

DIDAKTICKÁ APLIKACE ORÁLNÍ HISTORIE / EDUCATIONAL APPLICATION OF ORAL HISTORY

Rodinná paměť ve výuce tzv. normalizace: Velké a malé příběhy moderních dějin / Family Memory in Teaching the Normalization: Large and Small Stories of Modern History

Jaroslav Najbert

Abstrakt

Článek stojí na pomezí didaktické aplikace a metodologické reflexe užití orální historie ve výuce československých dějin pro období let 1968-1989. Na úvod formuluje autor své stanovisko k významu paměti v systému výuky dějepisu na českých školách. Následuje charakteristika projektu Velké a malé příběhy moderních dějin, zajišťovaného Ústavem pro studium totalitních režimů v Praze, zaměřená na metodická východiska a strukturu dosud realizovaných tří ročníků projektu. V závěrečné části se autor zamýšlí nad možnou analýzou a interpretací materiálu, přičemž se věnuje zejména problematice vztahu rodinné a kulturní paměti.

Abstract:

The article stands on the edge of educational applications and methodological reflection of the use of oral history in teaching Czechoslovak history for the period 1968-1989. In the introduction, the author formulates his opinion about the importance of memory in history teaching in Czech schools. There follows the description of the project Large and small stories of modern history, provided by the Institute for the Study of Totalitarian Regimes in Prague, focused on the methodological basis and structure of the three years of the project completed so far. In the final part the author

considers the possible analysis and interpretation of the materials and focuses especially on family relations and cultural memory.

Klíčová slova: Paměť ve výuce dějepisu, období tzv. normalizace, rodinné vyprávění, analýza a interpretace orálně-historických pramenů, multiperspektivita.

Key Words: Memory in teaching history, the so-called normalization era, family stories, analysis and interpretation of oral-historical sources, multiperspectivity.

Zapojení paměti do školní výuky

Chápání vztahu mezi historickou vědou a didaktikou dějepisu prošlo za posledních dvacet let v českém prostředí zásadní proměnou, která se odráží nejen v odborných pracích, ale byla zohledněna i ve formulování současných kurikulárních dokumentů.²⁴² Dějepis v nich není pojímán jako naukový předmět, v němž hráli učitelé roli popularizátorů výstupů historické vědy, a v jehož rámci žáci víceméně reprodukovali faktografický výklad minulosti, který jim poskytli učitelé a učebnice. Z dějepisu se nově stává interpretativní předmět, ve kterém jsou žáci vedeni k poznání, že „*historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti.*“²⁴³ V tomto ohledu rámcové

²⁴² BENEŠ, Zdeněk. Co se školním dějepisem: několik poznámek k situaci a k možným řešením. In: BENEŠ, Z. (red.) *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*. Praha : Albra, 2002, s. 5-18.

²⁴³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Dostupné z URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf> [Cit. 2011-10-07], s. 43.

vzdělávací programy historické poznání charakterizují jako neuzavřené a proměnlivé a zdůrazňují i variabilitu výkladů minulosti.²⁴⁴

Tato proměna otevírá prostor pro důkladnější zapojení multiperspektivního přístupu poznávání a výkladu minulosti do výuky dějepisu.²⁴⁵ Minulost máme příležitost v hodinách prezentovat jako pluralitu názorů na příčiny a okolnosti jevů a událostí, přičemž jednotlivé perspektivy můžeme, sledující předem formulovaný cíl, mezi sebou porovnávat a konfrontovat. Jestliže se bez multiperspektivního přístupu obejde učitel při výkladu středověkých dějin, které on i jeho žáci spíše považují za uzavřený historický proces, pak soudobé dějiny jsou ze své podstaty výrazně problematičtější. Nejen proto, že jsou mnohá témata nedávných dějin v mimoškolním prostředí neustále aktualizována, ale výklad se komplikuje kvůli politickým nebo majetkovým důvodům a konfrontace s dosud žijícími aktéry a svědky historických událostí vyvolává potřebu předat žákům analytické a interpretační nástroje, které je budou směřovat k tomu, jak s pluralitou názorů a výkladů v praktickém životě zacházet.

Jednou z cest, kterou se učitelé dějepisu mohou vydat, je práce s historickou pamětí při současném využití metody orální historie.²⁴⁶ Ostatně i normativní

²⁴⁴ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf> [Cit. 2011-10-07], s. 39 a 43.

²⁴⁵ Více o multiperspektivitě ve vyučování dějepisu viz STRADLING, Robert. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. [Online]. Rada Evropy, 2003. Do češtiny přeložil Vratislav Čapek. Dostupné z URL: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/NHStradlingMultiperspektivita>> [2011-10-07].

²⁴⁶ Při užívání pojmu »paměť« vycházím v konceptu paměti francouzského sociologa Maurice Halbwachse (HALBWACHS, Maurice. *Kolektivní paměť*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7419-016-2), respektive z jeho pozdější modifikace v pojetí Jana Assmanna (ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť: písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha : Prostor, 2001. ISBN 80-7260-051-6). Pro účely svého článku rozlišuji paměť »kulturní« a »komunikativní« (resp. rodinnou). Kulturní paměť chápu jako souhrn vzpomínkových a myšlenkových figur, stereotypů a ustálených interpretačních modelů minulosti, které jsou sdíleny v rámci různě definovaného společenství, v našem případě v rámci polistopadové české společnosti. Na formování a předávání kulturní paměti se výraznou měrou podílejí institucionalizované formy komunikace (oficiální texty, památky, rituály, oslavy

dokumenty vyzývají k práci s pamětí - charakteristika vzdělávacího oboru Dějepis (RVP Z) stanovuje jeho poslání jako „*kultivaci historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti.*“²⁴⁷

Jakou historickou zkušenost bychom měli předávat a jakou paměť bychom měli uchovávat, už záleží do podstatné míry na autonomii jednotlivých škol, resp. učitelů. Řeč rámcových vzdělávacích programů ji nespécifikuje, pouze orientuje učitele směrem k utváření pozitivních občanských postojů, k rozvíjení vědomí přináležitosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a k podpoře „*přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována*“²⁴⁸ (viz Vzdělávací oblast Člověk a společnost). Velice dobře naplňuje tyto cíle paměť aktivních bojovníků nebo obětí nedemokratických režimů (v českém prostředí nacistické okupace a komunistické diktatury), která do škol proniká různými cestami, v posledních letech také institucionalizovanou formou v rámci specializovaných projektů různých organizací.²⁴⁹ Smyslem této paměti je prezentace žádoucích životních postojů a vzorců chování, nikoliv primárně »objektivní« poznání minulosti. Vzpomínky politických vězňů nebo odpůrců komunistické diktatury mají zajisté nepochybnitelné místo v systému výuky dějepisu na českých školách. Práce s pamětí by se však neměla omezit pouze na využití její komemorativní, tedy vzpomínkové funkce.

aj.). Instituci školy (zde ve smyslu celé školské soustavy od MŠMT až po jednotlivé učitele) můžeme považovat za jednoho z významných nositelů a zprostředkovatelů této kulturní paměti. Naproti tomu komunikativní paměť je vázána na existenci živých nositelů a komunikátorů zkušenosti. Pro účely článku chápou touto komunikativní pamětí nespočetné množství rodinných pamětí, které obsahují osobité rodinné chápání a výklady minulosti.

²⁴⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Dostupné z URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf> [Cit. 2011-10-07], s. 43.

²⁴⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 43.

²⁴⁹ Jedná se zejména o projekty *Bojovníci proti totalitě očima dětí* (Ministerstvo obrany ČR), *Příběhy bezpráví* (Člověk v tísni o.p.s.), *Stopy totality* (Zapomenutí o. s.) a *Zmizelí sousedé* (Židovské muzeum v Praze). Patří sem právě i projekt *Velké a malé příběhy moderních dějin* realizovaný Ústavem pro studium totalitních režimů v Praze.

Při prezentaci nejnovějších dějin se totiž učitelé dotýkají rodinné paměti, která výrazným způsobem formuje postoje a názory žáků a je jedním z hlavních zdrojů jejich identity.²⁵⁰ Při výkladu nejsou žáci *tabula rasa*, přinášejí si do hodin určité představy o minulosti, které se nemusí shodovat s historickým poznáním prezentovaným v učebnicích, v některých případech jsou přímo protikladné. Jak správně poukázal Jaroslav Pinkas na zářijovém expertním setkání českých a německých oral historiků v Praze, zdůrazňuje-li současné vzdělávání jako důležitou hodnotu toleranci, není možné vůči nonkonformním představám o minulosti vystupovat „z pozice autority a represivně ve stylu: *„Mýlíš se hochu/dívko, takhle to nebylo, tento obraz minulosti je falešný, správně je to takto, piš si.“ Správné není perspektivy diskreditovat, ale konfrontovat.*“²⁵¹

Pro učitele se tak otevírá prostor pro efektivnější zapojení metody orální historie do výuky. Rodinná paměť by neměla být pouze prostředkem osvojování minulosti, což dobře charakterizuje věta, kterou učitelé dějepisu ve své praxi vždy využívali: „*Zeptejte se doma, jak to bylo.*“ Rodinná paměť by se měla v daleko větší míře stát předmětem analýzy. Tuto proměnu by vyjadřovala odlišná otázka: „*Jak vzpomínají vaši rodiče a proč na řadu věcí vzpomínají jinak než jejich sousedé?*“

Přepracovaný přístup k využití orální historie a rodinné paměti ve škole klade nároky na proměnu role učitele, který byl před rokem 1989 garantem pravdy příběhu

²⁵⁰ Ostatně z výsledků pro naše téma zatím posledního relevantního výzkumu *Mládež a dějiny* realizovaného v roce 1996 vyplývá, že historie vlastní rodiny zajímá žáky nejvíce ze všech historických témat a vyprávění dospělých je současně třetím nejoblíbenějším médiem zprostředkování minulosti (po hraných filmech a historických památkách a muzeích). Srov. KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno : CERM, 2001. ISBN 80-7204-191-6, s. 50-59. Navzdory pravděpodobné změně preferencí historických témat a médií zprostředkování minulosti v průběhu posledních 15 let lze rodinu vzhledem k její socializační funkci nadále považovat za jeden z hlavních činitelů formování postojů a identity žáků.

²⁵¹ PINKAS, Jaroslav. *Recepty rodinné paměti v pedagogické praxi*. [Rukopis]. Příspěvek na konferenci *Rozhovory s pamětníky - využití rozhovorů s oběťmi nacismu a komunistického režimu bývalého Československa v historickém vzdělávání: vzdělávací koncepce, diskuse a perspektivy v Česku a Německu*. Praha-Břevnov, 14.-16. 9. 2011.

pamětníka.²⁵² Nově se z něho stává garant metody, který moderuje prezentování perspektiv. Tato role je samozřejmě velice náročná, učitel se stává důležitým činitelem procesu kritické reflexe a formování žákovy identity, proměňuje se v regulátora žakovského vztahování se k hodnotám. Zejména v období výkladu dějin komunistické diktatury v Československu se může při diskuzi ocitnout v situaci, kdy perspektivy jednotlivých pamětníků budou ve vzájemném rozporu a kdy argumenty žáků mohou zpochybnit i perspektivu samotného učitele.

Historikové mívají často obavy, že vzpomínky lidí na dávné události mohou být nevěrohodné nebo zkreslené.²⁵³ Využitím právě tohoto specifického rysu orálně-historických pramenů – subjektivity – se učitelům nabízí možnost dosáhnout řady výchovných a vzdělávacích cílů. Tyto cíle jsou v kurikulárních dokumentech jen naznačeny, ale podle mého názoru je žádoucí konkretizovat tyto cíle a usilovat o jejich naplnění v praxi.²⁵⁴ Učitel není odborný historik. Na rozdíl od většiny historiků je v každodenní praxi konfrontován se subjektivními názory svých žáků a jejich rodiny a potřebuje si osvojit fungující metody, jak s touto subjektivitou pracovat a případně ji využít v edukačním procesu. S pouhou popularizací výsledků odborného bádání v realitě třídy nevystačí.

²⁵² Orální historie se v prostředí českých škol konstituovala jako metoda využívající téměř výlučně komemorativní funkci paměti – sloužila k připomínání pro společnost žádoucích příběhů, které prezentovaly dobové hodnoty a postoje. Ideologií zúžený prostor interpretace vzpomínek de facto znemožnil uplatnění pedagogického konstruktivismu před rokem 1989. Okruh pamětníků byl značně omezen, často pouze na členy »protifašistického« odboje, kteří v mnoha případech potvrzovali tezi o vůdčí roli KSČ v boji proti nacismu. Oficiální cestou jejich vzpomínky v hodinách nemohly být zpochybněny nebo konfrontovány s dalšími perspektivami.

²⁵³ O vztahu paměti a historické vědy více VANĚK, Miroslav – MŮCKE, Pavel – PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha : Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. ISBN 978-80-7285-089-1, s. 69-74. Širší souvislosti o problematice též VAŠÍČEK, Zdeněk – MAYER, Françoise. *Minulost a současnost, paměť a dějiny*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK); Praha : Triáda, 2008. ISBN 978-80-7325-162-8/978-80-86138-96-1 (Triáda).

²⁵⁴ V koncepci RVP postrádám zejména důkladnější promyšlení vztahu rodinné paměti k procesu poznávání a zprostředkování minulosti a k procesu vytváření a uvědomování si identity žáka. Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 44.

Charakteristika projektu **Velké a malé příběhy moderních dějin**

S rodinnou pamětí pracuje i projekt *Velké a malé příběhy moderních dějin*, realizovaný Ústavem pro studium totalitních režimů v Praze. Od počátku byl koncipován jako určitý modelový příklad užití metody orální historie v pedagogické praxi. Kopíroval vesměs tematické plány výuky, proto byl cílen na deváté třídy základních škol (resp. kvarty na osmiletých gymnáziích), případně na společenskovědní semináře vyšších ročníků gymnázií. Hlavní úkol projektu se promítl do samotného názvu - chce konfrontovat »velkou historii«, prezentovanou v učebnicích dějepisu, s tzv. »malými dějinami«. Tyto malé dějiny, které se dotýkají konkrétních rodinných příběhů a míst, k nimž žáka váže nějaké specifické pouto, mají osobní, dalo by se říci téměř důvěrný charakter. Studenti získávají možnost vžít se do příběhů vlastní rodiny a nalézat v nich témata a události, které je často zprostředkovaně ovlivnily a v nichž se odráží právě velké dějiny. Historická fakta tím dostávají konkrétní rozměr a učitelé v hodinách mohou pozorovat aktivní přístup žáků k tématu.²⁵⁵

Nadcházející ročník 2012 bude již čtvrtý v pořadí. Výběr témat do jisté míry ilustruje vývoj práce orálních historiků – od významných výročí a uzlových bodů paměti jsme se přesunuli k tematizaci kulturních dějin a dějin každodennosti. První dva ročníky se zaměřovaly na dvě výrazná centra paměti, jimiž jsou pražské jaro a sametová revoluce. Naproti tomu v roce 2011 jsme stanovili téma *Moje rodina v letech normalizace*, které v nadcházejících letech prohloubíme. Prvního ročníku se účastnilo pět škol, druhého 12 a třetího 11. Za tři roky trvání projektu shromáždili žáci základních a středních škol přibližně 220 rozhovorů. Díky grantu MŠMT se nám pro následující rok podařilo počet participujících škol zdvojnásobit.

²⁵⁵ Tento efekt vystihla v reflexi pracovní činnosti žáků koordinátorka projektu na jednom severočeském gymnáziu: „Jako vyučující dějepisu jsem pocítovala v hodinách věnovaných této tematice úplně jiný přístup třídy, nebyla to jen látka z učebnice, ale dokázali si mnohé spojit s prožitky svých blízkých.“

Vzniklá sbírka rozhovorů je volně přístupná na webových stránkách Ústavu pro studium totalitních režimů.²⁵⁶ Projekt nebyl zamýšlen jako historiografický sběr vzpomínek (tomu se v republice úspěšně věnují jiné instituce jako je Post Bellum o. s. nebo Židovské muzeum v Praze aj.). Následkem tohoto přístupu sbírka rozhodně nepředstavuje vyvážený vzorek vzpomínek předlistopadové československé společnosti. Takový ostatně nebyl ani její záměr. Regionálně jsou zastoupeny pouze školy v Praze, středních, severních a východních Čechách, téměř vůbec nejsou zastoupeny venkovské školy. Vzhledem k vysokému podílu gymnázií najdeme v sumě pamětníků ve srovnání s celkovou populací nadprůměrný podíl vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaných lidí s maturitou, středoškoláci bez maturity jsou zastoupeni velmi málo a lidé se základním vzděláním prakticky absentují.²⁵⁷

Projekt má čtyři základní části – metodické a motivační školení pro žáky, dále vlastní realizaci rozhovorů, následuje jejich analýza a závěrečné zpracování výstupů. Projekt je pojímán jako doplnění výuky, ponechává učitelům dostatek prostoru pro vlastní výklad. Z toho důvodu řada učitelů vedla žáky k samostatnému studiu dobových reálií, ke shánění doplňkových informací v archivech nebo knihovnách apod.

Všichni žáci prošli základním školením o vedení rozhovoru, které vychází ze zjednodušených zásad publikovaných v odborné literatuře.²⁵⁸ Byli zejména vedeni k tomu, aby poskytli narátorům prostor pro vyjádření. Vzhledem k jejich malé zkušenosti se to ne vždy povedlo, dost záleželo na komunikativních schopnostech pamětníka. Pro některé odpovědi narátorů je charakteristická stručnost a zkratka. Opačným extrémem byla neschopnost pamětníka držet se tématu, provázená omezenou schopností tazatelů narátory usměrnit. Ve většině případů pojiil narátora a tazatele příbuzenský vztah. Dotazovaní pamětníci (často rodinní příslušníci) figurují v projektu jako anonymizované osoby (pokud se pamětník nerozhodl jinak), u nichž je

²⁵⁶ *Velké a malé příběhy moderních dějin* [Online]. © Ústav pro studium totalitních režimů 2009. Dostupné z URL: <<http://www.ustrcr.cz/cs/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin>> [Cit. 2011-10-07].

²⁵⁷ Velké množství pamětníků údaje o svém vzdělání ani neposkytlo.

²⁵⁸ Viz VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel – PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*, s. 8-24.

uveden pouze věk, pohlaví, původ, případně vzdělání nebo zaměstnání. U každého výstupu byl zajištěn formální souhlas pamětníka se zveřejněním jeho vzpomínek. Každá škola získala pro prezentaci svých výstupů místo na webové stránce Ústavu pro studium totalitních režimů.

Doporučeným výstupem nahraného interview byl zkrácený přepis ve formě strukturovaného rozhovoru (otázka-odpověď), možnosti jsou však libovolné (komentované rodinné album, film apod. – ostatně někteří studenti zpracovávali nad rámec zadání vlastní film na DVD). V některých školách žáci své výstupy prezentovali i jinými způsoby, např. formou veřejné besedy.

Metodika projektu: jak otevřít témata, na co se ptát a s jakým cílem?

Metodika rozhovorů prvních dvou ročníků zaměřených na symbolické roky 1968 a 1989 se lišila od toho zaměřeného na dvacetiletí normalizace. Opět si na ní můžeme ilustrovat, jak se celkově v českém prostředí metodika orální historie vyvíjí a jak se v ní posiluje konstruktivistický přístup výuky. I když byl žákům od začátku ponecháván dostatek prostoru pro vlastní formulaci otázek, v mnoha případech doslovně používali otázky, které jsme jim nabídli na metodickém školení. Z toho důvodu některé výstupy budily dojem schematičnosti, přičemž připomínaly spíše dotazníky než přepisy rozhovorů. Po těchto zkušenostech jsme proto pro téma tzv. normalizace stanovili i určité zásady jak otevřít konkrétní témata a jak se ptát.

Rok 1968

Pilotního projektu se zúčastnily pouze pražské školy, hlavním cílem bylo zachycení bezprostřední vzpomínky pamětníků pražských srpnových událostí. Samotné otázky se týkaly následujících okruhů:²⁵⁹

- Politická zkušenost pamětníka (míněno v širším smyslu, obecně reflexe 50. a 60. let)

²⁵⁹ Konkrétní otázky k jednotlivým okruhům jsou k dispozici v podrobné charakteristice projektu k roku 1968 na webu Ústavu pro studium totalitních režimů. Viz *Velké a malé příběhy moderních dějin – rok 1968* [Online]. © Ústav pro studium totalitních režimů 2009. Dostupné z URL: <http://www.ustrcr.cz/cs/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin-rok-1968> [2011-10-07].

- Události roku 1968 – »náhlada Pražského jara« (fragmenty vzpomínek)
- Jak se obrodný proces projevil v okolí pamětníků
- Co pamětníka nejvíce zaujalo
- Invaze
- Normalizace

Rok 1989

Podobně strukturované byly otázky pro druhý ročník, který zachycoval subjektivní prožitky lidí z období přechodu od komunistického režimu k demokracii. Tematizovány byly následující okruhy:²⁶⁰

- Politická zkušenost 70. a 80. let
- Každodennost konce 80. let a změny roku 1989 v mezinárodním kontextu
- Atmosféra roku 1989, jak vnímali opoziční demonstrace během roku
- Listopadová revoluce

Postoj vůči listopadové revoluci

Normalizace

Na co se zaměřit, když je v hodinách tak málo času, co tematizovat a proč, jaký při tom sledovat cíl? Otázky jak učit o normalizaci si pokládá každý učitel a my jsme nebyli výjimkou. Na úvod jsme stanovili hlavní metodický koncept - multiperspektivitu - a hlavní cíl: žák si klade otázky. Klade otázky o době normalizace

²⁶⁰ Konkrétní otázky opět na webu ústavu v charakteristice projektu k roku 1989. Viz *Velké a malé příběhy moderních dějin – rok 1989* [Online]. © Ústav pro studium totalitních režimů 2009. Dostupné z URL: <http://www.ustrcr.cz/cs/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin-rok-1989> [2011-10-07].

- sobě, svým rodičům, svému učiteli. Abychom žáky aktivizovali ke kladení otázek, museli jsme je nejprve motivovat – vzbudit v nich přesvědčení, že je normalizace zajímavá doba, která se jich bezprostředně týká, dodnes zprostředkovaně ovlivňuje jejich životy, a právě proto je pro ně přínosné se o jejím fungování více dozvědět. Hlavním prostředkem motivace bylo vzbuzení určitého poznávacího neklidu na straně žáka - fenomény normalizace jako spartakiáda nebo popkulturní obrazy se nám k tomu ostatně přímo nabízejí. V podstatě šlo o to, vzbudit v žácích emoce úžasu nebo opovržení, do značné míry jsme ironizovali některé jevy. A to vše jsme dělali se záměrem, abychom často absolutizované postoje žáků následně relativizovali v průběhu rozhovoru s pamětníkem, případně v následné diskuzi nad různými perspektivami pamětníků.

Vyvolat v žácích počáteční potřebu hlubšího zájmu o dobu normalizace se nám relativně dařilo prostřednictvím krátké filmové ukázky z filmu Pupendo, ve které se o pravém charakteru normalizace dohadují ředitel základní školy Míla Břečka (Jaroslav Dušek) a jeho přítel Bedřich Mára (Bolek Polívka). Při práci na mozaice se následně oba diskutující rozhodnou ukryt v tužce tajný vzkaz dalším generacím. Parafrázujíc jejich rozmluvu, pokládal jsem převážně patnáctiletým žákům jednoduchou otázku, totiž zda si myslí, že byl komunismus »svinstvo« a komunisti »svině«? V každé třídě se osmdesát až devadesát procent žáků ztotožnilo s odpovědí, že ano.²⁶¹ Následně jsem je konfrontoval s tvrzením, že v době, kterou charakterizují jako »svinstvo«, vyrůstali jejich rodiče, prarodiče prožívali aktivní léta svého života a většina příbuzných se ve větší nebo menší míře na fungování tehdejší společnosti podílela. Následkem toho je stín normalizace provází v rodinách a je v zájmu jejich hlubšího sebepoznání, aby se do projektu aktivně zapojili.

Základním metodickým problémem se jevila zvolená míra znalostí, kterými bychom měli žáky před rozhovorem vybavit. Autoři se vesměs shodují, že by měla

²⁶¹ Četnost odpovědí samozřejmě závisí na věku, sociálním prostředí i regionálním původu žáků. Jinak budou odpovídat žáci pražského gymnázia a jinak žáci základní školy na Ostravsku. Učitel však může úspěšně relativizovat obě krajní tvrzení. Jeho cílem není v daném případě přesvědčit žáky o tom, zda komunismus byl nebo nebyl »svinstvo«, ale přimět žáky k tomu, aby nepoužívali povrchní generalizaci. Ke konkrétním jevům a událostem by měli zaujímat odlišná stanoviska podložená relevantními argumenty.

každému rozhovoru předcházet důkladná příprava otázek, žák by měl předem vědět, na co se bude ptát.²⁶² Domnívám se, že taková příprava nemusí být nutně spojena s vyčerpávajícím výkladem, ve kterém žáky faktograficky vybavíme na rozhovor. V takovém případě se žáci ocitají v pasivní roli – relevantní otázky jim zodpovíme v hodinách dřív, než mají příležitost je položit. Z rozhovoru se pak stává dotazník, ve kterém chce mít žák zachycenou odpověď na otázky, které mu předem připravil učitel. I s přihlédnutím k prvním dvěma ročníkům projektu, které do jisté míry na tomto principu fungovaly, jsme se rozhodli co nejvíce uplatnit konstruktivistický přístup a nechat formulaci otázek na samotných žácích.

Předem jsme stanovili okruhy témat, o kterých jsme předpokládali, že budou chtít pamětníci hovořit. Základem metodického školení byla fragmentarizace a podstatná redukce kontextu informací. Zároveň jsme téměř výlučně používali dobové prameny (fotografie, filmové ukázky a hudební klipy, pionýrský slib apod.).

Zvolenou metodu si můžeme přiblížit na dvou příkladech. Téma politika můžeme otevřít jediným údajem - 99,4 %. Kontextualizace se v tomto případě omezí na jednu větu – číslo vyjadřuje volební účast v období normalizace (volby do Federálního shromáždění, rok 1986). Aktivní žáci okamžitě začnou formulovat otázky: Jak volby s takovou účastí probíhaly? Volili lidé podle vlastního přesvědčení? Co by se stalo, kdyby někdo volil proti? Věděli, koho volí? Zajímali se vůbec o politiku?

Charakteristiku společenských a ekonomických vztahů můžeme tematizovat jedinou fotografií, která zachycuje frontu na maso. I tento emblematický obraz doby vyvolává řadu otázek: Proč ti lidé frontu stáli? Kolik času v ní strávili? To nebylo nic k dostání? Jak si to pak lidé sháněli?

²⁶² TRUESDELL, Barbara. Techniky orální historie: jak organizovat a vést orálně historické rozhovory (překlad do češtiny Naděžda Morávková). *MEMO, časopis pro orální historii*, roč. 1, č. 1, 2011, s. 10. BÖHMOVÁ, Lucie. Zařazení orální historie do dějepisu v základním vzdělávání. *MEMO, časopis pro orální historii*, roč. 1, č. 1, 2011, s. 64.

MEMO 2011/2

Zkušený učitel může brainstorming žáků usměrnit a problémy normalizační každodennosti snadno aktualizovat. V ideálním případě lze vést žáky k tázání, kde mohou ležet kořeny v současné době častého distancování se od politiky, negativního hodnocení politických představitelů a přesvědčení o tom, že obyčejný člověk záležitosti politického života nijak neovlivní. Pochopení specifické normalizační praxe získávání nedostatkového zboží pomocí rozsáhlých sociálních sítí může pro změnu přimět žáky k přemýšlení o mechanismech korupce a klientelismu.

Podobným způsobem jsme tematizovali většinu jevů a fenoménů normalizačního Československa:

- Rodina, formy trávení volného času, zájmy a cestování
- Zapojení do oficiálních organizací a spolků (KSČ, Pionýr, ROH)
- Fenomény doby – spartakiáda, povinná vojenská služba, slavení svátků, brigády, podpultový obchod, tuzex, céčka, rozkrádání majetku v socialistickém vlastnictví
- Zaměstnání – plánování, motivace v práci a platová nivelizace, kádrový posudek
- Populární kultura a média – kult hvězd, populární seriály a estrády, podpora režimu (Anticharta), knihy, kino, zahraniční rozhlas apod.
- Prožívání »velkých dějin« - normalizační prověrky, Charta 77, disidentské hnutí, výbuch jaderné elektrárny v Černobylu, perzekuce rodiny.

Cílem nebylo, aby tazatelé vyčerpávajícím způsobem probrali všechna témata. Naopak se měli zaměřit na ta, která jim přijdou zajímavá. Za nejvhodnější přístup (i z hlediska toho, abychom jako učitelé poznali, na co se v rodinách našich žáků přirozeně vzpomíná) jsme považovali široce pojaté otevírání rozhovorů, při kterém tazatelé položili pamětníkům otázky typu: „*Co se ti vybaví, když se řekne 70. léta? Čím žila naše rodina v 80. letech? Vybav si přelom 70. a 80. let - na co ses tehdy těšil? Co pro tebe bylo v životě důležité? Čím jsi trávil nejvíc času?*“ Témata, o kterých se pamětník zmínil, měli následně žáci rozvíjet dalšími otázkami, případně se ptát podle vlastního zájmu.

Další zásadou vedení rozhovorů bylo pozvolné nenásilné otevírání vzpomínek pomocí otázek, které přecházely od popisu k interpretaci. Na příkladu významného fenoménu kutilství tak můžeme ilustrovat, že je vhodné se na začátku zeptat, zda 1) pamětník daný problém ve své době vnímal („*Dědo, v té době se prý hodně kutilo, byl jsi také kutil?*“). V případě pozitivní odezvy může tazatel pokračovat 2) pátráním po okolnostech daného jevu a osobních zkušenostech („*Ze kterého výtvoru máš největší radost? Jak jsi sháněl materiál? Co ti ta činnost přinášela?*“). V tuto chvíli, kdy je pamětník v dobrém rozpoložení, s ním můžeme probírat to nejzajímavější z hlediska poznání - ptát se na důvody a příčiny („*Proč myslíš, že bylo kutilství tak oblíbené? Proč si lidé tolik věcí vyráběli doma?*“).

V ideálním případě dojde žák při rozhovoru nebo jeho analýze k poznání, že kutilství mohlo být specifickým projevem normalizačního útěku z veřejné sféry (vlastní realizace v soukromí), případně reakce na nedostatečnou nabídku plánované ekonomiky.

Analýza a interpretace rodinné paměti

Jak jsem naznačil v úvodní části příspěvku, domnívám se, že by neměla žákova práce na orálně-historickém projektu končit přepsáním informací z rozhovoru a předáním výstupu učiteli. Materiál je vhodné využít k následné analýze a interpretaci, které by měly probíhat ve dvou fázích. První fáze je samostatná práce žáka (autoreflexe), druhou fází je skupinová analýza v hodině pod vedením učitele. V autoreflexi by měli žáci promýšlet vztah mezi minulostí a způsobem její reprezentace v pamětníkově vyprávění. Měli by také kriticky reflektovat, do jaké míry je rodinné vypravování ovlivňuje, zda přebírají názory členů své rodiny, nebo se vůči nim naopak vymezují.²⁶³

Ve skupinové analýze náleží nezastupitelná role učiteli, který se stává moderátorem diskuze. Rozvoj didaktických metod analýzy a interpretace rodinné

²⁶³ Sledované cíle autoreflexe lze zobecnit do dvou hlavních oblastí – žáci chápou, že poznávání minulosti je neuzavřený proces a současně prostřednictvím kritické reflexe vzpomínání rodičů nebo prarodičů přispívají k vlastnímu sebepoznání.

paměti je v českém prostředí na samém počátku. Odborná literatura týkající se didaktických aplikací orální historie se zatím soustředí na vypracování metodiky vedení rozhovoru, nikoliv na následnou analýzu a interpretaci.²⁶⁴ Ze zkušenosti koordinátora projektu *Velké a malé příběhy moderních dějin* vím, že si řada učitelů vytváří vlastní interpretační a analytické nástroje, ovšem jejich zkušenosti se zatím nestaly předmětem širší metodologické reflexe odborných metodiků orální historie.

Možné přístupy k analytickému využití materiálu získaného z rozhovorů v rodinách bych chtěl zpracovat ve zvláštním didakticky zaměřeném příspěvku. I s vědomím neúplnosti sbírky výstupů bych však rád formuloval několik závěrů týkajících se vztahu rodinné paměti a výuky moderních československých dějin.

Pro mnohé studenty byla práce na projektu *Velké a malé příběhy moderních dějin* jejich prvotní zkušeností s metodou orální historie. Mnohé příspěvky tudíž nenaplnily ve všech případech zcela přesně zadání, což ovšem nikterak nesnižuje jejich výpovědní hodnotu a autenticitu, která je pro zpracované téma nesmírně podnětná a důležitá. Ve většině případů pojil narátora a tazatele příbuzenský vztah a to se odrazilo v obsahu i formě výpovědí. Funkce rodinného vyprávění je specifická – rozhovor v rodině se stává médiem pro vytváření obrazu minulosti.²⁶⁵

Vedle informací, které získávají žáci z učebnic, tedy existuje další významný referenční systém pro interpretaci minulosti: systém, který tvoří konkrétní osobnosti - rodiče, prarodiče, příbuzní, rodinné fotografie. Zaznamenané výpovědi nezachycují minulost, ale jsou její dynamickou interpretací, která má hlavní cíl ve formování základního obrazu vlastní minulosti, vlastního života a také rodinné tradice. Zaznamenané výpovědi tak do značné míry ilustrují proces vzpomínání, který je

²⁶⁴ Srov. VANĚK, Miroslav. Orální historie a její využití ve výuce dějepisu. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.) *Dvojitý rok 1968?: zlomové roky 1968 a 1989 v českých a německých učebnicích dějepisu*. Praha : Casablanca, 2010. ISBN 978-80-87292-05-1, s. 101-113. TRUESDELL, Barbara. *Techniky orální historie: jak organizovat a vést orálně historické rozhovory (překlad do češtiny Naděžda Morávková)*. *Memo, časopis pro orální historii*, roč. 1, č. 1, 2011, s. 10. BÖHMOVÁ, Lucie. Zařazení orální historie do dějepisu v základním vzdělávání. *Memo, časopis pro orální historii*, roč. 1, č. 1, 2011, s. 64.

²⁶⁵ O funkci rodinného vyprávění jako média pro vytváření obrazu minulosti více WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline. „*Můj děda nebyl nácek*“: *nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha : Argo, 2010. ISBN 978-80-257-0228-4, s. 12-14.

aktivním přetvářením minulosti a její aktualizací. V souvislosti s tím lze pozorovat, že z hlediska narátora nešlo o běžný popis, ale rozhovor provázela vysoká míra hodnocení minulosti. Pamětníci vedle informací předávali především postoje, hodnoty a vzorce, podle kterých lze k minulosti přistupovat. Zřejmá byla snaha ovlivnit tazatele prostřednictvím hodnocení a formulováním tezí, které do značné míry překračovaly rovinu pouhé reprodukce faktů o minulosti.²⁶⁶

Desítky zachycených vzpomínek potvrzují poznatky odborné literatury, že česká společnost nevzpomíná na období komunistické diktatury jednotně. Stejně jako francouzská historička a socioložka Francoise Mayer můžeme ve vzpomínkách nalézt různé způsoby vztahování k minulosti.²⁶⁷ Převažuje negativní hodnocení, menšina pamětníků vzpomíná nostalgicky neutrálně, najdeme i případy zřejmé ostalgie a kladného hodnocení teorie a praxe režimu státního socialismu. Co je však zajímavé, v rodinách se nevzpomíná konfliktně. U narátorů ani tazatelů jsme se téměř nesetkali s ochotou problematizovat morální postoje nebo hodnoty členů rodiny v období normalizace. Z prostředí rodiny se vytrácejí komunisté. Pokud se vyskytuje morálně problematické jednání, je často bagatelizováno, případně je zodpovědnost externalizována s odkazem na povahu tehdejší doby nebo režimu.²⁶⁸ Samozřejmě je

²⁶⁶ U těch rozhovorů, které překročily formu dotazníkového interview a naplnily charakteristiku rodinného vypravování, lze ve zvýšené míře nalézt hodnotící adjektiva, převahuje interpretace nad faktografií a výklad k otázkám je často uvozován specifickými tvrzeními typu „především je potřeba zdůraznit“, „to nemůže takhle srovnávat“, „musím konstatovat“ apod. Největší koncentrací takto pojatých rozhovorů nalezneme u pamětníků studentů pražského gymnázia PORG. Viz *Velké a malé příběhy moderních dějin: Moje rodina v letech normalizace*. [Online]. © Ústav pro studium totalitních režimů 2009. Dostupné z URL: <<http://www.ustrcr.cz/cs/porg-gymnazium-a-zakladni-skola03>> [2011-10-07].

²⁶⁷ MAYER, François. *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita*. Praha : Argo, 2009. ISBN 978-80-257-0151-5.

²⁶⁸ Pamětníkově spontánní přiznání členství v komunistické straně bylo v rozhovorech naprosto výjimečným jevem. Ti pamětníci, kteří se ke svému členství v KSČ nepřiznali nebo předem odmítli rozhovor, v důsledku potvrzují, že v rodinách postrádáme ochotu předpokládané morálně problematické jednání vůbec tematizovat. Nekonfliktnost se nejzřetelněji ukázala u tématu rozkrádání majetku v socialistickém vlastnictví. Až na některé výjimky byla krádež obhajována dobovým heslem „kdo nekrade, okrádá rodinu“. Někteří pamětníci se soustředili na popsání důmyslných postupů „shánění“ potřebných věcí. Stud nad krádeží byl v mnoha případech vytěšněn uspokojením nad vlastní důmyslností. V reakci na to žáci, u kterých je podle mé vlastní zkušenosti vyvinut silný smysl pro ochranu soukromého vlastnictví, neměli potřebu svým pamětníkům vytykat, že se dopouštěli krádeže. Stejně tak neměli tazatelé potřebu

třeba brát v úvahu neúplnou strukturu pamětníků a tím pádem i omezenost empirických poznatků, nicméně se domnívám, že v českých rodinách pomalu dochází k podobné interakci rodinné a kulturní paměti, kterou pro německé prostředí popsal historik Harald Welzer se svými kolegy ve studii *Můj děda nebyl nácek*.²⁶⁹ Na jednu stranu jsou tu zřejmé antikomunistické postoje u většiny žáků, kteří se do projektu zapojili.²⁷⁰ Současně však mezi příbuznými nenacházíme aktivní nositele hodnot a postojů, vůči kterým se žáci vymezují. Lze to interpretovat v analogii k Welzerovým závěrům: postoje žáků mohou být projevem antikomunismu převažujícího v české kulturní paměti (resp. výuce). Ve svých reflexích žáci odsuzují omezování osobních svobod, perzekuci oponentů komunistického režimu, diktaturu jako formu vlády. Rodinné příběhy normalizačního bezčasí ovšem vytváří takový obraz rodinné historie, aby žáci mohli zastávat názor, že komunismus byl sice »svinstvo«, ale v zápětí mohli dodat, že v jejich rodinách žádné »svině« nebyly. Dokážu si představit, že za méně než dvacet let bude v českém prostředí aktuální studie s názvem »Můj děda nebyl komouš«.²⁷¹

Chci však zdůraznit, že výzkum rodinné paměti je v českém prostředí na úplném začátku a navíc nelze německé závěry analogicky aplikovat na české prostředí. Mezi relativně homogenní německou kulturní pamětí na intenzivní etapu

problematizovat fakt, že jejich příbuzní na veřejnosti opakovaně lhali nebo jednali v rozporu se svým svědomím (v případě voleb, veřejných rituálů apod.).

²⁶⁹ WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline. „*Můj děda nebyl nácek*“: *nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Welzer v podstatě konstatoval, že zatímco je v Německu patrný silný tlak »kulturní paměti« na odsouzení nacistických zločinů, rodinná paměť je vůči této osvětě o nacistických zločinech do značné míry imunní. Příběhy, které se tradují v rodinách na generace dětí a vnoučat, jsou interpretovány tak, aby na členy rodiny nepadl žádný stín nacistických hrůz.

²⁷⁰ Převahu antikomunistických postojů v české společnosti lze doložit i na základě nejnovějšího sociologického průzkumu historického vědomí realizovaného na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Období komunistické diktatury (1948-1989) je s výjimkou období tzv. pražského jara hodnoceno silně negativně a společně s obdobím nacistické okupace také označeno za největší dobu úpadku v českých dějinách. Srov. ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří. K otázce historického vědomí obyvatel České republiky, *Naše společnost* 8 (1), 2010, s. 9-20.

²⁷¹ Ponechávám zde zatím stranou dosud nezkoumanou problematiku širších souvislostí historické kultury. Mediální zkratky a povrchní diskuse podle mého názoru způsobují, že žáci nemají ujasněný pojmový aparát. Často tak pojmem »komunismus« nebo »komunistický režim« přikládají rozdílné významy, než které by jim přiřadila historická věda. Svou roli při hodnocení minulosti sehrávají i psychosociální limity a omezené možnosti analytického myšlení spojené s věkem některých žáků.

nacistického totalitního režimu a českou paměť (nebo lépe řečeno paměťmi) na 40 let různě intenzivní komunistické diktatury je řada podstatných rozdílů. Časovým odstupem počínaje a množstvím perspektiv hodnocení konče.

Nicméně z této skutečnosti bychom chtěli nadále vycházet při realizaci projektu *Velké a malé příběhy moderních dějin* a spíše než o zachycení každodennosti normalizace bychom se chtěli věnovat zachycení procesu formulování a předávání rodinných vzpomínek. Pozornost bychom měli zaměřit zejména na samotné tazatele a analyzovat, jakým způsobem vnímají výpovědi narátorů. Doplnění metodiky projektu o dotazníky pro žáky by nám mohlo umožnit blíže popsat proces percepce rodinné paměti.

V úvodu zmiňované vědomí multiperspektivity je podle mého názoru jedním z nejcennějších výstupů dějepisné výuky. Z hlediska didaktického využití materiálů lze jakýkoliv soubor vzpomínek použít k sestavení analytických materiálů, které dokumentují variabilitu prožívání a hodnocení minulosti. Žák, který je v rámci jedné vyučovací hodiny konfrontován s mnohdy naprosto odlišnými interpretacemi minulosti, si je vědom toho, že žádný obraz minulosti není komplexní. Uvědomí si, že každý pamětník (ale i instituce, politické strany) vypráví historický příběh s nějakou intencí. Hlavním výstupem takového poznání by měla být zvýšená imunita žáků vůči myšlenkové manipulaci a kategorickým soudům o dějinách.

Na druhou stranu je třeba upozornit, že multiperspektivní přístup je metodicky náročný a není bezproblémový. Někteří učitelé, se kterými jsem v kontaktu, se o interpretaci v hodině pokusili, ale objevily se případy, při kterých konfrontace vyústila v konflikt zastánců různých perspektiv. V praxi tedy konfrontace vyvolala ve třídě diskuzi, ze které učitelé nedokázali vytěžit z hlediska výchovných a vzdělávacích cílů žádný efekt. Třída nedospěla k žádnému syntetickému závěru.

Jakkoliv mohou být v menšině ty postoje, které se odchyľují od převládajících postojů ve třídě (nebo jinak také od převažující antikomunistické kulturní paměti), samotný fakt, že se s nimi učitelé setkávají v hodinách, potvrzuje tezi, že bychom se neměli spokojit s pouhým zachycením rodinného vyprávění. Žáci se sice při rozhovoru dozvědí o normalizaci řadu informací aktivnější formou, než je

výklad učitele, ale současně mohou převzít od svých pamětníků postoje a hodnoty, které při pozdější konfrontaci mohou mít konfliktní potenciál.²⁷²

Vzdělávací skupina Ústavu pro studium totalitních režimů do budoucna plánuje vytvořit manuál pro učitele, který bude obsahovat kompozice různých perspektiv na teorii i praxi života v komunistickém Československu.

Závěr

Na závěr bych shrnul hlavní myšlenky mého příspěvku. Vzhledem k tomu, že se učitelé při výkladu normalizace setkávají se subjektivní rodinnou pamětí, měli by specifické orálně-historické prameny ve zvýšené míře použít k analýze v hodinách. Aby mohl učitel hrát svou roli moderátora, který individuální analýzu nebo hromadnou diskusi nad rodinnými vzpomínkami povede k produktivnímu cíli, je podle mého názoru nezbytné, abychom:

1. soustavně analyzovali rodinnou paměť na období normalizace (a komunistické diktatury celkově) a zabývali se důkladně procesem jejího předávání na generace současných nebo budoucích žáků a
2. na základě praxe stanovili, kde mohou být konfliktní oblasti střetávání jednotlivých perspektiv (kulturní paměti ale i jednotlivých rodinných pamětí) a vypracovali způsoby, jak se na tento konflikt metodicky připravit a využít ho při výuce.

Zcela zásadní je přitom tázání po perspektivě samotných učitelů. Každý učitel by si měl především položit otázku: Jak učím o době před rokem 1989? Zastávám antikomunistický postoj, vzpomínám nostalgicky na léta dětství a dospívání, nebo se jen kriticky vymezuji vůči nedostatkům minulého i současného uspořádání společnosti? Do jaké míry se moje perspektiva promítá do výuky? Odlišuje se od

²⁷² Vzhledem k tomu, že se jedná v českém prostředí o dosud nezkoumané téma, nejsou k dispozici žádné statistické údaje o tom, kolik procent žáků se konfliktního střetávání perspektiv účastní. Podstatné ovšem je, že k tomuto jevu dochází a s přihlédnutím k současnému ekonomickému vývoji v Evropě lze předpokládat, že se budou názory na praxi státního socialismu polarizovat.

výkladu minulosti v rodinách mých žáků a od převládající kulturní paměti? A čím je vlastně tato kulturní paměť reprezentována (MŠMT, školní učebnice, média)?

Hodnocení spojené s kladením těchto otázek nutně bude vyplývat z kontextu každého regionu, školy, i třídy a bude se v průběhu let proměňovat. Nicméně je pokládám za vysoce aktuální pro současnou didaktiku dějepisu i pro historickou vědu.²⁷³ Důležitější závěry by chtěl v budoucnu přinést i projekt *Velké a malé příběhy moderních dějin*.

Resumé

Práce s pamětí ve výuce by se neměla omezit pouze na její komemorativní funkci. Připomínat osudy obětí a oponentů komunistické diktatury je nezbytnou součástí výuky českých moderních dějin, ale vzhledem k tomu, že se učitelé při výkladu zejména období tzv. normalizace setkávají se subjektivní rodinnou pamětí, měli by specifické orálně-historické prameny ve zvýšené míře použít k následné analýze v hodinách. Interpretace vzpomínek by měla sledovat zejména cíle spojené s odhalováním neuzavřenosti historického procesu a se zkoumáním rodinné identity žáka. Nezbytným prvkem, který se v tomto přístupu uplatňuje, je multiperspektivita. Aby mohl učitel hrát svou roli moderátora, který individuální analýzu nebo hromadnou diskusi nad rodinnými vzpomínkami povede k produktivnímu cíli, je podle mého názoru nezbytné, abychom soustavně analyzovali rodinnou paměť na období tzv. normalizace a komunistické diktatury celkově a zabývali se důkladně procesem jejího předávání na generace současných nebo budoucích žáků. Současně nás čeká náročný úkol na základě praxe stanovit, kde mohou být konfliktní oblasti střetávání jednotlivých perspektiv (ve smyslu kulturní paměti a jednotlivých rodinných pamětí) a vypracovali způsoby, jak se na tento konflikt metodicky připravit a využít ho při výuce.

²⁷³ Pokud budeme parafrázovat Welzera, zkoumání procesu předávání české minulosti v mezigeneračním rozhovoru není studií o minulosti, ale o přítomnosti. Základní otázkou je, jak se normalizace prezentuje v pamětech rodin a zda vzpomínková společenství, jako například rodiny, utvářejí jiné historické vědomí a jiné obrazy minulosti, a především jiné rámce pro její výklad než »kulturní paměť«.

Summary

Working with memory in the classroom should not be reduced to its commemorative function. To commemorate the lives of victims and opponents of the communist dictatorship is the essential part of teaching the modern Czech history. However, regarding to teachers meeting especially subjective family memory in their interpretation of the so-called normalization, the specific oral-historical sources should be used increasingly for subsequent analysis in their lessons. The interpretation of memories should pursue particular objectives associated with identifying unclosed historical process and exploration of family identity of a pupil. The essential element in this approach applied is the multiperspectivity. In order to stand their role as a teacher moderating an individual analysis or public discussion about family memories to productive goal, it is essential to analyze systematically a family memory about a period of normalization and the communist dictatorship, and to deal generally with the process of presenting it to current or future generations of students, in my point of view. At the same time, we expect to challenge the practice of determining where can be the clash of conflicting perspectives (in terms of cultural and individual family memory) and developing ways how to prepare for this conflict systematically and to use it in teaching.

Literatura

ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť: písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha : Prostor, 2001. ISBN 80-7260-051-6.

BENEŠ, Zdeněk. Co se školním dějepisem: několik poznámek k situaci a k možným řešením. In: BENEŠ, Z. (red.) *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*. Praha : Albra, 2002, s. 5-18.

BÖHMOVÁ, Lucie. Zařazení orální historie do dějepisu v základním vzdělávání. *MEMO, časopis pro orální historii*, roč. 1, č. 1, 2011, s.

HALBWACHS, Maurice. *Kolektivní paměť*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7419-016-2.

KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno : CERM, 2001. ISBN 80-7204-191-6

MAYER, François. *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita*. Praha : Argo, 2009. ISBN 978-80-257-0151-5.

PINKAS, Jaroslav. *Recepte rodinné paměti v pedagogické praxi*. [Rukopis]. Příspěvek na konferenci *Rozhovory s pamětníky - využití rozhovorů s oběťmi nacismu a komunistického režimu bývalého Československa v historickém vzdělávání: vzdělávací koncepce, diskuse a perspektivy v Česku a Německu*. Praha-Břevnov, 14.-16. 9. 2011.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf> [2011-10-07].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf> [2011-10-07].

STRADLING, Robert. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. [Online]. Rada Evropy, 2003. Do češtiny přeložil Vratislav Čapek. Dostupné z URL: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/NHStradlingMultiperspectivita>> [2011-10-07].

ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří. *K otázce historického vědomí obyvatel České republiky, Naše společnost 8 (1)*, 2010, s. 9-20.

TRUESDELL, Barbara. *Techniky orální historie: jak organizovat a vést orálně historické rozhovory (překlad do češtiny Naděžda Morávková)*. *MEMO, časopis pro orální historii*, roč. 1, č. 1, 2011, s.

VAŠÍČEK, Zdeněk – MAYER, Françoise. *Minulost a současnost, paměť a dějiny*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK); Praha : Triáda, 2008. ISBN 978-80-7325-162-8/978-80-86138-96-1 (Triáda).

VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel – PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha : Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. ISBN 978-80-7285-089-1.

VANĚK, Miroslav. Orální historie a její využití ve výuce dějepisu. In: BENEŠ, Zdeněk (ed.) *Dvojitý rok 1968?: zlomové roky 1968 a 1989 v českých a německých učebnicích dějepisu*. Praha : Casablanca, 2010. ISBN 978-80-87292-05-1, s. 101-113.

Velké a malé příběhy moderních dějin [Online]. © Ústav pro studium totalitních režimů 2009. Dostupné z URL: <<http://www.ustrcr.cz/cs/velke-a-male-pribehy-modernich-dejin>> [2011-10-07].

WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline. „*Můj děda nebyl nácek*“: *nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha : Argo, 2010. ISBN 978-80-257-0228-4.

O autorovi

Mgr. Jaroslav Najbert (*1987), středoškolský učitel a spolupracovník Ústavu pro studium totalitních režimů v Praze. Ve svém disertačním projektu na Ústavu českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze se zaměřuje na problematiku aplikace metody Oral History do výuky dějepisu.

e-mail: jaroslav.najbert@ustrcr.cz