

Zounek, Jiří; Šimáně, Michal

**Úvod do studia dějin pedagogiky a školství : kapitoly z metodologie
historicko-pedagogického výzkumu**

*Úvod do studia dějin pedagogiky a školství : kapitoly z metodologie
historicko-pedagogického výzkumu* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014

ISBN 978-80-210-6944-2; ISBN 978-80-210-6947-3 (online : Mobipocket)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/131197>

License: [CC BY-NC-ND 3.0 CZ](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cz/)

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220902

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Úvod do studia dějin pedagogiky a školství

*Kapitoly z metodologie
historicko-pedagogického
výzkumu*

Jiří Zounek
Michal Šimáně

Masarykova univerzita
Brno 2014



esf evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Úvod do studia dějin pedagogiky a školství

Kapitoly z metodologie
historicko-pedagogického výzkumu

Jiří Zounek
Michal Šimáně

Masarykova univerzita
Brno 2014



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Dílo bylo vytvořeno v rámci projektu Filozofická fakulta jako pracoviště excelentního vzdělávání: Komplexní inovace studijních oborů a programů na FF MU s ohledem na požadavky znalostní ekonomiky (FIFA), reg. č. CZ.1.07/2.2.00/28.0228 Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

© 2014 Masarykova univerzita



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons Uveďte autora-Neužívejte dílo komerčně-Nezasahujte do díla 3.0 Česko (CC BY-NC-ND 3.0 CZ). Shrnutí a úplný text licenčního ujednání je dostupný na: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cz/>.

Této licenci ovšem nepodléhají v díle užitá jiná díla.

Poznámka: Pokud budete toto dílo šířit, máte mj. povinnost uvést výše uvedené autorské údaje a ostatní seznámit s podmínkami licence.

ISBN 978-80-210-6944-2 (brož. vaz.)

ISBN 978-80-210-6945-9 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-6946-6 (online : ePub)

ISBN 978-80-210-6947-3 (online : Mobipocket)

OBSAH

ÚVOD.	4
Historicko-pedagogický výzkum jako dobrodružství (aneb proč číst tento text)	6
HISTORICKÝ VÝZKUM V DĚJINÁCH PEDAGOGIKY	15
INFORMAČNÍ ZDROJE VYUŽÍVANÉ PŘI ZKOUMÁNÍ DĚJIN PEDAGOGIKY A ŠKOLSTVÍ	17
Bibliografie	17
Literatura	21
Prameny.	22
Kritika pramenů	46
METODY HISTORICKÉHO VÝZKUMU	50
NETRADIČNÍ METODY HISTORICKÉHO VÝZKUMU	60
Mikrohistorie.	61
Vizuální historie	65
Orální historie	68
Závěrečná poznámka k problematice metod	71
FÁZE HISTORIKOVY VÝZKUMNÉ PRÁCE	72
OSOBNOSTI MODERNÍ PEDAGOGIKY O DĚJINÁCH PEDAGOGIKY A ŠKOLSTVÍ.	75
ZÁVĚREČNÁ POZNÁMKA.	82
SHRNUJÍCÍ OTÁZKY	83
LITERATURA.	84

ÚVOD

Zřejmě každý z nás někdy četl knihu nebo článek, který se věnoval historii. Možná mnohého čtenáře po přečtení takového textu napadla otázka: Co všechno je potřeba udělat, aby mohl takový text vzniknout? Případně se někdo může ptát: Jak vlastně historik pracuje? Jak vypadá dílna historika? Kde hledá zdroje k tomu, aby pak napsal článek? Na tyto a mnohé jiné otázky může dát odpověď tato publikace. Nemusí jít vždy o jasné odpovědi, někdy může jít o návod či inspiraci k vlastnímu hledání odpovědi.

Tato publikace se zabývá základními otázkami výzkumu v oblasti dějin pedagogiky a školství. V úvodních pasážích věnujeme pozornost vymezení předmětu zkoumání této pedagogické disciplíny, v následující části textu se snažíme rámcově charakterizovat pojem historický výzkum a jeho specifika. Zdroje informací, které je možné používat při zkoumání dějin pedagogiky a školství, představujeme ve třetí části. Jedna z velmi důležitých kapitol této publikace je věnována jednotlivým fázím práce historika při výzkumu určitého tématu. Popisujeme zde, jak by měl historik postupovat, na co by neměl zapomenout, kde nastávají problémy či jak si rozvrhnout čas pro výzkum. Tento postup práce historika není zamýšlen jako všeobecně platný, jde pouze o návod, který lze měnit podle zkušenosti autora či tématu práce. Je možné ale tento návod použít i při zkoumání témat mimo dějiny pedagogiky a školství. Vždy je však nutné si ho „upravit“ pro potřeby zkoumání daného tématu, přičemž musí být dodrženy zásady vědeckého přístupu k výzkumu (včetně etických zásad). V další části této publikace pak charakterizujeme vybrané metody používané v historickém výzkumu. V závěrečné části představujeme významné osobnosti, které se věnovaly či věnují dějinám pedagogiky a školství.

Většina témat v celém textu je vždy stručně popsána a téměř ve všech případech uvádíme příklady nebo ukázky. To znamená, že například u metod historického výzkumu danou metodu stručně vysvětlíme a pak ukážeme její možné použití na příkladu nebo ukážeme data, které lze získat jejím prostřednictvím. U metody orální historie tak čtenář najde ukázku z orálně-historického rozhovoru. Pokud popisujeme historické prameny, tak si čtenář může prohlédnout, jak např. vypadal zápis do třídní knihy a co je možné v něm nalézt za informace.

Čtenář by tak měl získat základní přehled o tom, jak lze zkoumat dějiny pedagogiky a školství, ale také co je či může být konkrétně předmětem výzkumu, jaké jsou k dispozici informační zdroje (včetně jejich specifik) a jaké postupy nebo metody je možné použít k dosažení adekvátního poznání minulosti. Prostřednictvím otázek si může ověřit, zda pochopil danou problematiku či si osvojil něja-

kou znalost. Pokud bude čtenář číst ruční zápisy v kronikách, **může tak získat jistou základní dovednost ve čtení historického pramene.** Některé znalosti a dovednosti však otázkami ověřit nelze, ty mohou být „ověřeny“ až samotnou vědeckou prací. První příležitostí vyzkoušet si práci historika tak nabízejí samotní autoři v některých seminářích věnovaných dějinám školství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, v nichž studenti zpracovávají malé výzkumné projekty na různá historická témata.¹

Po prostudování tohoto textu **by měl mít čtenář také základní přehled o literatuře k tématu včetně autorů, kteří se výzkumu v oblasti dějin pedagogiky a školství věnovali či věnují odborně.**

1 V této souvislosti upozorňujeme, že tento text je primárně připravován pro posluchače oborů Pedagogika a Sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykova univerzity. Tím je výrazně ovlivněn charakter i obsah celé publikace.

HISTORICKO-PEDAGOGICKÝ VÝZKUM JAKO DOBRODRUŽSTVÍ (ANEB PROČ ČÍST TENTO TEXT)

Možná se mnohý čtenář ptá, proč číst tento text. Důvodů je zřejmě hned několik. Jedním, pragmatickým, je příprava na zkoušku či na zápočet. To je jistě relevantní a důležitý důvod. V tomto případě doporučujeme číst tuto knihu od začátku do konce a poctivě si zkoušet odpovídat na otázky² v textu, případně si dohledávat další literaturu, která je uvedena na konci publikace.

Dalším důvodem ke čtení této publikace může být hledání odpovědi na otázku či otázky, které vyvstávají během studia či během práce na konkrétním (např. seminárním) projektu, v jehož rámci se zkoumá historické téma. Může jít o studium různých témat, stejně tak může jít o různé druhy projektů, k nimž může patřit rovněž bakalářská či magisterská diplomová práce. Po prostudování textu si mohou čtenáři vyjasnit odpovědi na otázky týkající se například volby tématu, metod, způsobu vyhledávání a výběru pramenů. Domníváme se, že i někteří doktorští studenti zde mohou najít potřebné informace. I když v jejich případě by mělo jít pouze o drobnosti, protože doktorští studenti by již tuto problematiku měli zvládnout bez problémů. Ve všech případech je možné číst pouze vybrané části. Text může posloužit i jako odrazový můstek v hledání literatury či zdrojů. Samozřejmě vždy záleží na individuální potřebě čtenáře/studenta.

Jiným důvodem pro čtení tohoto textu může být zájem dozvědět se, jak „se vlastně ten výzkum v dějinách může dělat“. Zkoumání či studium dějin pedagogiky či školství totiž nemusí být vůbec nuda. Mnohdy jde o takřka detektivní práci, kdy výzkumník postupuje krok po kroku při hledání pramenů, přitom může navštívit různé zajímavé instituce. Někdy můžeme být velmi překvapeni, kde všude mohou být prameny uschovány. Dalším zajímavým momentem je studium literatury či původních (originálních) pramenů. Výzkumník se tak mnohdy dostává do bezprostředního „kontaktu s minulostí“. Doslova kouzelné bývá studium starých fotografií, které nemusí vzbuzovat pouze nostalgii po starých časech, ale mohou nést celou řadu velmi důležitých informací. Jiným případem může být rozhovor s pamětníky, kteří někdy vypráví o „jiném světě nebo jiné minulosti“, než jakou ji známe z tradičních učebnic. Jde totiž o jejich jedinečné prožitky. Dobrodružstvím může být i samotné psaní o dějinách, kdy se snažíme popsat a vysvětlit minulé děje. Nemusí

2 Otázky a úkoly naleznete v publikaci vždy u symbolu tří otazníků »???«. Otázky slouží jednak pro Vaši kontrolu, zda jste danému tématu porozuměli, jednak se z nich zčásti vytvářejí otázky pro písemné práce.

být totiž vždy snadné vysvětlit daný „příběh“ či téma.³ Mnohdy může jít o poměrně smutné události, jindy jde o příběh veskrze pozitivní, kdy si autor sám klade otázku: Jak to ti lidé mohli dokázat?

Další důvod nebo důvody ke studiu této publikace nechť si čtenář doplní sám. Podle toho může s textem zacházet, případně si ho sám doplnit o vlastní zkušenosti či poznatky. Pokud se s námi o ně bude chtít podělit, budeme jenom rádi. Stačí nám napsat třeba email. Naše adresy jsou běžně dostupné na stránkách Masarykovy univerzity. Ať se vám daří.

V Brně 5. 5. 2014

Jiří Zounek
Michal Šimáně

³ V naší publikaci se podrobně nevěnujeme otázkám/pravidlům psaní odborného textu, odkazujeme proto čtenáře na publikace věnující se tomuto tématu.

Vymezení předmětu zkoumání dějin pedagogiky

Dějiny pedagogiky jsou v tradiční struktuře pedagogických věd považovány za jednu ze základních pedagogických disciplín (srovnej Jůva & Jůva, 1995; Štverák, 1997). Jak lze předmět dějin pedagogik stručně vymezit? Je možné ho vymezit například následujícím způsobem:

Předmětem dějin pedagogiky je zkoumání a poznávání minulosti lidstva, a to především té její části, která se pojí s nejrůznějšími aktivitami či činnostmi lidí v oblasti výchovy a vzdělávání v nejširším slova smyslu.

Proč v nejširším slova smyslu? Dějiny tak složitého jevu, jakým je výchova a vzdělávání, jsou totiž nedílnou součástí kulturního, politického a hospodářského vývoje a nelze je z minulosti jednoduše „vyseparovat“. Zároveň nesmíme zapomenout, že dějiny pedagogiky se rovněž rozvíjejí jako vědecká disciplína a jistým způsobem tedy reflektují obecný rozvoj vědy.

Co je tedy předmětem zkoumání dějin pedagogiky? V obecné rovině můžeme předmět rozdělit do dvou základních oblastí:

1. **Dějiny pedagogické teorie** se zaměřují na zkoumání teoretických názorů či koncepcí (zabývajících se otázkami výchovy a vzdělávání) významných myslitelů, vědců a teoretiků pedagogiky.⁴ Do této oblasti patří teoretické názory takových myslitelů, jako byl Platon, Aristoteles, J. J. Rousseau, J. Locke, J. F. Herbart a lze sem dále zařadit i komeniologii (tj. vědeckou disciplínu zabývající se dílem J. A. Komenského) a mnohé jiné. Určitou analogií k tomuto směru výzkumu je bádání v dějinách filozofie, které usilují o poznání různých filozofických teorií formulovaných v minulosti.
2. **Dějiny školství** se orientují zejména na zkoumání reálně existujících útvarů školských i mimoškolských institucí či organizací v minulosti. V rámci této oblasti se realizují výzkumy zaměřené například na vývoj škol v daném regionu v určitém časovém období (analyzují se např. počty škol, žáků, učitelů, školní dokumenty, financování škol, vybavení škol pomůckami, reformy apod.).⁵

4 Na tomto místě je nutné podotknout, že termín „pedagogická teorie“ není zcela přesný. Pedagogika se konstituovala jako samostatná vědecká disciplína teprve v průběhu 19. století a přísně vzato by se termínem „pedagogické teorie“ měly nazývat vědecké teorie reflektující problematiku pedagogiky jako vědecké disciplíny. Jde tedy o jisté zjednodušení, nicméně jde o úzus, který do jisté míry zpřehledňuje problematiku předmětu zkoumání dějin pedagogiky, a proto je zachován i v tomto textu.

5 K dalšímu studiu lze doporučit např. práci Jana Průchy *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe* nebo knihu Josefa Cacha věnovanou O. Kádnerovi – Otakar Kádner. *Pedagogika, školství a jejich dějiny*, kde je možné studovat názory na předmět dějin pedagogiky.

Zmíněné obecné rozdělení předmětu dějin pedagogiky však není jediným možným způsobem. Naopak, u různých autorů můžeme najít odlišné klasifikace, které v mnoha případech obecné rozdělení konkretizují či předmět zkoumání lépe objasňují.

Velmi zajímavé a inspirativní členění předmětu dějin pedagogiky rozpracoval Josef Cach ve své práci *Výchova a vzdělání v českých dějinách* (I. díl, 1988). Autor hovoří o tzv. pracovním poli pedagogiky a její historiografie:

- 1. *Názory na výchovu a vzdělání*** jsou chápány v širším smyslu. Autor sem zahrnuje názory myslitelů z jiných vědních disciplín (např. filozofie, přírodní, společenské a technické vědy), ale také spisovatelů a umělců. Příkladem zde může být kniha E. Basse Klapzubova jedenáctka (z roku 1922), kde bychom mohli sledovat tréninkové či výchovné metody táty Klapzuby (včetně etických otázek).
- 2. *Pedagogika na její cestě k vědeckému pojetí***, tedy formování pedagogiky jako vědecké disciplíny tak, jak tento proces nacházel vyjádření v dílech významných teoretiků pedagogiky. Cach zmiňuje názory Komenského, Lindnera, Kádnera, Chlupa a dalších.
- 3. *Návrhy na reformu vzdělání a školství*** především v dílech významných osobností (pedagogů, politiků či ekonomů), ale také návrhy na reformu v určitém období, např. v roce 1848 nebo po roce 1918.
- 4. *Školská politika*** a její proměny od středověku do současnosti (např. politika církve ve středověku, zápas měst o práva ve školství, zápas státu o právo řídit školské instituce, školská politika jednotlivých politických stran apod.).
- 5. *Školské zákonodárství*** a jeho vývoj. Cach v této souvislosti upozorňuje, že do zákonodárství v oblasti školství se promítají výše zmíněné čtyři oblasti. Příkladem jsou různé zákony, normy a nařízení. V současné době je možné mnoho norem z dějin českého školství nalézt i na různých webových stránkách. Příkladem může být i zákon o ustanovení Masarykovy univerzity na obrázku číslo 1. Mnoho dalších zákonů je poté možné dohledat například na stránkách www.epravo.cz. Stačí znát pouze číslo příslušného zákona a rok jeho vydání. Přesto, že lze mnoho zákonů dohledat na webových stránkách, občas jsme nuceni si zákony vyhledat v knihovnách. Týká se to z valné části různých zákonů ze starších dob. Pro pochopení dobové legislativy je nutné ovšem často znát i různá prováděcí nařízení a vyhlášky. Ty bývají nedostupné na webových stránkách

bohužel i pro události relativně nedávné. V knihovnách je lze ovšem dohledat téměř vždy.

»???»

Zkuste si například zadat zákon č. 189/1919 či 226/1922. O čem tyto dva zákony pojednávají? Napadají Vás jiné školské zákony? Zkuste si dohledat například některý ze zákonů týkající se elementárního školství v období komunismu.

6. Praxe výchovy a vzdělávání ve školských i výchovně vzdělávacích institucích mimoškolských, tzn. zkoumání rozmanitých institucí např. pro předškolní výchovu, tradiční i alternativní školy, ale také vzdělávání dospělých či podnikové vzdělávání v minulosti. Cach sem řadí i vývoj rodinné výchovy⁶ (Cach, 1988, 20–23).

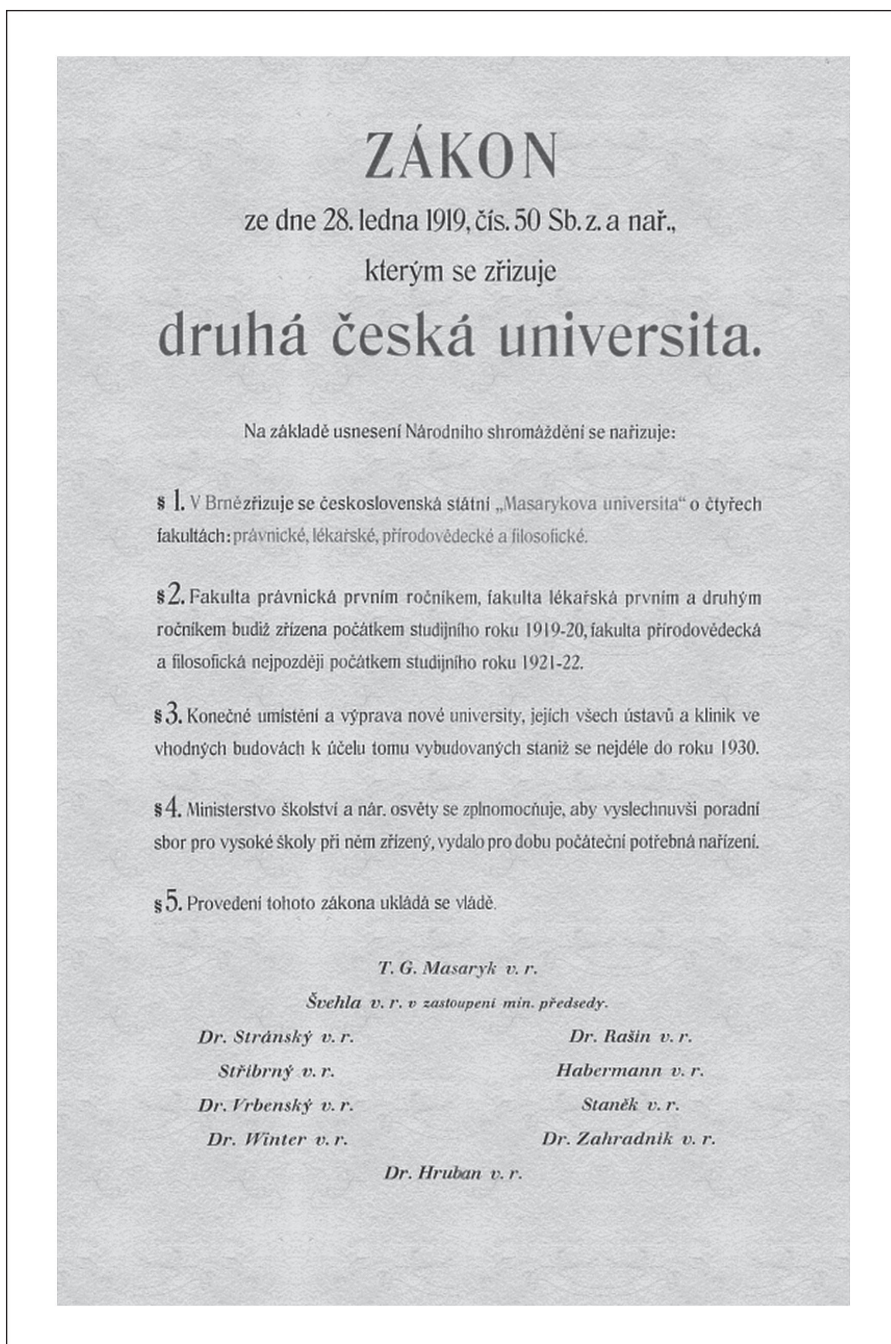
Ukázka ze studie, která popisuje a vysvětluje vznik a rozvoj Pedagogického semináře na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity ve 20. letech minulého století. Jde o příklad výzkumu, který se snažil popsat a vysvětlit vznik a rozvoj určitého pracoviště v rámci velké vzdělávací instituce, v tomto případě univerzity. Tato studie je také příkladem, že výše uvedené rozčlenění je formální a bylo vytvořeno pro potřeby znázornění širší historicko-pedagogické tematiky. V níže uvedené ukázce se ukazuje i vliv školské politiky (poměrně dlouho se čekalo na ustanovení O. Chlupa profesorem na Masarykově univerzitě, jmenování brzdilo i tehdejší ministerstvo školství), ale krátce je zmíněna i otázka reformy tehdejšího školství (prof. Chlup se podílel za fakultu na reformních aktivitách, když psal posudky na některé návrhy).

„Definitivní konec nekonečným jednáním, nedorozuměním a zmatkům byl učiněn 6. prosince 1922, kdy O. Chlup složil předepsanou služební přísahu a stal se tak oficiálně členem profesorského sboru Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. (...)

Datum 6. prosince 1922 můžeme považovat za oficiální datum vzniku pedagogického semináře na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Otokar Chlup se tedy konečně mohl legálně pustit do práce. Stálo před ním několik závažných úkolů:

⁶ Pasáž z knihy Josefa Cacha byla zkrácena a upravena autory publikace.

Obrázek č. 1: Zákon, kterým se zřizuje druhá česká univerzita.



Zdroj: http://www.muni.cz/history/establishing_act.

1. budování semináře po stránce materiální a institucionální
2. práce v profesorském sboru
3. učitelská a vědecká činnost
4. získání kvalifikovaných spolupracovníků.

Jedním z prvních důležitých úkolů nového ředitele pedagogického semináře bylo vypracovat stanovy pedagogického semináře, jež se měly stát základním dokumentem pro další činnost semináře. Chlup se pustil do práce a jejím výsledkem byly Stanovy pedagogického semináře při univerzitě Masarykově v Brně, které schválilo Ministerstvo školství a národní osvěty 16. října 1923. Hlavním účelem Pedagogického semináře byla příprava jeho členů k samostatné vědecké práci v pedagogice. Za zvláštní úkol se považovala příprava studentů ke státní zkoušce pedagogicko-filozofické, zahrnující teoretická i praktická cvičení. V obecných rysech zahrnovaly Stanovy i obsah jednotlivých seminářů. Základní osou práce mělo být čtení a výklad pedagogických spisů, pokusy z oboru pedagogiky a didaktiky, posudky tehdejších nových pedagogických spisů, přednášky nebo samostatné písemné práce studentů. Pedagogický seminář měl řídit profesor pedagogiky, který rozhodoval o přijetí či nepřijetí uchazeče ke studiu pedagogiky (členové semináře byli řádní a mimořádní). V pravomoci ředitele semináře bylo také finanční odměňování nejlepších studentských prací. Stanovy přesně definovaly i další součásti semináře, jež měly být postupně vybudovány a zařízeny (jednalo se o knihovnu a kabinet pomůcek). Na konci každého školního roku musel ředitel semináře podat ministerstvu školství zprávu o činnosti celého semináře. Při koncipování tohoto základního dokumentu se Chlup opíral o Stanovy paedagogického semináře při c. k. české universitě v Praze.

V rámci budování pedagogického semináře na základě schválených stanov začal Chlup usilovat o materiální vybavení semináře. Jeho cílem byl seminář jako pedagogicko-výzkumné pracoviště. Chlup se především pustil do zařizování knihovny a relativně rychle se mu podařilo získat i některé starší fondy (zřejmě z různých zrušených klášterních a jiných knihoven). Jaký význam přikládal Chlup knihovně, dokazuje jeho snaha získat pro brněnskou filozofickou fakultu, ale hlavně pro Pedagogický seminář, knihovnu zrušeného pedagogického ústavu J. A. Komenského. Chlupova snaha však nakonec nebyla korunována úspěchem a knihovna zůstala v Praze. Je zřejmé, že Chlup vyvíjel při vybavování knihovny velkou aktivitu, nicméně péče o knihovnu byla pravidelnou povinností i ostatních ředitelů seminářů.

Další Chlupovo snažení se už ale vymyká z rámce běžných povinností ředitele semináře. Už v lednu 1923 navrhoval, aby byla při Pedagogickém semináři zřízena poradna pro studentstvo středních škol. Chlup se snažil profilovat semi-

nář jako ústav, který by byl pedagogickou klinikou a současně výzkumným pracovištěm, kde by budoucí učitelé a začínající badatelé získávali základní zkušenosti s pedagogickým výzkumem. Hlavní částí takto pojímaného semináře měla být výzkumná třída pro děti nadané založená a organizovaná Chlupem v letech 1925–1932, a to i přes mnohé potíže. Velký zájem o práci a výsledky pokusné třídy jevil také profesorský sbor fakulty, jež se převážně skládal z vědců nepedagogicky zaměřených. (...) Výzkumná třída měla pro Chlupa osobně velký význam a proto těžce nesl její zrušení v roce 1932. Souběžně s výzkumnou třídou se ředitel semináře snažil o zřízení pedagogické laboratoře, jež by výrazně pomáhala při zkoumání vyučovacího procesu. Obrátil se proto počátkem roku 1927 na Ministerstvo školství a národní osvěty s žádostí o poskytnutí dotace ve výši 25 000 Kč. Ministerstvo školství žádost zamítlo a laboratoř zřízena nebyla. Chlup však dostal ještě v roce 1927 a pak v roce 1930 zvláštní dotace ve výši 10 000 Kč na didaktické pokusy. Všechny výše uváděné aktivity ukazují na Chlupovo výrazné experimentálně-pedagogické zaměření a na snahu po exaktních výsledcích. Po skončení činnosti výzkumné třídy se Pedagogický seminář vrátil k tradiční formě seminářů. Cílem O. Chlupa v tomto období byla alespoň modernizace výuky. Jednalo se např. o vybavení fakulty promítacím přístrojem, epiprojektorem a diaprojektorem (včetně vyškolení topiče v jejich obsluze). Jak tuto didaktickou techniku využívaly jednotlivé semináře, a především pedagogický seminář, nelze v současné době přesně zjistit. Otokar Chlup však i přes různé neúspěchy vytvořil vcelku dobré materiální podmínky pro činnost Pedagogického semináře, ale na zřeteli měl také celofakultní prospěch.

Neméně důležitou součástí práce O. Chlupa na brněnské filozofické fakultě bylo jeho působení v rámci profesorského sboru fakulty. První zmínka o Chlupovi, jako o řádném členovi profesorského sboru je ze 17. ledna 1923. Po Chlupově oficiálním jmenování a po složení předepsané přísahy se zřejmě atmosféra kolem jeho osoby poněkud uklidnila. Nový ředitel Pedagogického semináře se začal podílet na běžné práci profesorského sboru. Zasedal v řadě habilitačních komisí, stal se členem delegací fakulty zabývajících se otázkou školské reformy či reformy vzdělávání učitelů. Byl delegován do přípravného výboru Výstavy současné kultury, zpracovával různé posudky atd. Přesto zůstával v profesorském sboru (zvláště u některých členů) vůči Chlupovi určitý odstup a do jisté míry i nedůvěra, která pramenila především z jeho politických názorů a členství v komunistické straně. Ale nejen to. V Chlupově jmenovacím dekretu se předpokládalo, že se Chlup přestěhuje do Brna. Chlup se však nemohl rozloučit se svou pražskou vilou, a proto do Brna po celou dobu svého působení dojížděl. V Brně sice trávil mnoho času, ale díky dojíždění hlouběji nepronikl do brněnského

kulturního života a nezískal si tak přátelství některých kolegů na fakultě. Ve sboru se dobře vědělo o dalších aktivitách O. Chlupa. Mnohým kolegům se příliš nelíbila např. jeho účast na oslavách 1. máje, kterých se zúčastnil jako člen komunistické strany. Poněkud zvláštní postavení Otokara Chlupa v rámci profesorského sboru filozofické fakulty potvrzuje fakt, že po celé své působení nebyl zvolen do žádné významnější akademické funkce ani v době, kdy by mu to vzhledem k věku a délce služebního poměru náleželo. Chlupova pozice se v profesorském sboru začala stabilizovat až koncem dvacátých let. V té době se objevily první výsledky práce experimentální třídy, profesorský sbor doznal personálních změn a Chlup přestal vyučovat na Komenského univerzitě v Bratislavě. Vliv na vztah pedagogů k Chlupovi měla také jeho personální politika uplatňovaná v rámci rozvoje Pedagogického semináře. Činnost Otokara Chlupa na brněnské fakultě nám může ilustrovat událost z roku 1923. Profesori Zich, Bláha a Chlup tehdy podali návrh na zřízení semináře náboženské vědy. Sbor sice jejich návrh zamítl, ale nanejvýš překvapující je Chlupova spoluúčast při podání tohoto návrhu, vezmeme-li v úvahu jeho světonázorové smýšlení.“⁷

7 Ukázka pochází z následující studie: Zounek, J. (1999). Vznik a vývoj Pedagogického semináře na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v meziválečném období. In *SPFFBU* U 3–4 (1998–1999). Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 7–23.

HISTORICKÝ VÝZKUM V DĚJINÁCH PEDAGOGIKY

Nyní už tedy víme, co je předmětem zkoumání dějin pedagogiky. Jak se však mohou dějiny poznat či zkoumat? Aby bylo možné poznat určitý jev nebo proces, který se odehrál v minulosti, realizuje se historický výzkum. Lze říci, že výzkum tohoto typu se specializuje na minulost člověka s cílem kriticky zkoumat a poznat „minulé děje“. Někteří autoři hovoří o tzv. rekonstrukci minulosti. Té ale nemůžeme nikdy stoprocentně dosáhnout, protože minulost nebudeme poznávat autenticky, tedy stejným způsobem, jak ji vnímali současníci. Navíc se o minulosti dozvídáme zprostředkovaně, díky historickým pramenům (srovnej Travers, 1969). Analogicky pak můžeme říci, že

**historický výzkum v pedagogice je realizován
za účelem kritického zkoumání a poznání teorie a praxe
výchovy či vzdělávání v minulosti.**

Dějiny pedagogiky se liší od jiných pedagogických disciplín svým jen těžko uchopitelným předmětem, kterým je právě minulost. Některá *specifika historického výzkumu* zde již byla naznačena, shrňme si je do několika bodů:

- Není možné dosáhnout zcela pravdivého obrazu (rekonstrukce) minulosti.
- Nemůžeme poznat minulost stejným způsobem, jakým poznáváme přítomnost.
- Není v našich možnostech poznat minulost způsobem, jakým ji poznali ti, kteří ji prožili.
- Výzkum je založen na zprostředkovaných informacích – na pramenech, často není možné informaci, kterou nesou, nijak ověřit.

Ve výčtu specifík historického výzkumu bychom mohli pokračovat dále, nicméně tato problematika není primárním cílem tohoto textu. Zájemci mohou najít další informace v publikacích uvedených v seznamu literatury. Na závěr této části je

nutné připomenout, že zmíněná specifika historického výzkumu velmi znesnadňují interpretace nalezených informací či dat, zvláště pak tehdy, neexistuje-li žádná relevantní cesta, jak si formulované závěry ověřit.

INFORMAČNÍ ZDROJE VYUŽÍVANÉ PŘI ZKOUMÁNÍ DĚJIN PEDAGOGIKY A ŠKOLSTVÍ

Při zkoumání dějin pedagogiky se můžeme opřít o několik typů informačních zdrojů, které pomáhají při orientaci v problematice, přinášejí přehled o již realizovaných výzkumech, jejich výsledcích apod. Mezi informační zdroje lze zařadit rovněž prameny, jež mají k událostem v minulosti nejbližší vztah, popř. jsou jejich produktem.

BIBLIOGRAFIE

Bibliografii lze charakterizovat jako

**soupis či seznam literatury, tiskovin a jiných forem sdělení,
který je sestaven podle určitých pravidel.**

V bibliografiích nalezneme, co již bylo o určitém tématu napsáno. Bibliografie není mnohdy nikdy úplná či uzavřená, protože v průběhu zkoumání historik nalézá stále další články a další literaturu, která mu umožňuje lépe poznat zkoumaný problém. V literatuře věnované historickému výzkumu jsou k dispozici přehledy jednotlivých typů bibliografií (např. Zwettler, Vaculík, & Čapka, 1996; Bartoš, 1977 aj.). V tomto textu uvedeme jako příklad dělení bibliografií podle obsahu:

1. všeobecné: záznamy o pracích z různých oborů;
2. speciální: záznamy o pracích z jednoho oboru či jeho úseku;
3. tematická: záznamy o pracích vztahujících se k určitému tématu nebo osob.

Zvláštním druhem bibliografie je tzv. skrytá bibliografie. Ta je zpravidla součástí knih jako seznam použité literatury (mnohdy i časopisů, studií aj.) a často slouží jako první orientační bod ve zkoumané problematice (viz obrázek č. 2). Za určitý specifický typ bibliografie můžeme považovat takovou, kterou si

výzkumník vytváří sám při studiu literatury a jiných forem odborných sdělení. Lze říci, že sestavování vlastní bibliografie je jedním ze základních postupů výzkumné práce historika.

Se sestavováním vlastní bibliografie můžeme začít obrazně řečeno od svého psacího stolu. V současné době totiž můžeme využít možnosti on-line katalogů různých institucí. Jako studenti Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (případně jako studenti jiných fakult či univerzit) jistě jako první využijete on-line katalog pro knihovnu filozofické fakulty na následující adrese: <http://knihovna.phil.muni.cz/>. Kromě běžných katalogů, ve kterých naleznete publikace dostupné přímo v této knihovně, zde najdete i odkaz na tzv. elektronické informační zdroje: <http://ezdroje.muni.cz/>. Tyto zdroje uspořádané v databázi představují ohromné množství publikací (článků i knih, případně abstraktů a citací) z různých oborů, které jsou ihned dostupné ke čtení. Jde z valné části o publikace renomovaných zahraničních vydavatelů a odborných časopisů, v České republice mnohdy jinak nedostupné. Jako další on-line katalog publikací můžete využít katalog Moravské zemské knihovny v Brně: <https://vufind.mzk.cz/>. V případě, že hledaný titul není obsažen v žádné z knihoven či není dostupný ani v rámci databáze elektronických informačních zdrojů, umožňují knihovny tzv. meziknihovní výpůjční službu. Touto službou lze zajistit jakýkoliv titul (i zahraniční). Je nutné znát pouze základní citační údaje, o ostatní se postará již knihovna.

Specifickým on-line katalogem je dále katalog Historického ústavu Akademie věd České Republiky: <http://biblio.hiu.cas.cz/>. V tomto katalogu najdete seznam článků se stručným abstraktem z různých, převážně českých, historických a vlastivědných časopisů, sborníků a knih. Tato databáze sice neobsahuje plné texty jako například elektronické informační zdroje Masarykovy univerzity, ale výrazně usnadňuje vyhledávání publikací k danému tématu v množství různých sborníků a časopisů, které byste museli sami nejdříve vyhledat a prozkoumat z hlediska obsahu. Za zmínku dále určitě stojí i tzv. Jednotná informační brána: www.jib.cz. Tento portál „umožňuje uživatelům z jednoho místa jedním vyhledávacím rozhraním využívat různé české a zahraniční zdroje (katalogy knihoven, souborné katalogy, plnotextové databáze, atd)“.⁸ Na jedné stránce tak můžete zjistit, na jakých různých místech je hledaný zdroj dostupný a dle toho si požádat o vypůjčení. Přestože tyto on-line katalogy představují výraznou pomoc při sestavování základní bibliografie, návštěva „kamenné“ knihovny zůstává stále aktuální. On-line katalogy nám pomáhají zejména se základní orientací v tématu. Pro rozšíření naší orientace v tématu je potřeba využívat skrytých bibliografií knih objevených během prvního vyhledávání

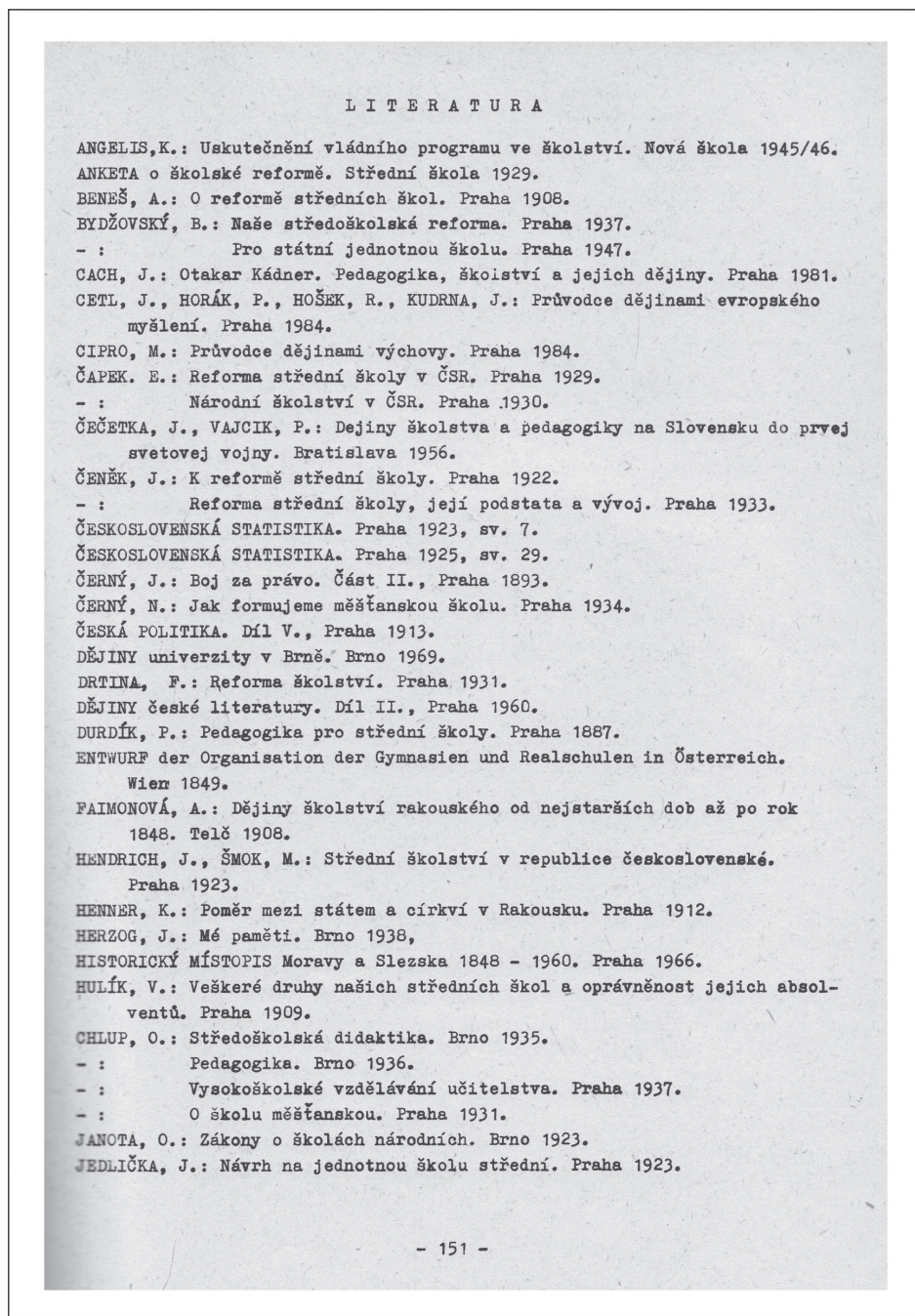
⁸ Citace převzata z www.jib.cz.

v on-line katalozích. A to se i dnes, přestože existuje již mnoho tzv. e-knih, neobejde bez jejich fyzického zapůjčení a pročtení.

»???»

Zkuste si nyní vyhledat základní bibliografii k osobnosti Jana Amose Komenského. Co vše je například k dispozici v knihovně Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, v Moravské zemské knihovně? Našli jste nějaké texty i v elektronických informačních zdrojích? Existují k tomuto tématu nějaké odborné články ve sbornících a časopisech?

Obrázek č. 2: Příklad skryté bibliografie



Zdroj: Veselá, Z. (1988). *Vývoj českého školství*. Praha: SPN, s. 151.

LITERATURA

Literaturu je možné charakterizovat jako

**záměrné zpracování a publikování určitého tématu,
problému či úseku z minulosti.**

V dějinách pedagogiky může jít o práci zaměřenou na problematiku pedagogických teorií nebo na vývoj či proměny reálných útvarů školské organizace. Historik používá pro poznání dějin následující dva základní typy literatury:

1. Pomocná literatura: Do této skupiny zařazujeme přehledové, souhrnné a encyklopedické práce, dále bibliografie, práce o metodách a metodologii historické práce, naučné slovníky, ale i časopisy aj.

Příklad: Encyklopedie Galerie světových pedagogů Miroslava Cipra nebo Chrestomatie z dějin pedagogiky Zdeňka Kučery a Vladimíra Štveráka a další.

2. Odborná literatura: Zabývá se dějinami pedagogických teorií nebo školské organizace vědecky a odborně. Patří sem monografická díla, syntetická a přehledová díla, sborníky či odborné časopisy.

Příklad: Kniha Komenský, muž labyrintů a naděje Josefa Polišenského nebo sborník Václav Příhoda a Stanislav Velinský a empirické myšlení v pedagogice apod.

Ve skrytých bibliografiích, které jsou součástí všech odborných prací zaměřených na dějiny pedagogiky a školství, naleznete odkazy na další publikace, časopisy či sborníky.

PRAMENY

V odborné literatuře je věnován poměrně velký prostor klasifikaci jednotlivých druhů pramenů (např. Hroch, 1985; Bartoš, 1977; Zwettler, Vaculík, & Čapka, 1996 a další). Není cílem tohoto textu seznámit čtenáře se všemi klasifikacemi. Nicméně rozdělení pramenů nám může pomoci poznat povahu každého pramene, což je důležité pro to, abychom mohli v průběhu výzkumu vytěžit z příslušného typu pramene maximum informací.

Jak lze charakterizovat pramen? Pramen je možné definovat mnoha způsoby, uveďme proto jen některé.

Pramen je pro historika materiálem, z něhož čerpá poznatky o minulosti. Pramen je součást (mnohdy také výsledek) historického procesu (dění) a je danému jevu v minulosti blízký časově i prostorově.

Povšimněme si zde rozdíl mezi literaturou a pramenem. Literatura je totiž dodatečným, nepřímým, někým sestavený obraz historického procesu. V některých případech se však literatura stává zároveň pramenem, např. dílo významného myslitele je sice možné považovat za literární dílo, zároveň nám ale slouží jako pramen k poznání myšlení daného autora.

V této souvislosti by bylo dobré zmínit, že se můžeme setkat s pojmy *primární* a *sekundární* pramen. Například pro poznání Platónova díla jsou primárním pramenem jeho spisy (např. Ústava, Zákony, ad.). Sekundárním pramenem pro poznání jeho díla jsou pak například různé odborné články a publikace, které se Platónovu životu a dílu věnují (např. Patočka, Štverák, Jůva, ad.).

Jakým způsobem můžeme dále prameny klasifikovat? Pro názornost uvádíme jedno možné dělení pramenů podle původu pramene (třídění z hlediska vědomého či nevědomého vytváření pramene):⁹

A. Památky byly vytvořeny za účelem zachování zprávy pro následující pokolení. V dějinách pedagogiky a školství jsou to např. školní kroniky, fotografie atp.

B. Pozůstatky jsou produkty lidské činnosti, které vznikly pro potřeby své doby a nevznikly za účelem zachování „paměti“. Např. přípravy učitelů na výuku, osnovy, návrhy reforem, školní pomůcky aj.

⁹ Tato klasifikace vychází z pojetí Johanna Gustava Droysena, které je publikováno v knize Miroslava Hrocha a kolektivu Úvod od studia dějepisu na s. 122. Droysenovo rozdělení je zde zjednodušeno a upraveno.

Z tohoto rozdělení vyplývá mimo jiné i rozdílnost přístupu k oběma skupinám pramenů. U první skupiny bychom se měli ptát, zda „památka“ nebyla vytvořena např. proto, aby se autor (skupina autorů apod.) stal v očích veřejnosti či svých následníků „lepší“ a nemanipuloval tedy s fakty ve svůj prospěch. Ve druhém případě hrozí menší nebezpečí různých úprav, ale tyto typy pramenů nebyly původně určeny pro archivování a tedy nemusí být úplné, mohou být špatně čitelné apod. Jednoduše řečeno, byly určeny k práci či ke studiu a tak se s nimi zacházelo.

Výše popsanou klasifikaci pramenů ovšem můžeme považovat pouze za základní rozdělení pramenů z hlediska původu (vědomé či nevědomé vytváření pramene). V literatuře se lze ovšem setkat s mnohem různorodější klasifikací pramenů. Několik způsobů dělení pramenů popisuje například Zwettler, Vaculík, & Čapka (1996), ze kterého jsme vybrali následující dělení pramenů¹⁰:

Schéma rozdělení pramenů na základě Zwettlera, Vaculíka & Čapky (1996)

A) Prameny nepsané

- i. Památky
- ii. Prameny archeologické
- iii. Tradice

B) Prameny písemné povahy

- i. Podle technického způsobu dochování
- ii. Podle svého původu
 - 1) *Písemnosti institucionálního (veřejného) původu*
 - a) Spisy
 - b) Pamětní prameny
 - c) Evidenční prameny
 - d) Normativní prameny
 - e) Prameny vnitroinstitucionální
 - 2) *Písemnosti osobní povahy*
 - a) Písemné pozůstalosti
 - b) Osobní korespondence
 - 3) *Literární (vyprávěcí) prameny*
 - a) Legendy, anály a kroniky
 - b) Pověsti, písně, přísloví, pořekadla, pranostiky ad.
 - c) Literatura vlastivědně cestopisná
 - d) Paměti
 - e) Publicistika

¹⁰ Následující dělení pramenů jsme upravili pro potřeby dějin pedagogiky a školství.

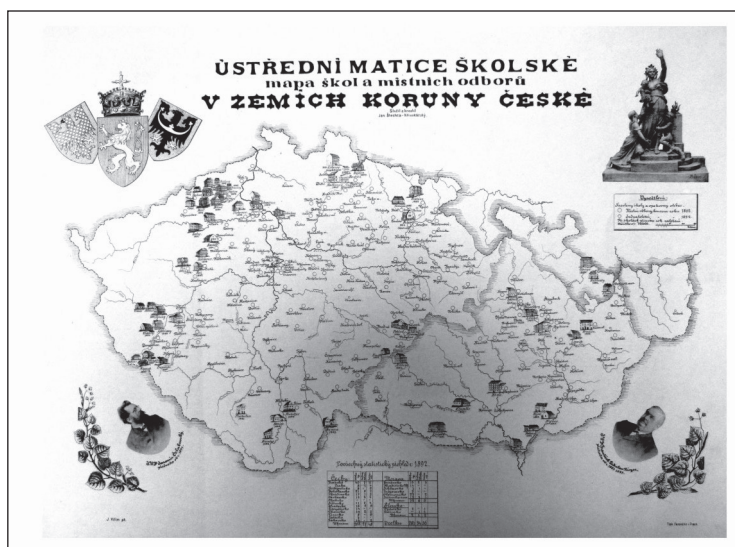
A. **Prameny nepsané**, které se dělí na následující kategorie:

i. **Památky**, což jsou dokumentované prameny speciální památkovou dokumentací v muzeích, galeriích a obdobných institucích.

Ty lze dále dělit na tzv. *movité a nemovité statky*, které představují doklad životního způsobu a prostředí od nejstarších dob do současnosti, projevy tvůrčích schopností a práce člověka, zejména v oblasti umění, vědy, techniky a výroby. Sem mohou spadat například i různé obrazové materiály, do kterých lze zařadit například různé mapy, plány technické výkresy, schémata apod. Z oblasti dějin pedagogiky a školství se může jednat například o mapy zachycující stav vývoje určitého typu škol na nějakém území. Příkladem může být mapa škol a místních odborů Ústřední matice školské k roku 1892 publikovaná v knize Hockeho & Dvořáka (viz obrázek č. 3). Patří sem i vlastní obrazové prameny jako dobové obrazy, kresby, grafiky, karikatury, plastiky, fotografie (viz obrázek č. 4), filmy apod., pokud vznikly ve sledované době.

Dále je lze ještě dělit na tzv. jednotlivé movité předměty a jejich soubory, nemovité objekty, stavby a pozemky, historické zahrady a parky, území sídel apod. V rámci oblasti dějin pedagogiky a školství se může jednat o různé školní budovy a pozemky včetně školních zahrad. Typickým výzkumem by pak mohl být například výzkum zaměřený na stavební zázemí Dětské farmy Eduarda Štorcha na bývalém pražském Libeňském ostrově.

Obrázek č. 3: Příklad mapy z oblasti dějin pedagogiky a školství



Zdroj: Hocke, J. & Dvořák, J. (1920). Mapa: Naše pohraničí. Stav českých škol na prahu r. 1920. Praha: B. Kočí.

Obrázek č. 4: Příklad fotografie ze školního prostředí



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Neštémicích, Školní kronika, 1 kniha 1919–1933, sig. OA/IV-26/7, kart. 1179, nestr.

ii. **Prameny archeologické**, což jsou hmotné prameny, kterými označujeme každý pozůstatek po člověku a každý jeho hmotný výtvar, tj. předměty materiální kultury. Důležitou roli hrají zejména při zkoumání období, kdy nejsou k dispozici žádné písemné prameny. V dějinách pedagogiky a školství se archeologických pramenů využívá poměrně málo. Spíše jako doplnění písemných pramenů například při studiu školství v období starověku či středověku (například Riché & Verger, 2011). Příkladem zde mohou být archeologické nálezy z období Velké Moravy, kdy se u některých nálezů (např. rydla apod.) předpokládá, že mohly být součástí tehdejších škol (například Poulík, 1985).

iii. **Tradice**, tímto slovem označujeme prameny, které existovaly původně bez zápisu (jen v paměti) a byly předávány od člověka k člověku ústním podáním. Jedná se například různé pověsti, zvěsti, historické písně, přísloví, pořekadla, pranostiky, anekdoty apod. Najít příklad z oblasti dějin pedagogiky a školství je v tomto případě poměrně obtížné. S jistou mírou nadsázky můžeme uvést příklad, který jistě zná každý. Někdy se totiž „trazuje“, že základní škola ve vesnici A je lepší než základní škola ve vesnici B. Tato informace se pak předává z generace na generaci. Pro výzkumníka jsou taková nedoložená tvrzení motivací k výzkumu, kdy si může položit otázku: Kdy a jak tato tradice vznikla? Historik může hledat

např. statistická data o počtech žáků, kteří se z obou škol dostali na vyšší stupeň školy, může se ptát pamětníků, hledat v dobovém tisku atd.

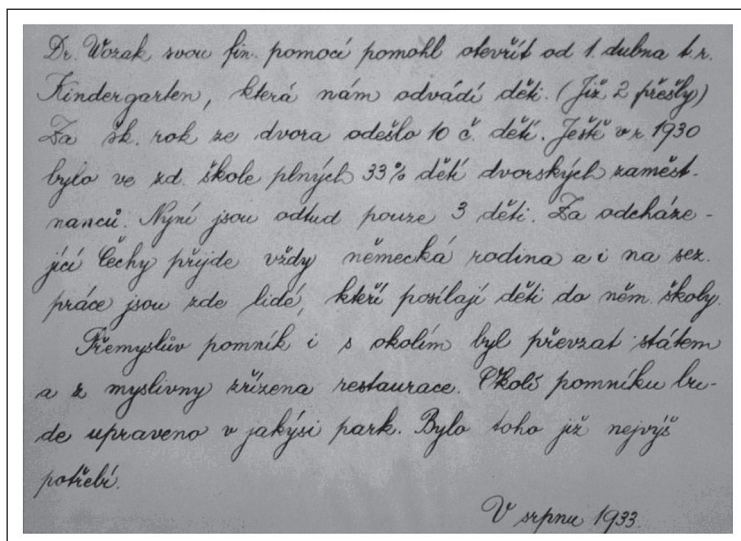
»???»

Znáte nějaký ústně tradovaný pramen z oblasti dějin pedagogiky a školství?

B. Prameny písemné považujeme stále za nejužívanější zdroje historiografie. I ty lze dělit do několika kategorií podle následujících hledisek:

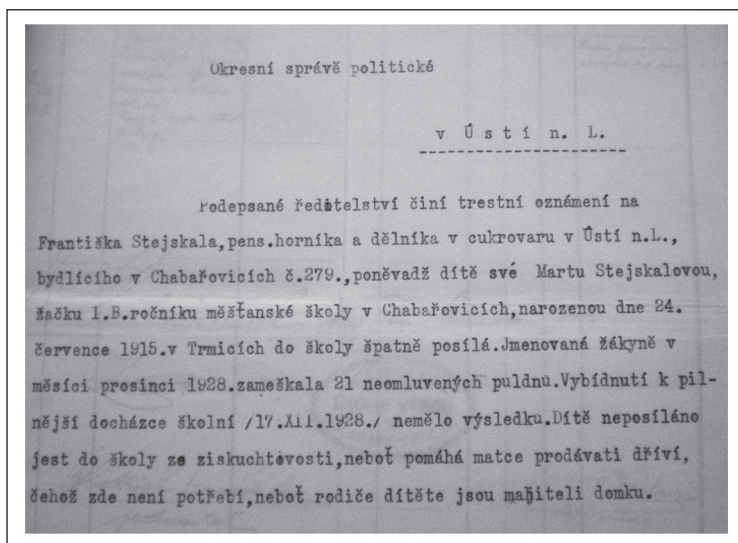
i. Podle technického způsobu dochování je možné písemné prameny dále dělit na tzv. *rukopisné*. Příkladem mohou být různé zápisy ve školních kronikách, konferenčních protokolech z učitelských porad apod. (viz obrázek č. 5). Dále rozeznáváme prameny *tištěné* či *strojopisné*. V této souvislosti může jít o různé úřední protokoly, korespondence mezi školami a nadřízenými orgány apod. (viz obrázek č. 6).

Obrázek č. 5: Příklad rukopisného záznamu



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Chabařovicích, Školní kronika 1919–1939, kart. 612a, nestr.

Obrázek č. 6: Příklad strojopisného záznamu



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Okresní úřad Ústí nad Labem, Školy – různé záležitosti, sig. VI/-, kart. 150, nestr.

ii. **Podle svého původu.** V rámci této kategorie rozeznáváme dvě základní skupiny pramenů, a to *písemnosti institucionálního (veřejného) původu*, *písemnosti osobní povahy a literární (vyprávěcí) prameny*.

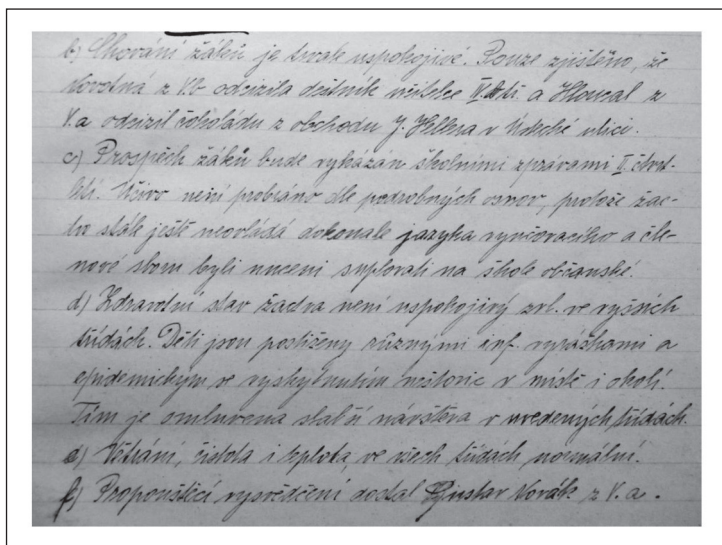
Nyní se podíváme detailněji právě na poslední dvě jmenované kategorie. Důvodem je to, že jde v podstatě o nejpočetnější skupinu písemností, se kterými se výzkumník dostane do styku.

1) Písemnosti institucionálního (veřejného) původu

Tvoří nejpočetnější skupinu písemností vzniklých z činnosti veřejných i soukromých institucí. Jde o pestrou skupinu pramenů jak po obsahové, tak i po formální stránce. Tyto prameny se zachovaly většinou ve dvou podobách. Jako spisy (akta), nebo jako úřední knihy.

a) **Spisy** (akta, aktový materiál) – tímto pojmem označujeme písemné pozůstatky úředních a dalších institucionálních jednání. Spisový materiál mohou představovat např. písemnosti jako podání, vyjádření, zápis o jednání, koncept vyřízení apod. V rámci zkoumání dějin pedagogiky a školství se může jednat například o protokoly z učitelských porad (viz obrázek č. 7), různá podání učitelů ke školské inspekci například s odmítnutím přeložení na jiné působiště (viz obrázek č. 8), apod.

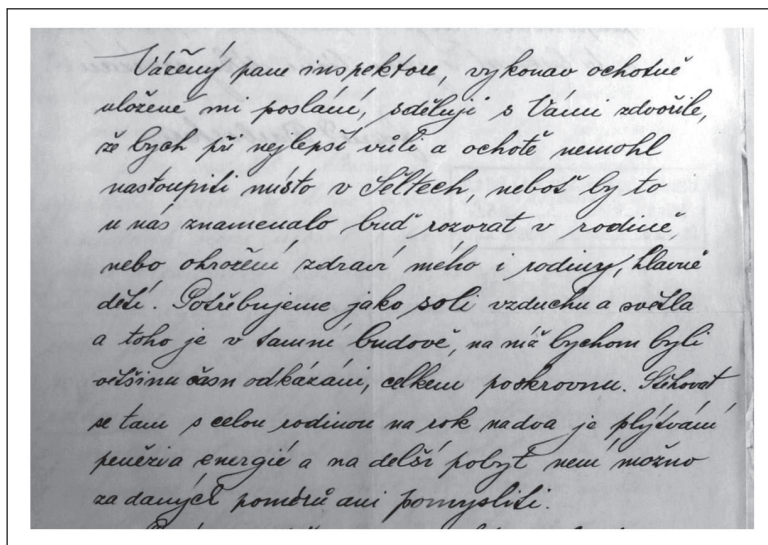
Obrázek č. 7: Příklad protokolu z učitelské porady



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Česká obecná škola v Ústí nad Labem – Krásném Březně.

Konferenční protokol 1919–1924. Č. inv. 184, č. evid. 127, č. lok. 2856, nestr.

Obrázek č. 8: Příklad podání učitele k inspektorátu českých menšinových škol



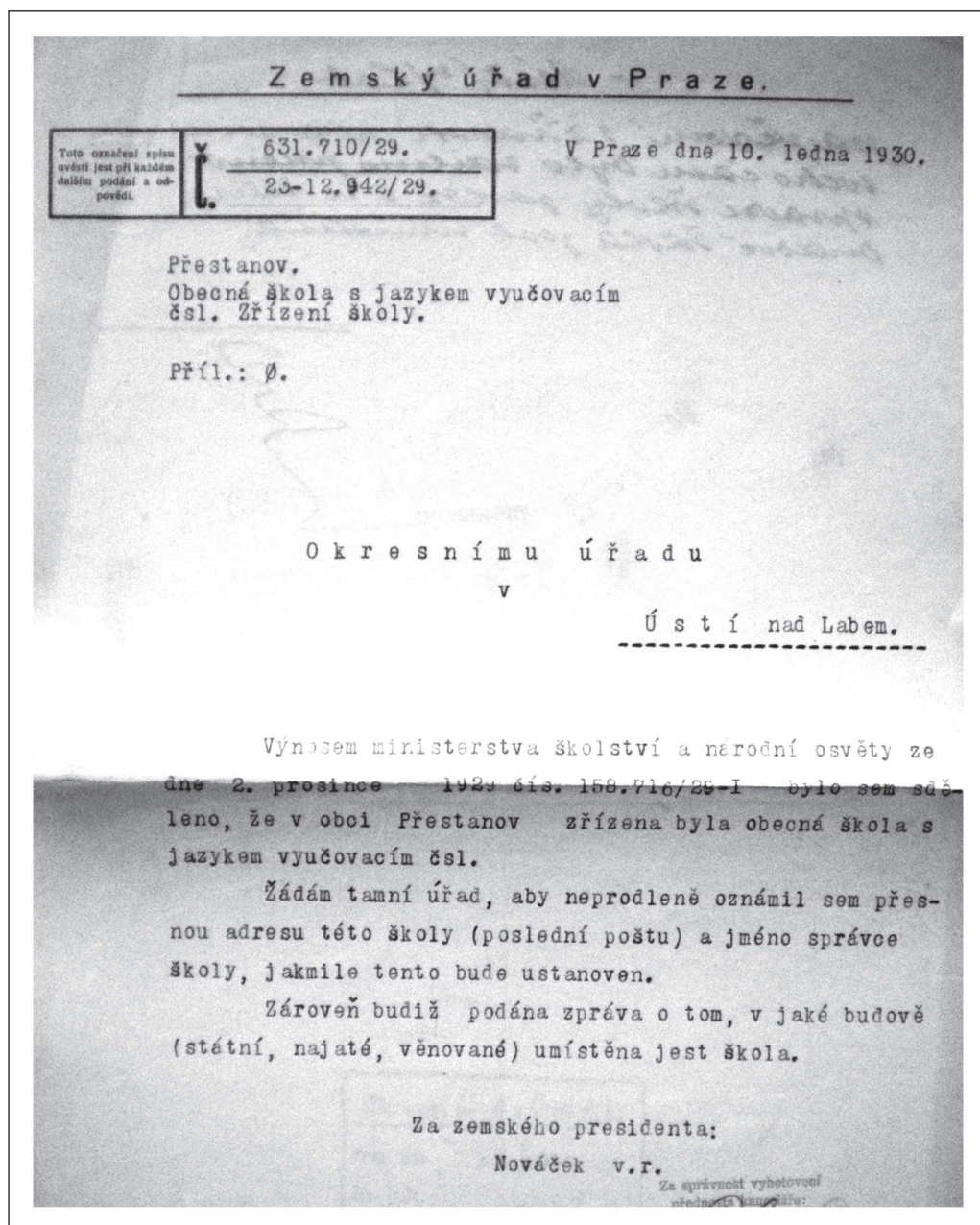
Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938. Osobní spisy učitelů menšinových škol. 1930–1937. B–H, inv. č. 4, kart. 2, nestr.

Mezi aktový materiál zařazujeme i tzv. sdělovací prameny, které obsahovaly různorodé typy korespondence mezi institucemi (viz obrázek č. 9).

b) Pamětní prameny představují skupinu různorodých pramenů, jako jsou například městské a obecní kroniky, farní a klášterní pamětní knihy, školní kroniky, podnikové kroniky, kroniky spolků ad. Pro výzkum v dějinách pedagogiky a školství jsou hojně využívány zejména školní kroniky (viz obrázek č. 10), kroniky spolků, obecní kroniky (viz obrázek č. 11¹¹), rovněž i kroniky založené pro určitou mimořádnou situaci apod. Příkladem jedné z pamětních knih může být i Pamětní kniha obce Neštětice na obrázku č. 12, nebo pamětní kniha o postavení a otevření české školy v téže obci (viz obrázek č. 13).

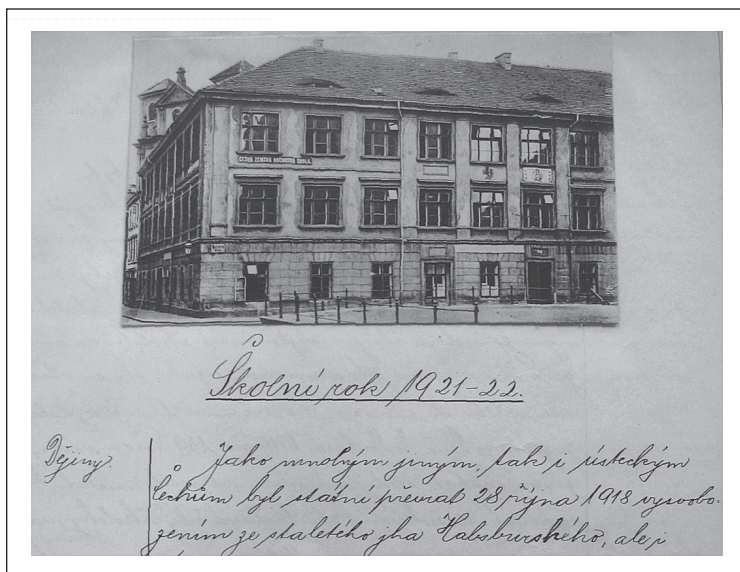
11 Často je nutné pracovat i s materiály, které nejsou psány v českém jazyce a ani dokonce latinkou. Na tomto obrázku vidíte příklad obecné kroniky obce Předlice, která je psána německy písmem, které se nazývá kurent.

Obrázek č. 9: Ukázka korespondence mezi různými institucemi



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Okresní úřad Ústí nad Labem, Školy – různé záležitosti, sig. VI/-, kart. 150, nestr.

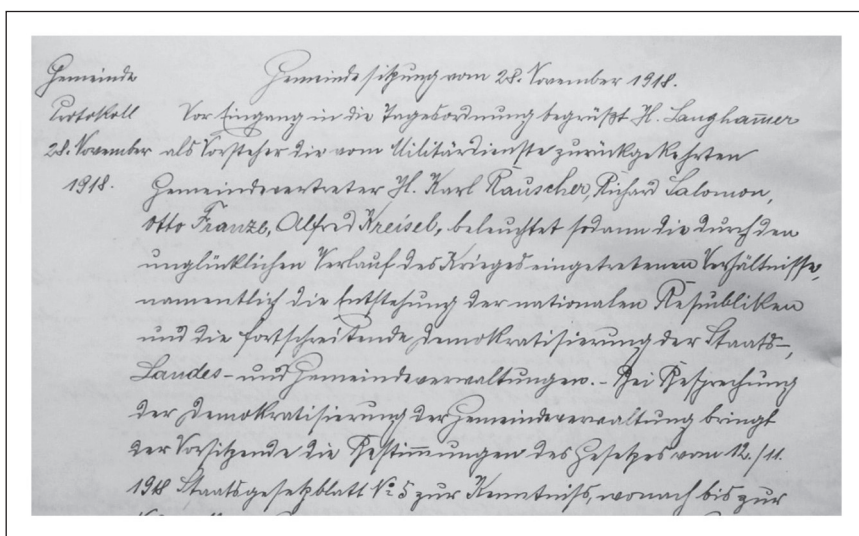
Obrázek č. 10: Příklad školní kroniky



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem.

Obecná státní smíšená škola s vyučovacím jazykem československým v Ústí nad Labem 1919–1938, Školní kronika, inv. č. 156, nestr.

Obrázek č. 11: Příklad obecní kroniky



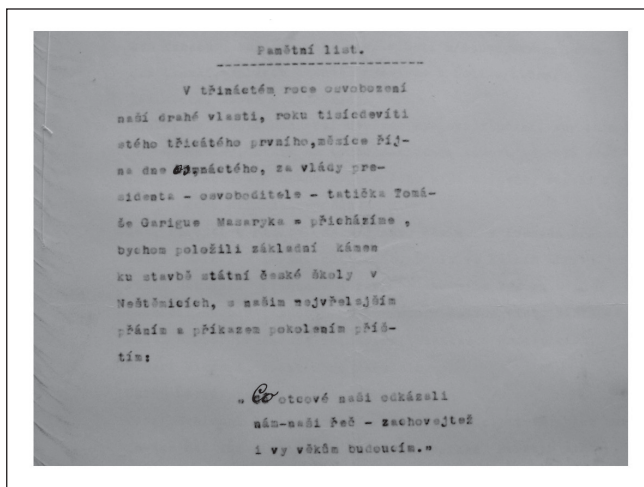
Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Archiv obce Předlice 1718–1940. Obecní kronika 1914–1931, inv. č. 35, s. 221.

Obrázek č. 12: Příklad pamětní knihy



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Neštémicích,
Archiv obce Neštémice 1800–1945,
Pamětní kniha obce Neštémice, sv. II, inv. č. 147.

Obrázek č. 13: Zápis v pamětní knize o postavení a otevření školy v Neštěmicích



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Neštěmicích.
Pamětní kniha o postavení a otevření nové české školy
v Neštěmicích, sg. OA/IV-26/8, poř. č. 1180.

c) **Evidenční prameny** vznikaly z potřeby různých institucí podchycovat a evidovat rozličné skutečnosti a jevy z různých oblastí společenského života. Značného rozsahu dosáhly zejména urbáře, katastry různé produkční a manufakturní tabely či matriky, které v rámci výzkumu dějin pedagogiky a školství moc nevyužijeme. Do této kategorie ovšem spadají i soupisy obyvatelstva na základě sčítání, soupisy či seznamy žáků školou povinných, matriky škol (viz obrázek č. 28), třídní katalogy (viz obrázek č. 14), třídní knihy (viz obrázek č. 15) ad., které své místo v rámci výzkumu dějin pedagogiky a školství jistě naleznou.

»???»

Třídní katalog na obrázku č. 14 nám poskytuje i cennou informaci o školní úspěšnosti žáků českých obecných menšinových škol zřízených v převážně německých oblastech československého pohraničí. Dokážete odhalit na základě tohoto pramene, s jakým problémem se učitelé těchto škol při výuce žáků setkávali?¹²

¹² Pokud se podíváte na získané známky z československého jazyka (podle dobové terminologie) a německého jazyka zjistíte zajímavý fakt. České děti v pohraničí excelovaly v německém jazyce a naopak v československém skoro propadaly. Je to dáno samozřejmě vlivem okolí, ve kterém se tyto děti pohybovaly. To bylo z převážné části tvořeno německy mluvícím obyvatelstvem. Toto zjištění poté vzbudit další otázky. Například, jakým způsobem na tuto situaci reagovali učitelé?

Obrázek č. 15: Zápis v třídní knize

13. týden školní od 29. srpna do 5. listopadu 1934.		Str. 9						
Počet dětí školních			Dne: 29. 30. 31. 1. 2. 3.					
hochů	děvek	všech	pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek	sobota
5	10	15						
z nich nepřítomno		dopoledne	1	1	4	šlech	šlech	šlech
		odpoledne	1	1		šlech	šlech	šlech
Náboženství	Dne 29. 30. 31. 1. 2. 3.		Dne		Dne		Dne	
	Dne 29. 30. 31. 1. 2. 3.		Dne		Dne		Dne	
Občanská nauka a výchova		Vlastní učební plán: učební osnovy v ústí nad labem						
Čtení		1. Bible, 2. Dějiny lidstva, 3. Dějiny české, 4. Dějiny české, 5. Dějiny české, 6. Dějiny české, 7. Dějiny české, 8. Dějiny české, 9. Dějiny české, 10. Dějiny české						
Mluvnice a pravopis		1. Mluvnice, 2. Mluvnice, 3. Mluvnice, 4. Mluvnice, 5. Mluvnice, 6. Mluvnice, 7. Mluvnice, 8. Mluvnice, 9. Mluvnice, 10. Mluvnice						
Sloh		1. Sloh, 2. Sloh, 3. Sloh, 4. Sloh, 5. Sloh, 6. Sloh, 7. Sloh, 8. Sloh, 9. Sloh, 10. Sloh						
Prvouka		1. Prvouka, 2. Prvouka, 3. Prvouka, 4. Prvouka, 5. Prvouka, 6. Prvouka, 7. Prvouka, 8. Prvouka, 9. Prvouka, 10. Prvouka						
Vlastivěda		1. Vlastivěda, 2. Vlastivěda, 3. Vlastivěda, 4. Vlastivěda, 5. Vlastivěda, 6. Vlastivěda, 7. Vlastivěda, 8. Vlastivěda, 9. Vlastivěda, 10. Vlastivěda						
Zeměpis		1. Zeměpis, 2. Zeměpis, 3. Zeměpis, 4. Zeměpis, 5. Zeměpis, 6. Zeměpis, 7. Zeměpis, 8. Zeměpis, 9. Zeměpis, 10. Zeměpis						
Dějepis		1. Dějepis, 2. Dějepis, 3. Dějepis, 4. Dějepis, 5. Dějepis, 6. Dějepis, 7. Dějepis, 8. Dějepis, 9. Dějepis, 10. Dějepis						

Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Zálezlech. Katalog a třídní kniha 1934/35, sg. OA/IV-10/2, poř. č. 423, nestr.

d) **Normativní prameny** jsou písemnosti s tzv. reglementační či služební funkcí. Ve vzdálenější historii mezi ně patřila například různá vrchnostenská a cechovní nařízení a sněmovní artikuly apod. Zhruba od 17. století můžeme mluvit o různých dekretech, nařízeních a zákonech, které od 18. století vycházely tiskem a později ve sbírkách zákonů. V rámci dějin pedagogiky a školství se jedná o nejruznější zákony a nařízení související s fungováním školství, viz následující ukáзка ze Zákona ze dne 13. července 1922, jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a měšťanských¹³ publikovaný ve Sbírce zákonů a nařízení v roce 1922 pod číslem 226:

„§ 1.

(1) *Povinné předměty učební ve školách obecných (ľudových) jsou: náboženství, (s výhradou § 3 odst. 5); občanská nauka a výchova; čtení a psaní; jazyk vyučovací; počty s naukou o tvarech měřických, přírodopis, přírodopyt, zeměpis a dějepis, hledíc zvláště k domovu a vlasti; kreslení; zpěv, ruční práce a tělesná výchova. Nauka o domácím hospodářství může být*

¹³ Viz *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*. (1922). Praha: Státní tiskárna, s. 1003–1007. Ukáзка zkrácena autory publikace.

zavedena jako zvláštní předmět učebný. Nařízením bude upravena část školních lékařů při tělesné výchově žactva.

(2) Rozhodnutím župní rady školní (v přechodné době zemské rady školní a na Slovensku ministerstva školství a národní osvěty) a při školách spravovaných přímo ministerstvem školství a národní osvěty podle §u 2 zákona ze dne 9. dubna 1920, č. 292 Sb. z. a n., rozhodnutím tohoto ministerstva může se na škole obecné (ľudové) podle místní potřeby vyučovati jiným předmětům jako nepovinným, zvláště pak jazyku československému, není-li už vyučovacím jazykem té které školy. Vydřžovatelům školy budiž předem dána příležitost, aby se o věci vyslovili.

(3) Rozhodnutím ministerstva školství a národní osvěty může vyučování jazyku československému ustanoveno býti pro tu kterou školu povinným.

§ 2.

(1) Povinné učebné předměty školy občanské jsou: náboženství (s výhradou § 3 odst. 5); občanská nauka a výchova; jazyk vyučovací s naukou o písemnostech; zeměpis a dějepis; přírodopis a přírodopyt; počty s jednoduchým účetnictvím; měřictví a rýsování; kreslení; krasopis; zpěv; ruční práce a tělesná výchova. Nauka o domácím hospodářství může býti zavedena jako zvláštní předmět učebný. Nařízením bude upravena účast školních lékařů při tělesné výchově žactva. Na měšťanských školách s českým jazykem vyučovacím je další povinný učebný předmět jazyk německý.

(2) Na občanských školách s vyučovacím jazykem jiným, nežli československým budiž žactvu poskytnuta příležitost naučiti se jazyku československému. Rozhodnutím ministerstva školství a národní osvěty může vyučování jazyku československému ustanoveno býti pro tu kterou školu povinným.

(3) Rozhodnutím župní rady školní (v přechodné době zemské školní rady a na Slovensku ministerstva školství a národní osvěty) a při školách spravovaných přímo ministerstvem školství a národní osvěty podle §u 2 zákona ze dne 9. dubna 1920, č. 292 Sb. z. a n., rozhodnutím ministerstva školství a národní osvěty může se na škole občanské vyučovati též jiným předmětům učebným jako nepovinným, zvláště jiným jazykům, těsnopisu, psaní strojem a hudbě. Vydřžovatelům školy budiž předem dána příležitost, aby se o věci vyslovili.

§ 3.

(1) Opatřovati vyučování náboženství na školách obecných (ľudových) a občanských a na ně dozřrati přísluší úřadům církevním (představen-

stvům židovských obcí náboženských) s výhradou práva vrchního dozoru a správy, které přísluší státu podle § 1 zákona ze dne 9. dubna 1920, č. 292 Sb. z. a n.

(2) Náboženství vyučovati jest ve všech třídách po dvou hodinách týdně. Výměru a rozdělení učiva náboženského na jednotlivé stupně školní ustanoví úřady církevní.

(3) Učitelé náboženství, úřady církevní a společnosti náboženské jsou povinny šetřiti zákonů jakož i předpisů, které v mezích zákonů vydají úřady školní.

(4) Co úřady církevní ustanoví o vyučování náboženství a o cvičeních náboženských, oznámeno budiž správci školy prostřednictvím župní rady školní (v přechodné době okresního úřadu školního a na Slovensku školního inspektora). Ustanovení, která jsou v odporu s obecným řádem školním, nebudte oznamována.

(5) Žáci bez vyznání nebo vyznání státem neuznaného jsou všeobecně zproštěni povinnosti, aby se zúčastnili vyučování náboženství. Žáci vyznání ostatních budou okresním úřadem školním, na Slovensku a na školách menšinových příslušným okresním (obvodním) inspektorem školním, zproštěni této povinnosti, požádají-li o to písemně nebo protokolárně jejich rodiče nebo jejich zástupci.

(6) Hledíc k různosti náboženského vyznání žactva na té které škole, budiž doba vyučování náboženského v rozvrhu hodin ustanovena tak, aby tím souvislost ostatního vyučování nebyla rušena.

§ 4.

(1) Ministr školství a národní osvěty se zmocňuje, aby vyslechnuv znalce školství, upravil učebné osnovy pro školy obecné (ľudové) a občanské, ustanovil týdenní počet vyučovacích hodin pro jednotlivé druhy škol a stupně školní, jakož i všechno to, co vůbec náleží k vnitřnímu uspořádání škol.

(2) Vláda se zmocňuje, aby podle potřeby organizaci občanských škol na Slovensku nařízením přizpůsobila organizaci občanských škol v ostatním území republiky.

(3) Ministr školství a národní osvěty přihlížejce k nedostatku potřeb vyučovacích, školních dílen, kuchyní a jiného zařízení, jakož i k nedostatku účelně školeného učitelstva, může pro dobu přechodnou zmocniti příslušné úřady školské, aby zaváděly vyučování ručním pracím chlapecským a domácímu hospodářství toliko postupně na těch školách, kde budou pro ně vhodné podmínky.“

e) **Prameny vnitroinstitucionální** určují řád, účel a vnitřní chod institucí. Mezi ně patří například různé jednací, organizační, služební řády, zápisy, záznamy, protokoly, zprávy o činnosti, účetní rejstříky, účetní knihy, či inventáře apod. I tento druh pramenů nalezne v rámci zkoumání dějin pedagogiky a školství své uplatnění. Můžeme totiž použít různé inventáře movitého materiálu, který škola vlastnila například pro poznání materiálního zázemí školy (viz obrázek č. 16). Podobně i různé účetní knihy či sestavy pro poznání nákladů školy. Zajímavým materiálem je bezesporu například i instrukce určující pravidla pro zápisy ve školních kronikách (viz obrázek č. 17).

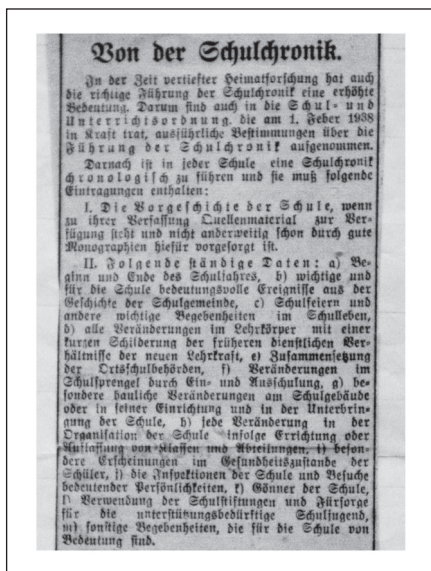
Obrázek č. 16: Příklad školního inventáře

Číslo řádku	Předmět	čet	Inventurní v řadě	Kámen M. třídy	Inventurní ena v Kč	Poznámka
1.	Štít pro učitele	1	1/81		600	
2.	Křeslo do třídy	1	2/82		750	
3.	Lavice	5	3/83		1.200	
4.	Lůžko	1	4/84		50	
5.	Podium	1.	5/85		450	je u školy.
6.	Tabule	1	6/86		1.150	
7.	Kabinovní skříň	1	43/88			
8.	Křeslo na uč. v. m.	1	4/84		200	
9.	Kabinovní štít	1	128/89		200	
10.	Zlínka	1	129/89		60	

Handwritten notes in the table:
 - Vertical note: "d. by řádky a jaro 1935"
 - Vertical note: "Inspektor učitelství v Ústí n. L."
 - Vertical note: "Věnováno"

Zdroj: AmÚL. Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938.
 Tisá – zřízení české menšinové školy, inv. č. 2, kart. 1, nestr.

Obrázek č. 17: Instrukce ke psaní školní kroniky



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola ve Všebořicích/
v. Schöbritz, Školní kronika 1914–1945, sg. OA/IV-50/74, poř. č. 1172.

2) Písemnosti osobní povahy

Existují jako jednotlivé písemnosti nebo jako soubory písemných pozůstalostí autora nebo adresáta. V zásadě lze rozoznat následující kategorie písemností osobní povahy:

a) Písemné pozůstalosti, které obsahují rozličné druhy dokumentů, jako jsou osobní doklady, korespondence, deníky, diáře, zápisníky, memoáry, rukopisy prací či třeba jen dochované obtahy (náčrty) připravovaných prací, památníčky atd. V rámci výzkumu dějin pedagogiky a školství tento materiál můžeme využít například při výzkumu života některého z pedagogů apod. Zařadit sem můžeme i přípravy učitelů na výuku, přípravy na přednášky pro kolegy apod.

b) Osobní korespondence představuje badatelsky nejcennější část písemných pozůstalostí různé povahy, obsahu i účelu, přibližující osobní život autora, jeho práci, jeho dílo, aktivitu, názory, postoje apod. Způsob vyjadřování je zde intimnější i otevřenější (autentičtější), takže jde o pramen výrazně subjektivní povahy. Příkladem z dějin pedagogiky a školství může být i následující ukázka, která pochází

z osobní korespondence mezi učitelem české menšinové školy Jaroslavem Hendrychem a inspektorem menšinových škol Josefem Pekařem, se kterým si vlivem svých životních peripetií v rámci své učitelské kariéry vytvořil přátelský vztah¹⁴:

„V Předlicích dne 26./XI. 1930.

Slovutný Pán,

Pan Josef Pekař, Inspektor státních českých škol v Ústí nad Labem.

Zprávu Tvou o zpěvu jsem přijal s radostí, neb mně je nejvíce třeba, abych občas sešel se s kolegy a zpěvem nebo jejich humorem se trochu vyjasnil z pochmurné nálady. Nejdu nikam, spolky také omezím od 1./I. 1931, šetříme. Dokázali jsme za minulý měsíc, že živobytí jsme dokázali uhraditi za 600. Kč a jde to. Nekouřím a nepiji, snad při příležitosti, přijdu-li do společnosti. Pracuji v elementárce a sžil jsem se s dětmi, myslím, dokonale, čtení nám jde. Chci v elementárce zůstat i pro příští rok a připravuji pro děti noviny, chci je hektografovati, chci v 1. třídě docílit 80% přesné mechanické čtení. Ale ta kvalifikace dobrá za rok 1928–29 mne přece jen zarazila, to jsem kantor lepší než mnozí s 2. stupněm. To jsem strašně nesl a nesu. Je jen mým přáním a snahou, abych Ti dokázal, že jsem pedagogem lepším, než jsem byl hodnocen; ovšem i jako správce školy chci býti k Tvé úplné a 100% spokojenosti. Děkuji Ti za vše dobré a prosím, neztrácej ve mne důvěry. S přátelským pozdravem oddanosti

v dokonalé úctě

Jaroslav Hendrych.“

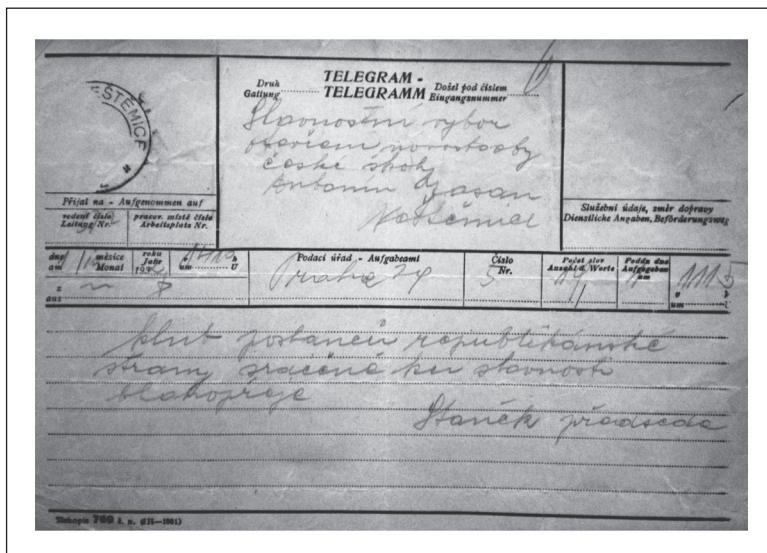
Zvláštním druhem osobní korespondence může být ovšem i telegram, jak je patrné i z obrázku č. 18, na kterém lze nalézt blahopřání českého klubu poslanců republikánské strany k otevřené novostavbě české školy v Neštěmicích.

3) Literární (vyprávěcí) prameny

Představují rozsáhlý soubor neadresných pramenů, jež se snaží působit na společenské vědomí a utvářet ho. Mezi tyto prameny lze zařadit následující druhy pramenů:

¹⁴ Ukázka pochází z osobního spisu českého menšinového učitele Jaroslava Hendrycha, viz *Archiv města Ústí nad Labem*. Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938. Osobní spisy učitelů menšinových škol. 1930–1937. H-M. Nestr. Inv. č. 4, Kart. 3.

Obrázek č. 18: Telegram



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Neštěmicích. Pamětní kniha o postavení a otevření nové české školy v Neštěmicích, sg.OA/IV-26/8, poř. č. 1180, nestr.

- a) **Legendy, anály a kroniky** – často využívané pro poznání nejranějšího období raně feudální společnosti. V oblasti zkoumání dějin pedagogiky a školství využijeme zejména ty, které obsahují nějaké informace například o různých školských otázkách, mistrech, tovaryších apod., či obsahují nějaká naučení aj.
- b) **Pověsti, písně, přísloví, pořekadla, pranostiky ad.** V rámci zkoumání dějin pedagogiky a školství nejde o zcela běžný typ pramenů, se kterým by badatel pracoval. Nicméně patří sem například obecně známé pořekadlo týkající se výchovy: „Z malého hocha statný synek bývá, mladý stromek lehce se ohýbá“. Určitá pověst pak může být odrazovým můstkem pro další bádání. Například v klasické situaci, kdy existují dvě vesnice a odedávna se „ví“, že v té první je kvalitnější škola. Nás jako badatele by poté zajímalo, čím je tato pověst podepřena? Co je na této pověsti pravdivého a proč se traduje?
- c) **Literatura vlastivědně cestopisná.** Tento druh pramene může být přínosem pro výzkum v rámci dějin pedagogiky a školství pouze v případě, že autor takového cestopisu se zmíní nějakým způsobem i o školských záležitostech či výchovných prvcích

uplatňovaných v dané zemi, kterou cestovatel prochází. Zejména v nejranějších dobách pak takovéto informace mohou být i jediným zdrojem poznání v těchto otázkách. Příkladem může být i spis Dějiny od „otce dějepisu“ Hérodota, který je výsledkem jeho cest po tehdy známém světě. Ukázka se týká výchovy perských chlapců¹⁵:

„Syny cvičí od pěti let až do dvaceti jen ve třech věcech: jezdit na koni, střílet z luku a mluvit pravdu. Dokud není synovi pět let, nepřichází do styku s otcem, nýbrž žije mezi ženami. Děje se tak proto, aby nezpůsobil otcí zármutek, kdyby snad zemřel, než vyroste.“

»???»

Jaké jiné cestovatele popisující výchovu či vzdělávání ve svých dílech znáte?

a) Paměti – jde o osobní výpovědi a autorská svědectví k poznání minulosti. Paměti bývají téměř vždy obhajobou vlastní aktivity autora, jeho rozhodnutí a činů, či obhajobou určitého hnutí, vlády apod. V tomto směru mohou memoáry obsahovat jednoznačný výklad. Jedinečnost pamětí spočívá v tom, že často přináší svědectví, která nejsou zjištělná z jiných pramenů. Do této kategorie lze řadit i různé vzpomínky pamětníků a to jak v písemné, tak i ve zvukové podobě.

Příkladem využití pamětí v rámci výzkumu dějin pedagogiky a školství v odborném textu může být i následující text popisující události související se zřizováním české obecné menšinové školy v Předlicích v letech 1912–1913¹⁶:

„Obyvatelé české národnosti žijící v Předlicích, kteří byli zaměstnáni většinou jako dělníci ve sklářské huti a chemické továrně, tvořili podle Urbana (1924) v roce 1909–1910 již početnou menšinu. Ta podle svědectví Františka Mudroňka pod vedením Františka Novotného založila školský komitét, který provedl soupis dětí, jež by českou školu mínily navštěvovat. Na tomto základě pak komitét vyhotovil žádost, kterou adresoval okresní i zemské školní radě a místnímu obecnímu úřadu. Žádost však byla

15 Ukázka pochází z díla Hérodotos. (2004). *Dějiny*. Praha: Academia.

16 Ukázka pochází z práce: Šimáně, M. (2007). *Zřizování českých menšinových obecných škol na Ústecku v letech 1867–1930 (se zřetelem na komunikaci mezi jednotlivými subjekty)*, (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita. Text byl nepatrně upraven – byly odstraněny některé poznámky pod čarou, které zde nejsou podstatné.

úřady odmítnuta s odůvodněním, že „české školy zapotřebí není, neb v místě jest moderní prostorná škola s vyučovacím jazykem německým“. Za této situace došlo ke spolupráci s Ústřední maticí školskou, se kterou byla dojednána výstavba školní budovy. Podle Františka Mudroňka pozemek pro školu musel koupit německý občan, protože němečtí majitelé pozemků Čechům vyhovět nechtěli.

Se stavbou budovy se začalo roku 1912. Stavba však musela být nahlášena a naplánována nikoliv jako škola, ale jako obytný dům, jinak by ji německé úřady opět neschválily. „Při stavbě pak plánované příčky mezi kuchyní a pokojem vynechány, tak že stoho byly na tehdejší poměry odpovídající 3 školní třídy, kabynet a byt pro učitele“.

V době výstavby budovy české školy pravděpodobně došlo k novým jednáním české menšiny se zemskou školní radou a obecním úřadem o zřízení české školy, které bylo kladně vyřízeno ve prospěch českých obyvatel Předlic. Kolaudace budovy ze strany školních úřadů proběhla bez problémů. Obecní úřad však stavbu budovy nechtěl uznat z důvodů nesplněných hygienických norem a trval na dodržení stavebních plánů. I přesto začal učitel Valtr v září roku 1913 s výukou. Obecní úřad, jak píše František Mudroňka ve svých pamětech, proto vyslal strážníka s rozkazem vyučování zastavit a školu zapečetit. Druhý den ovšem vyučování probíhalo dál, pečeť byla neznámo kým stržena. Obecní úřad tak narychlo svolal schůzi, na které se rozhodlo o vyžádání kordonu četníků na okresním hejtmanovi. Žádosti bylo vyhověno. Česká škola v Předlicích byla obsazena četníky a děti ze školy vyhnány. Jakým způsobem celá policejní akce proběhla, ukazuje následující citace: „Učitel Valtr vystihl nebezpečí a proto nechal děti spívati rakouskou hymnu (zachovej nám hospodine císaře a naši zem) četníci to překvapilo a určitou dobu rozlobení zůstali státi v pozoru, při dalším opakování však učiteli vyhrožováno udáním zneužití posvátné hymny, děti pak únavou i ze strachu před četníky přestali spívati a četníci se dali do práce...“

Školní budova byla podle Urbana (1924) rozkazem okresní školní rady v Ústí nad Labem opět zapečetěna a pro tentokrát i policejně hlídána. Místní české děti tak skončily z velké části v německých školách nebo navštěvovaly školu v Krásném Březně či Chabařovicích. Kromě zapečetění školy byly některé české rodiny navíc vypovězeny z bytů i ze zaměstnání za účast v bouřlivých protestech, které následovaly těsně po vyhnání dětí ze školy. Česká škola v Předlicích byla obnovena jako mnoho jiných českých škol až po vzniku ČSR.“

Příkladem vzpomínek, které byly vydány tiskem, pak může být i text od Jiřího Šosvalda (žáka české obecné menšinové školy v Krásném Březně), ze kterého se můžeme dozvědět o mimoškolních aktivitách jednoho z učitelů české menšinové školy v Krásném Březně¹⁷:

„Jak nadešlo jaro, tu začal pan učitel Salivar chodit na tzv. majkúry. To se tenkrát nosilo. Dva zvlášť pečlivě vybraní žáci museli být v pět ráno před jeho domem, pan učitel se vynořil v přísně turistickém, v pumpkách ke kolenům a s oštitkovanou holí a šlo se bystrým pochodem někam na kopečky do lesa, aby byl člověk po celý den rozhebaný a čerstvý. Také nás vzdělával, jak se pozná v lese sever a co činit, když si člověk sedne v trenýrkách na zmiži... Nás nejvytrvalejší připouštěl pan učitel v úterý na rádio. Vždy po dvou. To vysílal v pět odpoledne Radiojournal Praha pohádku a to bylo něco. Měl dvoulampovku, jednu z prvních v Březně se dvěma sluchátky. Jedny si nasadil sám, druhé rozdělal, my jsme si jednu placičku přidržovali na uchu a byli jaksí na vrcholu technického blaha.“

e) **Publicistika** je souborem široké škály pramenů od středověkých traktátů a kázání až po tiskoviny současné doby. Jedná se o různé noviny (deníky, obdeníky, ad.) a časopisy.

Pro výzkum v rámci dějin pedagogiky a školství lze využít nejen deníků a obdeníků, ve kterých můžeme dohledávat různé události týkající se školských otázek, ale i dobových pedagogických časopisů. Za všechny například ukázka z článku pojednávající o školských poměrech z časopisu Komenský¹⁸:

„Až se bude jednou psát historie našeho převratu, nejbolestnějším místem při tom bude čtení o zřizování českých škol. Je přece věc úplně samozřejmá, že po dosažení svobody hleděli jsme tisíce svých dětí převést do našich škol, aby se učily a vychovávaly svým rodným jazykem ... to je věc úplně jasná pro každého, jenom ne pro Němce. Je charakteristické pro povahu Němců, že je zřizování českých škol velmi rozčiluje a že skoro všude hleděli a hledí tuto akci ničit ... Ale že tento odpor nabude tak ostrého zahrocení jako v obci Dolní Krupé v okrese bělském, toho se nikdo nenadál. V místě tomto a okolních obcích je 35 českých dětí, pro něž se v srpnu 1919 žádalo zřízení české školy...Žádalo se o propůjčení prázdné místnosti ve škole německé. Němci se proti tomu důrazně ohradili (sic!)

17 Ukázka převzata z díla Šosvald, J. (1999). *Jó tenkrát v Ústí*. Ústí nad Labem: Albis International.

18 Ukázka převzata z: Neuveden. (1920). In *Komenský*, 11(42), s. 171.

a poněvadž v našich státních úřadech nejsou čeští šovéni, nezbylo jiného, než pěkně poprosit umírněného Němce hostinského, aby vzal školu do šenkovny, neboť v celé obci není jiné prázdné místnosti. A tak učitel učí děti v oblacích dýmu a ve společnosti lidí, kteří popíjejí kořalu.“

Často v rámci svého výzkumu musí výzkumník využívat i cizojazyčná periodika. Například při studiu českého menšinového školství v pohraničí si nelze vystačit pouze s českými prameny. Ty nemusí být ani dochovány. Výzkumníkovi tak nezbyvá nic jiného, než využít například německých deníků (viz obrázek č. 19). To obnáší nejenom určitou znalost německého jazyka, ale i dobového písma. V tomto případě tzv. šwabachu.

Obrázek č. 19: Ukázka dobového periodika



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Aussiger Tageszeitung, 8. září, 1925, roč. 28, č. 203, s. 1.

Dosud jsme se věnovali otázce dělení pramenů. Kde jsou tyto prameny ovšem uloženy? V České republice existuje poměrně mnoho institucí (muzeí, archívů, knihoven apod.), kde jsou uloženy materiály, které obsahují informace o dějinách pedagogiky a školství nejenom na našem území. Namátkou uvedme pouze některé: Národní muzeum v Praze, Památník národního písemnictví, Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, Muzeum Komenského v Přerově (s rozsáhlou knihovnou), Moravský zemský archív v Brně a celá řada regionálních archívů a muzeí. Řada materiálů k našim dějinám před rokem 1918 se nachází za hranicemi, např. ve vídeňských archívech.

V současné době je mnoho pramenů digitalizovaných a je možné je dohledat „pohodlně“ prostřednictvím internetu. Například na stránkách <http://www.portafontium.eu/> lze nalézt řadu mimo jiné i řadu školních i obecních kronik, se kterými lze ihned pracovat. Některé archivy neposkytují zatím digitalizované prameny, ale badateli nabízí alespoň ucelený seznam fondů a jejich archiválií. Jednoduše řečeno přehled o obsahu daného archivu. Svým způsobem nahrazují různé archivní pomůcky, se kterými badatel pracuje v rámci osobní návštěvy archivu. Příkladem mohou být například stránky Státního okresního archivu Olomouc <http://www.archives.cz/zaol/olomouc/fondy/index.php>. Obdobné záznamy lze najít například i na stránkách Archivu města Brna <http://www.archiv.brno.cz/index.php?nav01=1734&nav02=1738> či na stránkách Národního archivu v Praze <http://www.nacr.cz/C-fondy/pruv.aspx>. Badateli tato digitalizace umožňuje nejen ihned pracovat s prameny, ale zejména získat přehled o možnostech a dostupnosti různých pramenů. To se hodí zejména v prvních krocích výzkumu při volbě tématu, kdy zjišťujeme například, zda vybrané téma lze vůbec zpracovat v souvislosti s dochováním relevantních pramenů. Musíme si ovšem uvědomit jednu zásadní věc. **Zdaleka ne všechny archivy disponují digitalizovanými prameny či digitalizovanými archivními pomůckami. I v současné době badatel musí navštívit archiv osobně.** Už jen pro to, aby si byl jist, že mu neuniklo nic zásadního v řešení jeho tématu.

Kritika pramenů

Pokud pracujeme s archivními prameny, pak důležitou roli musí hrát i tzv. **kritika pramenů**. Cílem kritiky pramene je zjistit autentičnost – pravost pramene a kompetenční způsobilost pramene pro zkoumání vědeckého tématu. Kritiku pramene můžeme dělit podle dvou základních kritérií. Na tzv. *vnější kritiku*, která je zaměřena zejména na zjišťování autorství, na kritiku textu (analýza písemností z hlediska pravdivosti údajů), na zjišťování původnosti, okolnosti vzniku pramene ad. Druhým kritériem je tzv. *vnitřní kritika*, která je zaměřena například na analýzu výrazových prostředků použitých v písemnostech, vzdělání a morální profil autora pramene apod.

Zejména **vnější kritika**¹⁹ je pro práci s prameny velmi důležitá. Prezentované informace v pramenech nelze přejímat alespoň bez základního ověření pravdivosti údajů pomocí jiných primárních či sekundárních pramenů a znalosti obecného kontextu studované problematiky. Příkladem mohou být i následující výňatky ze tří různých pramenů.

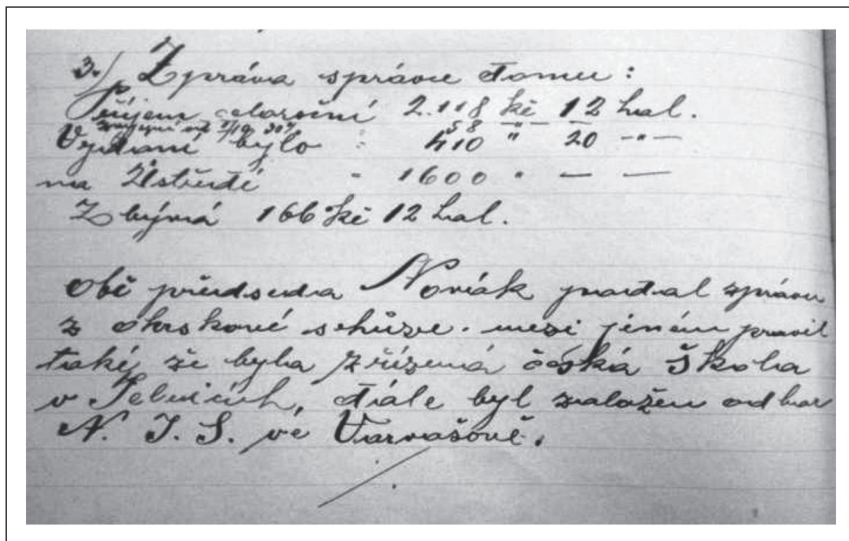
¹⁹ Vnitřní kritice pramenů se zde nevěnujeme. V případě zájmu si čtenář podrobnější informace může najít v publikacích uvedených v závěrečném seznamu literatury.

V prvním na obrázku č. 20 nalezneme zápis z porady ze dne 10. 10. 1925 Národní jednoty severočeské, která mimo jiné sděluje, že v obci Telnice byla zřízena česká obecná menšinová škola a v obci Varvažov byla vytvořena další pobočka Národní jednoty severočeské. Pro výzkumníka, který se zabývá zřizováním českých obecných menšinových škol zajisté důležitá informace. O to více, že žádné další prameny svědčící o existenci této školy nejsou dochovány. Bez ověření této informace v jiných pramenech či bez znalosti kontextu celé problematiky v daném regionu by ovšem badatel došel ke špatnému závěru, pokud by si tuto školu zanesl na svůj seznam českých škol. Stačí se totiž podívat do dalších dvou pramenů a zjistíme, že informace z tohoto zápisu je mylná. Protože se nedochoval žádný pramen z obce Telnice kromě školní kroniky místní německé školy, musíme se podívat do ní.

Zde nalezneme informace týkající se počtu dětí české národnosti, které z této školy odchází na jinou školu (viz obrázek č. 21). Jde přitom o pravidelný zápis, který byl do kroniky zaznamenáván rok co rok. Na základě srovnání let před rokem 1925 a po roce 1925 zjistíme, že po roce 1925 odchází děti do české školy ve Varvažově. Informace o této škole před rokem 1925 chybí. V prameni napsáno jako „č. Volksschule in Arbesau“. Informace o této škole před rokem 1925 chybí. Podobně nenajdeme po roce 1925 ani žádnou zmínku o tom, že by děti odcházely do české školy v Telnici, kam by to měly blíž. Již na tomto základě můžeme soudit, že původní zápis byl opravdu mylný a obcí, kde měla vzniknout nová česká škola, nebyla Telnice, ale Varvažov.

Posledním krokem je pak ověření toho, zda existovala nějaká česká škola ve Varvažově. A ihned v prvním zápisu ve školní kronice této školy (viz obrázek č.22) nalezneme potvrzení naší domněnky, že česká škola nebyla zřízena v obci Telnice, ale naopak v obci Varvažov. Zapisovatel Národní jednoty severočeské pravděpodobně pouze omylem zaměnil obě obce. Tedy ve skutečnosti vznikla nová česká škola v obci Varvažov a nová pobočka Národní jednoty severočeské vznikla v Telnici. Abychom měli úplnou jistotu, museli bychom ještě ověřit poslední část hádanky, a to zda opravdu v obci Telnice vznikla tato pobočka. Bohužel v této věci prameny mlčí, což je častý moment v historickém výzkumu. Nezbyvá tedy než se spokojit alespoň s tímto ověřením původní informace. A pak že není historický výzkum detektivka, že?

Obrázek č. 20: Zpráva z protokolu Národní jednoty severočeské



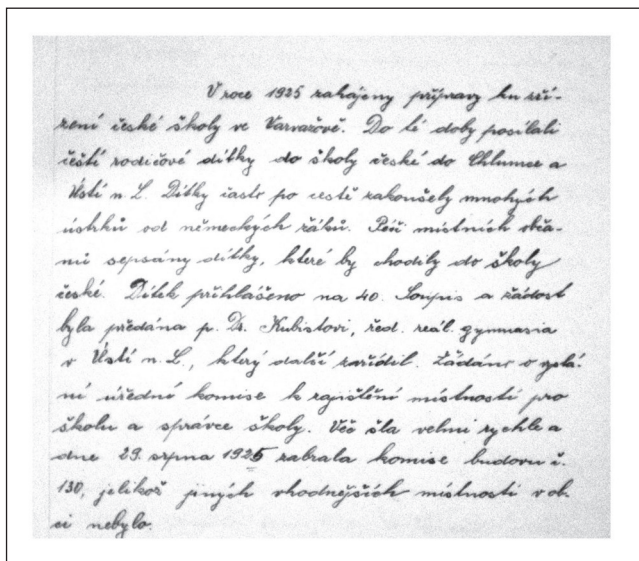
Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Spolky. Národní jednota severočeská Chabařovice, Zápisy ze schůzí jednoty 1913–1932, inv. č. 3.

Obrázek č. 21: Záznam z německé školní kroniky

Ö. Volksschule in Abasau:	8 K	9 M	•	17
Ö. V. d. Sch. in Abasau:	1 K	2 M		3
	20 K	18 M		<u>38</u>
Von dem Pfitzen, welche die Pfitzen in Telnitz				
befolgen, wofür				
in Telnitz	13 K	23 M	zif.	35
in Chabarovic	8 K	10 M	"	18
in Telnitz	3 K	6 M	"	9
	24 K	38 M		<u>62</u>
Von dem Pfitzen, welche unsere Pfitzen befolgen, wofür				
in Telnitz	10 K	8 M	zif.	18
in Abasau	8 K	8 M	"	16
in Telnitz	2 K	2 M	"	4
	20 K	18 M		<u>38</u>

Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Telnici (Volksschule Telnitz). Školní kronika (Schulchronik) 1917/1938. sg. OA/IV-38/3, poř.č. 1371, nestr.

Obrázek 22: Zápis ze školní kroniky české obecné školy ve Varvažově



Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola ve Varvažově, **Školní kronika**, sg. OA/IV-42/1, poř. č. 1521, nestr.

METODY HISTORICKÉHO VÝZKUMU

Nyní už máme jistý přehled o základních problémech historického výzkumu v pedagogice, zbývá se ještě seznámit se způsoby a zásadami, pomocí kterých je možné dosáhnout poznání objektivní reality, v našem případě minulosti. Bude tedy řeč o metodách. Co to vlastně *metoda* je? Můžeme ji obecně charakterizovat jako ***plánovitý, systematický postup směřující k nalezení či objevení nových vědeckých poznatků.*** (Bastl, 1997; Zwettler, Vaculík, & Čapka, 1996 aj.).

Metodu historického výzkumu pak lze definovat jako souhrn prostředků a pracovních postupů používaných k získání poznatků o minulosti.

Jinými slovy je možné říci, že úkolem historické metody je dát návod, jak získat (zjistit) z pramenů historická fakta. Důležitá je proto volba vhodné metody, která závisí na povaze zkoumaného problému či problémů. Neexistuje totiž jeden obecně aplikovatelný postup použitelný ve všech případech. Jaké typy metod může použít historik pedagogiky při výzkumu? V metodologické literatuře je popsána celá baterie metod (viz použitá literatura na konci tohoto textu), na tomto místě se omezíme jen na stručnou charakteristiku několika vybraných metod či přístupů:

1. Metoda přímá spočívá v získávání historických faktů bezprostředním zkoumáním (studiem) pramene, v němž jsou tyto informace přímo obsaženy. Využívá se zde toho, že pramen „vyrůstá“ z minulosti a bezprostředně o ní vypovídá. Přímá metoda je používána při prostém popisu historické skutečnosti. Touto metodou hledáme často odpověď na otázky, *kdo to byl, co to bylo, kdy to bylo, jak se to stalo* apod.

Používání přímé metody je v historických výzkumech pravděpodobně nejčastější metodou. Ovšem nikoliv jedinou.

»???»

Právě jsme se seznámili s jednou z nejobvyklejších metod historického výzkumu. Její využití si můžete hned sami vyzkoušet na základě studia pramenů obsažených v této publikaci. Podívejte se například na obrázky č. 4, 22, a 29. Které informace z těchto pramenů můžeme využít přímou metodou? Lze z těchto pramenů pomocí této metody například zjistit nějaká data o zřízení českých obecných menšinových škol? O kterých? Jaké informace o nich můžeme získat? Jsou v této publikaci ještě další obrázky pramenů, ze kterých lze čerpat informace o zřizování českých obecných menšinových škol?

2. Metoda nepřímá se využívá v případech, kdy se k určitému jevu v minulosti nezachovalo dostatečné množství pramenů. V tomto případě je možné využít jiné prameny, ale z podobné složky historické reality. Takové prameny nám mohou podat jisté svědectví o zkoumaném jevu na základě analogických vztahů apod. Nepřímá metoda je spjata s pramenným i mimopramenným poznáním (tj. starší dílčí poznatky historické vědy, obecnější znalosti či souvislosti aj.). Přímá metoda postupuje od jednotlivostí obsažených v prameni k zobecnění, nepřímá metoda postupuje obráceně. Jejich význam spočívá rovněž v tom, že vytváří jistý základ pro následné využití dalších metod. Dá se též říct, že jde o metodu, kdy pomocí jedněch fakt zastoupených v prameni (či pramenech), nahrazujeme chybějící fakta zdůvodněnou hypotézou. Často se pomocí této metody snažíme hledat odpovědi na otázky, *proč se to stalo, proč tomu tak bylo* apod.

Její využití si můžeme ukázat na zjednodušeném modelovém příkladu, kdy zkoumáme například důvody absence dětí na českých obecných menšinových školách v Ústí nad Labem v letech 1918–1938.

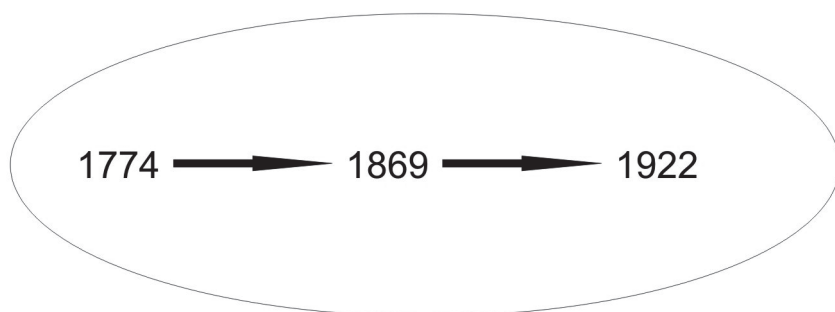
Z pramenů týkající se tohoto města víme pouze to, že děti zameškávají z „rozličných“ důvodů školní docházku zejména při ranním vyučování. Tyto důvody ovšem v žádných dochovaných pramenech týkající se okresu Ústí nad Labem nejsou uvedeny. V tuto chvíli přistupujeme k využití metody nepřímé. Na základě znalostí dílčích poznatků historické vědy (například odborné publikace mapující tuto problematiku v širším měřítku apod.) o tomto tématu máme určitou představu. Tvoříme hypotézu, kterou se nyní snažíme podložit i argumenty z pramenů týkajících se námi zkoumané lokality.

Jak jsme již zmínili, tyto prameny nám nejsou schopny dát odpověď přímo. Zkoumáme tedy různé zápisy, zprávy apod., které by nám daly určité vodítko. Těmi mohou být například i policejní protokoly, ve kterých jsou zachyceny infor-

mace o delikvenci mládeže. Například že ten a ten žák té a té obecné školy byl krátce před osmou hodinou ranní přistižen při krádeži mléka z povozu mlékaře. Podobně nám mohou pomoci i zdravotní záznamy, které upozorňují na okolnosti zranění dětí. Například, že sedmiletý hoch navštěvující tu a tu obecnou školu si vymkl kolem půl osmé ráno kotník ve chvíli, kdy běžel za povozem rozvážející uhlí a sbíral odpadající kusy. Z jiných pramenů či svědectví současníků můžeme poté zjistit, že v této době bylo v Ústí nad Labem běžné, že děti českých rodičů vypomáhali rodinnému rozpočtu i tím, že chodily na „mléko“ či „uhlí“. V tuto chvíli máme tedy odůvodněnou hypotézu, že děti v této lokalitě zameškávaly ranní vyučování, protože vypomáhaly svým rodičům s finanční situací tím, že ráno chodily krást mléko či sbírat uhlí odpadávající z povozu, který ho rozvážel. V případě, že bychom nebyli schopni najít ani tato vodítka je možné ještě přistoupit k metodě historicko-srovnávací (viz dále).

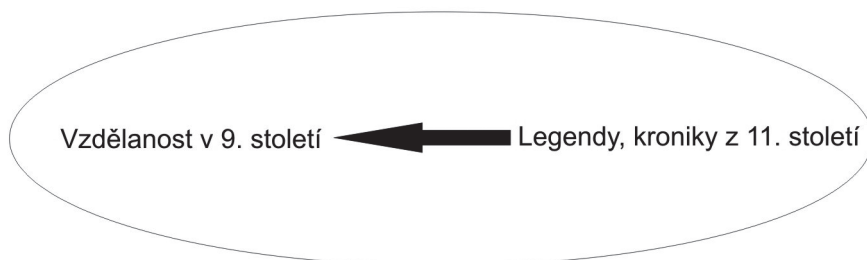
3. Progresivní metoda umožňuje sledování a zachycování minulých událostí tak, jak po sobě následovaly, tedy od starších k novějším, popř. následujícím událostem. Například zabýváme-li se sledováním vývojem školní docházky na našem území, budeme sledovat události od roku 1774, kdy vyšel v platnost Všeobecný školní řád, přes rok 1869 a 1883, kdy byl vydán tzv. Hasnerův zákon respektive jeho novela až třeba po rok 1922, kdy vyšel tzv. Malý školský zákon zavádějící povinnou školní docházku pro Slovensko a Podkarpatskou Rus. Příkladem výzkumů využívající progresivní metodu, mohou být například publikace od Cacha, Rýdla a dalších autorů, které naleznete v seznamu literatury na konci této publikace.

Obrázek č. 23: Progresivní metoda



4. Metoda retrospektivní je založena na opačném přístupu. Pomocí této metody se snažíme poznat „starší“ události na základě znalostí o vývoji daného jevu či události v době následující. Tato metoda skrývá mnohá nebezpečí, např. nedostatečné pochopení předchozího vývoje, přílišná kritičnost apod. Této metody využíváme většinou v případech, kdy ke zkoumanému období nemáme dostatečné množství pramenů z této doby. Příkladem využití této metody by mohl být hypotetický výzkum rozvoje vzdělanosti v období 9. století na našem území na základě studia pramenů z pozdější doby jako byly legendy, první kroniky apod. Tyto prameny jsou zřejmě jediným zdrojem poznání předchozího období, protože k období 9. století nemáme k dispozici mnoho písemných pramenů.

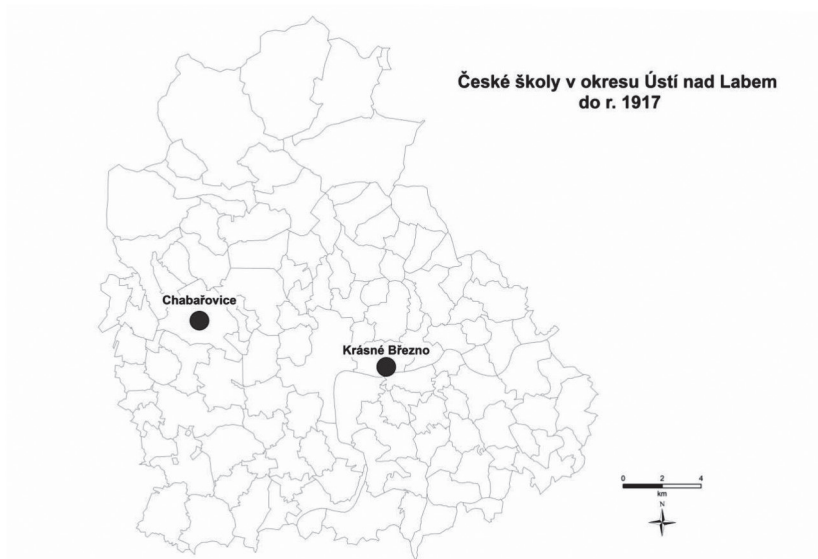
Obrázek č. 24: Retrospektivní metoda



5. Metoda statistická se využívá při zkoumání kvantitativní stránky hromadných jevů. Téměř se neliší od obecné statistiky, má však určitá specifika daná specifičností předmětu zkoumání. Existují v podstatě dva hlavní druhy pramenů, se kterými historik může pracovat touto metodou: Prvním okruhem jsou výsledky statistických šetření a druhým soubory stejnorodých pramenných údajů (seznamy žáků, matriky aj.). Příkladem výzkumu z oblasti českého školství, který využívá této metody je například kniha od Michaila Kuzmina (1981) *Vývoj školství a vzdělání v Československu*.

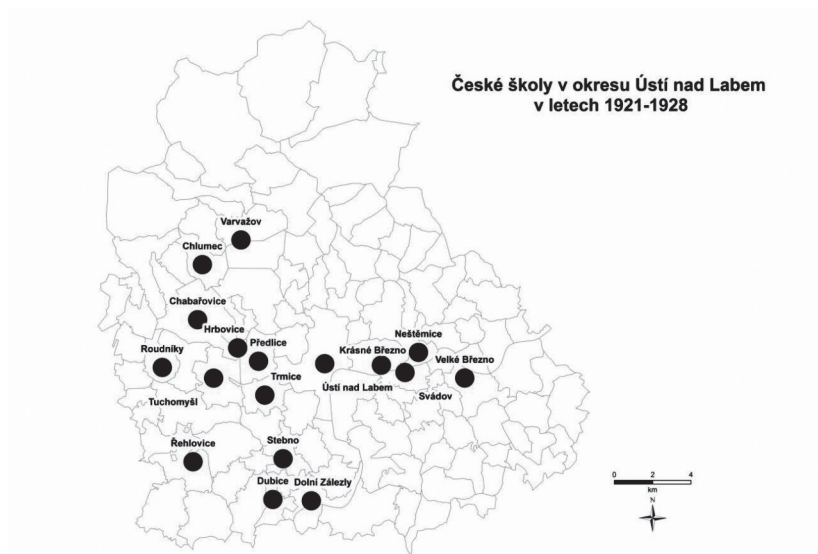
6. Metoda geografická spočívá ve zjišťování faktů (a vzájemných vztahů mezi fakty) a jejich rozmístěním a srovnáním na mapě. Příkladem může být výzkum počtu národních škol v jednotlivých regionech či zemích meziválečného Československa. Ukázkou využití této metody mohou být i následující obrázky č. 25 a 26, na kterých je zachycen vývoj českých škol v soudním okrese Ústí nad Labem před a po roce 1918. Metoda geografická pak může být spojována i s metodou statistickou. Takovýto výzkum nalezneme například v práci Silvie Kučerové (2012) s názvem *Proměny územní struktury základního školství v Česku*.

Obrázek č. 25: České obecné školy v okrese Ústí nad Labem před r. 1918



Zdroj: Šimáně, M. (2010). České obecné menšinové školy v okrese Ústí nad Labem v období Československé republiky (1918–1938). Brno: MU (Diplomová práce).

Obrázek č. 26: České obecné školy v okrese Ústí nad Labem po r. 1918



Zdroj: Šimáně, M. (2010). České obecné menšinové školy v okrese Ústí nad Labem v období Československé republiky (1918–1938). Brno: MU (Diplomová práce).

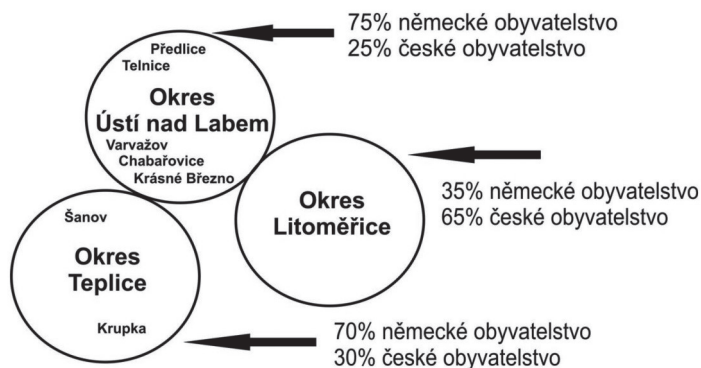
7. **Komparativní (historicko-srovnávací) metoda** je systematickým postupem, při němž zjišťujeme chybějící historické poznatky pomocí analogie (např. nedochovala se část pramenů, existuje objektivní nedostatek zpráv o určitém problému apod.). Při její aplikaci je nezbytně nutné ujasnit si či vyřešit několik okruhů problémů. Například je nutné definovat přesně objekty komparace (lze srovnávat pouze stejné kategorie, jevy). Musíme si určit cíle, tj., co komparací sledujeme (určení shod a rozdílů, rozbor shod a rozdílů a následné rozdělení do skupin – typů apod.). Rovněž je nezbytně nutné stanovit si kritéria, podle nichž budeme objekty komparace analyzovat nebo vyjasnit vztah komparace k časové ose (podrobněji Zwettler, Vaculík, & Čapka, 1996, s. 90–91).

Využití této metody si můžeme ukázat opět na modelovém příkladu, který jsme využili v rámci popisu práce s metodou nepřímou. Budou nás tedy opět zajímat důvody absence dětí na českých obecných menšinových školách v Ústí nad Labem v letech 1918–1938. Z pramenů týkající se tohoto města víme pouze to, že děti zameškávají z „rozličných“ důvodů školní docházku zejména při ranním vyučování. Tyto důvody ovšem v žádných dochovaných pramenech týkající se okresu Ústí nad Labem nejsou uvedeny. Nezbyvá tedy než využít metody nepřímé, či historicko-srovnávací, nebo obou metod.

Pro tento případ se rozhodneme pouze pro metodu historicko-srovnávací i na příklad z toho důvodu, že ani metoda nepřímá nám odpověď na naši otázku nedala. Je třeba se tedy podívat do pramenů mapující tutéž problematiku v jiném městě, či regionu. Po dalším studiu jsme zjistili, že odpověď na tuto otázku nám nabízí například prameny týkající se okresu Teplice a Litoměřice. Víme ovšem, že v rámci této metody musíme dodržet mnohá kritéria. Podstatná kritéria v tomto případě se jeví například sociální a národnostní složení obyvatelstva, vývoj českého školství v dané oblasti apod. (viz obrázek č. 27) Přestože odpověď na otázku by nám mohly dát prameny obou měst, musíme vybrat ty, které nejvíce odpovídají námi položeným kritériím. Teplice pak mnohem více splňují tato kritéria než Litoměřice.²⁰ Závěrem tak můžeme vytvořit hypotézu, že důvodem absence školní docházky mohlo být tzv. „chození na uhlí či mléko“. Analogicky totiž využijeme informace týkající se absence školní docházky z pramenů českých škol v teplickém okrese pro ústecký okres.

20 Na obrázku č. 27 máte možnost vidět práci s jedním kritériem (jde o modelový případ – ve skutečnosti je potřeba jich vzít v potaz mnohem více). Tímto kritériem je rozložení obyvatelstva podle národnosti. Okres Teplice je evidentně pro využití historicko-srovnávací metody mnohem přijatelnější než okres Litoměřice. Důvodem je větší podobnost tohoto okresu s okresem Ústí nad Labem v námi sledovaném kritériu národnostního složení okresu. Z toho důvodu by byly využity informace popisující absenci žáků na českých školách v teplickém okrese a nikoliv informace z okresu Litoměřice.

Obrázek č. 27: Model využití historicko-srovnávací metody



8. Metoda sondy má v historickém výzkumu dvě stránky: Za prvé může sloužit k vytyčení reprezentativního vzorku (používá se běžných statistických technik), aby bylo možné zjištěné závěry v určité míře zobecnit. Druhým využitím metody sondy je užší vymezení předmětu zkoumání, popř. přesnější definování dalšího výzkumu.

Příkladem využití této metody může být výzkum zaměřený na studium každodenního života učitele v období normalizace (Zounek, Knotová, Šimáně)²¹. Prvním krokem ve výzkumu totiž byla sonda do terénu, abychom odhalili základní problémy a otázky studovaného tématu (například „mlčení“ o letech 1968–1969), navázali kontakt s respondenty a zároveň si vyzkoušeli otázky rozhovoru. Po pilotní sondě jsme byli schopni zaměřit přesněji svůj výzkum či zpřesnit své tazatelské otázky.

9. Biografická metoda je metodou, která v sobě skrývá dvě koncepce. **Individuální biografie** zkoumá život jedince v jeho všestranných souvislostech. Lze ji chápat rovněž jako určitou formu sondy, s jejíž pomocí se snažíme poznat i pochopit hlubší společenské vztahy či rozpory (život a názory osobností). **Skupinová biografie** – v tomto případě spočívá biografická metoda v tom, že určitá akce, událost, postoj byla dílem více či méně uvědomělé činnosti (snahy, aktivity) konkrétních lidí. Historik se snaží poznat, kdo byli oni jedinci, kteří tu či onu akci, událost

21 V době psaní tohoto textu autoři prezentovali výsledky své výzkumné sondy pouze na konferencích v ČR i v zahraničí. V době, kdy čtete tento text, již mohou být tyto výsledky publikovány v podobě odborné studie. Je rovněž velmi pravděpodobné, že již existují další výsledky výzkumu, který realizují autoři (v době psaní tohoto textu). Výzkum se jmenuje Každodenní život základní školy v období normalizace pohledem učitelů. Využití orální historie při studiu soudobých dějin školství (Grantová agentura České republiky, č. projektu 14–05926S).

připravili nebo uskutečnili. Využití této metody předpokládá přesné vymezení souboru jedinců, biografické údaje by měly být vyhledávány pro všechny jedince daného souboru a pokud možno jednotně apod. (podrobněji Hroch a kol., 1985).

Ukázka individuální biografie²²:

„Karel Král²³ (ročník 1935) je ze smíšené rodiny původem z Ostravska. Otec byl Čech, matka Polka, která zemřela čtyři měsíce po porodu na TBC, proto ho v raném dětství vychovávali prarodiče – babička a děda, hornický důchodce. Žili na území, které po Mnichovu obsadili Poláci a po 1. září 1939 Němci. I jeho ovdovělý otec musel v říjnu 1938 odejít z Němci zabraného Slezska a nové pracoviště našel na Hané. Od září 1941 žil s Karlem, jeho o rok starší sestrou a s novou partnerkou ve vesnici poblíž Kroměříže, kde v září téhož roku Karel nastoupil do jednotřídní školy, v níž bylo zhruba padesát spolužáků ve věku šest až čtrnáct let. Karel dodnes vzpomíná na styl výuky pana řídícího, který s nadhledem zvládl celou velkou třídu, a to i při poměrně náročných aktivitách, jako byl tělocvik v přírodě. Součástí výuky bylo také divadlo a čtení knih, které žákům půjčoval pan učitel, ať už to byly knihy jeho vlastní nebo z obecní knihovny. Na podzim roku 1944 bylo vyučování na pár měsíců přerušeno, protože ve škole byli ubytováni maďarští vojáci. Žáci si v té době chodili pouze jednou týdně pro úkoly do obecní kanceláře. Samotný konec druhé světové války vnímá Karel jako symbolický konec svého dětství. Po válce se rodina vrací na sever Moravy, kde také získal Karlův otec práci. V té době se budoucnost jevila velmi slibně, a to zvláště poté, co Karel úspěšně složil přijímací zkoušky na Státní reálné gymnázium. Poválečná politická situace, zejména volby v roce 1946 a následný vývoj sledoval se zájmem i tehdy dvanáctiletý Karel, který, jak sám říká, vnímal politickou situaci pohledem „lidovce“ a lidoveckého tisku, protože jeho otec byl aktivním členem a předválečným funkcionářem Československé strany lidové (tři bratři Karlova otce však byli každý členem jiné politické strany). Poválečná ekonomická situace byla poměrně uspokojivá, přestože Karlova nevlastní matka byla již od konce války v domácnosti a celkově šestičlennou rodinu tedy živil otec.

22 Ukázka pochází z následující publikace: Zounek, J. (2011). Učitel – Příběh normálního života v nenormální době. In L. Fasora, J. Hanuš, J. Malík & D. Nečasová (Eds.). Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století. (s. 241–252). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. Text byl nepatrně upraven – byly odstraněny některé poznámky pod čarou, které zde nejsou podstatné.

23 Jméno a datum narození učitele bylo z etických důvodů pozměněno. Životopis byl rekonstruován na základě polostrukturovaného rozhovoru (otázky vznikly na základě teoretického studia primárních i sekundárních zdrojů), který probíhal prostřednictvím elektronické pošty i osobně. V průběhu komunikace byla podrobněji rozvíjena některá významná témata vztahující se k tématu studie.

Zlom přišel s rokem 1948, kdy jeho otec dostal v zaměstnání přihlášku do KSČ, kterou podepsal. Hlavním důvodem byla nutnost uživit rodinu, ale zřejmě i počáteční dojem, že víra, v níž byl vychován, je v nějaké podobě slučitelná s členstvím v KSČ (navzdory tehdy čerstvé papežské encyklice). Svoji roli sehrál i názor, že nemá cenu bojovat ztracenou bitvu za velitele, kteří ji už beztak ostudně prohráli. Karlův otec po této zkušenosti svým dětem zdůrazňoval jednak nutnost se vzdělávat, ale také neodmítat vstup do pionýra (později do Československého svazu mládeže) a veřejně nezmiňovat odlišné názory od tehdy „předepsaných“. V roce 1948 byl Karel v rámci tehdejších školských reforem „přesunut“ z druhého ročníku (sekundy) reálného gymnázia na tehdejší střední školu²⁴, aby pak v roce 1950 nastoupil do prvního ročníku čtyřletého gymnázia.

V roce 1953 se do života tehdy již septimána promítla neúprosným způsobem tehdejší reforma školy spojená se zrušením jednotné školy (včetně gymnázií) a vznikem jedenáctileté střední školy. O rok starší studenti ještě odmaturovali v normálním červnovém termínu, kdežto Karlovi a jeho spolužákům bylo oznámeno, že jejich ročník bude maturovat ještě téhož roku, a to již v srpnu! Za tím účelem museli absolvovat o prázdninách šestitýdenní přípravu, kdy byla jejich třída rozdělena na dvě skupiny – humanitní a přírodovědnou; podle toho byl diferencován i obsah výuky. Jako zřejmě jediný poválečný ročník nematurovali Karel a jeho spolužáci z ruštiny, byť díky svému učiteli ruštiny měli tento jazyk poměrně v oblibě a dokonce četli některé ruské autory 19. století v originále. Rok 1953 lze jen těžko považovat v Karlově životě (a nakonec i v životě celé společnosti) za klidný. Další ránu nejenom pro něho, ale pro celou rodinu znamenala měnová reforma. Ta mimo jiné znamenala, že Karlův otec již nebyl schopen uživit rodinu z jednoho platu, a tak musela znovu nastoupit do práce i maminka, protože by jinak Karel nemohl dále studovat.

Karel, stejně jako zhruba polovina jeho spolužáků v maturitní třídě, si vybral pedagogické studium; se hlásil na tehdy nově zřízenou Vysokou školu pedagogickou do Olomouce. Jak sám uvádí, jedním z motivů pro volbu tohoto povolání byla právě jeho zkušenost z malotřídní školy a pedagogické mistrovství jeho učitele. Prvním krokem k tomu byla maturita, nicméně rozhodující slovo již měla v této době kádrovací komise. V Karlově případě (i několika jeho spolužáků) nastal problém s tím, že navštěvovali nepovinný předmět náboženství. To jim také vystavilo u komise v první chvíli stop pro další studium.

24 Karel vzpomíná na přechod z gymnázia na střední školu, jak zněl dobový název pro druhý stupeň základní školy. Zatímco na gymnáziu nebyl vynikajícím žákem, přechodem na jiný typ školy se stal bez námahy premiantem. Sám přiznává, že to byl nejlepší způsob, jak ztratit motivaci učit se.

V té chvíli jim ale pomohl třídní učitel, který obratným vedením zasedání komise dosáhl toho, že v pozdních večerních hodinách nakonec komise změnila svoje stanovisko. Pravděpodobným důvodem byla neochota členů komise psát zdlouhavé zdůvodnění svého zamítavého rozhodnutí dlouho do noci. Svou roli v tomto obratu, podle Karla, sehrála i tehdejší politická situace. Režim byl do jisté míry rozkolísán jednak státními pohřby, ale hlavní příčinou nervozity ve společnosti a zejména ve vládnoucí garnituře byly zejména dopady měnové reformy.“

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 Ponioho, 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

Dohlédací obvod inspektora menšinových škol národních v Ústí nad Labem.	
MATRIKA ŠKOL.	
Obecná škola s vyuč. jaz. československým pěti-třídní s 1 pobočkami v PŘEDLÍCÍCH.	
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 obyvatelů <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 tamní obci:	Pošta v místě. Jméno a národnost správce úřadu <u>J. Vyšín, česká.</u>
	Nádraží -0- Jméno a národnost přednosty stanice <u>-0-</u>
	Para ano Jméno a národnost duchovních <u>Jan Hollfeld, německá.</u>
	Obvodní lékař i jiný ano Jméno a národnost <u>Robert Rothhardt, německá,</u> <u>Karel Steich, německá.</u>
	Četnická stanice -0- Jméno a národnost velitele stanice <u>-0-</u>
	Finanční stráž -0- Jméno a národnost velitele stanice <u>-0-</u>
	Německá škola <u>chlapecká</u> Jaká a kolik třídní <u>obě</u> Kolik má přibližně dětí <u>asi 170</u> <u>dívčí</u> <u>pětitřídní</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, město <u>Ústí nad Labem.</u> správce <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 dělnická, nádenická, železničářů, horní- Zaměstnaní místních Čechů <u>ků, menšinou živnostníci a obchodníci.</u>	
České spolky v obci a organizace. (Udějte též jméno předsedy a jednatele)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nár. jedn. Severočeská, předs. K. Veselý, jedn. J. Hendrych, 2. Těl. jedn. Sokol, předs. J. Nezládek, jedn. X. Kušera. 3. Česká míst. osv. komise, J. Hendrych, Ant. Sedivý. 4. /Bio Illusion, podnik N. J. S., obchodvedoucí J. Hendrych. 5. Komitét pro postavění pom. na Běhání, K. Veselý, J. Hendrych. 6. Knihovní rada, A. Sedivý, X. Kušera. 7. Komenský, podpůr. šk. spolek, J. Douša, A. Sedivý. 8. České ob. prospěš. družstvo stavební J. Klečka a K-Ptáčník.

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 reáliích, 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 rodinné 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.

FÁZE HISTORIKOVY VÝZKUMNÉ PRÁCE

Historický výzkum, stejně jako výzkumy v jiných vědeckých disciplínách, není otázkou jednorázového činu, ale vždy jde o proces, který se skládá zpravidla z několika fází.³⁵

1. **Volba tématu a stanovení problémů.** Jde o velmi důležitou fázi výzkumu. Vlastní volba tématu a stanovená konkrétních výzkumných otázek je velmi složitá věc, protože **od tohoto bodu se odvíjí celý další výzkum.** Studentům pomáhají s volbou tématu jejich vyučující či konzultanti. Někdy se může téma pro výzkum „zrodit“ po přečtení nějaké knihy nebo odborného článku. Jindy může jít o pokračování předešlého výzkumu apod. U zrodu nového výzkumného tématu může být zvědavost. Naše prarodiče mohou například říkat, jak oni se dříve lépe učili a byli daleko více poslušní. Student nebo výzkumník se může ptát, na základě čeho to tvrdí. Jaké k tomu mají doklady? A již je na světě téma, které se musí samozřejmě dále specifikovat, promýšlet či konzultovat se svým vyučujícím nebo odborníkem na danou oblast. V této fázi je proto nutné **odpovědět si zejména na několik otázek**, například: Má práce přinést zcela nové poznatky na základě původního výzkumu? Půjde o kompilační práci (tedy o jiný pohled na dosavadní výsledky výzkumů nebo shrnutí poznatků mnoha výzkumů a nalezení nových souvislostí)? Jak je téma „zpracovatelné“ z hlediska dosavadní literatury a dostupnosti pramenů? Do jaké hloubky bude téma zpracované? Jaké metody budou při výzkumu použity? Jakou formu vědeckého sdělení bude mít výsledek? Půjde o krátký článek nebo diplomovou práci či dokonce knihu? Dále je vhodné si vypracovat alespoň základní osnovu práce a rámcový plán výzkumu.

2. **Zpracování tématu v dosavadním vědeckém výzkumu.** Druhá fáze by měla dát relativně úplnou a především detailní odpověď na to, zda a jak je dané téma zachyceno v literatuře, k jakým výsledkům došli vědci v předchozích výzkumech (a to i v širším kontextu) nebo jaké výzkumné metody byly použity při realizovaných výkumech. Významnou úlohu zde hrají bibliografie, a to jak hotové, tak vytvářené výzkumníkem. Někdy jde o poměrně náročnou fázi výzkumu, protože

35 Tato pasáž textu vychází z Bartlovy publikace Úvod do studia dejepisu, ale je upravena, zkrácena a doplněna autory. Pojednání o fázích historikovy výzkumné práce lze dále nalézt např. v publikaci Josefa Bartoše a dalších.

k některým tématům existuje velké množství zdrojů (např. k dílu J. A. Komenského). Je tedy nutné prostudovat poměrně hodně textů (zde záleží i na vhodné formulaci výzkumných otázek). V některých případech je ale k dispozici malé množství zdrojů, což znamená méně studia, ale pak může být poměrně těžké sepsat obecnější kontext tématu. Nikdy by se nemělo zapomínat na zahraniční literaturu, která je dostupná v knihovnách, nebo v elektronických databázích knihoven či univerzit.³⁶

3. **Shromáždění relevantních pramenů a jejich kritika.** Cílem je shromáždít pokud možno všechny prameny vztahující se k tématu (i prameny, které se k tématu váží jen okrajově, rovněž tyto prameny mohou přinést důležitou informaci). Poté následuje vyhodnocení jejich dokumentární hodnoty a informační kapacity. Měla by se prověřit také pravost a hodnověrnost pramenů (kritika pramenů). V dějinách pedagogiky či školství se jen stěží setkáme s falzifikáty, přesto je vhodné při výzkumu pramen prověřit.³⁷ Těmito kroky končí tzv. informační fáze výzkumu, která je také nazývána **heuristikou**.
4. **Studium literatury a pramenů.** Ve čtvrté fázi jde především o snahu, na základě detailního studia všech dostupných zdrojů, „rekonstruovat“ minulost (určitý historický proces). Uplatňují se přitom analýza, komparace, interpretace, syntéza. Důležitou součástí je zpravidla formulování závěrů.
5. **Vypracování první verze práce.** Ta by měla vyjadřovat všechny získané poznatky z výzkumu, ale také takřka všechny obsahové a formální záležitosti, které jsou požadovány na odborné práce (obsah, úvod, závěr, seznam použité literatury, pramenů, tabulky, grafy apod.). Doporučuje se tuto verzi na nějakou dobu odložit a poté se k ní vrátit a znovu práci přečíst – mnohdy se odstraní zbytečné chyby či nejasně formulované myšlenky apod.
6. **Definitivní verze celé práce.** Jde o verzi, která je připravena k odevzdání (v případě diplomové práce), nebo je zaslána do redakce odborného časopisu či nakladatelství. Ponecháme nyní stranou požadavky redakcí odborných časopisů a nakladatelství, mnohdy jde totiž o velmi specifické požadavky. Tato tematika již sahá za rámec naší publikace. V případě bakalářské nebo diplomové práce je nezbytné, aby odevzdávaná práce byla na vysoké úrovni jak co do obsahu, tak

36 V případě Filozofické fakulty Masarykovy univerzity je tzv. elektronické informační zdroje dostupné z webu knihovny, nebo přímo na adrese: <http://knihovna.phil.muni.cz/katalogy-a-databaze/elektronicke-informacni-zdroje/>.

37 O kritice pramenů naleznete více informací např. v publikaci Miroslava Hrocha a kolektivu, ale i dalších.

i po formální stránce. V současné době, kdy můžeme využívat různé druhy kvalitních textových editorů (i tzv. open source), máme k dispozici skenery a další digitální nástroje a služby na internetu, by mělo jít o práce, které budou na vysoké úrovni i po formální stránce. Neměli bychom také zapomínat, pokud možno, na bezchybný seznam použitých zdrojů. Jde-li o bakalářskou či magisterskou/dizertační práci, je vždy dobré konzultovat všechny obsahové i formální náležitosti se svým vedoucím práce či konzultantem.

Tento postup není závazný, některé fáze lze zaměnit a dokonce zcela přeskočit. Vše se odvíjí například od tématu a koncepce výzkumu, dostupnosti literatury a pramenů, předchozího studia. Ve hře jsou i další faktory, např. zkušenosti výzkumníka z jiných výzkumných projektů, osobnost výzkumníka/studenta, jeho časové možnosti či styl práce.

OSOBNOSTI MODERNÍ PEDAGOGIKY O DĚJINÁCH PEDAGOGIKY A ŠKOLSTVÍ

V této kapitole představujeme významné české a slovenské historiky současnosti, ale i nedávné minulosti. Představujeme zde také odborníky, kteří nejsou „profesionálními“ historiky, ale v rámci svého širokého odborného záběru se dějinám nějakým způsobem věnovali.³⁸ Neklademe si zde nárok na úplný výčet jmen či publikací, spíše zde chceme informovat čtenáře o významných a zajímavých osobnostech, jejichž dílo je dobré znát. Uvádíme zde pouze výběr publikací a předpokládáme, že čtenář si může bez problémů najít další knihy či studie v (elektronických) katalozích knihoven.

Většina uváděných knih jsou tradiční tištěné publikace či skripta, která mnohdy vznikla dávno před masovým rozšířením digitálních technologií. V současné době ovšem stále prakticky neexistují v ČR e-booky či elektronické publikace o dějinách českého školství a pedagogiky, což však neznamená, že v (blízké) budoucnosti nevzniknou. Již v současnosti je možné najít v elektronických katalozích knihoven některá díla v elektronické podobě, jde ale většinou o elektronické kopie („skeny“) tradičních/starších publikací.

Josef Cach (1923–2005)

Univerzitní profesor a pedagog, historik pedagogiky a školství, jedna z největších osobností historiografie pedagogiky dvacátého století u nás. Ve své výzkumné činnosti se zaměřoval na dějiny sovětské pedagogiky, vývoj učitelského vzdělávání, dějiny středního školství aj. Je znám jako autor významných studií o mnoha osobnostech české i evropské pedagogiky. Psal ale také učebnice a skripta věnovaná dějinám pedagogiky a školství. Příkladem mohou být výjimečná skripta *Výchova a vzdělávání v českých dějinách* (1988–1996). Cach věnoval pozornost i metodologii

38 U osobních dat, titulů, míst působení uvedených autorů apod. vycházíme z veřejně dostupných zdrojů a publikací v době vzniku této práce (jaro 2014). Nemůžeme tedy zachytit případné změny v kvalifikaci autorů či změnu působiště (univerzity) apod. po dokončení tohoto textu. Je tedy možné, že v době, kdy čtete tuto publikaci, již některá data neodpovídají realitě. Doporučujeme proto čtenáři ověřovat si v případě nutnosti data na internetu (např. na webových stránkách univerzit a vysokých škol, případně v katalozích knihoven).

historického výzkumu. Příkladem jsou nejenom jeho práce, ale také úvodní metodologická kapitola v uvedených skriptech, která obsahuje rovněž nástin historiografie pedagogiky a školství.

Výběr z díla

Cach, J. (1996). *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*. Praha: Karolinum.

Cach, J. et al. (1988–1996). *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. 4 díly (6 svazků). Praha: Státní pedagogické nakladatelství; Univerzita Karlova; Karolinum.

Cach, J. (1999). *Počátky nových škol v českých zemích*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Cach, J. (2000). *František Čáda a mezioborové vztahy i experimenty*. Praha: Karolinum.

Cach, J. (2003). *František Drtina: filozof, pedagog a reformátor školství, představitel kultury a státník*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Dagmar Čapková (1925)

Vysokoškolská pedagožka, profesorka, přednášela na univerzitách v Anglii a ve Spojených státech amerických. Jejím celoživotním zájmem je dílo Komenského. Podílela se na kolektivních edicích jeho díla, vydávání jeho neznámých děl ad.

Výběr z díla:

Čapková, D. (1968). *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Čapková, D. (1972). *Vzdělávání malých dětí v pojetí universálního celoživotního vzdělávání v díle J. A. Komenského*. Praha.

Čapková, D. (1980). *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Miroslav Cipro (1918–2003)

Univerzitní profesor a pedagog. Jeho vědecká činnost na poli pedagogiky byla velmi různorodá. V posledních letech života se zaměřoval zejména na dějiny pedagogiky – vydal *Průvodce dějinami výchovy* a později *Prameny výchovy*. V roce 2001 pak publikoval *Slovník pedagogů*, který obsahuje tradičně informace o osobnostech z různých historických období, ale také hesla věnovaná některým současným českým i zahraničním odborníkům. K dějinám se vrátil ještě jednou, a to když vydal třídílnou *Galerii světových pedagogů*.

Výběr z díla:

Cipro, M. (2002). *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století*. Praha: M. Cipro.

Cipro, M. (2002). *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro.

Cipro, M. (2002). *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy. První svazek, Od starověku k osvícenství*. Praha: M. Cipro.

Cipro, M. (1991–1998). *Prameny výchovy: encyklopedický soubor statí o předních pedagogických myslitelích a reformátorech*. 5 sv. Praha: vlastním nákladem.

Cipro, M. (2001). *Slovník pedagogů*. Praha: Miroslav Cipro.

Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.

Cipro, M. (1985). *Vývoj a problémy francouzské školy a pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova.

Vladimír Jůva starší (1925–2005)

Univerzitní profesor a pedagog. Jeho odborný záběr byl velmi široký, jedním z jeho klíčových témat byly dějiny pedagogiky a školství. Napsal celou řadu publikací, jde např. o *Vývoj pedagogického myšlení*, *Vývoj německé muzeopedagogiky*, *Vývoj pedagogického myšlení*, *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky* (spoluautorka Z. Veselá). Řadu publikací napsal společně se svým synem Vladimírem Jůvou ml., např. Úvod do pedagogiky a *Stručné dějiny pedagogiky*.

Výběr z díla:

Jůva, V. (1987). *Vývoj pedagogického myšlení*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně.

Jůva, V., & Veselá, Z. (1988). *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Jůva, V. (1994). *Vývoj německé muzeopedagogiky*. Brno: Paido.

Jůva, V., & Jůva, V. (1997). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.

Jůva, V., & Jůva, V. (1999). *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido.

Otakar Kádner (1870–1936)

Univerzitní profesor, pedagog a historik pedagogiky. V letech 1909–1924 napsal monumentální *Dějiny pedagogiky*, v nichž na ploše zhruba 2000 stran mapuje dějiny pedagogiky od nejstarších dob až po dvacáté století. Záhy vydal Kádner další rozsáhlé dílo *Základy obecné pedagogiky*, v nichž mimo jiné představuje pedagogiku jako samostatnou vědní disciplínu, ukazuje její místo v systému věd a klasifikuje pedagogické disciplíny. Také v tomto díle používá historický vývoj určitého tématu k jeho vysvětlení. Posledním velkým dílem je *Vývoj a dnešní soustava školství*, jehož cílem je informovat o vývoji, stavu, ale i vývojových trendech v oblasti školství ve světě. Všímá si zde například školské politiky církví, států i politických stran, ale popisuje také ekonomické aspekty vývoje školských institucí.

Výběr z díla:

Kádner, O. (1912). *Stručné dějiny paedagogiky a školství*. Praha.

Kádner, O. (1909–1924). *Dějiny pedagogiky*. 3 díly. Praha: Dědictví Komenského.

Kádner, O. (1929–1938). *Vývoj a dnešní soustava školství*. 4 díly. Praha: B.

Janda, 1929–1933 (I.-III. díl); Praha: Česká akademie věd a umění (IV. díl).

Tomáš Kasper (1974)

Vysokoškolský pedagog, docent, zabývající se dějinami pedagogiky a školství. Některé knihy napsal se svojí manželkou Danou, která se rovněž věnuje historii pedagogiky a školství.

Výběr z díla:

Kasper, T., & Kasperová, D. (2006). *Češi, Němci, Židé v národnostním Československu: pohledy na školství a vědu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Kasper, T. (2007). *Výchova či politika?: úskalí německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918–1933*. V Praze: Karolinum.

Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.

Jozef Pšenák (1939)

Slovenský vysokoškolský pedagog, profesor, který se zabývá dějinami pedagogiky a školství, zejména pak na území Slovenska.

Výběr z díla:

Pšenák, J. (1991). *Jan Amos Komenský: 1592–1670*. Martin: Matica slovenská.

Pšenák, J. (2000). *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.

Karel Rýdl (1952)

Univerzitní profesor, historik pedagogiky. Zaměřuje se na několik oblastí, vedle dějin pedagogiky a školství také např. na alternativní školství nebo školský management. Je autorem celé řady studií a knih o významných osobnostech dějin pedagogiky a školství (medailony učitelů), ale také z dějin řízení školství.

Výběr z díla:

Rýdl, K. (1992). *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum.

Rýdl, K. (2010). *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774–1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Lenderová, M., & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka.

Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vladimír Štverák (1928)

Český historik pedagogiky, který se orientuje zejména na dějiny 18. a 19. století. Věnoval se rovněž podrobně některým osobnostem z dějin pedagogiky. Připravil také několik učebních textů z dějin pedagogiky a školství. V knize ***Obecná a srovnávací pedagogika*** se věnuje nejenom těmto dvěma disciplínám, ale také problematice dějin pedagogiky a školství.

Výběr z díla:

Štverák, V., & Kučera, Z. (1999). *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. V Praze: Karolinum.

Štverák, V., & Čadská, M. (1999). *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolinum.

Štverák, V. (1980). *Johann Bernhard Basedow a jeho filantropinum*. Praha: SPN.

Štverák, V. (1999). *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum.

Jana Uhlířová (1949)

Vysokoškolská pedagožka, docentka, vnučka profesora J. Uhra. Věnuje se vedle dějin pedagogiky také předškolní pedagogice.

Výběr z díla:

Uher, B., & Uhlířová, J. (1993). *Jan Uher: (1891–1942)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Uhlířová, J. (2003). *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kropáčková, J., & Uhlířová, J. (2008). *Dítě předškolního věku dříve a dnes: Dítě předškolního věku dnes a dříve*. V Praze: UK PedF.

Růžena Váňová (1946)

Česká vysokoškolská pedagožka, docentka na Karlově univerzitě. Věnuje se dějinám pedagogiky a školství, zejména pak na českém území.

Výběr z díla:

Váňová, R. (1995). *Československé školství ve 30. letech: (Příhodovská reforma)*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Váňová, R. (1999). *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu*. Praha: Univerzita Karlova.

Váňová, R. (1994). *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Váňová, R. (2007). *Josef Hendrich: (1888–1950)*. V Praze: Karolinum.

Zdenka Veselá (1932)

Vysokoškolská pedagožka, docentka, působila na brněnské univerzitě. Významné bylo její působení v České pedagogické společnosti.

Výběr z díla:

Veselá, Z. (1973). *Dokumenty z vývoje české střední školy 1849–1939*. Praha: SPN.

Veselá, Z. (1988). *Vývoj českého školství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita.

ZÁVĚREČNÁ POZNÁMKA

Bývá zvykem psát na konci publikace závěr či shrnutí. My si dovolíme porušit toto zavedené pravidlo a žádný závěr psát nebudeme. V naší publikaci se totiž zabýváme tématem, které se neustále vyvíjí. Zkoušejí se nové výzkumné metody, pracuje s mnoha různými (i novými) druhy zdrojů, stále více proniká do historického výzkumu internet i další digitální technologie. Navíc si každý modifikuje vyhledávání pramenů nebo výzkumné metody podle sebe – na základě vlastní zkušenosti, stylu práce či učení. Je tedy těžké, ba nemožné tuto tematiku uzavírat.

Můžeme říci, že naše publikace je jak učebním textem, tak i svého druhu příspěvkem do diskuze o metodologii historicko-pedagogického či obecně historického výzkumu. Každý čtenář si může udělat svůj vlastní obrázek o tématu, může se snažit něco „naučit“ či inspirovat se, ale třeba také kriticky vymezit vůči našim názorům. To vše náleží k odborné debatě.

Budeme jenom rádi, pokud bude naše publikace průvodcem čtenářů na jejich různých cestách po krajině historického výzkumu, přičemž je zcela normální, pokud čtenář změní nebo zvolí zcela jinou cestu, než volíme nebo navrhuje my. Vždy by však mělo být toto rozhodnutí postaveno na odborných argumentech.

SHRNUJÍCÍ OTÁZKY

Po prostudování této publikace byste měli být schopni odpovědět na následující základní otázky. Důkladně si tyto otázky prostudujte a v případě potřeby se v textu vraťte a odpovědi si dohledejte.

»???»

- *Jak je definován předmět dějin pedagogiky?*
- *Jakým tématům se věnují dějiny pedagogiky a školství?*
- *Jak např. vymezuje předmět dějin pedagogiky O. Kádner ve svém díle Dějiny pedagogiky?*
- *Co to je historický pramen?*
- *Co to je bibliografie? K čemu slouží při zkoumání dějin?*
- *Co je to skrytá bibliografie a kde se s ní lze setkat?*
- *Co lze považovat za hlavní „úskalí“ či problém historického výzkumu v pedagogice?*
- *Vysvětlete hlavní rozdíly mezi historickým pramenem a literaturou?*
- *Jaké znáte druhy historických pramenů?*
- *Kde jsou uloženy historické prameny? Znáte alespoň některé instituce?*
- *K čemu badateli slouží vnitřní kritika pramene?*
- *Co je to heuristika?*
- *Jak postupuje historik při výzkumu a následném psaní článku či knihy?*
- *Jsem schopen charakterizovat metodu přímou a nepřímou?*
- *K čemu můžeme použít v historickém výzkumu metodu sondy?*
- *Jakou knihu ke studiu dějin pedagogiky a školství byste doporučili svému známému a proč?*
- *Znáte nějaké odborníky zabývající se dějinami pedagogiky a školství?*

LITERATURA

- Abrams, L. (2010). *Oral history theory*. London: Routledge.
- Bartl, J. (1997). *Úvod do štúdia dejepisu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Bartoš, J. (1977). *Úvod do techniky historické práce*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Bernheim, E. (1931). *Úvod do studia dějepisu*. (190 s.) Praha: J. Laichter.
- Cach, J. (1981). *Otakar Kádner. Pedagogika, školství a jejich dějiny*. Praha: SPN,
- Cach, J. (1988). *Výchova a vzdělání v českých dějinách I*. Praha: SPN.
- Cipro, M. (2002). *Galerie světových pedagogů*. I. díl. Praha: Nákladem vlastním.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Čechura, J. (1994). Mikrohistorie – nová perspektiva dějepisectví konce tisíciletí? In *Dějiny a současnost*, 1(16), 2–5.
- Čechura, J. (2001). Mikrohistorie konfliktu či historické události: březnový patent Leopolda I. a rolnická rebelie roku 1680. In *Studie k sociálním dějinám*, roč. 6, 93–102.
- Grulich, J. (2001). Zkoumání maličností. Okolnosti vzniku a významu mikrohistorie. In *Český časopis historický*, 3(99), 519–547.
- Grunder, H. U. (2011). *Der Kerlistverrückte! Das Bild der Lehrkraft in der Literatur und in der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Haponnen, S. (2005). On representation, modality and movement in picture Books for children. In Mietzner, U, Myers, K., & N. Peim (Eds.) *Visualhistory: Images of education*. Bern: Peter Lang.
- Havránek, J., Paclík, J., & Myška, M. (1967). *Úvod do studia dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hroch, M. (1985). *Úvod do studia dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (1938–1940). *Pedagogická encyklopedie* (3 svazky). Praha: Novina.
- Jůva, V., & Jůva, V. (1995). *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido.

- Karakatsani, D. (2013). School Photographs and Visions of the Greek Educational system (1950–1970). In *The European Conference on Educational Research ECER 2013 „Creativity and Innovation in Educational Research“*, Istanbul, Turkey, 9–13 September 2013.
- Kasper, T. (2008). Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném. In *Pedagogika*, 1(53), s. 1–3.
- Kerlinger, F. (1972). *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- Kumpera, J. (1988). *Jan Amos Komenský: malý profil velké osobnosti*. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského.
- Kuzmin, M. (1981). *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: Academia.
- Lenderová, M., Jiránek, T., & M. Macková. (2009). *Z dějin české každodennosti. Život v 19. století*. Praha: Univerzita Karlova.
- Nodl, M. (2004). Mikrohistorie a historická antropologie. In *Dějiny – teorie – kritika*, 2(1), 237–252.
- Petráň, J. (2003). Mikrohistorie aneb o nedějích. In *Dějiny ve věku nejistot: sborník k příležitosti 70. narozenin Dušana Třeštíka*. Praha: Lidové noviny, 201–208.
- Polišenský, J. (1996). *Komenský, muž labyrintů a naděje*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Purketová, J. (2002). *O životě a díle českých pedagogů. Literatura z let 1998–2000*. Brno: Moravská zemská knihovna.
- Revel, J. (2000). Dějiny těsně při zemi. In Bensa, A. (Ed.) *Úvahy nad 20. stoletím: problém a výzva pro společenské vědy (historie - antropologie - sociologie): antologie francouzských společenských věd*. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách, 180–214.
- Rýdl, K., Velinský, S., & Nejedlá, D. (2001). *Václav Příhoda, Stanislav Velinský a empirické myšlení v pedagogice: sborník prací z vědecké konference, konané dne 21.10.1999 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

- Singule, F. (1966). *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN.
- Singule, F. (1990). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN.
- Stejskal, A. (2004). Sbližování makro- a mikrohistorických přístupů ve výzkumu vrchnostenské byrokracie počátku raného novověku? In J. Čechurová, & J. Štaif (eds.) *K novověkým sociálním dějinám českých zemí VI*. Praha: UK, 88–103.
- Szijártó, I. (2002). Four arguments for microhistory. In *Rethinking History*, 2(6), 209–215.
- Šafránek, J. (1902). *O Josefinském popise obecných škol v království Českém*. Praha: Královská Česká Společnost Něk.
- Šimáně, M. (2010). K problematice zřizování českých menšinových obecných škol na Ústecku v letech 1867–1918. In *e-Pedagogium*, roč. 2010, č. 4, s. 83–92.
- Šimáně, M. (2011). Zřizování českých obecných menšinových škol v soudním okrese Ústí nad Labem v období Československé republiky (1918–1938). In *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmaty - ideje - realizace. Sborník z 18. výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.-17. února 2011 v Praze*. Brno: Tribun EU, s. 21–26.
- Štverák, V. (1999). *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum.
- Štverák, V., & Kučera, Z. (1999). *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. V Praze: Karolinum.
- Thompson, P. (2000). *The voice of the past: oral history*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomaszewski, R. (2010). History of Education – Solid or Unnecessary Part of Pedagogical Knowledge. In *e-Pedagogium*, č. 1, 141–153. Dostupný z: <http://www.pdf.upol.cz/>.
- Travers, R. (1969). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vaněk, M., & Mücke, P. (2011). *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Fakulta humanitních studií UK v Praze.
- Vaněk, M., Mücke, P., & Pelikánová, H. (2007). *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.

- Wang, B. (2012). Photographical History, Everyday Life, and Memory: Wang Anyi as a Storyteller. In *Journal of Historical Sociology* 2(25),183–198.
- Zounek, J. (1998–1999). Vznik a vývoj Pedagogického semináře na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v meziválečném období. In *SPFFBU (U 3–4)*, s. 7–23.
- Zounek, J. (2011). Učitel – Příběh normálního života v nenormální době. In L. Fasora, J. Hanuš, J. Malíř & D. Nečasová (Eds.). *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století*. (s. 241–252). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Zwettler, O., Vaculík, J., & Čapka, F. (1996). *Úvod do studia dějepisu a technika historikovy práce*. Brno: Masarykova univerzita.

DALŠÍ LITERATURA K TÉMATU:

- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Kraus, B. (2008). *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Iggers, G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století: od vědecké objektivitě k postmoderní výzvě*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kučerová, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.
- Marek, J. (1992). *O historismu a dějepisectví*. Praha: Academia.
- Pešková, J. (1998). *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Popper, K., & Odehnalová, J. (2000). *Bída historicismu*. Praha: Oikoymenh.
- Poulik, J. (1985). *Velká Morava: cyrilo-metodějská mise*. Praha: Melantrich.
- Přadka, M. (1999). *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reble, A. (1995). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Riché, P., & Verger, J. (2011). *Učitelé a žáci ve středověku*. Praha: Vyšehrad.
- Šimáně, M. (2011). Postoje a projevy německého obyvatelstva k československému menšinovému školství v ČR na příkladu soudního okresu Ústí nad Labem. In *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 521–525.
- Šimáně, M., & Zounek, J. (2012). Metelkův zákon a jeho uplatnění při zřízení německé obecní menšinové školy v Roudníkách v letech 1918–1938. In Ježková, Věra. *Kvalita ve vzdělávání: XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu: Praha, 10.–12. září 2012: sborník příspěvků [CD-ROM]*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 648–654.
- Tenorth, H. E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge der neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa.
- Zounek, J. & Jedlička, P. (2005). K vývoji a proměnám časopisu Pedagogická orientace v letech 1991–2004. *Pedagogická orientace*, 15 (4), 68–78.

- Zounek, J. & Pelcová, S. (1998–1999). Osudy českého vědce dvacátého století. Stanislav Velinský (1899–1991). In *SPFFBU* (U 3–4), s. 137–143.
- Zounek, J. (1996). Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v letech 1948–1949. *Časopis Matice moravské*, 115 (2), 299–312.
- Zounek, J. (2004). Die Rezeption der Pädagogik Eduard Sprangers in Tschechien. In W.Sacher, A.Schraut (Eds.). *Volkserzieher in dürftiger Zeit. Studien über Leben und Wirken Eduard Sprangers*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 245–250.
- Zounek, J., & Vichrová, M. (2008). Der Wissenschaftler und Pädagoge in den totalitären Regimen des 20. Jahrhunderts in der Tschechoslowakei. In A. Pehnke. *Widerständige sächsische Schulreformer im Visierstalinischer Politik (1945–1959)*. (s. 216–228). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Úvod do studia dějin pedagogiky a školství

Kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu

Jiří Zounek

Michal Šimáně

Vydala Masarykova univerzita v roce 2014

1. vydání, 2014

Náklad 900 výtisků

Sazba: ASTRON studio CZ, Veselská 699, 199 00 Praha

ISBN 978-80-210-6945-9