

sluchačkám. V textu totiž hovořím jen o studentech, čtenářích, autorech, diplomantech, konzultantech, řečnících a posluchačích, a to především proto, že v češtině lze podle mého názoru dodržet rodovou neutralitu jen za cenu značné krkolomnosti, ne-li přímo směšnosti, která sexismus bagatelizuje daleko víc, než držíme-li se dosavadních zvyklostí našeho jazyka. Všechna řešení, která mne napadla a která jsem vyzkoušela, jsem proto nakonec zavrhla jako zbytečně strojená, či přímo extravagantní a rozhodla se být konzervativní. Koneckonců to odpovídá mému věku.

Jadwiga Šanderová
sander@mbox.fs.v.cuni.cz

I. JAK ČÍST ODBORNÉ TEXTY

Má vůbec smysl a oprávnění poučovat vysokoškolské studenty, byť jsou teprve na začátku studia, o tom, jak mají číst? Všichni úspěšně složili maturitní zkoušku, což bez schopnosti číst není možné. Mnoho vysokoškolských pedagogů, a nejen příslušníků starší generace, v této souvislosti nejspíš řekne, že generace dnešních studentů čte daleko méně než generace předchozí, což vede k tomu, že většina z nich vlastně číst neumí. Podle mých zkušeností jsou mezi studenty v tomto ohledu, podobně jako v řadě jiných, výrazné rozdíly. Setkávám se s velmi sečtělými uchazeči o studium, kteří přečetli a promysleli několik náročných literárních děl a mají vcelku dobrý přehled o populárně naučné literatuře v oboru, který chtějí studovat. Někteří z nich tu a tam prostudovali i nějakou ryze odbornou práci. Zároveň však není neobvyklé, že se ke studiu hlásí mladí lidé, kteří toho kromě učebnic a pár knih z tzv. povinné četby mnoho nepřečetli. Na otázku, co čtou ve volných chvílích, upřímně odpovědí, že vlastně mnoho nečtou, zejména v poslední době neměli čas, protože se učili k maturitě a připravovali k přijímacím zkouškám.

Drtivá většina začínajících studentů humanitních oborů má tu větší, tu menší zkušenost s četbou beletrie, případně populárně naučné literatury. S odbornými texty v pravém slova smyslu přišli do styku jen výjimečně. Hlavním zdrojem jejich dosavadního poznání byly téměř výlučně učebnice, v nichž je zpravidla přesně vyznačeno, co je třeba si zapamatovat, a v nichž jsou jednotlivé informace logicky řazeny od nejjednodušších k náročnějším a jedna logicky vychází z druhé. Novější učebnice dokonce stále častěji zahrnují i návod, jak je používat, aby se člověk co nejrychleji naučil co nejvíc. Studenti prvních ročníků společenských věd bývají často zaskočení, když zjistí, že na vysoké škole s učebnicemi ani zdaleka nevystačí, že k některým kursům dokonce ani žádná učebnice tohoto typu neexistuje a že budou muset prostudovat stovky stránek odborných textů, které mají většinou k učebnicové názornosti velmi daleko. Nejen, že v nich nenaleznou žádný návod, ale autoři většiny textů předepsaných ke studiu často předpokládají poučeného a v oboru sběhlého čtenáře. Ve svých úvahách vycházejí z různých koncepcí, na něž jen povšechně odkáží, aniž alespoň naznačí, v čem spočívají. Používají pojmů, s nimiž se studenti dosud nesetkali a které mnohdy nenaleznou ani ve slovníku, protože nevědí, pod jakým heslem je hledat. Autoři

odborných statí zároveň předpokládají čtenáře obeznámeného se základní klasickou i současnou literaturou vztahující se k tématu, takže se například čtenář dozví, že se autor textu přiklání spíše k Weberovu než Marxovu pojetí třídy. Porozumět takové větě znamená prostudovat přinejmenším dvě rozsáhlá hesla ve slovníku, a ani potom člověk nemusí být o mnoho chytřejší.

Často pozoruji, jak nemálo studentů prvních ročníků upadá do rezignované letargie plynoucí z pocitu absurdity a nereálnosti požadavků, které na ně pedagogové kladou. „Proč nám nejdříve nevysvětlí všechny pojmy a teorie, a teprve potom nepředepíše texty ke čtení?“, kladou si studenti spíše řečnickou otázku. Takový na první pohled logický požadavek je však v zásadě nesplnitelný. Má-li student porozumět jednotlivým problémům a oboru jako celku, musí se s nimi seznamovat v kontextu autentických úvah jednotlivých badatelů. Předepsané texty jsou především námětem k promýšlení a nikoli souborem fakt k mechanickému zapamatování. Nestačí vědět, co které slovo znamená a jakou teorii kdo formuloval. Jde o to pochopit problém a uvědomit si, že má různá řešení, která závisí na tom, z jakého hlediska k němu přistupujeme. Toho nelze dosáhnout jinak než četbou autentických textů. Učebnice jsou jen zhuštěnou a tudíž vždy do jisté míry zkreslenou informací o tom, jak jednotliví badatelé určitý problém řešili. Dozvíme se z nich o teorii, což neznámá, že jsme se s teorií seznámili. Znat obor znamená znát odbornou literaturu, nikoli učební texty. Průpravou pro četbu odborných textů nikdy nemůže být memorování učebnic, ale jen studium textů samých.

Celkovou nejistotu studentů posilují další problémy, s nimiž se začínající odborník ve společenských vědách musí potýkat. Většina společenských věd se dramaticky liší od běžné představy vědy. Nejsou uceleným systémem poznatků, s nímž se lze postupně seznamovat od nejjednodušších k nejnáročnějším, kdy ty jednodušší představují logický základ k pochopení těch složitějších, takže lze systematicky a postupně pronikat do vědního oboru jako celku. Ne dosti na tom, na otázky, které tyto vědy řeší, dávají odborníci jen zřídka jednoznačné odpovědi a ty, které dávají, navíc znovu a znova zpochybňují. Ačkoli jsou sociální vědy, podobně jako přírodní, založeny na kumulaci poznání, jejich protagonisté se při řešení téměř každého problému vracejí na začátek k jeho původní formulaci a východiskem bádání často bývá nové a nové kritické

hodnocení dosavadních přístupů a řešení. K jednomu a témuž problému se přistupuje z nejrůznějších úhlů pohledu a obor jako celek připomíná spíše než pravidelný obrazec, rozvíjející několik základních motivů, pestrou tapiserii, jejíž logiku a strukturu nelze odhalovat kousek po kousku, protože se vyjeví, teprve až uvidíme obraz celý.

Začínající studenti jsou proto nuceni číst texty, kterým někdy zpočátku nerozumí téměř vůbec a které až po značném úsilí pochopí jen částečně. Ti s bohatšími čtenářskými zkušenostmi na tom bývají lépe, protože zpravidla už byli konfrontováni s náročnějším textem (ne nutně odborným), jehož pochopení je stálo určité úsilí. I tito zkušenější čtenáři se však cítí zaskočení, chtějí-li předepsanému textu porozumět zcela. Prvotní vervu a nadšení v prvním ročníku tak často střídá velké rozčarování až zklamání v ročníku druhém. Teprve v prvním semestru třetího ročníku začínám pozorovat, že většině studentů se mozaika oboru začíná skládat do srozumitelného obrazu. Není zřejmě jiné cesty než se s obdobím nejasností a pochybností smířit, nepropadat panice, ani neupadat do rezignované pasivity, tím méně ztrácet víru ve vlastní schopnosti. V následujícím textu chci ukázat, že počáteční tápání je zcela přirozené, neboť jde o běžnou etapu studia společenských věd. K jejímu zdolání předkládám několik informací a rad, které se mi osvědčily jako čtenáři, autorovi i učitelé.

V první kapitole vysvětlím, čím se odborné texty liší od beletrie a učebnic. Kapitola druhá je návodem, jak při studiu odborného textu postupovat. Třetí kapitola jsem věnovala drobným žánrům odborné literatury, jejichž smyslem a cílem je pomoci odborníkům a badatelům snadno se orientovat v kvapem se zvětšujícím objemu textů.

1. V čem jsou odborné texty jiné než ostatní

Výše jsem naznačila, že při četbě odborných textů se začátečník musí potýkat s mnoha problémy. Každý už jistě zjistil, že i v rámci beletrie a ostatní populární literatury se některé knihy čtou snadno, zatímco při četbě jiných je třeba vynaložit určité intelektuální úsilí. Jinými slovy, knihy se liší v tom, jak velkou spolupráci od nás jejich autoři vyžadují. Známy psycholog a sociolog Erich Fromm to formuloval takto:

„Čtení umělecky bezcenné, laciné povídky je formou denního snění. Nepřipouští tvořivou reakci: text hltáme právě tak jako televizní pořad nebo jako smažené brambůrky, které přezývujeme při dívání se na televizi. A román, řekněme od Balzaka, můžeme číst s vnitřní spoluúčastí, tvořivě – tj. v modu bytí. Čtenář, jehož zvědavost byla podrážděna, chce poznat zápletku; chce znát rozřešení; zemře hrdina nebo zůstane na živu, bude hrdinka svedena či nikoli? Román mu poskytuje jakousi předeheru vzrušení; šťastným nebo nešťastným koncem vrcholí zážitek; když čtenář pozná konec, má celý příběh skoro tak skutečně, jako by ho vyšťoural ze svých vlastních vzpomínek. Ale své poznání nerozšířil, nepochopil postavu románu a tak neprohloubil svůj vhled do lidské podstaty, aniž získal poznání sama sebe“ [Fromm 1992: 35].

Základní rozdíl je zhruba v tom, že některé knihy – tzv. čtení k vodě nebo do vlaku – můžeme číst v zásadě pasivně, protože mají jednoduchou zápletku a jediné, co nás nutí v čtení pokračovat, je dozvědět se její rozuzlení; případně nejde o nic jiného než o pár humorných situací pro zasmání. Existuje ovšem mnoho knih určených náročnějším čtenářům, jejichž autoři chtějí, aby se čtenáři zamysleli nad nějakým obecnějším problémem. Nutí je k aktivnímu čtení. Existují samozřejmě knížky, povídky a podobné texty, které jsou přímo k pasivnímu čtení určeny a jejichž cílem není nic víc než čtenáře pobavit. Naznačuje to sám název tohoto typu literatury – odpočinková četba. Četba těchto knih má jistě svůj smysl a opodstatnění. Chybou však je, přistupujeme-li takto pasivně ke každé knize.

Číst tedy můžeme pasivně nebo aktivně. Rozdíl mezi pasivním a aktivním čtením popisuje výše citovaný badatel Erich Fromm ve své, mnoha studenty značně oblíbené, knize *Mít nebo být*, která je především kritikou konzumního přístupu k životu. V této sou-

vislosti hovoří o dvou základních postojích k životu (používá pojmu *modus*), a to o životním stylu, jehož cílem je vlastnit pokud možno co nejvíc věcí a povrchních zážitků (*modus mít*), a stylu, jehož cílem je život bohatě prožít (*modus být*). Životní postoj se odráží i v tom, jak se člověk staví k poznání. Zda se spokojí s tím, že je informovaný (má mnoho konkrétních znalostí), či zda touží něčemu porozumět, dosáhnout poznání v určité oblasti. Kdo žije v modu mít, má nejrůznější znalosti a poznatky, kdo zvolil *modus být*, něco skutečně zná [c.d.: 30–31]. Součástí těchto dvou přístupů k poznání je mimo jiné i způsob, jakým člověk čte. Přivykl-li pouze pasivnímu čtení, nebývá schopen porozumět textům předpokládajícím aktivní přístup. Fromm poukazuje na paradoxní vliv školy, který je v této souvislosti vlastně negativní.

„Škola se snaží každému studentovi poskytnout určité množství ‚kulturních hodnot‘ a na konci školní docházky mu jako *vlastníkoví* osvědčí alespoň minimum tohoto množství. Vedla studenty tak, aby uměli reprodukovat hlavní myšlenky autorů. Tak ‚znají‘ Platóna, Aristotela, Descarta, Spinozu, Leibnize, Kanta, Heideggera, Sartra. Rozdíl mezi různými stupni vzdělání od střední školy po vysokou je hlavně v množství získaného kulturního ‚zboží‘, jež je zhruba úměrné množství materiálního majetku, který pravděpodobně bude v dalším životě žák vlastnit. Ti takzvaní znamenití studenti nejpřesněji opakují to, co ten který z různých filosofů kdy řekl. Jsou jako dobře informovaný průvodce v muzeu. Čemu se neučí, je to, co přesahuje toto křečkování znalostí. Neučí se klást otázky filosofům, rozmlouvat s nimi, neučí se uvědomovat si, kdy si filosofové sami protirečí, kdy buď určité problémy pouštějí ze zřetele, nebo se jim obratně vyhnou, neučí se rozlišovat mezi tím, co přinesli nového, a těmi myšlenkami, které jsou poplatné ‚common sense‘ jejich doby; neučí se slyšet tak, aby byli s to rozlišit, kdy z autorů mluví jejich rozum a kdy spolu hovoří rozum i srdce; neučí se odhalovat, zda jsou autoři původní, nebo zda předstírají – a mnohem více věcí“ [c.d.: 35].

Bez poznatků se jistě neobejdeme – určitá suma znalostí je předpokladem poznání. Člověk nemůže neustále listovat ve slovnících nebo brouzdat po internetu. Znalosti jsou však jen předpokladem, nikoli vlastním cílem skutečného studia. Tím je poznání. Hladové získávání dalších a dalších poznatků často vede ke knihomolství, kdy člověk tak dlouho shromažďuje nové a co neaktuálnější poznatky, až zjistí, že se jeho profesní dráha

chýlí ke konci a on svému oboru stále ještě nerozumí a k ničemu v něm nepřispěl, protože nenašel čas, aby nakřečkované poznatky tvořivě využil a dále rozvinul.

S určitým zjednodušením lze říct, že poznatky získáváme především z učebnic, slovníků, encyklopedií apod. Poznání se postupně dobíráme aktivním čtením – studiem – odborné literatury a vlastní badatelskou činností. Odborný text vždy předpokládá aktivního čtenáře, což je nepominutelný, nikoli však jediný specifický rys tohoto typu literatury. Od beletrie, popularizační a další literatury se odborné texty liší zejména svou funkcí. Odborná literatura je především nástrojem spolupráce a komunikace společenství badatelů a odborníků, kteří budují, rozvíjejí určitý obor lidského poznání a hledají pro jeho výsledky uplatnění v životě lidí.

Významným předpokladem vývoje kteréhokoli oboru lidské činnosti je spolupráce lidí. Určitý problém není třeba řešit vždy, kdykoli se objeví. Jakmile je nalezeno řešení, využívají ho ostatní, dokud někdo nepřijde na řešení účinnější. V odborné práci (zejména ve vědě) se taková spolupráce rozvíjí a pěstuje zcela cílevědomě a do značné míry formalizovaně. Odborné statí a knihy jsou prostředníkem – chcete-li médiem – spolupráce odborníků nebo vědců v určitém oboru. Ačkoli si dnes mohou své zkušenosti předávat osobně na nejrůznějších konferencích, pracovních zasedáních, v rámci výměnných pracovních pobytů apod. daleko snadněji, než tomu bývalo kdysi, je psaný text i nadále velmi významným nástrojem kooperace a výměny zkušeností, tudíž nezbytnou součástí vědecké a odborné práce. Odborný text je proto vždy především zprávou o bádání, z níž bychom se měli dozvědět, jaké cíle si autor vytkl (na jaké otázky chce odpovědět), z jakých předpokladů vycházel, jak jeho badatelská činnost probíhala (jakých použil metod) a k jakým výsledkům dospěl. Z textu by mělo být naprosto jasné nejen, jak na otázky, které si vytkl, autor odpovídá, ale také o jaké argumenty své odpovědi opírá. Měl by rovněž informovat o tom, na jaké překážky narazil a jak se s nimi vyrovnal, případně o dalších významných okolnostech, s nimiž se na cestě k řešení daného problému setkal. Všechny tyto informace jsou pro jeho kolegy zabývající se danou problematikou důležité a ty také v textu hledají.

2. Hlavní zásady studia odborných textů

Při studiu odborné literatury stojíme před dvěma základními úkoly. V první řadě musíme textu a problému, o němž pojednává, porozumět (to předpokládá aktivní čtení). Zároveň však musíme číst hospodárně, což znamená jen tolik, kolik jsme schopni aktivně zpracovat. Tyto dva požadavky jsou na první pohled v přímém rozporu se situací studentů společenských věd, kde úspěch ve studiu předpokládá zvládnout někdy až tisíce stránek nejrůznějších textů. Studenti se proto musí naučit číst nejen aktivně, ale také účinně (efektivně). Veškeré texty předepsané ke studiu nemohou ani při nejlepší vůli důkladně, řádek po řádku, prostudovat.

Efektivní čtení je dovednost, která je užitečná nejen studentům, ale všem odborníkům a badatelům, kteří se musí dobře orientovat ve svém oboru. Musí být totiž obeznámeni nejen s texty, které jsou v dané oblasti považovány za základní (klasické), ale musí být také na úrovni doby – vědět o nejnovějších význačných výsledcích bádání. To od nich vyžaduje, aby průběžně sledovali obrovské množství stran odborného textu (ve společenských vědách jde o tisíce stran ročně), což ovšem neznamená, že je musí všechny důkladně prostudovat. Některé jen rychle prolístují, aby zjistili, zda a nakolik souvisí s problematikou, jíž se zabývají, většinu po přečtení dvou tří klíčových odstavců odloží a některé nečtou vůbec. O všech textech, které prolístují nebo částečně přečtou, si však vedou záznamy, aby je mohli využít ve své další práci, případně se k nim vrátit. Počet prací, které odborníci studují důkladněji, rychle klesá spolu s tím, jak se prohlubuje jejich badatelská zkušenost v dané problematice.

Vzdor tomu, že studenti nemají žádné odborné zkušenosti a veškeré problémy jsou pro ně zpravidla zcela nové, musí se naučit v textech, jež mají předepsány, identifikovat klíčové pasáže a těm věnovat prvořadou pozornost. Praxe však často bývá jiná. Nejedna student se náročným textem úporně prokousává řádek po řádku s přesvědčením, že nemá smysl postupovat dále, dokud plně neporozumí všemu, co dosud učtl. Textem se prodírá velmi pomalu a zřídka kdy dospěje až k jeho konci. Pokud snad přece jen takto přečte text celý, sotva je schopen říct, čeho se vlastně týká. Snaží-li se porozumět úplně všemu, není s to oddělit ústřední myšlenku (hlavní obsah sdělení) od detailů, jež autor

uvedl spíše pro doplnění. Takový student se pak často cítí podveden, či propadne pocitu méněcennosti. V lepším případě dospěje k přesvědčení, že pedagog má přemrštěné nároky, v horším začne pochybovat o svých schopnostech a nezřídka dojde k závěru, že ke studiu daného oboru, ne-li studiu vůbec, nemá potřebné předpoklady.³ Problém je v tom, že jeho přístup nebyl rozumný. Klíč k některé náročné pasáži často bývá v textu později. Teprve když pochopíme, kam autor směřuje, případně zjistíme, že některé „temné“ pasáže mají spíše doplňkový charakter, či základní myšlenku jen rozvádějí do větší hloubky a je proto nejlepší je alespoň pro začátek vynechat, začne být text srozumitelný.

Abychom textu porozuměli, je třeba nejdříve nalézt klíčové pasáže, ujasnit si, jaké jsou jeho hlavní myšlenky (která tvrzení jsou základní), uvědomit si, jaké argumenty na jejich podporu autor uvádí (na jakém základě k nim dospěl), a zvážit, nakolik jsou silné – v čem spočívají jejich přednosti a slabiny. Dospět k hlubšímu pochopení většiny odborných textů je pro začátečníky obtížné a na základě jednoho přečtení prakticky nemožné. Vedle určité zkušenosti a schopností, které lze vypěstovat jen studiem a psaním vlastních odborných textů, předpokládá hlubší vhled do textu i určitý typ myšlení, jemuž se student zpravidla naučí také až během studia. Počáteční nedostatek zkušeností lze nahradit tím, že text čteme alespoň dvakrát a o čteném si pořizujeme poznámky.

Nejprve podrobněji rozeberu, v čem spočívá aktivní čtení (jak porozumět tomu, co čteme), potom uvedu několik mnoha odborníky vyzkoušených rad, jak si o tom, co jsme přečetli, pořizovat záznamy. Nakonec vysvětlím, jak si lze učinit přehled o literatuře v oboru našeho zájmu, aniž bychom museli přečíst vše, co se publikuje.

2.1 Jak číst aktivně

Výše jsem naznačila, že číst se dá minimálně dvěma způsoby (aktivně a pasivně). Před dvěma sty let anglický básník *Samuel*

³ Ačkoli ani to nelze zcela vyloučit, je podle mých zkušeností prakticky každý student schopen se s texty, jež jsou předepisovány, vyrovnat. V mnoha případech však musí mít dostatek vůle a ochoty nechat si poradit.

Taylor Coleridge stanovil čtyři základní typy čtenářů a využil přitom výmluvných příměrů:

1. *Přesýpací hodiny*, které nezachycují nic a spokojí se s tím, že knihou jen tak procházejí, jako by jí měřili čas.
2. *Houby*, které absorbují všechno, co čtou, a mohou to vrátit téměř ve stejném stavu, jen trochu zašpiněné.
3. *Síta*, která zadržují jenom sraženiny a kaly ze čtené tekutiny a jsou s to vracet tyto pevnější substance téměř ve stejném stavu, jen trochu zašpiněné.
4. *Diamanty Mogulové*, stejně cenné jako vzácné, kteří mají ze čteného prospěch a (odrážejíce, lomíce a obohacující) umožňují druhým získávat prospěch ještě vyšší.

[Holub 1987: 112].

Styl „přesýpací hodiny“ vlastně žádné čtení není, je to spíše jen prohlížení. V kapitole věnované efektivitě čtení uvidíme, že i takové prohlížení odborného textu může být užitečné. Čtení ve stylu „houba“ je typické pro tzv. chodící encyklopedie, což jsou lidé, kteří udivují svými znalostmi, jež však většinou nejsou schopni dávat do širších souvislostí a vyvozovat z nich nové poznatky nebo dosáhnout hlubšího poznání (Frommův *modus mít*). Aktivním čtením – cílem, k němuž směřujeme – je nejnáročnější styl „diamant“ a cestou, jak k němu dospět, je styl „síta“.

Zásada, že odborný text je třeba číst aktivně, vypadá na první pohled prostě. Ve skutečnosti však nejde o nic triviálního. Drtivá většina absolventů středních škol podle mých zkušeností aktivně číst neumí a nemálo z nich se s odbornými texty potýká ještě ve třetím ročníku na vysoké škole. Buď se snaží vše pochopit na poprvé, nebo naopak zůstanou u prvního, často jen povrchního a v zásadě pasivního čtení (někde mezi „přesýpacími hodinami“ a „sítem“), kdy se spokojí s tím, že si zapamatují některá tvrzení (často ta méně podstatná). Pokud někteří dokáží reprodukovat základ autorova sdělení, nejsou už schopni uvést, o jaké argumenty je autor opírá.

Jak tedy číst skutečně aktivně? Můžeme si to představit jako svého druhu interview s autorem. Jako bychom autorovi kladli otázky a odpovědi v textu hledali sami. Naučit se klást otázky, které vedou k jasným a jednoznačným odpovědím, je základním předpokladem uspořádaného myšlení a tudíž každé odborné a vědecké práce. Dobře položené otázky orientují naše úvahy

správným směrem, naučí nás myslet a psát způsobem adekvátním danému oboru. Nemluvě o tom, že učíme-li se aktivně číst, zároveň se tím učíme srozumitelně psát. A naopak, snažíme-li se jasně a přehledně vyjádřit svoje myšlenky písemně, tříbíme si myšlení, což nám pomáhá pochopit a kriticky zhodnotit texty druhých. Jinými slovy, schopnosti aktivně číst, srozumitelně psát a kriticky myslet se vzájemně posilují.

K tomu, jak postupovat a na co se v odborných textech soustředit, nelze podat nějaký univerzální návod. Jak konkrétně formulujeme otázky, které autorovi klademe, záleží na mnoha okolnostech. Důležitou roli samozřejmě hraje kontext, v němž daný text čteme, či cíl, který při čtení sledujeme. V každém textu hledáme něco jiného. Vždy je však třeba nejdříve získat základní přehled o textu jako celku a udělat si představu o tom, co nás při jeho studiu čeká. Zpočátku otázky zpravidla stanoví pedagog – zejména jde-li o seminární formu výuky – a je jistě vhodné z nich vyjít. Čím dříve se však začneme snažit formulovat otázky sami, tím rychleji se naučíme odborné texty číst a tím hlouběji začneme do oboru pronikat. Za určité pohodlí jasně daného vodítka, jak text číst, totiž zpravidla zaplatíme určitou ztrátou informace, protože potom text nevnímáme v celé jeho plasticitě a do jisté míry o něm získáme zkreslený dojem. Hledáme-li v textu odpovědi na otázky, které jsme formulovali sami, stojí nás to zpravidla více námahy, než když se spokojíme s cestou, kterou vyznačil pedagog, získáme však hlubší povědomí o tom, čím vším se autor textu zabýval a jakými cestami se ubíral. Mnoho textů, zejména těch, které představují základy oboru, sleduje několik myšlenek a mívá proto několik rovin. Zaměříme-li se jen na jednu z nich, můžeme přehlédnout ostatní. Ačkoli máme pocit, že je nám text důvěrně znám, seznámili jsme se s ním jen částečně. K mnoha textům bývá užitečné, častěji však nutné, se během studia a následující odborné dráhy vrátit i několikrát. Při každém dalším čtení si z nich odneseme něco nového nebo i něco jiného než po čtení prvním. Text se nám později vybaví i v dalších souvislostech, což nás přiměje se k němu vrátit. Takové návraty pomáhají osvětlit různé problémy z více stran a lépe se seznámit s oborem.

Porozumět textu znamená umět bez zaváhání odpovědět na tři základní otázky: 1. Jakým problémem se autor zabývá (jaké otázky si klade)? 2. K jakým závěrům dospěl (jak na otázky odpově-

děl)? 3. O co své závěry opírá (jaké argumenty na jejich podporu uvádí)? Nejdříve přečteme text celý. Nesrozumitelné věty vynecháváme a pátráme po jádru textu, tj. po pasážích, v nichž tušíme odpovědi na své otázky. Vrátime-li se k výše zmíněné typologii způsobů čtení, znamená to, že začneme metodou „síto“. Ne vždy se zdaří odhalit klíčové pasáže hned při prvním čtení a musíme to zkusit znova. Jakmile identifikujeme odstavce, které jsou pro porozumění textu klíčové, čteme je podrobněji. To znamená, že výše uvedené otázky rozložíme do několika konkrétnějších, které se přímo vztahují k textu. Pokud se nám nedaří na ně odpovědět a text je i nadále nesrozumitelný, snažíme se zjistit, co nám brání do něj proniknout. Vedle komplikované větné stavby to nejčastěji bývají neznámá slova nebo termíny.

Principiálně vzato bychom termíny, které jsou pro pochopení textu rozhodující, měli znát z přednášek kursu, k němuž byl text předepsán. Pokud tomu tak není, může to mít v zásadě čtyři důvody. 1. Jde o termín, o němž se předpokládá, že je studentům znám (z jiných kursů nebo střední školy). 2. Termín je v textu vysvětlen poději. 3. Jde o slovo užívané v běžné řeči v poměrně volném smyslu, které má však v rámci určité teorie zcela přesně definovaný význam. 4. Jde o termín, s nímž jsme se dosud neseťkali, a přednášku, kde byl vysvětlen, jsme vynechali.

Bohužel ne vždy je hned jasné, který z těchto čtyř případů nastal. V každém případě bychom měli mít po ruce slovník cizích slov, nějakou obecnou encyklopedii a odborný slovník (například *Velký sociologický slovník*). Ne vždy hledaný výraz v některém ze slovníků nalezneme, a i když ano, nemusí být ještě vyhráno. Může se stát, že výraz má několik významů, nebo ve slovníku, který máme k dispozici, není ten, který měl autor na mysli, vůbec uveden. Poznáme to většinou tak, že slovníkové heslo k porozumění textu nepřispělo.⁴ Pokud nám daný termín žádný ze slovníků neosvětlil, hledáme vysvětlení dále v textu. Nenalezneme-li je, ocitli jsme se pravděpodobně v situaci třetí nebo čtvrté a nejrozmumnější bude se zeptat některého z kolegů, zda jsme něco nepřeslechli na přednášce. Pochopit význam některých pojmů často představuje

⁴ Někdy text dává smysl i se špatně zvoleným výkladem termínu, avšak jiný, než měl autor studovaného textu na mysli. Na to však přijdeme v dalším čtení, případně na semináři apod.

velmi náročný úkol, který bez pomoci pedagoga nevyřešíme. Jen málo odborných termínů má totiž ve společenských vědách zcela jednoznačný a obecně uznávaný význam, protože ten velmi často souvisí s tradicí (teoretickou perspektivou), k níž se jednotliví badatelé hlásí. Výše uvedené čtyři situace se pokusím přiblížit na příkladech.

1. V plném porozumění pasáži z Frommovy knížky citované v první kapitole může někomu bránit neznalost výrazu „common sense“. Ve slovníku cizích slov snadno zjistí, že do češtiny pronikl z angličtiny a znamená „zdravý, běžný rozum“. Problém byl v neznalosti vcelku běžně užívaného cizího slova.

2. Příkladem situace, kdy vysvětlení pojmu nalezneme v textu později, může být věta, v níž Weber v jedné ze svých slavných statí tvrdí, že poměr „idejí historických jevů“ k „empiricky daným faktům života spočívá pouze v tom, že můžeme pragmaticky *znázornit* a v *ideálním typu* zpřístupnit *svéráz* těch souvislostí, které byly ve skutečnosti *zjištěny* anebo *předpokládány* jako souvislosti do určitého stupně působící, a které jsou v oné konstrukci zobrazeny abstraktním způsobem ...“ [Weber 1998: 43, kurziva v originále]. Mnoho čtenářů větě neporozumí ani po desátém čtení. Jde totiž o jednu z úvodních vět několikastránkové pasáže, v níž Weber zavádí pojem „ideální typ“. Dočteme-li text do konce, bude srozumitelná i výše uvedená věta. Weberův ideální typ je nástrojem obecného popisu a vysvětlení konkrétních empirických událostí. Weber ho dále v textu charakterizuje jako svého druhu utopii, s níž srovnáváme reálné jevy a události. Takovým ideálním typem je například kapitalistická společnost, která reálně existuje v různých podobách konkrétních společností, jež jsou v pojmu (ideálním typu) kapitalistická společnost, *oné konstrukci, zobrazeny abstraktním způsobem*. Kapitalistická společnost obecně je definována řadou aspektů, které však v každé kapitalistické společnosti nenalezneme (USA jsou např. „kapitalističtější“ než ČR) – jsou to *souvislosti působící jen do určitého stupně*.

3. Příkladem termínu užívaného v běžné řeči je chudoba. Řekneme-li o někom, že je chudý, vycházíme z předpokladu, že všichni mají zhruba stejnou představu o tom, co je to chudoba. Ve skutečnosti tomu tak nemusí být. Někdo si může chudobu spojovat pouze s hladem a hlubokým strádáním, pro jiného je chudý i ten, kdo nemá auto. Podobně i v sociologii předkládají

představitelé jednotlivých teoretických směrů různé definice chudoby. Chudoba může být vymezena absolutně konkrétní příjmovou hranicí (chudí jsou ti, jejichž příjmy nedosahují existenčního minima, které je stanoveno přesnou částkou), nebo relativně (chudý je ten, kdo je vyloučen „z běžného spotřebitelského standardu společnosti, ve které žije, a tím i z dalších aktivit, které tento standard umožňuje“ [Mareš 1999: 111]). Definice chudoby existuje v sociologii a ekonomii několik (blíže viz [Mareš c.d.]). Účastníci konverzace si záhy vyjasní, co kdo vlastně chudobou míní, čtenář sociologické práce o chudobě však musí zjistit, z kterého pojetí (a tudíž i definice) chudoby její autor vychází (v rámci které teoretické tradice byla práce napsána). To je vcelku snadné, pokud se k některé z definic výslovně hlásí. Bohužel ne vždy tomu tak je.

4. Dostávám se tak k daleko složitější situaci, která vyžaduje delší příklad. Představme si studenta Michala, který na klíčové přednášce o sociální stratifikaci chyběl, učebnici si ještě nepořídil a v předvečer semináře narazil v předepsaném textu na tvrzení, že „právníci představují spíše statusovou skupinu než sociální vrstvu, rozhodně však ne třídu“. Michal se s termínem statusová skupina ještě nesešel a pojmy sociální vrstva a třída doposud považoval za synonyma. Není mu tudíž vůbec jasné, co autor o právnících tvrdí. Vezme si na pomoc *Velký sociologický slovník* a s údivem zjistí, že žádné heslo statusová skupina (ani skupina statusová) zde není. Zkusí tedy heslo status a dozví se, že tento pojem se v sociologii používá ve dvou významech: a. sociální pozice a b. prokazovaná úcta, důstojnost nebo prestiž. Pojem statusová skupina, zejména pak tvrzení o právnících, Michalovi tato informace příliš neobjasní. V příslušném hesle objeví, že vrstva označuje jiný typ kategorie lidí než třída, elita nebo statusová skupina (co je to statusová skupina, zde však není vysvětleno). V hesle třída zjistí, že pojem třída je „jistou specifikací pojmů vrstva a společenská skupina“ a že pod tímto pojmem se „*obvykle* (podtrhla J. Š.) rozumí soubor osob se stejnou nebo podobnou ekonomickou úrovní, které si jsou vědomy svých společných zájmů“. Michala sice zarazí, že odborným pojmem se něco rozumí *obvykle*, nicméně pln odhodlání se vrátí k heslu vrstva, v němž dále vypátrá, že vezmou-li se v potaz všechny znaky vrstvy, jež připadají v úvahu, potom se pojem „vrstva blíží konceptu statusových skupin či do-

konce tříd ...“ (co je statusová skupina, zde opět není vysvětleno). Michal je průměrně motivovaný student, jenž si chce především zachovat duševní pohodu a zdravé sebevědomí. Usoudí proto, že sociologové zabývající se sociální stratifikací se nedostali o nic dále než scholastikové, kteří diskutovali o tom, kolik andělů se vejde na špičku jehly. Pokud ho problematika sociální stratifikace neodradí úplně, spíše se příště zaměří na empirické stati a teorie zcela zatratí.

Představme si však, že tento problém řeší Honza, který ví, že mozek je sval jako každý jiný a není-li používán, ochabuje. Proto hned tak něco nevzdává a tvrzení o právnících vezme jako příležitost ke svého druhu intelektuální gymnastice. Možná ho nejdříve napadne, že problém je ve slovníku, a začte se do jiného, dejme tomu *Dictionary of Sociology* [Abercombie et al. 1988], kde v hesle „Class“ nalezne rozsáhlou komparaci definice v díle Marxe a Webera (a v pracích jejich následovníků). Pod heslem status zjistí, že pojem „statusová skupina“ použil Weber jakožto prvek sociální stratifikace odlišný od třídy, aby popsal určité kolektivity lišící se od ostatních sociálních skupin ve společnosti tím, že jsou určeny statusem“, přičemž se v tomtéž hesle, podobně jako ve *Velkém sociologickém slovníku*, dozví, že status má dva významy (pozice v sociálním systému a synonymum pro úctu nebo prestiž). Oproti českému slovníku nenalezne v anglickém heslo „stratum“, ale pouze heslo „stratification“, jehož autor obšírně hovoří o funkcionální teorii stratifikace (o vrstvách uvádí jen to, že jsou to roviny stratifikační hierarchie). Honza se obrní trpělivostí a vrátí se k *Velkému sociologickému slovníku*, najde heslo stratifikace a na jeho základě dojde k závěru, že zřejmě existují nejméně dvě teorie sociální stratifikace, jejichž autoři vymezují systém sociálně ekonomických nerovností různě a používají k jeho popisu jednak stejné pojmy v mírně odlišném významu a jednak pojmy zcela specifické. Nejsem si vůbec jista, zda by Honza (pokud nic neví o teoriích sociální stratifikace, protože na klíčové přednášce chyběl a učebnici si neopatřil) nakonec tvrzení o právnících porozuměl. Autor jím říká, že je nelze považovat jen za sociální kategorii lidí vymezenou zhruba stejným postavením ve společnosti, a to proto, že jsou především velkou, do jisté míry uzavřenou, sociální skupinou lidí, kteří se ve společnosti těší zhruba stejné (relativně vysoké) úctě a mají podobný životní styl. To však neznamená,

že mají společné zájmy, jež jsou schopni kolektivně prosazovat.⁵ To vše Honza rozhodně nemohl ze slovníků vyčíst, na rozdíl do Michala se však přece jen něco dozvěděl a mnohé z toho, co zjistil, se mu pravděpodobně vybaví, až bude číst jiný text o sociální stratifikaci⁶, který mu tak bude srozumitelnější.

Smyslem tohoto rozvleklého příkladu bylo ukázat, že většinou nestačí nalézt cizí slovo ve slovníku, či se vyzbrojit encyklopedií nebo odborným slovníkem, protože porozumět řadě odborných textů nelze bez znalosti teoretického kontextu. Učeně řečeno se Michal a Honza zabývali konceptuální analýzou⁷ a interpretací textu, bez níž se při studiu společenskovední odborné literatury prakticky neobejdeme, protože pojmový aparát těchto věd (zejména sociologie) je bohužel velmi nejednotný a nesystematický, což komplikuje život nejen začátečnickům. Řada odborných textů je srozumitelná jen velmi úzce zaměřeným specialistům. Má to několik příčin. Významnou roli hraje různorodost teoretických východisek a tradic společenskovedních oborů, takže v rámci každého z nich existuje několik teoretických perspektiv (tzv. paradigmát) a škol budujících a rozvíjejících vlastní pojmový aparát. Čas od času se však některý pojem ujme v oboru jako celku, nicméně v jednotlivých teoriích bývá používán s jemnými odchylkami. Vzhledem k tomu, že zdaleka ne všichni autoři pojmy, s nimiž pracují, ve svých textech také definují, nelze mnoha z nich porozumět bez znalosti širšího kontextu jejich díla. Dokonce ne vždy (především u starších prací) se podaří jednoznačně určit, co přesně měl některými pojmy autor na mysli, a textu je pak možné rozumět nejméně dvojím způsobem v závislosti na tom,

⁵ Blíže o této terminologii viz [Šanderová 2000: 132–134].

⁶ Studentům v prvních ročnících jsou samozřejmě předepisovány ke studiu texty, které jsou pokud možno obecně srozumitelné a jednoznačné. Za tímto účelem jsou (spíše však v jiných zemích) zpracovávány různé čítanky, v nichž jsou klasické texty proškrtávány a opatřeny vysvětlujícími poznámkami. Takové soubory studijních textů jistě začátečnickům situaci usnadňují – zejména tehdy, kdy si nemohou být jisti, zda je text skutečně obtížně srozumitelný, či zda jim chybí vědomosti, které by měli mít. Na druhé straně však tyto čítanky pouze oddalují čas, kdy se stejně budou muset s náročným textem poprat. Zdá se mi, že čím dříve se studenti „prokoušou“ náročným textem, tím dříve a snadněji začnou běžně číst odbornou literaturu.

⁷ Z anglického concept analysis (concept = pojem, pojetí).

jak je interpretujeme. Taková interpretace samozřejmě nemůže být svévolná, ale musí vycházet z důkladné znalosti nejen daného textu, ale celého díla (případně dobového kontextu) dotyčného autora.⁸ Nechci však studenty otrávit nebo snad dokonce strašit. Celý problém vypadá daleko dramatičtěji, když se o něm mluví, než když se řeší. Problematika, kterou jsem využila v posledním příkladu, je mimořádně komplikovaná. Problémy tohoto typu, zejména na začátku studia, jsou daleko jednodušší.

Vraťme se však k pomyslnému textu, jež jsem se rozhodli prostudovat. Předpokládejme, že jsme už našli pasáže, v nichž autor předkládá svá zjištění, a že jsme jim porozuměli. V další fázi, která pro začátek může být poslední, se pokusíme zjistit, jak autor ke svým tvrzením dospěl, o jaké argumenty je opírá. Většinou to znamená vrátit se k pasážím, které jsme v první fázi přešli. Pokud jsme pochopili základní sdělení celého textu, je pravděpodobné, že postupně začneme chápat i věty, které nám byly v prvním čtení zcela nesrozumitelné. Jinými slovy, nejdříve musíme rozumět textu jako celku a odhlédnout od detailů; ty nám později pomůžou pochopit právě znalost textu jako celku. Pochopení detailů pak podporuje důkladnější porozumění základnímu sdělení. Pohybujeme se tak v jakýchsi soustředných kruzích, jimiž se stále více přibližujeme pochopení toho, co text sděluje.⁹

Jakmile textu rozumíme, můžeme se pokusit dosáhnout mety nejvyšší, jíž je tzv. kritické čtení, kdy zkoumáme logiku a hodnověrnost argumentů, smysluplnost východisek nebo předpokladů, z nichž autor vychází, a přesvědčivost závěrů, k nimž dospěl. Uvažujeme o tom, nakolik a jak kvalitně jsou tvrzení podložena, zda by nebylo možné na základě daných argumentů formulovat závěry jiné apod. Každá případná polemika s textem by měla

⁸ Interpretace textů představuje samostatnou disciplínu (spíše však umění) zejména pro filosofy a literární vědce a existuje k ní specializovaná literatura. Bez interpretačního umění se neobejdou ani sociologové zabývající se kvalitativní sociologií. V obou případech je třeba se obrátit k literatuře předepsané v relevantních kursech.

⁹ Každý z těchto pomyslných kruhů samozřejmě nemusí znamenat nové čtení celého textu – často se odehrávají v naší mysli již při prvním a druhém čtení. Někdy je ovšem skutečně třeba text (či spíše podstatné pasáže) číst třikrát i vícekrát. Každý z nás myslí a tudíž i čte jiným způsobem, a nelze proto dávat v tomto směru podrobné návody.

být opřena o kritické čtení, jemuž předchází důkladná analýza a interpretace textu. V seminářích však někteří studenti postupují přesně opačně – aniž text důkladně prostudovali, začnou vést s autorem pomyslnou disputaci.¹⁰ Nezbyvá pak než jim ukázat, že textu nerozumí, což není nic příjemného ani pro jednoho z nás.

Na čas a námahu je pochopitelně ještě daleko náročnější studium cizojazyčných textů. Je však třeba říct, že četba v cizím jazyce je v případě odborných textů z hlediska jazykových znalostí často méně náročná než četba beletrie. Nejsme-li například v angličtině schopni číst detektivku nebo román, neznamená to, že nezvládneme kratší odborný text. Odborné texty mívají omezenější slovní zásobu a ani stylistika nebývá příliš náročná.¹¹ Zejména pro ně platí, že s četbou každého dalšího jazykové problémy rychle mizí. Na druhé straně je ovšem třeba znát odbornou terminologii. Mnoho slov má řadu významů a vybrat ten správný znamená už něco o oboru vědět. Čteme-li cizojazyčný text poprvé, musíme se proto nejdříve soustředit na slovíčka – zejména na základní termíny – a teprve pak ho začít číst. Dobrý pedagog v přednáškách uvádí i originální znění základních pojmů, kromě toho jsou jazykové kurzy na fakultách zpravidla zaměřeny na odborný jazyk a terminologii jednotlivých studijních oborů.

Zejména na počátku studia je třeba počítat s tím, že v některých textech neporozumíme úplně všemu, ač se snažíme sebevíc. V takovém případě je rozumné se zeptat na semináři (k tomu je především určen) nebo v konzultačních hodinách pedagoga, jenž text zadal nebo se danou problematikou zabývá. Čím lépe jsme pochopili ústřední myšlenky práce, tím přesněji dokážeme dotaz formulovat a tím hlouběji pronikneme do celého textu. Přijdeme-li na konzultaci s nekonkrétní otázkou typu „tomuhle odstavci vůbec nerozumím“, můžeme očekávat otázku „a co Vám v něm není jasné?“. Pokud jsme se předtím dané pasáži nesnažili porozumět, nehledali jsme souvislosti atd., nebudeme schopni otázku upřesnit a pravděpodobně nedostaneme uspokojivou odpověď.

¹⁰ Disputantům jde o to prosadit svůj pohled na věc, polemika však má být spíše diskusí, při níž je cílem účastníků na základě důkladné analýzy dané otázky z různých hledisek přispět k objasnění daného problému.

¹¹ Týká se to především statí psaných v tzv. anglosaském stylu, o němž hovořím v části týkající se psaní (kapitola 4.1). Existuje samozřejmě mnoho odborných textů, které jsou velmi náročné i po jazykové stránce.

Základní zásady aktivního čtení:

Texty číst nejméně dvakrát, některé spíše třikrát. V prvním čtení určit, jak je text strukturován a které pasáže jsou klíčové. V druhém hledat hlavní myšlenku nebo myšlenky (základní sdělení), pojmy s nimi spojené a kontext, v němž je autor používá. Je-li jasné jádro sdělení, nalézt a promýšlet východiska a argumenty. Poté se zamyslet nad textem jako celkem a pokusit se jej stručně a jasně shrnout. Pokud shrnutí nedává smysl, nebo je jinak podezřelé (například příliš triviální, odporující běžné zkušenosti apod.), v třetím nebo případně dalším čtení zkoumat proč.

2.2 Jak vést o přečteném dokumentaci

Pomyslná konverzace s autorem, o níž jsem hovořila výše, může nepochybně probíhat jen v naší hlavě. Do textu však snáze pronikneme, děláme-li si v průběhu čtení poznámky. Navíc nikdy nemůžeme vědět, zda někdy v budoucnu nebudeme některé myšlenky nebo text jako celek potřebovat, a to nejen během studia, ale i později ve vlastní odborné práci. Je proto užitečné, a prakticky všichni badatelé to doporučují, pořídit si o každém prostudovaném nebo jen prolistovaném textu stručný, či rozsáhlejší záznam. Výsledkem studia náročnějšího textu bývají dva typy záznamů, z nichž jeden většinou časem zahodíme a druhý nás často provází po zbytek profesního života. Jsou to jednak poznámky, které si pořizujeme v průběhu čtení, které nám pomáhají textu porozumět a které archivujeme jen výjimečně – budu jim říkat pracovní poznámky. Dále jsou to záznamy, jimiž studium textu vrcholí, které představují více méně systematický záznam o tom, co jsme přečetli, a které využíváme opakovaně – budu jim říkat dokumentace. V kapitolách věnovaných strategii a taktice psaní uvidíme, jak se s dokumentací pracuje a k čemu je užitečná. Máme-li už dostatek zkušeností, pořizujeme pracovní poznámky jen velmi zřídka (jen při studiu mimořádně náročných textů) a dokumentaci zpracováváme v průběhu četby. Začínáme-li, je dobré si pořídit oba typy záznamů; nejdříve pracovní poznámky a po dovršení studia textu dokumentaci.

Pracovní poznámky je často pohodlné a užitečné dělat přímo do textu – nejlépe obyčejnou tužkou. Samozřejmě jen tehdy, jde-li o naši vlastní knihu (časopis, fotokopii apod.). V textu

podtrhujeme, co považujeme za podstatné, často též na volných okrajích připojujeme stručné glosy vyjadřující myšlenky, otázky a pocity, které v nás text vyvolává. K poznámkám vztahujícím se k práci jako celku lze využít i titulních listů, předšádek apod. Je však přinejmenším bezohledné, spíše však nemravné (a u knih z knihovny zakázané) jakkoli čmárat do knih vypůjčených. Podtrhaný text a poznámky jednoho čtenáře dalšího ruší a znesnadňují mu cestu k vlastnímu porozumění textu. Začátečnickům se navíc vždy doporučuje, aby pracovní poznámky – zejména klíčové myšlenky – psali vedle textu. Chceme-li číst skutečně aktivně, je užitečnější vypsát základní tvrzení nebo pasáže, které nás něčím zaujaly, vlastními slovy, tzv. parafrází. To znamená neopisovat je doslova, ale snažit se je formulovat jazykem, jenž je nám přirozený, a to pokud možno bez původního textu před očima. Nejsme-li schopni si určitou myšlenku poznamenat, aniž bychom se museli dívat do textu, znamená to, že nám není zcela jasná.

Při prvním čtení formulujeme (nejlépe písemně) základní otázky, na něž se budeme snažit odpovědět při druhém (případně dalším) čtení. Zároveň se zamyslíme nad tím, co nám pravděpodobně brání v porozumění textu, a poznamenáme si, co by bylo dobré vyhledat např. ve slovníku, učebnici apod., dříve než se pustíme do druhého čtení. Často se stává, že při druhém čtení původní otázky reformulujeme, dále rozvádíme, případně se vynoří otázky nové. Autor jedné z učebnic tvůrčího psaní (a čtení) Robert DiYanni doporučuje psát poznámky do dvou sloupců. Do jednoho zaznamenáváme pozorování, tj. informace o textu, a do druhého otázky, které v nás text vyvolává [DiYanni 1984: 61–63].

První sloupec je základem tzv. konspektu¹². Konspekt je stručný výtah z textu, či záznam hlavních myšlenek určitého vědeckého (nebo jiného) díla – celkové shrnutí v podobě definic pojmů (ty by měly být v doslovném znění), parafrází nebo citací základních myšlenek, argumentů apod. Konspekty musí studenti často odevzdávat jakožto důkaz, že text, jenž jim byl zadán, skutečně prostudovali. Osobně tuto pedagogickou metodu nepovažuji za ideální. Myslím, že je lepší, je-li student nucen o přečteném

¹² Z latinského *conspicere* = spatřovati, dívat se, pohlížeti (*conspectus* = spatřený).