UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Studium humanitní vzdělanosti

Mezi národními příběhy

Bakalářská práce

Anna Smyčková
Vedoucí práce: PhDr. Přemysl Houda, Ph.D.

© 2025 UK v Praze

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Při přípravě této práce jsem používala nástroj umělé inteligence za účelem sjednocení textu a kontroly formulací.

V Praze dne 19. prosince 2025

_____

Anna Smyčková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat svému vedoucímu práce PhDr. Přemyslovi Houdovi, Ph.D za rady a trpělivost. Velké díky patří také Mgr. Barboře Žižkové za podporu.

Mezi národními příběhy

Abstrakt
Tato bakalářská práce zkoumá, jak mladí lidé z různých kulturních kontextů konstruují své pojetí soudobých dějin na základě školního vzdělávání. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu založeného na metodologii orální historie analyzuji rozhovory s třinácti respondenty z třinácti zemí (Čína, Hongkong, Japonsko, Ázerbájdžán, Česká republika, Německo, Španělsko, Itálie, Maďarsko, Ukrajina, Norsko, Irsko, Chile), kteří reprezentují tři kontinenty a různé typy historických zkušeností.
Výzkum testuje hypotézu, že evropská periodizace soudobých dějin není univerzálně platná, ale představuje jednu z mnoha možných konstrukcí soudobosti. Teoreticky práce vychází z post-pozitivistického paradigmatu orální historie (Portelli, Thomson), teorie kolektivní paměti (Halbwachs, Assmann), konceptu historického vědomí (Rüsen) a Chakrabartyho kritiky evropocentrismu.

Klíčová slova: soudobé dějiny, historické vědomí, orální historie, kolektivní paměť, eurocentrismus, provincionalizace Evropy, historické vzdělávání, post-pozitivismus, periodizace dějin, mladá generace

Among National Histories

Summary

This bachelor's thesis examines how young people from different cultural contexts construct their understanding of contemporary history based on school education. Through qualitative research grounded in the methodology of oral history, the study analyzes interviews with thirteen respondents from thirteen countries (China, Hong Kong, Japan, Azerbaijan, the Czech Republic, Germany, Spain, Italy, Hungary, Ukraine, Norway, Ireland, and Chile), representing three continents and diverse types of historical experience.

The research tests the hypothesis that the European periodization of contemporary history is not universally valid but represents only one of many possible constructions of contemporaneity. Theoretically, the thesis is grounded in the post-positivist paradigm of oral history (Portelli, Thomson), theories of collective memory (Halbwachs, Assmann), the concept of historical consciousness (Rüsen), and Chakrabarty's critique of Eurocentrism.

Keywords:

contemporary history, historical consciousness, oral history, collective memory, Eurocentrism, provincializing Europe, history education, post-positivism, periodization of history, young generation

1 Obsah

ÚVOD 4
2 ORÁLNÍ HISTORIE JAKO VÝZKUMNÁ METODA 6
2.1 Post-pozitivistické paradigma v orální historii 6
2.1.1 Kolektivní paměť jako konstrukt současnosti 7
2.1.2 Věrohodnost, zapomínání a subjektivní výběr v orální historii 8
2.1.3 Narativní struktura vzpomínek 9
2.1.4 Etické aspekty orální historie 10
2.1.5 Školní učebnice jako výzkumný materiál kolektivní paměti 11
2.2 Historické vědomí 12
2.2.1 Vztah mezi kolektivní pamětí a historickém vědomí 12
3 TEORETICKÉ VYMEZENÍ SOUDOBÝCH DĚJIN 14
3.1 Evropské kořeny: Zeitgeschichte, politika identity 14
3.2 Evropocentrismus a národní uzavřenost soudobých dějin 15
3.3 Kritika evropocentrismu: dekolonizace historického myšlení 16
4 ZAKOTVENÍ VÝZKUMNÉ PRÁCE 18
4.1 Plurality soudobých dějin: metodologické důsledky pro výzkum 18
4.2 Rozhovor jako nástroj orální historie 19
4.2.1 Rozhovor s využitím komunikačních technologií 20
4.3 Výběr respondentů 21
4.3.1 Kritéria výběru 21
4.3.2 Otázka genderu ve výzkumu 22
4.3.3 Zobecněný popis respondentů 22
5 DOSAVADNÍ STAV BÁDÁNÍ A VÝZKUMNÁ MEZERA 23
5.1 Geograficky omezené studie 23
5.2 Zaměření na obsah, nikoliv na perspektivu studentů 23
5.3 Výzkumná mezera 24
6 VÝZKUMNÁ HYPOTÉZA 26
7 EMPIRICKÝ VÝZKUM 28
7.1 Realizace rozhovorů a sběr empirických dat 28
7.1.1 Technická realizace a prostorové uspořádání rozhovorů 29
7.1.2 Koordinace napříč časovými pásmy 29
7.1.3 Výběr a nábor respondentů 30
7.1.4 Jazyková dimenze výzkumu 30
7.1.5 Etické aspekty a informovaný souhlas 31

7.1.6 Technické záznamy rozhovorů 32
7.1.7 Transkripce nahrávek 32
7.2 Struktura a zdůvodnění rozhovoru 33
7.2.1 BLOK A: Úvodní kontext 33
7.2.2 BLOK B: Chronologické vymezení a velké příběhy 35
7.2.3 BLOK C: Transnacionální dimenze 38
7.2.4 BLOK D: Minulost a současnost 39
7.3 Zdůvodnění čtyřblokové struktury 40
7.4 Charakteristika výzkumného vzorku 41
7.5 Metody analýzy dat 42
7.5.1 Reflexe analytického procesu 43
8 ANALÝZA EMPIRICKÝCH DAT: Tematické bloky 45
8.1 Konstruování časové hranice soudobosti 45
8.1.1 Asie 46
8.1.2 Evropa 48
8.1.3 Latinská Amerika 49
8.1.4 Srovnávací syntéza: Plurality soudobých dějin 50
8.2 Evropocentrismus a zamlčované regiony 51
8.2.1 Holokaust: Postupný pokles intenzity podle geografické vzdálenosti 52
8.2.2 Zamlčované regiony: Eurocentrismus v praxi 53
8.3 Historie jako orientace v současném světě 55
8.3.1 Vzorec: Historie jako živá síla 57
8.3.2 Užitečnost historického vzdělání pro pochopení současnosti 57
8.3.3 Vnímané mezery ve vzdělání 59
8.3.4 8Interpretace: Kdy funguje orientační funkce historie? 61
9 Komparativní syntéza a testování hypotézy 63
9.1 Rekapitulace výzkumné hypotézy 63
9.2 Empirické potvrzení plurality soudobých dějin 64
9.3 Eurocentrismus v praxi 65
9.4 Selektivní orientační funkce historie 67
9.5 Teoretické implikace a syntetická teorie 69
9.6 Praktické implikace pro historické vzdělávání 70
9.7 9.7 Omezení výzkumu a směry budoucího bádání 70
9.8 Závěrečná syntéza 71
10 Hlavní zjištění 72

10.1 Teoretické přínosy 73
10.2 Praktické implikace 74
10.3 Reflexe a výhled 74
ZÁVĚR 76
SEZNAM LITERATURY 77

ÚVOD

Když se mladého člověka z České republiky zeptáme, kdy začínají soudobé dějiny, pravděpodobně odpoví rokem 1918 nebo 1989. Stejnou otázku položíme-li japonskému vrstevníkovi, odpověď může znít 1945 nebo 1947. Chilský respondent možná zmíní rok 1973 nebo 1990. Tato zdánlivě prostá otázka odhaluje fascinující skutečnost: neexistuje univerzální pojetí toho, kdy začíná soudobost – období, jehož důsledky jsou stále aktuálně přítomny a které bezprostředně formuje současný svět.

Evropská historiografie tradičně konstruuje soudobé dějiny kolem dvou světových válek, zejména pak druhé světové války jako zlomového momentu 20. století. Tato periodizace se často prezentuje jako univerzálně platná, jako by historické zkušenosti evropských společností byly sdíleny celým světem. Indický historik Dipesh Chakrabarty však tuto předpokládanou univerzalitu zpochybnil. Argumentuje, že evropské historické kategorie jsou prezentovány jako univerzální, ačkoliv vycházejí z partikulární evropské zkušenosti, a vyzývá k provincionalizaci Evropy – procesu, který tyto kategorie dekonstruuje a uznává pluralitu historických zkušeností.

Tato bakalářská práce empiricky zkoumá, jak mladá generace z různých kulturních kontextů konstruuje své pojetí soudobých dějin na základě školního vzdělávání. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu založeného na metodologii orální historie jsem provedla rozhovory s třinácti respondenty z třinácti zemí napříč třemi kontinenty (Asie, Evropa, Latinská Amerika). Všichni respondenti jsou mými vrstevníky ve věku 21–24 let, kteří absolvovali střední školu v letech 2015–2019 a studují nebo studovali humanitní obory na vysoké škole.

Výzkumná otázka je následující: Existuje univerzální pojetí soudobých dějin sdílené napříč kulturami, nebo konstruují mladí lidé z různých zemí „soudobost" odlišným způsobem na základě specifických historických zkušeností svých společností?

Má výchozí hypotéza předpokládá pluralitu soudobých dějin: evropská periodizace nepředstavuje univerzální model, ale jednu z více možných konstrukcí soudobosti. Různé společnosti definují začátek soudobosti prostřednictvím vlastních historických zlomů – národní nezávislosti, dekolonizace, demokratizace, pádu komunismu – které pro ně mají klíčový význam pro pochopení současnosti.

Práce je strukturována do devíti kapitol. První kapitola představuje metodologii orální historie v post-pozitivistickém paradigmatu jako nástroj pro zachycení subjektivního historického vědomí. Druhá a třetí kapitola teoreticky vymezují pojem soudobých dějin, kritiku evropocentrismu a zakotvují výzkum v širším teoretickém rámci. Čtvrtá kapitola mapuje dosavadní stav bádání a identifikuje výzkumnou mezeru. Pátá kapitola formuluje výzkumnou hypotézu. Šestá kapitola podrobně popisuje realizaci empirického výzkumu, strukturu

rozhovorů a výběr respondentů. Sedmá kapitola analyzuje získaná empirická data podle tematických bloků. Osmá kapitola provádí komparativní syntézu a testuje výzkumnou hypotézu. Devátá kapitola shrnuje hlavní zjištění, teoretické přínosy a praktické implikace pro historické vzdělávání.

2 ORÁLNÍ HISTORIE JAKO VÝZKUMNÁ METODA

V této bakalářské práci využívám metodologii orální historie, která představuje přístup k poznávání toho, jak jednotlivci konstruují a interpretují minulost. ‚00Orální historie mi umožňuje zachytit subjektivní úhel pohledu historického vědomí neboli způsob, jakým moji respondenti internalizovali historické narativy své kultury, jak jim rozumí a jak je využívají k orientaci ve svém životě.

2.1 Post-pozitivistické paradigma v orální historii

Orální historie si v průběhu druhé poloviny 20. století prošla zásadní proměnou. Alistair Thomson ve šém článku *Paradigm Transformations in Oral History* rozděluje tuto proměnu na čtyři velké revoluce v teorii i praxi orální historie, z nichž druhá, vývoj post-pozitivistických přístupů k paměti a subjektivitě od konce 70. let, je pro můj výzkum nejdůležitější. Autor zde vysvětluje, že na počátcích orální historie dominoval pozitivistický přístup, kde subjektivita a proměnlivost paměti byly vnímány jako metodologický problém, který je potřeba verifikovat jinými prameny. Orální historie byla v samotných počátcích chápána jako nástroj k doplnění ‚‚tradičních‘‘ historických pramenů a postupně se vyvinula v samostatnou metodologii. Na konci 70. let minulého století ústní historici tuto kritiku obrátili naruby a tvrdili, že takzvaná nespolehlivost paměti je zároveň její silnou stránkou a že subjektivita paměti poskytuje vodítka nejen k významu historické skutečnosti, ale také k souvislostem mezi minulostí a přítomností, mezi pamětí a osobní identitou a mezi individuální a kolektivní pamětí. [1] Orální historie nám sděluje nejen to, co lidé dělali, ale také to, co chtěli dělat, v co věřili, že dělají, a co si nyní myslí, že udělali. Neposkytuje tak přístup k objektivní minulosti, ale k subjektivním významům, které lidé přisuzují své zkušenosti. Subjektivita se tak stala největším přínosem orální historie. [2]

Pro můj výzkum je post-pozitivistické paradigma zásadní, jelikož pro moji práci není klíčové, zda si respondenti přesně pamatují obsah svých školních osnov, ale to, jak školní výuku historie interpretovali, co považovali za důležité, co je zaujalo a co jim připadalo marginální. Jejich vzpomínky jsou ovlivněny jejich současnou identitou, životními zkušenostmi a kulturním

[1] THOMSON, Alistair, 2007. *Four Paradigm Transformations in Oral History*. Online. *The Oral History Review*, roč. 34 č. 1, s. 50-54, Dostupné z https://doi.org/10.1525/ohr.2007.34.1.49.

[2] PORTELLI, Alessandro, 1990. *What Makes Oral History Different*. In: PORTELLI, Alessandro. *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. Albany: State University of New York Press, s. 50. ISBN 0791404307.

kontextem. Právě tato filtrace, tento určitý proces konstrukce významu, je předmětem mého zájmu.

2.1.1 Kolektivní paměť jako konstrukt současnosti

S ohledem na paměť zjišťujeme, že nejvíce vzpomínek se nám vrací, když nám je připomínají naši rodiče, přátelé či jiné osoby. Abych mohla pochopit, jak moji respondenti vzpomínají na výuku historie a jak chápou ,,soudobé dějiny‘‘, je tedy podstatné vycházet z teorie kolektivní paměti. Kolektivní paměť si můžeme definovat jako sdílený soubor vzpomínek, významů a reprezentací minulosti, který je sociálně konstruován a udržován v rámci určité skupiny či společnosti. Tento sociální akt se vždy odehrává v kontextu našich sociálních vazeb a kolektivních identit, tedy skupin, jimž náležíme, kulturních tradic, v nichž jsme vyrůstali, a institucí, které nás formovaly. Tyto kontexty jsou označovány pojmem ,,sociální rámce paměti‘‘. Naši paměť využíváme pouze k tomu, abychom odpověděli na otázky, které nám položili ostatní, nebo na které bychom podle nás mohli být tázáni. Paměť je tedy sociálně konstruována a funguje v dialogu se současností.[3]

Orální historie tak zprostředkovává přístup k tomu, jak individuální paměť interaguje s kolektivní pamětí. Jak poznamenává Jörn Rüsen, *,,historické vědomí slouží k praktické orientaci v čase‘‘* a činí to prostřednictvím narativy, která *,,propojuje zkušenost z minulosti s pochopením přítomnosti a očekáváním budoucnosti‘‘*. [4] Individuální vzpomínky mých respondentů na výuku dějepisu nejsou izolovanými osobními zkušenostmi, ale jsou formovány širšími kulturními narativy o jejich národní historii, o roli vzdělání a o významu určitých historických událostí.

Kolektivní paměť dělíme dle Jana Assmanna na čtyři typy paměti. Mimetická paměť, paměť věcí, komunikativní paměť a kulturní paměť. Toto rozlišení je pro můj výzkum klíčové, jelikož školní výuka historie představuje typický příklad kulturní paměti. Ta může existovat pouze za

[3] HALBWACHS, Maurice. 1992. *On Collective Memory*. Edited and Translated by Lewis A. Coser. Chicago Press, s. 37-51. ISBN 0-226-11594-1.
[4] RÜSEN, Jörn. 2004. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, Peter (ed.). Theorizing Historical Consciousness. Toronto: University of Toronto Press, s. 67, 69. ISBN 0-8020-8713-2

předpokladu určitých institucionálních struktur a přítomnosti odborníků, kteří zaznamenávají informace v dohodnutém systému. [5]

2.1.2 Věrohodnost, zapomínání a subjektivní výběr v orální historii

Otázka věrohodnosti orálních pramenů provází orální historii už od jejího vzniku. Alessandro Portelli ve svém klíčovém textu z roku 1990 radikálně pozměnil, jak bychom měli chápat věrohodnost ústních svědectví. Zdůrazňuje, že orální prameny jsou věrohodné, ale s jinou věrohodností než prameny písemné. [6] Význam ústního svědectví nespočívá nutně v jeho shodě s fakty, ale právě v odchylkách od nich, v nichž se projevuje imaginace, symbolismus a touha. Proto neexistují ,,falešné'' orální prameny – jakmile ověříme jejich faktickou věrohodnost pomocí kritérií filologické kritiky a faktické verifikace, které jsou vyžadovány u všech typů pramenů, specifičnost orální historie spočívá v tom, že ,,nesprávná'' tvrzení jsou stále psychologicky ,,pravdivá'' a že tato pravda může být stejně důležitá jako fakticky spolehlivá svědectví. [7]

Pro můj výzkum je klíčové nejen to, co si společnosti pamatují, ale také to, co zapomínají. Šubrt ve svém díle vysvětluje Halbwachsovu teorii zapomínání: ,,*Halbwachsova koncepce vysvětluje i proces zapomínání. Jestliže subjekt paměti vzpomíná na to, co bylo v určitém rámci, v určité přítomnosti rekonstruováno jako minulost, pak zapomíná na to, co v této přítomnosti takový rámec nemá. Zapomínání souvisí tedy se změnou nebo se zmizením příslušného rámce.*'' [8] Společenské skupiny aktivně konstruují, co si pamatují a i to, co zapomínají. Zapomínání je tedy stejně sociálně podmíněné jako vzpomínání, a proto se musíme ptát nejen na to, co respondenti vyprávějí, ale také na to, čemu se vyhýbají. V kontextu mého výzkumu může být například významné, pokud respondenti systematicky vynechávají určité historické události nebo období ze svých vzpomínek na výuku – toto mlčení může vypovídat o dominantních

[5] ŠUBRT, Jiří. *Paměť jako sociologický problém.* In: *Acta Universitatis Carolinae - Philosophica et Historica*, 1994, roč. 2, Studia Sociologica X, s. 64. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4677/PheH_1994_2_0057.pdf.
[6] PORTELLI, Alessandro, 1990. *What Makes Oral History Different*. In: PORTELLI, Alessandro. *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. Albany: State University of New York Press, s. 51. ISBN 0791404307.
[7] Tamtéž, s. 51
[8] ŠUBRT, Jiří. *Paměť jako sociologický problém.* In: *Acta Universitatis Carolinae-Philosophica et Historica*, 1994, roč. 2, Studia Sociologica X, s. 62. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4677/PheH_1994_2_0057.pdf.

narativních šablonách v jejich kulturním kontextu nebo o traumatických aspektech národních dějin.

Subjektivní výběr, který narátoři činí při vzpomínání, tedy není náhodný. bli nevybírají náhodně, co si z výuky dějepisu pamatují, ale jejich výběr je veden současnou relevancí, emocionální valencí vzpomínek a skupinovou identitou. To, co považují za důležité si zapamatovat, odráží nejen jejich osobní biografii, ale také kolektivní paměťové rámce jejich společnosti. Když respondenti z různých zemí vzpomínají na různé historické události jako na ty nejdůležitější z hodin dějepisu, tato variace sama o sobě vypovídá o pluralitě historického vědomí a o tom, jak národní kurikula konstruují odlišné ,,významné minulosti‘‘.

Pro můj výzkum to znamená, že i to, co respondenti vynechají, zapomenou nebo přetvořili ve svých vzpomínkách na výuku dějepisu, vypovídá něco důležitého o tom, jak konstruovali své historické vědomí a jaké významy přikládají minulosti. Orální historie tak nabízí přístup k subjektivním významům, které mladí lidé přikládají soudobým dějinám. Nejde mi primárně o to ověřit, zda si respondenti pamatují ,,správně‘‘ to, co se učili, ale spíše o to pochopit, jak konstruují své chápání současnosti prostřednictvím toho, co si z výuky pamatují, co zapomněli a jak tuto minulost reinterpretují ve světle svých současných zkušeností a potřeb.

2.1.3 Narativní struktura vzpomínek

Post-pozitivistický přístup také klade důraz na narativní dimenzi orální historie. Jak upozorňuje Rüsen, historické vědomí se realizuje právě prostřednictvím vyprávění příběhů: ,,*Lingvistická forma, ve které historické vědomí realizuje svou funkci orientace, je forma narativu.*‘‘ [9] Respondenti si nevybavují minulost jako sled izolovaných faktů, ale konstruují souvislé příběhy, které mají určitou strukturu, hlavní postavy a morální poselství. V rámci orální historie je potřeba nahlížet na zaznamenaná vyprávění jako na dokumenty, které vyžadují pečlivou analýzu. Socioložka Catherine Riessman upozorňuje na zásadní roli narativů v procesu, kterým jednotlivci přisuzují význam vlastním zkušenostem. Proto navrhuje analytický přístup, který nerozčleňuje vyprávění na jednotlivé součásti, ale naopak zkoumá celkovou kompozici a mechanismy, jimiž respondenti strukturují své vzpomínky a budují jejich smysl.[10]

[9] RÜSEN, Jörn. 2004. *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development.* In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press. s. 69. ISBN 0-8020-8713-2.
[10] YOW, Valerie Raleigh, 2005. *Recording Oral History: A Guide for the Humanities and Social Sciences*. 2nd ed. Walut Creek, CA: AltaMira Press. s. 17. ISBN 0-7591-0654-1.

2.1.4 Etické aspekty orální historie

Orální historie také vyžaduje specifickou etickou citlivost a reflexi vlastní pozice výzkumníka. Na rozdíl od práce s archivními dokumenty orání historici pracují s živými lidmi, jejichž vzpomínky a interpretace mohou být velmi osobní a citlivé.

Zásadní etickou otázkou v orální historii je role tazatele a míra jeho objektivity. Ritchie upozorňuje, že debata o tom, zda by měl být tazatel zcela neutrálním pozorovatelem, provází orální historii od jejích počátků. Původní model orální historie, jak jej představoval Allan Nevins na Columbia University, předpokládal tazatele jako neutrálního, objektivního sběratele vzpomínek druhých lidí. Tento koncept byl v některých případech doveden do takových extrémů, že z publikovaných přepisů byly zcela vynechány otázky tazatele. Současný přístup k orální historii však uznává, že úplná neutralita tazatele není možná ani žádoucí. Edward Rothstein tvrdí, že čtenáři by neměli předpokládat, že dostávají „*historii bez perspektivy, jen sérii orálních historií*" – rozhovory jsou vždy formovány ideologickými perspektivami tazatele.[11] To však neznamená, že by orální historie byla méně hodnotná – spíše to vyžaduje, aby výzkumník byl si vědom vlastní pozice a jejího vlivu na výzkumný proces.

Klíčovou podmínkou výzkumu je také povinnost badatele informovat potenciální účastníky výzkumu o tom, že máme zájem s nimi spolupracovat, vysvětlit jim podstatu výzkumu a dát jim prostor vyjádřit svůj zájem či souhlas s účastí na výzkumném procesu – získat jejich informovaný souhlas. Informovaný souhlas je vyjádřením rozhodnutí dobrovolně se účastnit výzkumu. Aby mohli aktéři souhlas udělit, musí je výzkumník nejprve důkladně a srozumitelně informovat o povaze výzkumu, o jeho účelu, o podmínkách participace a případných rizicích i přínosech, jakož i o možnosti z výzkumu kdykoli odstoupit.[12]

V rámci informovaného souhlasu je třeba s účastníky výzkumu vyjednat zejména téma a cíle výzkumu, metody výzkumu, kdo výzkum realizuje a za jakým účelem, jaká bude forma účasti na výzkumu, jak dlouho bude účast trvat, způsoby a možnosti využití dat (pro vědecký výzkum, publikační činnost), uchovávání dat a jejich případné poskytování dalším subjektům, možná

[11] RITCHIE, Donald A., 2015. *Doing Oral History*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, s. 31. ISBN 978-0-19-932933-5.
[12] NOVOTNÁ, Hedvika, ŠPAČEK, Ondřej, ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna (eds.) 2019, *Metody výzkumu ve společenských vědách.* Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 70. ISBN 978-80-7571-052-9.

rizika účasti na výzkumu a informace o svobodném odmítnutí účasti či odstoupení z výzkumu kdykoli v průběhu i po jeho skončení. Podstatou celé věci není získat podpis, ale poskytnout srozumitelné informace k rozhodnutí o účasti na výzkumu a získat důvěru aktérů.[13]

Dohoda o informovaném souhlasu může být učiněna v ústní podobě, tedy výslovnou a jasnou deklarací souhlasu aktéra s účastí na výzkumu a s podmínkami účasti, v písemné podobě, tedy ve formě předem připravené písemné smlouvy, či tzv. souhlasem neodporováním. Zodpovědnost za zvolenou podobu informovaného souhlasu je vždy na straně výzkumníka, přičemž podobu souhlasu zvažujeme v kontextu výzkumu, na základě interakce s aktérem a aktuální situace.[14] V mezinárodním kontextu, kdy se výzkum realizuje přes videohovory, představuje elektronická forma souhlasu (například prostřednictvím e-mailu) přiměřené řešení, neboť fyzické podepsání papírových souhlasů je u respondentů ze vzdálených zemí logisticky komplikované.

V kontextu mého výzkumu to znamená respektování způsobu, jakým respondenti konstruují své vzpomínky, i když se jejich interpretace může lišit od „oficiálních" verzí historie nebo od mých vlastních představ. Zároveň si však musím být vědoma, že mé otázky, můj výzkumný zájem a mé vlastní kulturní zakořenění nevyhnutelně ovlivňují, jak respondenti strukturují své vyprávění. Etický přístup tedy spočívá nejen v respektu k respondentům, ale také v otevřeném přiznání vlastní perspektivy a jejího vlivu na výzkumný proces.

2.1.5 Školní učebnice jako výzkumný materiál kolektivní paměti

Cenným výzkumným materiálem pro takové bádání týkající se kolektivní paměti mohou být například i běžné školní učebnice historie.[15] U kolektivní paměti je důležité (kromě zapomínání) i rekonstrukční povaha paměti. Klíčový aspekt této teorie je to, že v žádné paměti není minulost udržována jako taková, ale v té podobě, jak si jí zkonstruuje daná společnost. To znamená, že obraz minulosti není stálý, a že minulost se přetváří.[16] Školní učebnice pomocí této rekonstrukce nejen vybírají, co si pamatovat, ale také přidávají minulosti prestiž a význam,

[13] Tamtéž, s. 71-72.
[14] Tamté, s. 73
[15] (ŠUBRT, Jiří. *Paměť jako sociologický problém.* In: *Acta Universitatis Carolinae-Philosophica et Historica*, 1994, roč. 2, Studia Sociologica X, s. 68. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4677/PheH_1994_2_0057.pdf.)
[16] Tamtéž, s. 63

který původní události nemusely mít. Idealizují minulost tak, aby legitimizovala přítomnost společnosti.

2.2 Historické vědomí

Pojem historické vědomí je nejčastěji spojováno s německým historikem a teoretikem dějin Jörnem Rüsenem. Jeho koncepce mi při výzkumu pomohla pochopit, jak jednotlivci i společnosti organizují své chápání nejen minulosti a přítomnosti, ale také i budoucnosti. V teoretické rovině lze vývoj kolektivního vědomí chápat jako proces učení, v jehož rámci si jednotlivci osvojují specifické mentální schopnosti. Tento proces zahrnuje tři základní dovednosti: schopnost zaznamenávat a vnímat minulost, schopnost tuto minulost interpretovat v podobě historického vyprávění a schopnost využívat tyto interpretace pro praktickou orientaci ve vlastním životě. [17]

Pro můj výzkum je zásadní, že historické vědomí není univerzální, ale výrazně kulturně podmíněné. Nejedná se pouze o souhrn faktických znalostí o minulosti, ale způsob, jak společnost spojuje to, ,,co je'' (empirická fakta), s tím, ,,co má být'' (hodnoty, normy, očekávání). Rüsen uvádí, že historické vědomí spojuje tyto fakta a hodnoty do smysluplného příběhu, který minulost používá k tomu, aby objasnil přítomnost a dával směr budoucnosti.[18] Každá kultura má jiné zkušenosti, hodnoty, představy o tom, co je důležité a disponuje odlišnými událostmi, a proto konstruuje svůj narativ o minulosti rozdílným způsobem.

2.2.1 Vztah mezi kolektivní pamětí a historickém vědomí

Jiří Šubrt a Štěpánka Pfeiferová ve svých úvahách rozvíjí historické vědomí jako sociální systém a zároveň analyzuje jeho vztah ke kolektivní paměti. Podle nich lze na historické vědomí pohlížet prostřednictvím Parsonsova systémového přístupu AGIL, dle kterého každý sociální systém plní určité funkce: adaptaci, dosahování cílů, integraci a udržování latentních kulturních vzorců. [19] Historické vědomí a kolektivní paměť přitom chápeme jako systémy, v nichž probíhají určité operace, které tyto systémy plní a zajišťují. Jejich vztah lze připodobnit ke

[17] RÜSEN, Jörn. 2004. *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development.* In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press. s. 81. ISBN 0-8020-8713-2.
[18] Tamtéž, s. 68
[19] (ŠUBRT, Jiří, PFEIFEROVÁ, Štěpánka. 2010. *Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí*. In: ŠUBRT, Jiří a kol. *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Nezávislé centrum pro studium politiky, s. 26. ISBN 978-80-86879-25-3.)

vztahu systému a subsystému. Šubrt a Pfeiferová zmiňují analogii počítačů, kde tento vztah označují za interdependentní, přičemž tato interdependence má podobný charakter jako vztah mezi počítačovými programy závislé na počítačové paměti. [20] Dále identifikují šest základních struktur, které se v historickém vědomí a kolektivní paměti vzájemně protínají a navzájem ovlivňují: systémová struktura (popisovaná pomocí schematiky AGIL), institucionální struktura (vzdělávací systém, archivy, ústavy, muzea, památníky, svátky, vzpomínkové ceremonie), struktura informačních prostředků (literatura, výuka, média), stratifikační struktura (diferenciace tvořená třídami, vrstvami a sociálními skupinami), symbolická struktura a struktura časové orientace. [21]

Z tohoto teoretického východiska vyplývá zásadní implikace pro můj výzkum: to, co se studenti učí o historii ve škole, není neutrálním výběrem ,,nejdůležitějších'' událostí. Naopak ale odráží specifické kulturní priority, historické zkušenosti a národní identity určité společnosti. Školní kurikulum tak funguje jako nástroj, prostřednictvím jehož společnost konstruuje, reprodukuje a předává svou kolektivní identitu.

[20] Tamtéž
[21] ŠUBRT, Jiří, PFEIFEROVÁ, Štěpánka. 2010. *Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí*. In: ŠUBRT, Jiří a kol. *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Nezávislé centrum pro studium politiky, s. 29-30. ISBN 978-80-86879-25-3.

3 TEORETICKÉ VYMEZENÍ SOUDOBÝCH DĚJIN

U soudobých dějin se setkáváme s problematikou jejich periodizace. Soudobé dějiny představují specifickou oblast historického výzkumu, jejíž vymezení zůstává předmětem akademické debaty. Na rozdíl od tradičních historických epoch definovaných relativně stabilními chronologickými hranicemi (například středověk, novověk), soudobé dějiny vykazují pozoruhodnou ,,pohyblivost'' svého časového rámce a jejich definice je úzce spjata s přítomností těch, kdo je zkoumají či o nich vypovídají.

Tato kapitola si klade za cíl zmapovat teoretické přístupy k vymezení soudobých dějin v kontextu evropského historického myšlení, s přihlédnutím k odlišným tradicím v jiných částech světa. Teoretické ukotvení je nezbytné pro následující empirickou část výzkumu, v níž budu analyzovat, jak mladí lidé z různých zemí chápou ,,soudobost'' historických událostí na základě svého školního vzdělání.

3.1 Evropské kořeny: Zeitgeschichte, politika identity

Systematické studium soudobých dějin jako samostatného pole historického výzkumu vzniká v poválečné Evropě, zejména v Německu a Velké Británii. Hans Rothfels, zakladatel německého časopisu *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, definoval soudobé dějiny jako období ,,univerzálního významu pro lidstvo'', začínající ruskou revolucí 1917-18. Rothfels zdůrazňoval specifický charakter této epochy: její transnacionální rozměr, přetrvávající relevanci pro současnost a existenci živých svědků. [22] Každé takováto historická epocha je ve skutečnosti konstrukcí zakotvující moc v sakralizované nebo racionalizované formě, přičemž různé společnosti konstruují své zlomy v závislosti na tom, jakou minulost potřebují pro legitimizaci své přítomnosti. [23] V evropském kontextu hrály soudobé dějiny od svého vzniku velmi specifickou roli. Palmowski a Spohr Readman upozorňují, že první a nejdůležitější charakteristikou soudobých dějin v poválečné Evropě byla jejich ,,*úzká vazba na politiku*

[22] PALMOWSKI, Jan, SPOHR READMAN, Kristina. 2011. *Speaking Truth to Power: Contemporary History in the Twenty-first Century.* Online. *Journal of Contemporary History*, roč. 46 č. 3, s. 485. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/41305343.
[23] GRAUS, František. 1993. *Historické studium otázek moci. Soudobé dějiny.* Online. *Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.* roč. 1, č. 1, s. 45-60. Dostupné také z: https://is.muni.cz/el/fss/podzim2009/SOC161/Graus.pdf.

budování národního státu‘‘.[24] Soudobé dějiny nebyly jen objektem akademického studia, ale staly se nástrojem, kterým se nové nebo znovu ustavené státy snažily formovat identitu svých občanů a legitimizovat své současné uspořádání. Pro poválečné Německo bylo klíčové vymezit se vůči nacistické minulosti, a proto soudobé dějiny musely začínat právě tam, kde nacismus vznikl – po první světové válce. Pro Francii zase bylo podstatné začlenit Vichy režim a dekolonizaci do uceleného příběhu francouzské identity, a proto se soudobé dějiny mohly vztahovat až k revoluci, která definovala moderní francouzskou republiku. Ve Španělsku a Itálii zase soudobé dějiny pomáhaly vytvářet ,,sociální a politický konsensus‘‘ směřující pryč od ,,rozdělující nedávné minulosti‘‘ fašismu.[25] Soudobé dějiny se tak stávají aktivním nástrojem formování přítomnosti, nikoli neutrálním záznamem minulosti. Různá časová vymezení jejich začátku v jednotlivých evropských zemích odrážejí specifické potřeby každé společnosti vyrovnat se s vlastní minulostí a legitimizovat své současné politické uspořádání. Tento konstruktivistický charakter, kde hranice mezi minulostí a přítomností zůstává pohyblivá a politicky zatížená, představuje klíčový rys této historické disciplíny.

3.2 Evropocentrismus a národní uzavřenost soudobých dějin

V předchozí kapitole jsme si ukázali, že uchopení pojmu soudobých dějin má spojitost s národním kontextem. Tato úzká vazba měla zásadní dopady na výběr témat i na způsob jejich zpracování. Jak Palmowski a Spohr Readman upozorňují, že někteří historici teoreticky zdůrazňovali nadnárodní povahu soudobých dějin a jejich globální rozměr. Ve skutečnosti se většina badatelů zabývajících se soudobými dějinami soustředila primárně na národní rámec. Tento rozpor mezi teoretickými ambicemi a praktickým uchopením oboru se projevoval nejen v tematickém zaměření výzkumů, které setrvávaly v hranicích národních států, ale i v metodologických přístupech, jež reflektovaly především národní perspektivu na historické události.[26] Tato národní orientace evropských soudobých dějin měla ještě jeden důsledek: jejich zaměření na ,,velké zlomy‘‘ dvacátého století, především na druhou světovou válku. Pro většinu evropských národních historiografií se tak druhá světová válka stala centrem, kolem něhož se točily soudobé dějiny – ať už jako moment porážky (Německo), odboje (Francie,

[24] PALMOWSKI, Jan, SPOHR READMAN, Kristina. 2011. *Speaking Truth to Power: Contemporary History in the Twenty-first Century.* Online. *Journal of Contemporary History*, roč. 46 č. 3, s. 487. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/41305343.
[25] Tamtéž
[26] PALMOWSKI, Jan, SPOHR READMAN, Kristina. 2011. *Speaking Truth to Power: Contemporary History in the Twenty-first Century.* Online. *Journal of Contemporary History*, roč. 46 č. 3, s. 496. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/41305343.

částečně), osvobození (západní spojenci) nebo okupace (východní Evropa). Tento eurocentrický pohled však ignoroval, že pro velkou část světa mělo dvacáté století a jeho zlomy zcela jiný charakter. Objevila se kritika tohoto pohledu, na kterou se podíváme v další kapitole.

3.3 Kritika evropocentrismu: dekolonizace historického myšlení

Kritiku evropocetrismu v historickém myšlení představil indický historik Dipesh Chakrabarty v klíčovém díle *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Chakrabarty argumentuje, že evropské historické kategorie – jako ,,modernita‘‘, ,,kapitalismus‘‘ či právě periodizace dějin – jsou prezentovány jako univerzální, ačkoliv vycházejí z partikulární evropské zkušenosti. Autor netvrdí, že evropské koncepty jsou jednoduše ,,špatné‘‘ nebo že by měly být nahrazeny jinými, ,,lepšími‘‘ perspektivami. Místo toho ukazuje, jak jsou tyto koncepty současně ,,nepostradatelné a nedostatečné‘‘ – nemůžeme se jich zcela zbavit, protože formují moderní akademický diskurz, ale zároveň nemohou plně zachytit různorodost historických zkušeností mimo Evropu. Jeho metafora ,,provincionalizace Evropy‘‘ tedy neznamená odmítnutí evropského myšlení, ale jeho decentralizaci a uznání toho, že není univerzální, ale představuje jednu z mnoha možných perspektiv.[27] Zásadní je Chakrabartyho důraz na tuto ,,nekonečnost‘‘ daného procesu provincionalizace. Jako výzkumnice nemohu jednoduše opustit evropské kategorie historického myšlení – píši bakalářskou práci v rámci evropské akademické instituce, používám koncept ,,soudobých dějin‘‘, který vznikl v Evropě, a pracuji s teoretickými rámci vyvinutými převážně evropskými mysliteli. Provincionalizace tedy není jednorázový akt, ale neustálý proces kritické reflexe vlastních předpokladů. Znamená to, že musím brát v potaz, jak moje vlastní evropské vzdělání formuje mé otázky, mé způsoby interpretace a mé očekávání ohledně toho, co je ,,relevantní‘‘ nebo ,,důležité‘‘ v historii.

Pro studium soudobých dějin má Chakrabartyho argument zásadní důsledky. Pokud evropská periodizace není univerzálně platná, ale vznikla z konkrétní evropské zkušenosti, pak i vymezení ,,soudobosti‘‘ nemůže být univerzální. Různé společnosti mají různé historické zlomy, které pro ně definují přechod od ,,minulosti‘‘ k ,,současnosti‘‘, a tyto zlomy nemusí odpovídat evropskému kalendáři. Historismus, tedy specifický způsob, jakým moderní historie organizuje čas a řadí společnosti podle jejich ,,pokročilosti‘‘, přišel k neevropským národům v

[27] HAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press, 2008, s. 36-38. ISBN 978-0-691-13001-9.

19. století jako způsob, jak jim říci ,,ještě ne‘‘.[28] Toto časové uspořádání, které staví Evropu jako ,,pokročilou‘‘ a ostatní jako ,,dosud se rozvíjející‘‘, se promítá i do způsobu, jakým jsou konstruovány učebnice historie a školní kurikula. V kontextu vzdělávání to znamená, že školní kurikula historie v různých zemích nevycházejí z univerzálních historických principů, ale konstruují vlastní způsoby, jak interpretovat historický čas, na základě specifických historických zkušeností. Různé společnosti definují ,,soudobost‘‘ prostřednictvím vlastních historických zlomů, které pro ně mají klíčový význam pro pochopení současnosti. Tyto odlišné přístupy k periodizaci dějin nejsou pouze ,,variacemi‘‘ jednoho základního (evropského) schématu, ale představují zásadní odlišné způsoby vyprávění historické zkušenosti.

Pro můj výzkum je Chakrabartyho přístup klíčový ze tří důvodů:

Za prvé, dekonstruuje představu, že existuje jedno univerzální pojetí soudobých dějin vycházející z evropské zkušenosti. Pokud moji respondenti vymezují soudobost odlišně, není to projev jejich ,,nedostatečného‘‘ historického vzdělání, ale konstrukce založená na jejich vlastní historické zkušenosti a lokálních historických zlomech, které považují za určující pro jejich současnost.

Za druhé, metodologicky mi pomáhá formulovat výzkumné otázky, které neukládají respondentům evropské kategorie, ale otevírají prostor pro artikulaci jejich vlastních způsobů chápání historické současnosti. Místo abych ověřovala, zda respondenti znají ,,správné‘‘ (evropské) dějiny, zajímá mě, jak konstruují smysl minulosti ve vztahu ke své přítomnosti a jaké události považují za klíčové pro pochopení svého současného světa.

Za třetí, Chakrabartyho důraz na ,,nekonečnost‘‘ procesu provincionalizace mě nutí k reflexi vlastní pozice. I když se snažím dekonstruovat eurocentrismus, sama jsem produktem evropského vzdělávacího systému a moje otázky i způsoby interpretace jsou nevyhnutelně formovány touto zkušeností. Toto vědomí je zásadní pro etický výzkum – musím si být vědoma, že mé otázky mohou obsahovat skryté evropské předpoklady.

[28] Tamtéž, str. 39

4 ZAKOTVENÍ VÝZKUMNÉ PRÁCE

4.1 Plurality soudobých dějin: metodologické důsledky pro výzkum

Z výše uvedené kritiky evropocentrismu vyplývá můj předpoklad, jak moji respondenti z různých kulturních kontextů budou vymezovat soudobé dějiny. Každá společnost má své vlastní historické ,,velké zlomy'', které pro ni definují začátek soudobosti – tedy období, jehož důsledky jsou stále aktuálně přítomny a které bezprostředně formuje současnost. Tyto zlomy nemusí být totožné s evropskými a často vycházejí z procesů, jako je dekolonizace, občanské války, revoluce, ekonomické transformace nebo přechody od autoritářských režimů k demokracii. Pro pochopení toho, jak různé společnosti konstruují soudobost, je tedy třeba opustit univerzalistický přístup a zkoumat, které události a procesy považují respondenti za klíčové.

Školní kurikula historie v tomto procesu hrají zásadní roli. Jak jsem uvedla v kapitole o kolektivní paměti, učebnice fungují jako materiál kulturní paměti. Výběr událostí, které se ve školách učí jako soudobé dějiny, odráží to, jakou minulost považuje daná společnost za relevantní pro pochopení své současnosti. Tento výběr není nikdy neutrální – je to politický a kulturní akt, který legitimizuje určité interpretace přítomnosti a určité vize budoucnosti. Vzdělávací instituce tak nepředávají ,,objektivní'' historii, ale konstruují specifické formy historického vědomí, které mají sloužit k orientaci mladé generace v jejich současném světě.

V empirické části této práce tedy budu zkoumat, jak konkrétně respondenti z různých kulturních kontextů konstruují své pojetí soudobých dějin na základě školního vzdělávání. Místo abych předem určila, které události by měly být považovány za ,,soudobé'', nechám tyto definice vyplynout z narací mých respondentů – z toho, na co vzpomínají, co považují za důležité a co spojují se svou současností.

Tento přístup odpovídá post-pozitivistickému paradigmatu orální historie, které jsem představila v první kapitole. Nejde mi o to ověřit, zda si respondenti ,,správně'' pamatují obsah svých učebnic, ale o to pochopit, jak konstruují význam minulosti ve vztahu k přítomnosti. Právě tento proces konstrukce – to, co považují za hodné zapamatování, co zdůrazňují, co vynechávají a jak tyto výběry odráží širší kulturní narativy jejich společností – je předmětem mého výzkumného zájmu. Zároveň si musím být vědoma metodologických výzev, které tento přístup přináší. Jako výzkumnice vycházející z evropského vzdělávacího systému musím neustále reflektovat, jak moje vlastní pojetí soudobých dějin ovlivňuje formulaci otázek a

interpretaci odpovědí. Chakrabartyho upozornění, že proces provincionalizace je nekonečný, znamená, že nikdy nemohu zcela uniknout z evropského rámce, ale musím být k němu neustále kritická a otevřená možnosti, že respondenti budou artikulovat zkušenosti a způsoby myšlení, které se do tohoto rámce nevejdou.

4.2 Rozhovor jako nástroj orální historie

Nedílnou součástí orální historie je samotný proces rozhovoru, který slouží jako její základní výzkumná metoda. Rozhovor není neutrálním sběrem dat, ale interakčním procesem mezi výzkumníkem (tazatelem) a respondentem. Otázky, které při samotném rozhovoru výzkumníci používají, způsob jejich formulace i výzkumníkova reakce jsou faktory, které ovlivňují strukturu vyprávění respondentů [29] Tento interakční proces orální historie teoreticky rozpracoval Michael Frisch ve svém konceptu ,,sdílené autority‘‘ (*shared authority*). Frisch argumentuje, že proces tvorby orální historie by měl být založen na spolupráci obou stran. Výzkumník i respondent společně přispívají k vytváření a interpretaci narativu, přičemž každý z nich vnáší do procesu svou vlastní perspektivu a autoritu.[30] To znamená, že interview není jednosměrný přenose informací od respondenta k výzkumníkovi, ale dialogickým procesem, v němž obě strany aktivně formují výsledné vyprávění.

Pro svůj výzkum jsem zvolila formu polo-strukturovaného rozhovoru, při kterém jsou respondentovi kladeny předem připravené otevřené otázky k danému tématu. Výhody tohoto typu rozhovoru je otevřenost a flexibilita. Respondent má prostor pro vlastní vyjádření a způsob formulace svých myšlenek. Výzkumník má naopak volnost pro improvizaci klást nové navazující otázky a schopnost reagovat tak na zajímavá témata, která se mohou v průběhu rozhovoru vynořit.[31]

V kontextu mého výzkumu to má důležité důsledky: vzpomínky respondentů na školní výuku historie nejsou ,,čistými‘‘ osobními vzpomínkami, ale jsou spoluvytvářeny v dialogu se mnou jako výzkumnicí. Mé otázky, můj zájem o specifické aspekty jejich vzdělávání a moje soustředění se na kulturní kontext a historické vědomí ovlivňují, jak respondenti konstruují své

[29] YOW, Valerie Raleigh, 2005. *Recording Oral History: A Guide for the Humanities and .Social Sciences*. 2nd ed. Walut Creek, CA: AltaMira Press. s. 8. ISBN 0-7591-0654-1.
[30] FRISCH, Michael, 1990. *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. Albany: State University of New York Press, ISBN 0-7914-01321-4.
[31] NOVOTNÁ, Hedvika, ŠPAČEK, Ondřej, ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna (eds.) 2019, *Metody výzkumu ve společenských vědách.* Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 322. ISBN 978-80-7571-052-9.

vyprávění. Toto vědomí interakční povahy interview mě vede k reflexivnímu přístupu – musím si být vědoma vlastní role ve vytváření těchto narativů a toho, jak moje vlastní pozice, předpoklady a výzkumné zájmy formují data, která získávám.

4.2.1 Rozhovor s využitím komunikačních technologií

V současné době je běžné komunikovat prostřednictvím různých komunikačních technologií. Podle typu použitých technologií rozlišujeme rozhovor synchronní a asynchronní. Synchronní rozhovory se vyznačují tím, že výzkumník i dotazovaný jsou během rozhovoru přítomni ve stejný čas, s využitím komunikačních nástrojů (např. Zoom, Skype, Google Meet). Asynchronní rozhovor probíhá tak, že výzkumník zašle dotazovanému prostřednictvím komunikačních technologií otázky a ten posílá odpovědi zpět, ale nikoliv ve stejnou dobu, kdy výzkumník otázky zaslal.[32]

V rámci svého výzkumu budu realizovat rozhovory s využitím komunikačních technologií, konkrétně prostřednictvím videohovorů přes internetovou aplikaci Zoom. Hlavním důvodem je skutečnost, že naprostá většina respondentů se v současné době nachází mimo Českou republiku. Online rozhovory tak představují praktické a efektivní řešení, které umožňuje pokrýt geograficky rozlehlou oblast a zapojit do výzkumu účastníky z různých kontinentů.

Dalším pozitivem s volbou tohoto typu rozhovoru je časová nákladnost, možná anonymita a volba místa u obou účastníků rozhovoru. Většina mých respondentů měla tu možnost odpovídat na mé otázky z pohodlí domova, což může vést k otevřenějšímu sdílení, jelikož se respondent nachází ve svém vlastním prostředí. Je třeba mít na paměti určitá omezení tohoto online rozhovoru. Komunikace pomocí technologií není totožná s komunikací tváří v tvář. Výzkumník se nenachází ve stejné místnosti jako respondent a nevidí celé prostředí. Respondenta vidí pomocí online kamery, která často daného jednotlivce zabírá od pasu nahoru. Musíme také vzít v potaz internetové připojení, které nemusí být na obou stranách dostatečně silné. Je tedy možné, že rozhovor může být nekontrolovaně přerušen vlivem výpadku připojení k internetu. V neposlední řadě musím zmínit, že tento typ online komunikace je omezen na osoby, které

[32] FLICK, Uwe, 2014. *An Introduction to Qualitative Research*. 5th ed. London: SAGE Publications. S. 233-234. ISBN 978-1-4462-6778-3.

jsou schopni se v online světě pohybovat a jsou připraveni a ochotni používat danou technologii k realizaci rozhovoru.

4.3 Výběr respondentů

Rozhovory budou realizovány s vrstevníky z 13 zemí: Čína, Hongkong, Japonsko, Ázerbájdžán, Česká republika, Německo, Španělsko, Itálie, Maďarsko, Ukrajina, Norsko, Irsko a Chile. Výběr respondentů představuje účelový výběr vzorku – respondenti jsou vybíráni na základě předem stanovených kritérií. [33]

4.3.1 Kritéria výběru

Vybírala jsem respondenty podle následujících kritérií. První je věk. Všichni respondenti jsou mými vrstevníky – lidé ve svých dvaceti letech (narozeni přibližně mezi lety 2001-2005). Tato generační sounáležitost je zásadní, protože všichni jsme produkty vzdělávacích systémů přibližně stejné doby. Toto kritérium je důležité ze dvou důvodů. Za prvé, kurikula se mění v čase – soudobé dějiny vyučované v 90. letech byly jiné než dnes, a já chci zachytit současnou generaci historického vědomí. Za druhé, věková blízkost usnadňuje vytvoření rovnocenného dialogu a redukuje mocenskou asymetrii mezi výzkumníkem a respondenty.

Další kritérií pro můj výzkum je geografická diverzita. Snažím so zachycení širšího spektra perspektiv a identifikovat jak rozdíly, tak případné překvapivé podobnosti napříč kulturami.

Třetím kritériem je respondentovo vzdělání. Všichni respondenti studují či studovali vysoké školy s humanitním zaměřením jako je historie, sociologie, mezinárodní vztahy, filozofie či právo. Tento výběr má praktické a obsahové odůvodnění. Z praktického hlediska jsem k těmto jedincům měla přístup prostřednictvím akademického prostředí, což usnadňuje nábor respondentů a vytváří společný referenční rámec pro rozhovor. Z hlediska obsahu mají jedinci s humanitním vzděláním pravděpodobně reflexivnější vztah k otázkám historické paměti a identity, což vede k bohatším rozhovorům.

Posledním kritériem je osobní známost s respondenty. Všechny jednotlivce osobně znám z akademického prostředí, ať z Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy, studijních

[33] NOVOTNÁ, Hedvika, ŠPAČEK, Ondřej, ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna (eds.) 2019, *Metody výzkumu ve společenských vědách.* Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 294. ISBN 978-80-7571-052-9.

pobytů či jsem se s nimi seznámil při cestování mimo Českou republiku. Tato skutečnost má ale klíčové důsledky, které je třeba reflektovat. Mezi výhody patří: usnadnění vytvoření důvěry a otevřenosti v rozhovoru a snížení obav respondentů z ,,nesprávných‘‘ odpovědí. Naopak jsou zde určitá rizika toho, že si respondenti mohou upravovat své odpovědi podle toho, co si myslí, že od nich očekávám.

4.3.2 Otázka genderu ve výzkumu

Po zralé úvaze jsem se rozhodla, že pohlaví nebude primárním selekčním kritériem. Důvodem je, že kladu důraz na kulturní a regionální rozdíly, nikoliv na genderové aspekty historické paměti. V analýze dat budu reflexivně sledovat, zda se v odpovědích respondentů objevují genderové vzorce – například zda muži a ženy mají tendenci zdůrazňovat různé aspekty historických událostí, nebo zda mají odlišný vztah k ,,oficiální‘‘ historii vyučované ve škole versus k ,,rodinným příběhům‘‘. Pokud se takové vzorce objeví, budu je analyzovat, i když to není primární zaměření práce.

4.3.3 Zobecněný popis respondentů

Výzkumný vzorek tvoří 13 respondentů z 13 zemí. Všichni jsou ve věku 21-24 let, kteří absolvovali středoškolské vzdělání v letech 2015-2019. Všichni respondenti studují nebo studovali humanitní obory (historie, sociologie, mezinárodní vztahy, filozofie, právo). Z geografického hlediska se vzorek dělí na tři regiony: Asie (Čína, Hongkong, Japonsko, Ázerbájdžán- 4 respondenti), Evropa (Česká republika, Německo, Španělsko, Itálie, Maďarsko, Ukrajina, Norsko, Irsko - 8 respondentů) a Latinská Amerika (Chile - 1 respondent). Genderové rozložení není vyvážené. Z celkových 13 respondentů je více než polovina ženského pohlaví, ale do mého výzkumu to nazasahuje.

Je třeba zdůraznit, že tento vzorek není statisticky reprezentativní a neusiluje o zobecnitelnost výsledků v kvantitativním smyslu. Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu je cílem zachytit hloubku a rozmanitost individuálních perspektiv, nikoli vytvořit reprezentativní obraz celých národních populací. Účelový výběr respondentů sleduje logiku teoretického vzorkování, kde rozmanitost zkušeností a kulturních kontextů umožňuje identifikovat různé způsoby konstruování historického vědomí napříč vzdělávacími systémy.

5 DOSAVADNÍ STAV BÁDÁNÍ A VÝZKUMNÁ MEZERA

Historické vědomí mladých lidí a role školního vzdělávání v jeho formování představují úspěšně zavedené pole výzkumu. Již od 90. let 20. století vznikají komparativní studie, které se snaží zmapovat, jak mladá generace vnímá minulost a jak toto vnímání ovlivňuje jejich současnou identitu a orientaci v čase.

5.1 Geograficky omezené studie

Při svém výzkumu jsem narazila především na komparativní výzkumy historického vědomí mládeže, které byly geograficky omezeny. Například Barton a Levstik zkoumali, jak různá národní kurikula konstruují odlišné ,,významné minulosti'' napříč anglosaskými zeměmi.[34] Vickers a Jones se věnovali výuce historie ve studii *History Education and National Identity in East Asia*, kde se konkrétně zaměřili na kurikula v Japonsku, Číně a Koreji.[35] Carretero, Berger a Grever ve své syntetizující práci *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* zdůrazňují systematickou absenci skutečně globálních komparativních studií. Většina existujících výzkumů operuje s implicitně eurocentrickými kategoriemi a předpokládá univerzalitu evropské periodizace dějin.[36] Nedohledala jsem studii, která by srovnávala na stejném metodologickém základě, jak mladí lidé z evropských, asijských a jihoamerických kontextů konstruují své pojetí soudobých dějin.

5.2 Zaměření na obsah, nikoliv na perspektivu studentů

Většina studií o výuce historie analyzuje buď kurikula, učebnice, či testuje faktické znalosti studentů prostřednictvím kvantitativních dotazníků. Foster a Crawford v mezinárodním srovnání analyzovali, jak učebnice v různých zemích konstruují národní narativy a reflektují aktuální politické potřeby.[37] Výzkumy s respondenty jsou často realizovány kvantitativně. Já se naopak zaměřila na kvalitativní výzkum, který by zachytil, jak samotní studenti

[34] BARTON, Keith C., LEVSTIK, S. Linda, 2004. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, str. ix-xi. ISBN 1-4106-1050-0.
[35] VICKERS, Edward a Alisa JONES (eds.), 2005. *History Education and National Identity in East Asia*. New York: Routledge, ISBN 978-0-415-95018-1.
[36] CARRETERO, Mario, BERGER, Stefan, GREVER, Maria (eds.), 2017. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, str. 1-3.ISBN 978-1-137-52908-4.
[37] FOSTER, Stuart J. a Keith A. CRAWFORD (eds.), 2006. *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich: Information Age Publishing, ISBN 1-59311-509-1.

retrospektivně konstruují významy toho, co se ve škole učili o historii. Rozdíl je zásadní: učebnicová analýza nám říká, co je studentům předkládáno, ale ne, co si pamatují, jak to interpretují a jaké aspekty považují za relevantní pro své současné životy. Epstein ve své studii amerických studentů různého etnického původu ukázala, že stejné kurikulum je různými skupinami interpretováno radikálně odlišně v závislosti na rodinné historii a komunitní identitě. [38] To vede k tomu, že je pravděpodobné, že není klíčové kurikulum, ale jeho interpretace, na kterou se zaměřuji. Její výzkum byl však omezen jen na americký kontext

5.3 Výzkumná mezera

Na základě přehledu dosavadního bádání identifikuji tři hlavní mezery, které tato bakalářská práce adresuje:

Chybí mezinárodní srovnání – dosavadní studie se zaměřovaly buď na Evropu (například komparativní výzkumy v rámci EU), nebo na anglosaský svět (USA, Velká Británie, Austrálie), nebo na východní Asii (Japonsko, Čína, Korea). Chybí výzkum, který by srovnával mladé lidi z různých kontinentů a zjišťoval, jak vnímají soudobé dějiny. Tato práce zahrnuje respondenty z 13 zemí napříč třemi kontinenty. To mi umožňuje porovnat, jak různé kultury definují ,,soudobost‘‘.

Dále chybí perspektiva samotných studentů. Většina studií analyzuje učebnice nebo testuje znalosti žáků, ale nezkoumá, co si studenti sami pamatují z výuky a jak to interpretují. Analýza učebnic říká, co je napsáno v knize, ale ne, co si z toho studenti odnesli a co pro ně bylo důležité. Tato práce se ptá studentů na jejich vzpomínky – co si pamatují z hodin dějepisu, co považovali za zajímavé, co zapomněli. Předmětem mého výzkumu není to, jestli odpovídají ,,správně‘‘, ale jak si sami vytvářejí představu o historii na základě školního vzdělání. A poslední zásadní mezera je to, že výzkumné otázky nezahrnují téma, co pro jednotlivé respondenty znamenají ,,soudobé dějiny‘‘. Většina výzkumů předpokládá, že soudobé dějiny začínají druhou světovou válkou a studenou válkou – tedy evropskou definicí. Nikdo se ale neptal mladých lidí z různých zemí, co pro ně samotné znamená ,,soudobost‘‘ a které události považují za klíčové pro pochopení dnešního světa. Tato práce se explicitně ptá respondentů: *,,Které historické události jsou podle tebe nejdůležitější pro pochopení současnosti?‘‘* Testuji tak předpoklad, že evropská

[38] EPSTEIN, Terrie, 2009. *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York: Routledge, ISBN 0-203-89096-5.

definice soudobých dějin není univerzální, ale že různé kultury mají jiné ,,zlomové body‘‘ v historii.

6 VÝZKUMNÁ HYPOTÉZA

Tato kapitola formuluje hlavní hypotézu výzkumu, která vychází z teoretických konceptů představených v předchozích kapitolách – post-pozitivistického paradigmatu orální historie, teorie kolektivní paměti a kritiky evropocentrismu v historickém myšlení. Hypotéza směřuje ke klíčové problematice výzkumu: existuje více oprávněných způsobů konstruování soudobých dějin, nebo je evropské pojetí univerzálně sdíleno mladou generací?

Má hypotéza je taková, že mladí lidé v různých kulturních prostředích chápe soudobé dějiny odlišně, přičemž tato pojetí vycházejí z konkrétních historických zlomů a hodnot jednotlivých společností, které je společnost naučila. Evropská periodizace nepředstavuje univerzální model, ale jen jednu z více možných konstrukcí soudobosti. Tato hypotéza vychází z několika teoretických předpokladů, kterým jsem se věnovala v první polovině práce:

Za prvé vychází z Chakrabartyho teorie provincializace Evropy, podle něhož nejsou evropské historické mezníky univerzálně platné, ale vznikly z určité evropské zkušenosti.

Za druhé se hypotéza opírá o post-pozitivistické pojetí orální historie, které chápe subjektivitu paměti nikoli jako metodologický nedostatek, ale jako její přínos. Způsob, jakým respondenti vzpomínají na své školní vzdělání v návaznosti na jejich současný život, mi poskytuje vhled, jak konstruují své historické vědomí. Hypotéze tedy nepředpokládá, že respondenti budou přesně reprodukovat obsah učebnic, ale že jejich vzpomínky budou selektivní a kulturně podmíněné.

Za třetí hypotéza vychází z teorie kolektivní paměti Halbwachse, která naznačuje, že paměť je sociálně konstruována v rámci specifických ,,sociálních rámců‘‘. Školní kurikula historie fungují jako instituce kulturní paměti, které předávají specifické verze minulosti formující kolektivní identitu. Z toho vyplývá, že respondenti ze různých vzdělávacích systémů by měli vykazovat systematické rozdíly v tom, které historické události považují za relevantní pro současnost, protože jejich vzpomínky jsou strukturovány odlišnými sociálními a institucionálními rámci.

Je však třeba připustit i alternativní možnost, která by hypotézu vyvrátila. Mohlo by se ukázat, že globalizace vzdělávání, mezinárodní akademická spolupráce, šíření západních kurikul a

rozšíření využívání používání vedly k určité míře sjednocení toho, jak mladá generace chápe soudobé dějiny. V takovém případě by respondenti napříč různými kulturami sdíleli podobnou periodizaci zaměřenou na druhou světovou válku, studenou válku a pád komunismu jako klíčové zlomy definující soudobost. Pokud by se tato alternativní možnost potvrdila, mělo by to zásadní důsledky pro chápání procesu globalizace historického vědomí. Naznačovalo by to, že evropské kategorie skutečně fungují jako univerzální reference v globálním měřítku.

7 EMPIRICKÝ VÝZKUM

V předchozích kapitolách jsem představila teoretické základy své práce – post-pozitivistické paradigma orální historie, teorii kolektivní paměti a historického vědomí, konceptualizaci soudobých dějin a kritiku evropocentrismu v historickém myšlení. Tyto teoretické rámce nyní aplikuji na empirický materiál, který jsem získala prostřednictvím rozhovorů s mladými lidmi z různých kulturních kontextů.

Cílem této kapitoly je odpovědět na klíčovou výzkumnou otázku: Existuje univerzální pojetí soudobých dějin sdílené napříč kulturami, nebo konstruují mladí lidé z různých zemí ,,soudobost‘‘ odlišným způsobem na základě specifických historických zkušeností svých společností?

Empirický výzkum probíhal formou polo-strukturovaných rozhovorů s celkem 13 respondenty z 13 zemí napříč třemi kontinenty – Asie (Čína, Hongkong, Japonsko, Ázerbájdžán), Evropa (Česká republika, Německo, Španělsko, Itálie, Maďarsko, Ukrajina, Norsko, Irsko) a Latinská Amerika (Chile). Všichni respondenti jsou mými vrstevníky ve věku 21-24 let, kteří absolvovali střední školu v letech cca 2015-2019 a studují nebo studovali humanitní obory na voké škole.

Jak jsem zdůraznila v teoretické části, předmětem mého zájmu není ověřit, zda si respondenti ,,správně‘‘ pamatují obsah školních osnov, ale pochopit, jak konstruují význam minulosti ve vztahu k přítomnosti. V duchu post-pozitivistické orální historie analyzuji nejen to, co respondenti říkají, ale také to, co vynechávají, co zdůrazňují a jak strukturují své vyprávění. Jejich vzpomínky na školní výuku historie nejsou izolovanými osobními zkušenostmi, ale jsou formovány širšími kulturními narativy o národní historii, kolektivní identitě a relevanci určitých historických událostí pro současnost.

Empirická analýza mi tak umožňuje přejít od teoretických předpokladů o pluralitě soudobých dějin ke konkrétním způsobům, jakými mladá generace z různých kultur konstruuje své historické vědomí a definuje hranice mezi minulostí a přítomností.

7.1 Realizace rozhovorů a sběr empirických dat

Empirický výzkum probíhal v období ledna až prosince 2025 prostřednictvím polo-strukturovaných rozhovorů s třinácti respondenty z 13 zemí napříč třemi kontinenty. Delší časový rámec sběru dat byl záměrný – poskytl mi dostatečný prostor pro pečlivý výběr

respondentů, koordinaci rozhovorů napříč časovými pásmy s účastníky výzkumu. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala v rozmezí 30 až 60 minut v závislosti na míře podrobnosti, s jakou respondenti reflektovali své vzdělávací zkušenosti a historické vědomí. Tato variabilita délky nebyla problematická – naopak odrážela přirozené rozdíly v tom, jak jednotliví respondenti přistupují k vyprávění o své minulosti. Někteří měli tendenci poskytovat stručnější, faktografické odpovědi, zatímco jiní se rozpovídali o konkrétních vzpomínkách, příbězích ze školních hodin nebo rodinných vyprávěních, což vedlo k bohatšímu materiálu.

7.1.1 Technická realizace a prostorové uspořádání rozhovorů

Z celkového počtu třinácti rozhovorů proběhlo deset prostřednictvím internetové aplikace Zoom. Pouze tři rozhovory se uskutečnily osobně – s respondentem z Ukrajiny v soukromí jeho bytu a s respondentkou z České republiky a respondentkou z Ázerbájdžánu v poklidné atmosféře pražské kavárny Coffee and Riot. Volba online formy nebyla libovolná, ale vycházela z praktických okolností geografického rozptylu respondentů. Někteří účastníci výzkumu se v době realizace rozhovorů nacházeli ve svých domovských zemích, což činilo osobní setkání finančně i časově nerealizovatelným. Cesta za jednotlivými respondenty do vzdálených destinací, jako jsou Japonsko, Čína nebo Chile, by výrazně přesahovala mé rozpočtové možnosti. Online prostředí tak představovalo jediný prakticky možný způsob, jak zahrnout do výzkumu respondenty z tak široké geografické oblasti a zachovat přitom jednotnou metodologii sběru dat.

Je však potřeba brát v potaz, že online a osobní rozhovory se liší v několika aspektech, které popisuji v podkapitole 4.2.1, která se především zabývá rozhovorem realizovaným pomocí komunikačních technologií.

7.1.2 Koordinace napříč časovými pásmy

Rozhovory přes Zoom probíhaly v různých denních dobách, což vyžadovalo pečlivou koordinaci a flexibilitu z mé i respondentů strany. Někteří účastníci výzkumu žijí v časových pásmech s rozdílem několika hodin oproti středoevropskému času, což znamenalo, že některé rozhovory se musely uskutečnit v pozdních večerních nebo časných ranních hodinách. Například rozhovor s respondentem z Japonska probíhal kolem osmé hodiny večerní českého času, kdy tam bylo již dopoledne následujícího dne. Tato časová flexibilita byla nezbytná pro zajištění komfortního prostředí pro respondenty, kteří se mohli účastnit rozhovoru v čase, který

jim vyhovoval a kdy měli dostatek energie a klidu pro reflexi náročnějších otázek o historické paměti a identitě.

Skutečnost, že jsem měla na realizaci výzkumu celý rok, mi poskytla dostatečný prostor pro tuto logisticky náročnou koordinaci. Nemusela jsem respondenty tlačit do nevhodných časů, ale mohla jsem si s každým z nich najít termín, který fungoval pro obě strany.

7.1.3 Výběr a nábor respondentů

Jak jsem již zmínila v kapitole 4.3, respondenty jsem vybírala prostřednictvím účelového výběru podle předem stanovených kritérií (věk, humanitní vzdělání, geografická diverzita). Některé z těchto jedinců jsem poznala během svého studijního pobytu v zahraničí, další respondenty jsem potkala při svých cestách kolem světa, kde jsem aktivně vyhledávala kontakty s mladými lidmi studujícími humanitní obory. Tento způsob shánění respondentů měl své výhody – osobní známost usnadnila vytvoření důvěry, respondenti chápali kontext mého výzkumu a byli ochotni věnovat čas podrobnějším odpovědím. Zároveň tato osobní známost představuje metodologický faktor, který je třeba reflektovat, jak podrobně rozebírám v kapitole 7.4 věnované metodologické reflexi.

7.1.4 Jazyková dimenze výzkumu

Jedenáct z třinácti rozhovorů probíhalo v anglickém jazyce. Pouze dva rozhovory – s respondentem z Ukrajiny a respondentkou z České republiky – se uskutečnily v češtině. Volba angličtiny jako hlavního komunikačního jazyka nebyla náhodná, ale vycházela ze specifického profilu mých respondentů a povahy výzkumu.

Za prvé, všichni účastníci výzkumu jsou studenti nebo absolventi vysokých škol s humanitním zaměřením, přičemž značná část z nich studuje mezinárodní obory vyučované v angličtině (mezinárodní vztahy, politologie, historie s mezinárodním zaměřením). Angličtinu proto využívají v každodenním akademickém životě – čtou anglickou odbornou literaturu, píší eseje a účastní se seminářů vedených v tomto jazyce. Za druhé, jejich anglická slovní zásoba byla plně dostačující pro vyjádření svých myšlenek o historii, identitě a vzdělávacích zkušenostech. Během rozhovorů bylo zřejmé, že respondenti dokážou vyjádřit své postřehy, že ovládají specifickou terminologii spojenou s historickým myšlením a že jim jazyk nepředstavuje bariéru v naší komunikaci. Tyto odůvodnění platí i z mé strany, anglický jazyk používám na každodenní bázi a při rozhovoru jsem neměla žádný problém s porozuměním slov respondenta.

Je však třeba reflexivně připustit, že vedení rozhovorů v cizím jazyce má své limity. Ačkoliv respondenti hovoří plynně anglicky, jejich mateřský jazyk by jim pravděpodobně umožnil vyjádřit určité myšlenky ještě přesněji nebo přirozeněji. Rovněž moje vlastní angličtina jako cizí jazyk může ovlivnit, jak formuluji otázky a jak reaguji na odpovědi respondentů. Tento metodologický kompromis jsem však považovala za přijatelný vzhledem k alternativám.

Skutečnost, že respondenti ovládají angličtinu na vysoké úrovni, sama o sobě vypovídá něco důležitého o jejich sociálním a vzdělávacím kapitálu. Jedná se o mladé lidi s mezinárodním rozhledem, kteří měli přístup ke kvalitnímu vzdělání a často i k zahraničním zkušenostem. Tento fakt je třeba mít na paměti při interpretaci výsledků – můj vzorek představuje specifickou, relativně privilegovanou skupinu mladých lidí, která nereprezentuje celou populaci svých vrstevníků v příslušných zemích. K důsledkům tohoto omezení pro zobecnitelnost výsledků a k jeho metodologickým implikacím se podrobněji vracím v kapitole 7.4.

7.1.5 Etické aspekty a informovaný souhlas

Před realizací každého rozhovoru jsem získala informovaný souhlas od všech respondentů. Proces probíhal následovně: nejprve jsem potenciálním účastníkům zaslala emailem podrobné informace o výzkumu, jeho účelu, předpokládané délce rozhovoru, způsobu použití dat a zajištění anonymity. Informovala jsem je, že rozhovor bude nahráván, ale že v konečné práci budou jejich jména nahrazena anonymními kódy. Zároveň jsem zdůraznila, že účast je dobrovolná, že mohou kdykoliv rozhovor ukončit bez udání důvodu a že mohou odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, která by jim připadala nevhodná nebo příliš osobní.

Po přečtení těchto informací respondenti potvrdili svůj souhlas elektronicky prostřednictvím emailu. Elektronický podpis považuji v kontextu mezinárodního online výzkumu za přiměřený – fyzické podepsání papírových souhlasů by bylo u respondentů ze vzdálených zemí logisticky komplikované a elektronická forma nijak nesnižuje závaznost souhlasu. Všichni respondenti jsou plnoletí (věková skupina 21-24 let), což znamenalo, že jsem nepotřebovala souhlas jejich zákonných zástupců.

Před začátkem samotného rozhovoru jsem ještě ústně zopakovala klíčové informace o výzkumu a znovu se ujistila, že respondent souhlasí s nahráváním. Tato dvojí procedura – písemný souhlas emailem plus ústní potvrzení před rozhovorem – mi poskytla jistotu, že všichni účastníci plně chápou povahu výzkumu a dobrovolně se ho účastní.

7.1.6 Technické záznamy rozhovorů

Všechny rozhovory jsem zaznamenávala pomocí svého mobilního telefonu s vestavěnou aplikací diktafonu. Toto řešení se ukázalo jako spolehlivé a praktické. U osobních rozhovorů jsem telefon umístila na stůl mezi sebe a respondenta, kde pořizoval kvalitní zvukový záznam bez rušivých zvuků z okolí. Kavárna Coffee and Riot, kde probíhal rozhovor s českou a ázerbájdžánskou respondentkou, poskytla dostatečně poklidné prostředí, aby nahrávka byla čitelná. Podobně byt ukrajinského respondenta nabízel tiché a soukromé prostředí ideální pro nahrávání.

Při rozhovorech realizovaných přes aplikaci Zoom byla technická stránka mírně komplikovanější. Videohovor jsem vedla přes můj počítač nebo iPad, zatímco mobilní telefon jsem používala jako záznamník. Telefon jsem umístila poblíž reproduktoru počítače, aby zachytil zvuk z konverzace. Toto řešení se osvědčilo – kvalita nahrávek byla dostačující pro následnou transkripci.

V několika případech se vyskytly drobné technické komplikace. Připojení k Zoom trvalo v některých případech až pět či deset minut, než se podařilo stabilizovat kvalitu obrazu a zvuku. Tyto incidenty však byly spíše výjimkou – ve většině případů měli respondenti i já dosti silné a stabilní internetové připojení, které umožňovalo plynulou komunikaci bez technických překážek.

Důležitým faktorem byla také kvalita prostředí, ve kterém se rozhovory odehrávaly. Většina respondentů si zvolila klidné a tiché místo, obvykle svůj pokoj, kde nebyli rušeni okolními zvuky nebo přítomností jiných lidí. Toto soukromí bylo podstatné nejen pro technickou kvalitu nahrávky, ale také pro vytvoření atmosféry důvěry a intimity, která je pro orální historii zásadní. Respondenti mohli svobodně hovořit o svých vzpomínkách, postojích a osobních zážitcích, aniž by se museli obávat, že je někdo poslouchá.

7.1.7 Transkripce nahrávek

Po dokončení rozhovorů následoval proces transkripce zvukových nahrávek do textové podoby. Zpočátku jsem přepis prováděla ručně – poslouchala jsem nahrávku a doslovně přepisovala, co respondenti říkali. Tato metoda byla časově velmi náročná (přepis jednoho rozhovoru trval několik hodin), ale poskytovala mi hlubší ponor do materiálu. Během ručního přepisování jsem si více všímala tónu hlasu, pauz, emocí ve vyprávění, které by jinak mohly uniknout.

Po přepisu několika prvních rozhovorů jsem na doporučení kolegyně z Fakulty humanitních studií začala využívat aplikaci TurboScribe, která pomocí umělé inteligence automaticky převádí mluvené slovo na text. Tato technologie výrazně urychlila proces transkripce – místo několika hodin práce poskytla základní přepis během několika minut. Důležité však je, že jsem automaticky vygenerovaný přepis nedůvěřovala nekriticky. Každou transkripci jsem následně důsledně zkontrolovala – poslouchala jsem znovu celou nahrávku a porovnávala ji s přepisem, opravovala chyby, které software udělal (zejména u méně běžných historických termínů, jmen nebo slov s cizím přízvukem), doplňovala interpunkci a ujišťovala se, že přepis věrně zachycuje, co respondent řekl.

Tento hybridní přístup – využití AI technologie s následnou důkladnou manuální kontrolou – se ukázal jako efektivní kompromis mezi časovou náročností a kvalitou výsledku. Automatická transkripce mi ušetřila desítky hodin mechanické práce, zatímco pečlivá kontrola zajistila, že finální přepisy jsou přesné a věrně odrážejí slova respondentů.

Rozhovory vedené v češtině jsem transkribovala doslovně v původním jazyce. Rozhovory v angličtině jsem ponechala v anglické transkripci. Pro účely citací v této bakalářské práci překládám relevantní pasáže z anglických rozhovorů do češtiny, přičemž v poznámce pod čarou uvádím přílohu s určitým rozhovorem, aby bylo možné ověřit přesnost překladu a zachovat autenticitu slov respondentů. Tento postup respektuje standardy akademické práce a současně zajišťuje, že český čtenář má přístup k obsahu, zatímco anglicky hovořící odborníci mohou nahlédnout do původního znění.

7.2 Struktura a zdůvodnění rozhovoru

Polo-strukturovaný rozhovor jsem navrhla tak, aby systematicky mapoval různé dimenze historického vědomí respondentů. Otázky jsou rozděleny do čtyř tematických rů, které odpovídají mým výzkumným cílům a teoretickému rámci práce. Každý blok sleduje specifický aspekt konstrukce historického vědomí a postupně se pohybuje od kontextuálních informací k hlubším otázkám o významu a interpretaci minulosti.

7.2.1 BLOK A: Úvodní kontext

První blok otázek slouží k získání základních demografických a vzdělávacích informací, které jsou nezbytné pro pozdější interpretaci odpovědí respondentů.

1. Představení respondenta

Otázka na začátek: Mohl/a byste se prosím představit? Řekněte mi své jméno[39], odkud pocházíte, váš věk, jakou univerzitu nyní navštěvujete a co studujete.

Zdůvodnění: Tato úvodní otázka vytváří otevřenou a přátelskou atmosféru na začátku rozhovoru. Zároveň mi poskytuje klíčové demografické údaje – věk respondenta, národnost (která určuje, ve kterém vzdělávacím systému studoval) a současné studijní zaměření (které může ovlivnit, jak retrospektivně hodnotí své historické vzdělání). Tyto informace jsou důležité pro zasazení dalších odpovědí do širších souvislostí.

2. Školní systém

Otázky: Jaký typ střední školy jste navštěvoval/a? V jakém věku jste začal/a a skončil/a? Jak dlouho program trval? Byla to veřejná nebo soukromá škola?

Zdůvodnění: Tyto otázky mapují strukturální kontext vzdělávacího systému v dané zemi. Typ školy, délka studia a veřejný či soukromý charakter instituce mohou významně ovlivnit, jak a co se studenti učili o historii. Různé země mají odlišné vzdělávací systémy – některé začínají střední školu v 14 letech, jiné v 15 či 16 letech; některé trvají tři roky, jiné až šest. Tyto strukturální rozdíly jsou důležité pro komparativní analýzu, protože determinují, v jakém věku a jak dlouho byli respondenti vystaveni formálnímu historickému vzdělávání.

3. Struktura výuky dějepisu

Otázky: Kolik hodin týdně jste měli výuku dějepisu?Byl dějepis povinným předmětem po všechny roky, nebo jen některé? Byl jste možná více zaměřen/a na dějepis než na matematiku, nebo vaše škola nebyla rozdělena?Specializoval/a jste se na humanitní vědy/dějepis, nebo bylo vaše zaměření jinde? Skládal/a jste závěrečnou/maturitní zkoušku z dějepisu? Byla povinná nebo volitelná?

Zdůvodnění: Tento blok otázek zjišťuje, jaký prostor měl dějepis ve vzdělávacím programu respondentů. Počet hodin týdně, povinnost předmětu či existence maturitní zkoušky vypovídají o tom, jaký institucionální význam daná vzdělávací soustava přikládá historickému vzdělávání. Respondenti, kteří si zvolili humanitní specializaci a skládali maturitu z dějepisu, pravděpodobně mají hlubší a strukturovanější znalosti než ti, pro které byl dějepis jen povinným

[39] Pozn. výzkumníka: Všichni respondenti souhlasili se zveřejněním křestním jmen. Pro lepší orientaci u odpovědí jsem se rozhodla používat kódy, které lze naleznout v tabulce v části 7.4

doplňkovým předmětem. Tato informace je klíčová pro interpretaci toho, jak detailní a reflexivní budou jejich odpovědi na následující otázky.

4. Metody výuky

Otázky: Jakou metodu učitelé používali? Byly tam prezentace, dokumentární filmy nebo jiné materiály? Chodili jste na exkurze do muzeí, historických míst nebo památníků? Pamatujete si, kam? Na jakou výukovou metodu si nejvíce živě vzpomínáte?

Zdůvodnění: Způsob výuky má zásadní vliv na to, co si studenti zapamatují a jak to interpretují. Exkurze do koncentračních táborů, setkání s pamětníky nebo sledování dokumentárních filmů vytváří jiný typ historického vědomí než pouhé memorování dat z učebnic. Konkrétní učebnice jsou také důležité – odrážejí oficiální kurikulum a mohou se mezi zeměmi (nebo dokonce regiony v rámci jedné země) lišit. Otázka na nejvýraznější vzpomínku na výukovou metodu sleduje post-pozitivistický přístup – zajímá mě, co bylo natolik silné, že to respondent pamatuje i po letech.

7.2.2 BLOK B: Chronologické vymezení a velké příběhy

Tento blok představuje jádro empirického výzkumu. Otázky jsou navrženy tak, aby respondenti mohli svobodně artikulovat své vlastní pojetí soudobých dějin, aniž bych jim vnucovala předem dané evropské kategorie.

5. Klíčové události pro pochopení současnosti

Otázka: Které události osobně považujete za nejdůležitější pro pochopení dnešního světa? (nejen vaší země, ale světa obecně)

Zdůvodnění: Tato otevřená otázka nechává respondenty svobodně artikulovat, co oni sami považují za důležité pro pochopení současnosti. Nezadávám žádné předem dané kategorie ani náznaky, jaké odpovědi očekávám. Jde o klíčovou otázku pro testování mé hypotézy o pluralitě soudobých dějin – pokud by všichni respondenti napříč kulturami odpovídali stejně (například druhá světová válka), naznačovalo by to globální sjednocení historického vědomí. Pokud však budou odpovědi různé, podporuje to Chakrabartyho tezi o pluralitě historických zkušeností.

Otázka: Na která historická období nebo události z posledních 100 let si pamatujete, že jste se je učili nejvíce? Kterým tématům se ve výuce věnovalo nejvíce času?

Zdůvodnění: Tato otázka odhaluje, co školní kurikulum zdůrazňovalo – jaké události a období byly institucionálně definovány jako nejdůležitější. Srovnání mezi tím, co respondenti osobně považují za důležité (předchozí otázka) a co škola učila jako nejdůležitější, může ukázat rozdíl mezi subjektivním historickým vědomím a oficiálním národním narativem. V některých případech mohou být tyto dvě věci v souladu, v jiných případech může existovat napětí.

Otázka: Co vám nejvíce utkvělo v paměti? Existuje konkrétní událost, příběh nebo lekce, na kterou si dodnes jasně vzpomínáte?

Zdůvodnění: Tato otázka zkoumá subjektivní paměť a její selektivitu. V duchu post-pozitivistické orální historie mě zajímá nejen co se respondenti učili, ale co si zapamatovali a proč. Událost nebo příběh, který respondent pamatuje po letech, byl pravděpodobně natolik emocionálně či intelektuálně silný, že zanechal trvalou stopu. Tato otázka také může odhalit, zda respondenti pamatují především velké geopolitické události, nebo osobní příběhy a lokální historii.

Otázka: Pokud by se vás někdo zeptal ,,Kdy začínají soudobé dějiny ve vaší zemi?‘‘ – co byste odpověděl/a? Kterou událost nebo rok byste považoval/a za výchozí bod ,,moderní éry‘‘ v historii vaší země? Proč právě tento okamžik? Co se po této události změnilo?

Zdůvodnění: Toto je nejdůležitější otázka celého výzkumu. Přímo testuje mou centrální hypotézu o pluralitě soudobých dějin. Ptám se respondentů, aby explicitně definovali časovou hranici, která odděluje minulost od soudobosti v jejich národním kontextu. Podle Chakrabartyho teorie by různé kultury měly mít různé historické zlomy definující přechod k modernitě – tato otázka to empiricky zkoumá. Pro Evropany může být tímto zlomem druhá světová válka nebo pád komunismu, pro asijské země může být dekolonizace nebo konec studené války, pro latinsko-americké země může být demokratizace. Následné otázky ,,proč právě tento moment‘‘ a ,,co se změnilo‘‘ nutí respondenty reflexivně zdůvodnit svou volbu a ukázat, jak propojují minulost s přítomností.

Otázka: Která historická událost nebo období je nejdůležitější pro pochopení toho, jak vaše země vypadá dnes? Proč si myslíte, že je tato událost/období tak významná?

Zdůvodnění: Tyto otázky zkoumají orientační funkci historického vědomí. Ptám se, která část minulosti podle respondentů stále aktivně formuje jejich současný svět. Odpovědi mohou ukázat, zda respondenti vidí historii jako živou sílu ovlivňující současnost, nebo jako uzavřenou

minulost bez závažnosti pro dnešek. Také odhalují, jaké aspekty historie považují za určující – politické události, ekonomické transformace, kulturní změny nebo traumatické zkušenosti.

Otázka: Byla nějaká témata nebo období, která vás obzvlášť zajímala? Nebo naopak něco, co vám připadalo nudné nebo irelevantní?

Zdůvodnění: Tato otázka odhaluje subjektivní hodnocení kurikula. Může ukázat rozpor mezi tím, co vzdělávací systém prezentuje jako důležité, a co studenti skutečně považují za relevantní pro své životy. Pokud například respondenti systematicky uvádějí, že je nudila prehistorie nebo středověk, zatímco je zajímalo 20. století, vypovídá to o tom, že jako mladí lidé hledají spojení mezi historií a svou současnou zkušeností. Naopak pokud uvádějí, že je nudila vlastní národní historie a zajímala je světová historie, může to signalizovat touhu po širším globálním kontextu.

6. COVID-19

Otázky: Ovlivnila pandemie COVID-19 vaše historické vzdělávání? Byli jste ještě na střední škole během pandemie? Pokud ano, jak fungovalo online vzdělávání? (Zoom, Teams, jiné platformy?) Máte pocit, že jste se během tohoto období naučili tolik jako obvykle?

Zdůvodnění: Pandemie COVID-19 zasáhla mnoho respondentů v jejich posledních letech střední školy (2019–2021). Tato otázka zjišťuje, zda a jak pandemie narušila jejich historické vzdělávání. Je důležitá pro metodologickou reflexi výzkumu – pokud respondent absolvoval značnou část výuky online, mohlo to ovlivnit kvalitu a hloubku jeho znalostí, jakož i jeho emocionální vztah k učivu. Online výuka také omezila možnosti exkurzí, diskusí a interakce s učiteli, což jsou právě ty prvky, které respondenti často uvádějí jako nejvíce pamětihodné. Tato informace mi pomáhá porozumět případným mezerám ve znalostech nebo povrchní odpovědi.

7. Rodinné příběhy

Otázky: Sdíleli vaši rodiče nebo prarodiče své vlastní historické zkušenosti nebo vzpomínky? Můžete uvést příklad takového příběhu? Existují rodinné příběhy o konkrétních historických událostech? Máte pocit, že rodinné příběhy ovlivnily to, jak jste chápali historii, kterou jste se učili ve škole?

Zdůvodnění: Podle Halbwachsovy teorie kolektivní paměti je paměť vždy sociálně konstruována v rámci určitých sociálních rámců – rodina je jedním z nejdůležitějších takových rámců. Rodinné vyprávění představuje alternativní zdroj historického vědění vedle oficiálního

školního kurikula. Tyto otázky zkoumají, jak se oficiální historie (vyučovaná ve škole) protíná s rodinnou pamětí (předávanou mezi generacemi), a zda respondenti vnímají napětí nebo soulad mezi těmito dvěma zdroji. Někteří respondenti mohou pocházet z rodin, kde se otevřeně mluvilo o minulosti (například o válce, komunismu, migraci), zatímco jiní mohou pocházet z rodin, kde se o historii mlčelo. Tato dynamika může výrazně ovlivnit, jak respondenti konstruují své historické vědomí.

8. Národní trauma

Otázky: Co byste řekli, že je nejvýznamnější tragické nebo obtížné období v nedávné historii vaší země? Něco, o čem se stále mluví, připomíná se to, nebo to ovlivňuje dnešní společnost? Jak se tato událost vyučovala ve škole? Kolik času jste jí věnovali? Jak byla prezentována? Jsou nějaká témata, o kterých si myslíte, že byla ve vašem vzdělávání příliš zdůrazňována nebo naopak opomíjena?

Zdůvodnění: Každá země má své národní trauma – událost nebo období, které je stále citlivé a formuje kolektivní identitu. Pro Německo by to mohly být události jako holokaust a druhá světová válka, pro Českou republiku komunismus a Mnichovská dohoda, pro Japonsko atomové bomby, pro Chile Pinochetova diktatura. Tato otázka zkoumá, jak vzdělávací systémy zacházejí s těmito traumatickými událostmi – zda je otevřeně a kriticky probírají, nebo je spíše zamlčují či prezentují jednostranně. Poslední otázka o přílišném zdůraznění nebo opomíjení témat dává respondentům prostor kriticky zhodnotit své vzdělání.

7.2.3 BLOK C: Transnacionální dimenze

Třetí blok otázek zkoumá, jak respondenti vnímají globální historické události ve vztahu k událostem své vlastní země, a zda vzdělávací systém byl eurocentrický nebo globálně vyvážený.

9. Globální události

Otázky: Na téma evropocentrismus- učili jste se ve škole o holocaustu? Jak moc byl zdůrazňován ve srovnání s událostmi z historie vaší vlastní země? Existují další mezinárodní události nebo tragédie, kterým byla ve vašem vzdělávání věnována podobná pozornost? Myslíte si, že některé historické události jsou ve vzdělávání vaší země více zdůrazňovány nebo zamlčovány? Máte pocit, že se výuka zaměřovala především na vaši vlastní zemi, nebo byla

vyvážená s globální historií? Byly oblasti nebo události, o kterých byste si přáli, abyste se dozvěděli více?

Zdůvodnění: V evropském kontextu je holokaust často prezentován jako univerzální morální lekce, která přesahuje hranice jednotlivých národních států. První otázka zjišťuje, zda a jak je holokaust vyučován v různých kulturních kontextech mimo Evropu – zda má stejnou váhu v Asii, Latinské Americe nebo různých částech Evropy. Následující otázky mapují eurocentrismus ve vzdělávání. Podle Chakrabartyho kritiky je evropská historie často prezentována jako univerzální a centrální, zatímco dějiny jiných kontinentů jsou marginalizovány. Tyto otázky empiricky testují, zda se respondenti učili především o své vlastní zemi a Evropě, nebo zda měli vyvážený globální přehled. Poslední otázka otevírá prostor pro reflexi mezer – které oblasti světa nebo které události respondenti v retrospektivě považují za důležité, ale ve škole se o nich nenaučili.

7.2.4 BLOK D: Minulost a současnost

Závěrečný blok otázek zkoumá orientační funkci historie – zda a jak historické vzdělání pomáhá respondentům porozumět současným problémům a orientovat se ve svém životě.

10. Současné problémy

Otázky: Které současné problémy nebo výzvy mají podle vašeho názoru kořeny v minulosti?

Můžete uvést konkrétní příklad?

Zdůvodnění: Tato otázka zjišťuje, zda respondenti skutečně používají historii k pochopení současnosti – zda dokážou propojit minulé události se současnými problémy své země. Odpovědi mohou ukázat, jak sofistikovaně respondenti chápou kontinuitu mezi minulostí a přítomností. Někteří mohou uvést konkrétní historické příčiny současných problémů (například koloniální minulost jako příčina současných etnických napětí), zatímco jiní mohou mít potíže s tímto propojením.

11. Historie jako orientace

Otázky: Máte pocit, že vám vaše historické vzdělávání pomáhá porozumět současným událostem a dávat smysl tomu, co se děje dnes? Jsou věci, které se dějí nyní, o kterých byste si přáli, abyste se o nich dozvěděli více ve škole?

Zdůvodnění: Tyto otázky přímo zkoumají, zda respondenti vnímají své historické vzdělání jako užitečné pro současný život. První otázka zjišťuje obecné hodnocení – zda mají pocit, že historie jim poskytla nástroje k pochopení světa. Druhá otázka je konkrétnější a může odhalit mezery mezi tím, co se ve škole učili, a tím, co by nyní potřebovali vědět. Například respondenti mohou uvádět, že chtěli vědět více o Blízkém východě, ekonomických krizích nebo klimatické změně – témata, která jsou dnes akutní, ale ve školním kurikulu byla opomíjena.

12. Závěr

Otázky: Existuje ve vašem jazyce specifický termín pro soudobé dějiny nebo nedávnou historii? Jak byste to přeložili? Nese to nějaký specifický význam? Máte pocit, že vaše historické vzdělání formovalo to, jak chápete svou národní identitu? Jakým způsobem? Je něco, co jste se ve škole nenaučili a rádi byste se o tom dozvěděli? Pokud ano, co přesně?

Zdůvodnění: První otázka je lingvistická a konceptuální – zjišťuje, zda v daném jazyce existuje specifický termín pro soudobé dějiny a co tento termín zahrnuje. V některých jazycích může být jasný rozdíl mezi moderními dějinami a soudobými dějinami, v jiných mohou být tyto pojmy synonymní. Druhá otázka zkoumá vztah mezi historickým vzděláním a národní identitou. Školní historie funguje jako nástroj konstrukce kolektivní identity – tato otázka zjišťuje, zda si respondenti tohoto vlivu jsou vědomi a jak ho hodnotí. Závěrečná otázka dává respondentům prostor vyjádřit, co by ještě rádi věděli – tato reflexe může odhalit, jak vnímají mezery ve svém vzdělání a jaké aspekty historie považují za důležité pro své další sebevzdělávání.

7.3 Zdůvodnění čtyřblokové struktury

Rozdělení rozhovoru do čtyř bloků není náhodné, ale odráží logickou progresi od kontextu k interpretaci:

Blok A (Kontext) poskytuje strukturální informace o vzdělávacím systému a metodách výuky, které jsou nezbytné pro pochopení, v jakém prostředí se respondenti učili historii. Blok B (Chronologické vymezení) představuje jádro výzkumu – zkoumá, jak respondenti konstruují pojetí soudobých dějin a které události považují za klíčové. Postupuje od obecného (světové události) ke konkrétnímu (národní kontext) a od objektivního (co se učili) k subjektivnímu (co si pamatují a proč). Blok C (Transnacionální dimenze) rozšiřuje perspektivu na globální úroveň a zkoumá vztah mezi národní a světovou historií, jakož i případný eurocentrismus nebo jiné

formy zaměření kurikula. Blok D (Orientace v čase) uzavírá rozhovor propojením minulosti se současností – zkoumá, zda a jak historie pomáhá respondentům porozumět světu, ve kterém žijí.

Tato struktura odpovídá post-pozitivistickému paradigmatu orální historie, které klade důraz na subjektivní významy, narativní konstrukci a sociální rámce paměti. Zároveň systematicky pokrývá všechny dimenze výzkumné otázky o pluralitě soudobých dějin.

7.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro přehledné představení účastníků tohoto výzkumu jsem vytvořila tabulku, která zachycuje základní demografické a vzdělávací charakteristiky všech třinácti respondentů. Tabulková forma umožňuje čtenáři rychlou orientaci a snadné srovnání jednotlivých případů, což je podstatné pro následnou interpretaci empirických dat.

Místo jmen respondentů používám kódové označení, které odkazuje na zemi původu daného respondenta. Systém kódování je konstruován následovně: písmeno ,,R‘‘ jako respondent je následované zkratkou země, například RJAP pro respondenta z Japonska, RCZ pro respondenta z České republiky, RCHIL pro respondenta z Chile a tak podobně. Tento systém umožňuje čtenáři ihned identifikovat národní kontext respondenta, aniž by bylo porušeno jejich právo na anonymitu.

Tabulka zahrnuje následující kategorie: kódové označení respondenta, zemi původu, věk, pohlaví, studijní obor na vysoké škole a typ střední školy, kterou absolvovali. Tyto informace poskytují nezbytný kontext pro pochopení toho, jak různé vzdělávací systémy a osobní pozadí respondentů mohly formovat jejich historické vědomí. Věková skupina je relativně homogenní (21-24 let), což zajišťuje, že všichni respondenti absolvovali střední školu přibližně ve stejném období (2015-2019) a jsou tedy produkty vzdělávacích kurikul z téže doby.

Následující tabulku jsem vytvořila ve Wordu:

Kód	Země	Věk	Pohlaví	Obor studia na vysoké škole	Střední škola
RČÍN	Čína	23	Ž	Studie a historie Skandinávie	gymnázium
RHK	Hongkong	24	M	Mezinárodní vztahy	gymnázium
RJAP	Japonsko	21	Ž	Sociologie	gymnázium
RÁZE	Ázerbájdžán	22	Ž	Mezinárodní vztahy	gymnázium
RCZ	Česká republika	23	Ž	Mezinárodní vztahy	gymnázium
RNĚM	Německo	23	M	Právo	specializovaná
RŠPA	Španělsko	22	Ž	Právo a překladatelství (dva obory)	specializovaná
RIT	Itálie	22	Ž	Sociologie a jazyky	specializovaná
RMAĎ	Maďarsko	24	Ž	Právo	gymnázium
RUK	Ukrajina	24	M	Filosofie v kontextu humanitních věd	gymnázium
RNOR	Norsko	24	Ž	Psychologie	specializovaná
RIR	Irsko	23	M	Sociologie	specializovaná
RCHIL	Chile	24	Ž	Mezinárodní vztahy	gymnázium

7.5 Metody analýzy dat

Po dokončení transkripce rozhovorů následovala systematická analýza získaného empirického materiálu pomocí tematické analýzy.

Proces analýzy probíhal v následujících krocích:

1. Seznámení s daty: Opakovaně jsem četla všechny transkribované rozhovory, abych získala celkový přehled o obsahu a kontextu výpovědí respondentů. Tato fáze mi umožnila ponořit se do materiálu a získat prvotní představu o klíčových tématech a vzorcích.

2. Identifikace témat: V souladu se strukturou rozhovoru jsem identifikovala klíčová témata odpovídající mým výzkumným otázkám – například konstruování časové hranice soudobosti, významné historické události, vztah mezi školní a rodinnou pamětí nebo transnacionální dimenze historického vědomí. Tato témata vycházela jak z mých výzkumných otázek, tak z toho, co sami respondenti zdůrazňovali ve svých odpovědích.

3. Komparativní analýza: Systematicky jsem srovnávala odpovědi respondentů na jednotlivé otázky na dvou hlavních úrovních:

- Individuální úroveň – analyzovala jsem, jak každý jednotlivý respondent konstruuje své historické vědomí, jaké události považuje za klíčové a jak propojuje minulost se současností. Každý z třinácti respondentů přináší jedinečnou perspektivu formovanou specifickým vzdělávacím systémem a kulturním kontextem své země.
- Regionální úroveň – srovnávala jsem odpovědi respondentů podle geografických regionů. Toto regionální srovnání mi umožnilo identifikovat, jak různé kulturní a geografické kontexty formují pojetí soudobých dějin.

Kromě těchto dvou hlavních úrovní jsem také hledala tematické vzorce napříč všemi respondenty – tedy témata, která se objevovala nezávisle na geografickém původu, stejně jako specifické rozdíly vyplývající z odlišných historických zkušeností jednotlivých zemí.

4. Interpretace: Identifikovaná témata a vzorce jsem interpretovala ve světle teoretických konceptů představených v první části práce – post-pozitivistické orální historie (Portelli, Thomson), teorie kolektivní paměti (Halbwachs, Assmann) a kritiky evropocentrismu (Chakrabarty). Teoretické rámce mi poskytly nástroje pro pochopení toho, proč se určité vzorce v odpovědích objevují a co vypovídají o konstrukci historického vědomí v různých kulturních kontextech.

7.5.1 Reflexe analytického procesu

Při analýze jsem věnovala pozornost ejen tomu, co respondenti říkali, ale také jak to říkali – jaké události zdůrazňovali, co vynechávali, jaké emocionální reakce vyjadřovali a jak strukturovali své vyprávění. Jak upozorňuje Wohlmuth Markupová, v tematickém výzkumu pomocí orální historie je klíčové zaměřovat se na výzkumné téma, přičemž je třeba brát v potaz kontext celého narátorova vyprávění.[40]

Pro finální text jsem vybrala reprezentativní citace z rozhovorů, které ilustrují identifikované vzorce. Při výběru citací jsem se řídila dvěma kritérii: za prvé, citace měly být dostatečně výmluvné a jasně vystihovat daný vzorec; za druhé, snažila jsem se vybírat citace z různých respondentů, aby byla zachována rozmanitost hlasů a perspektiv. Všechny citace z anglických rozhovorů překládám do češtiny s uvedením originálu v poznámce pod čarou – jak už jsem již zmiňovala v podkapitole 7.1.7, která se zaobírá transkripcí nahrávek.

[40] WOHLMUTH MARKUPOVÁ, Jana. *Orální historie v biografickém a tematickém výzkumu*. Online*MEMO* 2024/1, s. 64, Dostupné z https://www-ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=1380846.

Je důležité zdůraznit, že jeden respondent z každé země nemůže reprezentovat celou národní perspektivu. Výsledky výzkumu tedy nelze zobecňovat na všechny mladé lidi dané věkové skupiny v příslušných zemích. Každý respondent však poskytuje cenný vhled do toho, jak konkrétní vzdělávací systém a kulturní kontext formují historické vědomí, a umožňuje identifikovat širší vzorce a rozdíly v konstrukci soudobosti napříč různými kulturami.

8 ANALÝZA EMPIRICKÝCH DAT: Tematické bloky

V této části prezentuji výsledky tematické analýzy rozhovorů s třinácti respondenty z různých kulturních kontextů. Analýza je strukturována podle tematických bloků, které odpovídají struktuře polo-strukturovaného rozhovoru a mým výzkumným otázkám.

Jak jsem vysvětlila v předešlé kapitole, rozhovor byl rozdělen do čtyř hlavních bloků: (A) úvodní kontext, (B) chronologické vymezení a velké příběhy, (C) transnacionální dimenze a (D) minulost a současnost. V následující analýze se zaměřuji především na bloky B, C a D**,** které tvoří jádro empirického výzkumu. Blok A, který mapoval základní informace o vzdělávacích systémech a metodách výuky, jsem již podrobně popsala v kapitole 7.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku, a proto jej zde nereprezentuji samostatně.

Empirická analýza je proto strukturována následovně: V podkapitole 8.1 analyzuji blok B - chronologické vymezení a velké příběhy, konkrétně odpovědi na otázku, kdy začínají soudobé dějiny v jednotlivých zemích a které události jsou považovány za nejdůležitější pro pochopení současnosti. Tato analýza přímo testuje mou hypotézu o pluralitě soudobých dějin a absenci univerzální periodizace.
V podkapitole 8.2 se věnuji bloku C - transnacionální dimenze, kde zkoumám, jak byl vyučován holocaust napříč různými kulturními kontexty a které světové regiony byly v historickém vzdělávání opomíjeny. Tato část empiricky testuje Chakrabartyho kritiku evropocentrismu a zkoumá, zda a jak jsou evropské historické kategorie prezentovány jako univerzální.
V podkapitole 8.3 analyzuji blok D - minulost a současnost, tedy to, zda respondenti dokáží propojit historické znalosti se současnými problémy a zda jim historické vzdělání pomáhá orientovat se v současném světě. Tato část testuje Rüsenovu teorii o orientační funkci historického vědomí a zkoumá podmínky, za kterých tato funkce skutečně funguje.

8.1 Konstruování časové hranice soudobosti

Tato podkapitola analyzuje odpovědi na klíčovou otázku celého výzkumu: Kdy začínají soudobé dějiny ve vaší zemi? Jak jsem vysvětlila v teoretické části, evropská periodizace dějin není univerzálně platná, ale vznikla z konkrétní evropské historické zkušenosti. Tato otázka empiricky testuje, zda respondenti z různých kulturních kontextů skutečně konstruují soudobost odlišně, nebo zda došlo k globálnímu sjednocení historického vědomí kolem evropských kategorií.

8.1.1 Asie

Respondenti z východní Asie ukázali pozoruhodnou jednotu v tom, že za začátek soudobých dějin považují konec druhé světové války a bezprostřední poválečné období. Tato shoda však neznamená, že by všichni měli stejné pojetí soudobosti – naopak, každý respondent zdůrazňoval odlišné aspekty tohoto zlomového období v závislosti na specifické historické zkušenosti své země.

Čína: Komunistická revoluce jako moderní začátek

Respondentka z Číny (RČÍN), která studovala na mezinárodní škole v Pekingu, definovala začátek soudobých dějin následovně:

,,Řekla bych, že to bylo během/na konci druhé světové války. Vývoj byl ve 20. století tak rychlý, takže z technologického hlediska si myslím, že tato éra se zdá dnešnímu světu méně cizí než například začátek 20. století. Také si myslím, že naše politická a morální krajina je stále z velké části ovlivněna tím, kde se nacházela po ukončení druhé světové války, a řekla bych, že všechny země se bojí, že začne třetí světová válka.‘‘[41]

Je pozoruhodné, že RČÍN nespecifikovala konkrétní čínskou událost, ale hovořila o druhé světové válce v globálním kontextu. Toto může odrážet skutečnost, že studovala na mezinárodní škole s kurikulem zaměřeným na Asii a Oceánii, které možná kladlo větší důraz na transnacionální perspektivu než na úzce národní narativ. Přesto v jiných částech rozhovoru zmiňovala, že se ve škole hodně učili o čínské kulturní revoluci a Nankingském masakru, což naznačuje, že i pro čínský kontext jsou klíčové události 20. století spojené s druhou světovou válkou a jejími následky.

Hongkongský respondent (RHK) konstruoval soudobost kolem koloniální zkušenosti:

,,Je to dost citlivé o tom mluvit, ale jak naše učebnice zmiňovaly, soudobé dějiny Hongkongu by měly začít v roce 1841, po britské invazi do Hongkongu.‘‘[42]

Tato odpověď je fascinující z několika důvodů. Za prvé, respondent sám označuje téma za ,,citlivé‘‘, což naznačuje politickou zatíženost této periodizace v současném Hongkongu. Za druhé, rok 1841 – začátek britské koloniální nadvlády – je definován jako počátek soudobosti,

[41] Příloha 1
[42] Příloha 2

i když se jedná o událost vzdálenou více než 180 let. To ukazuje, že v hongkongském kontextu je soudobost konstruována kolem koloniální zkušenosti, která fundamentálně změnila identitu města. Za třetí, když jsem se ptala na nejdůležitější událost pro pochopení dnešního Hongkongu, RHK odpověděl jasně: *,,Mělo by to být předání hongkongské suverenity v roce 1997. Britská koloniální nadvláda skončila a byla založena Zvláštní správní oblast Hongkong. To hluboce změnilo politický a ekonomický vývoj Hongkongu.''*[43]

Toto dvojí časové vymezení – 1841 jako formální začátek soudobosti, ale 1997 jako událost nejdůležitější pro současnost – odráží komplexní povahu hongkongské identity rozdělené mezi koloniální minulost a současnou integraci do Číny.

Japonská respondentka (RJAP) nabídla několik možných začátků: *,,Sakoku, čínsko-japonská válka, druhá světová válka, Ústava Japonska, ta byla přijatá v roce 1947.''*[44] Jako nejdůležitější však označila: *,,Druhá světová válka měla hluboký dopad na moderní japonskou společnost, což vedlo k silnému závazku k pacifismu, přijetí článku 9 ústavy a hlubokému povědomí o nákladech a důsledcích války.''*[45] Pro Japonsko tedy druhá světová válka znamená především pacifistickou transformaci, nikoliv triumf nad fašismem jako v Evropě.

Ázerbájdžánská respondentka (RÁZE) poskytla nejjasnější odpověď: *,,Pro mou zemi to byl rok 1991… Byla to nezávislost po pádu SSSR. Znamenalo to politickou svrchovanost a přechod k tržní ekonomice.''*[46] Tato odpověď je typická pro post-sovětské země – rok 1991 představuje absolutní zlom, kdy země získává suverenitu a možnost budovat vlastní instituce. Pro Ázerbájdžán tedy soudobost nezačíná druhou světovou válkou (která byla pro sovětské země také významná), ale až koncem studené války, kdy země získává možnost samostatně rozhodovat o svém osudu. Toto pojetí je radikálně odlišné od západoevropského, kde se rok 1991 chápe spíše jako konec jedné éry než jako absolutní začátek nové.

I když všichni asijští respondenti zmiňovali období kolem druhé světové války, jejich interpretace byly odlišné: Čína zdůrazňuje Nankingský masakr, Hongkong koloniální zkušenost, Japonsko pacifismus, Ázerbájdžán post-sovětskou nezávislost. To podporuje Chakrabartyho argument o pluralitě historických zkušeností.

[43] Tamtéž
[44] Příloha 3
[45] Tamtéž
[46] Příloha 4

8.1.2 Evropa

Evropští respondenti ukázali ještě větší rozmanitost v tom, jak definují začátek soudobých dějin. Na rozdíl od Asie, kde druhá světová válka představovala relativně sjednocující referenční bod, evropské odpovědi se pohybovaly od první světové války přes druhou světovou až po pád komunismu v roce 1989.

Česká respondentka (RCZ) rozlišovala mezi formálním začátkem a živou hranicí: *,,Vznik samostatného Československa c roce 1918.‘‘.*[47] Jako nejdůležitější pro současnost však označila: *,,Sametová revoluce v listopadu 1989. Tento nenásilný převrat ukončil čtyřicet let komunistické diktatury... Celá naše současná politická kultura, instituce i způsob života vychází z tohoto zlomu.‘‘*[48]

Tento dvojí časový rámec – 1918 jako formální začátek soudobosti, ale 1989 jako událost nejdůležitější pro současnost – je podobná hongkongskému případu a ukazuje, že lidé rozlišují mezi začátkem moderní éry a událostí, která nejsilněji formuje dnešní dobu.

Německý respondent (RNĚM) kladl začátek moderní éry do roku 1990: *,,Začátek moderní éry v Německu by bylo znovusjednocení mezi západním a východním Německem. v důsledku konce studené války. Poté skončil strach z další války a začalo nejdelší období míru v historii.‘‘*[49] Současně však zdůrazňoval: *,,Nejdůležitější událostí je zdaleka druhá světová válka, protože od té doby Němci nemají národní hrdost a většina našich politických názorů je založena na prevenci návratu k těmto hodnotám.‘‘*[50]

Zajímavé je, že si respondent klade začátek soudobosti až do roku 1990 (znovusjednocení Německa), což je výrazně pozdější než většina ostatních respondentů. Pro mladého Němce je tedy soudobost definována nikoliv druhou světovou válkou (která je vzdálená), ale pádem Berlínské zdi, který stále formuje současnou německou politiku a identitu.

Španělská respondentka (RŠPA) poskytla jednu z nejhlubších a nejreflexivnějších odpovědí:

[47] Příloha 5
[48] Tamtéž
[49] Příloha 6
[50] Tamtéž

,,Myslím, že to záleží na tom, koho se zeptáte, abych byla upřímná. Myslím, že pro mě by to byl přechod k demokracii po Francovi. Nevím, jestli je to odpověď, kterou hledáte, ale byla to taková důležitá chvíle pro naši zemi. Byl to konec téměř čtyřicet let přísné vojenské diktatury. Přešli jsme od izolace a sociální represe k touze dohnat zbytek Evropy.''[51]

RŠPA dále vysvětlila, co se po tomto momentu změnilo:n*,,Co se změnilo? V podstatě všechno. Dostali jsme naši ústavu z roku 1978, která konečně zaručovala základní svobody jako svobodu slova, shromažďování a náboženství – věci, které po desetiletí neexistovaly. Španělsko se změnilo v živoucí demokracii. Připojili jsme se k Evropské unii a NATO. Také na sociální úrovni byla změna masivní. Ženy získaly práva, která byla během diktatury nemyslitelná, jako možnost otevřít si bankovní účet nebo cestovat bez dovolení manžela.''*[52]

Tato odpověď je fascinující, protože RŠPA odmítá jednoduchou periodizaci a místo toho zdůrazňuje komplexní transformaci společnosti během 70. let 20. století. Pro Španělsko tedy soudobost nezačíná světovou válkou, ale demokratizací – momentem, kdy se společnost osvobodila od autoritářského režimu a začala budovat moderní, pluralistickou demokracii.

Itálie (RIT): považovala za zlomový bod roky 1945-1946: *,,Myslím, že většina lidí by řekla 1945, nebo možná 1946, když jsme se stali republikou. To je moment, kdy jsme přestali být monarchií a opravdu jsme se stali Itálií, kterou známe dnes. Někdo by mohl argumentovat rokem 1922, kdy se Mussolini dostal k moci, protože to je moment, kdy současná éra politických otřesů skutečně začala. Ale jo, řekl bych, že 1945-1946 je ten skutečný zlomový bod...''*[53]

Post-sovětské země (Ukrajina, Ázerbájdžán) a Maďarsko konstruovaly soudobost kolem roku 1991 a pádu komunismu. Norsko (1814/1905) a Irsko (1922) kolem národní nezávislosti.

Evropa je tedy nejvíce fragmentovaná – není jedna evropská perspektiva, ale mnohost národních perspektiv v závislosti na typu historické zkušenosti (světové války, demokratizace, pád komunismu, národní nezávislost).

8.1.3 Latinská Amerika

[51] Příloha 7
[52] Tamtéž
[53] Příloha 8

RCHIL ve svém psaném rozhovoru neodpověděla přímo na otázku kdy začínají soudobé dějiny, ale když mluvila o nejdůležitějším období pro pochopení současného Chile, zaměřila se na vojenskou diktaturu:

,,Myslím, že nejdůležitější událostí nebo obdobím, o kterém jsme mluvili nejvíce ve třídě, byla vojenská diktatura, kterou jsme měli zde v Chile od roku 1973 do 1990.''[54] Vysvětlila význam převratu: *,,Pamatuji si velmi jasně, když jsme se učili o státním převratu, který se zde stal 11. září 1973. Řekla bych, že to je nejdůležitější historická událost pro pochopení toho, jak má země dnes vypadá.''*

Dále rozvinula současné důsledky: *,,Lidé zde jsou stále velmi polarizovaní ideologicky, i po více než 50 letech od této události, a 35 let po konci diktatury... Diktatura zanechala hluboké sociální štěpení. Stále existují lidé, kteří Pinocheta obhajují kvůli ekonomickému růstu, zatímco jiní vidí pouze brutální represi.''*

Chile tedy sdílí vzorec se Španělskem – soudobost definovaná demokratizací a pokračující politické rozdělení mezi obhájci a kritiky diktatury.

8.1.4 Srovnávací syntéza: Plurality soudobých dějin

Analýza odhalila tři hlavní typy konstrukce soudobosti:

1. Národní nezávislost/suverenita: Norsko (1814/1905), Irsko (1922), ČR (1918), post-sovětské země (1991). Tyto země konstruují soudobost kolem momentu, kdy získávají možnost samostatně rozhodovat o vlastním osudu. Fascinující je, že tento vzorec spojuje země z velmi odlišných období – od raného 19. století po konec 20. století.

2. Světové války: Čína (1945), Japonsko (1945/1947), Maďarsko (1939-1945), Itálie (1945-1946), částečně Německo. Klíčové však je, že každá země interpretuje druhou světovou válku jinak: pro Japonsko je to pacifismus, pro Čínu Nankingský masakr, pro Německo holocaust, pro Itálii konec fašismu. Není to univerzální druhá světová válka, ale specifické národní zkušenosti v rámci globálního konfliktu.

[54] Příloha 13

3. Demokratizace/konec autoritářství: Španělsko (1975-1978), Chile (1990), částečně ČR (1989 jako nejdůležitější), Německo (1990). Tento vzorec spojuje jižní Evropu, Latinskou Ameriku a post-komunistickou Evropu.

Nejdůležitější zjištění je, že žádná událost není sdílena všemi respondenty. Druhá světová válka nebyla zmíněna jako primární začátek respondenty z Norska, Irska, Španělska, Chile, Ukrajiny, Ázerbájdžánu. Pád komunismu 1989-1991 je klíčový pro post-sovětské země, ale irelevantní pro západní Evropu, Asii, Latinskou Ameriku.

Dvojí časové vymezení se objevilo u několika respondentů: ČR (1918 vs. 1989), Hongkong (1841 vs. 1997), Norsko (1814 vs. 1905), Německo (1939-1945 vs. 1990). Lidé rozlišují mezi narativním začátkem (kdy začíná příběh moderní země) a živou hranicí (co nejsilněji formuje současnost). To je důležitý nález, který rozšiřuje Rüsenovu teorii o dvojstupňovou orientaci v čase.

Geografie není prediktorem: Ázerbájdžán (Asie) má více společného s Ukrajinou (Evropa) prostřednictvím post-sovětské zkušenosti než s Čínou. Španělsko má více společného s Chile prostřednictvím post-diktátorské zkušenosti než s Norskem. Typ historické zkušenosti je silnějším prediktorem než geografická poloha.

8.2 Evropocentrismus a zamlčované regiony

Otázky o výuce holocaustu a geografickém zaměření historického kurikula přímo testují Chakrabartyho kritiku evropocentrismu v historickém myšlení. Pokud je evropská historie skutečně prezentována jako univerzální a centrální, zatímco dějiny jiných kontinentů jsou marginalizovány, mělo by se to projevit v odpovědích respondentů – zejména v tom, kolik prostoru dostává holocaust ve výuce napříč různými kulturami a které světové regiony jsou ve školních kurikulech opomíjeny.

V evropském kontextu je holocaust často prezentován jako univerzální morální lekce, která přesahuje hranice jednotlivých národních států a stává se ,,světovým dědictvím‘‘.[55] Pro můj výzkum je otázka, zda je toto pojetí sdíleno i mimo Evropu, nebo zda respondenti z jiných regionů konstruují jiné ,,globálně významné‘‘ události. Dále zkoumám, které regiony světa byly ve školní výuce opomíjeny a jak sami respondenti toto geografické zaměření hodnotí.

[55] Viz například UNESCO Memory of the World Programme, které zařadilo holocaust mezi ,,světové dědictví‘‘

8.2.1 Holokaust: Postupný pokles intenzity podle geografické vzdálenosti

Data ukazují, že intenzita výuky holocaustu klesá s rostoucí geografickou a kulturní vzdáleností od Evropy.

Německo – absolutně centrální: RNĚM vysvětlil: *cHolocaust byl velkým tématem v mém vzdělávání. ‘‘* Popisoval projekt, kdy *,,mapovali a sbírali data o Židech z Vredenu, kteří byli deportováni během období holocaustu. ‘‘* Holocaust je pro Německo definiční moment národní identity. Kriticky však poznamenal: *,,Myslím, že jsme strávili příliš mnoho času mluvením o holocaustu a druhé světové válce.‘‘*[56]

Jižní Evropa – morální jádro: RŠPA poskytla nejpodrobnější odpověď: *,,ANO, samozřejmě!! Ve škole jsme se holocaustu věnovali opravdu hodně. Myslím, že to nebyla jen další kapitola v učebnici dějepisu, bylo to považováno za pravděpodobně nejdůležitější morální a historické poučení celého 20. století... Pamatuji si, že jsme tomu věnovali TÝDNY.‘‘* Zajímavě rozlišovala mezi holocaustem a vlastní historií: *,,Holocaust se cítil... nevím, univerzálnější. Zatímco občanská válka byla vyučována jako naše vnitřní tragédie... holocaust byl prezentován jako ultimátní lidská katastrofa.‘‘* [57]

Východní Evropa – součást vlastní historie: RCZ uvedla: *,,Ano, holocaust jsme probírali velmi důkladně... V českém kontextu je holocaust významný i proto, že se odehrával přímo na našem území. Existoval zde Terezín, mnozí čeští Židé zahynuli v koncentračních táborech.‘‘* [58]

Severní Evropa – minimální důraz: RNOR: *,,Trochu to bylo, ale mělo to menší důraz než většina témat.‘‘*[59] RIR potvrdila: *,,Učili jsme se o holocaustu... ale ne moc do hloubky. Většinou jen základy.‘‘*[60]

Asie – reinterpretace v lokálním kontextu: RČÍN poskytla klíčový vhled: *,,Učili jsme se o něm, můj učitel to bral velmi vážně... Učili jsme se o tom spolu s masakrem v Nankingu, protože se dají dobře porovnat, jelikož někteří holocaust srovnávají s masakrem v Nankingu.‘‘* [61] Holocaust není vyučován jako jedinečná událost, ale jako srovnatelný případ masového násilí. RHK uvedl: *,,Ano, učil jsem se o něm, ale jak jsem řekl, byl to pro mě docela obecný*

[56] Příloha 6
[57] Příloha 7
[58] Příloha 5
[59] Příloha 11
[60] Příloha 12
[61] Příloha 1

koncept.‘‘[62] RJAP: *,,Na střední škole nebyl holocaust pokryt do takových detailů... Hlavně jsme se učili o druhé světové válce, ne o holocaustu.‘‘* [63] RÁZE: *,,Pamatuji si, že byl zmíněn během kapitoly o druhé světové válce, ale ne do detailů.‘‘*[64]

Latinská Amerika – vzdálená evropská událost: RCHIL: *,,Ano, učila jsem se o se o tom, ale nebyl na to kladen velký důraz ve srovnání s událostmi z historie naší vlastní země.‘‘*[65]

Tento gradient potvrzuje, že holocaust je prezentován jako univerzální morální lekce především v Evropě, zatímco mimo Evropu je reinterpretován nebo marginalizován. RČÍN to vyjádřila výstižně – holocaust a Nankingský masakr *„se dají dobře porovnat"* [66] – čímž je dekonstruována jeho údajná výjimečnost.

Analýza výpovědí respondentů potvrzuje, že výuka holocaustu není univerzálním pedagogickým fenoménem, jak se často předpokládá, ale geograficky a kulturně podmíněným vzdělávacím obsahem. Zatímco v Evropě – zejména v Německu a západní Evropě – je holocaust konstruován jako centrální morální lekce „univerzální" hodnoty, mimo Evropu je buď marginalizován, nebo reinterpretován v kontextu lokálních zkušeností s masovým násilím.

Klíčové zjištění spočívá v tom, že holocaust se stává „univerzálním" pouze v rámci eurocentrické perspektivy. Čínský pohled na holocaust jako na událost srovnatelnou s Nankingským masakrem nebo chilský přístup, který ho považuje za vzdálenou evropskou záležitost, odhalují, že tzv. univerzální morální lekce jsou ve skutečnosti produktem specifického geografického a kulturního umístění. Tato zjištění zpochybňují samotnou myšlenku univerzálního historického povědomí a ukazují, jak je konstrukce významu historických událostí vždy situovaná v konkrétním společenském a geografickém kontextu.

8.2.2 Zamlčované regiony: Eurocentrismus v praxi

Druhá část otázky zjišťovala, které světové regiony byly ve školní výuce opomíjeny. Odpovědi respondentů jasně potvrdily Chakrabartyho kritiku eurocentrismu.

[62] Příloha 2
[63] Příloha 3
[64] Příloha 4
[65] Příloha 13
[66] Příloha 1

Téměř všichni evropští respondenti spontánně identifikovali Asii jako mezeru v jejich vzdělávání.

RCZ velmi jasně: *„Také jsem si myslela, že jsme příliš málo probírali dějiny jiných částí světa, jako například Asii... Chybí mi hlubší znalosti o mimoevropských dějinách – Asii, Africe, Skandinávii a Latinské Americe. Tyto oblasti byly ve výuce značně opomíjeny."* [67] RŠPA: *„Dějiny dalších kontinentů, jako je Asie nebo Afrika... Pokud jsme se učili něco kromě naší vlastní historie, byla to hlavně evropská historie, více než jakékoli jiné místo na světě."* [68] RNOR: *„Asie obecně měla příliš málo historie prezentované, jen základy a nic víc."* [69] RIT byla nejkonkrétnější: *„Nenaučili jsme se téměř nic o asijské historii kromě možná Japonska ve druhé světové válce a Číny velmi stručně. Afrika byla pokryta pouze v kontextu evropského kolonialismu – nenaučili jsme se o africké historii jako takové."*[70]

RIR explicitně kritizovala: *„Víme tak málo o Africe, Asii, Latinské Americe. Ráda bych se dozvěděla více o těchto regionech a jejich historiích, nejen přes linku evropského kolonialismu."* [71] Slova *ne jen přes linku kolonialismu* jsou klíčová – tyto regiony byly vyučovány pouze jako objekty evropské expanze, nikoliv jako subjekty s vlastními dějinami.

Afrika a Latinská Amerika byly téměř neviditelné: RCZ: *„Skandinávii, Afriku nebo Jižní Ameriku jsme neprobírali vůbec."* [72] Slovo *vůbec* je výmluvné – nejde o malou pozornost, ale o úplnou absenci.

Jednostranný tok znalostí: Asijští a latinskoameričtí respondenti se učili o Evropě (RČÍN: *„Učili jsme se docela hodně o evropské historii"*[73]), ale evropští respondenti se neučili o Asii, Africe, Latinské Americe. Toto je přesná ilustrace eurocentrismu – Evropa je prezentována jako univerzálně relevantní, zatímco jiné regiony jako okrajové.

Lokální historie také chybí: RNOR: *„Více o norské historii a lokálních událostech - ne jen velké národní příběhy."* [74] RIT: *„Více o lokální historii našeho města a regionu."* [75] RHK:

[67] Příloha 5
[68] Příloha 7
[69] Příloha 11
[70] Příloha 8
[71] Příloha 12
[72] Příloha 5
[73] Příloha 1
[74] Příloha 11
[75] Příloha 8

„Více o naší lokální historii." [76]To naznačuje, že eurocentrismus je součástí širšího problému preference velkých narativů nad lokálními zkušenostmi.

Kritické povědomí mladé generace: Několik respondentů explicitně kritizovalo eurocentrismus: RCZ: *„Výuka byla hodně eurocentrická a čechocentrická."* RŠPA: *„Jiné kontinenty... 'zamlčené' v mém vzdělávání."* Toto kritické povědomí je samo o sobě forma odporu proti eurocentrismu a začátek jeho dekonstrukce.

Empirická data potvrzují Chakrabartyho tezi– zatímco neevropští studenti se rutinně učí o evropských dějinách, evropští studenti vykazují systematickou absenci znalostí o Asii, Africe a Latinské Americe. Tato asymetrie není náhodná, ale strukturální: Evropa je prezentována jako univerzálně relevantní centrum světových dějin, zatímco ostatní regiony jsou konstruovány jako periferní a poznání hodné pouze v kontextu jejich vztahu k Evropě.

Klíčovým zjištěním je, že když jsou neevropské regiony vyučovány, jsou prezentovány výhradně přes linku evropského kolonialismu – tedy jako objekty evropské expanze, nikoliv jako subjekty s vlastními historickými trajektoriemi. To odráží koloniální epistemologii, kde neevropské společnosti existují pouze ve vztahu k Evropě a postrádají vlastní historickou agenturu.

Kritické vyjádření mladé generace (eurocentrická výuka, zamlčené regiony) však naznačuje rostoucí povědomí o těchto strukturálních nerovnostech v konstrukci historického vědění. Tato sebereflexe může představovat první krok k dekonstrukci eurocentrického paradigmatu ve vzdělávání.

8.3 Historie jako orientace v současném světě

V této kapitole zkoumám, zda a jak moji respondenti dokážou propojit minulost se současností – konkrétně, zda identifikují současné problémy jako důsledky historických procesů, a zda vnímají své historické vzdělání jako užitečné pro pochopení světa, ve kterém žijí. . Testuje Rüsenovu teorii o orientační funkci historie.

8.3.1 Současné problémy s historickými kořeny

Respondenti z post-traumatických kontextů jasně propojovali minulost s přítomností.

Post-komunistické země: RCZ: *„Určitě ano. Když sleduji zprávy o současném dění – ať už jde o vztahy s Ruskem, debaty o EU nebo vnitropolitické konflikty – často si uvědomuji, že jejich*

[76] Příloha 2

kořeny sahají do historie... Pomáhá mi to nepřijímat věci povrchně, ale vidět hlubší kontext." [77] Klíčová slova: *často si uvědomuji* (spontánní používání), *nepřijímat povrchně* (kritické myšlení).

RUK propojil současnou válku s dlouhodobým vzorcem: *„Když vidím, co se děje teď s válkou, chápu to lépe díky tomu, co jsem se naučil o vztazích mezi Ukrajinou a Ruskem v historii. To není něco nového, co začalo v roce 2014 nebo 2022. To je pokračování staletého vzorce."*[78]

RÁZE: *„Ano – post-sovětský přechod, který stále formuje politické instituce a ekonomický vývoj. Nedokončená demokratizace a občanská společnost."*[79]

RMAĎ: *„Nejdůležitějším nedávným traumatickým obdobím by byla Trianonská smlouva v roce 1920... stále je to jako národní trauma... Ztratili jsme dvě třetiny našeho území... Lidé o tom stále mluví, jsou výroční připomínky každé 4. června."*[80]

Post-diktátorské země: RŠPA: *„Ano, rozhodně. Pomáhá mi to pochopit, proč jsou některé věci, jak jsou. Například když vidím napětí mezi levicí a pravicí ve Španělsku, rozumím, že to má kořeny v občanské válce a Frankově diktatuře."*[81]

RCHIL: *„Myslím, že Pinochetova diktatura stále ovlivňuje naši společnost – vidíme to v ekonomické nerovnosti, v politickém rozdělení... Stále existují lidé, kteří Pinocheta obhajují kvůli ekonomickému růstu, zatímco jiní vidí pouze brutální represi. Toto rozdělení přetrvává v naší politice."*[82] Pro Chile tedy není demokratizace z roku 1990 koncem příběhu, ale začátkem dlouhého procesu vyrovnávání. RCHIL velmi jasně artikuluje, jak historická událost (diktatura) stále aktivně rozděluje společnost – není to mrtvá minulost, ale živý politický konflikt.

Stabilní demokracie – slabé propojení: RNOR: *„Nemyslím, že opravdu jsou problémy, které mají kořeny v minulosti."* Když jsem se ptala, zda jí historie pomáhá pochopit současnost: *„Částečně ano, ale většinou ne příliš. Historie mi pomáhá pochopit, proč jsou některé věci, jak jsou, ale většinou to není něco, o čem každodenně přemýšlím."*[83]

[77] Příloha 5
[78] Příloha 10
[79] Příloha 4
[80] Příloha 9
[81] Příloha 7
[82] Příloha 13
[83] Příloha 10

Analýza odhaluje zásadní rozdíl v historickém vědomí mezi post-traumatickými společnostmi a stabilními demokraciemi. V zemích s nedávnou zkušeností politického násilí, diktatury nebo systémové změny je minulost vnímána jako živá síla aktivně formující přítomnost – respondenti spontánně používají historii jako interpretační rámec pro pochopení současných událostí (často si uvědomuji, vidím v tom pokračování vzorce). Historické trauma zde není uzavřenou kapitolou, ale přetrvávajícím faktorem politické a sociální reality.

Naproti tomu respondenti ze stabilních demokracií vykazují podstatně slabší propojení mezi minulostí a přítomností. Historie je pro ně spíše akademickým poznáním než živým referenčním rámcem pro interpretaci současnosti (většinou ne příliš, není něco, o čem každodenně přemýšlím). Tento rozdíl není pouze individuální preferencí, ale odráží strukturální rozdíl v tom, jak různé společnosti konstruují vztah k vlastní minulosti.

Tato zjištění mají klíčový význam pro koncept současných dějin – ukazují, že jejich počátek není stanoven univerzálně, ale je definován lokálními zkušenostmi s traumatem a transformací. Současnost začíná tam, kde minulost ještě nezmizela – kde stále aktivně strukturuje politické konflikty a kolektivní identitu.

8.3.1 Vzorec: Historie jako živá síla

Srovnání odpovědí napříč regiony ukazuje fascinující vzorec:

Země s traumatickou nedávnou minulostí (post-komunistické země, post-diktátorské země, post-koloniální země) → respondenti jasně vidí spojení mezi minulostí a přítomností a dokážou konkrétně identifikovat, jak historie formuje dnešní problémy.

Země bez traumatických zlomů v nedávné historii (Norsko) → respondenti nevidí silné spojení mezi minulostí a současností.

To podporuje Rüsenovu teorii, že historie slouží k orientaci především tam, kde existuje praktická potřeba vyrovnat se s minulostí nebo ji pochopit jako vysvětlení současných problémů.

8.3.2 Užitečnost historického vzdělání pro pochopení současnosti

Druhá klíčová otázka zkoumala, zda respondenti vnímají své historické vzdělání jako užitečné pro pochopení současných událostí. Odpovědi se výrazně lišily v závislosti na tom, zda

respondenti pocházejí ze zemí s nedávnými traumatickými zlomy, nebo ze zemí s relativně klidnou moderní historií.

Respondenti, pro které je historie prakticky užitečná:

Někteří respondenti velmi jasně potvrdili, že historické vzdělání jim pomáhá orientovat se v současném světě. Česká respondentka (RCZ) poskytla tuto odpověď: *,,Určitě ano. Když sleduji zprávy o současném dění – ať už jde o vztahy s Ruskem, debaty o EU nebo vnitropolitické konflikty – často si uvědomuji, že jejich kořeny sahají do historie, kterou jsme probírali. Pomáhá mi to nepřijímat věci povrchně, ale vidět hlubší kontext.''*[84] Tato odpověď ukazuje přesně to, co Rüsen myslí praktickou orientací v čase – RCZ aktivně používá historické znalosti k interpretaci současných zpráv a k vytváření kontextu pro politické události. Historie pro ni není izolovaným školním předmětem, ale živým nástrojem myšlení. Španělská respondentka (RŠPA) potvrdila podobnou zkušenost: *,,Ano, rozhodně. Pomáhá mi to pochopit, proč jsou některé věci, jak jsou. Například když vidím napětí mezi levicí a pravicí ve Španělsku, rozumím, že to má kořeny v občanské válce a Frankově diktatuře.''*[85] Ukrajinský respondent (RUK) byl velmi stručný, ale jasný: *,,Ano, velmi. Historie mi pomáhá pochopit, proč Ukrajina čelí současným výzvám – od vztahů s Ruskem po vnitropolitické problémy.''*[86] Chilská respondentka (RCHIL): *,,Ano, rozhodně. Když rozumím diktaturní minulosti, lépe chápu dnešní politické debaty a sociální konflikty.''*[87] Maďarská respondentka (RMAĎ): *,,Ano, pomáhá mi to pochopit současnou politiku a proč jsou některé věci, jak jsou.''*

Všichni tito respondenti pochází ze zemí s nedávnými traumatickými zlomy – komunismus (ČR, Ukrajina, Maďarsko), diktatura (Španělsko, Chile) – což potvrzuje, že tam, kde je minulost stále aktivně přítomná v politických debatách a společenských konfliktech, funguje historické vzdělání jako praktický nástroj orientace.

Respondenti s rozporuplným vztahem

Někteří respondenti vyjádřili smíšené pocity o tom, zda jim historické vzdělání skutečně pomáhá v každodenním životě: Norská respondentka (RNOR): *,,Částečně ano, ale většinou ne*

[84] Příloha 5
[85] Příloha 7
[86] Příloha 10
[87] Příloha 13

příliš. Historie mi pomáhá pochopit, proč jsou některé věci, jak jsou, ale většinou to není něco, o čem každodenně přemýšlím.''[88] Tato odpověď je velmi upřímná – RNOR uznává, že historie má teoretickou hodnotu, ale v každodenním životě ji nevyužívá. To opět souvisí se skutečností, že Norsko nemělo traumatické zlomy v nedávné historii, které by vyžadovaly neustálou reflexi minulosti. Hongkongský respondent (RHK): *,,Je to těžké. Bylo užitečné znát více o lokální historii a současných mezinárodních vztazích. Naši lidé v Hongkongu mají složitý koncept národní identity a nejsem si jistý/á, zda jim výuka dějepisu nyní přináší spíše výhodu, nebo nevýhodu.''*[89] Japonská respondentka (RJAP): *,,Do určité míry ano, ale myslím, že by bylo užitečné učit se více o pozadí současných mezinárodních konfliktů.''*[90]

8.3.3 Vnímané mezery ve vzdělání

Fascinující je, že i respondenti, kteří potvrdili užitečnost historického vzdělání, současně identifikovali významné mezery – témata, která by chtěli znát lépe, protože jsou relevantní pro současný svět, ale ve škole je neprobírali dostatečně.

Ekonomická a environmentální historie: Několik respondentů spontánně zmínilo, že jim chybí ekonomické a environmentální perspektivy na historii. Česká respondentka (RCZ): *,,Ráda bych se dozvěděla více o ekonomické historii – jak vznikaly ekonomické krize, jak fungoval kapitalismus v různých obdobích. To by mi pomohlo lépe rozumět současným ekonomickým problémům.''*[91] Španělská respondentka (RŠPA): *,,Ráda bych se dozvěděla více o historii klimatických změn a environmentální krizi – jak se rozvinula průmyslová revoluce a jaké měla dopady na životní prostředí. Více o ekonomice a jak lépe rozumět zprávám. Více o ženách, které byly významnými postavami...''*[92]

Tyto odpovědi ukazují generační posun – mladá generace si uvědomuje, že 21. století čelí primárně ekonomickým a environmentálním krizím, nikoliv válkám, a proto vnímá zaměření školního kurikula na politické a vojenské dějiny jako nedostatečné.

[88] Příloha 11
[89] Příloha 2
[90] Příloha 3
[91] Příloha 5
[92] Příloha 7

Geopolitika a mezinárodní vztahy: Asijští respondenti často zmiňovali potřebu lepšího pochopení současných geopolitických napětí. Japonská respondentka (RJAP): *,,Ráda bych se dozvěděla více o pozadí předpokladů a mezinárodních vztahů, které je třeba předem pochopit, aby bylo možné porozumět současným konfliktům.‘‘*[93] Hongkongský respondent (RHK): *,,Více o současných mezinárodních vztazích a o tom, jak funguje západní politika."* [94] Čínská respondentka (RČÍN): *,,Myslím, že bychom se měli více učit o současné Asii – nejen o historii, ale o tom, jak fungují dnešní vztahy mezi asijskými zeměmi.‘‘*[95]

Environmentální historie: RŠPA: *„Ráda bych se dozvěděla více o historii klimatických změn a environmentální krizi – jak se rozvinula průmyslová revoluce a jaké měla dopady na životní prostředí."*[96]

Studená válka a její důsledky: Zajímavě, i evropští respondenti zmiňovali, že se nedostatečně učili o studené válce – události, která je časově blíž jejich životu než druhá světová válka. Německý respondent (RNĚM): *,,Více o studené válce a jejích dlouhodobých důsledcích pro současný svět.‘‘*[97] Maďarská respondentka (RMAĎ): *,,Ráda bych se dozvěděla více o současné historii – o 90. letech a 21. století, protože to přímo ovlivňuje náš život.‘‘*[98]

Lokální a regionální historie: Několik respondentů také zmínilo, že by ocenili více lokální a regionální historie místo velkých národních narativů. Norská respondentka (RNOR):
,,Více o norské historii a lokálních událostech – nejen velké národní příběhy, ale co se dělo v našem regionu.‘‘[99] Italská respondentka (RIT):
,,Více o lokální historii našeho města a regionu – myslím, že to by bylo zajímavější a relevantnější.‘‘[100]

[93] Příloha 3
[94] Příloha 2
[95] Příloha 1
[96] Příloha 7
[97] Příloha 6
[98] Příloha 9
[99] Příloha 11
[100] Příloha 8

8.3.4 8Interpretace: Kdy funguje orientační funkce historie?

Odpovědi respondentů na otázky o propojení minulosti se současností potvrzují Rüsenovu teorii, že historické vědomí slouží k praktické orientaci v čase, ale zároveň ji zpřesňují – ukazují, za jakých podmínek tato orientační funkce skutečně funguje.

Data jasně ukazují, že orientační funkce funguje pouze za specifických podmínek, které je třeba detailně analyzovat. První klíčovou podmínkou je existence nedávné traumatické zkušenosti v horizontu přibližně padesáti let. Všechny země, kde respondenti potvrdili silnou orientační funkci historie, mají traumatickou zkušenost v období mezi lety 1970 až 1991 - tedy konec diktatur ve Španělsku a Chile, pád komunismu v České republice, Ukrajině, Ázerbájdžánu a Maďarsku, nebo předání suverenity v Hongkongu. Naproti tomu Norsko, jehož poslední významný zlom se odehrál v roce 1905, a Irsko s nezávislostí v roce 1922 nepotvrzují tak silnou orientační funkci. Zdá se tedy, že čím vzdálenější je traumatický zlom, tím slabší je jeho vliv na každodenní orientaci mladé generace v současném světě.

Druhou zásadní podmínkou je existence pokračujícího politického konfliktu, který vychází z minulosti a stále ji udržuje živou ve veřejné sféře. Španělská respondentka mluvila o fenoménu Las dos Españas - pokračujícím rozdělení mezi levicí a pravicí, které má kořeny v občanské válce a Frankově diktatuře. Podobně chilská respondentka popisovala, jak v jejich společnosti stále existují lidé, kteří Pinocheta obhajují kvůli ekonomickému růstu, zatímco jiní vidí pouze brutální represi, a toto rozdělení přetrvává v politice. V České republice pokračují debaty o komunismu a vztahu k této minulosti. V Maďarsku je Trianonská smlouva připomínána každoročně čtvrtého června jako stále živé národní trauma. Ve všech těchto případech není minulost konsenzuální nebo ukončená kapitola dějin, ale aktivní předmět politického sporu. Tam, kde je minulost společností již zpracovaná a konsenzuální, orientační funkce značně slábne.

Třetí podmínkou, která se ukázala jako nesmírně důležitá, je generační přenos historické paměti prostřednictvím rodinných příběhů. Česká respondentka vyprávěla o své babičce, která jí popisovala, jak v roce 1968 sledovala sovětské tanky v ulicích Prahy a jak se tehdy všichni báli, a také o tom, jak komunistický režim jejich rodině zabavil velké pozemky. Španělská respondentka podrobně popisovala příběhy svého dědečka o jeho službě ve frankistické armádě a o represích, kterým byli vystaveni. Německý respondent vyprávěl o své babičce, která přežila bombardování během druhé světové války. Tyto rodinné příběhy nejsou pouze zajímavými

anekdotami z minulosti, ale mechanismy, kterými se abstraktní historické události transformují v živou, emotivně zabarvenou paměť. Historie přestává být pouhým datem v učebnici a stává se něčím, co babička nebo dědeček skutečně prožili, co ovlivnilo osudy celé rodiny. To vytváří emocionální spojení s minulostí, které čistě akademická výuka sama o sobě poskytnout nemůže.

Čtvrtou klíčovou podmínkou je samotný obsah školního kurikula. Téměř všichni respondenti kritizovali skutečnost, že kurikulum systematicky končí někde kolem roku 1989 až 1990, právě tam, kde začíná období s největší relevancí pro pochopení současné reality. Česká respondentka si přála, aby se ve výuce více věnovali období po roce 1989 - ekonomické transformaci, privatizaci, vstupu do NATO a Evropské unie a současným výzvám. Maďarská respondentka chtěla znát více o devadesátých letech a jednadvacátém století, protože toto období přímo ovlivňuje jejich současný život. Italská respondentka vyjádřila frustraci nad tím, že neměli čas probrat Tangentopoli a korupční skandály devadesátých let, které přitom fundamentálně transformovaly celý italský politický systém. Tento nesoulad naznačuje, že školní kurikula jsou stále konstruována kolem 20. století jako doby válek, zatímco mladá generace čelí 21. století jako době ekonomických, environmentálních a globálních krizí. Historické vzdělání by podle respondentů mělo reflektovat tuto změnu a poskytovat nástroje k orientaci v současných problémech, nikoliv pouze v minulých. Jak ukazují odpovědi mých respondentů, orientační funkce historie podle Rüsena skutečně existuje, ale není univerzální – funguje selektivně, v závislosti na tom, zda společnost má nedávnou traumatickou zkušenost, která vyžaduje neustálou reflexi a vyrovnávání. Tam, kde taková zkušenost chybí, zůstává historie zajímavým, ale prakticky okrajovým předmětem vzdělání.

9 Komparativní syntéza a testování hypotézy

V předchozích podkapitolách jsem systematicky analyzovala odpovědi respondentů na klíčové otázky týkající se jejich historického vědomí – jak konstruují časovou hranici soudobosti, jak vnímají holocaust a eurocentrismus ve vzdělávání, a zda používají historii k orientaci v současném světě. Nyní prezentuji komparativní syntézu těchto zjištění, srovnávám regionální vzorce a testuji svou výzkumnou hypotézu o pluralitě soudobých dějin. Má původní hypotéza zněla: *Mladí lidé v různých kulturních prostředích chápou soudobé dějiny odlišně, přičemž tato pojetí vycházejí z konkrétních historických zlomů a hodnot jednotlivých společností. Evropská periodizace nepředstavuje univerzální model, ale jen jednu z více možných konstrukcí soudobosti.*

Tato kapitola odpovídá na klíčovou výzkumnou otázku: Potvrdil empirický výzkum hypotézu o pluralitě soudobých dějin, nebo ukázal globální sjednocení historického vědomí kolem evropských kategorií?

Jak ukazují odpovědi mých respondentů, orientační funkce historie podle Rüsena skutečně existuje, ale není univerzální – funguje selektivně, v závislosti na tom, zda společnost má nedávnou traumatickou zkušenost, která vyžaduje neustálou reflexi a vyrovnávání. Tam, kde taková zkušenost chybí, zůstává historie zajímavým, ale prakticky okrajovým předmětem vzdělání.

9.1 Rekapitulace výzkumné hypotézy

V úvodu této práce jsem formulovala základní výzkumnou hypotézu: evropská periodizace soudobých dějin není univerzálně platná, ale představuje jednu z mnoha možných konstrukcí soudobosti. Různé kulturní kontexty konstruují soudobost na základě vlastních specifických historických zkušeností, čímž se empiricky potvrzuje Chakrabartyho argument o nutnosti provincionalizace Evropy. Tuto hypotézu jsem testovala pomocí tří hlavních výzkumných otázek: kdy začínají soudobé dějiny v různých zemích, jak je vyučován holocaust a které regiony jsou zamlčovány, a za jakých podmínek pomáhá historické vzdělání pochopit současnost. V této kapitole systematicky vyhodnocuji, do jaké míry empirická data potvrzují nebo vyvracejí mou hypotézu.

9.2 Empirické potvrzení plurality soudobých dějin

Analýza odpovědí na otázku, kdy začínají soudobé dějiny, poskytuje nejsilnější potvrzení mé hypotézy. Respondenti identifikovali začátky soudobosti v rozpětí sto sedmdesáti pěti let, od norské ústavy v roce 1814 až po nezávislost post-sovětských zemí v roce 1991. Toto časové rozpětí samo o sobě jednoznačně vyvrací představu o existenci univerzální periodizace. Pokud by evropská koncepce soudobosti byla skutečně globálně platná, očekávali bychom, že většina respondentů by soustředila své odpovědi kolem několika málo klíčových dat, pravděpodobně spojených s druhou světovou válkou. Data však ukazují opak – žádný rok nebo událost není sdílena všemi respondenty jako definiční začátek soudobosti.

Tato fragmentace není náhodná nebo chaotická, ale odráží systematické vzorce založené na typu historické zkušenosti. Respondenti konstruovali soudobost primárně kolem tří typů zlomových momentů. První typ představuje získání národní nezávislosti nebo suverenity. Norsko, Irsko, Česká republika a post-sovětské země jako Ázerbájdžán a Ukrajina všechny označily moment, kdy jejich národy získaly možnost samostatně rozhodovat o vlastním osudu, jako začátek moderní éry. Druhý typ konstrukce soudobosti se zaměřuje na světové války, ale způsob, jakým různé společnosti tyto konflikty interpretují, je zásadně odlišný. Pro Japonsko představuje druhá světová válka především transformaci v pacifistickou demokracii, pro Čínu je definována Nankingským masakrem, pro Německo holocaustem, zatímco pro Itálii koncem monarchie. Třetí typ konstrukce soudobosti se zaměřuje na demokratizaci a konec autoritářství, což spojuje jižní Evropu, Latinskou Ameriku a post-komunistickou střední a východní Evropu.

Nejpřekvapivějším zjištěním je skutečnost, že geografická příslušnost je slabším prediktorem historického vědomí než typ historické zkušenosti. Tradičně bychom očekávali, že Asie jako region bude sdílet určité pojetí soudobosti, podobně jako Evropa nebo Latinská Amerika. Data však ukazují, že transnacionální vzorce založené na typu zkušenosti jsou silnější než regionální vzorce založené na geografii. Ázerbájdžán, geograficky asijská země, má více společného s Ukrajinou prostřednictvím sdílené post-sovětské zkušenosti než s Čínou nebo Japonskem. Španělsko sdílí konstrukci soudobosti s Chile prostřednictvím post-diktátorské zkušenosti mnohem více než s geograficky blízkým Norskem, které nemá takovou zkušenost. Toto zjištění naznačuje, že historické vědomí je organizováno kolem transnacionálních typů kolektivní zkušenosti jako jsou post-komunismus, post-diktatura, post-kolonialismus, stabilní demokracie – které přesahují tradiční regionální a kontinentální dělení.

Důležitým nálezem, který nebyl součástí původní hypotézy, je strukturální vzorec dvojího časového vymezení. Respondenti z České republiky, Hongkongu, Norska a Německa rozlišovali mezi tím, co lze nazvat narativním začátkem soudobosti a živou hranicí. Narativní začátek představuje moment, kdy začíná příběh moderní země, tedy bod, od kterého je třeba rozumět celkovému historickému vývoji. Živá hranice pak představuje událost, která nejsilněji formuje současnost a každodenní realitu. Česká respondentka například uvedla rok 1918 jako formální začátek soudobosti, protože vznik Československa je výchozím bodem pro pochopení všech následujících událostí. Současně však jasně označila rok 1989 jako událost nejdůležitější pro pochopení současné České republiky. Toto dvojí vymezení naznačuje, že lidé neorganizují historické vědomí lineárně, ale ve dvoustupňové struktuře – dlouhodobá orientace zaměřená na pochopení celkového vývoje a současně krátkodobá orientace zaměřená na pochopení bezprostředních problémů.

Zásadním zjištěním je také skutečnost, že druhá světová válka, často prezentovaná jako univerzální zlomová událost dvacátého století, není sdílena většinou respondentů jako primární začátek soudobosti. Z třinácti respondentů pouze pět explicitně zmínilo druhou světovou válku jako hlavní začátek soudobých dějin, a i u těchto případů bylo často kombinováno s jinými událostmi nebo interpretováno velmi specifickým způsobem. Respondenti z Norska, Irska, Španělska, Chile, Ukrajiny, Ázerbájdžánu a částečně České republiky konstruovali soudobost kolem jiných událostí. To je zásadní zjištění, protože vyvrací běžnou představu, že druhá světová válka představuje globální zlom, který všechny společnosti sdílejí jako začátek moderní éry.

Paradoxně, Evropa sama vykazuje největší fragmentaci v konstrukci soudobosti. Rozpětí sto sedmdesát pět let je výrazně větší než v jakémkoli jiném regionu. To komplikuje dichotomii *Evropa versus zbytek světa* a naznačuje, že eurocentrismus není homogenní pan-evropský projekt, ale spíše suma různých národních centralismů. Německo, které věnuje obrovskou pozornost holocaustu, má velmi odlišné historické vědomí od Norska nebo Irska, kde tyto události dostávají minimální prostor. Španělsko se zaměřuje primárně na vlastní diktaturu, zatímco post-komunistické země konstruují soudobost kolem pádu komunismu. Není tedy jedna evropská perspektiva, ale mnohost národních perspektiv, z nichž každá je sama o sobě partikulární.

9.3 Eurocentrismus v praxi

Zatímco pluralita soudobých dějin potvrzuje Chakrabartyho kritiku evropské univerzality, analýza výuky holocaustu a geografického zaměření kurikul poskytuje empirický důkaz o

pokračujícím eurocentrismu ve vzdělávacích systémech. Data jasně ukazují systematickou marginalizaci neevropských regionů v kurikulech napříč všemi evropskými zeměmi. Téměř všichni evropští respondenti spontánně identifikovali Asii jako region, o kterém by se rádi dozvěděli více, ale o kterém se ve škole učili nedostatečně nebo vůbec. Česká respondentka velmi jasně artikulovala, že se příliš málo probíraly dějiny jiných částí světa, jako například Asie, a dodala, že Afriku nebo Jižní Ameriku neprobírali vůbec. Španělská respondentka vysvětlila, že pokud se učili něco kromě vlastní národní historie, byla to hlavně evropská historie. Italská respondentka poskytla nejpodrobnější kritiku, když popsala, že Afrika byla pokryta pouze v kontextu evropského kolonialismu, nenaučili se o africké historii jako takové. Irská respondentka tuto kritiku ještě prohloubila, když řekla, že by ráda znala více o těchto regionech, ale ne jen přes linku evropského kolonialismu.

Systematická povaha tohoto eurocentrismu je patrná ze skutečnosti, že existuje jednostranný tok znalostí. Neevropští respondenti se učili o evropské historii – čínská respondentka zmínila, že se učili docela hodně o evropské historii, a chilská respondentka popisovala výuku o evropské historii v kontextu kolonizace. Naopak, evropští respondenti se systematicky neučili o neevropských regionech mimo kontext kolonialismu. Tento asymetrický tok znalostí reprodukuje koloniální vztahy na úrovni vzdělávacích systémů – Evropa je prezentována jako univerzálně relevantní, zatímco jiné regiony jsou prezentovány jako partikulární a okrajové.

Holocaust jako historická událost poskytuje fascinující případovou studii toho, jak jsou evropské kategorie globálně šířeny, ale zároveň reinterpretovány v neevropských kontextech. Data ukazují jasný gradient intenzity výuky holocaustu podle geografické a kulturní vzdálenosti od Evropy. V Německu je holocaust absolutně centrálním tématem vzdělávání. V jižní Evropě dostává holocaust stále velmi výraznou pozornost jako morální jádro historického vzdělávání. Španělská respondentka zdůraznila, že ve škole se holocaustu věnovali opravdu hodně a bylo to považováno za pravděpodobně nejdůležitější morální a historické poučení celého dvacátého století. Jak se však vzdalujeme od epicentra holocaustu, jeho pozornost v kurikulech postupně klesá. Ve východní Evropě byl holocaust součástí vlastní historie kvůli geografické blízkosti. V severní Evropě však už dostával menší důraz než většina témat. V Asii byl holocaust již výrazně marginalizován nebo reinterpretován. Čínská respondentka poskytla klíčový vhled, když vysvětlila, že se o holocaustu učili spolu s masakrem v Nankingu, protože se dají dobře porovnat. Holocaust není prezentován jako jedinečná událost s výjimečným morálním významem, jak je běžné v evropském vyprávění, ale jako jeden z několika srovnatelných případů masového násilí dvacátého století.

Tento přesun je empirickým důkazem toho, že holocaust, často prezentovaný jako univerzální morální lekce přesahující kulturní hranice, je ve skutečnosti nejvíce relevantní a centrální pro evropský kontext. Mimo Evropu je buď marginalizován, nebo reinterpretován v rámci lokálních zkušeností a lokálních traumat. Důležitým zjištěním je také kritické povědomí mladé generace o těchto strukturálních problémech. Česká respondentka přímo označila výuku za hodně eurocentrickou. Španělská respondentka hovořila o jiných kontinentech jako zamlčených v jejím vzdělávání. Irská respondentka kritizovala, že se o neevropských regionech učili jen přes linku kolonialismu. Toto kritické povědomí není pouze akademickým zájmem, ale aktivním zpochybňováním hegemonických struktur vzdělávání. Mladá generace tedy není pasivním příjemcem eurocentrických kurikul, ale aktivně je kritizuje a požaduje širší, vyvážené perspektivy.

9.4 Selektivní orientační funkce historie

Rüsenova teorie, že historické vědomí slouží k praktické orientaci v čase, byla empirickými daty potvrzena, ale vyžaduje zásadní upřesnění a zpřesnění. Orientační funkce není univerzální charakteristikou historického vzdělávání, jak by se mohlo z Rüsenovy teorie zdát, ale emergentní vlastností, která vzniká pouze za specifických společenských a pedagogických podmínek. Data jasně ukazují rozdělení mezi respondenty, pro které historie skutečně slouží jako nástroj pochopení současnosti, a těmi, pro které zůstává primárně akademickým předmětem bez přímé praktické relevance.

Respondenti z post-traumatických kontextů velmi jasně demonstrovali, jak historie funguje jako nástroj orientace. Česká respondentka vysvětlila, že když sleduje zprávy o současném dění, často si uvědomuje, že jejich kořeny sahají do historie, kterou probírali ve škole. Klíčová slova v této odpovědi jsou "často si uvědomuji" - což naznačuje spontánní, téměř automatické používání historických znalostí k interpretaci současných událostí. Ukrajinský respondent poskytl ještě explicitnější příklad, když řekl, že když vidí, co se děje s válkou, chápe to lépe díky tomu, co se naučil o vztazích mezi Ukrajinou a Ruskem v historii. To není něco nového, co začalo v roce 2014 nebo 2022, ale pokračování staletého vzorce. Španělská a chilská respondentka podobně popisovaly, jak historické vědomí pomáhá pochopit současné politické rozdělení v jejich společnostech.

Naproti tomu, respondenti ze zemí bez nedávných traumatických zlomů poskytli výrazně odlišné odpovědi. Norská respondentka byla nejupřímnější, když odpověděla, že částečně ano, ale většinou ne příliš. Historie jí pomáhá pochopit, proč jsou některé věci, jak jsou, ale většinou to není něco, o čem každodenně přemýšlí. Ještě výmluvnější byla její odpověď na otázku o

současných problémech s kořeny v minulosti – nemyslí, že opravdu jsou problémy, které mají kořeny v minulosti. Pro norskou respondentku je tedy historie akademicky zajímavá, ale neposkytuje praktický rámec pro pochopení současných problémů.

Z této komparace vyplývají jasné podmínky, za kterých orientační funkce podle Rüsena skutečně funguje. První podmínkou je existence nedávné traumatické zkušenosti, ideálně v horizontu méně než padesáti let. Všechny země, kde respondenti potvrdili silnou orientační funkci, mají traumatickou zkušenost v období mezi roky 1970 a 1991. Druhou podmínkou je existence pokračujícího politického konfliktu vycházejícího z minulosti. Španělská respondentka mluvila o Las dos Españas – pokračujícím rozdělení mezi levicí a pravicí. Chilská respondentka popisovala, jak lidé stále obhajují nebo odsuzují Pinocheta. V těchto zemích není minulost konsenzuální nebo ukončená, ale stále předmětem aktivní politické debaty. Třetí podmínkou je generační transmise prostřednictvím rodinné paměti. Respondenti často zmiňovali příběhy prarodičů a rodičů jako klíčový mechanismus, kterým se abstraktní historie transformuje v živou paměť.

Čtvrtou podmínkou je obsah kurikula samotného. Téměř všichni respondenti kritizovali, že kurikulum systematicky končí někde kolem roku 1989 až 1990, právě tam, kde začíná období s největší relevancí pro pochopení současnosti. Irská respondentka poskytla možná nejpřesnější diagnostiku tohoto problému, když řekla, že někdy se cítí jako experti na devatenácté století, ale totální začátečníci, když jde o pochopení světa, ve kterém opravdu žijí právě teď. Tato věta vystihuje fundamentální paradox současného historického vzdělávání – čím více se vzdalujeme v čase, tím podrobnější je výuka, zatímco nedávná historie, která má největší relevanci, je systematicky vynechávána. Pátou podmínkou je způsob výuky – zda učitelé explicitně propojují minulost se současností. Německý respondent chválil, že škola jasně kladla důraz na to, že dávala historické události do kontextu a propojovala je se současnou realitou.

Nejzávažnějším zjištěním je však generační posun mezi tím, co se mladí lidé učí, a tím, co potřebují pro orientaci v současném světě. Kurikula jsou konstruována kolem dvacátého století jako éry válek, s důrazem na politické a vojenské dějiny. Mladá generace však čelí jednadvacátému století jako éře ekonomických a environmentálních krizí. Téměř všichni respondenti spontánně identifikovali toto napětí a požadovali výuku, která by jim pomohla rozumět těmto současným výzvám. Česká, španělská a irská respondentka všechny požadovaly výuku ekonomické historie. Španělská respondentka požadovala výuku o historii klimatických změn a environmentální krizi. Japonská, čínská a další respondentky požadovaly výuku o současných geopolitických konfliktech. Tento nesoulad mezi kurikulem a potřebami není jen

akademický problém, ale má přímé důsledky pro schopnost mladé generace orientovat se v současném světě.

9.5 Teoretické implikace a syntetická teorie

Empirická zjištění tohoto výzkumu mají významné důsledky pro všechny tři hlavní teoretické rámce, které jsem použila. Pro Chakrabartyho kritiku evropocentrismu data poskytují silnou empirickou podporu. Evropské kategorie skutečně nejsou univerzální, ale partikulární konstrukce, které se rozpadají nebo jsou fundamentálně reinterpretovány, když je aplikujeme v globálním kontextu. Data však také komplikují jednoduchou dichotomii Evropa versus zbytek světa. Evropa sama je vnitřně nejfragmentovanější region, což naznačuje, že eurocentrismus není koordinovaný pan-evropský projekt, ale spíše souhra různých národních centralismů. Důležité je také zjištění, že proces provincionalizace již probíhá prostřednictvím kritického povědomí mladé generace.

Pro Rüsenovu teorii historického vědomí výzkum poskytuje významné upřesnění. Orientační funkce není inherentní vlastností historického vzdělávání, ale emergentní vlastností, která vzniká pouze za specifických podmínek. Data jasně ukázala, že orientační funkce funguje pouze tam, kde je historie zakořeněna v partikulární zkušenosti, kolektivně sdílena prostřednictvím rodinné transmise a veřejné debaty, a obsahově relevantní pro současné výzvy. Data také naznačují, že Rüsenova typologie historického vědomí je empiricky podložená. Mladá generace vykazuje především kritické historické vědomí – aktivně zpochybňuje tradiční narativy, požaduje komplexnější pravdu. Současně vykazuje genetické historické vědomí – chápe procesy transformace a kontinuity.

Pro Halbwachsovu teorii kolektivní paměti výzkum poskytuje silné potvrzení, ale také důležitá rozšíření. Data jasně ukazují, že paměť je sociálně konstruovaná prostřednictvím rodinné transmise, veřejných debat, rituálů připomínání. Data také potvrzují Halbwachsův princip selektivního pamatování a zapomínání. Data však komplikují Halbwachsovu představu jedné kolektivní paměti pro každou společnost. V mnoha zemích existují konfliktní paměti, které jsou v politickém napětí.

Propojením těchto tří teoretických perspektiv navrhuji syntetickou teorii, která integruje jejich klíčové vhledy. Historické vědomí slouží k praktické orientaci v čase, jak tvrdí Rüsen, ale tato orientace je kolektivně konstruovaná prostřednictvím sociálních rámců jako rodina, národ a politické skupiny, jak ukazuje Halbwachs, a je partikulárně zakotvená v specifických historických zkušenostech každé společnosti, nikoliv v univerzálních evropských kategoriích,

jak argumentuje Chakrabarty. Tato syntéza vysvětluje všechny hlavní vzorce nalezené v datech – proč post-komunistické země sdílejí podobné historické vědomí bez ohledu na geografickou polohu, proč Norsko má slabší orientační funkci než Česká republika, proč asijští respondenti reinterpretují holocaust, proč jsou rodinné příběhy tak důležité, proč eurocentrismus přetrvává prostřednictvím vzdělávacích institucí.

9.6 Praktické implikace pro historické vzdělávání

Zjištění mají přímé důsledky pro reformu historického vzdělávání. Za prvé, kurikula musí zahrnout nedávnou historii po roce 1989, která má největší relevanci pro orientaci v současnosti. Za druhé, je nezbytná dekolonizace kurikula – vyvážení evropské historie s asijskou, africkou a latinskoamerickou, přičemž tyto regiony musí být vyučovány jako subjekty s vlastními dějinami, nikoliv pouze jako objekty evropské expanze. Za třetí, je třeba integrovat ekonomickou a environmentální historii, protože mladá generace čelí primárně ekonomickým a ekologickým krizím, nikoliv vojenským konfliktům. Za čtvrté, kurikula by měla explicitně propojovat minulost se současností, nestačí jen vyučovat fakta. Za páté, je důležité vyvážit velké národní narativy s lokální historií, která poskytuje konkrétní zakotvení. Tyto reformy nejsou pouze akademickým požadavkem, ale odpovídají na explicitní touhy samotných studentů, kteří tyto mezery ve svém vzdělávání jasně identifikovali a kritizovali.

9.7 9.7 Omezení výzkumu a směry budoucího bádání

Každý výzkum má omezení, která je důležité explicitně uznát. Za prvé, třináct respondentů je relativně malý vzorek, který nemůže reprezentovat celou diverzitu globálních perspektiv. Kvalitativní výzkum však neusiluje o statistickou reprezentativitu, ale o hloubkové porozumění. Za druhé, většina rozhovorů byla vedena v angličtině, která není prvním jazykem většiny respondentů, což mohlo ovlivnit hloubku odpovědí. Za třetí, výzkum pokrývá pouze tři kontinenty a nezahrnuje Afriku, Severní Ameriku, Oceánii či Střední východ. Za čtvrté, všichni respondenti jsou univerzitní studenti s akademickým vzděláním, což vytváří třídní bias. Za páté, všichni respondenti jsou narození 2001-2004, což představuje jednu generaci.

Budoucí výzkum by měl rozšířit geografické pokrytí, zejména na africké a středovýchodní respondenty. Mezigenerační srovnání by odhalilo, jak se historické vědomí mění v čase. Kvantitativní testování vzorců s velkými vzorky by ověřilo, zda jsou zjištěné vzorce statisticky významné. Důležité by bylo také zkoumat roli digitálních médií v konstrukci historického vědomí mladé generace a genderovou a třídní dimenzi historického vědomí.

9.8 Závěrečná syntéza

Tato práce empiricky demonstrovala, že pluralita soudobých dějin není výjimkou, ale normou. Neexistuje jedna univerzální evropská koncepce soudobosti, ale mnohost legitimních konstrukcí, z nichž každá je zakořeněná ve specifické historické zkušenosti konkrétní společnosti. Chakrabartyho kritika evropocentrismu byla empiricky potvrzena, Rüsenova orientační funkce vyžaduje významné upřesnění o selektivní povaze, a Halbwachsova teorie byla rozšířena o konfliktní paměti. Historie může sloužit k orientaci v komplexním globálním světě pouze tehdy, když je partikulárně zakořeněna v lokálních zkušenostech, kolektivně sdílena prostřednictvím veřejné debaty a rodinné transmise, a relevantní pro současné výzvy jednadvacátého století. Současné historické vzdělávání tyto podmínky často nesplňuje, ale mladá generace si je těchto limitů kriticky vědoma a aktivně je zpochybňuje. Jak výstižně poznamenala irská respondentka, cítí se jako experti na devatenácté století, ale totální začátečníci, když jde o pochopení světa, ve kterém opravdu žijí právě teď. Provincionalizace Evropy není pouze akademickým projektem, ale živým sociálním procesem, který probíhá právě teď prostřednictvím kritické reflexe mladé generace.

10 Hlavní zjištění

Výzkum jednoznačně potvrdil výchozí hypotézu. Neexistuje univerzální časová hranice soudobosti – respondenti identifikovali začátky v rozpětí 175 let (1814-1991). Tato rozmanitost není náhodná, ale reflektuje specifické historické zkušenosti jednotlivých společností. Žádná událost, ani druhá světová válka, není sdílena všemi jako definiční začátek soudobosti. Většina respondentů konstruovala soudobost kolem událostí, které Evropané často vnímají jako sekundární: národní nezávislost, demokratizace, pád komunismu, dekolonizace.

Nejpřekvapivějším zjištěním bylo, že geografická příslušnost je slabším prediktorem historického vědomí než typ historické zkušenosti. Španělsko a Chile sdílejí podobné konstruování soudobosti prostřednictvím post-diktátorské zkušenosti, i když je dělí oceán. Ázerbájdžán a Ukrajina mají více společného prostřednictvím post-sovětské zkušenosti než Ázerbájdžán s Čínou nebo Ukrajina s Německem. Toto zjištění naznačuje existenci transnacionálních vzorců historického vědomí organizovaných podle typu kolektivní zkušenosti, nikoliv podle kontinentální příslušnosti.

Výzkum také odhalil strukturální vzorec dvojího časového vymezení. Respondenti z České republiky, Hongkongu, Norska a Německa rozlišovali mezi narativním začátkem (kdy začíná příběh moderní země) a živou hranicí (která událost nejsilněji formuje současnost). Tento nález, který nebyl součástí původní hypotézy, naznačuje, že lidé organizují historické vědomí ve dvoustupňové struktuře: dlouhodobá orientace (pochopení celkového vývoje) a krátkodobá orientace (pochopení bezprostředních problémů).

Data potvrdila systematický eurocentrismus v kurikulech. Všichni evropští respondenti identifikovali Asii jako mezeru ve svém vzdělávání, Afrika a Latinská Amerika byly téměř neviditelné. Naopak, neevropští respondenti se učili o evropské historii. Tento jednostranný tok znalostí reprodukuje koloniální vztahy na úrovni vzdělávacích systémů. Holocaust, často prezentovaný jako univerzální morální lekce, vykazuje jasný gradient podle geografické vzdálenosti od Evropy – od absolutně centrálního tématu v Německu po okrajovou zmínku v Chile. V Asii byl holocaust reinterpretován v rámci lokálních zkušeností, například v Číně jako srovnatelný s Nankingským masakrem, čímž ztratil svůj status výjimečné události.

Důležité je, že mladá generace si je těchto limitů kriticky vědoma. Respondenti spontánně kritizovali eurocentrismus, požadovali výuku o neevropských regionech a identifikovali problematické aspekty oficiálních historických vyprávění. Toto kritické povědomí je само o

sobě součástí procesu provincionalizace Evropy – není to jen akademický projekt, ale živý sociální proces, do kterého je zapojena mladá generace.

Rüsenova teorie o orientační funkci historie byla empiricky potvrzena, ale vyžaduje významné upřesnění. Orientační funkce není univerzální, ale selektivní – funguje pouze za specifických podmínek: nedávná traumatická zkušenost (méně než 50 let), pokračující politický konflikt vycházející z minulosti, aktivní veřejná debata o minulosti, kurikulum zahrnující nedávnou historii, a explicitní propojování minulosti se současností ve výuce. Respondenti z post-komunistických a post-diktátorských zemí jasně demonstrovali, jak historie slouží k pochopení současných problémů. Naopak, respondenti ze zemí bez nedávných traumatických zlomů, jako Norsko, vnímali historii jako akademicky zajímavou, ale prakticky málo užitečnou.

Nejzávažnějším zjištěním je generační posun mezi tím, co se mladí lidé učí, a tím, co potřebují pro orientaci v současném světě. Kurikula jsou konstruována kolem 20. století jako éry válek, s důrazem na politické a vojenské dějiny. Mladá generace však čelí 21. století jako éře ekonomických a environmentálních krizí. Téměř všichni respondenti spontánně požadovali výuku ekonomické historie, environmentální historie, současné geopolitiky a lokální historie. Většina kritizovala, že kurikulum končí kolem roku 1989, právě tam, kde začíná období s největší relevancí pro současnost.

10.1 Teoretické přínosy

Tato práce poskytuje empirickou podporu pro Chakrabartyho kritiku evropocentrismu. Data jasně ukazují, že evropské kategorie nejsou univerzální, ale partikulární konstrukce, které se rozpadají, když je aplikujeme globálně. Proces provincionalizace Evropy není ukončen, ale probíhá – mladá generace aktivně reinterpretuje evropské kategorie a konstruuje vlastní plurality soudobých dějin.

Výzkum významně upřesňuje Rüsenovu teorii historického vědomí. Orientační funkce není inherentní vlastností historického vzdělávání, ale emergentní vlastností, která vzniká pouze za specifických společenských podmínek. Historie orientuje tam, kde je zakořeněna v partikulární zkušenosti a kolektivně sdílena, ne tam, kde je vyučována prostřednictvím univerzálních (evropských) kategorií bez lokální relevance.

Halbwachsova teorie kolektivní paměti je potvrzena a rozšířena. Data ukazují rodinnou transmisi paměti jako klíčový mechanismus, kterým se abstraktní historie transformuje v živou

paměť. Výzkum však také komplikuje představu jedné kolektivní paměti – v mnoha společnostech (Španělsko, Chile, Česká republika) existují konfliktní paměti, které jsou v politickém napětí.

Propojením těchto tří teoretiků navrhuji syntetickou teorii: Historické vědomí slouží k praktické orientaci v čase (Rüsen), ale tato orientace je kolektivně konstruovaná prostřednictvím sociálních rámců (Halbwachs) a partikulárně zakotvená v specifických historických zkušenostech každé společnosti (Chakrabarty). Tato syntéza vysvětluje všechny hlavní vzorce v datech.

10.2 Praktické implikace

Zjištění mají přímé důsledky pro reformu historického vzdělávání. Za prvé, kurikula musí zahrnout nedávnou historii (post-1989), která má největší relevanci pro orientaci v současnosti. Za druhé, je nezbytná dekolonizace kurikula – vyvážení evropské historie s asijskou, africkou a latinskoamerickou, přičemž tyto regiony musí být vyučovány jako subjekty s vlastními dějinami, nikoliv pouze jako objekty evropské expanze. Za třetí, je třeba integrovat ekonomickou a environmentální historii, protože mladá generace čelí primárně ekonomickým a ekologickým krizím, nikoliv vojenským konfliktům. Za čtvrté, kurikula by měla explicitně propojovat minulost se současností, nestačí jen vyučovat fakta. Za páté, je důležité vyvážit velké národní narativy s lokální historií, která poskytuje konkrétní zakotvení.

Tyto reformy nejsou pouze akademickým požadavkem, ale odpovídají na explicitní touhy samotných studentů, kteří tyto mezery ve svém vzdělávání jasně identifikovali a kritizovali.

10.3 Reflexe a výhled

Tato práce sama ilustruje paradox provincionalizace, na který upozorňuje Chakrabarty. Jako výzkumnice jsem produkt českého vzdělávacího systému, používám evropské teoretické koncepty, provádím rozhovory v angličtině a analyzuji data prostřednictvím západní akademické metodologie. Nelze tedy kompletně uniknout z evropských rámců. Jak poznamenala česká respondentka, provincionalizace je "opravdu nekonečný proces," protože samotné nástroje, které používáme k dekolonizaci myšlení, pocházejí z koloniální tradice.

Přesto můžeme tyto rámce neustále zpochybňovat, reinterpretovat a otevírat prostoru pro jiné hlasy a perspektivy. Tento výzkum je jedním krokem v tomto nekonečném procesu – empirickým svědectvím o tom, jak mladá generace již začala dekonstruovat hegemonii evropských historických kategorií a konstruovat vlastní plurality soudobých dějin.

Budoucí výzkum by měl rozšířit geografické pokrytí, zejména na africké a středovýchodní respondenty, kteří byli v tomto výzkumu absentní. Mezigenerační srovnání by odhalilo, jak se historické vědomí mění v čase. Kvantitativní testování vzorců s velkými vzorky by ověřilo, zda jsou zjištěné vzorce statisticky významné. Důležité by bylo také zkoumat roli digitálních médií v konstrukci historického vědomí mladé generace a genderovou a třídní dimenzi historického vědomí.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce empiricky demonstrovala, že pluralita soudobých dějin není výjimkou, ale normou. Neexistuje jedna univerzální (evropská) koncepce soudobosti, ale mnohost legitimních konstrukcí, z nichž každá je zakořeněná ve specifické historické zkušenosti konkrétní společnosti. Evropské kategorie nejsou univerzální, ale partikulární, a jejich globální aplikace představuje formu epistemologického násilí.

Historie může sloužit k orientaci v komplexním globálním světě pouze tehdy, když je partikulárně zakořeněna v lokálních zkušenostech, kolektivně sdílena prostřednictvím veřejné debaty a rodinné transmise, a relevantní pro současné výzvy 21. století. Současné historické vzdělávání tyto podmínky často nesplňuje – zaměřuje se na vzdálenou minulost na úkor současnosti, na evropské perspektivy na úkor globálních, na politické a vojenské dějiny na úkor ekonomických a environmentálních.

Mladá generace si je těchto limitů kriticky vědoma a aktivně je zpochybňuje. Jejich hlasy, které zazněly v této práci, jsou důkazem, že provincionalizace Evropy není pouze akademickým projektem, ale živým sociálním procesem.

V době, kdy svět čelí globálním výzvám jako klimatická krize, ekonomická nerovnost a masové migrace, je potřeba takového historického vědomí naléhavější než kdy předtím. Provincionalizace Evropy není destrukcí evropského dědictví, ale jeho transformací – z univerzálního narativu v jeden z mnoha legitimních příběhů o lidské zkušenosti. Pouze prostřednictvím tohoto procesu může historie skutečně sloužit své orientační funkci v globálním světě 21. století.

SEZNAM LITERATURY

BARTON, Keith C., LEVSTIK, S. Linda, 2004. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, str. ix-xi. ISBN 1-4106-1050-0.

CARRETERO, Mario, BERGER, Stefan, GREVER, Maria (eds.), 2017. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, str. 1-3. ISBN 978-1-137-52908-4.

CHAKRABARTY, Dipesh, 2008. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press, s. 36-38. ISBN 978-0-691-13001-9.

EPSTEIN, Terrie, 2009. *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York: Routledge. ISBN 0-203-89096-5.

FLICK, Uwe, 2014. *An Introduction to Qualitative Research*. 5th ed. London: SAGE Publications, s. 233-234. ISBN 978-1-4462-6778-3.

FOSTER, Stuart J. a Keith A. CRAWFORD (eds.), 2006. *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich: Information Age Publishing. ISBN 1-59311-509-1.

FRISCH, Michael, 1990. *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. Albany: State University of New York Press. ISBN 0-7914-01321-4.

GRAUS, František, 1993. Historické studium otázek moci. Soudobé dějiny. Online. *Ústav pro soudobé dějiny AV ČR*, roč. 1, č. 1, s. 45-60. Dostupné také z: https://is.muni.cz/el/fss/podzim2009/SOC161/Graus.pdf.

HALBWACHS, Maurice, 1992. *On Collective Memory*. Edited and Translated by Lewis A. Coser. Chicago Press, s. 37-51. ISBN 0-226-11594-1.

NOVOTNÁ, Hedvika, ŠPAČEK, Ondřej, ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna (eds.), 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7571-052-9.

PALMOWSKI, Jan, SPOHR READMAN, Kristina, 2011. Speaking Truth to Power: Contemporary History in the Twenty-first Century. Online. *Journal of Contemporary History*, roč. 46 č. 3, s. 485-496. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/41305343.

PORTELLI, Alessandro, 1990. What Makes Oral History Different. In: PORTELLI, Alessandro. *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. Albany: State University of New York Press, s. 50-51. ISBN 0791404307.

RITCHIE, Donald A., 2015. *Doing Oral History*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-932933-5.

RÜSEN, Jörn, 2004. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, s. 67-81. ISBN 0-8020-8713-2.

ŠUBRT, Jiří, 1994. Paměť jako sociologický problém. In: *Acta Universitatis Carolinae - Philosophica et Historica*, roč. 2, Studia Sociologica X, s. 57-68. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4677/PheH_1994_2_0057.pdf.

ŠUBRT, Jiří, PFEIFEROVÁ, Štěpánka, 2010. Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí. In: ŠUBRT, Jiří a kol. *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Praha: Nezávislé centrum pro studium politiky, s. 26-30. ISBN 978-80-86879-25-3.

THOMSON, Alistair, 2007. Four Paradigm Transformations in Oral History. Online. *The Oral History Review*, roč. 34 č. 1, s. 49-54. Dostupné z: https://doi.org/10.1525/ohr.2007.34.1.49.

VICKERS, Edward a Alisa JONES (eds.), 2005. *History Education and National Identity in East Asia*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-95018-1.

WOHLMUTH MARKUPOVÁ, Jana, 2024. Orální historie v biografickém a tematickém výzkumu. Online. *MEMO* 2024/1, s. 64. Dostupné z: https://www-ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=1380846.

YOW, Valerie Raleigh, 2005. *Recording Oral History: A Guide for the Humanities and Social Sciences*. 2nd ed. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. ISBN 0-7591-0654-1.

Přílohy s transkripcí 1-13 mám k dispozici a budou připojeny k digitální verzi práce.