



1. ПАМ'ЯТЬ ТА ІСТОРІЯ У ШКОЛІ

«Мені було 15-20, тому за політикою я взагалі не слідував, але мені здавалося, що мене дуже обмежують, кожен нас контролював, де, коли і що ми робимо (я ходив в походи, грав на музичних інструментах і т. д.). Але в порівнянні із сьогоднішнім днем ми мали набагато більше свободи і були набагато менше обмежені... Я визнаю, що деякі люди засуджують режим, бо вони від нього якось постраждали (чи з політичних причин, чи з інших), але наша сім'я жила спокійно, бо в нашій сім'ї ніхто не постраждав від націоналізації і ніхто «не воював» проти режиму»⁸.

Свідок, 44 роки, Усті над Лабем, 2011

Що ви знайдете у цій частині?

- Роздуми, чому робота зі спогадами при вивченні історії корисна, але й контраверсійна.
- Огляд основних понять і теоретичних концепцій в області досліджень спогадів, які використовуються і в решті тексту.
- Список рекомендованої та додаткової літератури.

Пам'ять та історія у школі

Якщо ми прагнемо під час уроків історії культивувати історичну свідомість учнів та зберегти продовження історичної пам'яті, ми повинні, в першу чергу, відповісти на відносно легке запитання: що таке взагалі пам'ять?

Давайте відразу зізнаємося, що *пам'ять* — це концепт унікальний і одночасно складний завдяки своїй інтердисциплінарній природі. Представники різних галузей, чи це історики, соціологи, психологи, нейронауковці чи теоретики медіа, пропонують відмінні визначення в залежності від того, який феномен вони хочуть висвітлити поняттям «пам'ять». Труднощі із визначенням не повинні нам заважати, щоб ми приділяли увагу теоретичним та дидактичним рефлексіям на тему *пам'яті* хоча б на загальному рівні. Тих, хто цікавиться глибшим вивченням інтердисциплінарного характеру *пам'яті*, відсилаємо на рекомендовану літературу, яка вказана у Рамці 2.

З точки зору дидактики історії дуже важливо нагадати, що поширення спільних уявлень про минуле є невід'ємною частиною історичної культури⁹ даного суспільства. У Чеській Республіці, наприклад, щорічної відзначаються історичні події, які символізуються датами 8 травня, 28 вересня, 28 жовтня або 17 листопада, бо ці події значно сприяли формуванню чеської ідентичності. Але для того, щоб ми могли описати чому для нас деякі історичні події є більш важливими, ніж інші, поняття «історія» недостатньо.

Тому у подальшому тексті ми будемо використовувати поняття *пам'ять* як **специфічний спосіб ставлення до минулого, або на рівні однієї особи, або соціальної групи,**

який у відношенні до нашої реальності та майбутнього визначає нашу суспільну ідентичність.

Для більш детального окреслення взаємозв'язку між пам'яттю та історією використаємо приклад «*сімейної пам'яті*», яка за твердженнями дидактиків, вчителів історії та вчителів суспільних дисциплін, має в собі суттєвий освітній потенціал¹⁰, але фахову увагу їй приділяють і цікаві дослідницькі проекти.¹¹

1.1 Мета вчителів історії коригувати ідилічні спогади?¹²

Виходячи з дискусії, яка відбулася на літній школі *Інституту досліджень тоталітарних режимів* (Ústav pro studium totalitních režimů, ÚSTR) «Історія та сімейна пам'ять» у 2012 році, в якій взяло участь сорок педагогів, впливає, що змістом включення спогадів до навчального процесу є *конкретні історії*, які допомагають створювати *більш гнучкий образ історії, передача автентичного досвіду, ставлення та емоції чи поява близького зв'язку до минулого*. Вчителі також погодилися, що завдяки інтерв'ю з очевидцями поглиблюється *зв'язок між поколіннями, ідентифікуються позитивні людські приклади, культурні взірці поведінки та досвід*. В учнів посилюється почуття *ідентичності та відповідальності стосовно минулого та оточення*, й одночасно розвивається *критичне мислення до офіційної пам'яті та імунітет щодо маніпуляцій*.¹³

Із репрезентативного дослідження, яке у тому ж році, з'ясувало стан вивчення новітньої історії у чеських школах, очевидно, що 3/4 із майже 600 опитаних вчителів вважають сімейну пам'ять фактором, який суттєвим чином впливає на формування історичної свідомості

2. Студії пам'яті: Рекомендована та додаткова література

Пам'ять, спогади і забування є важливими темами суспільно наукового дослідження. В західній науці не лише майже тридцять років існує самостійна дисципліна студій пам'яті, деякі автори навіть не вагаються під впливом результатів цих студій прокламувати зміну суспільствознавчої парадигми. Тому перелік рекомендованої та додаткової літератури є лише орієнтовний і зосереджений передусім на синтез, який доступний у Чеській Республіці. Список розділяємо на чеські переклади основних зарубіжних праць, інспіративні тексти іноземною мовою, які наразі не були перекладені на чеську мову, та оригінальні чеські дослідження.

Чеські переклади окремих зарубіжних праць

- *Культура і пам'ять письмо, спогад та політична ідентичність в розвинутих культурах античного світу*, Ян АССМАНН, Прага 2001.
- *Метафори пам'яті*, Доуве ДРААІСМА, Прага 2003.
- *Колективна пам'ять*, Мауріц ГАЛЬБВАХС, Прага 2009.
- *Пам'ять та історія*, Жак ЛЕГ'ОЛЬФ, Прага 2007.
- *Між пам'яттю та історією*, Пьер НОРРА. *Антологія французьких суспільних наук: Політика пам'яті*, Албан БЕНСА, Франсуа Майєр, Прага 1998, ст. 8-18.
- *Мій дідо не був нацик: нацизм і Голокост в сімейній пам'яті*. Гаральд ВЕЛЬЗЕР, Сабіне МОЛЛЕРОВА, Кароліне ТЧУГГНАЛЛОВА, Прага 2010

Інспіративні зарубіжні видання

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

- ERLI, Astrid – NÜNNING, Ansgar: *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin – New York 2008.
- HIRSCH, Marianne: *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture after the Holocaust*. New York 2012.
- MACDONALD, Sharon: *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today*. London – New York 2013.
- TILMANS, Karin – van VREE, Frank – WINTER, Jay: *Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*. Amsterdam 2010.
- WELZER, Harald: *Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung*, München 2002.

Оригінальні чеські праці

- *Пам'ять та геноцид. Роздуми про політику Голокосту*. Павел БАРША, Прага 2011.
- *Наше чеське минуле або як ми згадуємо*, Каміл ЧІНАТЛ, Прага 2014.
- *Заговорили про зло*. Мілан ГЕС, Прага 2013.
- *Шоа в чеській літературі і культурній пам'яті*, Іржі ГОЛИ, Петр МАЛЕК, Філіп ТОМАШ, Прага 2011.
- *Чехи та їхній комунізм*, Франсуа МАЙЄР, Прага 2009.
- *Історична свідомість громадян Чеської Республіки через перспективу соціологічного дослідження*, Іржі ШУБРТ, Іржі ВІНОПАЛ, Прага 2013.
- *Минуле та сучасність, пам'ять та історія*, Зденек ВАШЧЕК, Франсуа МАЙЄР, Брно – Прага 2008.

учнів.¹⁴ Так само відповіла маже половина зі 600 опитаних вчителів та студентів, які будуть вчителями історії, в межах дидактичного дослідження Деніси Лабісхової та Блажени Грачової, яке з'ясовувало реальний стан вивчення історії в чеських школах у 2011 році.¹⁵

Вражаючим є те, що лише малий відсоток респондентів другого дослідження включив сімейні спогади до бажаних інформаційних джерел про минуле, і лише деякі з опитуваних вчителів дійсно систематично використовують свідчення очевидців під час вивчення історії.¹⁶

Причин, чому *сімейна пам'ять* використовується при вивченні новітньої історії швидше спорадично, є без сумніву багато. Але одна причина зазвичай переважає – мова йде про серйозне *конфліктне поле*. Це підтверджують і вище вказані дискусії педагогів під час літньої школи ÚSTR 2012. Учасники дискусії весь час звертали увагу на те, що робота зі сімейними спогадами неминуче призводить до *конфлікту між офіційним викладом минулого та суб'єктивним досвідом очевидців*. І хоча дехто вважав це корисним, бо це дозволяє легше протистояти спробам політизації та ідеологізації історії, більшість попереджала – у школі дати раду із протиріччями між викладом та спогадами зовсім непросто. Завжди є загроза, що *конфлікт різних перспектив при оцінюванні минулого перенесеться до особистісної площини, конфронтація цінностей викличе травмування* зі сторони учнів або очевидців, або призведе до *розколу між поколіннями*.¹⁷

Під час вивчення історії історичні знання, які репрезентуються нашими фаховими знаннями, підручниками історії чи фаховими книжками в шкільних бібліотеках, по суті постійно наштовхуються на власні уявлення учнів про

минуле.¹⁸ Проте не можна сказати, що вчителі уникають пізнавальних конфліктів або не в змозі з ними дидактично справитися. Зі згаданого дослідження ÚSTR, яке у 2012 році з'ясовувало як здійснюється вивчення новітньої історії у загальних (6 – 15 років учням – ред.) та середніх (15 – 18 років учням – ред.) школах, навіть показало, що більша частина респондентів (53%) *«віддає перевагу під час викладу конфліктним темам, на противагу тим, в оцінці яких фахівці одностайні»*.¹⁹ Дискусії з вчителями, не лише під час літніх шкіл, але і під час багатьох інших навчальних семінарів, показують, наскільки педагогам все ще важко внутрішньо прийняти те, що *«учні не tabula rasa, а отже їх важче формувати за нашими уявленнями»*.²⁰ Вони дуже добре усвідомлюють, що при формуванні історичної свідомості учнів мають більший вплив медіа (телебачення, фільм), інтернет та середовище сім'ї, ніж навчання в школі.²¹ Розбіжності між перспективами, які пропонують різноманітні джерела інформації, та оцінкою зі сторони історичної науки, яку представляють вчителі, стоять у школі на порядку денному. Тому ні для кого не буде несподіванкою, що в учнів виникає цілком природне запитання, яке трактування є *«правильним»*.

Але різниця полягає в тому, чи учні почнуть сумніватися у викладі вчителя або в тексті з підручника історії на основі порівняння з поп-культурними образами чи інформації із інтернет-джерел, чи з перспективи сімейної пам'яті. Наприклад, у підручнику «Історія для середніх фахових шкіл» (2001) написано: *«Суспільство [в період нормалізації] залякувалося постійним переслідуванням опозиції, страхом втратити роботу та страхом за майбутнє дітей. Багато людей відмовилися скоритися і виїхали... Керуюча владна група все більше за-*

довольнялася із проявами зовнішнього пристосування. Великою мірою підтримувала втечу до внутрішньої еміграції та до споживацького способу життя. З іншого боку негайно втручалася проти усіх форм активного противу».²²

А очевидець про той самий період каже: *«На вулицях було безпечно, наркотики, це було майже невідоме поняття, а якщо з'являвся якийсь наркоман, то це було щось зовсім екзотичне. Безхатченків та безробітних не було, бо кожен мав право та обов'язок працювати. Люди були ближчими між собою, а в соціальному плані в нас були гарантії, яких сьогодні не маєш. Ми хотіли їздити на Захід, ми думали, як там напевно добре, але потім це прийшло до нас, ми з'ясували, що там нема аж такої розкоші. Жилося без страху, що втрапиш роботу, що взагалі будеш хворіти»*.²³

Неможливо не запитати: *На чийому боці «правда»? Підручник «вигадує»? Чи «брехливими» є спогади свідка – мого тата?* Але і в такий момент ми можемо пояснити учням, що підручник як фаховий текст пропонує безособистісну оцінку історичного етапу із відступом в часі, тоді коли на вибір історичної інформації та оцінки у спогадах впливає низка суб'єктивних факторів, включно необхідності актуалізації, порівняння минулого досвіду із тим сьогодинішнім (*«в нас були гарантії, яких сьогодні не маєш»*) – але навіть при найменшому переживанні ми відчуваємо, що відсилання на *«незаангажованість»* фахових визначень не матиме успіху перед напруженим моральним осудом учнів. Хочемо ми цього чи ні, але оціночної конфронтації не уникнути.

Спогад прив'язаний до конкретного оповідача – батька нашого учня, який передає своє особисте розуміння і бачення минулого, які

будуть у сімейному середовищі, швидше за все, передаватися й надалі²⁴. З позиції забезпечення якості історичної освіти учнів, напрошується запитання: до якої міри ми маємо право виправляти *сімейну пам'ять*? А якщо подивитися на інтернет-дискусію, яка розгорілася навколо статті *«Мама і тато народилися за Гусака: Вчителі історії коригують красиві спогади»*, ми мали б добре обдумати свою відповідь.

Стаття, яка з'явилася на новинній інтернет-сторінці iDNES.cz у відповідному до жанру спрощеному тоні, повідомляла про перебіг літньої школи ÚSTR 2012, у ній згадується, наприклад, що варто звернути увагу учнів на те, що людська пам'ять є завжди селективною і кожна розповідь пов'язана із комунікативними намірами оповідача. Потім йшлося про те, що варто включати ностальгічні спогади до ширшого контексту та нагадати, наприклад, репресії режиму нормалізації²⁵.

Хвиля реакції від читачів сягнула майже трьох тисяч коментарів, причому абсолютна більшість дописувачів дискутувала про свої власні спогади. Другою найчастішою реакцією були іронічні висловлювання стосовно заполітизованості освіти, тут вчителі опинилися під обстрілом немилосердної критики. Один із таких коментарів, який отримав найбільше позитивних оцінок від учасників дискусії, дозволимо собі процитувати. Він пропонує, хоч і в спотвореному вигляді, запитання, на які ми в жодному разі не можемо махнути рукою, якщо ми й надалі плануємо використовувати спогади при навчанні:

«hafusak2: ЯКА ПО СУТІ МЕТА ЦІЄЇ АКЦІЇ? Налаштувати дітей проти батьків? Придушити будь-які позитивні спогади з минулого? Впровадити уніфіковане, «єдино вірне» мислен-

3. Сімейний альбом і лексикон історії

Велику дискусію стосовно значення і функції шкільної освіти і суспільного пригадування Голокосту і нацистських злочинів у 2002 році викликало дослідження про витворення історичної свідомості в німецьких сім'ях, яке було опубліковано під назвою «Ora war kein Nazi» («Мій дідусь не був нацик»)²⁷. Несподіванкою став один із висновків дослідження. Автори по суті констатували, що поки у німецькому громадському просторі є відчутний сильний тиск на засудження нацистських злочинів, сімейна пам'ять стосовно цієї освіти є до значної міри імунною. Історії, які переповідаються у сім'ях, інтерпретуються так, щоб на членів родини – прямих акторів історичних подій – не впала ані тінь підозри у співучасті в нацистських жакіттях. Уявлення учнів про нацистське минуле, яке базується на сімейних розповідях, потім часто «розминається» із фаховими знаннями історичної науки і зі змістом суспільних пам'ятних актів.

На думку авторів дослідження так «поруч із «лексиконом» нацистського минулого, яке базується на знанні, існує інша емоційно значима референційна система для інтерпретації цього минулого: система, до якої належать конкретні особи, батьки, дідусі і бабусі, родичі; так само, як і листи, фотографії і особисті документи з сімейної історії. Цей «альбом» з Третього рейху ілюстровано картинками війни і героїзму, страждання, зречення і жертвовності, захоплення і фантазії, але не через злочини, винищення і нищення, як це є в лексиконі»²⁸.

Іншими словами, в сім'ї говориться не лише про історичні факти. Переповідання – це динамічна інтерпретація, змістом якої є формування основного образу власного минулого, власного життя і також сімейної традиції. Процес згадування у сім'ї – це активне перетворення минулого і його актуалізація. Образно кажучи, сімейний альбом може лежати поруч із лексиконом історії на полиці у вітальні, але коли їх відкрити, вони можуть розповідати зовсім різні історії.

ня? Мене від цього нудить, те, що тут було, повертається в набагато гіршій формі»²⁶

Неприятне звучання статті і подальша дискусія, до якої призвів і жанровий вибір слів (людська пам'ять «зрадлива», вчителі «повинні коригувати» ідилічні спогади) викликали серед учасників літньої школи обурену реакцію. Більшість із них висловила, в першу чергу, розчарування з того які характеристики їм підсуваються автором статті та читачами. І хоча такі конфронтації ціннісних орієнтирів неприємні, не можна заперечувати той факт, що саме у таких конфліктах про суспільну пам'ять створюється простір для дослідження та рефлексії способу, яким чином минуле у формі історичного пізнання реконструює історична наука а як його актуалізують окремі особи або цілі соціальні групи.

Тоді коли представники фахової спільноти пропонують методологічно забезпечену інтерпретацію історичної події або епохи, яка якнайбільш об'єктивно реконструює що ж трапилося в минулому, і включає подію до ширшого аспекту та контексту тієї доби, інші зацікавлені групи про цю ж історичну подію швидше специфічним способом згадують. Різноманітні уявлення про історію так служать для формування ідентичності, з якою ототожнюються. Як показує і німецька суперечка про результати дослідження сімейного трактування минулого, яке було представлено в книзі «Мій дідо не був нацик» (Див. [Рамку 3](#)), історична наука та пам'ять представляють два відмінні способи ставлення до минулого.

Історія в школі мала би забезпечувати обидва підходи, оскільки її завдання це не коригування спогадів батьків чи заміна їх історичним викладом, але розвиток *історичної свідомості*

учнів. При чому під визначенням історична свідомість йдеться про активний процес створення індивідуального розуміння минулого, сьогодення і майбутнього. Коли говоримо про *культувацію*, то йдеться не лише про підтримку когнітивного освоєння вибраних історичних понять та співвідношень, але також про метод, який дозволяє з вивченої інтерпретації минулого, аналізувати сьогодишню ситуацію і формувати майбутні очікування, що служить людині для орієнтації у світі та суспільстві.²⁹

З точки зору пам'яті історія в школі мала би відкривати учням шлях до порозуміння, як діють взаємозв'язки між історичними подіями та актуальними потребами й майбутніми прагненнями тих, хто ці події сьогодні створює.³⁰

1.2 Від індивідуальної до культурної пам'яті

При реконструкції минулого в процесі спогадів вирішальну роль відіграють наші сьогодишні уявлення про те, що з минулого є потрібним та суттєвим для нашого життя. Першим на важливість **соціальних рамок пам'яті** у сьогоденні вказав французький соціолог Морс Гальбвахс (1877–1945). Соціальні рамки допомагають, вважає Гальбвахс, закріпити спогади людини у просторі та часі й визначають значущість того, про що ми згадуємо. Індивідуальна людська пам'ять навіть може, за Морісом Гальбвахсом, існувати лише тому, що існує колективна пам'ять. Вирішальна умова для запам'ятовування полягає в тому, що людина має поділяти спільні спогади про минуле з певною групою людей – це може бути її сім'я, загальна громада, соціальний клас чи етнічна група.³¹

В результаті членів цієї групи поєднує спільне уявлення про минуле і знання важливих подій,

які в іншому можуть бути розрізнені, долає напругу відмінності індивідуальних спогадів та соціалізує кожного нового члена цієї групи.

Таким чином **колективна пам'ять** стає важливим соціальним зв'язком. Група через колективну пам'ять вибирає із минулого ті елементи, навколо яких утворюється її ідентичність. Сім'я, мова або соціальний статус так стають найміцнішими рамками, які визначають, чи досвід з минулого взагалі втримається в довготривалій пам'яті людини і яким способом «перекладеться» з мови минулого на мову сучасного. Наприклад, пригоди зі шкільних екскурсій ми будемо пам'ятати лише тому, що повторюючи їх на зустрічах із випускниками, ми утверджуємося в тому, чим був наш клас. Вони смішні для нас, бо відображають групові норми, які є незрозумілими для «не членів» групи, й тому вони краще не ходять на наші зустрічі із випускниками.

Концепція Моріса Гальбвакса пояснює й **процес забування**, який пов'язаний із зміною або зникненням відповідних соціальних рамок. Соціальні рамки не є незмінними і даними раз і назавжди структурами. Спогади завжди пристосовуються до моментальної ситуації та потреб. Тому образ минулого знову повинен складатися в гармонії з пріоритетами, інтересами та вимогами сучасності. Спогади завжди охоплюють лише частину прожитої реальності і ніколи не є точним відтворенням минулого, лише його цільовою реконструкцією.

Для розуміння розбіжностей, відмінностей і суперечностей між індивідуальними спогадами та кодифікованими історичними текстами, варто в рамках колективної пам'яті розрізняти ще *пам'ять комунікативну* та *пам'ять культурну*. Ці обидві концепції виходять із визна-

чення Гальбвакса, що пам'ять – соціально зумовлений феномен, авторами цих концепцій є подружжя Ян та Алеїда Ассманн.³²

Комунікативна пам'ять за Яном Ассманном, релігієзнавця та єгиптолога, включає в себе спогади про минуле, які людина активно поділяє зі своїми сучасниками. Комунікативна пам'ять неможлива без існування живих носіїв суспільного досвіду і можна сказати, що з їхньою смертю зникає. Вона охоплює приблизно два або три покоління, період максимально вісімдесяти років і є предметом досліджень етнографів, антропологів або усних істориків, які в першу чергу опираються на спогади, які були отримані під час інтерв'ю.³³

Таким чином в суспільстві обов'язково існує плюралізм пам'яті, бо різні групи сучасників можуть розказати «живе» минуле як окремі розповіді. Якби ми хотіли наблизити різноманітний характер комунікативної пам'яті, наприклад, з нашого недалекого минулого, можемо порекомендувати книгу Франсуа Майєр «Чехи і їхній комунізм» (2009). Авторка у середовищі чеського післяреволюційного суспільства ідентифікувала різну групову пам'ять: наприклад, пам'ять дисидентів, політичних в'язнів, членів комуністичної партії або т. зв. мовчазної більшості³⁴. Інший приклад розмаїття комунікативної пам'яті пропонує книга «Кордон проходить по воді» (2009) Мюріел Блейв та Бертольда Молдена. Автори досліджують спогади мешканців австрійського Гмюнду та Чеських Веленіц. З інтерв'ю вийшло, що одні й ті ж події у спогадах чеських та австрійських сучасників є різними.³⁵

Культурна пам'ять відповідно до концепції Ассманн, з'являється лише тоді, коли комунікативна пам'ять починає згасати. До неї вступає

лише той контент, який перестає перетворюватися під впливом комунікативної пам'яті. Кожне більше суспільство таким чином намагається зберегти важливий, надіндивідуальний досвід для потреб наступних поколінь. Культурна пам'ять таким чином опирається на міцні точки у відносно віддаленому минулому, які називаються доленосними або визначними. При житті культурна пам'ять утримується різними формами інституціональної комунікації, яка створює відчуття продовження³⁶. Та частина минулого, яка для сьогодення не є суттєвою, як непотрібна не пригадується і культурна пам'ять її не охоплює. На формування та передачу культурної пам'яті, за Яном та Алеїдою Ассманн, значною мірою впливають офіційні тексти (закони, публічні виступи), пам'ятники, музеї, ритуали, свята, фільми, література і інші медіа³⁷. Важливим гравцем на цьому полі є й уроки історії.³⁸

Але навіть культурна пам'ять не є жодним чином статичною, а навпаки в найширшому значенні цього слова позначає усі медійні, політичні та фахові (історіографічні) аспекти, які займаються «збереженням» суспільного минулого. Минуле безперервно реконструюється і репрезентується в залежності від того, яка громада і в яких співвідношеннях це робить. Якщо дивитися із цієї перспективи, то тоді історична наука, як і групові пам'ять, різними способами відносяться до минулого (не обов'язково суперечливими).³⁹

1.3 Історія в школі як інструмент політики пам'яті

Дискусія, яка розгорілася, під вище вказаною публікацією «Мама і тато народилися за Гусака: Вчителі історії коригують красиві спогади» натякає, що формування та передача культур-



Політика пам'яті

Яка різниця між актами спогадів, які ініціював Чехословацький союз молоді у Празі у 1966 році (зобр. 1, вгорі) і Чехословацький червоний хрест у 1968 році у Страконіціх (зобр. 2, внизу)? Чому люди, які зображені на фотографіях так поведуться? Що пригадують і чому? Чому в акції брали участь школярі? Джерело: СТК/ Ломоз Віктор (зобр. 1) і Архів проекту «Історія в XXI столітті» (зобр. 2)

4. Закони пам'яті

Політику пам'яті державні діячі здійснювали вже в стародавній Греції, лише з тією різницею, що політичні суб'єкти в сучасній державі мають більш ефективні засоби, як просунути конкретну інтерпретацію минулого до культурної пам'яті суспільства. Для цього вони використовують, зокрема, інституціональні форми комунікації, такі як шкільне навчання, офіційні акти спогадів або медіа⁴². Останнім часом увага суспільства у цьому напрямку зосередилася найбільше на законодавчій практиці, яка зосереджена прийняттям так званих «законів пам'яті» у Франції, Польщі, Словаччині або Чеській Республіці.

«Поєдинок за інтерпретацію минулого це завжди благородний поєдинок за майбутнє. Ми не можемо допустити втрату пам'яті, щоб те минуле не треба було проживати знову!», - проголосив прем'єр-міністр Петр Нечас, коли передавав 18 лютого 2013 року свідоцтва учасникам руху опору проти комунізму⁴³. Саме обговорення закону про учасників руху опору і спротиву проти комунізму (ч. 262/2011 Sb.), скорочено закону «Про третій спротив» викликало сильну хвилю критики зі сторони провладної опозиції, яка звинувачувала проєктантів у владному пробиванні «пам'яті антикомунізму». Деякі чеські історики звертали увагу на небезпеку, яку несе із собою бюрократичне прийняття рішення про статус антикомуністичного борця. У Франції були контрверсійними закони, які регулювали визнання «американського геноциду», визнання кримінальним злочином заперечення Голокосту або оцінка позитивної користі французької цивілізаційної місії в колишніх колоніях. В декларації за 2008 рік, яка називається «Виклик з Блуа», французькі історики та їхні колеги з інших країн критикували зокрема факт, що державна сила через закон, директивно визначає рамки для оцінки минулого, що мало би народжуватися у вільній суспільній дискусії.⁴⁴

Але не дивлячись ні на що так звані «закони пам'яті» обґрунтовуються передусім моральними і фаховими аспектами (акцентування на ціннісних взірцях, засудження злочинів проти людства, нагородження активних борців за свободу та демократію, фахове дослідження минулого), їхнє прийняття одночасно спонукає до політичної боротьби за інтерпретацію минулого і до легітимізації політичних цілей. В цьому контексті треба подивитися й на закон про історичні заслуги Едварда Бенеша (ч. 292/2004 Sb., Lex Beneš) 2004 року. Чеські законодавці прийняттям цього закону реагували на те, що декрети Бенеша почали ставити під сумнів, така реакція з'явилася зі вступом Чеської Республіки до Європейського Союзу. Таким чином вони демонстрували, що Едвард Бенеш має незаперечне місце в чеській культурній пам'яті і так само як і Томаш Гарік Масарик має «заслуги перед державою». На обговорення закону реагувала група чеських істориків заявою «Ми не потребуємо узаконення історії».⁴⁵

Приклади намагання інтерпретувати (чи реінтепритувати) минуле, яке має служити джерелом для майбутнього, можемо зазначити і на загальноєвропейському рівні. Йдеться передусім про спроби ціннісно затвердити основні принципи ставлення до минулого у зв'язку із засудженням злочинів проти людства і бажання заглядати кривди минулого. Європейський парламент, наприклад, своїм рішенням від 2 квітня 2009 року впровадив Європейський день пам'яті жертв усіх тоталітарних і авторитарних режимів⁴⁶. Дата припадає на день, коли у 1939 році було підписано пакт Ріббентропа-Молотова. В зв'язку з оголошенням цього пам'ятного дня парламент закликав до відкриття засекречених історичних архівів і до прийняття запобіжних заходів, які би спрямовувалися на перегляд минулого. Злочини сталінізму так були в символічній площині поставлені на один рівень із нацистськими злочинами проти людства.

ної пам'яті у школі сприймається як конфлікт. Якщо врахуємо, що відтоді, як держава отримала великий вплив на створення культурної пам'яті, й акції-спогади, музейні експозиції та саме вивчення історії в школі вважаються найбільш доцільними інструментами для створення та утримання «офіційної» політичної пам'яті, то тоді таке враження є звичайно виправданим. Інституційне насадження однієї домінуючої історичної розповіді з метою досягнення актуальних, зазвичай політичних цілей, називаємо **політикою пам'яті**.⁴⁰ ХХ століття потім показало, як можуть використовувати та зловживати історію для потреб політичної пропаганди.

Створення протекторату Чехії та Моравії у березні 1939, комуністичний переворот у лютому 1948, але й зміни обставин у жовтні 1918 або в листопаді 1989 викликали потребу переписати підручники історії, змінити свята й визначні дні, чи наповнити їх новим змістом, перейменувати назви вулиць і громадських просторів. Комуністична політика пам'яті підтримувала, наприклад, розповіді визначних сучасників – партизанів, учасників руху опору, учасників страйків та іншої класової боротьби. Тому на перший план цілеспрямовано висувалася пам'ять лише відповідних ідеологічних соціальних груп, в той час як спогади інших, – учасників інтер-бригад, учасників некомуністичного руху опору або політичних в'язнів, – не могли мати місце в суспільному просторі. Масові маніфестації та свята увічнювали події, які легітимізували актуальний політичний режим та суспільний лад.

Проте навіть в умовах демократії історія не є ідейно нейтральною, як показують приклади «законів пам'яті» (Див. Рамку 4). Лише нагадаємо, що навчання спрямоване на

захист демократії та прав людини є найбільш політичним питанням, яке стає конфліктним як тільки ми питаємося яку ідентичність потрібно розвивати у школі: радше глобальну, європейську чи національну. **На відміну від тоталітарних режимів, основна відмінність полягає в тому, що плюралістична демократія дозволяє «вільний конкурс» пам'яті груп, які виходять з плюралізму політичних та соціальних ідентичностей властивих даному суспільству.**⁴¹ Та це нічого не міняє на тому, що окремі групи мають відмінні інструменти та засоби, щоб свою групову пам'ять просунути до культурної пам'яті. І тому важливо працювати не лише зі спогадами очевидців, але й з підручниками історії, як і з будь-яким іншим історичним джерелом. Конкретні пропозиції ви знайдете у Додатках 1 і 2.

1.4 Місця пам'яті як виклик при вивченні історії

За Яном Ассманом культурна пам'ять зосереджена навколо відносно обмеженого набору суспільно значущих тем, в яких концентрується сенс та значення минулого. У 80-х роках ХХ століття, у зв'язку із дослідженням націоналізму, ці теми почав вивчати французький історик П'єр Нора. Він впроваджує поняття **місця пам'яті**⁴⁷. Місця пам'яті за П'єром Нора є носіями окремо оцінюваної інформації про минуле. Чи мова йде про реальне місце, подію, людину чи річ, для них характерно, що вони збереглися у культурній пам'яті і стали символом, через який дефінується дане суспільство. Якщо ми накладемо концепцію Нора на чеське минуле, ми помітимо низку повторюваних тем, які підкреслюються, навколо яких ведуться оцінюючі суперечки «про сенс чеської історії». До чеських місць пам'яті можна включити цілі епохи (гуситство, національне відродження),



Духцовський «забувальник»

Місце пам'яті, яке допомогло зберегти місто перед поглинанням вугільною шахтою, перестав виконувати функцію мобілізації громади. Пам'ятник сутички страйкуючих шахтарів із жандармами перенесли до центру міста (зобр. 3, вгорі). Духцовський віадук сьогодні (зобр. 4, внизу).
Джерело: Міський музей в Духцові, Зібрання фотоальбомів.

історичні особи (ТГМ – Томаш Гарік Масарик), події (Мюнхен 1938, 17 листопада 1939 та 1989), пам'ятники (Терезін, Лідіце), канонічні мистецькі твори або навіть «звичайні» речі, такі як трабант (Sachsenring Trabant) чи панельний будинок.⁴⁸

Місця пам'яті, навколо яких символічно утворюється зміст нашого минулого відносно сучасного, пропонує простір для рефлексій і під час вивчення історії в школі. Дискусії та полеміки, які супроводжують декрети Бенеша, реституція церковного майна або прийняття закону про третій рух опору, спонукають до пошуку відповідей на запитання, чому ці теми настільки конфліктні.

Поняття місце пам'яті можна використати і у вужчому значенні слова для означення географічно локалізованого місця, із яким пов'язана конкретна історична подія⁴⁹. Може йтися про місце, від яких фізично вже майже нічого не залишилося (зниклі села, знищені забудовами старі цвинтарі), які змінилися до невпізнання (будинки, що майже зруйновані, синагоги, які використовуються не за призначенням) або й сьогодні виконують первинну функцію (місця прощі, пам'ятники). Саме пам'ятники є яскравим прикладом місця пам'яті, яке було встановлено у суспільному просторі і яке вже своєю назвою (пам'ятник, від «пам'ятаю») відображають потребу суспільства колективно пригадувати визначних осіб та визначні події. Від інших архітектурних об'єктів їх відрізняє їхній символічний сенс.

За Алеїдою Ассманн, послання пам'ятника зафіксувати конкретний вигляд минулого в даному просторі і часі. Минуле «опредметнене» у вигляді пам'ятника «стає дійсним» в періодично повторюваних пам'ятних ритуалах,

які прив'язані до даного місця, під час яких учасники однаковою поведінкою і проживанням події підтверджують свою колективну ідентичність. Така групово поведінка зворотно впливає на індивідуальну пам'ять окремих членів групи.⁵⁰

При дослідженні функції будь-якого пам'ятнику ключове завдання з'ясувати, *хто стояв* за появою конкретного пам'ятника, *яка історична подія* для даного суспільства пов'язана із пам'ятником і *яке послання* має передаватися реципієнтам через пам'ятник, сучасним і майбутнім членам суспільства. Чому пам'ятник був поставлений *саме* в той конкретний період і на *цьому* конкретному місці.

Одночасно, як ілюструє історія пам'ятника «Жертвам сутички біля Духцовського віадуку», навіть матеріальний вигляд не вбереже пам'ятники як місце пам'яті від забування. Якщо у 50-60-х роках ХХ ст. духцовський пам'ятник був дуже експонованим місцем пам'яті, то сьогодні це раритет, який викликає збентеження.

Проте за дослідженнями Ченька Пихи існування пам'ятника фактично врятувало місто Духцов від долі історичного місті Мост. Збереження віадуку, як символу боротьби робочого класу за справедливий суспільний устрій, було вагомим аргументом проти розширення видобутку вугілля в родовищі, яке й сьогодні лежить навколо міста. Межа родовища зупинилася біля самого віадуку, але спосіб ставлення до минулого місцевої громади змінився.⁵¹

За словами Зденька Гойди та Іржіго Покорного духцовський пам'ятник став «забувальником»⁵². Рельєф Карла Лерха зображує «робітничу пієту» – жінка, яка схилилася над мертвим

робітником, жертвою сутички шахтарів і жандармів у 1931 році, та чоловіка з хлопцем, які дивляться – сьогодні лише рельєф залишається в центрі міста, віадук сам по собі втратив статус національного культурного пам'ятника. Спогад, який поєднував віадук із серцем міста, зник із соціальної традиції місцевого населення. Завдяки тому, що збережено багато історичних джерел (газетні публікації, театральна вистава і т. д.) місце пам'яті цього пам'ятника можна відновити (порівняйте з частиною 4).

1.5 Пам'ять місць і речей

Для детальнішої диференціації, але й тому що це *пам'ять*, точніше її зберігання, яка надає географічно окресленим місцям додаткового значення, будемо у цій книзі також говорити про **пам'ять місць**⁵³. Аналогічно, якщо будемо досліджувати артефакти, з якими пов'язані спогади сучасників, нас будуть цікавити, в першу чергу, ті історії, які пов'язані із цими артефактами (речами) і спільно створюють **пам'ять речей**⁵⁴. Під час реконструкції пам'яті речей і місць ми можемо спиратися на перевірену музейно-педагогічну концепцію об'єктного навчання.⁵⁵ Її принципи застосовуються протягом багатьох років у музейній та галерейній освіті, мета якої передати культурні цінності, які зібрані в установах пам'яті, за допомогою емоційного досвіду та чуттєвої взаємодії з експонатами, або через власну дослідницьку та творчу діяльність.⁵⁶

Об'єктний аналіз ми можемо зробити і з сімейними реліквіями. Якщо ми виберемо зі всіх вимірів досліджуваного артефакту (спосіб будівництва, матеріали чи первинна функція) історію, з якою вибраний об'єкт пов'язується з пам'яттю власника чи сім'ї, то зосередимо своє опитування на суб'єктивні цінності, які

мають і «звичайні» речі. З цією концепцією працює, наприклад, і освітній проект американського суспільного телебачення PBS «Речі і пам'ять». Програма нав'язує на однойменний документальний фільм Джонатана Фейна і Браяна Данітце, який зафіксував історії людей, що мають, на перший погляд, звичайні речі. Але для пожежника, який вижив після падіння будов World Trade Center 11 вересня 2011 року, шолом пожежника має специфічне значення, а в деяких моментах це навіть не можна передати. Саме в ньому, шоломі, символічно матеріалізується досвід переломної події в житті пожежника, поєднується з шоломом і теперішня ідентичність людини і майбутні прагнення.

Таким чином навчальна програма «Речі і пам'ять» служить для групової рефлексії, чому для нас деякі, на перший погляд, звичайні речі мають значення, чому ми їх зберігаємо і що станеться, якщо ми їх втратимо.⁵⁷

1.6 Забування чи втрата пам'яті?

На завершення цього розділу ми би хотіли звернути увагу феномену забування, який безпосередньо пов'язаний із спогадами. Відштовхнемося від дискусії, яка відбулася на сторінках міжнародного спеціалізованого часопису досліджень пам'яті «Memory Studies» у 2008 році між одним із ініціаторів дисципліни, соціальним антропологом Полом Коннертоном і клінічними психологами Інеке Вессел та Мішель Моулдс. Предметом дискусії було тема колективного забування⁵⁸. Обидві сторони запропонували цікаві теоретичні моделі, які взаємно доповнюються і відкривають процеси, які пов'язані зі створенням культурної пам'яті. На думку Пола Коннертона, два ключові процеси пам'яті, – запам'ятовування і забування,

– зазвичай не сприймаються як ціннісно нейтральні. Тоді коли запам'ятовування сприймається як чеснота, забування навпаки вважають невдачею⁵⁹. Також і з чеського контексту ми знаємо суспільні страхи зі «втрати пам'яті» або воцарення за «примирення з минулим», після опрацювання важливого історичного досвіду, який інакше є під загрозою забуття.

Одночасно забування не повинно мати обов'язково негативну конотацію, вважає Пол Коннертон. А Інеке Вессел з Мішель Моулдс його підтримують. Вони вважають, що сучасна психологія розуміє забування як дієвий спосіб, яким чином впоратися із великою кількістю пропозицій, які нас невпинно атакують, так, щоб вони нас не поглинули⁶⁰. Але авторки не погоджуються із твердженням Коннертона, що поняття (*колективне*) забування позначає різноманітні феномени, які з точки зору смислу можна розділити до семи типологічних груп⁶¹. Посилаючись на системні теорії, які використовуються у психологічних дослідженнях про індивідуальну пам'ять, пропонують колективне забування сприймати як загальний принцип (наприклад, зусилля над когеренцією), який діє в межах структурної системи культурної пам'яті⁶². Але перед тим, як ми покажемо як Інеке Вессел та Мішель Моулдс розподілили по-новому «типи» забування Коннертона, представимо ближче попередній вигляд. Пол Коннертон на основі історичних прикладів характеризував:

- (1) *насильне стирання пам'яті* (наприклад, ліквідація пам'ятників, знесвячення цвинтарів, але також цільові виклади закону або імпліцитні владні стосунки, які відображають впорядкування музейних та галерейних колекцій),
- (2) *забування за наказом* (наприклад, «ге-

неральний пардон», товста лінія за минулим чи загальна амністія наказана з позиції державної влади, причому метою є швидко встановити мирне співжиття у суспільстві, яке якраз пройшло силовим переворотом, громадянською війною або геноцидом),

- (3) *забування як елемент процесу творення нової ідентичності* (наприклад, ліквідація особистих фотографій після розлучення, розвиток нової мови, яка відображає зміну ставлення чи режиму),
- (4) *структурна амнезія* (наприклад, генеалогічне «зникнення» предків із соціально менш важливої лінії),
- (5) *забування як анулювання* (напр., зосередження джерел в архіві чи в інтернеті, яке дозволяє викликати збережену інформацію лише відповідно до актуальної потреби, зміна парадигми, яка дозволяє наступний розвиток пізнання),
- (6) *забування як планове старіння* (напр., інновації, які перегнали дійсний термін служби виробу, які пов'язані із управлінням споживання консьюмерного суспільства),
7. *принизливе мовчання* (наприклад, збожіння інвалідів-ветеранів після першої світової війни у цілій Європі, табування післявоєнного страждання цивільного населення в Німеччині весною 1945).⁶³

Інеке Вессел та Мішель Моулдс вважають, що спільний знаменник для забування описаний Полом Коннертоном в пунктах 1, 2, 3, 4 і 7, який допомагає створювати і утримувати групову ідентичність стосовно минулого (1, 2, 3), теперішнього (4) і майбутнього (7). Це відбувається через переписування історії, актуальний вибір того, що має бути і надалі збережено, і вибір напрямку, куди йти, щоби залишилася

(нова) ідентичність збережена⁶⁴. Пункти 5 і 6 торкаються конкретних способів, як витримати вплив інформації. На думку Інеке Вессел та Мішель Моулдс, так само як у випадку з людським «я», яке приймає рішення, які тимчасові записи пам'яті ми збережемо для майбутнього, щоби залишитися самим собою, діє в суспільстві «живе минуле», в якому конфліктують групові амбіції з існуючою ідентичністю. Лише надзвичайні моменти, які сильно резонують з напрямком даного суспільства, не лише цільово споживаються (6), але можуть бути зафіксовані в тривалішій формі до колективної бази даних пам'яті (4).⁶⁵

Аналогія, яку вивели психологині з області автобіографічної психології, не тільки в тому, що систематизували концепцію Коннертона, але звернули увагу на важливий момент, який з точки зору їхньої спеціалізації може видатися таким, що вводить в оману. В сучасній психології сьогодні вже лише у виняткових випадках мова йде про забування в розумінні дефінітивної або повної втрати пам'яті. Повчання зі студій конекціоністичних систем, між якими діяли центральні нервові сполучення, принесло з'ясування, що забування не означає втрату інформації, але зазнає невдачі процес воскресіння в пам'яті цієї інформації, або ж відбувається часткове блокування даної інформації.⁶⁶ Тому авторки закликають до роздумів, чи у випадку вище названих випадків насильного придушення пам'яті чи свідомої ліквідації джерел відбувається дійсно тотальна втрата, або ж культурна пам'ять має також певну міру еластичності.

Примітки

- Velké a malé příběhy moderních dějin 2011 Základní škola a Mateřská škola Ústí nad Labem, (Великі та малі історії новітньої історії. ЗОШ та дитячий садок Усті над Лабем), Інтерв'ю зі свідком на сайті: <http://www.ustrcr.cz/cs/zakladni-skola-a-materskaskola-usti-nad-labem> [цит. 3 липня 2014]
- Під поняттям історична культура тут розуміємо усі свідомі прояви, події, місця і продукти, які виникають у процесі взаємозв'язку з минулим. Йдеться про суспільну систему, в рамках якої різні професії (історики, вчителі, журналісти) займаються у різних інституціях (школи, музеї) опрацюванням, консервуванням або створенням медіа із історичним змістом – наприклад, історичні дослідження, фільми або виставки. Складовою історичної культури є будь-яке зацікавлення минулим – наукового, естетичного, політичного, комерційного або особистого характеру. Див. SCHÖNEMANN, Bernd: *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In: GÜNTHERARNDT, Hilke (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2011, s. 11-22. Srov. BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995.
- Її значення підкреслюють, наприклад, Віліам Кратохвіл або Деніса Лабісхова, які вважають, що сімейні спогади можна дуже добре використати для початкової мотивації учнів або під час самостійної дослідницької діяльності учнів. Див. LABISCHOVÁ, Denisa: *Rodinná paměť v historickém vědomí (Perspektivou oborově didaktického výzkumu)*. In: Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd 2013, č. 1, s. 173-185./ KRATOCHVÍL, Viliam – DANIŠ, Miroslav: *Dejepis 5. Pátráme po minulosti*. Učebnica pre ZŠ. Bratislava 2012.
- Наприклад, Центр інтердисциплінарних досліджень пам'яті у німецькому Ессені, під керівництвом Гаральда Вельзера, у 2004-2009 роках був співреалізатором обширного загальноєвропейського проекту Europäisierung nationaler Erinnerungsräume, під час якого здійснювалося компаративне дослідження історичної свідомості і сімейної пам'яті. Див. WELZER, Harald – LENZ, Claudia: *Is there a European Memory? First Results of Comparative Research on Historical Consciousness and Family Memories*. In: BLAIVE, Muriel – GERBEL, Christian – LINDENBERGER, Thomas (eds.): *Clashes in European Memory. The Case of Communist Repression and the Holocaust*. Innsbruck 2009.
- Парафраза назви статті, яка була опублікована на iDNES.cz, див. JIŘIČKA, Jan: *Máma a táta se narodili za Husáka. Dějepisáři korigují krásné vzpomínky* (iDNES. cz 31. 8. 2012) (*Мама і тато народилися за Гусака: Вчителі історії коригують красиві спогади*), http://zpravy.idnes.cz/dejepisari-seuci-pracovat-se-vzpominkami-rodin-zaku-p00-/domaci.aspx?c=A120827_103615_domaci_jj.
- Архів відділу освіти Інституту досліджень тоталітарних режимів (Ústav pro studium totalitních režimů), V Літня школа для вчителів історії та споріднених суспільствознавчих предметів: «Історія і сімейна пам'ять», запис дискусії 30 серпня 2012.
- Див. *Stav výuky soudobých dějin: výzkumná zpráva (Стан викладання новітньої історії: висновок дослідження)*. Ústav pro studium totalitních režimů 2012, s. 31 <http://www.ustrcr.cz/cs/vyzkum-vyuky> [цит. 3 липня 2014].
- У дослідженні взяло участь 1593 респондентів з усіх регіонів ЧР.
- Див. LABISCHOVÁ, Denisa: *Rodinná paměť*, s. 173–185. Поп. WINEBURG, Sam: *Sinn machen: Wie Erinnerungen zwischen Generationen gebildet wird*. In: WELZER, Harald (ed.): *Das Soziale Gedächtnis, Geschichte, Erinnerungen, Tradierung*. Hamburg 2001, s. 179–204.
- LABISCHOVÁ, Denisa: *Rodinná paměť*, s. 183.
- Архів відділу освіти Інституту досліджень тоталітарних режимів (Ústav pro studium totalitních režimů), V Літня школа для вчителів історії та споріднених суспільствознавчих предметів: «Історія і сімейна пам'ять», запис дискусії 30 серпня 2012.
- Порівняйте WERTSCH, James: *It is Possible to Teach Beliefs, as well as Knowledge about History?* In: STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter C. – WINEBURG, Samuel S.: *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York 2000, s. 38.
- За *Stav výuky soudobých dějin*, ст. 18.
- Архів відділу освіти Інституту досліджень тоталітарних режимів (Ústav pro studium totalitních režimů), V Літня школа для вчителів історії та споріднених суспільствознавчих предметів: «Історія і сімейна пам'ять», запис дискусії 30 серпня 2012.
- Див. *Stav výuky soudobých dějin*, ст. 31.
- ČAPEK, Vratislav – PÁTEK, Jaroslav: *Dějepis pro střední odborné školy*. Praha 2001, s. 172.
- Velké a malé příběhy moderních dějin 2011 Základní škola a Mateřská škola Ústí nad Labem*, Інтерв'ю зі свідком (44 роки) <http://www.ustrcr.cz/cs/zakladni-skola-a-materskaskola-usti-nad-labem> [цит. 1 липня 2014]
- WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline: «Můj děda nebyl nácek»: *nacismus a holokaust v rodinné paměti* (Мій дідो не був нацик: нацизм та Голокост у сімейній пам'яті). Praha 2010, s. 159–166.
- JIŘIČKA, Jan: *Máma a táta se narodili za Husáka. Dějepisáři korigují krásné vzpomínky* [online]. iDNES. cz 31. 8. 2012. http://zpravy.idnes.cz/dejepisari-se-uci-pracovat-se-vzpominkami-rodinzaku-p00-/domaci.aspx?c=A120827_103615_domaci_jj [цит. 25 червня 2014]
- Дискусія до статті *Máma a táta se narodili za Husáka*. hafusak2: +15/0, 1. 9. 2012 22:53. http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A120827_103615_domaci_jj [цит. 25 червня 2014]
- WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALLOVÁ, Karoline: «Můj děda nebyl nácek». Дослідження відбувалося у 31 випадково вибраній німецькій сім'ї у вигляді інтерв'ю із представниками різних поколінь, усього дослідницька команда провела 142 інтерв'ю.
- Там само, ст. 11.
- SCHÖNEMANN, Bernd: *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, s. 11–22. Srov. BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995. Порівняйте із актуальним звучанням РНВ загальної освіти ст. 44. Див. також «Рамочна навчальна програма для гімназій». Praha 2007, ст. 38–39. http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_fi_nal.pdf [cit. 30. srpna 2014]. Далі цит. РНПГ.
- Характер сучасного вигляду викладання історії і його ставлення до конфліктних інтерпретацій минулого із англосакської перспективи розглядає, наприклад, канадський дидактик Пітер Сейккас (Peter Seixas). Див. *Schweigen! die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools?* In: STEARNS, Peter N. – SEIXAS, Peter C. – WINEBURG, Samuel S.: *Knowing, Teaching and Learning History*, ст. 19–38.

31. ASSMANN, Aleida: *Re-framing Memory. Between Individual and Collective Forms of Constructing the Past*. In: TILMANS, Karin – VREE, Frank van – WINTER, Jay: *Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*. Amsterdam 2010, s. 43.
32. Ключовими для створення концепції «*kulturelles Gedächtnis*» є публікації з 90-х років: ASSMANN, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis*. ASSMANN, Aleida: *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München 1999. Перша названа публікація доступна і для чеських читачів, вийшла під назвою «*Kultura a paměť. Písmo, vzpomínky a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*» (*Культура і пам'ять. Письмо, спогади і політична ідентичність у розвинутих культурах стародавнього світу*) у 2001 році, видавництво Prostor.
33. ASSMANN, Jan: *Kultura a paměť. Písmo, vzpomínky a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha 2001, s. 49.
34. MAYER, Françoise: *Češi a jejich komunismus. Paměť a politická identita*. Praha 2009.
35. BLAIVE, Muriel — MOLDEN, Berthold: *Hranice probíhají vodním tokem. Odrasy historie ve vnímání obyvatel Gmündu a Českých Velenic*. (*Кордони проходять по воді. Відображення історії у сприйнятті жителів Гмюнду і Чеських Веленіц.*) Brno 2009.
36. ASSMANN, Jan: *Communicative and Cultural Memory*. In: ERLI, Astrid — NÜNNING, Ansgar (eds.): *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin 2008, s. 110–111.
37. ASSMANN, Aleida: *Re-framing Memory*, s. 43.
38. GÜNTHER-ARNDT, Hilke: *Historisches Lernen und Wissenserwerb*. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2011, s. 18.
39. ERLI, Astrid: *Cultural Memory Studies: An Introduction*, In: ERLI, Astrid – NÜNNING, Ansgar (ed.): *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin 2008, s. 2.
40. MASLOWSKI, Nicolas: *Politika paměti. Mezi minulostí a přítomností*. In: Slovak Journal of Political Sciences, roč. 13/2013, č. 4, s. 274–288. Порівняйте BENSA, Alban — MAYER, Françoise. (ed.) *Antologie francouzských společenských věd: Politika paměti*. Praha 1998, s. 8–18.
41. Порівняйте публікації MAYER, Françoise: *Češi a jejich komunismus (Чехи та їхній комунізм)*. А також KOPEČEK, Michal: *Hledání „paměti národa“*. *Politika dějin, nostalgie a české dějepisectví komunismu. Dějiny – Teorie – Kritika (Пошук «пам'яті народу». Політика історії, ностальгія і чеська історіографія комунізму. Історія – Теорія – Критика)*, 2007, ч. 1, ст. 7–26, тут ст. 16.
42. Деталі до теми див. «Збірник інтердисциплінарних статей» BENSA, Alban — MAYER, Françoise. (ed.) *Antologie francouzských společenských věd (Антологія французьких суспільних наук)*, ст. 8-18.
43. Промова прем'єр-міністра Петра Нечаса на врученні посвідчень учасникам руху опору проти комунізму 18 лютого 2013 <http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/premier/vyznamne-projevy/projevprededy-vlady-petra-necas-u-prilezitosti-predanosvedceni-ucastnikum-odboje-proti-kunizmu--18--unora-2013-103591> [цит. 13 липня 2014].
44. В результаті такого законодавства була створена недержавна асоціація «*Свобода для історії*», мета якої відстоювати свободу поглядів істориків від політичного втручання. Див. <http://www.lph-asso.fr/>.
45. *Nepotřebujeme uzákonování dějin (Ми не потребуємо узаконення історії)* <http://www.czsk.net/svet/clanky/publicistika/dejiny.html>
46. European Parliament resolution of 2 April 2009 on European conscience and totalitarianism <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0213+0+DOC+XML+V0//EN> [цит. 5 липня 2014].
47. NORA, Pierre: *Les Lieux de Mémoire*. Paris 1984–1992.
48. SABROW, Martin: *Erinnerungsorte der DDR*. München 2009.
49. MATĚJKA, Ondřej. *Tragická místa paměti: Průvodce po historii jednoho regionu 1938-1945 (Трагічні місця пам'яті: гід по історії одного регіону)*. Praha 2010, ст. 17.
50. ASSMANN, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit*, s. 217.
51. PÝCHA, Čeněk: *Duchovský viadukt. Socialistická politika paměti na regionální úrovni (Духовський віадук. Соціалістична політика пам'яті на регіональному рівні)*. In: ŠUSTROVÁ, Radka – HEDLOVÁ, Luba (eds.): *Česká paměť: Národ, dějiny a místa paměti*. Praha 2014.
52. HOJDA, Zdeněk – POKORNÝ, Jiří: *Pomníky a zarotníky (Пам'ятники і забувальники)*. Praha 1996. У зв'язку із цим пригадується найбільш відомі «забувальники» – пам'ятник Сталінові у Празі на Летні (1955-1962) або на століття старший пам'ятник маршала Радецького, який демонтували з Мало-странської площі у Празі після створення першої Чехословацької Республіки. І якщо Радецький представляв проавстрійську лояльність, то пам'ятник комуністичного диктатора символізував відштовхуючий культ особи Й. В. Сталіна.
53. Srov. HAVLŮJOVÁ, Hana: *Silný hlas ticha aneb genius loci (v) paměti (Сильний голос тиші або геніус лоці пам'яті)*. In: MĀRC, Josef – LENCOVÁ, Hana a kol.: *Brána školního dějepisu otevřená. Možnosti výuky mimo školu (Брама шкільної історії відкрита. Можливості навчання поза школою)*. Ústí nad Labem 2012, s. 134–153.
54. Srov. PARKAN, František a kol.: *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*. Praha 2008, s. 21n.
55. Основний музеологічний текст див. HooperGreenhill, Eileen: *Museum education*. In: THOMPSON, John M. A. (ed.): *Manual of Curatorship. A guide to museum practice*, Londýn 1992, s. 670–689. Для області охорони пам'яток див. CORBISHLEY, Mike: *Pinning down the Past. Archaeology, heritage and education today*. Woodbridge 2011, s. 236–250.
56. JAGOŠOVÁ, Lucie – MRÁZOVÁ- KRAJÍČKOVÁ, Lenka: *Objektové učení jako základ muzejní didaktiky*. In: *Muzejní pedagogika dnes. Sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané Katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6. 5. 2008. Olomouc 2008, s. 225–236*. Також див. відповідні пасажі у JAGOŠOVÁ, Lucie - JŮVA, Vladimír - MRÁZOVÁ, Lenka: *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno 2010. ŠOBÁŇOVÁ, Petra: *Muzejní edukace*. Olomouc 2012. ŠOBÁŇOVÁ, Petra: *Edukační potenciál muzea*. Olomouc 2012. FULKOVÁ, Marie – HAJDUŠKOVÁ, Lucie – SEHNALÍKOVÁ, Vladimír: *Muzejní a galerijní edukace. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha 2012. TYTĚŽ: *Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu: učení z umění: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového*

musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013. Praha 2013.

57. Objects and Memory: Educational Initiative
<http://www.objectsandmemory.org/Education/Education.htm> [цит. 15 липня 2014].
58. CONNERTON, Paul: *Seven types of forgetting. Memory Studies*, 2008, ч. 1, s. 59–71. WESSEL, Ineke – MOULDS, Michelle L.: *How many types of forgetting? Comments on Connerton. Memory Studies*, 2008, ч. 3, s. 287–294.
59. CONNERTON, Paul: *Seven types of forgetting*, s. 59.
60. WESSEL, Ineke – MOULDS, Michelle L.: *How many types of forgetting?*, s. 289.
61. CONNERTON, Paul: *Seven types of forgetting*, s. 59n.
62. WESSEL, Ineke – MOULDS, Michelle L.: *How many types of forgetting?*, s. 292.
63. CONNERTON, Paul: *Seven types of forgetting*, s. 60–69.
64. WESSEL, Ineke – MOULDS, Michelle L.: *How many types of forgetting?*, s. 291.
65. Там само.
66. Там само, ст. 292. Поп. Havlůjová, Hana: *Silný hlas ticha aneb genius loci (v) paměti*, s. 150–151