historik Pierre Nora. Zavedl pro ně pojem **místa paměti**.<sup>47</sup>

Místa paměti jsou pro Pierra Noru nosiči zvláště oceňovaných informací o minulosti. Ať už se jedná o skutečné místo, událost, člověka či věc, je pro ně charakteristické, že se uchovála v kulturní paměti a stala se symbolem, skrze nějž se dané společenství definuje. Vztáhneme-li Norův koncept na českou minulost, můžeme si všimnout řady opakovaně zdůrazňovaných témat, kolem nichž se točí hodnotové spory „o smysl českých dějin“. Mezi česká místa paměti můžeme zařadit celé epochy (husitství, národní obrození), historické osobnosti (TGM), události (Mnichov 1938, 17. listopad 1939/1989), památníky (Terezín, Lidice), kanonická umělecká díla nebo docela „obyčejné“ věci jako trabant či panelový dům.<sup>48</sup>

Místa paměti, kolem nichž se symbolicky utváří význam naší minulosti ve vztahu k současnosti, nabízejí prostor pro reflexi také v dějepisné výuce. Diskuse a polemiky, provázející například tzv. Benešovy dekry, restituce církevního majetku nebo přijímání zákona o tzv. třetím odboji, vybízejí k hledání odpovědi na otázku, proč jsou tato témata natolik konfliktní.

Pojem *místo paměti* je však možné použít i v užším slova smyslu pro označení geograficky lokalizovatelného místa, s nímž je spojen konkrétní historický příběh.<sup>49</sup> Může jít o místa, z jejichž fyzické podstaty se již téměř nic nedochovalo (zaniklé vesnice, zástavbou zničené hřbitovy), prošla zásadní přeměnou (chátrající budovy, druhotně využitá synagogy) nebo dodnes slouží původnímu účelu (poutní místa, pomníky). Právě pomníky jsou názorným příkladem *místa paměti*, které bylo vztyčeno na veřejném prostranství a které už samotným názvem (pomni, tedy pamatuj) odráží potřebu společenství



kolektivně si připomínat význačné osoby a události. Od jiných architektonických objektů je odlišuje jejich symbolický význam.

Podle Aleidy Assmannové je posláním pomníku zafixovat konkrétní podobu minulosti v daném prostoru a čase. Minulost „zpředmětněná“ v pomníku je pak „zpřítomňována“ v periodicky se opakujících vzpomínkových rituálech, vázaných na dané místo, při nichž účastníci stvrzují shodným jednáním a prožíváním svou kolektivní identitu. Toto skupinové jednání zpětně ovlivňuje individuální paměť jednotlivých členů komunity.<sup>50</sup>

Při zkoumání funkce jakéhokoli pomníku je proto klíčové zjistit, *kdo* za vznikem konkrétního pomníku stál, *jaký dějinný příběh* je pro dané společenství s pomníkem spjat a *jaké poselství* má být prostřednictvím pomníku předáváno recipientům, současným i budoucím členům společenství. Proč byl pomník postaven *právě* v té které době a na tom kterém místě?

Zároveň, jak ilustruje také příběh památníku obětem střetnutí u duchcovského viaduktu, ani hmotná podoba nechrání pomníky coby místa paměti před zapomináním. Zatímco v 50. a 60. letech 20. století byl duchcovský památník silně exponovaným místem paměti, dnes je spíše raritou, která vyvolává rozpaky.

Podle zjištění Čenka Pýchy však existence památníku v podstatě uchránila Duchcov před osudem historického Mostu. Zachování viaduktu jako symbolu boje dělnické třídy za spravedlivější společenské uspořádání bylo významným argumentem proti rozšiřování povrchového dolu, který město dodnes obklopuje. Hranice dolu se zastavila nedaleko



#### Duchcovský „zapomník“

Místo paměti, které pomohlo uchránit město před pohlcením uhelným dolem, přestává plnit funkci mobilizace komunity.

Obr. 3 (nahore): Pomník střetu stávkujících horníků s četníky přenesený do centra města.

Obr. 4 (dole): Duchcovský viadukt dnes.

Zdroj: Městské muzeum v Duchcově, Sbirka fotografických alb.

viaduktu samotného, způsob vztahování se k minulosti místní komunity se však změnil.<sup>51</sup>

Slovy Zdeňka Hojdy a Jiřího Pokorného se stal duchcovský památník také „zapomníkem“.<sup>52</sup> Reliéf od Karla Lercha zobrazující „dělnickou pietu“ – ženu skloněnou nad padlým dělníkem, obětí střetu demonstrujících horníků a četníků v roce 1931, a muže s chlapcem, kteří výjevu přihlížejí – zůstává dnes jako torzo uprostřed města, viadukt samotný ztratil status národní kulturní památky. Vzpomínání, které spojovalo viadukt se srdcem města, ze sociální praxe místních obyvatel vymizelo. Díky bohatě dochovaným historickým pramenům (novinové články, divadelní hra apod.) lze však příběh tohoto místa paměti rekonstruovat (srovnej *Kapitola 4*).

## 1.5 Paměť míst a věcí

Pro potřeby přesnějšího rozlišení, ale také proto, že je to právě *paměť*, respektive její uchovávání, co dodává geograficky vymezeným místům na významu, budeme v této knize mluvit také o **paměti míst**.<sup>53</sup> Obdobně, budeme-li se zabývat artefakty, s nimiž jsou spojeny vzpomínky pamětníků, budou nás zajímat především příběhy, které se k nim vážou a které spoluvytvářejí **paměť věcí**.<sup>54</sup> Při rekonstrukci paměti věcí i míst pak můžeme vycházet z osvědčeného muzejně-pedagogického konceptu tzv. objektového učení.<sup>55</sup> Jeho principy se uplatňují již řadu let v muzejním a galerijním vzdělávání, jehož cílem je zprostředkovávat kulturní hodnoty shromážděné v paměťových institucích pomocí emocionálních zážitků a smyslové interakce s exponáty či skrze vlastní badatelskou a tvůrčí činnost.<sup>56</sup>

Objektové analýze však můžeme vystavit i rodinné památky. Vyzdvihneme-li pak ze všech dimenzí zkoumaného artefaktu (jako jsou způsob konstrukce, materiál či původní funkce) příběh, se kterým se zvolený předmět v paměti majitele či rodiny pojí, zaměříme své tázání na subjektivní hodnoty, jež mají i „obyčejné“ věci. S tímto konceptem pracuje například i vzdělávací projekt americké veřejné televizní stanice PBS *Věci a paměť*. Program navazuje na stejnojmenný dokumentární film Jonathana Feina a Briana Danitze, kteří zachytili příběhy lidí uchovávajících na první pohled obyčejné předměty. Hasičská helma však má pro hasiče, který přežil zhroutilí budovy World Trade Center dne 11. září 2001, specifický a v některých ohledech i těžko sdělitelný význam. Právě v ní se symbolicky zhmotňuje zkušenost přelomové události v jeho životě, pojí se s ní však i jeho současná identita a budoucí aspirace. Vzdělávací program *Věci a paměť* pak slouží ke skupinové reflexi toho, proč pro nás některé zdánlivě obyčejné věci mají význam, proč je uchováváme a co by se stalo, kdybychom je ztratili.<sup>57</sup>

## 1.6 Zapomínání, či ztráta paměti?

Na závěr této kapitoly bychom ještě rádi věnovali pozornost fenoménu zapomínání, který se vzpomínáním bezprostředně souvisí. Vycházet budeme z diskuse, která proběhla na stránkách mezinárodního oborového časopisu paměťových studií *Memory Studies* v roce 2008 mezi jedním z iniciátorů oboru, sociálním antropologem Paulem Connertonem a klinickými psychologkami Ineke Wesselovou a Michelle Mouldsovou. Předmětem diskuse byla otázka kolektivního zapomínání.<sup>58</sup> Obě strany navrhly zajímavé teoretické modely,

kteře se vzájemně doplňují a odkrývají procesy, jež souvisí s tvorbou kulturní paměti.

Podle Paula Connertona nejsou dva klíčové paměťové procesy, *zapamatování* a *zapomínání*, obvykle vnímány jako hodnotově neutrální. Zatímco zapamatování bývá chápáno jako ctnost, zapomínání je naopak považováno za selhání.<sup>59</sup> Také z českého kontextu známe společenské obavy ze „ztráty paměti“ nebo volání po „vyrovnání se s minulostí“, tedy po zpracování důležitých historických zkušeností, které jsou jinak ohroženy zapomínáním.

Avšak zapomínání nemusí mít nutně negativní konotace, domnívá se Paul Connerton. A Ineke Wesselová s Michelle Mouldsovou mu dávají za pravdu, neboť soudobá psychologie chápe podle nich zapomínání jako funkční způsob, jak se vypořádat s množstvím podnětů, jež nás neustále atakují, tak aby nás nezahltily.<sup>60</sup> Autorky však nesouhlasí s Connertonovým tvrzením, že pojem (*kolektivní*) *zapomínání* označuje rozmanité fenomény, jež lze z hlediska významu roztrždit do sedmi typologických skupin.<sup>61</sup> S odvoláním na systémové teorie využívané v psychologických výzkumech o individuální paměti navrhují také kolektivní zapomínání chápat jako obecný princip (např. úsilí o koherenci), jež funguje v rámci strukturovaného systému kulturní paměti.<sup>62</sup> Než si však ukážeme, jak Connertonovy „typy“ zapomínání Ineke Wesselová a Michelle Mouldsová nově uspořádaly, představíme si blíže původní návrh.

Paul Connerton na základě historických příkladů charakterizoval: (1) *násilné vymazávání paměti* (např. likvidace pomníků, znesvěcování hřbitovů, ale také účelové výklady zákonů nebo implicitní mocenské vztahy odrážející

uspořádání muzejních a galerijních sbírek), (2) *nařízené zapomenutí* (např. generální pardon, tzv. tlustá čára za minulostí či všeobecná amnestie nařízené z pozice státní moci, přičemž cílem je rychle nastolit mírové soužití ve společnosti, která právě prošla násilným převrácením, občanskou válkou nebo genocidou), (3) *zapomenutí jako součást procesu tvorby nové identity* (např. likvidace osobních fotografií po rozvodu, rozmach „nového“ jazyka, který odráží změnu poměrů či režimu), (4) *strukturální amnézie* (např. genealogické „mizení“ předků ze sociálně méně důležité linie), (5) *zapomínání jako anulování* (např. soustředění zdrojů do archivu nebo na internet, umožňující vyvolávat uložené informace pouze podle aktuální potřeby, změna paradigmatu umožňující další rozvoj poznání), (6) *zapomínání jako plánované zastarávání* (např. inovace předbíhající skutečnou životnost výrobků, jež souvisí s řízením spotřeby konzumní společnosti), (7) *ponižující mlčení* (např. pauperizace milionů válečných invalidů po první světové válce v celé Evropě, tabuizace (po)válečného utrpení civilního obyvatelstva v Německu na jaře 1945).<sup>63</sup>

Podle Ineke Wesselové a Michelle Mouldsové je společným jmenovatelem pro zapomínání popsána Paulem Connertonem v bodech 1, 2, 3, 4 a 7, že pomáhají utvářet a udržovat skupinovou identitu ve vztahu k minulosti (1, 2, 3), přítomnosti (4) i budoucnosti (7). Děje se tak skrze přepisování historie, aktuální výběr toho, co má být i nadále uchováno, a volbu směru, kterým se vydat, aby zůstala (nová) identita zachována.<sup>64</sup> Body 5 a 6 se dotýkají konkrétních způsobů, jak zvládnout záplavu informací. Podobně jako v případě lidského „já“, jež rozhoduje, které dočasné paměťové záznamy si uchováme pro budoucnost, abychom zůstali sami sebou, funguje podle Ineke Wesselové

a Michelle Mouldsové ve společnosti „živá minulost“, v níž se střetávají skupinové ambice s dosavadní identitou. Pouze mimořádné okamžiky, jež silně rezonují se směřováním dané společnosti, nejsou jenom účelově konzumovány (6), ale mohou být zaznamenány v trvalejší formě do kolektivní paměťové databáze (4).<sup>65</sup>

Analogie, kterou citované psycholožky odvodily z oboru autobiografické psychologie, nejenže Connertonův koncept usoustavnila, ale upozornila na důležitý moment, který se zdá být z hlediska jejich oboru zavádějící. V soudobé psychologii se dnes již jen ve výjimečných případech hovoří o zapomínání ve smyslu definitivní nebo úplné ztráty paměti. Poučení ze studia konekcionistických systémů, mezi které fungování centrální nervové soustavy patří, přineslo zjištění, že zapomínání neznamená ztrátu informací, ale selhávání procesů jejich vybavování, popřípadě jejich víceméně dočasnou blokadu.<sup>66</sup> Autorky proto vyzývají ke zvážení, zda i v případě výše uvedených případů násilného potlačování paměti či úmyslné likvidace pramenů dochází skutečně k totálním ztrátám, nebo má také kulturní paměť jistou míru elasticity.