



JAROSLAV PINKAS

JAK VZPOMÍNÁME NA NORMALIZACI

**OBRAZY NORMALIZAČNÍ
MINULOSTI VE FILMU**

Jak vzpomínáme na normalizaci

Obrazy normalizační minulosti ve filmu

Jaroslav Pinkas

Recenzovali:

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

prof. PhDr. Petr A. Bílek, CSc.

Vydaly

Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Ovocný trh 560/5, 116 36 Praha 1

Ústav pro studium totalitních režimů

Siwiecova 2, 130 00 Praha 3

Praha 2020

Redakce Jitka Šmídová

Jmenný rejstřík Václav Žák

Překlad resumé Robert Cameron

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

První vydání

© Univerzita Karlova, 2020

© Ústav pro studium totalitních režimů, 2020

Cover photo © ČTK / LEHTIKUVA / Pentti Nissinen

ISBN 978-80-246-4831-6 (Karolinum)

ISBN 978-80-88292-77-7 (Ústav pro studium totalitních režimů)

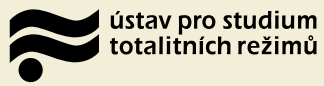
ISBN 978-80-246-4832-3 (pdf, Karolinum)

ISBN 978-80-88292-82-1 (pdf, Ústav pro studium totalitních režimů)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz



www.ustrcr.cz

OBSAH

Úvod	9
<hr/>	
1. Proměny paměti v digitálním věku	15
1.1 Koncepty paměti	17
Historické vědomí a paměť	17
Koncepty kolektivní paměti	18
1.2 Paměť a didaktika dějepisu	24
Skryté kurikulum	25
Počátky paměti v českých školách	26
Paměť jako lék	27
Škola a paměť	29
Současné trendy v didaktice dějepisu	31
Vědomí časovosti	38
Fragmentace jako princip výuky	39
1.3 Mediální paměť ve škole	41
Mody paměti	41
Traumatický model paměti	42
Kritický model paměti	44
Česká specifika?	44
Paměť ve veřejném prostoru	46
Badatelsky orientovaná výuka	47
<hr/>	
2. Obrazy vzpomínání v popkultuře a jejich divácká recepce	49
2.1 Divácká zkušenost: metodologická východiska	51
Kulturní formace	52
Plurimediální analýza	54
Portál ČSFD	56
Výběr filmů	57
Analýza fanouškovských komentářů	59
Principy kódování	62
2.2 Rodina jako filtr v pohledu na minulost	65
Obrazy „normalizační“ rodiny v popkultuře a ve vědě	65
„Normalizační“ rodina v dobové filmové a televizní produkci	67
„Normalizační“ rodina v polistopadové produkci	70

Nostalgie rodinných obrazů	73
Alternativy k „rodinné“ perspektivě normalizace	74
Protetická paměť a <i>Báječná léta pod psa</i>	75
O čem vypovídají <i>Pelíšky</i> ?	80
Minulost a současnost v <i>Pupendu</i>	89
Referenční rámec (<i>Jak vytrhnout velrybě stoličku</i>)	96
Předběžný závěr I: Rodinný filtr vede k reflexivní nostalgii	98
2.3 Obrazy intelektuálního disentu. Intelektuální formace optikou popkultury	100
Intelektuálové a moc	100
Normalizační obrazy intelektuálů	101
Obrazy disentu a obrazy „obyčejných lidí“	106
Nástup narativu intelektuální formace	108
Intelektuální formace a vyprávění o dějinách	110
<i>Pouta</i> : pokus o postižení generačních perspektiv	112
<i>Kawasakiho růže</i> : únava z minulosti	118
Srovnání <i>Kawasakiho růže</i> a <i>Pout</i>	123
Předběžný závěr II: Selhávající disent jako legitimizace pasivity	125
2.4 Vzpomínání na Jana Palacha	127
Událost	127
Obrazy události	130
Televizní zpravodajství o palachovských výročích	131
<i>Hořící keř</i> – filmové dílo jako politika paměti	132
Internetové projekty s palachovskou tematikou	143
Odkaz Palacha v politickém a mediálním diskurzu	144
Starší podoby palachovských diskuzí	151
Předběžný závěr III: Ambivalence palachovského odkazu	156
2.5 Podoby mediální paměti	158
<hr/>	
3. Mediální paměť a výuka dějepisu	163
3.1 Film ve výuce dějepisu	166
Časová tíseň	166
Inspirace ze světa	167
Didaktický potenciál filmu	168
Klipy, nebo celé filmy?	170
3.2 Rodina v období normalizace jako didaktické téma	173
Rodina za normalizace jako didaktické téma	173
Porozumění historickému kontextu	173
Rodina v osidlech normalizace	175
Rozšiřování obrazu	180
Analýza pramenů rozvíjí prekoncepty	186
3.3 Intelektuálové a disent v didaktické perspektivě	187
Disent a „obyčejní lidé“: historický úvod	188

Disent a „obyčejní lidé“: didaktické příležitosti	189
Obrazy intelektuála v různém společenském kontextu	194
Vystupujeme z binárních opozic	204
Příloha 1	205
Příloha 2	206
3.4 Palach jako didaktické téma	207
Sonda do reflexe palachovského tématu ve škole	207
Pluralita palachovských příběhů	210
Vystoupení z axiologických pastí	213
Vyprávět Palachův příběh historicky	215
Příloha 3	217
<hr/>	
Závěr	218
<hr/>	
Seznam literatury	223
Seznam tabulek, grafů, schémat a příloh	231
Summary	233
Jmenný rejstřík	234

ÚVOD

Ve dvacáté epizodě seriálu *Městečko South Park* se náhle objeví „plody začlenění“ (member barriers), hroznům podobné ovoce, které své konzumenty vyzývá, aby nostalgicky vzpomínali. Konzumace těchto zdánlivě nevinných a uklidňujících „začleněnek“ má však fatální následky. Přináší sice uspokojení a bezpečné útočiště v minulosti, ale vedlejším produktem je ztráta kritického myšlení, v důsledku čehož je zvolen do funkce prezidenta velikášský a nezodpovědný pan Garrison, nápadně podobný Donaldu Trumpovi. Tvůrci seriálu tak upozorňují na politické konotace vzpomínání.

Vztah mezi politikou a pamětí však v tomto fikčním světě není zcela přímočarý. „Začleněnky“ nevznikly primárně kvůli tomu, aby byl pan Garrison zvolen. Vlastně ani nevíme, kdo je na trh uvedl a proč. Stalo se tak mimoděk, mimo hlavní dějové linky příběhu městečka. Podobně je tomu i v reálném světě. Popkulturní reprezentace minulosti nemusí být produktem přímočaré politicky motivované vůle, ale to ještě neznamená, že nebudou mít dopady na politické dění. V této knize se čtenář nedozví tolik o politice paměti, o motivacích aktérů, kteří ji provozují, o její institucionální podobě, spíše se zaměříme na konkrétní podoby paměti v diskurzu popkultury. Budeme zkoumat obrazy minulosti a více než důvody, proč vznikly, nás bude zajímat, jak fungují ve veřejném prostoru. Zaměříme se na konzumenty „začleněnek“, na jejich uživatelské chutě, na to, jakým způsobem se vůči novému produktu vymezují.

Pád komunistického režimu v roce 1989 otevřel novou epochu v dějinách státu i společnosti. V porevoluční euforii panovala optimistická nálada a horizontem událostí se stala budoucnost; komunistická minulost, zdálo se, byla odsouzena k zapomnění. Byla však pohřbena poněkud předčasně. Po relativně krátkém období strnulé afázie se pomalu resuscitovala a na konci devadesátých let minulého století byla v plné síle zpět. Vzpomínání na tuto minulost se z okrajové a bizarní aktivity (např. fanklub majora Zemana) stalo významnou sociální praktikou, která našla i své komerční využití (např. návrat retro značek, jako je Kofola).

Vzpomínání bývá vnímáno jako svébytný rys vztahování se k minulosti, kvalitativně odlišný od jiných přístupů, především od vědeckého diskurzu charakteristického pro společenskou vědu, například historiografii. Mnozí historici (zpravidla s odkazem na Pierra Noru) mluví přímo o „explozi pa-

měti“, která prý vytlačuje „solidnější“ vědecké přístupy k minulosti. Vzpomínání na komunistickou minulost se stalo i jedním z podstatných témat kinematografie, už od počátku devadesátých let vznikaly filmy reflektující toto období. Zatímco ale v prostředí médií veřejné služby (Česká televize, Český rozhlas) se brzy prosadil diskurs kritického vymezení vůči této minulosti, ve světě popkultury tomu bylo jinak. Především poslední fáze komunistického režimu, období tzv. normalizace, byla často zobrazována mimo rámec jednoznačně odsuzujícího přístupu, s důrazem na morální ambivalenci jednání všech aktérů a problematizací jednoznačné dichotomie „my“ versus „oni“.

Tento ambivalentní, „rozostřený“ pohled na minulost ovšem zpravidla nemá přímé politické konotace. Bylo by asi zjednodušující označit Kofolu nebo film *Pelíšky* za „začleněnky“, které vedou k volbě prezidenta Garrisona nebo v českém prostředí KSČM. Ne-kritický, nostalgický pohled na minulost nemívá zpravidla jasné a zřetelné politické souvislosti. Mám za to, že namísto potřeby soudit a moralizovat tento segment vzpomínkové kultury je produktivnější usilovat o jeho pochopení. Snaha pochopit, jaké podoby a jakou strukturu má vzpomínání na poslední fázi komunistického režimu v Československu, a nalezení způsobu, jak toto poznání využít ve výuce soudobých dějin, jsou hlavními cíli této knihy.

K pochopení významu vzpomínkové kultury mě přivedla má pedagogická praxe. Léta jsem učil na několika pražských gymnáziích a setkával jsem se s tím, že různí studenti mají na některé otázky nejnovějších dějin rozdílné náhledy dané jejich odlišnou rodinnou historií. Právě tyto rozdílné pohledy ovšem vedly k diskusi ve třídě a motivovaly studenty k dalšímu poznání. Postupně jsem došel k závěru, že je nutné tematizovat nejen samotnou historickou událost, ale i způsoby, jakými byla prožívána různými aktéry a následně vyprávěna pamětníky. S potřebou reflektovat různé, mnohdy navzájem zcela odlišné rodinné tradice v rámci výuky soudobých dějin jsem se pak potkával i na svém dalším pracovním postu lektora v oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, když jsem vedl semináře k výuce soudobých dějin pro pedagogy.

Knihy je určena všem, kteří se zamýšlejí nad rolí historie v současné společnosti a nechtějí jen pasivně konzumovat „začleněnky“, ale přemýšlet o jejich vlivu. Pokusil jsem se v ní spojit podněty z oblasti memory studies, politologie, filmové vědy a historiografie. Tmelem tohoto přístupu je ovšem didaktika dějepisu a všechny tyto multidisciplinární exkurzy podnikám proto, abych ukázal význam vzpomínkové kultury pro školní vzdělávání a nabídl i několik praktických příkladů, jak toto téma ve výuce uchopit.

V úvodu knihy se věnuji vymezení základních pojmů a charakteristikám konceptů paměti. Snažil jsem se vybrat ty, které mohou být užitečné všem, kdo chtějí kriticky reflektovat roli historie ve veřejném prostoru. Vedle výchozího pojmu „kolektivní paměť“ využívám koncepty „protetické paměti“

a „mediální paměti“. Dotýkám se také otázky, v jakých sociálních rámcích se tyto nové podoby kolektivní paměti vlastně objevují. Pokouším se ukázat, za jakých podmínek může být vzpomínková kultura přínosem pro historické vzdělávání ve škole. Přitom bych rád představil některé zkušenosti s výukou dějepisu v anglosaském a německém prostředí.

Ve druhé části podnikám formou případových studií tři sondy do způsobů reflexe tzv. normalizace v popkultuře. Všímám si populárních komedií reflektujících toto období a diváckých ohlasů na ně. Zaměřuji se na analýzu komentářů uživatelů databáze csfd.cz, která představuje jeden z nejpopulárnějších filmových webů na českém internetu. ČSFD už dávno přestala být periferním fanouškovským společenstvím, dnes je jedním z vlivných mediátorů filmové kultury. Vycházím z teorie dvou kulturních formací, „tranzitní formace“ a „intelektuální formace“, které se k minulosti vztahují odlišně. Kulturní formace si můžeme představit jako souhrn jednoho druhu vyprávění o minulosti. Pro tranzitní formaci je charakteristický narativ „obyčejného člověka“ či „mlčící většiny“. Intelektuální formace vychází z tradic disentu. Ve třech kapitolách se pokouším ukázat, jak veřejnost tato vyprávění vnímá. První z těchto kapitol se týká paměti „obyčejných lidí“. Hlavní figurou reprezentující toto vzpomínání je rodina. Vycházím z představy o potřebě „důstojného vzpomínání“ na dobu tzv. normalizace, v níž většina populace, která nechtěla riskovat přímý střet s režimem, musela uzavírat větší či menší kompromisy, což v současné době vyvolává morální konflikt. Obrazem tohoto morálního konfliktu je váhání manželů Vítkových z *Báječných let pod psa* (1997, r. Petr Nikolaev), zda navštívit, nebo nenavštívit rodinného přítele, dramatika Holuba, který se stal disidentem a kontakt s ním může mít (a jak se později ukáže, také bude mít) následky v podobě ohrožení slibně rozjeté kariéry. Této potřebě vyšla vstříc tranzitní formace nabízející formální „vyrovnání se s minulostí“ skrze legislativní nástroje. Morální dilemata manželů Vítkových nejsou v tomto modu „vyrovnávání se s minulostí“ veřejným tématem, je to jen jejich soukromá věc.

Ve druhé kapitole této části řeším konfliktní téma disentu vyjadřující narativ kulturních elit (intelektuální formace). Obrazy disentu se vyznačují výzvou k občanskému aktivismu, který s sebou ovšem nese materiální rizika, což představuje latentní konflikt mezi kulturními elitami a tzv. obyčejnými lidmi. Tato případová studie se bude týkat sporu mezi moralizujícími přístupy vzpomínání na normalizaci z okruhu disentu a přijetím této teze ze strany široké veřejnosti. Ilustrovat si to můžeme na obraze primáře Joska z *Kawasakiho růže* (2009, r. Jan Hřebejk), jehož morální dilema (spolupráce s StB) není pouze jeho soukromou záležitostí, ale kauzou, která přesahuje intimní sféru rodiny a zasahuje (i skrze média) do veřejného prostoru.

Poslední kapitola této části se věnuje vzpomínání na Jana Palacha. Jan Palach pro mě představuje oficiální rámeček vzpomínání na normalizaci svou

nekonfliktností a konsenzuálností, se kterou je jeho odkaz přijímán napříč společenským i politickým spektrem. Nabízí důstojné vzpomínání na normalizaci pro většinu populace, je výrazem bezbolestné etiky postmoderní doby (jak charakterizuje etiku v postmoderní společnosti sociolog Gilles Lipovetsky), která umožňuje zaujímání etických stanovisek bez nutnosti osobní angažovanosti a rizika politického jednání.

Třetí část knihy se zabývá reflexí mediální paměti ve škole. Pokusím se v ní nastínit možné odpovědi na otázky položené v úvodu. Nejprve se zabývám tématem využití filmů ve výuce. Vycházím přitom ze své učitelské a lektorské praxe, kterou srovnávám s postupy doporučenými americkými didaktiky. Využívání filmů ve výuce nemusí být jen „třešinkou na dortu“, když zbude ve výuce čas, nebo záplatou, kterou pedagog zakryje nedostačnou přípravu, ale plnohodnotným způsobem práce. Dále zvažuji, co konkrétně znamená nová kulturní situace s mediální pamětí pro školy a pro učitele. Vycházím z analýzy „juniorských“ reflexí filmů dostupných na csfd.cz, případně na zpravodajských portálech, a modeluji způsoby recepce a konstruování minulosti v této věkové skupině. Sociologické výzkumy a konec konců i mé vlastní pedagogické zkušenosti mě přesvědčily, že reflexe filmové kultury je pro formulování vzdělávacích strategií nezbytností.

Následně ve třech případových studiích navrhuji konkrétní metodické postupy rozvíjející a kultivující žákovské prekoncepty a navazující na analýzy z druhé části. Zohledňuji několik didaktických teorií založených na principech pedagogického konstruktivismu. V první případové studii navrhuji využití konceptu historického myšlení kanadského didaktika Petera Seixase na téma „Rodina za normalizace“. Seixasova koncepce spočívá v rozvoji schopností „historicky myslet“, tj. uvědomovat si historický význam událostí, kriticky přistupovat ke svědectví pramenů, vnímat různost perspektiv historických aktérů, rozumět etické dimenzi hodnocení minulosti. Jeho cílem je historicky gramotný občan. Obsahem druhé kapitoly je aplikace transdidaktických principů spojených s českou kurikulární reformou na téma „Obraz disentu a intelektuálů za normalizace“. „Transdisciplinární didaktika“, rozvíjená týmem brněnských pedagogů Jana Slavíka a Tomáše Janíka, je pokusem syntetizovat obecné pedagogické trendy s oborově-didaktickými přístupy a mě na ní zaujala především struktura případových studií a praktická ilustrace teorie na konkrétních případech. Zdá se mi, že především tento způsob prezentace teorie má šanci na přijetí od praktikujících učitelů. Třetí kapitola je pokusem aplikovat temporální rozměry historického vědomí založené na teoriích německých didaktiků na téma Jan Palach. Opírám se především o typologizaci historického vědomí Jörna Rüsena a jeho představu, že lze odstupňovat „kvalitu“ tohoto vědomí v závislosti na několika kategoriích (čas, hodnoty, jednání). Tyto metodické kapitoly ilustrují pluralitu konstruktivi-

stických přístupů k výuce o minulosti a také širokou škálu přístupů, ze kterých si můžeme vybírat.

Mé úvahy o vzpomínání na tzv. normalizaci ovlivnila řada faktorů. Proto pokládám za nutné přiblížit je zde a vysvětlit svá východiska. Jak už jsem výše zmínil, důležitou roli hrála má vlastní pedagogická zkušenost, která předcházela teoretickému didaktickému vzdělání. Dříve než jsem se začal zabývat didaktikou teoreticky, učil jsem deset let na středních školách. Jako většina učitelů jsem prošel fází okouzlení praxí a přezíravým pohledem na teorii. Zároveň jsem se ale důkladně seznámil se situací na školách, se „skrytým kurikulem“ (pravidly, která nejsou zapsána, ale fungují zvykově), které vzdělávací proces provází a které je mnohdy důležitější než kurikulum oficiální. Při formování vlastních didaktických úvah jsem z této znalosti vycházel.

Neméně podstatná je moje zkušenost metodika a lektora v Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. V této pozici jsem deset let v neustálém spojení s učiteli, ať už během prezenčních seminářů, e-learningových kurzů, nebo v týmech pilotujících nové metodiky výuky. Zatímco ve své předchozí roli jsem se seznamoval především se světem žáků a méně se světem učitelů, nyní je tomu naopak.

Během své učitelské a lektorské kariéry jsem se setkal s řadou podnětů, které mě formovaly. Zásadně jsem byl ovlivněn programem „Facing History and Ourselves“, v jeho české mutaci „Tváří v tvář historii“. Výuka založená na bádání nad prameny a široce formulované vzdělávací cíle představovaly pro mě překvapení, že výuka dějepisu může vypadat i jinak než jen jako charismatický výklad u tabule. Nikoli v poslední řadě musím zmínit filmový festival a seminář, který jsme založili s historikem Petrem Kopalem na hradě Orlík u Humpolce a kde jsem se seznámil se soudobou reflexí historiografie a s filmovými studii.

V této knize se pokouším integrovat poznatky a přístupy z celé řady disciplín. Jako každá práce na pomezí oborů se i ta má nutně pohybuje v meziprostorech, v nichž je snadné ztratit jistotu metodologického zázemí. V jedné ze svých studií se k tomuto problému vyjadřuje filozof Marek Fajfr: „Nechci být odborníkem partikulárních odpovědí, ale diletant neustálých otázek.“ Stejným směrem se vydávám i já.

1. PROMĚNY PAMĚTI V DIGITÁLNÍM VĚKU

V první části se zaměříme na proměny kulturní situace naší společnosti v důsledku nástupu moderních technologií, především internetu. Ten umožnil snazší konzumaci filmů a dalších audiovizuálních obsahů a zároveň skrze sociální sítě a diskusní fóra také „demokratizoval“ recepci a vnímání díla širokou veřejností. Pozice expertů (filmových kritiků a dalších odborníků) je tímto nástupem konektivity oslabena.

V první kapitole této části se zaměříme na důsledky této situace pro „společenství paměti“ a pro formální vzdělávání. Přehlédneme inspirativní koncepty kolektivní paměti od Maurice Halbwachse až po Jana a Aleidu Assmanovy a Alison Landsbergovou, které jsou základními metodologickými východisky této knihy. Klíčovou tezi představuje tvrzení, že kolektivní paměť je v podmínkách všeobecné dostupnosti sociálních sítí pamětí digitální, mediální. Jedinec ovšem není pouze pasivním příjemcem myšlenek formovaných kulturními formacemi, ale tyto myšlenky aktivně přijímá, komentuje, přetváří. To vše přispívá k znejasnění. Ve druhé kapitole ukážeme, jakými způsoby pronikal fenomén paměti od počátku nového tisíciletí do českých škol, a zároveň provedeme sumarizaci nejdůležitějších trendů v současné didaktice dějepisu, abychom si vyjasnili mantinely, v nichž se budou analýzy divácké zkušenosti pohybovat. Ve třetí kapitole se vrátíme k modelu dvou kulturních formací vymezených v úvodu. Ukážeme si, že vedle těchto způsobů nakládání s pamětí můžeme ve školním prostředí formulovat i koncept „kritického modelu paměti“, který se zdá být pro toto prostředí vhodnější.

Vrátíme-li se k metafoře o „začleněnkách“ z příběhů o městečku South Park, můžeme první část knihy považovat za případovou studii zkoumající „trh s pamětí“. Budeme si všimnout, kdo všechno se snaží na trhu prodávat své „produkty“, jaké marketingové strategie při tom používá a jaký mají tyto strategie ohlas. Zaměříme se i na „zákazníky“, kteří se na trhu pohybují, zmapujeme jejich návyky, potřeby a očekávání. Samotné „plody začlenění“ (tj. v našem případě konkrétní filmy) necháme zatím stranou a důkladně se jim budeme věnovat až ve druhé části.

1.1 KONCEPTY PAMĚTI

HISTORICKÉ VĚDOMÍ A PAMĚŤ

Dnes již máme i v českém prostředí dostatek prací, které se snaží problém paměti teoreticky uchopit, popsat metodické inovace, jež k nám pronikají v posledních dvaceti letech, definovat základní pojmy a strukturovat téma.¹ Má pozornost se spíše než k těmto teoretickým konceptům obrací k sociálnímu rozměru toho, jak je paměť praktikována ve veřejném prostoru, jak je komunikována „obyčejnými lidmi“ a integrována do jejich každodenních životů. Domnívám se, že právě otázka „paměťové praxe“ byla dosud opomíjena. Analýzu této praxe ovšem provádím pod specifickou didaktickou perspektivou.

Zaměřuji se na paměť nejen v jejím všeobecném rozměru, jako na sociální pole, které generuje přemýšlení o minulosti, působí všemi směry a ovlivňuje všechny aktéry paměťového provozu (nejen „laiky“, také samotné výzkumníky a učitele), ale i ve specificky didaktickém kontextu. Paměť vstupuje do školy mnoha směry a mě zajímají hlavně ty málo reflektované, ale o to (dle mého soudu) významnější, zdánlivě nenápadné cestičky.

V úvodu své práce bych rád vyjasnil základní pojmy, kterých užívám, a vztahy mezi nimi. Na jedné straně je zde pojem či dvojice pojmů *historické vědomí* – *historické povědomí*, na straně druhé různé definice *paměti* (historická, kulturní, sociální, komunikativní, kolektivní, individuální atd.). Jejich vzájemné vztahy navíc komplikuje vymezení vůči „historii“ či „historiografii“. Tyto pojmy byly v českém prostředí vyloženy již ve více publikacích, spíše než na výčet definic podle jednotlivých autorů se proto zaměřím na rozdílnost samotných pojmů.² Oba pojmy naznačují, jakým způsobem je mi-

-
- 1 TOMÁŠEK, Marcel: Formování nebo formátování historie? Historie prostřednictvím kolektivní paměti a její formování, in: JIRKOVÁ, Klára – ČERMÁK, Aleš: *Formování historie. Interpretace dějin z pohledu různých států*. Akademie výtvarných umění – Ausdruck Books, Praha 2012, s. 32–43; TOMÁŠEK, Marcel – ŠUBRT, Jiří: Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups). *Sociológia*, 2014, roč. 46, č. 1, s. 88–115.
 - 2 ŠUBRT, Jiří – PFEIFEROVÁ, Štěpánka: Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání. *Historická sociologie. Časopis pro historické sociální vědy*, 2020, č. 1, s. 9–30; ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Karolinum, Praha 2013, s. 13–25; LABISCHOVÁ, Denisa: Co si uchováme v paměti? *Empirický výzkum*

nulost formulována ze strany „veřejnosti“, tedy v zásadě jak se o minulosti komunikuje v neodborném prostředí mimo rámec vědecké historiografie.

Odlíšnosti mezi těmito pojmy lze vyjádřit dle mého soudu v několika rovinách:

1. Paměť je pojímána často jako nosič informace, médium, skrze nějž se ustavuje vědomí. Paměť je v tomto konceptu jeden z činitelů, které vědomí ustavují, a je k němu v podřízeném postavení.³
2. Paměť je někdy pojímána jako protiklad odborné historie. Zatímco „historie“ je produkt expertní, vytvářejí ji historici, paměť je doménou ne-expertního diskurzu.
3. Užívání pojmů často také vyjadřuje odlišnost autorských diskurzů. Pojem „vědomí“ odkazuje na optimistickou osvícenskou tradici o poznatelnosti věcí, zatímco pojem „paměť“ v sobě už zahrnuje určitou partikulárnost a omezenost, a vyjadřuje tak skepsi ke komplexnímu poznání daného stavu.⁴

Volba terminologie tak odráží nejen afinitu vůči jednotlivým konceptům, ale i hodnotovou pozici autora. Tento výklad o proměnách pojmu paměť vychází z konstruktivistického přístupu k dějinám, i když jsem si vědom jeho limitů.⁵

KONCEPTY KOLEKTIVNÍ PAMĚTI

Výchozí koncept celé oblasti memory studies přestavuje teze Maurice Halbwachse o sociálním rámci kolektivní paměti, tedy skutečnosti, že každá podoba nad-individuální paměti je vázána na sociální skupiny, přičemž tyto skupiny se mohou překrývat či prolínat. Můžeme tak mluvit o národní paměti stejně jako o paměti odbojářů z druhé světové války či paměti disentu. Kolektivní paměť úzce souvisí s identitou sociálních skupin, takže bychom mohli uvažovat o paměti policistů, učitelů či fanoušků fotbalových klubů, prostě všude tam, kde můžeme mluvit o sociální skupině.⁶

Významnou modifikaci a konkretizaci Halbwachsových tezí představuje práce Jana a Aleidy Assmannových o kulturní paměti, která se realizuje v rámci velkých sociálních skupin (především národa), a komunikativní

historického vědomí. Ostravská univerzita, Ostrava 2013, s. 15–28; MASLOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří a kol.: *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Karolinum, Praha 2014, s. 31–45.

3 CRANE, Susan, A.: Writing the Individual Back into Collective Memory. *American Historical Review*, 102/1997, č. 5, s. 1372–1385.

4 BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Karolinum, Praha 1995.

5 RÜSEN, Jörn: Tradition: A Principle of Historical Sense-Generation and its Logic and Effect in Historical Culture. *History and Theory. Tradition and History*, 2012, roč. 51, č. 4, s. 45–59.

6 HALBWACHS, Maurice: *Kolektivní paměť*. Sociologické nakladatelství, Praha 2009.

paměti, která je produkována a konzumována na úrovni malých sociálních skupin (komunita, rodina).⁷

V posledních letech se ovšem objevuje kritika tohoto konceptu, respektive se problematizuje jeho schopnost popsat dynamiku moderní, vysoce technologizované společnosti. Koncept kulturní paměti byl totiž vytvořen na příkladu starověkých civilizací, pro které vrchol technologického pokroku představovalo zavedení písma. Techniky uchovávání paměti a celá oblast mnemoniky se v podmínkách vysoce organizované, individualizované, mobilní a technicistní současnosti od tradičních společností starověku značně liší.⁸

Rozvoj médií a jejich širokospektrální každodenní využívání vedou některé autory k závěru, že nemá smysl hovořit o kolektivní paměti, ale o paměti mediální, resp. že v mediálním věku je každá forma paměti nutně digitální. Devět desetiletí poté, co Halbwachs prvně formuloval svou tezi, je čas se posunout. Badatele v této oblasti obzvláště zajímá mimo jiné vztah mezi individuální zkušeností a kolektivní pamětí. Jak se tyto sféry překlenují? Jaké jsou vazby mezi těmito oblastmi? Dalším důležitým argumentem ve prospěch mediálního pojetí paměti je jejich klíčový podíl při generování sociální soudržnosti. Stále více kolektivity se odehrává ve virtuálním prostoru prostřednictvím mediálního sdílení.⁹

Masa mediálních reprezentací minulosti vytváří sdílené sociální rámce pro lidi, kteří obývají, doslovně i obrazně, různé společenské prostory, mají odlišnou praxi i přesvědčení. Virtuální prostor do značné míry ruší tradiční sociální stratifikace a zavádí nové formy kolektivity na základě „pouhého“ zájmu. S ucelenou představou o dopadu fungování technologií na kolektivní paměť přišla Alison Landsbergová, která zkoumala význam filmů jako médií strukturujících jak individuální, tak kolektivní formy vzpomínání. Ptala se, jak mohou být jednotlivci ovlivněni vzpomínkami na události, které neprožili. Otázka „autenticity“ paměti se v digitálním věku jeví jako obzvláště naléhavá. Landsbergová domýšlí a konkretizuje formy remediace kulturního traumatu v digitálním věku, jak je vysvětluje Jeffrey C. Alexander.¹⁰ Užívá

7 ASSMANN, Aleida: *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*. Cambridge University Press, Cambridge 2011; ASSMANN, Jan - CZAPLICKA, John: *Collective Memory and Cultural Identity*. *New German Critique* 65, Cultural History / Cultural Studies (Spring - Summer, 1995), s. 125-133; ASSMANN, Jan: *Kultura a paměť. Písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Prostor, Praha 2001.

8 ZIEROLD, Martin: *Memory and Media Cultures*, in: ERLI, Astrid (ed.): *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Walter de Gruyter, Berlin - New York 2008, s. 399-407.

9 NEIGER, Motti - NIEYERS, Oren - ZANDBERG, Eyal: *On Media Memory. Collective Memory in a New Media Age*. Palgrave Macmillan 2011, s. 1-24.

10 ALEXANDER, Jeffrey C.: *Toward a Theory of Cultural Trauma*. In: ALEXANDER, J. C - EYERMAN, Ron - GIESEN, Bernhard - SMELSER, Neil, J. - SZTOMPKA, Piotr: *Cultural Trauma and Collective Identity*. University of California Press, Berkeley - Los Angeles - London 2004, s. 1-31.

přítom pojmu *protetická paměť*, který na tuto „umělost“ či „ne-autenticitu“ upozorňuje. Mediální obsahy, zvláště filmy a další audiovizuální produkty, vytvářejí podle ní tuto paměť digitálního věku, která upozaduje a performuje všechny další „tradičnější“ formy paměti. Tato *protetická paměť* umožňuje každému bez rozdílu identifikovat se se zkušenostmi lidí, kteří zažívali různorodá traumata.¹¹ Právě tento postřeh má velký význam pro didaktiku, protože, jak si dále ukážeme, tuto funkci nemusíme vnímat jen jako překážku historického vzdělávání (tedy že učitelé musí napravovat omyly a nepřesnosti obsažené v hraných filmech), ale také jako jeho výhodu, a to zdaleka nejen pro jejich motivační rozměr.

K podobným závěrům dospěla i Marianne Hirschová, která zdůrazňuje dostupnost mediálně sdílených vzpomínek a díky vysoké konektivitě i jejich sdílení. Na příkladu vzpomínek lidí přeživších holocaust ilustruje mechanismy jejich osvojování potomky, kteří sdílejí traumata svých rodičů, aniž je sami osobně zažili. Tento přenos se ovšem neomezuje jen na biologické příbuzné, v mediálním věku je obecně platný a sdílení traumatu už není závislé na jeho fyzickém prožití, ale na dostupnosti a síle mediálního obrazu, který o něm vypráví.¹²

O významu recyklování a sdílení obrazů uvažoval i tým zkoumající generační posun v paměti německých rodin pod vedením Haralda Welzera. Upozorňuje na trvanlivost obrazů, které působí silou své imaginace, navzdory zvukovému doprovodu či novému komentáři. Kromě řady pozoruhodných postřehů si Welzer a jeho kolegyně všimly performování původní vzpomínky mediálními reprezentacemi, především historickými filmy. Když měli pamětníci konkretizovat své vzpomínky, využívali k tomu obrazy z historických filmů, které pojednávaly o době, na niž vzpomínali. Nejednalo se ovšem o mechanické přebírání těchto obrazů. Pamětníci si je přisvojovali a přizpůsobovali svým potřebám.¹³

Stručný exkurs do některých konceptů kolektivní paměti má především upozornit na souvislost mezi mediálním provozem a podobami paměti. Ať už vyjdeme z konceptu *protetické paměti* či jiného uchopení mediální paměti, vždy budeme muset při formování společných představ o minulosti přiznat mimořádnou důležitost masmédiím a novým médiím a méně jiným

11 LANDSBERG, Alison: *Prosthetic Memory. The Transformation of American Remember in the Age of Mass Culture*. Columbia University Press, New York 2004.

12 HIRSCH, Marianne: Surviving Images: Holocaust Photographs and the Work of Postmemory. *The Yale Journal of Criticism*, 2001, roč. 14, č. 1, s. 5–37; HIRSCH, Marianne – SPITZER, Leo: 'We would never have come without you': Generations of Nostalgia, in: HODGKIN, Katharine – RADSTONE, Susannah (eds.): *Contested Past. The politics of Memory*. Routledge, London – New York 2003, s. 79–98.

13 WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALOVÁ, Karoline: „Můj děda nebyl nácek“. *Nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Argo, Praha 2010, s. 84–106.

zdrojům. Motti Neiger, Oren Meyers a Eyal Zandberg považují masmédiá za základní nástroj překlenující vzdálenost mezi jedincem a kolektivem, mezi individuální a kolektivní pamětí. Ptají se, kde konkrétně dochází k formování mediální paměti, jaké jsou prostory a místa, kde se objevuje. Zároveň Ingrid Volkmerová upozorňuje na globalizaci médií a technologický rozvoj. Zatímco pro starší generace byla formativní starší média: tisk, rozhlas a černobílá televize, pro generaci narozenou mezi lety 1979 a 1984 (formativní období 1989–1999) už to byl internet.¹⁴ Domnívám se, že tuto tezi je možné přenést i do našich podmínek. Své výchozí teze tedy mohu formulovat takto:

1. V podmínkách soudobé společnosti nabývá většina kolektivních forem paměti mediální povahy, namísto kolektivní paměti proto hovořím o mediální paměti.
2. Mediální paměť je „hybrid“ mezi kolektivní a individuální pamětí v tom smyslu, že představuje individuální interpretaci mediálního obsahu.
3. „Myšlená společenství“ (tj. komunity zahrnující členy, kteří se neznají primárně osobně z každodenního styku) se dnes vytvářejí především sdílením, komunikováním, případně manipulováním s audiovizuálními obsahy, především s filmy a seriály, přičemž hlavní nástroj vytváření kolektivity představují nová média, která umožňují sdílení nejen obsahů, ale i prožitků, které se k nim vztahují.¹⁵

Jak ovšem tato „nová společenství paměti“ identifikovat? Při svém tázání, kde najít „internetová společenství paměti“ jsem se inspiroval výzkumem Ireny Reifové, která se už několik let snaží rekonstruovat „zmizelá publika“ u normalizačních seriálů, tedy způsoby, jakými lidé v sedmdesátých a osmdesátých letech vnímali tehdejší televizní produkci.¹⁶ Reifová zdůrazňuje nutnost kritického přístupu k současnému vzpomínání, a to z několika důvodů. Předně je paměť vždy konstruována, to znamená, že v každé době člověk vzpomíná trochu jinak. Dále je třeba brát v potaz souvislost mezi pamětnickým vzpomínáním a aktuálním hegemonním diskurzem jako referenčním rámcem, který jej do značné míry performuje. Právě tato skutečnost problematizuje „přímou řeč“ pamětníků, neboť se do ní tento diskurz vždy promítá a intenci vzpomínky zásadně ovlivňuje. Překonat tento formativní vliv lze jen obtížně, Reifová se o to pokusila prostřednictvím kódování jejich výpovědí a následného „odfiltrování“ diskurzních vlivů.

14 VOLKMER, Ingrid (ed.): *News in Public Memory: An international Study of Media Memories across Generations*. Peter Lang, New York 2006, s. 1–12.

15 Pojem „myšlená společenství“ užívám v návaznosti na práci Benedicta Andersona. Viz ANDERSON, Benedict: *Představy společenství. Úvahy o původu a šíření nacionalismu*. Karolinum, Praha 2008.

16 REIFOVÁ, Irena – PAVLÍČKOVÁ, Tereza: *Invisible Audiences: Structure and Agency in Post-Socialist Media Studies*. *Mediální studia*, 2013, roč. 7, č. 2, s. 130–13.

Má pozice je jednodušší v tom, že neusiluji o rekonstrukci zmizelé paměti, ale „pouze“ té aktuální. Rozhodl jsem se mediální paměť hledat tam, kde se skutečně nachází – na internetu. Vycházím z představy „rozptýlenosti“ mediální paměti a snažím se ji rekonstruovat z dílčích osamocených výroků, pronášených „nezáměrně“ v (z mého pohledu) příhodných mediálních kontextech (komentáře na Česko-Slovenské filmové databázi, komentáře v internetových diskusích), spíše než z „přímého“ pamětnického vyprávění. Jakkoli je „odfiltrování“ diskurzu i v tomto případě problematické, domnívám se, že je přesto snazší než v případě přímé pamětnické promluvy. Hlavním zdrojem poznání tak pro mě byly repliky účastníků internetových diskusí a hodnocení diváků na specializovaném fanouškovském webu csfd.cz. Klíčový pro mě byl právě tento portál, neboť kolem něj se koncentruje dnes již mimořádně početná skupina přispěvatelů, kteří komentují jednotlivé filmy, a souhrn jejich komentářů vytváří novou kvalitu a ovlivňuje vnímání filmů širší veřejností. Pokusím se ukázat, že zdaleka přitom nejde jen o estetické kvality filmů, ale zároveň o komplexní hodnocení současnosti i minulosti. Hodnotící soudy pronášené v tomto sociálním kontextu považuji za spontánnější, autentičtější projev paměti než strukturované pamětnické vyprávění organizované zpravidla nějakým odborníkem, který jej už svou přítomností ovlivňuje, strukturuje a vnáší do něj svá očekávání.

Inspirující pro mě byla analýza diváckých reakcí, kterou provedla v případě televizních pořadů *Retro* a *Vyprávěj* Lenka Řezníková.¹⁷ Všímalá si plurality identit účastníků internetové diskuse (politické, generační, genderové), která se k pořadu vázala, a interpretovala jejich komentáře. Problém této interpretace ovšem spatřuji v otázce reprezentativnosti vybraných výroků, jimiž ilustruje své závěry. Nakolik jsou skutečně „typické“, nakolik zastupují širší proud výpovědí a nakolik jsou unikátní? Podobnou inspirací (při opakování problému s reprezentativností výběru komentářů) pro mě byla práce Kamila Činátla o filmech paměti.¹⁸

Otázka reprezentativnosti je zásadní, ovšem řešitelná jen do jisté míry. Klíčovým problémem je samotná povaha naší postmoderní situace s mimořádnou diverzitou společnosti a z toho plynoucí jen malou možností modelovat „typického recipienta“. Trendem posledních dvaceti let je stále postupující individualizace společnosti, která se pochopitelně promítá i do kulturního provozu, estetických preferencí a mediálního provozu.¹⁹ Odborníci hovoří o mimořádné diverzitě mediálních publik. Relativní kulturní jednota dob,

17 ŘEZŇKOVÁ, Lenka: Režimy paměti – formáty identity. Ke vztahu paměti a české identity v současné populární kultuře, in: DANIEL, Ondřej – KAVKA, Tomáš – MACHEK, Jakub a kol. (eds.): *Populární kultura v českém prostoru*. Karolinum, Praha 2013, s. 44–59.

18 ČINÁTL, Kamil: *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Nakladatelství Lidové noviny – FF UK, Praha 2014, s. 127–176.

19 Např. LIPOVETSKY, Gilles: *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Prostor, Praha 2008.

kdy dominoval jeden nebo dva televizní programy, je vystřídána mimořádnou pluralitou. Publika jsou selektivní, utilitární, motivovaná, cílevědomá. Také recepční situace se mění: mediální obsahy jsou recipovány mnoha formami (v kině, v televizi, na internetu) a v různých situacích (doma, na pracovišti, ve škole, v dopravních prostředcích).²⁰ Možnosti modelovat recepci jsou tak omezené. Při vědomí těchto mezí jsem se pokusil alespoň o dílčí sondu do tohoto tajemného světa mediální praxe.

Tento problém jsem řešil pomocí metod kvantitativní analýzy. Inspiroval jsem se metodou obsahové analýzy textů, především v jejím konceptuálním pojetí. Antropoložka Ilona Dvořáková tento typ obsahové analýzy charakterizuje takto: „V obsahové analýze dochází ke zkoumání textů (obrazů) s ohledem na několik vybraných znaků, jejichž výskyt je zachycován. Pro autory zastávající užší vymezení a užití obsahové analýzy jsou těmito zaznamenávanými znaky koncepty, nejčastěji slova a fráze a to, co je zaznamenáváno, je existence a frekvence výskytu. Konceptuální analýza, jak lze toto užší pojetí označit, slouží tedy ke kvantifikaci přítomnosti určitého znaku a je vhodná zejména pro komparaci jevů (např. výskytu více znaků, výskytu téhož znaku v rámci více datových souborů).“²¹

Zároveň jsem formuloval tři odlišné modely vymezení vůči normalizaci ve veřejném prostoru, vycházející z teorie o kulturní a intelektuální formaci v postkomunistickém prostoru. Nechci tím říct, že není možné strukturovat modely vzpomínání i jinak, toto vymezení je spíše analytickým nástrojem, s jehož pomocí mohu provést prvotní strukturaci rozptýlených projevů mediální paměti. Jak ukážu dále, na základě analýzy jsem strukturoval komentáře vážící se k jednotlivým filmům a modelům a vzájemně je srovnal. Z tohoto srovnání pak vznikly teze o mediální paměti, se kterými pracuji v závěrečné (didaktické) části práce.

20 Blíže viz LIVINGSTONE, Sonia (ed.): *Audiences and Publics: When Cultural Engagement Matters for the Public Sphere*. Intellect Book, Bristol - Portland 2005.

21 DVOŘÁKOVÁ, Ilona: *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*, AntropoWebzin 2/2010, dostupné on-line: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova_I-2-2010.pdf, podle stavu ke dni 19. 2. 2016.

1.2 PAMĚŤ A DIDAKTIKA DĚJEPISU

Soudobé dějiny jsou dnes už považovány za klíčovou součást školního historického vzdělávání.²² Tento důraz na soudobé dějiny není dán jen přirozenými pedagogickými zásadami od blízkého ke vzdálenému, ale i významem, který nejnovější úsek dějin má pro formování identity ať už na úrovni velkých sociálních skupin (politické identity, národní identita), nebo malých kolektivů (rodinná paměť, komunitní paměť) atd.

Ze soudobých dějin jsou to především ty nejnovější, zvláště doba tzv. normalizace. Tedy přesněji úsek dějin, který je širokou veřejností stále ještě považován za minulost (na rozdíl třeba od devadesátých let, která se historizují teprve nyní). Bylo to právě poslední období komunistického režimu, které sloužilo jako doba, vůči níž se vymezoval režim po roce 1989. Tzv. normalizace se stala negativem, na němž měla vyniknout éra transformace přivádějící českou společnost k (domnělému) konci dějin, tedy triumfu (neo)-liberalismu.²³

Teoretici analyzující vzdělávací systémy opakovaně upozorňují na polovičatost kurikulární reformy a její problematické přijetí na školách. Jana Straková například tvrdí, že pozornost byla směřována spíše do formálních rámců výuky, a naopak málo pozornosti se dostalo klíčovému článku vzdělávání – učitelům.²⁴ Způsob, jakým učí, byl tedy reformou dotčen jen částečně, a přestože v řadě případů jsou s cíli reformy v souladu, verbálně deklarují opak.²⁵

Mé úvahy o využití mediální paměti budou opakovaně narážet na tento nesoulad mezi kulturními zvyklostmi výuky dějepisu na českých školách

22 Důraz v rámcových vzdělávacích programech pro základní a střední školy, metodická doporučení MŠMT o výuce dějin 20. století.

23 GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal – ROUBAL, Petr – SUK, Jiří – ZAHRADNÍČEK, Tomáš: *Rozdělení minulostí. Vytváření politických identit v České republice po roce 1989*. Knihovna Václava Havla, Praha 2011.

24 STRAKOVÁ, Jana: Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky, in: KRYKOROVÁ, Hana – VÁŇOVÁ, Růžena a kol.: *Učitel v současné škole*. FF UK, Praha 2010, s. 167–175; STRAKOVÁ, Jana – SPILKOVÁ, Vladimíra – FRIEDLAENDEROVÁ, Hana – HANZÁK, Tomáš – SIMONOVÁ, Jaroslava: Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 2014, roč. 64, č. 1, s. 34–65.

25 *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*. Ústav pro studium totalitních režimů, 25. 6. 2012, dostupné on-line: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>, podle stavu ke dni 21. 3. 2016.