

LENKA HLOUŠKOVÁ

NOETICKÉ ZÁKLADY DIDAKTIKY KONCE 19. STOLETÍ (V DÍLECH G. A. LINDNERA A F. ČÁDY)

*„Kolik hlav, tolik smyslů“,
řekl mé neukožené zvidající touze
směřující k jednostrannosti“
(F. Čáda, 1915, 10)*

Základním východiskem pro hledání noetických základů didaktiky jsou práce G. A. Lindnera a Františka Čády. Čáda svou noetiku postupně koncipoval na základě podrobné analýzy a kritiky noetických prvků v dílech J. S. Milla¹ (jako klasického zástupce anglického empirického pozitivismu) a F. Herbarta² (jako pokračovatele Kantovy linie evropského myšlení). Mill a Herbart v Čádově díle „Noetická záhada u Herbarta a Stuarta Milla“ (1894) nevystupují pouze jako reprezentanti německé a anglické filozofie, ale u každého z nich objevuje mnohé noetické podněty, které samostatně rozpracovává. Mnoha dalšími citovanými autory v uvedeném díle totiž Čáda jednoznačně prokázal, že soudobá česká filozofie se již neinspiruje pouze německou oblastí³, ale že čerpá podněty k samostatné tvůrčí činnosti z děl filozofů mnoha dalších zemí.

G. A. Lindner, který je mnohými autory⁴ považován za pedagogického veličana a zakladatele vědecké didaktiky v českých zemích, je ve svém díle inspirován filozofií a psychologií J. F. Herbarta. Přesto jeho díla „Všeobecné vyučování“, „Drobné články paedagogické a psychologické“, „Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“, která se stala východiskem pro tento příspěvek, nepostrádají svou vlastní originalitu. Česká di-

1 Soustava deduktivní a induktivní logiky (1889). An Examination of Sir William Hamilton's Philosophy and of the principal philosophical questions discussed in his writings (1878).

2 Herbartovo dílo vydané Hartensteinem r. 1851 (Sämtliche Werke).

3 Pro srovnání je zajímavý názor Otakara Kádnera o didaktice tohoto období, který uvádí, že česká didaktická teorie je zcela ve vleku německé teorie (viz Dějiny pedagogiky, III. díl, III. sv., Praha, 1923).

4 Např. Cach, 1990, s.153, Tretera, 1989, s.279.

daktika tohoto období byla po vzoru Herbartu úzce provázána s pedagogikou. Také Gustav Adolf Lindner rozvíjel sepětí didaktiky s pedagogikou daný Herbartovou teorií výchovného vyučování. Vyučování chápal jako jeden z mnoha prostředků výchovy (i když nejdůležitější), a tím určil vztah nadřazenosti pedagogiky nad didaktikou.

Lindnerovo vyučovatelství

Předmět vyučování spatřoval v žákově „vnitřním smýšlení“. Vyučování pak definuje jako úmyslnou a spořádanou činnost, „která vzbuzováním představ na poznávacost druhého k jakémusi účelu působí“ (Lindner, 1882:1) Účelem je vychování mysli (vzdělání), které se děje prostřednictvím vyučování. Konečným účelem vyučování je mravnost.

Lindner pracuje po vzoru Herbartovy psychologie se dvěma „živly duševní bytosti člověka“. Těmi jsou představy spolu s chtěním a vůle. Vůle je zcela závislá na pohybu představ. Působením na pohyb představ působíme i na utváření vůle. Vzájemné spolupůsobení vzbuzených představ provází cit (chtění), který je výchozím pro utváření vlastního jednání (charakter). Chtění ani charakter tedy nejsou nic odděleného od myšlenkového světa představ. Nejsou samostatnými mohutnostmi duše, ale vytváří se vzájemným působením představ myšlenkového oboru.

Když tedy učitel vyučuje nejen že budí představy, ale i vytváří, rozšiřuje a opravuje celý myšlenkový obor žáka. Tím ovlivňuje žákovu chtění. Vyučování působí na chtění zprostředkovaně, když mění představy v zájmy (podněty chtění). Poučit žáka o něčem znamená podpořit v jeho vědomí vzbuzené představy, a tím dát jeho chtění určitý směr. Chtění je krátkodobé, vzniká náhle a po uspokojení mizí. Naproti tomu přesvědčení je poměrně stálé a změny jsou provázány bojem představ a citů. Chtění nemusí být vždy v souhlase s přesvědčením. Člověk může schvalovat mravně dobré, ale přesto koná zlé. To Lindner vysvětluje teorií apercepce. Přesvědčení v tomto případě je příliš slabé na to, aby bylo schopné osvojit si silné chtění.

Silné chtění, které se projevuje jako vytrvalost, by mělo být zároveň souhlasně mnohostranné, aby vzájemný spor jednotlivých chtění zmenšoval až rušil jejich celkový účinek. K tomu nemůže dojít, protože síla a mnohostrannost se vzájemně vylučují. Silné chtění nemůže být zároveň mnohostranné a naopak. V didaktice se tato otázka řeší jako protiklad všeobecného a odborného vzdělání. Lindner hovoří o tom, že vyučování musí být nejdříve široké, mnohostranné, aby se dotýkalo všech směrů duševního vývoje. Má se jím založit co nejširší všeobecný základ vzdělání. Takové všeobecné základní vzdělání má poskytovat obecná škola. Teprve potom je možné na tomto základě začít stavět silné, odborné vzdělání, které zajišťuje střední škola. Tak je zastoupena síla v jednotlivci jeho odborným vzděláním, a mnohostrannost je dána ve společnosti, která je souhrnem jednotlivců.

Jádro výchovného vyučování spočívá v připojování aktuálně vzbuzeného myšlenkového oboru k ostatním představám tak, aby se vytvářela rovnováha

mnohonásobných a živých zájmů, které se stávají podněty ke chtění žáka. Výchovné vyučování se tedy neomezuje pouze na transfer utilitárních vědomostí a zručností (vzdělání myslí), ale protože chtění úzce souvisí s představami, sleduje, jak tyto vědomosti a dovednosti působí zpětně na osobnost žáka, jak se vytváří celistvé vzdělání a také to, jak vyučování ovlivňuje mravnost.

Otázkami vyučování se zabývá didaktika. Didaktika (vyučovatelství) je pro Lindnera vědou a uměním. Jeho specifikace výchovného vyučování mu dovolu-
je charakterizovat didaktiku jako součást pedagogiky. Vzhledem k tomu, že se vyučování vztahuje k žákovi opírá didaktiku o psychologii a jádro didaktiky buduje na logice, která „spořádává“ vyučování tak, že „žáku nejlépe do hlavy jde“ (Lindner, 1882:6). Lindner považuje logiku nejen za úvod didaktiky, jak by naznačovala struktura jeho díla „Všeobecného vyučovatelství“, ale jak vyplývá z jeho důrazu na obsah (obor) vyučování přímo za její základ.

Obor vyučování se tvoří výběrem látky nashromážděné ve vědách podle míry její vzdělávací hodnoty. Tento výběr se následně rozpadá na vyučovací předměty. Základními stavebními kameny obsahu vyučování jsou tvary vědeckého myšlení pojmy, soudy a úsudky stejně tak jako jsou základem vědy. Jejich logické vztahy ovlivňují tzv. postup vyučování (rozložení omezené části učiva). Postup vyučování dělí Lindner na věcnou a myšlenkovou analýzu a syntézu, kterou dále didaktika zapracovává do svého pojmového aparátu jako tzv. induk-
tivní a deduktivní metodu vyučování.

Didaktika se tedy opírá nejen o tzv. formální logiku (i když v případě Lindnera převážně), ale i o její další části, které Čáda vymezil tři. Všechny její části se táží po pravdě, ale každá jinak. Formální (elementární) logika stanovuje normy, aby se již objevené pravdy neporušovaly, tedy vytváří normy dedukce, správného myšlení. Další částí logiky je metodologie (heuristika), která podle Čády stanovuje všeobecná pravidla nabývání nových pravd (bádání). Ta tedy stanovuje normy indukce. Poslední třetí část logiky, noetika, hledá a stanovuje samotný obsah pojmu pravdy. Čáda spojil noetiku s logikou jejich společným rysem – normativností. Noetika je tedy stejně jako logika normativní vědou. Stanovuje normy pravdivosti našeho poznání.

Noetika ve vztahu k jiným vědám

Jaké specifické otázky si tedy klade noetika? Ptá se po poznání samém, po tom, co poznání je, jaké je správné (jisté), pravdivé poznání, jakou má povahu a původ, rozsah a hodnotu, za jakých podmínek dosahujeme pravdivého poznání. Táže se také po tom, co je to pravda, jaká je její podstata, a jaké má znaky. Otázka poznání spojuje noetiku s dalšími vědami. Každá se ale ptá po jeho jiných aspektech. Noetika jako filozofická disciplína zkoumá poznání obecně a konkrétní obsah poznání (předávaný v poznacích) je záležitostí jednotlivých věd. Čáda specifikováním okruhu jednotlivých otázek vztahujících se k poznání vymezoval vztah noetiky a logiky, noetiky a psychologie.

Vztah noetiky a logiky vyjadřuje vztahem podřazenosti a nadřazenosti. Noetika hledá obsah, znaky a podmínky pravdivého poznání, jeho původ, rozsah i hod-

notu. Logika stanoví obecné zákony (pojem, soud, úsudek) a možnosti správného myšlení, pravidla objevování a systematizování jednotlivých pravd. Odvozuje zákony myšlení od společné podstaty lidského vědomí stejné pro všechny lidi. Logika jako nadřazená noetice zabírá širší spektrum tázání se po správném poznání a její normy jsou pro noetiku těmi nejobecnějšími poznatky o povaze poznání. Čádovo vymezení noetiky jako části logiky není ojedinělým případem v české filozofii. V tomto se např. shoduje Masarykem⁵ a Josefem Durdíkem.

Vztah noetiky a psychologie Čáda specifikuje jako vyjádření vztahu mezi filozofickou disciplínou a empirickou vědou. V myšlení u „každého jednotlivce lze odlišit abstraktní jisté prvky, které vyplývají ze společné podstaty myslících individuí... a jiné (abstraktní) součástky, plynoucí z individuality myslících.“ (Čáda, 1903:49–50). Na rozdíl od noetiky psychologie zkoumá speciální, individuální povahu myšlení u jednotlivce. Noetika se tedy táže po abstraktním a obecném zatímco psychologie zkoumá specifické.

Noetika se Čádovi stává východiskem pro chápání filozofie jako zastřešující vědy pro speciální vědy. Chápe ji jako soubor disciplín, které se scientistní přesností vědecky pracují na obecné úrovni. Je to akademická, neosobní věda, která se nedotýká vnitřního přesvědčení člověka⁶. Každá speciální věda vytváří nehotové, nedokonalé, nepřesné poznání a tuto nehotovost (jako vlastnost lidského poznání) lze překonávat zevšeobecnováním poznání, které náleží vědecké filozofii. Jen tak se děje, podle Čády, pokrok vědy.

Zkusme se nyní zamyslet, jaký bude vztah noetiky a didaktiky? Lindner v didaktice odlišuje dvě roviny. Rovinu teorie jako vědy, která studuje vyučování, a rovinu praktického upotřebení, která se zabývá vyučovacím uměním. Didaktika je u něho součástí pedagogiky, ve které také odděluje vědeckou pedagogiku (teorie) a praktickou pedagogiku (umění). Čáda se nechal ve svém názoru na vztah pedagogiky a filozofie inspirovat názory novokantovce P. Natorpa, který uvádí: „Filozofie a paedagogika jsou dvě vědy, které zcela přesně v celém svém rozsahu a v celém svém učlenění k sobě a navzájem si odpovídají“ (Čáda, 1899:115).

Lindner po vzoru Herbartu postavil pedagogiku a tedy i didaktiku na normativních vědách. Ústřední vědou je pro pedagogiku i didaktiku etika. Didaktiku následně více přiblížil logice. Čáda se ale domníval, že výběr etiky

⁵ Masaryk rozděluje logiku na praktickou a teoretickou. Teoretickou ještě dále dělí na abstraktní a konkrétní. Praktická konkrétní logika poskytuje návody jak užívat logických pravidel např. dokazování, vyvracení, jak využít návod k vědní systematice apod. Teoretická konkrétní logika se zabývá klasifikací všech věd. Buduje jednotnou a přirozenou soustavu všeho vědění. Určuje, jaký předmět ta která věda studuje, jakou má metodu zkoumání, a ukazuje její místo v soustavě věd. Teoretickou abstraktní logiku, která se také nazývá všeobecnou, ztotožňuje s noetikou. Ta studuje pojem vědění, jeho vznik, a tím i vznik představ. Třídí představy a pojmy, podává návod k vymezení, třídění a stupňování pojmů, nevynechává ani soudy a úsudky. (srovnej: Masaryk: Základové konkrétní logiky, Praha, 1885).

⁶ Srovnej s názorem Františka Drtiny, kterému filozofie představuje tvorbu uceleného životního názoru.

a logiky je příliš úzkým rámcem normativních věd. Byl přesvědčen, že je nutné, aby pedagogika, a tím i didaktika jako její součást, stála na širokém základě všech normativních věd o člověku. Cíl výchovy, kterým je vedena i didaktika, stanovují společně „logika, estetika, etika, právní vědy, národní hospodářství, sociální filozofie a náboženství“ (Čáda, 1899:124). Potom „paedagogika (theorie) jeviti se bude, jak chtějí Novokantovci, jakýmsi pedantem k filozofii“ (Čáda, 1899:124).

I když didaktické myšlení konce 19. století neopustilo spojení s pedagogickým myšlením, dalo by se říci, že didaktika není konkrétní vědou, ale vědou, která pracuje také s výsledky všech odborných věd jako „pozitivistická filozofie“ a lze ji tedy zařadit do vědecké filozofie. Tím by došlo k oddělení pedagogiky a didaktiky, která by se prioritně zaměřila na otázku transferu poznání v podobě poznatků. Sumu pravdivého poznání totiž musí přetvořit podle jistých zákonitostí na poznatky, které prostřednictvím didaktických metod a postupů přenáší na jednotlivce. Dále didaktika zabývající se otázkou vzdělávání jedinců musí brát zřetel na vztah abstraktního a konkrétního. Noetika jako abstraktní věda ve vztahu k didaktice vytváří pro didaktiku nesubjektivní svět jako schéma s prostorem pro vřazování individuálních možností. Didaktika naopak vzděláváním individuální mysli rozrušuje toto schéma, které ale stále zůstává ohraničeno normativností noetiky.

Poznání jako noetický i didaktický problém

Pojmy poznání a vědění, které jsou předmětem noetického tázání, jen dokreslují podřazenost noetiky logice. Oba pojmy spojuje znak pravdy, a tím je jistota. Pojem poznání chápáný jako souhrn intelektuálních jevů člověka a v daném okamžiku jako výsledek intelektuálních pochodů, je širším a tedy i nadřazeným pojmem nad pojmem vědění chápáného jako správné poznání (srovnej Čáda, 1903:44), které „se skládá z určitých vztahů a poměrů jistých stavů psychických“ (Čáda, 1894:8).

Vědění vychází ze zkušenosti, která se indukci prostřednictvím abstrakce a srovnání změní v obecný pojem vyjádřený slovem. Co je obsahem vědění? Obsah vědění je něco jiného než látka vědění. Pocity jsou látkou našeho vědění a obsah lze zachytit pouze ve formě vědění. Člověk totiž není schopen poznat věc o sobě, existující kvalitu, ale pouze jejich vztah, relaci. Jedinou úlohou poznání je potom určit správně tyto relace tak, jak se vyskytují ve zkušenosti. Obsah vědění tedy získáváme jedině tím, že za základ poznání položíme formy zkušenosti, které v myšlení opravujeme.

Základní otázkou u Čády zůstává tázání se po pravdivosti poznání. On se ale dále zaměřuje pouze na jednu specifickou otázku, a tou je jistota poznání. Jistotu určuje jako nejpodstatnější znak pravdy vedle shody. Odrazovým můstkem v pochybování o jistotě (a jejím protikladu nejistotě) mu je jistota psychických stavů (myslím, cítím, chci). Mezi psychické stavy zařazuje i poznání, a tedy poznání skýtá určitou jistotu.

V čem tato jistota spočívá? Uvědomění si jistoty v noetickém smyslu je akt našeho vědomí, který provází přesvědčenost⁷. Autor ho blíže nevysvětluje, protože se domnívá, že je každému znám. Tento akt našeho vědomí postupuje podle principů myšlení (podle principů identity a protikladu). Protikladem jistoty je nejistota, která se řídí principem tzv. vyloučeného třetího. Při vši nejistotě totiž víme, jestli se náš poznatek shoduje (identita) a tedy, podle principu vyloučeného třetího, jestli je náš poznatek buď pravdivý nebo nepravdivý.

Jaká stanovuje kritéria shody. Může být kritériem shoda myšlení se skutečností? Spatřuje tedy noetický význam jistoty ve shodě? To je otázka, na kterou odpovídá po kritice dílčích noetických záhad, jako např. noetickém významu pocitů, představ a logických forem (pojmu, soudu, úsudku).

Čáda vychází ve svém dalším uvažování z předpokladu, že základem poznání jsou stavy vědomí, tedy pocity, představy a jejich vztahy. Ty se řídí logickými formami. Za pramen poznání považuje zkušenost, kterou rozděluje na vnitřní a vnější. Uvědomování si svých vnitřních stavů je zdrojem vnitřní zkušenosti a vedle vnitřní zkušenosti jsou i prameny poznání mimo nás, a ty jsou zdrojem představ v našem vědomí.

Poznání je tedy psychický intelektuální jev, „který pokaždé („v každém jednotlivém poznatku“) vykazuje dvě stránky: hlásí se (jako právě psychický jev) jakožto jev (mně, „subjektu“) vědomý, jednak obsahem svým poukazuje k něčemu jinému (k jistému „objektu“)" (Čáda, 1903:45). Tím jsou rozlišeny dvě stránky poznání jako celku: stránka subjektivní a objektivní. Toto rozdělení vede k noetické hypotéze o dvou pramenech lidského poznání.

Objektivní podmíněnost poznání zdůrazňuje jako pramen vnější empirii, látku. Subjektivní stránka poznání rozpracovává problém vnitřní reflexe, který zdůrazněním rozumu má jen krůček k odlišení tzv. subjektu a objektu poznání. Rozum pochybuje o objektivní zkušenosti. Toto pochybování, myšlení se řídí obecnými danými principy (vrozenými idejemi). Poznání je zasazeno do nadsmyslové roviny, kde rozum sám vlastní aktivitou myšlení dochází k chápání světa jako celku. Z této noetické antinomie vyrůstá v didaktice teorie materiálního a formálního vzdělání. Cílem i obsahem výuky je pak buď suma poznatků nebo učení se logickým operacím.

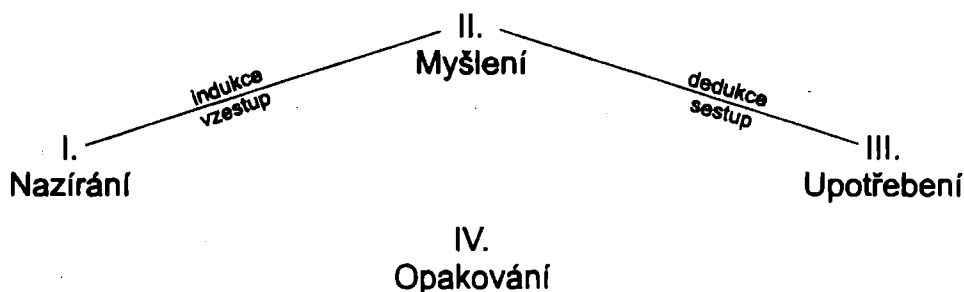
Lindner odlišuje látku, která zjednává žákovi představy, a činnosti ducha. Teorie, která přeceňuje vliv látky na vzdělání, je teorií didaktického materialismu. Tato teorie vychází z předpokladu, že pochopená a osvojená (naučená) látka vzdělává, stupňuje duševní sílu. Cílem materialismu je vytvářet v mysli žáka řady představ, které se co do délky táhnou do nekonečna. Po zadání otázky se začne mechanicky odvíjet tato délka řady, které ale chybí spojení každého bodu řady s jiným bodem do „všestranně spojeného tkaniva“.

Pokud vyučování pracuje s látkou, vytváří pouze nové představy v myšlenkovém oboru. Lindner k tomu dodává, že představy nelze jenom sdělit, ale je nutné je ve vědomí žáka probudit. K probuzení představ je nutná činnost, spolu-

⁷ Moment víry v hledání jistoty poznání, který v sobě nese přesvědčenost, je dalším zajímavým prvkem Čádova díla.

působení učitele a žáka, které vyjmenovává jako: nazírání, pozorování, pamatování, posuzování, přirovnávání, vnímání. Vyučování budí a zdokonaluje duševní činnost jejím prováděním, a tak zvyšuje schopnost samostatného vzdělávání. Teprve tato stránka vyučování stupňuje duševní sílu žáka. Dále Lindner říká, že tyto dvě stránky (látka i forma, která stupňuje sílu) jsou nerozdělitelné, protože látka může být uchopena pouze určitým stupněm duševní síly a síla může přecházet v činnost pouze na nějaké látce.

Vyvarovat se didaktického materialismu lze podle Lindnera úpravou učební osnovy a vyučovací metodou. Osnova vyučování řeší problémy výběru, rozdělení látky na jednotlivé úkoly, stupně a spojení látky v jednotlivé obory vyučování prostřednictvím koncentrace vyučování. Co se týká způsobu, jak se učivo žákovi podává, rozpracoval Lindner schéma postupu vyučování.



Nejdříve se duše zmocňuje látky, kterou pak uchovává a formuje myšlení, aby směřovala sebe sama ve způsobu chtění a charakteru.

Heslem celé didaktiky tohoto období se stává s odkazem na Komenského názornost. „Od názoru k pojmu!“ (Lindner, 1885:147) je didaktickým vyjádřením snahy po silných představách, které vznikají ze silných smyslových dojmů a pro svou sílu se sdružují s jinými představami. Názor je představa, kterou získáváme o předmětu prostřednictvím smyslů. Pro rozpoznání znaků názoru je nutné je pojmenovat. Tak se spojuje názorné vyučování s mluvnickým a se cvičením rozumu (srovnej Lindner, 1882:73).

Jak tedy vzniká poznatek? Lindner se domnívá, že spojení slov a představ se děje přirozeným postupem, selekcí (přirozeným výběrem), kterou se vysvětluje vznik a změna všech organismů. Slovy jsou označovány jasné představy, na kterých stojí úkony ducha, jako je apercepce, posouzení a usuzování. Předpokladem pro to, aby se vzniklé představy staly poznatkem, je nutné je označit symbolem, který tuto představu zastoupí. Tímto symbolem je slovo. Chybou ale je, když hledáme ve slově význam. Ten v sobě nese pouze pojem. Ve slovech se tedy skrývá pramen všech omylů a pochybování, ale zároveň jsou pramenem všeho poznání. Řeč je jediným prostředkem poznání.

Lidské myšlení je schopné zdokonalování, vykristalizování v pojmy, a to prostřednictvím symbolů (tj. představ), které zastupují jiné představy. Jestliže přistoupí k formě nějakého symbolu názorný předmět hovoříme o poznatku.

Každý poznatek tedy vzniká jen prostřednictvím soudu a ne pomocí pouhých slov a jejich náhodnou manipulací.

Představy nám dávají látku poznání a principy poznání tuto látku upravujeme. Čáda v otázce po původu principů poznání uznává, že duch tyto principy poznání má v sobě. K jejich uvědomění dochází až při jejich aplikaci a tedy společně se zkušeností. Neznamená to ale, že by pocházely ze zkušenosti nebo že bychom je získaly indukci. Zkušenost podává aplikaci těchto principů a jejím prostřednictvím docházíme k jejich uvědomění. Samotné principy jsou v nás.

Základním principem poznání je princip identity. Čáda se domnívá, že identita je poznání věci jako takové, je to klad její existence. Jednoduchým vyjádřením tohoto kladu je existenciální soud. Tento soud obsahuje hlavní noetický moment a to víru, přesvědčení, že „A jest“. Podle principu identity uznáváme konstantnost korespondence (ne totožnosti) vnitřních věcí s vnějšími. Podle něho odstraňujeme spory a protiklady ve svých poznacích, podle něho se tedy řídí veškeré naše myšlení a poznání.

Struktura poznání

Vědění i poznání se skládá z jistých poměrů, ze vztahů. Zde se Čáda obrací k Herbartovi, který říká: „Jako tělesa skládají se původně z prvků netělesných, tak i vědění naše skládá se z počátků, které nemají nic společného s obrazováním“ (Čáda, 1894:34 podle Herbart, IV:314). Skládá se z pocitů, vjemů. Pocit se spíše obrací k vnímajícímu subjektu a duch je tedy pasivní, zatímco vjem přihlíží k vnějšímu předmětu a duch je aktivní, vnímá. Pocitem odlišujeme věci skutečně mimo nás a ty, které si pouze myslíme.

„Pocit sám o sobě neutvoří poznání, ale je prvkem těchto poměrů, je základní podmínkou poznání vnějšího světa. Pokud pocit neustal není možný začátek poznání. Trvání pocitu znemožňuje totiž nejpodstatnější a nejdůležitější věc při poznávání a tou je reflexe (přemítání o vztahu stavu duševního k jeho předmětu a jiným stavům duševním). Pocit trvá tak dlouho, dokud trvá podnět k němu, a pokud skončil, uchovává paměť představu o pocitu“ (Čáda, 1894:38).

Ve vědomí můžeme mít v jednom okamžiku pouze jednu představu. Jakmile by se objevila druhá, tak se ta první zatemnění (alespoň částečně, pokud ne úplně). Na základě těchto dvou (i více) představ lze vytvořit představu o jejich vztahu, tedy složenou představu. Tuto složenou představu lze pak analyzovat. Čím je představa složitější, (z čím více znaků se skládá), tím je nedokonalejší, neurčitější, tím méně je možné mít na mysli všechny tyto znaky, které odkryjeme teprve analýzou. Lindner i Čáda ve svých teoriích představ vycházejí z této původní Herbartovy teorie.

Herbart vysvětluje vznik představ jako výsledek usilování duše – reálu o své sebezachování. Je vnitřním stavem duše a základním prvkem celého duševního života. Představy považuje za síly, pokud si odporují. Odporují si v tom případě, když se jich setká více, jinak samy o sobě silami nejsou. Pokud nastane odpor, skutečné představování se změní ve snahu představovat, a až překážka povolí, představa opět vystoupí nad práh vědomí.

Lindner ale vznik představ vymezuje na základě fyziologie člověka – jako produkt smyslového vnímání. Vnější podnět v nás vyvolá smyslový pocit, který nervy dovedou do našeho vědomí, a zde vznikne uvědomělá představa. Každý smysl nám přivádí do vědomí určitou představu předmětu. Souhrn všech smyslových pocitů, které se vztahují ke stejnému předmětu, nazývá názorem. (srovnej Lindner, 1891:14–17) Pocity jsou duševními prvky a názory duševní sloučeniny prvního stupně, ze kterých se dalším seskupováním vytvářejí skupiny vyšších stupňů.

Herbartova teorie představ se dotýká i reprodukce představ, která je nosná zejména pro herbartovskou didaktiku v teorii tzv. formálních stupňů. Představy, které už jednou byly v našem vědomí, nejsou zničeny nebo ztraceny, ale mohou se znovu vrátit do vědomí. Toto znovuvzbuzení představ se nazývá reprodukcí představ. Ta se řídí svými zákony.

Pokud se představa promění jen částečně ve snahu představovat, je to stupeň jejího zatemnění. Zbytky reprodukováných představ, které nebyly zatemněny, jsou stupněm skutečného představování (ne částí představování). Představy se mohou sdružovat, vytvářet mezi sebou vztahy. V momentě jejich setkání se octnou v napětí, z části se zabaví, ztratí na své jasnosti a utvoří skupiny. Čím větší celky spojených představ si člověk vytvořil, tím je vzdělanější. Lindner i Čáda se shodují v tom, že stálá změna zabavování a vybavování představ jest základním předpokladem duševních pochodů“ (srovnej Čáda, 1894:62 podle Herbart, II.:168). Aby se představy mohly pohybovat záleží na aktivitě ducha, pozornosti a paměti.

Aktivita ducha

Čáda nesouhlasí s názorem empiriků, kteří ztotožňují naše myšlení (představu) s věcí na základě teorie zrcadlení (např. asociativní teorie). Tato teorie předpokládá pasivitu ducha⁸, který sestruje obraz tak, jak věc existuje. Lindner v návaznosti na Herbartovu psychologii vychází také z pasivní teorie ducha, ale obohacuje ji o činnosti ducha. Základem je představování a chtění. Chtění je výsledkem představování. Na chtění nelze působit jinak než prostřednictvím představ. Čáda, Mill i Lindner se ale shodují v předpokladu, že se nesmí měnit pozornost.

Pozornost je náležitý vztah ducha k věcem. Mill pozornost převádí na asociaci. Pocit nebo představa zaujme celé naše vědomí, aniž by vyvolal jiné představy, pouze ty, které jsou spojeny s ní a mohou podporovat ovládnutí její anebo pocitu. Někdy ovládne naše vědomí silný pocit tak, že nabude takové převahy nad ostatními pocity, a že se snaží prodloužit svou existenci. Tomu Mill říká, že hledí upoutat pozornost. Pokud není představa sama o sobě dost příjemná, můžeme pomocí vůle obrátit pozornost na příbuznou představu, která dostatečně zvýší zájem na první představě. Podle Milla rozhoduje vůle nad pozorností.

⁸ Zde navazuje na Kanta, který dokazoval, že duch dává věcem jejich podobu, duch je tvůrčím činitelem.

Vůle přichází na základě příčiny (motivů k cíli). Když tento motiv chybí, může vůli vyvolat asociování jiné příbuzné představy, která pozornost vyvolá.

Naopak Čáda se domnívá, že je nutné uznat aktivitu ducha. Aktivní duch si pomocí srovnání, analýzy a syntézy pojmů a představ poskytnutých empirií vytváří apriorní a axiomatické pravdy. Pocity a představy věcí mimo nás jsou vykládány součinností věci a ducha. Vnější věc působí na ducha⁹ a opačně. Duch nepřijímá mechanicky a pasivně to, co mu podává zkušenost, ale danou látku si pozměňuje a upravuje. Čádovo hledání jistoty poznání jako shody vychází z hypotézy o existenci vztahu lidského ducha a zkušenosti. V jednom okamžiku je lidský duch aktivní a zkušenost pasivní a v jinou dobu se tento vztah obrátí.

Pokud máme stejné představy o vnějšku, „soudíme že i druhý faktor se nezměnil, tj. věc mimo nás. Jsou-li představy jiné, hledáme důvod této jinakosti také v jinakosti věci a veškeré naše poznání jest omezeno vlastně na rozeznávání těchto jednotlivých věcí dle různosti představ o nich nabytých“ (Čáda, 1894:43). Tedy, čím více opakujeme stejný proces poznání a nenacházíme v něm rozpor, tím více dosahujeme jeho jistoty. Nikdy ji ale nemůžeme dosáhnout úplně.

Jistota prvků poznání

Noetická hodnota pocitu tedy spočívá v tom, že v sobě nese veškerou možnou jistotu o vnějšku. Ale tato jistota je subjektivní, protože je nutné znát i vnější podmínky a povahu svých smyslů, na kterých je závislá objektivní stránka pravdivosti. To, co utkví v našem vědomí po pocitu, je představa. Představy na rozdíl od pocitů, které vznikají jen o vnějších věcech, máme i o vnitřních stavech, takže máme představy o představách.

Noetická jistota vztahů představ spočívá podle Čády v souhlasném a stejnoměrném vztahu vnějška a ducha¹⁰. Míru jistoty představy stanovuje podle správnosti poměru představy k představovanému. Čáda pokračuje ve svém uvažování takto. Pokud duch nezaznamená v nové představě nebo ve vztahu této představy k dřívějším žádnou nesrovnalost, hovoříme o shodě. Úplnou shodu skýtají pouze představy o vnitřním dění a představy o představách nebo jiných psychologických stavech. Pokud jsem si vědom, že jsem cítil, nebo jsem měl tuto představu, pak toto poznání je jisté, protože ho nemám s čím srovnávat. Tuto shodu autor nazývá pravdou a uvědomění si této shody subjektivní jistotou.

Lze tedy říci, že pocity a představy jako stavy našeho vědomí skýtají pouze subjektivní jistotu. U vnitřní zkušenosti získáváme jasné představy logickými formami, a tudíž je tento poměr určován podle zákonů logiky. Logická forma představuje způsob tvorby pravdivých, správných vztahů představ, je zvláštní psychologickou formou. Psychologické vztahy jsou faktické styky představ,

⁹ Pouze z této první části předpokladu aktivity lidského ducha vychází asociální teorie. Příčina pohybu je spatřována ve věcech a duch je nucen asociovat podle pohybu věcí.

¹⁰ Naopak Mill odmítá, že poznáváme jen své představy a ne věci, tedy že věci a naše představy jsou totožné.

soudů apod., ale pokud jsou řízeny a konány jistými normami, jistými požadavky objektivní platnosti, pak se stávají logickými vztahy.

Pro logické vztahy je lhostejné, zda se fakticky vykonávají, zdali je lidé konají. Logické formy jsou prostředkem poznání pravdy. Ze vztahů, které si duch vytvořil z představ, a které jsou uchovány pamětí, logicky myslící duch nalézá pojmy. Pravda není ve věcech mimo nás a v představách o nich, ale pouze v myšlení, v tom jak spojujeme jednotlivé představy v pojmy, ty v soudy, úsudky.

U představ o vnějších věcech hovoří Čáda o relativní jistotě. Kvalita této představy je podmíněna jednak kvalitou vnímané věci a jednak kvalitou vnímajícího ducha. Pevný bod v relativní jistotě nachází v konstantnosti poměru, kterým lze vyjádřit shodu představy a věci samotné. Pokud se stanoví tento poměr správně, pak můžeme hovořit o objektivní jistotě.

Stanovení tohoto poměru je jiné u vnitřní zkušenosti a jiné u vnější zkušenosti. U získávání poznatků z empirie je nutné si stanovit další představu, a to právě o poměru mezi představou a věcí. Pokud zůstává tato představa o poměru představy a věci opakovaně nezměněna, pak se tento poznatek stává jistějším.

Rozpory, a tedy neshoda (nejistota), má příčinu v námi vytvořeném soudu. Na tomto principu vznikají chybné názory, které je nutné vyvracet novou zkušeností. „Jistota poznání jest jistota kladu neb popření souhlasnosti resp. nesouhlasnosti mezi myšlením naším a předmětem myšlení“ (Čáda, 1894:30). Jistota je tedy výrazem existenciálního soudu.

Relativita poznání

Východiskem pro překonání rozporu mezi subjektivním a objektivním je ve filozofii vědomí svého vlastního Já. „Já“ je abstrakcí, která nemá žádný obsah, ale je každému dobře známá, a je dobře odlišitelná od jiného. Toto „Já“ má schopnost myslet a tedy i poznávat. Lindner „Já“ nahrazuje pojmem duše jako neznámého podkladu vnitřních stavů (představ). Souhrn představ v daném okamžiku je vědomím. Každé vědomí je jednotné. Totiž všechny představy, které se nalézají v jednom okamžiku ve vědomí, splývají v jednu. Buď se představy vzájemně zatemní nebo se vytvoří složitá představa o vztahu jednotlivých představ. „Stálá změna zabavování a vybavování představ jest základní předpoklad duševních pochodů“ (Čáda, 1894:62 podle Herbart, II.:168). Z noetického hlediska tato změna představuje relativnost našeho poznání.

Myšlení se děje soudy, které pronášejí „klad o jistém vztahu představ, jak jej poskytuje člověku zkušenost“ (Čáda, 1894:152). O možnosti poznání můžeme hovořit pouze tehdy, pokud nám tyto vztahy dává zkušenost. Neboť „cokoli může existovati v relaci, také může být pochopeno či poznáno jen v relaci“ (Čáda 1894:152 podle Milla, Exam:115).

Tedy všechno, co víme, odráží pouze poměry bez poznání jednotlivých členů těchto poměrů, protože vychází od daného (zkušenosti), ve kterém se neodráží jakost věci, substance, ale jejich soubytování nebo nesoubytování (srovnej Čáda, 1894:158). Substanci nepoznáváme, ale jsme nuceni ji uznat.

Čáda se domnívá, že nová, jiná představa nevzniká relací vytvořenou myšlením. Vzniká pouze rozdílná představa od původních představ jejich složením. Nová představa obsahuje původní představy jako své znaky. Relace tvoří základ soudů. Z toho vyplývá důležitá vlastnost nejen soudů, ale i celého myšlení, a tím je jejich hypotetičnost.

Souvislost, relaci věcí nepoznáváme, ale s určitou mírou jistoty na ni usuzujeme. Zase se tak děje na základě své vlastní zkušenosti. Tento úsudek o relaci nazývá kauzalitou. Říkáme, že některý jev „podmiňuje“, „způsobuje“, „vyvolává“ jiný jev. To nazývá Čáda kauzálním svazkem, který není dán zkušeností, ale vytváříme ho sami vlastním myšlením.

Problém víry

Pojem víry se rozděluje na pojem víry ve smyslu náboženském a ve smyslu noetickém. Odtud pramení Cetlova koncepce tzv. dvojí pravdy (Cetl, 1981:81). U Čády se s problémem víry setkáme v otázce noetického významu soudu. „Víra jest poslední faktum našeho nitra, které nelze dále analysovat. Víru nemůžeme převést na něco primárnějšího a základnějšího. Je to hranice, na níž musí stanouti každá analýza. Kdo nezná tohoto duševního fakta ze své vlastní zkušenosti, tomu ho žádnou analýzou nevysvětlíme.“ (Dršina, 1934:38) Víra je projevem aktivity ducha a projevem vůle.

I když pojem víry Čáda blíže nespécifikoval, můžeme říci, že ji chápe jako formu subjektivní jistoty, kterou doprovázejí citové a volní elementy. Stav, který předchází víře, je pochybování. To se objevuje v každé naší otázce, která stojí na počátku každého lidského myšlení. Veškeré poznání začíná pochybováním. Celé naše poznání je cestou od pochybování k víře: Moment víry, který Čáda označuje jako subjektivní přesvědčenost, se objevuje u každého soudu, a vypovídá o tom, že něco je nebo není. Soud spojuje látku získanou prostřednictvím představ a pojmy, které jsou výsledkem naší myšlenkové práce. Pravdivost soudu záleží na tomto vztahu a na víře v klad tohoto vztahu. Soud je tedy vírou v klad vztahů.

I když víme, věříme, a tedy všechno naše vědění a poznání jest víra. Poměr víry k vědění určuje Čáda logickým poměrem nadřazenosti a podřazenosti. Víra přesahuje vědění. Vědění je zahrnuto v rozsahu víry. Víra je dokladem relativnosti a omezenosti našeho poznání. Víra vyplňuje mezery našeho poznání, které pouze cítíme. Jestliže dokážeme nahlédnout, že naše současné vědění není úplné, je relativní, „že mimo ně ještě mnoho jest, co by mohlo státi se předmětem poznání, byť našemu poznání nyní se vymykalo“ (Čáda, 1894:170), znamená to pokrok ve vědění. Příklad Čádova řešení vztahu vědy a víry by odstranilo spor, který se přenášel i do didaktiky jako spor mezi vědou a náboženstvím.

Závěr

Teorie české didaktiky konce 19. století specifickým způsobem rozpracovávala Herbartovo učení. Herbart ve své koncepci řešil vztah filozofie a pedagogiky. Mezi didaktiku a filozofii totiž ještě dosadil pedagogiku. Pedagogika (a tedy i didaktika) vycházela z filozofických disciplín jako je etika, logika a psychologie. Podřazenost didaktiky pedagogice přebrala i česká didaktika. Na příkladu analýzy pedagogických děl G. A. Lindnera a noetiky Františka Čády se ukazuje, že didaktika není omezena pouze na výše zmiňované disciplíny prostřednictvím pedagogiky. Proto jsem se pokusila hledat bližší vztah mezi didaktikou a filozofií prohloubením vztahu didaktiky a logiky. Tato analýza mě dovedla k noetice jako jedné z oblastí logiky. Mnohé naznačené noetické problémy zmiňované v tomto příspěvku (struktura poznání, aktivita ducha, problém víry a další) jsou základními otázkami, na které by si měla odpovědět i didaktika. Tento noetický základ, který je zřejmě ještě širší, naznačuje dva relativně samostatné proudy myšlení, a to didaktického myšlení a pedagogického myšlení.

Literatura

- Cach, Josef, Valenta, J.: *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. III. díl, 1. část (1848–1914) Praha UK 1990.
- Cetl, Jiří: *Český pozitivismus*. Brno UJEP 1981.
- Čáda, František: *Noetická záhada u Herbarta a Stuarta Milla*. In: *Rozpravy české akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění*, roč. III., tř. I. č. 5 Praha 1894.
- Čáda, František: *Rozhledy noetické*. In: *Česká mysl*, 1903, s. 44–51, s. 123–129, s. 205–210, s. 282–288, s. 364–372, s. 440–449.
- Čáda, František: *Herbartovská paedagogika a novokantismus*. In: *Věstník českých profesorů*, XVIII, 1899, s. 111–125.
- Drtina Jaroslav: *Problém víry v Čádově noetice*. In: *Česká mysl*, XXX, 1934, sešit 1, s. 35–41.
- Drtina, František: *O filosofické osobnosti Čádově*. In: *Česká mysl*, XVII, 1921, s. 33–40.
- Lindner, G. A.: *Drobné články paedagogické a psychologické*. Velké Meziříčí Bibliotéka paedagogických klassiků 1885.
- Lindner, G., A.: *Obecné vychovatelství*. Vídeň 1891.
- Lindner, G., A.: *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice 1888.
- Lindner, G., A.: *Všeobecné vyučovatelsví*. Vídeň 1882.
- Slovník českých filozofů*. Brno MU 1998 s. 74–75.
- Trétera, Ivo: *J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. UK Praha 1989.
- Tůma, Josef a kol.: *František Čáda. K padesátým narozeninám jeho*. Praha Dědictví Komenského 1915.
- Tůma, Josef: *Za Františkem Čádou*. In: *Pedagogické rozhledy* 1919, s. 4–6.

NOETIC FOUNDATIONS OF DIDACTICS OF THE LATE 19TH CENTURY (IN THE WORKS OF G. A. LINDNER AND F. ČÁDA)

Based on the analysis of the educational writings of G. A. Lindner and the noetics of František Čáda, the contribution indicates the possible noetic starting point of the late 19th century didactics in Czech lands. By means of solving noetic questions, such as the activity of the mind, the certainty and relativity of the knowledge („*poznání*“), the problem of the belief in the knowledge (questions which also didactics should be able to answer), the relation of didactics to philosophy itself is being strengthened. Noetic foundation – which is probably broader than the scope of this paper – suggests relative independence of didactic and educational thinking.