

Zounek, Jiří; Knotová, Dana; Šimáně, Michal

Výzkum soudobých dějin pedagogiky a školství: k metodologickým otázkám historicko-pedagogického výzkumu

Studia paedagogica. 2015, vol. 20, iss. 3, pp. [89]-112

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134275>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

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

VÝZKUM SOUDOBÝCH DĚJIN PEDAGOGIKY A ŠKOLSTVÍ: K METODOLOGICKÝM OTÁZKÁM HISTORICKO-PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

RESEARCH IN THE CONTEMPORARY HISTORY OF EDUCATION AND SCHOOLING: ON METHODOLOGICAL QUESTIONS OF HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH

JIŘÍ ZOUNEK, DANA KNOTOVÁ, MICHAL ŠIMÁNĚ

Abstrakt

Príspevok sa venuje vybraným metodologickým otázkám výzkumu soudobých dějin pedagogiky a školství. Autoři se v první části zaměřují na změnu v přístupu k výzkumu obecných dějin, když představují tzv. dějiny každodennosti a mikrohistorii. Následně ukazují, jak se tato změna může promítnout do výzkumu soudobých dějin pedagogiky a školství. Ve druhé části studie autoři popisují a vysvětlují podstatu, meze a možnosti orální historie a výzkumu životního příběhu učitele. Ty představují důležité metodologické „nástroje“ historika, který se věnuje výzkumu soudobých dějin školství a zaměřuje se na dějiny každodennosti či mikrohistorii. Autoři věnují pozornost mimo jiné teoretickému ukotvení výzkumu životních příběhů učitelů a zabývají se rovněž některými obecnými otázkami narativní analýzy v historickém výzkumu.

Klíčová slova

dějiny školství, dějiny každodennosti, mikrohistorie, orální historie, soudobé dějiny, životní příběh učitele, komunismus

Abstract

This paper examines selected methodological questions related to research in the contemporary history of education and schooling. It first scrutinises a change in approach to historical research by introducing the so-called history of everyday life and microhistory. It then shows how this change can influence research in the contemporary history of education and schooling. The second part of the paper describes the nature, limitations of and possibilities for oral history and teacher life-story research, which are two important methodological tools for any researcher who studies the contemporary history of education and specialises in the history of everyday life and microhistory. The paper provides a theoretical grounding for teacher life-story research and examines some general issues of narrative analysis in historical research.

Keywords

history of education and schooling, history of everyday life, microhistory, oral history, contemporary history, life-story of a teacher, communism

Úvod

Studium problematiky dějin pedagogiky, vzdělávání, výchovy a školství má u nás dlouhodobou a bohatou tradici. Příkladem mohou být již Šafránkovy publikace z počátku století (Šafránek, 1913, 1918), ale zejména práce Cacha (1956, 1988, 1996), Cipra (1984, 2002), Jůvy (1987), Kádnera¹ (1931), Kaspera (2007), Kaspera a Kasperové (2008), Lenderové a Rýdla (2006), Štveráka (1983), Vaňové (1986, 2007), Veselé (1988, 1992), Rýdla (2006) a mnoha dalších². Průcha (2000) proto považuje disciplínu dějiny pedagogiky v rámci pedagogických věd za velmi rozvinutou, přičemž zmiňuje právě její dlouhou tradici. Některými autory jsou dějiny pedagogiky považovány za jednu ze základních pedagogických disciplín (viz Jůva & Jůva, 1995; Štverák, 1999). V poslední době je rovněž používán termín „historická pedagogika“ (Jůva, 2009). Poměrně nový či netradiční název (alespoň v českém jazykovém prostředí) podle citovaného autora naznačuje, že oproti tradičnímu popisnému pozitivistickému pojetí dějin pedagogiky se v poslední době prosazují v historicko-pedagogickém výzkumu významněji kritické a komparativní aspekty. V našem textu proto budeme využívat pro označení disciplíny tento název, protože jednak sdílíme s autorem posun v pojetí historicko-pedagogického výzkumu, jednak jde o terminologicky přesnější označení (i vzhledem k označením disciplíny v zahraničí).³

Dvacáté století představuje v dějinách pedagogiky jako vědecké disciplíny (i historické pedagogiky) velmi komplikované období. Pro druhou polovinu 20. století pak má klíčový význam doba komunismu, kdy se střídala období, jež vytvořila relativně příhodné podmínky pro rozvoj historické pedagogiky s obdobími, v nichž byla disciplína pod silným ideologickým tlakem a svobodný rozvoj bádání byl prakticky nemožný (více o tomto období viz např. Walterová, 2004). Za jeden z důležitých mezníků v tradici historické pedagogiky je tak možné bezesporu považovat sametovou revoluci a pád komunistického režimu v roce 1989.

¹ U Kádnera nemůžeme pominout i jeho monumentální *Dějiny pedagogiky*, které vycházely ve 20. letech minulého století.

² Uvádíme zde záměrně pouze vybrané příklady, které dokumentují bohatost naší tradice v oblasti dějin pedagogiky, přičemž si neklademe nárok na úplnost výčtu. Neuvádíme zde záměrně ani žádné dílčí studie či sborníkové příspěvky, protože takový přehled jde nad rámec naší studie a také jsme limitováni rozsahem této studie.

³ Historická pedagogika je název blízký termínům History of Education či Historische Pädagogik. Nebudeme používat pro označení disciplíny název „dějiny pedagogiky“, „dějiny školství“ nebo „dějiny výchovy“ (ty označují dílčí témata či oblasti zkoumání v rámci dějin pedagogiky – viz např. Průcha, 2000).

Pád režimu znamenal začátek nové etapy nejenom v dějinách Československa, ale otevřel také mimo jiné možnosti rozvíjet historický výzkum v oblastech, které byly před rokem 1989 tabu. Historické vědy se začaly rozvíjet jak po stránce teoretické, metodologické či institucionální, tak i v oblasti tematické. K novým tématům patřilo bezesporu i období let 1948–1989. Začaly vycházet nové odborné časopisy (např. *Soudobé dějiny*, *Paměť a dějiny – Revue pro studium totalitních režimů*), bylo publikováno mnoho odborných knih, vznikly nové výzkumné instituce (Ústav pro soudobé dějiny AV ČR) a bylo řešeno mnoho významných (mezinárodních) výzkumných projektů, např. Cold War International History Project (podrobněji viz Pánek, 2010).

Po listopadu 1989 se otevřela rovněž cesta ke svobodnému bádání v oblasti historické pedagogiky a také ke kritickému zhodnocení etapy tzv. socialistického školství⁴. Historická pedagogika však prošla v porevolučních letech poněkud paradoxním vývojem. Přestože ve vědě padly veškeré ideologické bariéry, výzkum i publikační činnost v historické pedagogice v poslední dekádě 20. století stagnovaly (ve srovnání s lety před rokem 1989). Tento stav dokumentuje např. studie Nejedlé (2000), která analyzovala kvantitativně i kvalitativně historická témata na stránkách odborného časopisu *Pedagogika*. Historická tematika prakticky vymizela i z konferencí České asociace pedagogického výzkumu. To ovšem neznamená, že by nebyl v České republice historický výzkum v pedagogice realizován vůbec. Byly publikovány studie a knihy T. Kaspera (2007), D. Kasperové (2010), K. Rýdla (2006), R. Váňové (2007), J. Zounka (1996, 2011) a dalších. Většina historických prací se věnuje období před rokem 1945. Problematika socialistického školství se stala námětem několika knih a studií až po roce 1989, přičemž jde ve většině případů o přehledové studie (např. Rýdl, 2006; Václavík, 1997; Vorlíček, 2004; Walterová, 2004). Po roce 2000 tedy došlo k jistému zvýšení zájmu o studium socialistického školství, na rozdíl od počátku 90. let, kdy Cach (1991) píše o nezájmu, či dokonce nechuti studovat toto téma. Nemůžeme ale ani říci, že by byl realizován (systematický) empirický historicko-pedagogický výzkum tohoto období⁵.

Prakticky zcela opomíjena zůstává otázka metodologie historicko-pedagogického výzkumu, přičemž již pád železné opony představoval možnost seznámit se s novými poznatky v oblasti metodologie historického výzkumu. Jednou z příčin opomíjení metodologie je možná právě již zmíněná tradice. Zajímavé vysvětlení nabízí Lenderová, Jiránek a Macková (2009), když píšou, že jde o „historicky zakoreněnou českou nedůvěru k metodologii:

⁴ Používáme zde ve shodě s Průchou (2009) termín socialistické školství jako časové vymezení (1948–1989), nikoliv jako kvalitativní označení.

⁵ Například v sousedním Německu začali zkoumat socialistické školství již v 90. letech minulého století (viz např. Pehnke, 2008; Tenorth, Kudella, & Paetz, 1996).

metoda je sekundární, zatímco primární je téma, neboť to v sobě vhodnou metodu obsahuje“ (s. 388). Autoři se sice vyjadřují k historické vědě, ale situace v dějinách pedagogiky je totožná, a to i z toho důvodu, že historická pedagogika metodologicky úzce souvisí s historickou vědou a její tradicí. Podle Pronczynského (1999) reflexe historické vědy v rámci historicko-pedagogických výzkumů ovšem skončila u tradičních metod historického výzkumu. Výzkumy v rámci dějin pedagogiky a školství podle něj stále stojí na základech faktografického pozitivismu Rankeho (1942), Treitschkeho (2011) nebo Mommsena (1996). Přestože tuto nedostatečnou reflexi moderní historické vědy autor vztahuje zejména na německé dějiny pedagogiky a školství, podobnou situaci můžeme zaznamenat i u nás. V současné době u nás neexistuje v rámci dějin pedagogiky a školství publikace, která by akcentovala moderní metodologické trendy historické vědy⁶.

A právě proto metodologie výzkumu představuje jednu z velkých výzev a současně fundamentálních otázek pro historickou pedagogiku, a to zejména v oblasti zkoumání soudobých dějin pedagogiky a školství (tedy dějiny posledních osmdesáti let)⁷. V naší historické pedagogice jde o téma poměrně nové, ale historikové si metodologické otázky v oblasti soudobých dějin kladou už poměrně dlouhou dobu. Již před více než třiceti roky totiž upozorňuje francouzský historik Le Goff nejenom na nutnost zabývat se tématy ze soudobých dějin, ale rovněž na nutnost zvolit „vhodnou“ metodu pro takové studium. V tomto směru byl Le Goff skeptický, protože podle něj historici nemohou plně využít tradičních metod historického výzkumu a tradičních historických zdrojů informací, jako jsou archivní prameny, a to z důvodu jejich momentální nedostupnosti⁸. Le Goff se poněkud pesimisticky domníval, že historikové nebudou mít jinou možnost než se uchýlit k psaní politické, vojenské a diplomatické historie. Citovaný autor to vnímal jako návrat k beznadějně zastaralému stylu vypravování o „velkých událostech“, nebo jako návrat k využití pouze kvantitativních metod či vágních konceptů, jako je „veřejné mínění“ (Le Goff, 1983). Názor tohoto velkého historika je v mnoha ohledech poplatný době svého vzniku, ale je ho možné chápat také jako důrazné upozornění na to, že je naprosto zásadní uvažovat nejenom o nových výzkumných tématech, ale také o metodologii jejich výzkumu.

⁶ Za jednu z prvních vlaštovek v této oblasti lze považovat skripta *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu* (Zounek & Šimáně, 2014), která obsahují kapitoly o některých nových metodách a přístupech v historicko-pedagogickém výzkumu (např. vizuální historie).

⁷ Neexistuje jednoznačné vymezení termínu „soudobé dějiny“, ale můžeme je ve shodě s mnoha autory vymezit jako dějiny, jejichž pamětníci či svědci stále žijí. Jde tedy o období posledních zhruba 70–80 let (podrobněji např. Pešek, 2013; případně také Vaněk & Krátká, 2014). Stejně proto vymezujeme i soudobé dějiny pedagogiky a školství.

Moderní historická věda i současná metodologie pedagogického výzkumu přitom nabízí možnosti a inspirace, na jejichž základě je možné rozvíjet a rozpracovávat metodologii historicko-pedagogického výzkumu. Záměrně používáme sloveso „rozvíjet“ a „rozpracovávat“, protože v dějinách pedagogiky lze stavět na tradičních a osvědčených výzkumných metodách a zdrojích, např. práce s prameny tištěné povahy, využití různých výzkumných empirických metod (metoda přímá, geografická či komparativní metoda – podrobněji viz např. Zounek & Šimáně, 2014).

V našem příspěvku se proto chceme věnovat metodologickým otázkám výzkumu soudobých dějin pedagogiky či školství. Pro naše téma je zcela zásadní vnímat některé změny historické vědy v posledních zhruba padesáti až sedmdesáti letech. V úvodní části studie se věnujeme z našeho pohledu zásadní proměně, kterou je změna pohledu na minulost (posun od makrohistorie k mikrohistorii) a přístupy k jejímu zkoumání v historické vědě. Naším cílem je ukázat, jak se tato poměrně zásadní změna může promítnout do pojetí historicko-pedagogického výzkumu. Ve druhé části studie vycházíme z tohoto „nového“ či proměněného pojetí a ukazujeme na příkladu orální historie a výzkumu životního příběhu učitele, jak se tato změna projevuje v metodologii historicko-pedagogického výzkumu, jaká témata lze pomocí těchto metod zkoumat, jaké jsou možnosti a limity těchto metod. Zamýšlíme se rovněž nad tím, co uvedené změny a metody mohou znamenat pro historicko-pedagogický výzkum jak v oblasti metodologie, tak v oblasti témat výzkumu. Dalším dílčím cílem naší studie je zahájit obecnější diskusi o metodologii historicko-pedagogického výzkumu, která by zahrnovala i výzkum jiných témat (než pouze soudobých dějin) včetně teoretického výzkumu.

Studie je založena na rozsáhlém studiu odborných zdrojů české, ale zejména zahraniční provenience. Relevantní zdroje jsme vyhledávali v databázích knihoven, v elektronických databázích⁹ zahraničních časopisů¹⁰, dalším zdrojem byly seznamy použitých publikací v odborných knihách a studiích.

⁸ Prameny z nedávné doby mohou být nedostupné u nás např. na základě Zákona o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů (č. 499/2004 Sb.), v němž se v paragrafu 37 (odst. 1) uvádí: „K nahlížení v archivech jsou přístupné jen archiválie starší třiceti let, není-li dále stanoveno jinak.“

⁹ Využili jsme licencované elektronické informační zdroje dostupné pro studenty a zaměstnance Masarykovy univerzity: viz <http://knihovna.phil.muni.cz/katalogy-a-databaze/elektronicke-informacni-zdroje/>.

¹⁰ Používali jsme vyhledávání podle tématu i podle titulu časopisu, vyhledávání podle klíčových slov nebo vyhledávání podle předmětových hesel. Používali jsme např. následující klíčová slova: Historický výzkum, Soudobé dějiny, Pedagogický výzkum, Školství ve 20. století, Contemporary history, Historical research, Methodology of historical research, Historical methods, History of education, Geschichte der Pädagogik, Geschichte der Schule, Geschichte des Schulwesens a mnohé další.

Důležitým zdrojem pro nás byly i konzultace s předními odborníky na výzkum v oblasti soudobých dějin u nás, ale také diskuse s kolegy na českých i zahraničních konferencích¹¹. Na základě analyticko-syntetických postupů jsme identifikovali několik zásadních témat, v našem případě výzkumných metod, které jsou využívány a uplatnitelné v rámci výzkumu soudobých dějin pedagogiky i školství. Zaměřujeme se zde na dvě metody či přístupy, které nepředstavují pouze úzce definovanou metodu, ale budují si rovněž institucionální základnu, nebo mají také teoretické zázemí. Není tedy naším cílem představit celou širokou škálu metod¹², ale představit vybrané metody a uvažovat o jejich možnostech, slabinách či jejich potenciálu pro metodologii historicko-pedagogického výzkumu.

Dějiny každodennosti a mikrohistorie – změna ve vnímání minulosti i pojetí historického výzkumu

Historická pedagogika je předmětně i metodologicky blízká především historické vědě, v níž došlo v druhé polovině 20. století k výraznému posunu v chápání společenských změn v historii. Stone (1979) tvrdí, že historici začali více uvažovat o tom, že za společenskými změnami nestojí jen velké anonymní masy, ale i individuální vůle jedinců, kteří tyto masy tvoří. Změna souvisela i s reakcí na převahu historických výzkumů založených na statistických analýzách, ale i nedůvěru k dobovému (pozitivistickému) stylu vypravování o minulosti, kdy byly události, s jistou mírou nadsázky, kladeny jedna za druhou bez ohledu na hlubší analýzu kontextu. Nově se historici začali věnovat tomu, co se odehrávalo v hlavách lidí v minulosti a způsobu jejich života. Historikové se začali zajímat o životní osudy a každodenní jednání obyčejných lidí. Průkopníkem tohoto nového přístupu byl francouzský historik Lucien Febvre. Ve svých dílech explicitně vyjadřuje svou snahu o zkoumání dějin tzv. zdola¹³ (Le Goff, 1983). Jde tedy o snahu odpoutat se od tzv. politických či událostních dějin, které se zaměřují na obecný vývoj určitého jevu, významných událostí či dějinných postav. Ve své době však

¹¹ Zvláštní poděkování patří také norským kolegům (Department of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo), kteří přispěli ke vzniku studie dílčími metodologickými konzultacemi a zejména poskytli J. Zounkovi přístup k některým zdrojům, které nejsou dostupné v ČR. Pobyt byl realizován v rámci projektu EEA/Norway Grants – CZ07, č. NF-CZ07-INP-3-070-2014.

¹² Nevěnujeme se zde např. vizuální historii, která je velmi zajímavou metodou pro výzkum soudobých dějin, ale nepopisujeme detailně ani další dílčí metody.

¹³ Označuje se jako *History from below*.

byl Febvre se svým přístupem k historii v menšině (Stone, 1979). Teprve jeho následníci (např. J. Le Goff, P. Nora, E. Le Roy Ladurie ad.) rozvinuli tento přístup, který je označován jako dějiny každodennosti.

Dějiny každodennosti se na rozdíl od politických či událostních dějin orientují zejména na životy a působení těch, kteří zůstávali v historických zkoumáních a knihách přehlíženi. Každodennost v tomto smyslu pak může být chápána jako velmi široký rozsah aktivit těchto obyčejných lidí (Lüdtke in Moran, 2004). Dějiny každodennosti se snaží odhalit skrytá pravidla každodenního života, každodenní rutinní jednání jednotlivců či skupin obyčejných lidí. Tedy aktivit, které vedou k politickým či událostním dějinám (Eckert & Jones, 2002; Lenderová, Jiránek, & Macková, 2009). Nový způsob nahlížení na dějiny s sebou přinesl také nová témata a současně otázky, jak tato témata zkoumat, jak je metodologicky uchopit (viz Hobsbawm, 1980).

Inspiraci tito „noví historici“ nacházeli zejména v antropologii a etnologii (Isaac, 1994; Schnepel, 1999; Stone, 1979). Zatímco prostřednictvím etnologie, označované Isaacem (1994) jako pokladnice historie, dochází k poznání rozličné kultury světa a rekonstrukci cizích mentalit, antropologie poskytuje historii zejména detailní analýzu jednotlivé události a také její zakotvení v detailně analyzovaném širším kontextu. Sbližování historie s antropologií a etnologií vedlo ke konstituování historické antropologie. Podle Medicka (2001) se historická antropologie zabývá tématy, jako je rodina a příbuzenstvo, narození a smrt, rituál, mentalita. Zároveň problematizuje tradiční historické kategorie, jako jsou rozsáhlá a jednosměrná velká vyprávění, dějiny industrializace nebo dějiny státního a národního školství. Historické antropologii nelze podle Medicka (2001) přiřadit nějaký určitý cíl v rámci historické vědy, protože jejím cílem není jedna konkrétní oblast zkoumání. Historickou antropologii Medick chápe spíše jako interdisciplinární, respektive jako transdisciplinární vědu. Tedy vědu, která má společné hranice i průniky s mnoha jinými dílčími disciplínami historických věd (např. sociální, kulturní, hospodářské dějiny).

Antropologicky orientovaná historiografie netematizuje jen objektivní životní kontext (hmotné statky, strukturu rodiny, svět práce, výchovné a vzdělávací instituce), ale zaměřuje se také na sociální praxi, snaží se propojit způsoby vnímání, svět emocí a subjektivních pocitů lidí, kteří nejednají výhradně racionálně (Dülmen, 2002, s. 39).

Antropologicky orientovaní historikové se snaží propojovat objektivní životní kontext a sociální praxi. Tak lze zkoumané téma poznat velmi plasticky a z různých úhlů pohledu, což můžeme vnímat také jako zásadní východisko pro studium soudobých dějin školství a pedagogiky. Historická pedagogika se tedy nemusí, ba dokonce by se neměla orientovat pouze na faktografickou deskripci vývoje vzdělávacích institucí v určitém období, ale i na poznání každodenní vzdělávací praxe prostřednictvím sociálních

a profesních aktivit jednotlivých aktérů. Propojování objektivního životního kontextu se sociální (každodenní) praxí lze nalézt například v publikaci Lenderové a Rýdla (2006), která mapuje dětství v českých zemích v průběhu 19. století. Například v jedné z kapitol této knihy se autoři zabývají nejen obecným popisem dobové vzdělávací soustavy či povinnou školní docházkou z přelomu 18. a 19. století, ale tento obecný historický kontext doplňují či propojují se vzpomínkami žáků či učitelů tehdejších elementárních škol (viz Lenderová & Rýdl, s. 170–185). Citovaná publikace je tak jedním z mála zpracování dějin každodennosti zahrnující vzdělávání, výchovu i školství, včetně mimoškolní a rodinné výchovy.

Metaforicky řečeno, historičtí antropologové a etnologové nezkoumají jako historikové například „dějiny vesnice“, ale zkoumají „ve vesnici“ (Geertz in Medick, 2001). Na rozdíl od etnologa ovšem historický antropolog musí vycházet z historických zdrojů. Předpokladem pro tuto práci je tak nalezení relevantních zdrojů z dané doby (např. deníků, diářů, cestopisných zpráv, různých kronik, zápisů ze soudních jednání), které umožní podrobné poznání sociální dynamiky sledované kultury či jiného jevu (Garnert, 1997; Rainer, 2004). V této rovině se historická antropologie velmi blíží tzv. mikrohistorii. Italský historik Giovanni Levi totiž píše: „Mikrohistorik nezkoumá vesnice, ale zkoumá ve vesnici“ (Levi in Medick, s. 87).

Koncept **mikrohistorie** se zrodil z postojů italských historiků sdružených kolem časopisu *Quaderni Storici* a knižní řady s názvem *Microstorie*. Samotný pojem mikrohistorie je spojován s italským historikem Carlem Ginzburgem (viz Ginzburg, 1993). Mikrohistorii lze tedy chápat jako historický koncept, který se zaměřuje na intenzivní analýzu úzce ohraničených fenoménů (jako je venkovská společnost, skupina rodin či konkrétní jednotlivci) takřka pod lupou (Ginzburg & Poni in Nodl, 2004). Obrazně řečeno jde o nahrazení pohledu teleskopem pohledem mikroskopu (Burke in Čechura, 1994). Tedy na příkladu jedné lokality a jejího obyvatelstva je možné interpretovat „malé dějiny“, bez kterých se velké události zdají být nepochopitelnými. Systematický výzkum jediné obce či celého regionu tak může v rámci každodennosti přispět k lepšímu pochopení minulosti (Grulich, 2001).

Mikrohistorický výzkum je přitom oproti tradičním historickým přístupům založen na intenzivním studiu či mikroanalýze historického materiálu. Často je takový výzkum založen na tzv. malých faktech, která v archivních pramenech bývají opomíjena (srov. Brooks, DeCorse, & Walton, 2008; Szijártó, 2002). V souvislosti s tím Lenderová, Jiránek a Macková (2009) píší o tzv. novém čtení pramenů. Tradiční historické prameny jako např. školní matriky, katalogy tříd, inspekční zprávy o učitelích apod. jsou zkoumány z jiného pohledu, který bychom mohli přirovnat ke čtení či hledání „mezi řádky“. Mnohokrát studovaný pramen tak může vydat i jiná svědectví, než bylo zjištěno pomocí dřívějších metod. Uvedené příklady pramenů, využívané

především v kvantitativně orientovaných historických výzkumech (viz např. Kuzmin, 1981), mohou totiž obsahovat informace, které mohly být dosud přehlížené nebo nevyužité (např. údaje o rodičích žáků, jejich sociálním postavení nebo povahové rysy učitelů). Na těchto poznacích je možné budovat mikrohistorický pohled v dějinách škol či školství. Podobně lze postupovat i v jiných tématech z minulosti pedagogiky jako vědní disciplíny, ale i v dějinách mimoškolských institucí.

Využití tohoto přístupu ovšem s sebou přináší také úskalí. Historik musí být dobře vybaven metodologicky i „jemným citem“, aby pouze nepotvrzoval svým popisem již předem stanovené závěry. Jde o velké lákadlo, kterému „hůř odolá badatel, jenž nezná zblízka svůj terén“ (Petraň, 2003, s. 205). Naopak historik, který zná důvěrně místní realie či zkoumaný problém, je schopen mnohem lépe rozpoznat dílčí zvláštnosti od obvyklého dějinného vývoje (Grulich, 2001). Mikrohistorie by neměla být chápána jako souhrn postupů/metod ověřující makrohistorická pravidla, ani jako protipól událostních dějin/makrohistorie (Ginzburg & Poni in Magnússon & Sjjzártó, 2013). Mikrohistorie a makrohistorie se nachází mnohem více spíše ve stavu vzájemného plodného doplňování. Pokud se historik rozhodne zaměřit na výzkum problému z pohledu globální perspektivy, neznamená to, že nemůže využít i pohledu mikrohistorického. Ba naopak, mikrohistorický pohled může daný výzkum obohatit o další poznání. Například sledováním jednání lidí v rovně jednotlivých osob, sledováním podmínek či širšího kontextu, které vedly k jejich jednání, nebo sledováním významů, jež jsou zkoumaným jevům přisuzovány jednotlivci. Právě díky tomu můžeme získat vzájemnou propojenost kulturních, sociálních, hospodářských a mocenských momentů – tedy globální perspektivy – se souvislostmi běžného života člověka ve sledované minulosti (viz Medick, 2001).

Již zmiňovaný Jůva (2009) upozorňuje, že v posledních dvou dekadách můžeme být v rámci historicko-pedagogického výzkumu svědky zásadního posunu ve zkoumání pedagogických témat. A to od tradičně popisné pozitivistické historiografie směrem ke zkoumání geneze edukačních problémů (např. zaměřené na tendence, koncepce, teorie, paradigmaty). Domníváme se, že stojíme na prahu další výrazné změny v pojetí historicko-pedagogického výzkumu, kterými jsou právě dějiny každodennosti a mikrohistorie. Nejde o odmítnutí tradičních přístupů, témat a metod, ale o jiné zaměření výzkumu, či snad lépe o zásadní rozšíření výzkumného pole historické pedagogiky. Může tedy jít o posun od „velkých témat“ dějin pedagogiky a školství (např. školské reformy, proměny školské politiky, role velkých osobností v dějinách pedagogiky) k tématům z každodennosti nejenom učitelů, ředitelů, žáků, vysokoškolských studentů a dalších aktérů vzdělávání (politiků na různých úrovních státní správy, případně spisovatelů apod.), ale i školských i mimoškolských institucí, včetně rodiny.

Zaměření na každodennost a mikrohistorii má současně velký potenciál otevírat témata, kterým dosud v historické pedagogice byla věnována malá nebo dokonce žádná pozornost. Zde již nemusí jít nutně pouze o témata ze soudobých dějin pedagogiky či školství, ale i starších dějin (viz citované práce Lenderové a Rýdla z roku 2006). Například by bylo zajímavé zkoumat každodenní život běžné základní/střední školy během třicátých a čtyřicátých let na základě dochovaných osobních dokumentů či úředních záznamů o učitelích a doplnit tak obraz o dějinách školství v této komplikované době, který již máme z výzkumů událostních dějin. Takových témat je v našich dějinách celá řada. Jedním z mnoha příkladů může být výzkum českého menšinového školství v období první Československé republiky (srov. Trapl, 2003; Šimáně, 2010, 2014) nebo výzkum Kasperové (2013) zaměřený na výchovu židovských dětí v terezínském ghettu.

Orální historie, historická paměť a nový typ pramene

Úvahy o mikrohistorickém či makrohistorickém zaměření výzkumu i pojmání dějin jsou zásadní, ale v soudobých dějinách je stejně důležitá otázka metod a zdrojů poznání „nedávné“ minulosti.¹⁴ Zdroje se mohou v mnoha ohledech dotýkat i přítomnosti a velmi výrazně ovlivňují výzkum každodennosti. Mnohé zdroje nemusejí být historikům dostupné, protože nejsou ze zákona vůbec přístupné veřejnosti nebo jsou dosud nezpracované¹⁵. V soudobých dějinách se sekáváme i s postupy, kdy byly některé typy informací předávány telefonicky či ústně, takže se žádné písemné doklady ani dohovat nemohly. Pro výzkum tedy nelze mnohdy využít tradičních typů zdrojů či historických pramenů, ale ani osvědčených výzkumných metod. Právě v této chvíli je nutné hledat adekvátní metody, které by byly schopny pomoci prozkoumat a poznat danou tematiku.

Vycházíme-li z pojetí dějin každodennosti, pak jednou z poměrně robustních metod je orální historie, jejíž počátky v Evropě jsou spojovány např. s dílem Lutze Niethammera¹⁶, který jako jeden z prvních historiků (k dalším

¹⁴ Problematice pramenů se věnujeme podrobněji v jiné studii s názvem „Dějiny socialistického školství: terra incognita historicko-pedagogického výzkumu? K problematice zdrojů poznání minulosti“, která vyjde v roce 2015 v časopisu *Pedagogická orientace* (v době psaní této studie je již ve stadiu příprav k publikaci).

¹⁵ Viz poznámka pod čarou č. 8.

¹⁶ Metoda orální historie byla používána zhruba od poloviny minulého století v USA, postupně se začala používat i v jiných zemích. Informace o této metodě se do Evropy šířily právě prostřednictvím zmiňovaného Lutze Niethammera, ale i dalších historiků, kteří USA pravidelně navštěvovali (např. Alessandra Portelliho či Paula Thompsona a dalších, více viz Vaněk & Mücke, 2011).

průkopníkům patří např. P. Thomson, L. Passerrini, A. Portelli a někteří další) využívá tzv. metodu orální historie pro zachycení dějin každodennosti (Pavelčíková, 2011). Orální historii můžeme vymezit jako:

...řadu propracovaných, avšak stále se vyvíjejících a dotvářejících postupů, jejichž prostřednictvím se badatel v oblasti humanitních a společenských věd 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).

Základem metody orální historie je rozhovor zaznamenaný v audio- či video-podobě, který je následně přepsán, shrnut a poté uložen v knihovně nebo v archivu k budoucímu využití (Vaněk & Mücke, 2011). Velmi důležitá je podstata této metody. Orální historie poskytuje prostřednictvím rozhovoru s pamětníkem nejenom informace o jeho životě, profesi, názorech apod., ale umožňuje poznání minulosti, která je tématem výzkumu a jíž byl pamětník přímým účastníkem. Je zřejmé, že jde o poznání jiného typu, než poskytují tradiční metody a prameny používané v historickém výzkumu. Orální historie je totiž úzce propojena s pamětí jednotlivce, respektive s příběhem, který je vypravován na základě vzpomínek dotazovaného. Šubrt a Pfeiferová (2010) považují paměť, konkrétně kolektivní paměť, a historickou zkušenost (vedle ideologie a vědění produkované dějepiscetvím a historickou vědou) za hlavní komponenty utvářející historické vědomí. Tedy fenomén, v němž se prolíná zejména náboženství, světový názor, morálka, hodnotový systém a kolektivní mentalita. Podle těchto autorů „kolektivní paměť“ je tvořena obsahy, kterými mohou být mytické představy, pověsti, vzpomínky na historické události a osobnosti, tradice a zvyky“, zatímco „individuální paměť“ je místem specifického propojení kolektivních pamětí různých sociálních skupin“ (s. 23).

Přestože problematika studia historické paměti má v posledních dvou dekáдах obrovský vliv na studium dějin a hovoří se o tzv. boomu paměti, je tato problematika chápána mnohými historiky jako synonymum pro historické mýty, a proto na tuto metodu nahlíží s despektem (Dejung, 2008; Tumblety, 2013). Varují před zkreslením, ke kterému nutně během vypravování musí docházet, a obávají se, že při použití orální historie také nutně dochází k prosazování subjektivního významu dobových svědků (více viz např. Kablitz, 2006; White in Iggers, 2000; White, 2001). Todorov (in Beneš, 2010) dokonce pojmy historie a paměť vnímá v protikladném postavení. Podle něj totiž „historie chce být objektivní“ (s. 18), zatímco paměť objektivitu nemůže nikdy dosáhnout kvůli své individuálnosti a selektivitě.

Příběhy, které respondenti říkají v rámci svého vyprávění, ovšem nelze chápat jako snahu o poskytnutí historické pravdy, ale spíše jako snahu o vlastní identifikaci v rámci popisované události či procesu. Všichni jsme

totiž svědky událostí během našich životů, o kterých přemýšlíme a dáváme jim určitý význam. Gardner (2003) a Ezzy (1998) v této souvislosti píšou o tzv. narativní identitě. Identita jedince je utvářena v příběhu. I když příběh je utvářen životní zkušeností jedince, neznamená to, že je tím determinován. Příběhy dávají žité zkušenosti čistší a bohatší význam. Narativní identity jsou vytvářeny v komplexu interakcí mezi událostmi, představami, dalšími lidmi, rutinou a zvyky, a strukturou monologu, který utváří osobní příběh jedince. Zkušenost jedince má zde charakter vědění, které je utvářeno v rámci řečeného příběhu. Podle Šubrta a Pfeiferové (2010) je toto vědění odlišné od znalostí získané např. vzděláním a četbou.

Pokud historik využívá orální historii, musí rozpoznat ústřední místo narativní identity uvnitř operací individuální paměti a tzv. „naladit“ své vnímání na její „vlnu“. Úspěch rozhovoru je přitom závislý na šíři schopností historika, sympatii, odbornosti a trpělivosti s respondenty. Míra „naladění“ vnímání historika na narativní identitu vyprávěče určuje poté míru oslabení nespolehlivosti, zaujatosti nebo zkreslenosti výpovědí v rámci orálního svědectví (Gardner, 2003). Přes tyto potenciální limity bychom na získaná data neměli nahlížet jako na „překrucování“ minulosti, ale spíše jako na zprostředkování minulosti. Paměť v tomto smyslu nemusí nutně objektivně popsat zkoumanou událost. Slouží nám zejména k rekonstrukci a pochopení jednání osoby v dané situaci či k pochopení události samotné, které bychom jiným způsobem nepoznali (Ferreira & Mota, 2013; Gardner, 2003). Orální historie v tomto případě nerozšiřuje pouze historikovu pramennou základnu, ale také umožňuje zapojit do historických otázek i lidskou dimenzi. Výpověď respondenta lze chápat jako jeden z dalších zdrojů, který historikovi prozrazuje, jakým způsobem lidé o určitých věcech přemýšleli, ať už se to týká jídla, obydlí, školy či politické situace (Bosworth, 2013; Dejung, 2008).

Zásadním přínosem orální historie pro poznání soudobých dějin je, že dochází k vytvoření nového historického pramene, který může sloužit nejenom v rámci daného výzkumu, ale je využitelný v dalších výzkumech.¹⁷ Rozhovory mají navíc výhodu, že v jejich rámci se může historik pamětníka doptávat na další témata, případně požádat o vysvětlení určitých nejasností či rozporů. Tím může být výrazně rozšířena informační hodnota nového pramene. V tomto typu pramene přitom typicky nedochází ke zkreslení toho, co je obsaženo v psaných pramenech (pokud samozřejmě nejde o záměr narátora/respondenta). Jde o příběh, který popisuje prožití dané situace

¹⁷ Nahrané, přepsané a zveřejněné rozhovory mohou sloužit k dalším analýzám. Viz např. sbírka rozhovorů Centra orální historie AV ČR <http://www.coh.usd.cas.cz/cs/katalog-a-sbirky-rozhovoru>.

jedincem (Dejung, 2008). Právě v tomto okamžiku dochází k mnohem plastičtějšímu podání určité historické události, kdy má historik k dispozici písemné prameny zachycující danou událost určitým „oficiálním“, neosobním způsobem, ale může studovat i individuální „vidění“ či prožití této události, která je rekonstruována v průběhu rozhovoru.

Orální historie není jen jednou z mnoha metod ve výstavbě dnešního historika. Jde totiž o jednu z mála metod, která si buduje také svoji institucionální základnu. O tom např. svědčí založení Mezinárodní asociace orální historie v roce 1996 (International Oral History Association). Součástí světové asociace je i Česká asociace orální historie, která 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 a informovat o nových výzkumech. Jde tedy do jisté míry o celý kvalitativní výzkumný proud, který se rozvíjí jak institucionálně, tak teoreticko-metodologicky. Inspirativní je zde právě neustálé hledání nových přístupů, ale i precizování stávajících metod. Významné místo sehrává i vědecká komunikace mezi odborníky, včetně přípravy mladých vědců. Historická pedagogika se může tímto metodologickým hledáním inspirovat, ale také do tohoto procesu zapojit, protože nejde o uzavřenou vědeckou komunitu historiků, a navíc je historická pedagogika předmětně i metodologicky úzce propojena s orální historií, která je dnes již stabilní součástí současné historické vědy. Orální historie se může s historickou pedagogikou (či pedagogickým výzkumem) propojit nejenom v oblasti tematické (např. při výzkumu soudobých dějin školských i mimoškolských institucí, při výzkumu transformace a reformem školství po roce 1989 apod.), ale zejména metodologické, např. v oblasti kvalitativního výzkumu a jeho analytických technik, ale také ve výzkumu životních příběhů učitelů a jeho teoretickém ukotvení.

Životní příběh učitele a výzkum soudobých dějin

Výzkum životního příběhu učitele není v pedagogickém výzkumu novinkou. Již v 80. letech minulého století zpracovával biografické studie např. Goodson (2003)¹⁸. Životní příběh učitele¹⁹ je často využíván k poznání

¹⁸ Goodson (2003) ve své knize hovoří také o výzkumu životní historie nebo životního příběhu (*life history, life story*).

¹⁹ V této studii budeme používat termín „životní příběh učitele“, v rámci zjednodušení textu používáme mužský rod, ale samozřejmě máme na mysli i ženy učitelky. Navíc nemusí jít jen o výzkum učitelů, ale také ředitelů, případně jiných aktérů školního i mimoškolního vzdělávání. Takový výzkum však již sahá nad rámec naší studie.

profesionálního vývoje učitele, ale je možné tímto způsobem zkoumat vývoj učitele komplexně, tedy i jeho životní příběh (viz např. Gavora, 2001a, 2001b; Goodson, 2003, Goodson, 2014). V rámci těchto výzkumů se využívají různé metody sběru dat, kdy je jejich zdrojem především vyprávěč sám. Základní metodou je opakovaný hloubkový rozhovor s vyprávěčem, využity ale mohou být i další metody, jako např. analýza respondentových (osobních) dokumentů různé povahy (deníky, výukové materiály, fotografie), případně také dotazníky (viz Goodson & Sikes, 2001; Muchmore, 2001; Švaříček, 2007).

Pohled na to, co je možné analýzou narativů zjistit o sociálním dění, se v průběhu 20. století postupně vyvíjel. Prvotní pojmání narativů jako pouhého verbalizovaného záznamu životní zkušenosti jedince bylo rozšířeno v období společenskovědního obratu k jazyku i o rovinu aktéra vyprávění. Podle Mishlera (in Hájek, Havlík, & Nekvapil, 2012) je pro každý výzkum vyprávění důležité jeho teoretické ukotvení. Například Hájek, Havlík a Nekvapil (2012) rozlišují základní tři teoretické přístupy k vyprávění: strukturalistický, hermeneutický a interakcionistický.

Podle strukturalistické koncepce „všechna vyprávění obsahují obecné struktury postav a událostí..., které nabývají specifických konfigurací podle toho, o jaké vyprávění jde“ (Hájek, Havlík, & Nekvapil, 2012, s. 204). Strukturalní analýza v tomto případě neslouží k odhalení neznámého, ale zaměřuje se na objasnění různých variabilit a pravidel fungování těchto struktur. Předpokládá, že všichni čtenáři či posluchači vyprávění rozumí stejně, protože strukturu příběhu intuitivně znají, ale nevědí, jak se příběh bude odvíjet a jak dopadne. Strukturalní analýza se tak zaměřuje především na rozkrytí děje příběhu a jeho vyústění v rámci obecně známých „kulis“. Strukturalní analýzu lze tedy při studiu životního příběhu učitele využít například při objasňování jeho chování a jednání v rámci různých událostí, o jejichž průběhu posluchač či čtenář již určitou představu má (intuitivně o nich ví, např. dopady sametové revoluce na učitelský sbor či obecně na každodenní chod školy). Strukturalistický přístup přitom v rámci studia narativů podrobuje své analýze značné množství textů. Příkladem je například výzkum Cortazziho týkající se učitelů a učitelek britských základních škol, při kterém bylo získáno 961 narativů (Hájek, Havlík, & Nekvapil, 2012).

Hermeneutický přístup představuje podle Hájka, Havlíka a Nekvapila (2012) druhý přístup k vyprávění. Ten usiluje o odhalení významu, který byl do vyprávění vložen vyprávěčem. Rozlišují přitom tři různé varianty, které na sebe ovšem různým způsobem navazují, doplňují se a vzájemně rozvíjejí.

1. První varianta se zaměřuje na osobní životní zkušenost obsaženou ve vyprávěních. Narativ je zde chápán jako hlavní komunikační médium lidské subjektivity. Prostřednictvím analýzy dochází k odhalování nejenom uvědomovaných zkušeností dotazovaného, ale rovněž neuvědomovaných, tedy dosud kognitivně nezpracovaných vzpomínek. Tento přístup se tedy

- zaměřuje zejména na zjištění individuálních zkušeností spjatých s různými životními situacemi.
2. Druhou variantou je konstruktivistický přístup k biograficky orientovaným narativům. Podle Rosenwalda a Ochberga (in Hájek, Havlík, & Nekvapil, 2012) „osobní příběhy nejsou pouze způsob, jak povědět někomu (nebo sobě samému?) o svém životě; jsou pouze prostředkem, s jehož pomocí mohou být identity vytvářeny“ (s. 207). Význam, který vypravěč přikládá různým životním událostem, je konstruován teprve pomocí vlastního vyprávění. Podstatná není osobní zkušenost vypravěče s určitou událostí, ale jaké místo těmto událostem ve svém vyprávění vypravěč přisuzuje.
 3. Třetí varianta hermeneutické analýzy narativních dat přistupuje k vyprávění jako k nositeli kulturního významu. „Skrze vyprávění lidé interpretují a komunikují kulturní významy, které jsou přisuzovány lidem, jejich jednání, událostem a sociálnímu dění“ (Hájek, Havlík, & Nekvapil, 2012, s. 207). V tomto případě není sledována subjektivita vypravěče, ale kulturní význam obsažený v jeho vyprávění. Autoři uvádějí jako příklad tohoto přístupu analýzu slova „pracující lid“, které se objevovalo v komunistických textech v narativní i nenarativní podobě. Prostřednictvím této analýzy tak mohou být odhaleny významy, které měl vypravěč na mysli, když vyprávěl svůj příběh (například právě o pracujícím lidu).

Zatímco Lukas (2006) vymezuje symbolický interakcionismus a interpretační přístup při své definici životního příběhu učitele odděleně, Hájek, Havlík s Nekvapilem (2012) tyto přístupy začleňují pod svůj poslední přístup k vyprávění – přístup interakcionistický. Podle Goodsona a Sikesové (2001) symbolický interakcionismus klade hlavní důraz v rámci životního příběhu na proces, situaci a vysvětlení. Tímto procesem a situací se myslí interakce jedince s okolním prostředím s následnou interpretací, při které si jedinec vytvoří o dané situaci určité mínění. Příkladá k tomu vlastní význam, který pro každého jedince může být jiný (Aldiabat & Le Navenec, 2011). Není však důležité, zda v rámci životního příběhu je pochopení nějaké konkrétní situace jedincem opravdu pravdivé, protože v dané situaci ho jedinec za skutečné opravdu považuje (Lukas, 2006). Podle Hájka, Havlíka a Nekvapila (2012) je v této souvislosti důležitá i interakce mezi vypravěčem a výzkumníkem. Zvláště pak ta, která proběhla ještě před samotným životopisným rozhovorem, protože právě na základě této interakce bude vypravěč rozvíjet svůj životní příběh. Pokud narátorovi nebude dostatečně jasné téma, o kterém má vyprávět, svůj životní příběh bude rozvíjet pouze s obtížemi.

Teoretické ukotvení životního příběhu učitele Hájkem, Havlíkem a Nekvapilem je pouze jednou z mnoha možností, jak k této problematice přistupovat. Lukas (2006) například ve své studii postupně definuje životní příběh učitele na základě sociálního konstrukcionismu, kontextuality, symbolického

interakcionismu, obecné teorie systémů, interpretativního přístupu a narativity. Lukas (2006) ve srovnání s Hájkem, Havlíkem a Nekvapilem (2012) vychází v první řadě ze sociálního konstrukcionismu. Ten předpokládá, že veškeré vztahy ve společnosti jsou konstruovány (nikoliv dány). Vzájemným ovlivňováním jedinců a sociálních skupin se tak na nejvyšší úrovni konstituují i veškeré sociální instituce. Vyprávění životního příběhu je pak vytváření reality konstruováním faktů v „dialogické“ spolupráci s tím, kdo příběhu naslouchá. Podle Holsteina a Gubria (in Järvinen, 2000) je dotazování příliš často vnímáno jako hledání a objevování, při kterém se tazatel pokouší proniknout do hlavy dotazovaného. Výzva pro tazatele pak spočívá v získávání pokud možno co nepřímějších informací. Rozhovory ovšem nejsou kanálem pro přímý přenos poznání, ale poznání je konstruováno v realitě, na základě příležitostí dávat prožitkům dotazovaného význam. Vytváření významu během rozhovoru je prováděno s pomocí určité struktury, kterou Holstein a Gubrium nazývají „horizonty významu“. Hlavním cílem aktivního dotazování je potom podpořit viditelnost těchto horizontů. Při uskutečňování rozhovorů s vypravěčem jde tedy více o to postihnout význam řečeného než získat explicitní odpovědi na konkrétní dotazy. Konkrétní odpovědi na konkrétní dotazy sice umožní určité poznání, ale toto poznání bude značně omezené, protože nedojde k pochopení toho, jaký význam těmto odpovědím narátor přikládá.

Dalším teoretickým pohledem podle Lukase (2006) je kontextualita, která vychází z toho, že chování jedince v určitých situacích nelze pochopit bez kontextů, v nichž se odehrává (viz rovněž Goodson, 2003). Příběhy učitelů jsou hluboce propojeny v čase a prostoru. Každý příběh je propojen s určitým historickým a sociálním kontextem. Pokud bychom ignorovali tyto dvě dimenze příběhu, mohlo by dojít ke zkreslení významu a k celkovému nepochopení či neporozumění vypravovaného (Goodson, 1997). Sledování širšího kontextu učitelova vyprávění tedy obohacuje výzkumníka o mnohé důležité informace pro poznání jeho myšlení. Učitelovo chování může být ovlivněno různými kontexty, např. celkovou situací ve škole, vzdělávacím systémem nebo obecnou politickou charakteristikou dané doby. Vedle toho mohou velkou roli hrát i kontexty na první pohled skryté. Z těchto důvodů se lze ve výzkumech setkat i s tím, že badatelé sledují život učitelů od jejich dětství po dospělost, počátky jejich kariéry, jejich současnost, jejich rodinného zázemí a další faktory, které na první pohled nemají nic společného s jejich profesí (více viz např. Goodson, 2012; Muchmore, 2001; Smith, 2001). Kontextualita tedy představuje jisté rozšíření sociálního konstrukcionismu. Při analýze životního příběhu si nelze vystačit pouze s tím, že je odhalen význam, který narátor určité životní události/prožitku přisuzuje. Je rovněž nutné tuto životní událost/prožitek zasadit do širšího kontextu, aby příběh nebyl zkreslen či špatně pochopen.

Metodologicky je důležitý interpretativní přístup vycházející z toho, že konstruování reality, vnímání jejích kontextů, interakčního charakteru i celistvosti se v konečném důsledku odvíjí od narativní interpretace. Základem je narativní analýza. Jejím účelem je poznat, jak respondenti ve svých rozhovorech vkládají řád do proudu jejich zkušeností, aby dal smysl událostem a akcím v jejich životech (Riessman, 2002). Analýza rozhovoru se podle Oplatky (2001) může odvíjet kombinací metod tzv. tematické analýzy, která je zaměřena na ústřední témata životního příběhu respondenta, a zakotvené teorie, která nám pomůže vytvořit teorii. To v sobě zahrnuje několik kroků, které se skládají z dekonstrukce a analýzy kriticky důležitých koncepcí zkoumaného fenoménu. Zachycení fenoménu včetně jeho lokalizace a umístění v přirozeném prostředí. Získání několika příkladů tohoto fenoménu. Redukování fenoménu na základní prvky a jeho volné vytržení z přirozeného světa, tak aby jeho nezbytné struktury a vlastnosti mohly být odkryty. Konstrukce fenoménu nebo usazení fenoménu dohromady s termíny jeho nezbytných částí, kousků a struktur. A jako poslední krok – kontextualizace fenoménu nebo zpětná relokace fenoménu v přirozeném prostředí. Výsledný příběh musí nejen přizpůsobit získaná data, ale také zvýraznit řád a význam, který v datech jako takových není zcela explicitně vyjádřen či přítomen (Denzin, 2002; Smeyers, 2008). Interpretativní přístup tedy může v životním příběhu odhalit na první pohled skryté souvislosti, které si zároveň nemusí uvědomovat ani vypravěč příběhu. Na základě tohoto přístupu tak mohou vytanout zcela nová témata, která by jinak zůstala neodhalena. Tento analytický postup ovšem není přijímán pozitivně všemi odborníky zabývajícími se výzkumem životních příběhů učitelů. Například Mishler (in Riessman, 2002) se vymezuje vůči postupům, kdy je text rozbit na kousky a získané úryvky použity bez hlubších souvislostí, protože tím dochází k eliminaci sekvenčních a strukturních vlastností, které charakterizují vypravování.

Výzkum životních příběhů učitelů a jeho teoretické ukotvení může výrazně přispět k prohloubení poznání soudobých dějin pedagogiky a školství a stát se také důležitou součástí metodologie historické pedagogiky. Uvedené přístupy směřují naše úvahy k několika tématům či výzvám. Jednou ze základních otázek je rozhodnutí, z jakých teoretických pozic bude historik pedagogiky přistupovat k životnímu příběhu učitele a jak bude vnímat vlastní narativ. Další otázkou je, jak přistoupí k analýze příběhu a jeho kontextu, jak bude vnímat roli pamětníka (narátora) a jak bude data či výsledky analyzovat a interpretovat.

Teoretické ukotvení životního příběhu brání zjednodušením nebo nahodilému vybírání informací z příběhů učitelů, což je zásadní otázka zejména pro výzkum v období komunismu a socialistického školství. Rovněž teoretické ukotvení zamezuje zúžení životního příběhu např. pouze na školskou

„praxi“, což by mohlo vést k vidění učitelů jako pouhých obětí okolností či politických sil (Goodson, 2003).

Důležité je rovněž pochopení fungování struktur v rámci vypravovaného. Tedy zejména rozkrytí děje vypravěčova příběhu, respektive objasnění jednání aktérů v rámci konkrétních životních událostí. Stejně důležitá je i snaha odhalovat různé významy ve vyprávění narátorů/učitelů. Přičemž sledovány by měly být nejen subjektivní významy, které vypravěč různým událostem v rámci svého vyprávění přikládá, ale i kulturní významy některých jeho výpovědí týkajících se například prožité doby či konkrétní události. Postihnutí těchto významů, stejně jako ukotvení různých životních zkušeností (uvědomovaných i neuvědomovaných, případně nově „nalezených“) narátora v širším kontextu, je důležité i pro komplexnější porozumění zkoumaného problému (např. fungování socialistickému školství).

Všechny tyto metodologické úvahy a východiska jsou velmi důležitá pro výzkum soudobých dějin pedagogiky a školství, protože dávají tomuto poměrně citlivému tématu pevný rámec, který brání vnímat soudobé dějiny (zejména pak mnohá témata z období 1948–1989) pouze černobíle, případně některá témata zjednodušovat nebo dokonce vulgarizovat. Jde tedy rovněž o otázky etické.

Jak jsme již uvedli, pro každý výzkum vyprávění je důležité jeho teoretické ukotvení, což neplatí pouze pro výzkum životního příběhu. Pro historickou pedagogiku může být velmi inspirativní, pokud se zmíněná teoretická východiska využijí při výzkumu realizovaném metodou orální historie, zejména ve fázi analýzy, syntézy a interpretace získaných dat.

Závěrem

Dlouho jsme přemýšleli, jak nazvat poslední část naší studie, protože nechceme a ani nemůžeme tuto problematiku jednoduše „uzavřít“. Jak jsme již uvedli, hodláme touto studií zahájit diskusi o problematice posunů v metodologii i v tematickém zaměření historické pedagogiky. Proto volíme spíše otevřený konec naší studie, na niž by mohla či měla navazovat další pojednání a úvahy.

Zcela sdílíme názor Alfa Lüdtkeho (2003), že debaty o tom, zda mají dějiny každodennosti pro historickou vědu význam, nejsou již dávno na pořadu dne.

Perspektiva dějin každodennosti se během osmdesátých let stala součástí ansámblu historické vědy, jak na národní úrovni, tak mezinárodně. S dějinami každodennosti se můžeme setkat v populárních filmech, literatuře, dokonce i jako s pravidelným tématem v rámci vyučování. Dějiny každodennosti jsou ústředním bodem pro časopisy a elektronické listy nebo diskusních fór (Lüdtko, 2003, s. 278).

Pro českou historickou pedagogiku představují Lüdtkeho slova opravdu velkou výzvu. Můžeme dokonce parafrázovat slova citovaného autora. Perspektiva každodennosti by se měla stát součástí historické pedagogiky, a to nejenom na národní úrovni, ale také by se měla promítnout do mezinárodní spolupráce, v jejímž rámci by nemělo jít „pouze“ o témata, ale také o metodologii historicko-pedagogického výzkumu. Ostatně vlna zájmu o životní příběhy je u nás v současné době poměrně velká, což dokladuje i rozsáhlý projekt s názvem Paměť národa²⁰, na kterém se podílí řada významných sdružení a institucí. Současný zájem o životní příběhy by ovšem neměl v žádném případě odsunout do ústraní teoretické, metodologické i etické otázky historického-pedagogického výzkumu.

Jak jsme naznačili v naší studii, historická pedagogika má na čem stavět. Na jedné straně může čerpat z tradičních metod historicko-pedagogického výzkumu a z již realizovaných výzkumů, na druhé straně existuje možnost inspirovat se, přebírat i rozvíjet metody moderní historické vědy i pedagogiky. V tomto ohledu může být orální historie poměrně zásadní, protože umožňuje získávat zcela nové poznatky o aktérech i historických procesech zvláště tam, kde chybí tradiční (zejména písemné) prameny. Navíc jde o metodu, která se neustále rozvíjí a je možné ji ve výzkumech propojovat s tradičními metodami historického i pedagogického výzkumu. Právě otevřenost této metody skýtá potenciál pro její rozvoj směrem k teoretickému ukotvení nejenom získaných dat, ale i výsledků výzkumů. To považujeme za jednu z poměrně zásadních otázek historické pedagogiky do budoucna. Na pomyslném rozhraní mezi historickým, historicko-pedagogickým a pedagogickým výzkumem stojí výzkum životních či profesních příběhů učitele, který představuje s jistou mírou nadsázky jedinečný vhled do osobního i profesního života učitele včetně sociálního a politického kontextu. Goodson (2014) dokonce tvrdí, že podcenění této perspektivy, tedy životní a profesní zkušenosti učitelů, může být např. příčinou neúspěchu školských reforem. To představuje velké téma pro historickou pedagogiku, která může zkoumat taková zásadní témata, přičemž se do těchto výzkumů promítnou jak dějiny každodennosti a mikrohistorie, tak i možnosti nových výzkumných metod. Historická pedagogika tak může výrazně prohloubit historické poznání i metodologii výzkumu, ale může poskytovat relevantní a využitelné výsledky také pro současnou pedagogiku i školství.

²⁰ <http://www.pametnaroda.cz/page/index/title/what-is-memory-of-nations>.

Poděkování

Studie vznikla v rámci řešení projektu GA14-05926S *Každodenní život základní školy v období normalizace pohledem učitelů. Využití orální historie při studiu soudobých dějin školství* financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autoři děkují za poskytnutou podporu. Děkujeme dvěma anonymním recenzentům či recenzentkám za podnětné kritické připomínky.

Literatura

- Aldiabat, K. M., & Le Navenec, C.-L. (2011). Philosophical Roots of Classical Grounded Theory: Its Foundations in Symbolic Interactionism. *Qualitative Report*, 16(4), 1063–1080.
- Beneš, Z. (2010). Mezi dějinami, dějepisectvím a pamětí. In J. Šubrt, *Historická sociologie. Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum* (s. 11–19). Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, Academia Rerum Civilium – Vysoká škola politických a společenských věd.
- Brooks, J. F., DeCorse, Ch. R. N., & Walton, J. (2008). *Small Worlds. Method, Meaning, & Narrative in Microhistory*. Santa Fe: School for Advanced Research Press.
- Cach, J. (1956). *Dějiny české pedagogiky*. Praha: SPN.
- Cach, J. (1988). *Výchova a vzdělání v českých dějinách I*. Praha: SPN.
- Cach, J. (1991). Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství: Léta nadějí, krizí a zklamání 1945–1990. *Pedagogika*, 41(2), 135–144.
- Cach, J. (1996). *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938: První takto koncipované podklady ke zhodnocení dvacetiletého vývoje*. Praha: Karolinum.
- Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- Cipro, M. (2002). *Galerie světových pedagogů*. I. díl. Praha: Nákladem vlastním.
- Čechura, J. (1994). Mikrohistorie – nová perspektiva dějepisectví konce tisíciletí? *Dějiny a současnost*, 1(16), 2–5.
- Dejung, Ch. (2008). Oral History und kollektives Gedächtnis. Für eine sozialhistorische Erweiterung der Erinnerungsgeschichte. *Geschichte und Gesellschaft*, 34(1), 97–115.
- Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. M. Huberman & M. B. Matthew (Eds.), *The Qualitative researcher's Companion* (s. 349–366). London: SAGE.
- Dülmen, R. (2002). *Historická antropologie: Vývoj, problémy, úkoly*. Praha: Dokořán.
- Eckert, A. & Jones, A. (2002). Historical writing about everyday life. *Journal of African cultural studies*, 1(15), 5–16.
- Ezzy, D. (1998). Theorizing Narrative Identity: Symbolic Interactionism and Hermeneutics. *Sociological Quarterly*, 39(2), 239–252.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2013). Memories of life experiences in a teacher training institution during the revolution. *Paedagogica Historica: Journal of the History of Education*, 49(5), 698–715.
- Gardner, P. (2003). Oral history in education: teacher's memory and teachers' history. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 32(2), 175–188.

- Garnert, J. (1997). Über die Kulturgeschichte der Beleuchtung und des Dunkels. *Historische Anthropologie*, 5(1), 62–82.
- Gavora, P. (2001a). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 51(3), 352–368.
- Gavora, P. (2001b). Životný príbeh učiteľa: Metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 53(3), 217–236.
- Ginzburg, C. (1993). Zwei oder drei Dinge, die ich von ihr weiss. *Historische Anthropologie*, 1(2), 169–192.
- Goodson, I. F. (1997). Representing Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 111–117.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Goodson, I. F. (2012). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation*. New York: Routledge.
- Goodson, I. F. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 28–47²¹.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Grulich, J. (2001). Zkoumání maličností. Okolnosti vzniku a významu mikrohistorie. *Český časopis historický*, 3(99), 519–547.
- Hájek, M., Havlík, M., & Nekvapil, J. (2012). Narativní analýza v sociologickém výzkumu. *Sociologický časopis*, 48(2), 199–219. Dostupné z: <http://kuc.cz/6xwksb>
- Hobsbawm, E. J. (1980). The revival of narrative: some comments. *Past and Present*, 86(1), 3–8.
- Iggers, G. G. (2000). Geschichtstheorie zwischen postmoderner Philosophie und geschichtswissenschaftlicher Praxis. *Geschichte und Gesellschaft*, 26(2), 335–346.
- Isaac, R. (1994). Geschichte und Anthropologie – oder: Macht und (Be-)Deutung. *Historische Anthropologie*, 2(1), 107–130.
- Järvinen, M. (2000). The biographical Illusion: Constructing Meaning in Qualitative Interview. *Qualitative Inquiry*, 6(3), 370–391.
- Jüva, V. (1987). *Vývoj pedagogického myšlení*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Jüva, V. (2009). Historická pedagogika. In J. Průcha et al., *Pedagogická encyklopedie* (s. 672–676). Praha: Portál.
- Jüva, V., & Jüva, V. (1995). *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido.
- Kablitz, A. (2006). Geschichte – Tradition – Erinnerung? Wider die Subjektivierung der Geschichte. *Geschichte und Gesellschaft*, 32(2), 220–237.
- Kádner, O. (1931). Školství v republice Československé. In *Československá vlastivěda. Díl X. Osvěta*. Praha: Sfinx, 7–222.
- Kasper, T. (2007). *Výchova či politika?: Úskalí německého reformně pedagogického bnutí v Československu v letech 1918–1933*. Praha: Karolinum.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kasperová, D. (2010). *Výchova a vzdělávání židovských dětí v protektorátu a v ghettu Terezín*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kasperová, D. (2013). Reflections on the focus of education in the Theresienstadt ghetto based on reports by Theresienstadt's educators. *Studia paedagogica*, 18(4), 37–56.

²¹ Estonian Journal of Education.

- Kuzmin, M. (1981). *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: Academia.
- Le Goff, J. (1983). Later history. *Past and Present*, 100(1), 14–28.
- Lenderová, M., & Rýdl, K. (2006). *Radosné dětství?: Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka.
- Lenderová, M., Jiránek, T., & Macková, M. (2009). *Z dějin české každodennosti. Život v 19. století*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Lüdtke, A. (2003). Alltagsgeschichte – ein Bericht von unterwegs. *Historische Anthropologie*, 11(2), 278–295.
- Lukas, J. (2006). *Životní příběhy učitelů: Od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu*. Dostupné z: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zivotni_pribehy_ucitelu.pdf
- Magnússon, S. G., & Szijártó, I. M. (2013). *What is Microhistory? Theory and Practice*. London: Routledge.
- Medick, H. (2001). Quo vadis Historische Anthropologie? Geschichtsforschung zwischen Historischer Kulturwissenschaft und Mikro-Historie. *Historische Anthropologie*, 9(1), 78–92.
- Mommsen, T. (1996). *Diktátory*. Olomouc: Votobia.
- Moran, J. (2004). History, memory and the everyday. *Rethinking History*, 1(8), 51–68.
- Muchmore, J. A. (2001). The story of „Anna“: A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, 1–38.
- Nejedlá, D. (2000). Historická tematika na stránkách Pedagogiky v uplynulém padesátiletí. *Pedagogika*, 50(4), 406–421.
- Nodl, M. (2004). Mikrohistorie a historická antropologie. *Dějiny – teorie – kritika*, 2(1), 237–252.
- Oplatka, I. (2001). Building a Typology of Self-Renewal: Reflection Upon-Life Story Research. *The Qualitative Report*, 6(4), nestr. Dostupné z: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-4/oplatka.html>
- Pánek, J. (2010). *Non multa, sed multum 2. Humanitní vědy v České republice 1990–2010*. Dostupné z: <http://abicko.avcr.cz/2010/10/05/index.html>
- Pavelčíková, N. (2011). The Possible Use of the Oral History Method in the Study of Everyday Life. *Words and Silences*, 6(1), 92–97.
- Pehnke, A. (2008). *Widerständige sächsische Schulreformer im Visier stalinischer Politik (1945–1959)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pešek, J. (2013). *Napříč kontinentem soudobých dějin: Evropská historiografie po konci studené války*. Praha: Argo.
- Petráň, J. (2003). Mikrohistorie aneb o nedějích. *Dějiny ve věku nejistot: Sborník k příležitosti 70. narozenin Dušana Třeštíka* (s. 201–208). Praha: Lidové noviny.
- Pronczynsky, A. (1999). Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 485–504.
- Průcha, J. (2009). Historický vývoj českého školství II (1948–1989). In J. Průcha et al., *Pedagogická encyklopedie* (s. 45–49). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Rainer, B. (2004). *Unterfinning. Ländliche Welt vor Anbruch der Moderne*. München: C. H. Beck.
- Ranke, L. (1942). *Geschichte und Politik: Ausgesählte Aufsätze und Meisterschriften*. Stuttgart: Kröner.
- Riessman, C. K. (2002). Narrative analysis. In A. M. Hubermann & M. B. Matthew (Eds.), *The Qualitative researcher's Companion* (s. 217–270). London: SAGE.

- Rýdl, K. (2006). Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu* (s. 7–22). Praha: Karolinum.
- Schnepel, B. (1999). Ethnologie und Geschichte. Stationen der Standortbestimmung in der britischen „Social Anthropology“. *Historische Anthropologie*, 7(1), 109–128.
- Smeyers, P. (2008). Qualitative and quantitative research methods: Old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena. *Paedagogica Historica: Journal of the History of Education*, 44(6), 691–705.
- Smith, L. (2001). Life history as a key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 111–125.
- Stone, L. (1979). The revival of narrative: Reflections on a new old history. *Past and Present*, 85(1), 3–24.
- Szijártó, I. (2002). Four arguments for microhistory. *Rethinking History*, 2(6), 209–215.
- Šafránek, J. (1918). *Školy české: Obraz z jejich vývoje a osudů*. (456 s.) Praha: Matice česká.
- Šafránek, J. (1913). *Školy české: Obraz z jejich vývoje a osudů*. (326 s.) Praha: Matice česká.
- Šimáně, M. (2010). K problematice zřizování českých menšinových obecných škol na Ústecku v letech 1867–1918. *E-Pedagogium*, 10(4), 83–92.
- Šimáně, M. (2014). Učitelé menšinových škol pohledem dějin každodennosti. *Studia paedagogica*, 19(3), 89–122.
- Štverák, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- Štverák, V. (1999). *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Karolinum.
- Šubrt, J., & Pfeiferová, Š. (2010). Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí. In J. Šubrt, *Historická sociologie. Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum* (s. 21–30). Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, Academia Rerum Civilium – Vysoká škola politických a společenských věd.
- Švaříček, R. (2007). Biografický design. In R. Švaříček & K. Šedřová, et al. (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 126–141). Praha: Portál.
- Tenorth, H. E., Kudella, S., & Paetz, A. (1996). *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Trapl, M. (2003). České menšinové školství v letech 1918–1938. In O. Šrajerová (Ed.), *České národní aktivity v pobraničních oblastech první Československé republiky* (s. 109–117). Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Treitschke, G. H. (2011). *Historische und politische Aufsätze*. Charleston: British Library, Historical Print Editions.
- Tumblety, J. (2013). Introduction. Working with memory as source and subject. In J. Tumblety (Ed.), *Memory and History. Understanding memory as source and subject*, (s. 1–18). London: Routledge.
- Václavík, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Líp.
- Vaněk, M., & Mücke, P. (2011). *Třetí strana trojúhelníku. Teorie a praxe orální historie*. Praha: FHS UK a USD AVČR.
- Vaněk, M., & Krátká, L. (2014). *Příběhy (ne)obyčejných profesí: Česká společnost v období tzv. normalizace a transformace*. Praha: Karolinum.
- Váňová, R. (1986). *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: SPN.
- Váňová, R. (2007). Josef Hendrich: (1888–1950). Praha: Karolinum.
- Veselá, Z. (1988). *Vývoj české školy*. Praha: SPN.

- Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vorlíček, Ch. (2004). České školství v letech 1945–2000. In E. Walterová, *Česká pedagogika: proměny a výzvy* (s. 119–176). Praha: UK PedF.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- White, H. (2001). Entgegnung auf Georg G. Iggers. *Geschichte und Gesellschaft*, 27(2), 340–349.
- Zounek, J. (1996). Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v letech 1948–1949. *Časopis Matice moravské*, 115(2), 299–312.
- Zounek, J. (2011). Učitel – Příběh normálního života v nenormální době. In L. Fasora, J. Hanuš, J. Malíř, & D. Nečasová, *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století*. (s. 241–252). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Zounek, J., & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: Kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt na autory

Jiří Zounek

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika
e-mail: zounek@phil.muni.cz

Dana Knotová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika
e-mail: knotova@phil.muni.cz

Michal Šimáně

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika
e-mail: simane@phil.muni.cz

Corresponding authors

Jiří Zounek

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic
e-mail: zounek@phil.muni.cz

Dana Knotová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic
e-mail: knotova@phil.muni.cz

Michal Šimáně

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic
e-mail: simane@phil.muni.cz