

ZDENKA VESELÁ

PRÁCE S HISTORICKÝM PEDAGOGICKÝM TEXTEM A FÁZE JHO INTERPRETACE

Dříve než se budeme podrobně zabývat naznačenou problematikou, je třeba si připomenout, že žijeme v době, v níž si člověk zřetelně uvědomuje dějinnost všeho přítomného, svou vlastní dějinnost, a také relativnost svých názorů. Dimenzi dějinnosti zdůrazňujeme proto, aby byl posílen náš zájem o minulost a ochota se s minulostí setkávat, aby byla také posílena naše snaha o rozvinutí schopnosti minulosti rozumět. K porozumění minulosti může docházet tehdy, setkáme-li se s písemnou tradicí, která má pevnou kontrolovatelnou podobu a která se nemění jako tradice ústní. Rozumíme tím písemné prameny, v širokém slova smyslu: text, knihu, dílo. Před námi se v této souvislosti vynořuje řada otázek, na které se budeme snažit postupně najít alespoň částečnou odpověď.

Teoretická východiska

Předem je třeba říci, že nechceme z minulosti zbožně přebírat vše, co se zachovalo, ale že se chceme naučit v rámci vědní disciplíny „dějiny pedagogiky“ zaujímat ke všemu, co je předáváno tradicí, reflexivní postoj, přemýšlet o jevech v kontextu, v němž vyrostly, abychom tak zjistili jejich relativní význam a hodnotu. Tento reflexivní postoj, o nějž nám jde a půjde nejen v dějinách pedagogiky, ale v humanitních vědách vůbec, se dnes označuje **interpretací**. Interpretace textu je nezbytná nejen v případě jeho nesrozumitelnosti, ale také v případě, kdy se jedinec setkává s textem poprvé a nezná a neovládá terminologii určitého oboru. Druhá dimenze interpretace textu se týká studentů na počátku jejich studia, kdy do jednotlivých oborů teprve vstupují, potřebují se v oboru zorientovat, aby jej pak mohli co nejlépe ovládnout. Jistě nebude zpochybněna myšlenka, že chceme-li jakýkoliv text dobře pochopit, porozumět mu, je nutná jeho interpretace. Není tak zcela od věci si povšimnout, že interpretace byla známa a používána daleko před námi a že tento problém, počínaje Aristotelem, hrál a hraje roli ve všech oblastech a ve všech vědních disciplínách.

nách. Již od starověku se vytvářela určitá pravidla, podle nichž musel interpret analyzovat výstavbu díla a musel být znalý místa a času, aby interpretace textu (tj. výklad svědectví primárních pramenů se smyslu širší a užší souvislosti) byla co nejuplněnější. V dalším vývoji se k těmto prostým gramatickým pravidlům přidal požadavek jejich rozšíření o pravidla psychologická. Zdůraznila se myšlenka, že při interpretaci textu (díla) je třeba ho chápat jako jeden z životních momentů autora, že interpret se musí umět přenést do procesu, v němž dílo vznikalo, a tak se jakýmsi způsobem dodatečně podílet na jeho vzniku. Požadovalo se tedy, aby se interpret dovedl „vcítit“ do autora, do ostatních, neboť jedině tak jim a jejich řeči může rozumět. Dospělo se k poznání, že historické události úzce souvisí s příčinami psychologickými a že je třeba při interpretaci textu vzít v úvahu rozdílnost doby, rozdílnost různých národů a jev vyložit (interpretovat) z jeho doby. Sociálně psychologický způsob interpretace vyjádřil G. W. R. Hegel slovy: „*Každý je dítětem své doby*“. O něco později A. Comte k tomu vytvořil pojem „prostředí“, do něhož byly zahrnuty účinky prostředí přírodního i společenského. V 19. století se dále díky W. Diltheyovi začala interpretace uplatňovat nejen ve vztahu k literárním textům, ale také ve vztahu k jiným kulturním formám, k uměleckým památkám vůbec. Všechny památky se začaly chápat jako „trvale fixované projevy života“, které interpretovi umožňují porozumět duševnímu životu člověka, protože toto duševno ze všech památek promlouvá. A tak všechny památky směřují k poznání člověka a jeho individuality, všechny nám umožňují poznat sama sebe a rozvinout schopnost pochopit, vcítit se a porozumět. Dnes se tento pohled rozšiřuje na všechny člověkem vyrobené a užívané předměty, neboť svědčí o myšlenkovém obzoru člověka v různých dobách, o jeho znalostech světa i sebe sama.

Interpretace se v těchto intencích vztahuje na vše minulé, ale i na vše přítomné, a proto chce odkrýt pravý a skrytý význam věcí a jevů. Při interpretaci se pracuje s kategorií **porozumění**, k němuž má docházet ve vztahu interpreta a textu, ve vztahu ty a já. Text a interpret jsou současní a to umožňuje uchopit minulý text jako přítomný, neboť máme možnost klást otázky a hledat odpovědi, které jsou v textu obsaženy. V textu je zachycena skutečnost, kterou máme možnost poznat a rozluštit.

Pro porozumění textu a jeho následnou interpretaci jsou důležité dva kroky, na něž poukázalo fenomenologické stanovisko interpretace. V prvé řadě jde o to naučit se rozumět významu nějaké věci, tj. pochopit její podstatu, z toho pak vyplývá druhý krok, který znamená, že se ve věci mohu vyznat a že vím, „**jak na to**“. Následně jsme pak schopni na základě skutečného porozumění vytvářet nový vlastní projekt interpretace, který je inspirován minulostí, a jsme schopni probouzet minulost k životu. Porozumění minulosti, která je zachycena v textu, je výrazem toho, že k ní přistupujeme jako dějinné bytosti, které si uvědomují, že se sami na minulosti neustále podílejí, že ji rozvíjejí a pokračují v tom, co uznávají za konkrétní svazek mezi nimi a minulostí. Jako dějinné bytosti přijímáme však jen to, co se v nás rozeznává, co je naším zrcadlem, v němž se poznáváme. Text je fenomén, který si vynucuje naše tázání a pochopení jeho významu, na němž není nic nehybného, a proto nemůže být nikdy určen s koneč-

nou platností a jednou provždy. V této souvislosti si můžeme položit otázku, jak je možné, že text, který nám předává určitou informaci, předává nám své poselství, může být pochopen a interpretován odlišně, v závislosti na tom, kdo ho přijímá, v jaké konkrétní dějinné situaci a z jakého stanoviska je interpretován. Je to možné proto, že k textu mohou být zaujaty z hlediska metodologického 3 základní postoje:

K textu lze zaujmout **postoj historicko–genetický**, který sleduje objektivní smysl textu v původní historické souvislosti, sleduje, kdy text vznikl a jak působil. Dopátrat se tohoto smyslu lze vědeckým historickým zkoumáním, které bere v úvahu veškerou složitost situace a činitele doby jeho vzniku, přičemž je možno sledovat tendence, které nesou další vývoj, tj. jsou interpretovány ve světle společenského pokroku. (Za příklad nám může posloužit Xenofontova a Platonova idea dlouhodobosti výchovy).

Můžeme zaujmout pozici, která se zabývá **vývojovou hodnotou textu**. Sledujeme, jaký přínos znamená pro vnitřní členění pedagogických jevů. Takovýto postoj se zaměřuje zejména na poznávací hodnotu textů. (Názorným příkladem pro nás může být proces diferenciacce výchovných složek nebo vnitřní dělení pedagogických disciplín.)

Text může dostávat a dostává v různých dobách nový smysl právě pod vlivem doby, která si přisvojuje a přizpůsobuje dědictví minulosti (tradici) v duchu svých potřeb a požadavků. Tak vzniká **dobový smysl textu**, který znamená jeho **aktuální hodnotu**. Někdy je tato interpretace odlišná, ba dokonce i protikladná historicko–genetické interpretaci textu. Text je tak interpretován ze stanoviska potřeb a požadavků přítomnosti, a tak se prosazuje jeho dobový nebo aktuální smysl. Tento postoj musí však respektovat hodnotu jak historicko–genetickou, tak vývojovou, jinak může docházet při interpretaci ke zkreslení. (Dokladem této nesprávné interpretace je vyličení obtížného postavení O.Chlupa na FF MU v období první republiky. Archivní materiály však vypovídají o postavení opačném. Podobný nesprávný výklad najdeme při interpretaci díla H. Spencera v některých učebnicích dějin pedagogiky z 50. let a z let dalších.)

Spojení těchto tří pozic, z nichž může interpretace vycházet, umožňuje respektovat proměnlivost textu v různých dobových kontextech a současně umožňuje dosáhnout při interpretaci větší objektivity.

Jak jsme viděli, každý text můžeme interpretovat a porozumět mu jednak z něho samého a jeho struktury, jednak mu můžeme porozumět hlouběji, když si uvědomíme, že je součástí celého autorova díla. Tyto dvě dimenze musíme mít na mysli, neboť nám jde v první řadě o hluboké pochopení smyslu, významu a záměru textu, tedy toho, co je nám předáváno, a toho můžeme dosahovat společným podílením se na autorově záměru. Podílet se na něm lze tím, že jeho pojmy přijímáme a odhalujeme jejich podstatu, že přijímáme témata a struktury.

Pro interpretaci je mimořádně důležitý především **patřičný zájem o věc**. Ze zájmu vznikají určité otázky. Porozumět textu znamená nejprve vypracovat určitý první popis textu (projekt), který máme možnost opravovat tak, jak budeme hlouběji do textu pronikat. Bez opravy prvního popisu (prvního projektu) bychom nedosáhli patřičné interpretace, nemohli bychom objevit žádný nový

význam. Interpretace je tak představena jako proces, v němž se zpřesňuje naše poznání a porozumění. Každá interpretace má tedy začínat reflexí nad předkládanými myšlenkami, má se ptát na jejich původ a na jejich hodnotu. Má také zachytit způsob, jak autor ve svém textu užívá slov a jejich významu. Porozumění předpokládá umění otevřít se výroky autora, nějakému textu, neboť náš záměr porozumět textu je vždy spjat s očekáváním, že se něčemu naučíme.

Postupme dále. Porozumění a interpretace textu je ovlivňováno také časovou vzdáleností. Není to vzdálenost, kterou máme překonávat, ale je to kontinuita prvků, které se stávají tradicí, v nichž se nám zachycuje všechno, co přebíráme z naší minulosti, co nám bylo předáno a co je přítomno, ať si to uvědomujeme nebo nikoliv, ať to připouštíme, nebo odmítáme. Časová vzdálenost nám umožňuje jiné pohledy, připouští jiné vidění věcí a jevů. Každý tuto zkušenost jistě zažil a ví, že nejsou—li naše myšlenky osvětleny odstupem času, naše interpretace je libovolná, nahodilá a nejistá. Je třeba připomenout, že interpretace textů je také svého druhu hodnocení. Text může být hodnocen ve dvou od sebe vzdálených obdobích různě. Můžeme pozorovat, že texty mají proměnlivou hodnotu, jak jsme již ukázali, že mohou během doby přecházet z hodnoty kladné v hodnotu zápornou nebo z vysoké, výjimečné hodnoty v průměrnou a naopak. Některé texty (díla) se udržují dlouhou dobu bez poklesu na vysoké úrovni: mají hodnotu „věčnou“. I když každá doba vidí takový text jinak, přece ho vždy staví ve stupnici hodnot na nejvyšší místa. Z toho všeho vyplývá, že text a jeho interpretace není stavem, ale procesem.

Dříve než přistoupíme k ukázkám a vlastní interpretaci pedagogických textů, je třeba upozornit na několik dalších charakteristických rysů, které je třeba brát v úvahu při interpretaci vědeckých textů v protikladu k textům literárním. Pro vědecký text je typické, že vypovídací věty jsou soudy, které si dělají nárok na pravdivost, a vztahují se k určitým předmětům. Shromažďuje a zprostředkovává poznatky vědecké, do nichž začleňuje buď rétorické otázky, nebo otázky, které jsou kladeny doopravdy. Poznat a interpretovat naukový text znamená především správně a vyčerpávajícím způsobem porozumět v první řadě jeho obsahu neboli smyslu tvrzení, která jsou v něm obsažena. Vědeckému textu nevádí přestávky v četbě a návraty k částem už přečteným, neboť to nikterak nebrání jeho porozumění a nemá to na ně žádný vliv. Spíše naopak. Vědecký text je třeba číst vícekrát, s mnohými návraty k částem už přečteným s tím, že jednotlivé části budeme porovnávat, že budeme odhalovat logické spojitosti a věcné spojitosti a chápat jednotlivá tvrzení už v těchto spojitostech. Aby interpret textu porozuměl dobře, musí ho číst rozmanitým způsobem a z různých aspektů, musí se umět odpoutat od posloupnosti a musí si věty samostatně uspořádat. Úkolem díla je dovést čtenáře k určitému ucelenému teoretickému poznání přesně definovaných předmětů. Smyslem dosavadních argumentací bylo předběžně načrtnout nejobecnější schéma prvního poznávání pedagogického textu. I nadále však musíme vycházet z řady zjednodušených předpokladů, které však jsou pro interpretaci důležité.

Proto následující úvahy je třeba považovat za první „přiblížení se“ dané problematice. Teprve další studie budou moci posunout celý problém interpretace

dopředu. Tak je tomu však vždy, když přistupujeme ke zpracování určité oblasti, která do té doby vlastně ležela ladem.

Pedagogická východiska

Naše úvahy se budou nyní ubírat v intencích otázek, na něž se pokusíme hledat odpověď a které nám vytvářejí předpoklady pro interpretaci historického pedagogického textu. Půjde nám v následujících řádcích o odpověď na tři otázky:

1. *Jak je chráněno a spravováno naše duchovní pedagogické dědictví?*
2. *Jak je to s přítomností minulého v pedagogickém textu?*
3. *Jak toto bohatství pedagogické tradice lze interpretovat?*

Je zřejmé, že tyto otázky musí být v každé době zodpovídány znovu, neboť znamenají otevření cesty k poznání, které by se nemělo uzavírat žádnému tématu a také žádnému partnerovi (tj. žádnému autorovi a jeho textu). Metoda tázání tak nabývá paradigmatického významu, který nás vede ke zkoumání světa a v něm ke zkoumání člověka.

Pokusme se nyní uvažovat o předpokladech a o interpretaci z hlediska pedagogického textu, aby se nám vyjevily roviny, které jsou pro tuto interpretaci důležité.

ad 1.

Z hlediska pedagogického je třeba si uvědomit, že naše vzdělanost je založena na knihách (textech) a že tedy výchova a vzdělání je postavena kromě jiného od prvopočátku na knižní produkci. Byla to kniha, která uváděla vzory pro chování (Illias a Odyssea, Plutarchovy životopisy, legendy o svatých, vlastní životopisy, životopisy slavných jedinců, umělecká díla atd.), a byla to vždy kniha (text), nad kterou se při vyučování přemítalo a z níž se čerpaly poznatky. Z hlediska předmětů pak důležitou úlohu sehrávala **gramatika**, která byla základním předpokladem literárního vzdělání, základem pro racionální porozumění, která vždy tlumočila a tlumočí člověku i dnes myšlenkové bohatství celé minulosti. V gramatice se postupně formulovala pravidla, která měla usnadnit porozumění textu a jeho interpretaci. Spolu s touto disciplínou sehrávala důležitou roli také **rétorika**, která se s gramatikou úzce spojovala, a to spolu s **dialektikou**. Rozhodující pro interpretaci textu bylo tedy trivium. Tak se postupně ustálily některé základní pedagogické postupy soustřeďující se kolem správné interpretace textů. Jak všichni víme, literární ráz vyučování, knižnost vyučování a výchovy je zachována dodnes, i když samozřejmě v jiné podobě. Knižnost vyučování, z níž se vychází, se tedy neustále vrací k textu, ke knize. Dodnes je pro vyučování důležitý text (učebnice, skripta, knihy atd.).

Proto význam knihy, posílený svatostí Bible, oceňovali mnozí myslitelé. Není na škodu věci připomenout některé myšlenky J. A. Komenského, s jejichž nejpregnantnější formulací se můžeme setkat v projevu sepsaném při příležitosti otevření pansofické školy v Blatném potoce, kde v letech 1652—56 pomáhal při

organizaci této školy. Není také na škodu věci připomenout myšlenky T. G. Masaryka, který oceňuje knihu a práci s ní v drobném dílku „*Jak pracovat?*“ Komenskému nejde jenom o vyjádření jakési posvátné úcty ke knihám, jak tomu bylo do doby vynálezu knihtisku. Kniha v jeho době již nebyla klášterním střeženým klenotem, ale stala se nástrojem, dostala užitkový charakter, byla prakticky využívána a toto praktické využití mělo trvalou platnost. Desakralizaci knihy provázela dále racionalizace intelektuálních metod a mentálních mechanismů. Uveďme alespoň několik výroků Komenského, které tuto změnu potvrzují: „Kdo se chce stát vzdělaným, musí si nad zlato a stříbro vážit knih. Kdyby nebylo knih, byli bychom všichni úplně nevzdělaní, protože bychom neznali minulost, neměli bychom vědomosti o věcech božských ani lidských. Nic nad ně většího nemohlo být dopřáno pro život paměti a úsudku! Nemilovat je znamená nemilovat moudrost. Nemilovat moudrost však znamená být hlupákem!“ Pro praktické využití je třeba knihy číst, „aby poklady moudrosti v nich zakopané byly vykopány, aby se dostaly na denní světlo a užívalo se jich.“ Z hlediska pedagogického je důležitá jeho metodika práce s knihou, která je neustále aktuální. Pro vysvětlení postupu této práce volí Komenský řadu otázek. Na otázku, **kteře knihy číst**, dostává čtenář odpověď, že **všechny**. Tento známý pojem vyskytující se v celém Komenského pedagogickém systému je však vzápětí vysvětlen a zpřesněn, aby čtenář nebyl od četby odrazován. Protože prakticky nejde přečíst všechny knihy, máme jich přečíst alespoň většinu nebo co možná nejvíce, a není-li ani to možné, pak je třeba číst alespoň nejlepší z nich, které se **zabývají věcmi potřebnými pro život**. A tak z původně maximalistického požadavku se dostáváme do rozumné a upotřebitelné úrovně. Do této otázky vstupuje i **hledisko času**, kterým Komenský chce vést čtenáře k tomu, aby četli knihy staré i nové. „Četl jsi staré, nezamítej ani novější, neboť přinášejí nová pozorování, neznámá starým. Zkrátka vědění starých je třeba si vážit pro starobylost, vědění mladších pro hojnější světlo.“

Druhá otázka — **jak postupovat při četbě** — má již instruktivní charakter. Čtenář je v odpovědi upozorněn na to, že knihy nestačí jenom číst, ale že je třeba s nimi **pracovat**. Jak? Je nutno z nich **vypisovat** nejdůležitější místa, nejenom je **podtrhávat** (pokud je kniha vlastní). Neprovádíme-li tuto práci, všechno zanedbáme. Komenský k tomu říká: „Chtít pak věci svěřovat pouhé paměti znamená zapisovat je do větru, protože naše paměť je prchavá, přijímá mnohé věci, ale hned je zase pouští a ztrácí, není-li podporována zábradlím písma. Co stojí za zapamatování, přenášíme do svých výpisků.“

Na zodpovězení další otázky, **co je třeba vybírat**, jsme instruováni tak, že máme zapisovat všechno, co je nové, dosud neznámé, co je krásné a co se může někdy hodit, zkrátka a dobře všechno, co stojí za zapamatování.

Vybrané myšlenky je třeba také uchovávat. S tím souvisí otázka, **jak si výpisky udržovat**. Pro výpisky (kromě podtrhování ve vlastní knize) je vhodné používat **deník (sešit)**, který je třeba opatřit abecedním rejstříkem, neboť ten nám hned ukáže, kde máme věc zaznamenanou. Kromě toho si můžeme pořídit **desky (mapy)**, v nichž si můžeme shromažďovat tematicky vypsaný materiál.

Toto excerpování přináší mimořádný užitek. Čtenář se tímto způsobem může radit s celou řadou moudrých hlav a může s nimi promlouvat o problémech, které ho trápí. Tak má k dispozici po ruce celou řadu argumentů, které se mohou hodit při zpracování určitého problému a nemusí je hledat znovu v knize.

Takováto práce s knihou byla možná díky objevení knihtisku, neboť knihy se staly poměrně nenákladné, šířily se snadněji a vzdělanci se již nemuseli učit z paměti verše a řečnická díla, jak tomu bylo v období antiky, kdy tyto výkony paměti nebyly vzácností.

Podobné stanovisko ke knihám najdeme také později, jak jsme již uvedli, např. u T. G. Masaryka. I když jeho postoj je střízlivější, neliší se od Komenského v hodnocení knih, když říká: „Kniha je člověk, je více, je duší člověka, kniha je nejlepším přítelem. Jsme s knihami spojeni s duchy všech národů a dob“. Neliší se od něho příliš také v metodickém postupu v práci s knihou, ale tento metodický postup je zřetelně poznamenán duchem pozitivismu. Jestliže Masaryk mluví o tom, že je nutno dělat si z knih **výpisky, poznámky**, pak „tato zlatá zrnka bývají ztracena, jestliže jich nedovedeme hned **klasifikovat a zařadit v celek**“. Je proto potřeba, aby se poznámky každý večer nebo alespoň 1x za týden uspořádaly. Prospěšné je také dělat si ke knize **index** pro vystižení hlavních znaků. Pozitivistický přístup je rovněž zřejmý z doporučení, **jak číst**. Masaryk je rozšiřuje o jiné aspekty, než které jsme měli možnost vidět u Komenského. Pro porozumění a interpretaci knihy doporučuje:

- číst přesně, vědecky, monograficky a pozorně, abychom vystihli spisovatelovy myšlenky,
- při četbě také vystihnout spisovatelovu metodu, „způsob práce mozku“,
- číst mezi řádky, neboť ten, kdo to neumí, nepochopí knihu vůbec.

Další otázka, kterou se Masaryk zabývá, zní: **číst celou knihu či jenom partie?** Tuto otázku podle jeho názoru nelze rozhodnout jednoznačně: někdy musíme pročíst celou knihu, někdy stačí pročíst jenom část. Záleží na tom, zda jsme začátečníci nebo čtenáři vyspělí. Začátečník čte a postupuje pomaleji, čte celou knihu, vyhledává jednotlivé myšlenky, kdežto čtenáři, který zná již svůj obor, stačí titul nebo název kapitoly k tomu, aby poznal, co v knize je a nejde mu o izolované myšlenky, ale o určitý celek, který se k některé myšlence vztahuje.

Uvedené názory ukazují, že kniha (text) je důležitým prostředkem, je jakousi „informační konzervou“, že umožňuje rozvoj svobodného myšlení, představuje pro nás bohatší zkušenost, zejména tehdy, když srovnáváme různé zachycenou skutečnost od řady autorů, neboť naše zkušenost nám neumožňuje srovnání několika názorů, umožňuje nám vytvořit si o věcech vlastní soud, aniž bychom tento soud měli zprostředkovaný nějakou autoritou.

Přijmeme-li také myšlenku, že „text je prostředkem předávání tradovaného od pokolení k pokolení“, můžeme plynule přejít k naší druhé otázce.

ad 2.

Jak je to s přítomností minulého?

Z dimenze naší dějinnosti přirozeně vyplývá, že by měl být posílen náš zájem o minulost, naše ochota se s minulostí setkat (a ne ji a priori odmítat), naše snaha o rozvinutí schopností minulosti rozumět a interpretovat ji. Celá lidská historie to dokumentuje. Vezměme si např. známý fakt, že to byly středověké kláštery, jejichž mniši opisovali spisy antických autorů, že se středověk postupně otevírá Aristotelovu učení (i když církev ještě do poloviny 13. století varuje, omezuje a zakazuje na univerzitě o něm veřejné přednášky), že k jeho dílu vznikají komentáře, které vycházejí z pera významných myslitelů (jako byl Albert Veliký a Tomáš Akvinský), kteří ve svých interpretacích nechťejí poukazovat jenom na to, co si mysleli jiní, ale chtějí se dovědět, jak je to skutečně s pravdou věcí. Další příklady bychom našli v období renesance, novohumanismu a v současnosti. I dnes se myslitelé vztahují k antice, ke středověku (Popper, Pieper, Guardini, Palouš, Kratochvíl, Michálek aj.), aby časovou vzdálenost využili ke zřetelnějšímu vidění věcí, k jejich lepšímu pochopení a porozumění. Je tedy historizující přístup k otázkám dneška znovu aktuální, neboť tomu, kdo se vzdá orientace na historii, se může stát, že ztratí legitimní oporu v tradici a tím ztratí svůj pravý předmět, skutečný svět a jeho strukturu smyslu, a pak se opírá o myslitele, s nimiž se setkal náhodně, a jeho názory na věci jsou rovněž nahodilé.

Je zřejmé, že celá lidská minulost je nějakým způsobem přítomna a působí na naše myšlení a že je základním rysem lidských dějin. I když jsme přímo proti historickým textům a priori negativně zaujati, pak toto ustavičné působení musíme připustit a skutečně je najdeme všude — v hudbě, v poezii, ve výtvarném umění, ve filozofii, v historii, v užitém umění atd. Myšlení minulosti tak neustále v myšlení přítomnosti přežívá.

Všimněme si nyní, co tedy z toho, co přežívá, se přejímá pro interpretaci textu, pro jeho pochopení, porozumění a výklad.

Za prvé jsou přejímány pojmy.

Pedagogické pojmy je zapotřebí hledat v textech filozofických, neboť pedagogika se vydělila z filozofie až na přelomu 18. a 19. století a je všeobecně známo, že toto osamostatňování započal německý pedagog Herbart svými spisy *Nástin pedagogických přednášek a Obecná pedagogika*.

O jaké pedagogické pojmy se jedná? Jsou to např. pojmy:

škola: gramatická, kytaristická, katechumenická, klášterní, lyceum, gymnasion, obecná, občanská, akademie, univerzita;

výchova: veřejná, soukromá, církevní, pracovní, rozumová, estetická, tělesná (gymnastická), mravní;

vzdělání: trivium, quadrivium, sedmero svobodných umění, materiální, formální, základní, všeobecné, odborné, povinná školní docházka.

Mohli bychom ve výčtu pojmů pokračovat, není to však již nutné, neboť uvedené příklady jsou dostačující. Je však nutné konstatovat, že obsah některých pojmů se měnil, některé pojmy zanikly. Tak se změnil obsah pojmu trivium,

keré představovalo tři disciplíny, a to gramatiku, rétoriku a dialektiku, zanikly pojmy gramatická škola, klášterní škola aj.

Druhou oblast, v níž se přítomnost snoubí s minulostí, představují **témata a problematika**, která je znovu aktuální, která prochází všemi dobami. Jako příklad můžeme uvést dozor nad vzděláním, pojetí harmonické výchovy, koncepcce jednotnosti a různosti (diferencovanosti), problém zřizovatele školy, vzdělání učitelů, raná specializace aj.

Minulé je přítomné také v podobě **strukturních znaků**, které přebíráme. Týká se to např. teorie školy, která v sobě nese znaky místa, času, počtu, míry a váhy. Týká se to soudobých uznávaných encyklopedií (Encyklopedie Britannica), které reprezentují zpřítomnělé dědictví a představují tak „základ moudrosti“, z něhož může člověk duchovně růst a orientovat se dnes v množství libovolně poskytovaných informací. Bezesporu se v tomto směru navazuje na středověké summy nebo na Komenského pansofii, která přinášela vlastní zkušenosti o světě a umožňovala se tomu učit. Jsou to tedy znaky stále platné, které je vždy třeba odlišit od těch, které se již trvale ztratily v minulosti. Ukazuje se, že bohatství lidského vědění o světě je rozsáhlé a nedozírné a nemůže být uzavřené jednou epochou. Je výsledkem tvořivosti lidí po celém světě a představuje celek, který chceme poznávat. Působení minulosti se prosadí dokonce i tehdy, když ji odmítáme (doba „temna“, 1. republika aj.). Tyto skutečnosti jsou zcela pochopitelné, neboť neustálé návraty k řešení týchž otázek, jejich prohlubování a zdokonalování je vysvětlitelné tím, že lidská řešení nejsou nikdy odbyta nadobro, a proto se překonaná řešení vracejí, aby se poukazovalo na jejich slabosti a nedostatky. A právě tuto charakteristickou vlastnost noetických otázek musíme brát v úvahu.

ad 3.

Dostáváme se k naší třetí otázce — Jak toto bohatství tradice lze interpretovat? Jak interpretovat historický pedagogický text?

Jak jsme již konstatovali, interpretace pedagogického textu je složitým procesem, který má různé fáze a svůj průběh. Jsme si vědomi toho, že ten, kdo začíná studovat obor, musí nejdříve ovládnout jeho pojmový aparát, terminologii, že se musí naučit v textu vyhledávat data, základní pojmy, musí je umět zařadit do souvislostí, musí se umět učit rozlišovat, srovnávat atd.

Vhodným textem pro začátečníky, na němž můžeme ukázat průběh a naznačené fáze, je např. text Platonův, Xenofontův nebo Aristotelův. Je samozřejmé, že vlastní interpretaci textů předchází výklad, ve kterém je nutné začátečníkům — studentům objasnit, že starověké období (zůstaneme-li u osvědčené periodizace) představuje určitý soubor politických, ekonomických, sociálních, institucionálních a kulturních událostí, které se jednak měnily (a to lze ukázat na jednotlivých fázích společenského vývoje v Řecku), jednak na druhé straně tyto změny vytvářely pevnější paradigmata, umožňující lepší pochopení jevů a jejich fungování. Charakteristika doby nám tak připraví půdu, abychom mohli vstoupit na pole textu, který mají posluchači pochopit, porozumět mu, vnořit se

do atmosféry doby, uvědomit si, jakého pojmového aparátu se pro oblasti pedagogických jevů používalo, jaká byla témata a jaká paradigmatata v této době vznikala. Protože v krátkém příspěvku se nelze zaměřit na celou oblast výchovy v těchto textech zachycenou, nebudeme dopodrobna rozebírat text, ale soustředíme se alespoň na jeden nebo dva jevy, které jsou pro pochopení pedagogické problematiky důležité. Bezesporu k základním pedagogickým pojmům patří „výchova“ a „škola“. Při jejich objasňování hned před námi vyvstává otázka. Cím začít? Textem nebo zkušeností? Retrospektivní historická metoda nám umožní započít zkušeností studentů a tedy otázkou, co je to výchova, jak by vyjádřili její podstatu. Podaří-li se nám touto otázkou studenty motivovat, můžeme pak následně pracovat s textem, neboť text představuje systematizaci otázek, je zobecněnou zkušeností nejen jednotlivců, ale i skupin. Připomeňme, že na Platonově textu ze Zákonů (a to první knihy) lze velmi dobře oba pojmy sledovat. Po přečtení krátkých pasáží se pokoušíme nejdříve o formulaci otázek, které mají ukázat, jak Platon chápe výchovu, jak ji definuje a jaké atributy k ní připojuje. Praxe ukazuje, že otázky studentů jsou formulovány zpočátku nepřesně, dokonce že se nedovedou na přečtený text zeptat, vytvořit otázku. Postupně se však otázky vytvářejí, upřesňují a prohlubují. To následně umožní najít odpověď, která nás vede k závěru, že Platon uvádí několik definic výchovy. Jednak ji definuje jako „pěstování dobra“ od útlého věku, aby se dítě „stalo dokonalým občanem, umějším vládnout a dát se ovládat podle spravedlnosti“, jednak ji také definuje jako: „správné pěstování libosti a nelibosti ... bozi ... nám dali zároveň i rytmický a harmonický cit, spojený s libostí, jímž námi pohybují a nás řídí, sdružující nás vespolek zpěvy a tanci“ (s. 17). Toto zjištění nás vede k otázce, proč Platon uvádí dvě definice výchovy? Odpověď může být na základě předcházejících výkladů jednoznačná. Tyto dvě definice, z nichž jedna směřuje do oblasti mravní výchovy a druhá pak do výchovy estetické, jsou zcela ve shodě s cílem aténské výchovy, který je formulován v požadavku „kalokagathie“, a tedy ve shodě s potřebami aténské společnosti. Další ukázka textu nás dovede ke klasifikaci výchovy podle dvou stránek duše na dvě části (dnes mluvíme o složkách) — gymnastickou a múzickou. „Učení pak by bylo vzhledem k užiti dvoji, jedno hledící k tělu a náležející gymnastice, druhé pro dobrot duše, músické. Druhy gymnastiky jsou zase dva, jednak tanec, jednak zápolení. Z tanců jeden náleží těm, kdo napodobují mluvu Musy, přičemž se dbá povznesenosti a ušlechtilosti, druhý pak, mající účelem dobrý stav tělesný, hbitost a krásu, hledí k náležitostem ohýbání i napínání údů a částí těla samého, přitom se také jim všem uděluje schopnost euritmického pohybování, jež se zároveň dokonale vštěpuje do veškerého tance a jej doprovází.“ Nechceme se však již zabývat dalšími znaky výchovy, které Platonův text nabízí a které jsou v semináři využity, ale zaměříme se na další pojem, který se vyhledává, charakterizuje, srovnává s dnešním pojetím, o němž se diskutuje. Jedná se o školu (institute) a její organizaci, kterou Platon navrhuje pro výchovu gymnastickou a múzickou a kterou rozděluje do určitých věkových stupňů. Ptáme-li se na předškolní výchovu, najdeme v Zákonech na tuto otázku následující odpověď: „.... povaze tříleté, čtyřleté, pětileté a ještě i šestileté duše bylo by potřeba her

a bujnost se má již krotit trestáním, ne potupným, nýbrž jako jsme navrhovali při otrocích, že trestající nemají příkoffim vzbuzovat v trestaných hněv ani zase nenecháním bez trestu bujnost, právě totéž je třeba dělati i při svobodných. Hry mají děti toho věku jaksi dány přírodou a přímo samy je vynalézají, když se sejdou. Scházeti se mají při obvodních svatyň všechny děti, které jsou již v tom věku, od tří do šesti let. Chůvy ještě mají pečovat o slušné chování dětí a dávat pozor na jejich nevázanost, nad chůvami samými a nad celou družinou budiž ustanovena jedna z dvanácti žen“ (Zákony s. 20). Z uvedeného textu vyplývá řada jasných otázek, jejichž tvorba nečiní potíže. Další věkovou kategorií jsou v textu šestileté děti. „Když je chlapci a děvčeti šest let, buďte již obojí rozdělení podle pohlaví: chlapci buďte ve společnosti s chlapci a právě tak dívky mezi sebou. Avšak obojí se musí obracet k učení, hoši k učitelům jízdy na koni, střelení z luku, metání oštěpy a prakovnictví — a také dívky, jestliže s tím souhlasí, a to až do naučení — a co nejvíce k užívání zbraní.“ Rozdělení vzdělávání a výchovy do věkových kategorií dává příležitost v diskusi připomenout, že Platon svou koncepcí dovedl vzdělávání až do 35 let a jeho vrstevník Xenofon svým věkovým rozdělením na chlapectví, jinošství, mužství a stáří uvedl do teorie školy prvek času a ideu **celoživotního vzdělávání**. Srovnání Platonova textu s Xenofontovým (O Kýrově vychování) je víc než názorné (s. 8). Myšlenka celoživotního vzdělávání se objevila na světle a dále byla doplněna o **prvek místa**, jak to můžeme doložit opět na textech obou autorů. V Platonově textu se dočítáme: „Byly již předmětem řeči budovy gymnasií a zároveň i společných škol na trojím místě uprostřed města, venku pak zase na trojím místě kolem města cvičiště koní a široká prostranství zařízená pro střelení z luku a pro ostatní druhy metání, aby se tu mládež učila a cvičila.“ Dalším prvkem začínající teorie školy je **idea o povinnosti vzdělání**. Z Platonových úst se dovídáme, že „vzděláván má být povinně pokud možno každý bez výjimky, podle zásady, že děti patří více obci nežli rodičům. A týmž způsobem by řekl můj zákon také o ženském pohlaví všechno to, co řekl o mužském, že i dívky mají provozovat stejná cvičení, a tuto zásadu bych vyslovil nezaleknuv se ničeho ani z jízdy na koni ani z tělocviku“ (s. 21). K umístění školy (instituce) se vyjadřuje také text Xenofontův: „Mají takzvané svobodné náměstí, kde stojí královský palác a jiné vládní budovy. Prostor kolem vládních budov je rozdělen na čtyři části, jedna z nich je určena pro chlapce, druhá pro jinochy, třetí pro dospělé muže a čtvrtá pro ty, kteří už nepodléhají vojenské službě.“ Jak je vidět z úryvku, v řecké společnosti se vytvářely základy teorie školy, která pak vyvrcholila v syntetický obraz a v teorii školy Jana Amose Komenského. Ta se pak realizovala v podobách novodobé školy na přelomu 18. a 19. století.

O další prvek obohatil teorii školy také Aristoteles. Ve svém díle *Politika* uvažuje o škole z **hlediska zřizovatele**. I když aténská škola byla v rukou soukromých, Aristoteles obhajuje školu veřejnou a společnou, nikoliv soukromou a individuální. Uvádí pro svůj postoj tyto argumenty: „Poněvadž pak jest jeden účel státu celého, jest nabíledni, že i výchova má býti jedna a táž pro všechny, a že péče o ni je věc společná, nikoliv soukromá, jako nyní se každý o své dítky stará soukromě a poskytuje jim soukromě učení, jak se mu líbí. Pro společné

výkony je třeba zařadit také společný výcvik. Že tedy výchova má býtí předmětem zákona a že má být veřejná, jest nabíledni. Nejsoutě všichni zajedno, čemu se mládež má učití ať vzhledem k ctnosti nebo vzhledem k nejlepšímu životu, ani není zjevno, zdali prohlédati více k rozumu či k duševní povaze“ (s. 27). Závěr ukázky nastiňuje další problém, který řešila řada dalších pedagogů a který byl pak v 19. století vyjádřen Herbartovým požadavkem výchovného vyučování, které má dbát nejen na rozvoj rozumu, ale také na rozvoj mravů.

Ukázkami jsme naznačili, jak lze s historickým pedagogickým textem pracovat, že pedagogický text zpřístupňuje historii promyšlení pojmů, problémů a institucí, které nebyla doba, v níž vznikly tyto jevy, schopna plně zodpovědět, a že zůstaly součástí dalšího vývoje. Tak můžeme následně také porovnávat, kam naše poznání směřovalo a na jaký stupeň v přítomnosti dospělo a co se obohatilo nebo ochudilo. Ukázkami jsme rovněž naznačili, že tyto otázky jsou věčné, že nejsou jenom něčím historickým a že na ně nejde odpovědět s konečnou platností. Poznání vývoje určité otázky a dílčí odpovědi nám však otevírá možnost hlubší a pravdivější odpovědi pro současnost a poskytuje nám doklad o tom, že odpověď na některou otázku nenacházíme, a tak zůstáváme němí. Vývoj určité otázky nám také říká, jaký rozdíl představuje dnešek oproti včerejšku.

Při interpretaci textů však nejde pouze o poznatkovou rovinu věcí a jevů. Jde také o to, že z práce s textem a jeho interpretací student získává řadu dovedností a že je třeba z hlediska jejich vytváření u studenta brát v úvahu především:

- zájem, ostrost vnímání a stupeň pozornosti,
- pokročilost interpreta a rozsah proniknutí do oboru,
- věk interpreta a rozsah jeho všeobecných vědomostí a dovedností,
- zkušenost interpreta, která je spjata s častostí interpretace vědeckých textů,
- rozvoj a ovládání kombinačních schopností a dovedností, které interpret získává prostřednictvím metody rozhovoru (diskuse), v němž je možno problematiku textu posuzovat z různých úhlů pohledu.

Interpet–student se učí tímto způsobem čtený text analyzovat v širších souvislostech, učí se také jasně psát o problémech, které jsou podloženy fakty.

Dospěli jsme ke konci úvah týkajících se interpretace pedagogického textu. Jsme si vědomi, že naše úvahy mají přípravný charakter, který bude zapotřebí dále postupně opravovat a lépe zdůvodňovat. Chtěli jsme však ukázat, jak významným jevem je interpretace pedagogického textu, který nám pomáhá lépe porozumět nejen tradici, ale i přítomnosti.

LITERATURA

- Aristoteles: *Politika*. Praha 1939.
- Berďajev, N.: *Smysl dějin*. Praha 1995.
- Bernheim, A.: *Úvod do studia dějepisu*. Praha 1931.
- Bultmann, R.: *Dějiny a eschatologie*. Praha 1994.
- Döller — Oelmüllerová, R.: *Počátky filozofování*. In: *Filozofický časopis*, 1993, č. 3, s. 505–516.

- Gadamer, H. G.: *Problém dějinného vědomí*. Praha 1994.
- Ingarden, R.: *O poznávání literárního díla*. Praha 1967.
- Komenský, J. A.: *Jak dovedně užívat knih*. Vybrané spisy JAK, Praha 19 sv. II, s. 145–157.
- Kožmín, Z.: *Interpretace básní*. Praha 1986.
- Lobkowicz, N.: *Seminář*. In: *Filozofický časopis*, 1993, č. 2, s. 315–326.
- Masaryk, T. G.: *Jak pracovat?* Praha 1946.
- Miko, F.: *Aspekty literárního textu*. Nitra 1989.
- Oravcová, M.: *Filozofia je ... filozofia*. In: *Filozofia*, 1993, č. 8, s. 521–527, č. 9, s. 580–589.
- Pieper, J.: *Scholastika*. Praha 1993.
- Platon: *Zákony*. Praha 1961.
- Spunar, P.: *Kultura středověku*. Praha 1995.
- Veselá, Z.: *Antologie z dějin výchovy I*. Praha 1986.
- Veselá, Z.: *Alternativní pojetí historické pedagogiky a její postavení v rámci pedagogických věd*. In: *Pedagogická revue*, 1992, č. 9, s. 641–649.
- Xenofon: *O Kýrově výchově*. Praha 1970.

THE WORK WITH A HISTORICAL-PEDAGOGICAL TEXT AND THE FAZIS OF ITS INTERPRETATION

Working with written sources is an important way for understanding and mastering education disciplines and their particular issues. The texts describing the past and the present times serve as an inspiration source. They also show us clearly that we are historic beings firmly anchored in the present as well as in the past. This all enables us to progress ahead. The knowledge of the past by means of texts is connected with their interpretation.

The way we interpret things is determined by a number of factors such as interpreter's interest, age, experience, education, working orientation gender, and also by an adequacy of the text. Among the determinants the educational ones play an important role. Our aim is to develop students' ability to interpret texts in such a way that they can understand the essence of things and phenomena, learn „how to approach“ them, and create independently meaningful educational projects which could be of a practical use.

