

NETRADIČNÍ METODY HISTORICKÉHO VÝZKUMU

Výše popsané metody historického výzkumu může zařadit mezi tzv. tradiční metody, což v žádném případě neznamená špatné nebo nefunkční. Současná historiografie nám ovšem nabízí i nové (jiné) přístupy ke zkoumání dějin. V českém prostředí někdy neprávem opomíjené vlivem historicky zakořeněné české nedůvěry k metodologii, či tradiční nechutí české historiografie k teoretickým inovacím (viz Lenderová, Jiránek, & Macková, 2009; Čechura, 2001). Podobný problém můžeme nalézt nejenom při zkoumání českých dějin, ale samozřejmě i v oblasti zkoumání dějin pedagogiky a školství. To do jisté míry souvisí i s vývojem oboru Pedagogika, kde dějiny pedagogiky a školství jsou spíše na okraji odborného zájmu (Tomaszewski, 2010; Kasper, 2008). Tato situace se odráží i v našich publikacích pedagogické metodologie, kdy je historickému výzkumu v rámci pedagogických věd věnováno jen několik stránek. Například Hendl (2005) se sice ve své publikaci zabývá touto problematikou, ale již v úvodu píše, že někteří autoři tvrdí, že sami historici nenavrhli žádnou vlastní metodu bádání a historikové uplatňovali metody jiných disciplín. Aktuální stav historické metodologie pak v těchto publikacích není zohledněn vůbec. Hlavní důraz je kladen na pozitivisticky laděné analytické bádání Rankeho a Bernheima pocházející z poloviny 19. století (tedy na tzv. tradiční metody historického výzkumu). Přitom současná historiografie nabízí mnoho inspirace ke zkoumání dějin (srov. Iggers, 2002). Příkladem mohou být tzv. dějiny každodennosti (Alltagsgeschichte, histoire du quotidien). Ty upouští od sledování tzv. „událostních“ či „velkých“ dějin (například vývoj obecného školství) a zaměřují se na každodennost různých jevů (školní docházka, výuka na konkrétní škole), skupin osob (vychovatelů, učitelů, žáků) apod. Jednoduše řečeno výzkumník se zajímá nikoliv o to, jak se například obecné školství vyvíjelo v období první republiky, ale o to, jak tyto školy fungovaly v reálném životě, kdo je navštěvoval, kdo na nich učil, jak se na nich vyučovalo apod.

V historiografii výzkum „každodennosti“ zahrnuje velké množství různých metodologických přístupů. U zrodu toho obratu v historiografii stála především francouzská historická škola Annales. Z hlediska metodologického je inspirativní zejména tzv. třetí generace historiků školy Annales, např. J. Le Goff nebo P. Nora, kteří kladou důraz na svobodu lidského jednání a využívají zejména antropologické a mikrohistorické přístupy.²⁵

25 Například Le Goffovy knihy *Intelektuálové ve středověku* či *Středověký člověk a jeho svět* ad.

MIKROHISTORIE

Koncept mikrohistorie se zrodil ze souboru postojů, vyjadřovaných v posledních deseti či patnácti letech skupinou italských historiků sdružených kolem časopisu *Quaderni storici* (Revel, 2000). Podle Carla Ginzburga a Carla Poniho, hlavních představitelů tohoto přístupu, podstata

mikrohistorie spočívá především v analyzování úzce ohraničených fenoménů (jako je venkovská společnost, skupina rodin, či konkrétní jednotlivci) takřka pod lupou (Nodl, 2004). V případě dějin pedagogiky a školství se může jednat o každodenní život/chod nějaké školy, učitele, skupiny žáků apod.

Mikrohistorie je založena na zmenšení měřítka výzkumu, používá mikroanalýzu a co nejdůkladnější a nejúplnější studium pramenů. Obrazně řečeno jde o nahrazení pohledu teleskopem pohledem mikroskopu (Burke in Čechura, 1994). Podobně lze tento přístup přirovnat k parašutistům a houbařům (Braudel in Grulich, 2001). „Parašutisté“ vidí pouze celek v širších souvislostech, zatímco „houbaři“ mohou odhalit i maličkosti, které „parašutistům“ unikají.

Při změně měřítka a sledování pouze jednoho či několika jevů či osob se otevírá velmi detailní pohled na jejich každodenní život (Čechura, 1994). Ten může být přitom značně odlišný od souhrnných představ v rámci tzv. velkých dějin, které jsou často výsledkem analýz různých právních norem, předpisů a dalších obdobných dokumentů. Na příkladu jedné lokality a jejího obyvatelstva je možné vcelku nenásilným způsobem interpretovat „malé dějiny“, bez kterých se velké události, jež zaplňují stránky učebnic, zdají být nepochopitelnými (Grulich, 2001).

Oproti tradičním historickým přístupům je tento přístup založen na tzv. malých faktech, která v archivních pramenech bývají často opomíjena (srov. Szijártó, 2002). Například se může jednat o matriky škol, používané v běžných výzkumech spíše pro přehled vývoje školství na určitém území (například v práci Kuzmina, 1981). Při jiném pohledu a znalosti dalších pramenů nám ovšem mohou odhalit zcela nečekané informace například o životě určitého učitele. Konkrétně na obrázku č. 28, na kterém je zobrazena matrika školy v Předlicích zjistíme, že učitel této školy Jaroslav Hendrych (zjištěno na základě kroniky této školy) působil hned v několika spolcích a organizacích. Informace v jiných pramenech nedochované a pro poznání každodenního života učitele podstatné.

Stručně řečeno, jde o nový přístup k prameni, o nový způsob čtení pramene (viz Lenderová, Jiránek, & Macková, 2009).

Využití mikrohistorie ovšem s sebou přináší několik úskalí. Historik musí být vybaven metodicky i jemným citem, aby odolal lákadlu ilustrativního popisu, který jen potvrzuje předem stanovené hypotézy. „Tomu hůř odolá badatel, jenž nezná z blízka svůj terén“ (Petráň, 2003, s. 205). Tedy historik, který zná důvěrně místní realie, je schopen mnohem lépe rozpoznat dílčí zvláštnosti od obvyklého dějinného vývoje (viz Grulich, 2001). Výhodou tohoto přístupu ovšem je, že oproti jiným historiografickým proudům se mikrohistorie nikdy nestala kánony sevřeným metodologickým přístupem, což jí dává možnost objevovat nové podoby a podílet se na rozvoji nových badatelských experimentů a vybočení z historiografické normality (Nodl, 2004).

Přestože mikrohistorie je jedním z moderních přístupů ke zkoumání dějin, neznamená to, že by tento přístup nahrazoval tradiční metody historického výzkumu. Je tedy mylné představovat si samospasitelnost nějaké metody či ji klasifikovat jako zastaralou, progresivní či dokonce žádoucí (viz Stejskal, 2004).

»???»

Koneckonců v případě využití informace o učiteli Jaroslavu Hendrychovi ze školní matriky české obecné menšinové školy v Předlicích použijete jednou z tradičních metod historického výzkumu. Víte jakou?²⁶

Ukázka mikrohistorické studie na téma Učitel české menšinové školy v období první Československé republiky z kapitoly týkající se příchodu učitelů do pohraničí po vzniku Československé republiky:

„Vážený pane inspektore, vykonav ochotně uložené mi poslání, sděluji s Vámi zdvořile, že bych při nejlepší vůli a ochotě nemohl nastoupiti místo v Šeltech (Prácheň, pozn. MŠ), neboť by to u nás znamenalo rozvrat v rodině, nebo ohrožení zdraví mého i rodiny, hlavně dětí. Potřebujeme jako soli vzduchu a světla a toho je v tamní budově, na níž bychom byli většinu času odkázáni, celkem poskrovnu. Stěhovat se tam s celou rodinou na rok na dva je plýtvání peněz a energií a na delší pobyt není možno za daných poměrů ani pomyslití ... mám už v osobním výkaze 14 služebních změn a to, co píši, je upřímné a objektivní (Osobní spisy učitelů menšinových škol, 1930–1937, B–H, nedatováno, nestr.).

²⁶ Půjde samozřejmě o metodu přímou. Informace získané z matriky totiž využíváme přímo. Učitel J. Hendrych byl jednatelem Národní jednoty severočeské, členem České místní osvětové komise, obchodvedoucím Bia Illusion, ad.

Obrázek č. 28: Matrika české obecné školy

Dohledací obvod inspektora menšinových škol národních v Ústí nad Labem.	
MATRIKA ŠKOL.	
Obecná škola s vyuč. jaz. československým pěti-třídní s 1 pobočkami v PŘEDLÍČÍCH.	
Země <u>Čechy.</u>	Berní okres <u>Ústí nad Labem.</u>
Politický okres <u>ústecký nad Labem.</u>	Pošta <u>v místě.</u>
Stanice dráhy <u>Ústí nad Labem.</u>	
I. Obec. (Sídlo školy.)	
Počet domů <u>236.</u>	Počet všech obyvatel <u>5396</u> z toho (podle sčítání z r. 1921)
Počet bytových stran <u>1335.</u>	Čechů <u>1563</u> = 29 % Němců <u>3657</u> = 68 % jiných <u>176</u> = 3 %
Jest v samní obci:	Pošta v místě. Jméno a národnost správce úřadu <u>J. Vyšín, česká.</u>
	Nádraží -o- Jméno a národnost přednosty stanice <u>-o-</u>
	Para ano Jméno a národnost duchovních <u>Jan Kollfeld, německá.</u>
	Obvodní lékař i jiný ano Jméno a národnost <u>Robert Rothhardt, německá,</u> <u>Karel Steich, německá.</u>
	Četnická stanice -o- Jméno a národnost velitele stanice <u>-o-</u>
	Finanční stráž -o- Jméno a národnost velitele stanice <u>-o-</u>
	Německá škola <u>chlapecká</u> a <u>dívčí</u> Jaká a kolik třídní <u>obě</u> <u>pětitřídní</u> Kolik má přibližně dětí <u>asi 170</u> <u>asi 180</u>
	Německá opatrovna <u>4-4-4</u> Kolik tříd <u>obecní</u> Kolik asi dětí <u>140.</u>
	Velkostatek, jeho majitel, správce <u>město Ústí nad Labem.</u> <u>správce Němec.</u>
	Průmyslové podniky <u>Union, chemická továrna, výroba octa a trestí.</u> <u>Hammer, továrna na barvy a laky.</u>
Většina je dělníků, nádeníků, železničářů, horníků, menšinou živnostníci a obchodníci.	
České spolky v obci a organizace. (Udějte též jméno předsedy a jednatele)	1. Nár. jedn. <u>Ševeročeská</u> , předs. <u>K. Veselý</u> , jedn. <u>J. Hendrych</u> , 2. Těl. jedn. <u>Sokol</u> , předs. <u>J. Neuládek</u> , jedn. <u>X. Kučera</u> . 3. Česká míst. osvěta, komise, <u>J. Hendrych</u> , <u>Ant. Sedivý</u> . 4. <u>Bio Illusion</u> , podnik <u>H. J. S.</u> , obchodvedoucí <u>J. Hendrych</u> . 5. <u>Komitéž pro postavení pomníku na Běhání</u> , <u>K. Veselý</u> , <u>J. Hendrych</u> . 6. <u>Knihovní rada</u> , <u>A. Sedivý</u> , <u>X. Kučera</u> . 7. <u>Komenský</u> , <u>podpůr. šk. spolek</u> , <u>J. Douša</u> , <u>A. Sedivý</u> . 8. <u>České ob. prospěš. družstvo stavební</u> <u>J. Klečka</u> a <u>K-Ptáčnický</u> .

Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938. Matriky českých škol. O-Z, inv. č. 3, kart. 2, nestr.

Podíváme-li se na výkazy dalších učitelů, zjistíme, že frekvence služebních změn je obdobná jako u učitele Barborky (srov. se služebními výkazy učitelů, *Osobní spisy učitelů menšinových škol, 1930–1937, B–H; H–M; O–V, nedatováno*). Neustálé stěhování přitom s sebou přinášelo ne jeden problém. Bez ohledu na vydanou energii a peníze související se stěhováním, jak uvádí Barborka, jedním z hlavních problémů bylo zajištění ubytování. To si v daném místě musel učitel zabezpečit sám. Učitel Barborka tento problém řešil při svém ustanovení na českou školu ve Velkém Březně. Svědčí o tom zpráva adresovaná inspektorátu českých menšinových škol, kde Barborka píše: „Zde ve Velkém Březně je však vyloučeno opatřit si byt normálním způsobem (i svobodný) bude mít shánění dost obtížné a nikterak laciné“ (*Osobní spisy učitelů menšinových škol, 1930–1937, B–H, nedatováno, nestr.*). Žádá tak o udělení určité zálohy na bydlení či v případě nemožnosti udělení tohoto „závdavku“ o zproštění služby v menšinách a vrácení na své předchozí místo v Chrudimi (tamtéž).

Do pohraničí se vlivem znění zákona zároveň dostávali i učitelé, jejichž zájmy byly jinde než ve školní práci. Učitelé málo psychicky odolní vůči velkému tlaku vyvolaným místními poměry, popřípadě méně schopní výkonu učitelského povolání, jak prozrazují informace z osobních spisů českých menšinových učitelů působících na Ústecku. Dokladem psychického zhroucení učitele může být i případ z roku 1921 týkající se zatímního učitele Živného na české škole v Modlanech, který byl na Ústecko doporučen MŠANO (*Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H–M, nedatováno*). Po několika měsících jeho působení na této škole řídící učitel Jaroslav Hendrych²⁷ této školy o něm píše k inspektorátu menšinových škol žádost o jeho přeložení na jiné místo, ve které stojí:

„Živný je zde nemožný. Malá ukázka. Ve škole z něj spadnou kalhoty a on ve spodcích udělá ještě několik kroků po třídě – až křik dětí ho na to upozorní. Však to se mu stalo i na veřejné silnici u šachty Bohumil, před zástupem lidí a dětí, které naň pokřikovaly, že je nahý. Ovšem to je jen jeho zevnějšek. Ve škole kázně nemá žádné, každý mluví si hlasitě, kdy chce a co chce. Domnívám se, že Váš osobní dojem je totožný. Je sice ochotný a snaží se vyhověti, ale zde již vážnosti u dětí nenabude a u lidí obzvláště ne. Kdyby přišel jinam ... zařídil by si to lépe (*Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H–M, nedatováno, nestr.*)“²⁸

27 V pozdějších letech řídící učitel české obecné menšinové školy v Předlicích.

28 Ukázka pochází z připravované studie do Studia paedagogica: Šimáně, M. (předpokládaný rok vydání 2014). *Učitel české obecné menšinové školy v letech 1918–1938 v soudním okrese Ústí nad Labem pohledem dějin každodennosti*.

VIZUÁLNÍ HISTORIE

Podobně jako mikrohistorie i vizuální historie je jedním z moderních přístupů ke zkoumání dějin. Již z názvu je patrné, že půjde o zkoumání obrazového materiálu. Tímto materiálem mohou být různé ilustrace. Například při výzkumu názorů na učitele v 19. století je možné využít ilustrace učitelů v literatuře a pedagogických časopisech (viz výzkum Grunder, 2011). V rámci zkoumání vývoje řeckého školství v letech 1950–1970 byly použity například školní fotografie (více viz Karakatsani, 2013). Podobně lze využít i filmový materiál. Například na následujícím internetovém odkazu můžete sami shlédnout a interpretovat podobu školního vyučování v Srbsku v roce 1910: <http://www.onlinefootage.tv/stock-video-footage/4975/balkan-serbian-children-in-the-school>.

»???»

Co vše se lze o školní docházce, dětech, školním prostředí a dalších na základě tohoto 49 sekundového videa dozvědět?

Přestože tento přístup ke zkoumání dějin není u nás běžně využíván, poskytuje obrazový materiál mnoho příležitostí pro poznání minulých dějů. Obrazy společně se slovy poté mohou vést k novým vyprávěním a tím zprostředkovat hlubší poznání minulosti, které by v jiné formě nebylo dostupné (srov. Haponnen, 2005; Wang, 2012).

Ukázka práce s obrazovým materiálem²⁹:

„Některým českým školám na Ústecku se podařilo získat vlastní potřebné prostory pro svou školu okamžitě po jejím legislativním zřízení. Otázkou ovšem bývala kvalita takto získaných prostor. Například česká škola v Chlumci po jednání s majitelem místního zámku a lihovaru dostala k dispozici objekt lihovaru (Školní kronika, 1 kniha 1922–1938). Ten musel být následně přizpůsoben pro školské potřeby, což si vyžádalo 40. 000 Kč jen na základní úpravy (tamtéž). Po prvotním nadšení představitelů české školy a rodičů místních českých dětí ovšem po několika letech vyučování v těchto prostorech došlo k určitému vystříz-

29 Ukázka pochází z připravované disertační práce s názvem Každodennost českých obecných menšinových škol v soudním okrese Ústí nad Labem v letech 1918–1938 (autor Michal Šimáně).

livění: „Jako zevnějškem a vůbec nevhodným umístěním, nevyhovuje účelům ani vyučovacím ani vychovávacím,“ zní jedna ze stížností správce této školy (tamtéž, nedatováno, nestr.). Tato slova dokumentují i fotografie této školy pořízené v roce 1925, na kterých je zobrazena samotná školní budova (část lihovaru) se školním dvorkem (viz obrázek č. 29). Z této a další fotografie (viz obrázek č. 30), která zachycuje bezprostřední sousedství lihovaru, je patrné, že lihovar nesloužil jen pro školní potřeby, ale pravděpodobně i jako obydlí pro místní obyvatele. Přesně to ovšem nelze určit, protože prameny v této věci zcela mlčí. Ovšem postava starší paní v okně, muže stojícího ve dveřích v zadní části budovy a zejména dvorek s chovanou drůbeží (hus) zachycených na fotografiích tomu nasvědčují.“

Obrázek 29: Prostředí české obecné školy – dvorek



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Chlumci, Školní kronika, 1 kniha 1922–1938, sig. OA/IV-20/1, kart. 796, nestr.

Obrázek č. 30: Prostředí české obecné školy – sousedství lihovaru



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Chlumci, Školní kronika, 1 kniha 1922–1938, sig. OA/IV-20/1, kart. 796, nestr.

ORÁLNÍ HISTORIE

Další zajímavou metodou³⁰, která není v dějinách pedagogiky a školství u nás příliš využívána, je orální historie. Jde o metodu s širokým polem využití v mnoha disciplínách (historii, sociologii, politologii, etnografii či psychologii). Orální historie se v posledních dekádách velmi dynamicky rozvíjela. Dokladem je existence Světové asociace orální historie, jejíž součástí je i Česká asociace (založena 2007)³¹. Ta si klade za cíl mimo jiné metodologicky rozvíjet metodu orální historie i její techniky (včetně etických otázek), sdílet poznatky o výsledcích výzkumů realizovaných metodou orální historie, informovat o nových výzkumech apod. Z výše uvedeného vyplývá, že jde do jisté míry o celý kvalitativní výzkumný proud, který se rozvíjí jak institucionálně, tak teoreticko-metodologicky. Významným tématem současnosti je rozvoj digitálních technologií a internetu a jejich vliv na orální historii.

Na našem území se výzkumy využívající pro sběr dat rozhovory s pamětníky objevily už v šedesátých letech minulého století. Největší rozmach však zažila tato metoda až po roce 1989. Příkladem poměrně dynamického vývoje bylo v roce 2000 založení Centra orální historie (součást Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR)³².

Orální historii lze charakterizovat:

„jako řadu propracovaných, avšak stále se vyvíjejících a dotvářejících se postupů, jejichž prostřednictvím se badatel ... dobírá nových poznatků, a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky určité události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá, nebo osob, jejichž individuální prožitky, postoje a názory mohou obohatit badatelovo poznání o nich samých, případně o zkoumaném problému obecně“ (Vaněk & Mücke, 2011, s. 9).

Pro lepší pochopení orální historie je tuto metodu možné popsat pomocí několika prvků.

- Základem metody je rozhovor (formou otázka-odpověď) výzkumníka a pamětníka. V našem případě může jít o učitele mateřské/základní/střední školy či vysokoškolského pedagoga, vedoucí různých oddílů, učitele ve vzdělávání dospělých apod. Rozhovor by měl být nahráván, aby pak mohl být přepsán a detailně analyzován.

³⁰ Je otázkou, zda je pouze o metodu, nebo o samostatný obor historiografie či metodologický přístup. Mezi odborníky nepanuje v tomto shoda. Faktem ovšem je, že existuje Světová asociace orální historie (pořádá světové konference), dále existuje celá řada národních asociací apod. Je tedy zřejmé, že jde o robustní „metodu“ budující si dokonce svoji institucionální základnu.

³¹ Více viz <https://sites.google.com/site/czechoralhistoryassociation/>.

³² Další informace najdete na <http://www.coh.usd.cas.cz/cs/>.

- Výzkumník by měl mít alespoň základní informace o osobě pamětníka, ale také o zkoumaném tématu. Je tak schopen vnímat různé informace o dobových realitách, ale také dobře připravit rozhovor.
- Rozhovor musí být veden s pamětníkem, který vypráví své vlastní dojmy, zkušenosti, názory, prožitky na určité téma, které je předmětem zkoumání či předmětem zájmu výzkumníka.
- Záznam rozhovoru se pak stává novým historickým pramenem, který může být k dispozici nejenom určitému badateli či týmu, ale i dalším odborníkům či veřejnosti (volně podle Vaněk, Mücke, & Pelikánová, 2007³³).

Metoda orální historie umožňuje zachytit jedinečné prožitky, zkušenosti a příběhy např. učitelů, studentů, pracovníků v mimoškolních institucích (např. v období tzv. socialistického školství) apod. Metodu lze rovněž použít při zkoumání transformace českého školství v 90. letech dvacátého století apod. Právě ony individuální prožitky a příběhy mohou být někdy zcela odlišné od tzv. velkých dějin, které sledují zejména významné politické, vojenské, ekonomické či kulturní události. V dějinách pedagogiky a školství jde o dějiny založené na zkoumání reformy školství, vliv politických událostí na podobu škol či vzdělávacího obsahu. Důležité je zde zdůraznit, že pomocí této metody lze získat od pamětníků různých událostí zcela nové poznatky či pohledy. Ty pak mohou například doplnit poznatky zmíněných „velkých dějin“. Následující ukázka z rozhovoru přibližuje život učitele na málotřídní škole ve druhé polovině 20. století.³⁴

„Jo. A to už, to už teďka jsme v šedesátých letech?“

To jsou ty šedesátý roky, no. Šedesát, šedesát jedna.

Aha, jo.

V šedesátým prvním jsme se potom brali, takže šedesát jedna. Šedesát, šedesát jedna. No, co ještě by tam bylo z těch Skytal zajímavý, to teda...

Můžeme klidně. Jak chcete, můžeme klidně přejít v životě dál. Co, co bylo poté?

No, pak jsme, protože tam to ubyto..., to ještě vám chci říct právě o tý škole. Protože tam byla prvně ta jednotřídka, tak to byla taková budova. Tam vám pak ukážu fotografii. Jako rodinný domek. Nebylo tam kde jako se ubytovat, no tak manžel tam měl svůj pokoj nahoře a ještě tam byla taková menší místnost, no tak že tam jako budu já bydlet. A nebyla už další třída, takže v obci našli, já

33 Doplněno autory publikace.

34 Rozhovor realizoval J. Zounek v roce 2013. Tučně jsou uvedeny otázky tazatele, běžným písmem jsou přetištěny odpovědi narátorky.

nevím, jestli to byla původně škola, takovou nízkou budovu, kde byly takhle dvě místnosti proti sobě. V dezolátním stavu teda musím říct. A tak z té jedny jsem si udělala třídu. Tam bylo jediný hezký, to byla listová tabule moderní. A jinak obloukovitý stropy a tam visely takhle žárovky na šňůře, tak si vzpomínám, že jednou na začátku školního roku, jak byl ten týden při, před se dělala ta příprava. Tak já jsem si přijela jako upravit byt a ještě, než jsem se k tomu dostala, abych si udělala třídu, tak přijela inspekce. Jak jsme připravený na školní rok. A tak se šli podívat taky do týhle mé starý budovy, no tak koukal pan inspektor a říkal, ježíš, tady je to jako v konírně. Protože to opravdu ty obloukovitý stropy...

Aha.

A ještě jako navíc na smůlu jsem tam měla nástěnku starou „Těšíme se na prázdniny“. Tak to pak (smích) komentoval na ředitelský poradě, to ještě byla škola, kde měli „Těšíme se na prázdniny“, ale musím říct, že jsme to všechno stihli, že jsem nástěnku pak měla pěknou a všechno, jo. Ale tohle jako byl takovej renonc. Takže to tam bylo, tam byl problém v tom právě třeba donášet si pomůcky, anebo když jsem něco potřebovala. Takže jsem běhala do kopce do nový školy a tadleta stará škola.

Aha.

No ale pak jsme odešli, byl tam ještě asi rok pan učitel, že jeden, Kulínský nebo jak se jmenoval. A škola se zavřela, takže.

A proč, že tam...

Nebyly děti. No a pak byl takovej trend, že se ty děti svázely do těch větších škol, takže voni to tam jako zavřeli a taky asi z finančních důvodů mám dojem. A my jsme se dostali do, na další dvojtřídku. A to kvůli bytu, protože jsme jako čekali, že budeme mít rodinu, to už pak jsme se jako vzali. A přešli jsme vo pár vesnic dál do, na malotřídku zase, to byla dvojtřídku... No byli jsme se tam podívat, tak jako proti tomuhle bydlení to už bylo jako počítaný ten byt učitelскеj, ale taky to bylo hrozný (smích), když na to dneska vzpomínám, tak si říkám, byli jsme takový spokojený, že jdeme o trochu do lepšího bydlení. Byl tam nábytek, bylo tam tak jako kuchyně, sice přes chodbu, ale jinak žádný sociální zařízení nebo něco takovýho, nic...

ZÁVĚREČNÁ POZNÁMKA K PROBLEMATICE METOD

Uvedený přehled metod si neklade za cíl přinést kompletní přehled metod používaných v historickém výzkumu. Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na metodologickou literaturu uvedenou v seznamu literatury. Navíc se metodologie empirického výzkumu neustále rozvíjí, takže je možné se neustále setkávat s novými nebo méně používanými metodami. Navíc různé knihy uvádějí rozličné metodologické přístupy. Z těchto důvodů doporučujeme před zahájením vlastního výzkumu prostudovat více zdrojů s cílem získat informace nejen o daném tématu, ale také o používaných metodách, případně o zkušenostech s určitými metodami. Takové studium může výrazně pomoci v orientaci při výběru metod, ale naznačí i nevhodné použití metod nebo jejich nefunkčnost v určitých případech.