

Zounek, Jiří; Šimáně, Michal

Metody historického výzkumu

In: Zounek, Jiří; Šimáně, Michal. *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství : kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, pp. 50-59

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

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/131202>

Access Date: 16. 02. 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.

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.

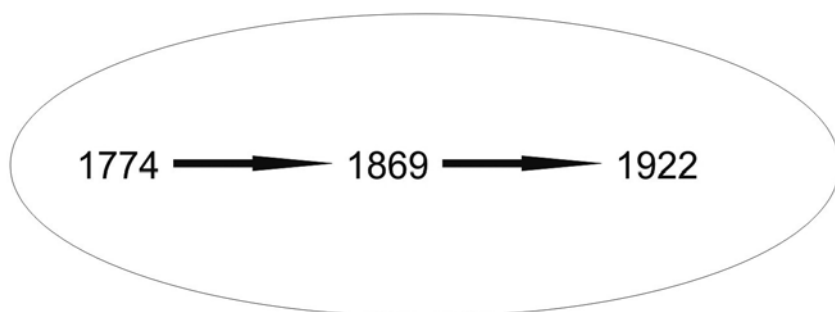
Z pramenů týkající se tohoto města víme pouze to, že děti zameškávají z „rozličných“ důvodů školní docházku zejména při ranním vyučování. Tyto důvody ovšem v žádných dochovaných pramenech týkající se okresu Ústí nad Labem nejsou uvedeny. V tuto chvíli přistupujeme k využití metody nepřímé. Na základě 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).

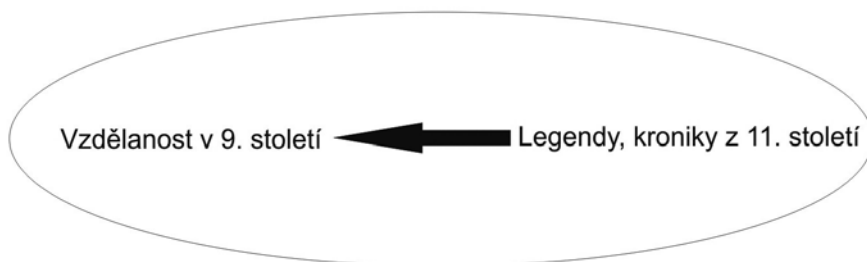
3. Progresivní metoda umožňuje sledování a zachycování minulých událostí tak, jak po sobě následovaly, tedy od starších k novějším, popř. následujícím událostem. Například zabýváme-li se sledováním vývojem školní docházky na našem území, budeme sledovat události od roku 1774, kdy vyšel v platnost Všeobecný 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.

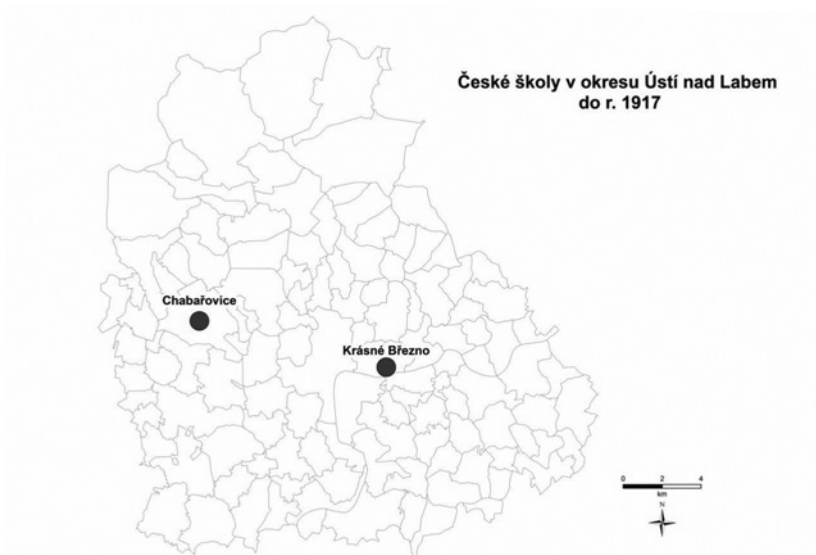
Obrázek č. 24: Retrospektivní metoda



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*.

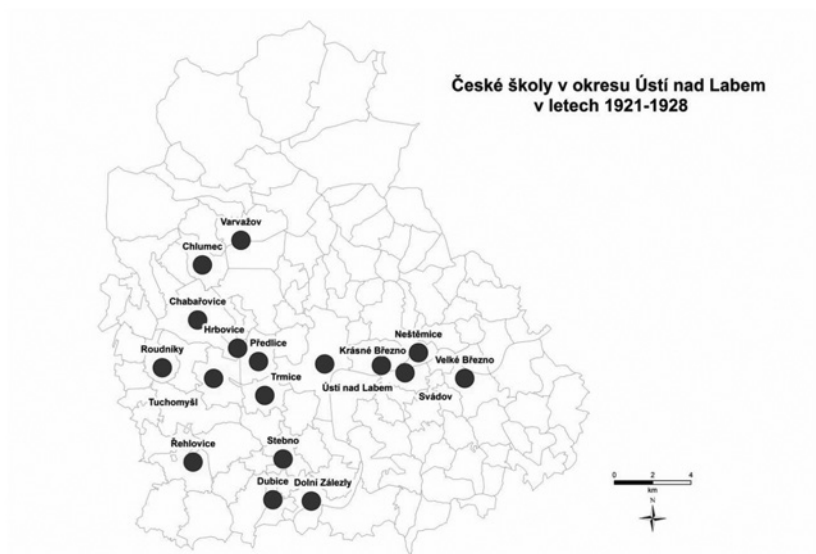
6. Metoda geografická spočívá ve zjišťování faktů (a vzájemných vztahů mezi fakty) a jejich rozmístěním a srovnáním na mapě. Příkladem může být výzkum počtu národních škol v jednotlivých regionech či zemích meziválečného Československa. Ukázkou využití této metody mohou být i následující obrázky č. 25 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).

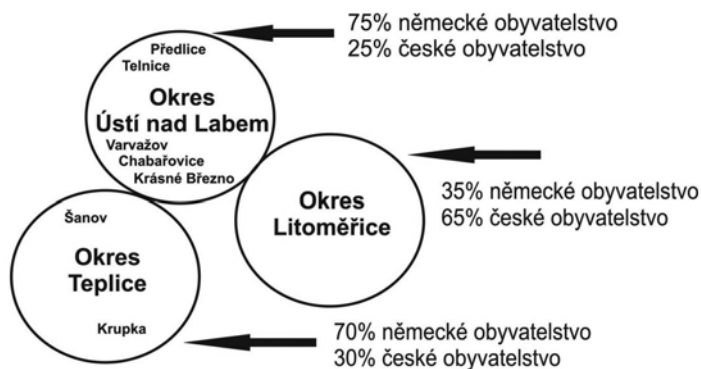
7. **Komparativní (historicko-srovnávací) metoda** je systematickým postupem, při němž zjišťujeme chybějící historické poznatky pomocí analogie (např. nedochovala se část pramenů, existuje objektivní nedostatek zpráv o určitém problému apod.). Při její aplikaci je nezbytně nutné ujasnit si či vyřešit 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 dvěma státními pohřby, ale hlavní příčinou nervozity ve společnosti a zejména ve vládnoucí garnituře byly zejména dopady měnové reformy.“