

# Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



## Diplomová práce

MORÁLNÍ ROZMĚR ESTETICKÉ ZKUŠENOSTI V PRAGMATICKÉ  
PEDAGOGICE

THE MORAL DIMENSION OF AESTHETIC EXPERIENCE IN THE  
PRAGMATIC PEDAGOGY

**Markéta Pelzová**

Vedoucí práce:

Praha 2016

**PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.**

## **Poděkování:**

Ráda bych touto cestou poděkovala panu PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za ochotu a odbornou pomoc při vypracování této práce.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 31.7. 2016

.....

Markéta Pelzová

**Klíčová slova:**

Etická výchova, morální vývoj, estetická zkušenost, libost, nelibost, pragmatismus, psychická distance, emocionální distance.

**Keywords:**

Etics education, moral development, aesthetic experience, pleasure, resentment, pragmatism, psychical distance, emotional distance.

**Abstrakt:**

V rámci koncepce pragmatické pedagogiky je podstata výchovného působení spatřována ve zkušenosti, jejímž prostřednictvím jedinec rozvíjí a usměrňuje své schopnosti. Umění poskytuje formu specifické zkušenosti, na jejímž základě lze kultivovat kognitivní a emocionální podmínky hodnotících soudů a tím přispívat k morálnímu rozvoji dítěte. Procesy prožívání, interpretování a hodnocení uměleckého díla totiž vychází z běžných životních zkušeností a souvisí jak s jedinečnými předpoklady jedince, tak s podmínkami určitého socio-kulturního prostředí, v němž žije.

**Abstract:**

Concept of pragmatic pedagogy is based on the education by experience, which is essential for an individual's development and for the directing of the individual's abilities. Art provides a form of specific experience based on which you can cultivate cognitive and emotional conditions of value judgments and thus contribute to the moral development of a child. The processes of experiencing, interpreting and evaluating the work of art are based on everyday experience and it relates to both the unique requirements of an individual and the conditions of a certain socio-cultural environment in which he lives.

# **Obsah**

<b>OBSAH .....</b>	<b>5</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>1. ETICKÁ VÝCHOVA A VÝVOJ MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ.....</b>	<b>8</b>
1.1 MRAV, MORÁLKA A ETIKA .....	8
1.2 VÝVOJ MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ.....	12
1.2.1 <i>Jean Piaget – pravidla hry a vývoj morálního usuzování.....</i>	<i>13</i>
1.2.2 <i>Lawrence Kohlberg – stádia morálního myšlení .....</i>	<i>17</i>
<b>2. NĚMECKÝ IDEALISMUS JAKO JEDEN Z MYŠLENKOVÝCH ZDROJŮ PRAGMATISMU .....</b>	<b>21</b>
2.1 J. G. HERDER – UMĚNÍM K LIDSKOSTI .....	24
2.2 FRIEDRICH SCHILLER – HRA JAKO PROSTŘEDEK UTVÁŘENÍ LIDSTVÍ .....	28
<b>3. SPECIFIKA PRAGMATICKÉ FILOSOFIE A PEDAGOGIKY .....</b>	<b>33</b>
3.1 CHARLES SANDERS PEIRCE – PRAGMATISMUS A SÉMIOTIKA UMĚLECKÉHO DÍLA .....	33
3.2 WILLIAM JAMES - PRAGMATISMUS JAKO NOVÉ JMÉNO PRO STARÉ ZPŮSOBY MYŠLENÍ .....	37
3.3 PRAGMATISMUS A KONSTRUKTIVISMUS.....	39
<b>4. ESTETICKÁ ZKUŠENOST A MORÁLNÍ VÝCHOVA .....</b>	<b>45</b>
4.1 ESTETICKÁ ZKUŠENOST, TVORBA A RECEPCE UMĚLECKÉHO DÍLA .....	45
4.2 VÝZNAM (ESTETICKÉ) ZKUŠENOSTI VE VÝCHOVĚ PODLE J. DEWEYE.....	49
4.3 UMĚNÍ A MORÁLNÍ VÝCHOVA V INTERPRETACÍCH DEWEYHO DÍLA .....	54
<b>5. VÝCHOVNÉ A MORÁLNÍ FUNKCE UMĚNÍ V POSTPRAGMATICKÉM MYŠLENÍ.....</b>	<b>60</b>
5.1 FORMÁLNÍ A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY UMĚLECKÉ TVORBY .....	60
5.2 UMĚNÍ A IMPLICITNÍ VÝCHOVA .....	65
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM LITERATURY: .....</b>	<b>71</b>

## Úvod

Pedagogika a estetika jsou disciplíny mající mnoho společných oblastí zájmu, avšak jejich vzájemná systematická spolupráce zatím není příliš častá. Toto zjištění je poněkud překvapivé, a to především s přihlédnutím k historickým tendencím, v nichž zastávala estetika a estetická zkušenost neoddelitelnou součást pedagogiky, a tedy i morální výchovy.

Už v období antiky se vyskytují díla, která se zabývají úvahami nad provázaností estetické výchovy a morálního vývoje. Jedním z autorů takových děl je kupříkladu Platón, který považuje ideál dobra, pravdy a krásy za sobě rovné cíle, jichž bychom se měli snažit dosáhnout ve výchově člověka.<sup>1</sup> Ačkoliv byla otázka vzájemného poměru mezi praktickou etikou a estetikou v dějinách již opakovaně položena, nebyla dosud uspokojivým způsobem vyložena. Jisté náznaky provázanosti mezi uměním a formováním charakteru je možné spatřit nejen v dovednostech doprovázejících uměleckou tvorbu. Tím je míněna především sebekázeň, píle a trpělivost, ale zároveň také kreativita, kritičnost a schopnost tzv. „vidět věci jinak“.

Umění zahrnuje jak oblast vlastní tvorby, tak rovinu interpretace a otevírá tím pomyslné dveře nejen do oblasti emocionálních prožitků, příběhů a určité atmosféry. Nárokuje si schopnosti a dovednosti, které u každého z nás mohou prohlubovat individuální vidění a chápání okolního světa. Umělecká zkušenost rozšiřuje naše běžné způsoby vnímání o specifickou dimenzi, jež se podepisuje na našem vidění reality. Proto se zkušenost s morálním a amorálním rozměrem uměleckých děl jeví být důležitým faktorem propojujícím etikou a estetickou výchovu.

Hudební, literární i výtvarná díla v sobě často nesou bohatou symboliku, odkazují na skryté významy a příběhy, které působí na naši emocionální stránku i kognitivní procesy. Například motiv estetického prožívání představující objektivizované sebepožívání a vcit'ování v díle Wilhelma Worringer nepřímo

---

<sup>1</sup> PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2005.

poukazuje na podobnost v procesech etických a estetických soudů.<sup>2</sup> O této podobnosti svědčí nakonec i téma vzájemné provázanosti mezi vnímáním a myšlením, které se stalo, počínaje prací Nelsona Goodmana, tématem analytické estetiky 20. století.<sup>3</sup> A právě na půdě současné analytické estetiky se od 90. let minulého století odehrává hlavní diskuse týkající se morálního rozměru umění. Setkáváme se zde s názory, které považují schopnost interpretace uměleckých děl za podstatný výchovný element. Taková interpretace uměleckého díla může velmi výrazně přesahovat do oblasti etiky, přestože se bude stále pohybovat na poli estetických soudů. Potíž je, že estetické teorie právě na význam interpretace často zapomínají, jak zdůrazňuje Noël Carroll.<sup>4</sup> Otázkou současnosti tak zůstává, zda prvky některých uměleckých děl obsahujících amorální<sup>5</sup> motiv mohou negativně, či dokonce pozitivně ovlivnit vývoj morálních zásad jedince.

Co se týče české vědecké scény, má estetická výchova své výsadní postavení především ve školním prostředí, a to zejména také díky „Rámcovému vzdělávacímu programu“.<sup>6</sup> Velké množství prací je zaměřeno na komparaci konceptu vycházejícího z kurikulárních dokumentů a školní praxe. Úvahy a výzkumy se tak zpravidla dotýkají estetické výchovy jako takové a problematice jejích možných morálních přesahů se nevěnují takřka vůbec či pouze okrajově. **Z tohoto důvodu je tato práce zaměřena na oblast pragmatické filosofie a pedagogiky, jejíž analýzou poskytuje interpretační rámec pro vymezení takových aspektů morálního vývoje, které jsou podporovány a rozvíjeny prostřednictvím estetické zkušenosti. Právě zkušenost je možné chápat jako významný faktor výchovně vzdělávacího, a tudíž i morálního působení na jedince.**

---

<sup>2</sup> WORRINGER, W. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Praha: Triáda, 2001.

<sup>3</sup> GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007.

<sup>4</sup> CARROLL, N. Art and Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research. *Ethics*, 2000, s. 350-387.

<sup>5</sup> Označení amorální se v tomto případě vztahuje na taková uměleckého díla, jež obsahují osobně či společensky nepřijatelné (pobuřující) motivy.

<sup>6</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

# **1. Etická výchova a vývoj morálního usuzování**

Studium morálního rozměru estetické zkušenosti na půdě pragmatické filosofie a pedagogiky vyžaduje nejprve přesné definování základních pojmů vztahujících se k tématu morálky a morálního usuzování. Cílem této kapitoly je proto představit morální problematiku se zásadním akcentem na její komplexitu, což v důsledku předpokládá nejen komparaci dvou nejvýznamnějších koncepcí morálního rozvoje, a to Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, ale také analýzu jednotlivých pojmů, s nimiž se v této souvislosti bude dále pracovat.

## **1.1 Mrav, morálka a etika**

Na první pohled je patrné, že mrav, morálka a etika představují pojmy velmi významově blízké, přesto však ne ekvivalentní. Jan Sokol uvádí, že na rozdíl od mravů představujících především hodnotový systém určité společnosti, tedy jakási pravidla jejího běžného provozu<sup>7</sup>, vytváří morální usuzování apel na individuální hodnotové orientace každého jedince.<sup>8</sup> Tím dochází k přechodu od přijetí vnější společenské konvence k poměrně složitým procesům analyzování a hodnocení situací, jež se posléze projeví, mimo jiné, také v našem chování. Ačkoliv mrav zcela nepochybně zastává důležitou funkci v chodu společnosti a vyžaduje od jejích členů ohleduplnost k druhým či nezbytnost vlastního omezení, jeho nejzranitelnější stránkou je právě ona instrumentálnost, s níž souvisí možnost zneužití či desinterpretace mravní konvence. Morální usuzování se pak od mravu liší především tím, že předpokládá schopnost jedince rozhodovat se a posléze jednat na základě vlastního **přesvědčení o správnosti svého rozhodnutí**.<sup>9</sup> Jedině tak může mít volba z pohledu jedince legitimní platnost i za situace, kdy je ve sporu se společenskými pravidly, tedy s mravy.

Z této charakteristiky morálního a mravního chování by mohl vzniknout zcela oprávněný dojem, že morální jednání je nadřazené jednání mravnímu. Otázka přesného vymezení vztahu morálky vůči mravu je ovšem podstatně obtížnější. Mrav představuje druh společenských zvyklostí vztahujících se na nejrůznější

---

<sup>7</sup> SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 2007, s. 191.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 198.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 190 – 204.



oblasti našeho života. Jedná se sice o zaběhlé postupy, které dodržujeme často zcela automaticky, až takřka nekriticky, to však ještě neospravedlňuje názor, že se mravy nedotýkají vážné morální problematiky. Podle Sokola nemůžeme mravu upřít jednak historickou dimenzi vycházející ze společenské zkušenosti a jednak také důraz na potřeby a fungování lidí jako příslušného společenského celku.<sup>10</sup> Morální usuzování představuje jednoduše schopnost jedince jednat na základě vlastního posouzení určité situace. Ať už se však jedinec shoduje se stanovenými mravy, či nikoliv, **musí vždy docházet k vzájemné konfrontaci individuálního názoru jedince a zaběhlého hodnotového systému společnosti.**<sup>11</sup> Jedině tam je morální usuzování teprve patrné. Pokud toto tvrzení přijmeme, pak zároveň připustíme, že bez mravů by morální usuzování a jednání téměř nebylo možné. Mrav by pak nestál v podřazeném postavení a nepředstavoval by jakýsi nižší stupeň morálního vývoje. Byl by jedním z kritérií morálního usuzování. Mrav je výsledkem morálky, a to konkrétně morálky založené na společenském konsensu, tudíž nezbytně spadá do roviny její aplikace.

Navzdory vzájemné provázanosti mravu a morálky je možné nalézt jednu oblast, která zásadním způsobem odliší morálku osobní a společenskou. Sokol trefně podotýká, že rozhodování dle vnější společenské morálky, tedy mravu, je pro okolí srozumitelné.<sup>12</sup> Ona čitelnost mravních zásad zbavuje společnost potřeby ptát se po příčinách jednání svých členů. Morální jednání nemusí být v rozporu se společenskými standardy, ale jedině viditelný rozpor mezi společenskou „konvencí“ a individuálním postojem vyvolá otázky směřující k původu našeho rozhodování. Teprve tehdy se významným způsobem vyčlení morálka vůči mravu. Ať už jsou mravy ze své podstaty dobré, či nikoliv, jsou především měřitelné. Mravy jsou zjevné. Díky své čitelnosti a četnosti výskytu poskytují společnosti informaci o tom, jak kvalitně proběhla výchova a socializace každého z nás. Naproti tomu se morální soudy v takové míře dotýkají naší individuality, našeho myšlení a prožívání, že je pro naše okolí velmi obtížné sledovat a hodnotit jejich projevy.<sup>13</sup> Morální rozhodování se nedotýká pouze zájmů společnosti, ale

---

<sup>10</sup> SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: a Slovník filosofických pojmů*, s. 193 – 196.

<sup>11</sup> Buď společenské pravidlo přijme, nebo se vůči němu vymezí.

<sup>12</sup> SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: a Slovník filosofických pojmů*, s. 191.

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 201 – 203.

ani čistě zájmů osobních. Svou roli v rozhodování sehrává vlastní hodnotový systém, způsob myšlení a třídění informací, ale také **osobní zkušenost**.

Na zásadní rozdíl tkvící mezi mravem a morálkou, o němž se zmiňuje Sokol, upozornil před lety nakonec i František Krejčí. V díle *Positivismus a výchova* zdůraznil, že jedině tam, kde člověk jedná pravidelně a zásadově, můžeme sledovat jeho pojetí o dobrém a špatném.<sup>14</sup> Ačkoliv bylo Krejčího záměrem nahradit náboženskou etiku a výchovu měřitelným a stabilním systémem mravních hodnot, můžeme to chápat jako jistou paralelu k současnému pohledu na mrav ve vztahu k morálnímu rozhodování a jednání. Morální rozhodování a cítění doprovází totiž momenty, které jsou neměřitelné, společnosti často na první pohled nezjevné a navíc obsahující jakýsi duchovní rozměr. Pak je i rozumové rozhodování prosyceno ideály, hodnotami majícími posvátný (až náboženský) charakter.

Pokusíme-li se však zeptat na nějaké obecné principy, respektive ideály morálního rozhodování, dostáváme se na půdu etiky. Etika vycházející z řeckého slova „ethos“, což znamená obyčej či zvyk, představuje podle Sokola nauku o dobrém jednání. Etika neurčuje morální či mravní pravidla, spíše vytváří jakýsi hodnotový základ, na němž jsou tato pravidla koncipována.<sup>15</sup>

Velmi podobně zaznívá definice etiky také od Otokara Chlupa. Ten ji chápe jako filosofické myšlení, které je zaměřeno na teoretické základy mravnosti, a proto tolik nepřihlíží k vývoji individua. Otokar Chlup poukazuje na četnost různě orientovaných etických teorií, jež se však téměř bez výjimky shodují v názoru, že je třeba učit jedince takovým ctnostem, které v něm vytvoří základ nejen mravního jednání, ale také **mravního chtění**. Chlupova představa mravního a morálního vývoje je zacílena na školní prostředí. V obsahu učiva, které představuje klíčovou myšlenku provázející celé jeho dílo, vidí potenciál pro rozvoj schopností a dovedností jedince sahající také do oblasti mravní výchovy. V době velkého rozmachu empirických věd, (a také pragmatické pedagogiky),

---

<sup>14</sup> KREJČÍ, F. *Positivismus a výchova*. Praha, 1906.

<sup>15</sup> SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: a Slovník filosofických pojmů*, s. 299-300.

kritizuje Chlup především přesycenost informacemi, které se musí žáci a studenti učit z paměti, aniž by s nabytými vědomostmi dokázali dále kvalitně pracovat.<sup>16</sup>

Cílem výchovy a vzdělávání, jakožto provázaných činností kultivace jedince, by ale měla být právě snaha o rozvoj oné schopnosti zpracovávat a kriticky analyzovat získané zkušenosti a vědomosti. Jedině tak přinese žáku učivo hodnoty, které potřebuje pro společenský život a osobní růst. Ve svém díle rozdělil Otokar Chlup mravní výchovu do osmi fází korelujících s věkem žáka. I v tomto případě zůstal věrný své koncepci základního učiva, což ho výrazně odlišilo od jiných známých kognitivisticky orientovaných teoretiků morálního vývoje. Hlavní otázkou pro něj není sledovat, jaké úrovně morálního myšlení žák v určitém období dosáhl, nýbrž jakému učivu by se měl žák v daném období naučit, aby se optimálně rozvíjela jeho mravní a morální kompetence. Postupuje tak systematicky od přijetí základních pravidel týkajících se čistoty a pořádku až k **etické filosofii a analýze náboženské morálky**.<sup>17</sup> Tím, že si žák osvojí správné vědomosti a zkušenosti, získá časem vhled do podstaty mravního chování a morálních zásad. Důležitým prvkem Chlupovy teorie výchovy a vzdělání je nejen návaznost a komplexita předávaných hodnot a znalostí, ale také **zohlednění volního a citového rozvoje**.<sup>18</sup>

Jako protiklad Chlupova zdůraznění kultivace citového založení morálního jednání je možné uvést jednu z nejznámějších etických koncepcí, která vychází z díla Immanuela Kanta. Kant ve snaze definovat morálku v její nejčistší podobě, tedy jako čistě rozumový ideál, který bude nezávislý na sobeckých zájmech a potřebách jedince, odebírá morálnímu jednání citový a emocionální rozměr. Uvádí totiž, že lidský rozum slouží jako prostředek k uskutečňování lidské vůle. Vůle, obsahující také vůli k dobru, se váže k lidské povinnosti, která stojí mimo egoistické zájmy a potřeby člověka. Kant se tak pravděpodobně snaží vymezit přírodní, smyslové a pudové příčiny jednání vůči příčinám rozumovým. Za morální jednání nemůžeme považovat jednání, které je účelné, nýbrž jednání vycházející z takových hodnot a zásad, podle nichž se budeme řídit bez ohledu

---

<sup>16</sup> CHLUP, O. *K základním otázkám pedagogiky* : výbor z díla / Otokar Chlup, Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1957, s. 112 - 150.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 153-156.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 140-158.

na důsledky, které pro nás následně vyplynou. Kant vidí nejvyšší mravnost v dodržování morálního zákona jako takového.<sup>19</sup>

Problém Kantovy etické teorie spočívá v představě nezištného jednání. Tím, že morálnímu rozhodování upře citový a emocionální rozměr, vytvoří z něj ideál, který je člověkem téměř nedosažitelný. Celá společenská komunikace a celé její fungování je postaveno na ústupcích ze strany každého člena a také na vzájemné výměně určitých hodnot. Z toho nutně vyplývá, že žádné jednání nemůže být zcela nezištné. Naše maxima se stanou obecným zákonem pro všechny pouze z toho důvodu, že se stejného jednání budeme dožadovat od ostatních. Dá se také předpokládat, že teprve motivace vycházející z konsensu našeho rozumu a (také) citu může vytvořit vůli o takové síle, že překoná naše zábrany jednat, jak cítíme a jak věříme, že je správné. Člověk nemůže mít zájem konat dobré, když nebude v hodnotu dobra věřit. Víra s sebou vždy nese více citovou a duchovní hodnotu než racionální a faktickou. Samotný pojem dobra představuje hodnotu spojenou s určitými prožitky. I z tohoto důvodu bude nejvyšší možné rozumové dobro vázáno s emocionální odezvou. Podstatu dobrého jednání není třeba pouze pochopit, ale také pocítit. Lze se proto domnívat, že není možné oddělit rozumovou složku od ostatních duševních procesů.

## 1.2 Vývoj morálního usuzování

Vývoj morálního usuzování je nejčastěji vykládán pomocí teorií, jejichž autory jsou Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. Jejich pracím je společná především snaha zachytit jednotlivá stádia vývoje dětského morálního myšlení, a to od prvotního přijetí mravu, až po procesy vlastního autentického posuzování a jednání. Je zřejmé, že schopnost a hloubka morálního usuzování odpovídá nejen stádiím zrání dítěte, ale také podnětnosti jeho okolí. Ze stejných důvodů z jakých vznikají odlišnosti ve výkonech a úspěších dětí ve škole, vznikají také přirozené rozdíly v úrovních morálního myšlení. Záleží nejen na hodnotách, s nimiž se děti seznamují prostřednictvím výchovy, ale také na metodě, jež je k prezentaci a pochopení hodnot použita. To je nakonec jádrem kritiky, již Piagetově teorii

---

<sup>19</sup> KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990, s. 7-17.

ušetřil Lev S. Vygotskij. Upozornil mimo jiné na fakt, že vhodné nastavení obtížnosti úkolu vůči věku dítěte může být přímo úměrné rychlosti jeho vývoje.<sup>20</sup>

Přestože je třeba na Piagetovy a Kohlbergovy výzkumy pohlížet s jistým kritickým odstupem, nedá se těmto badatelům upřít vytvoření jedněch z nejprehlednějších a nejsystematičtějších vhledů do dětské morální psychologie.

### 1.2.1 Jean Piaget – pravidla hry a vývoj morálního usuzování

Piagetova teorie představující čtyři základní fáze vývoje dětské inteligence, které popisují přechod od jednoduchého kauzálního myšlení až k myšlení logickému a abstraktnímu, odpovídá možnostem dítěte pochopit a přijmout morální pravidla. Vývoj dětské inteligence je nezbytné chápat v kontextu **vývoje schopnosti volby**. Lze předpokládat, že výše inteligence nemusí nutně odpovídat hloubce morálního založení člověka. Vytváří spíše dostatečný prostor pro realizaci rozmanitých druhů morálních soudů. Právě proto představují možnosti a schopnosti volby v morálním rozvoji a etické výchově dítěte klíčovou roli. Nakonec cílem nejranějšího stádia vývoje je podle Piageta dosažení „praktické inteligence“, tedy schopnosti dítěte volit vhodné prostředky pro dosažení cíle. To by mohlo znamenat, že si dítě buduje jednoduché konstrukty svého jednání a rozhodování už ve velmi útlém věku.<sup>21</sup>

Morálním vývojem se Piaget poměrně podrobně zabývá v díle *Le jugement moral chez l'enfant*. Skrze analýzu dětské hry proniká do podstaty dětského chápání a přijímání pravidel. Ukazuje tak, že hra jakožto základní a přirozená činnost provází zcela zásadním způsobem kognitivní a sociální vývoj dítěte. Do centra Piagetova zájmu se dostává nejen zkoumání variability herních pravidel vznikajících v rámci různých krajů a komunit, ale také zkoumání stability pravidla v mezigeneračním přenosu. V rámci svých výzkumů si Piaget pokládá dvě základní otázky vztahující se jednak na způsob, jímž se děti pravidlům přizpůsobují v kontextu vlastního vývojového stupně, a jednak na zkoumání typu závazku vznikajícího z neustálého opakování a procvičování konkrétního

---

<sup>20</sup> VYGOTSKIJ, L. S. - PRŮCHA J. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.

<sup>21</sup> PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997, s. 11-49.

pravidla. Na základě svých výzkumů zahrnujících pozorování a následné dotazování dětí ohledně pravidel hry dochází k závěru, že výsledky lze rozčlenit do čtyř fází akceptace pravidel, které korespondují s již zmíněnými etapami vývoje inteligence. Můžeme tak sledovat nejen růst kvality hry, ale také adaptaci jednotlivých dětí na nově vzniklé sociální podmínky herní skupiny.<sup>22</sup>

První dvě fáze vývoje hry jsou svým charakterem individuální. Toto období, které se týká dětí zhruba do šesti let, je typické přechodem z fáze motorické a experimentální do fáze egocentrické. Dítě nejprve objevuje přirozenou podstatu předmětů, s nimiž si hraje a na tomto základě si přisvojuje motorické schéma nové reality. To je také důvod, proč provádí jeden experiment za druhým, neboť každá dílčí činnost je velmi rychle schematizována a ritualizována. Piaget upozorňuje, že tento rituál je třeba chápat jako bezděčně prováděný obřad, tedy jako **činnost nevykazující snahu o adaptaci**. Neustálé opakování rituálů vede postupně také k prvnímu předstírání, například dítě (motoricky) předstírá, že spí. Tento druh symbolizace je však pouze symbolizací hranou a objektem myšlení v pravém smyslu se stává až v době, kdy si dítě osvojí užívání jazyka. Mezi druhým a pátým rokem začne dítě akceptovat také pravidla, která nevycházejí z jeho vlastních motorických rituálů, nýbrž přichází zvenčí ve formě vzoru. Tato striktní či formalizovaná pravidla slouží dítěti především jako předloha k imitaci. Pokračuje ve hře samo za sebe, bez hledání spoluhráčů a také bez zjevné potřeby výhry. Dítě přijímá pravidla ostatních, nakládá s nimi však na základě vlastní fantazie. To je důvod, proč Piaget nazývá toto období obdobím egocentrickým.<sup>23</sup>

Druhé dvě fáze vývoje dětské hry spadající do období mezi sedmi až dvanácti roky jsou mnohem více orientované na procesy, které probíhají v rámci sociální skupiny. Organizace hry se již zakládá na kompetici, proto je pro každého jedince důležité řešit otázky vzájemné kontroly a jednotnosti pravidel. Toto období „prvotní kooperace“ vyskytující se u dětí ve věku sedmi až osmi let přináší pravidla, jež jsou sice skupinou obecně přijímána, nikoliv však detailně propracována. Dítě proto může kopírovat postup starších a zkušenějších hráčů, nebo se vyhýbat takovým postupům, o nichž se domnívá, že by mohly být sporné.

---

<sup>22</sup> PIAGET, J. *The moral judgment of the child*. New York: Free Press Paperbacks, 1997, s. 19-41.

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 41-56.

Okolo jedenáctého roku pak konečně dochází ke kodifikaci (uzákonění) pravidel. Aktuální podoba respektovaných pravidel hry a jejích možných variant je známa všem dětem pocházejícím z jedné komunity. Jednotliví hráči jsou s pravidly nejen obeznámeni, ale mohou provádět jejich intervenci formou legitimní diskuse, která může časem přerůst v principiální spor.<sup>24</sup>

V kontextu analýzy hry a jejích pravidel si Piaget klade otázku po původu respektu, jelikož chápání pravidla samo o sobě neobjasňuje principy jeho akceptace. Právě akceptace a modifikace pravidla představuje nejdůležitější půdu pro vhled do podstaty morálních soudů. V této souvislosti zmiňuje Piaget jednak Durkheimův koncept nadindividuálního skupinového tlaku a jednak princip uspořádání vztahů ve skupině, s nimiž přišel P. Bovet. Záleží tedy na tom, zda příčinu ctění pravidla spatřujeme ve vyšším nadindividuálním cítění morálního závazku, či zda ji vidíme v respektu vznikajícím mezi jedinci. Pak by se pravidlo stalo záležitostí uspořádání společenských vztahů a nebylo by pravidlem samo o sobě. Tím by se vysvětlila akceptace pravidel přicházejících od rodičů a jiných osob, které jsou nám blízké a kterých si vážíme.<sup>25</sup>

Piaget ve snaze propojit Durkheimův a Bovetův přístup poukazuje na fakt, že pravidla představují druh závazku, který je určitým způsobem nedotknutelný a zároveň je naším okolím vyžadován. Morální nátlak ze strany rodičů vyvolává v dítěti dogmatické chápání stanovených pravidel, respektive děti mají sklon chápat pravidla doslovně a nekriticky. Tendenci dítěte jednat na základě povinnosti, a to bez ohledu na okolnosti, nazývá Piaget **morálním realismem**. Tento projev **heteronomní morálky**, respektive morálky vycházející ze zmíněného nátlaku dospělých, je nejběžnější u dětí, jež se nachází v egocentrické a ranně kooperativní fázi vývoje. Morální realismus je možné charakterizovat jako intenzivní konformitu dítěte a pravidla. Veškeré jednání, jež by mohlo narušit interpretační rámec pravidla je chápáno jako nežádoucí.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> PIAGET, J. *The moral judgment of the child*, s. 56-69.

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 95-104.

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 104-107.

To samo o sobě předpokládá, že požadavky dospělých nejsou souzeny a příchozí pravidlo není analyzováno či modifikováno. Duchovní rozměr dodržovaných pravidel a tendence k racionalitě nakonec vyústí v **objektivní koncepci odpovědnosti** orientované realisticky na důsledky vlastního jednání stojící stále mimo příčinný kontext. V období přechodu z ranně kooperativní fáze do období kodifikace pravidel je respekt vůči autoritě rodičů postupně nahrazován vzájemným respektem členů vrstevnické skupiny. Akceptace pravidel tudíž vychází ze společného konsensu poskytujícího práva, ale také ochranu. Je proto nezbytné, aby každý člen skupiny chápal závazek vůči ostatním v kontextu vlastních požadavků „žádoucího“ jednání. Morální tlak v této fázi nepřichází zvenčí, ale stává se zvnitřnělým. To je také důvod, proč v tomto období hovoří Piaget již o **morálce autonomní**.<sup>27</sup>

Jak již bylo naznačeno, lze vést kritické námitky vůči Piagetově představě morálního vývoje především skrze sociokulturní kontext. Ačkoliv poměrně důsledně poukazuje na četnost rozdílů v užívání a chápání pravidel v rámci různých komunit, nezahrnuje toto kvalitativní zjištění do své teorie. To je velmi překvapivé, poněvadž právě ona zkušenost a míra stimulace prostředí, v němž dítě vyrůstá, se zdá být klíčovým faktorem jak pro rychlost vývoje, tak pro kvalitu morálních soudů. Piaget sleduje převážně proces akceptace pravidel, který je nezbytným, ne však plně dostačujícím faktorem vývoje morálních soudů. Je velmi pravděpodobné, že se v kontextu vlivu sociálního prostředí budou jednotlivé děti vyvíjet různým „směrem“ a různým tempem, což bude mít za následek vyšší rozmanitost ve stupních inteligenčního a morálního zrání v rámci jednoho věkového horizontu. Tím se dotýkáme také k další problematice oblasti jeho teorie, a to konkrétně respektu dětí vůči dospělým. Otázka zda je pravidlo dogmaticky přijímáno na základě slepé víry v autoritu starší blízké osoby, či zda vychází z racionálního uznání její objektivní moci, se bude zřejmě též vztahovat k výši kognitivních schopností, kterých dítě individuálně dosáhne v určitém věku. V tomto kontextu by se nemělo zapomínat také na emocionální stránku poslušnosti. Dodržováním pravidel stanovených dospělými si dítě buduje nejen

---

<sup>27</sup> PIAGET, J. *The moral judgment of the child*, s. 116-194.



představu o důsledcích svého chování, získává také kladnou, či zápornou emocionální odezvu pečujících osob.

Heidbrink poukazuje na to, že sám Piaget uvedl ve svém životopise značné překvapení nad zvýšeným zájmem o jeho morální teorii. Údajně měla sloužit pouze jako doplňující studie známějšího vývoje dětské inteligence. Vlna kritiky, která byla adresována vůči jeho studiím, však umožnila vznik nových přístupů, jež významným způsobem obohatily pochopení utváření morální soudnosti dětí.<sup>28</sup>

### **1.2.2 Lawrence Kohlberg – stádia morálního myšlení**

Zatímco Jean Piaget se zaměřil na morální vývoj čistě v kontextu věkových a inteligenčních stádií, do centra Kohlbergova zájmu se dostávají také příčiny podmiňující naše chápání spravedlnosti. Klade si otázku, jak je možné, že v některých případech jsme ochotni přijímat názory a postoje, s nimiž osobně nesouhlasíme, přestože v jiných případech je takové jednání nepřijatelné. Kohlberg na rozdíl od Piageta nezkoumá vývoj principů akceptace pravidel, nýbrž postupné utváření vlastních hodnotových orientací. Za pomoci příběhů obsahujících závažné morální dilema se snaží zachytit, které motivy ovlivňují jedince při výběru přijatelných řešení.<sup>29</sup>

V rámci článku „Moral Development: A Review of the theory“, jenž vypracoval společně s Richardem Hershem, vysvětluje Kohlberg svůj záměr rozvinout a aplikovat morální teorii do výchovné a především vyučovací praxe. Procesy morální výchovy a vzdělání je třeba vidět nejen v kontextu rodiny a náboženství, ale i v tak zvaném skrytém kurikulu, jež se v každé škole částečně liší. Získané hodnoty poskytují jedinci rámec možných řešení, mezi nimiž si následně volí. Na základě svých studií dospívá Kohlberg k závěru, že morální vývoj je možné sledovat skrze šest chronologických stádií. Kognitivní vývoj se vztahuje ke struktuře individuálního uvažování, z čehož vyplývá, že jednotlivá stádia jsou strukturovaná, že se utváří v neměnném pořadí a že vyšší stádia zahrnují vždy odkaz stádií nižších. Proto je morální vývoj v Kohlbergově teorii rozčleněn do tří

---

<sup>28</sup> HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997, s. 65-67.

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 68-70.

základních vnitřně členěných úrovní vyjadřujících přechod od morálky předkonvenční k morálce postkonvenční.<sup>30</sup>

**A) Předkonvenční stupeň morálky** je třeba chápat jako morálku založenou na odměnách a trestech. Jedinec vnímá dobré a špatné vždy v kontextu vnějších reakcí, které jeho chování vyvolává. Kohlberg řadí do tohoto období jak fázi orientovanou na „trest a poslušnost“, tak následně fázi „instrumentálně-relativistickou“. V prvním případě dítě rozlišuje mezi dobrým a špatným jednáním skrze fyzické či hmatatelné důsledky. Své chování uzpůsobuje tak, aby se vyhnulo trestu. Nepochází tudíž k morálnímu posouzení či zhodnocení sociálních dopadů, což má za následek, že se dítě nekriticky podřídí moci. Ve druhém případě instrumentálně-relativistické orientace považuje jedinec za správné to, co uspokojuje jeho vlastní potřeby či potřeby druhých. Dobré jednání je chápáno jako nástroj použitelný pro dosažení žádoucích cílů. Přestože dítě ještě není vázáno společensky stanovenou konvencí, překračuje již omezenou orientaci na odměnu a trest a začíná své jednání chápat jako prostředek, kterým může ovlivňovat své okolí.<sup>31</sup>

**B) Konvenční stupeň morálky** už vykazuje prvky klasického morálního hodnocení vycházejícího z ustálených konvencí a očekávání druhých. Do konvenční morálky spadají fáze orientované na shodu s ostatními a na společnost, právo a pořádek, což představuje pomyslný třetí a čtvrtý stupeň morálního myšlení. Morálka sociální shody znamená, že se jedinec orientuje na normy stanovené vlastními zájmovými skupinami. Správné je chápáno prostřednictvím toho, co za správné považují ve většině ostatní. V této fázi se setkáváme jak s pochopením zájmů druhých, tak se schopností nahlížet problémy perspektivou třetí osoby. Následující stádium orientované na společnost pak generalizuje respekt vůči normám jednotlivých skupin na celou společnost, její povinnosti a zákony.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> KOHLBERG, L., HERSH, R. *Moral Development: A Review of the Theory*. Theory into Practice. 1997, s. 53-59.

<sup>31</sup> HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72-77.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 77-80.

**C) Postkonvenční stupeň morálního myšlení** předpokládá, že se jedinec dokáže rozhodovat nezávisle na autoritách, a to podle obecně přijímaných hodnot a ideálů. Orientace na zákony je nyní obohacena o uvědomění si rozdílů v individuálních hodnotách a přístupech. Jedinec tudíž začíná rozlišovat mezi zákonným právem a právem vlastním. Tato fáze je posledním předstupněm nejvyšší morálky, jak ji chápe Kohlberg, tedy morálky postavené na obecných etických principech. Každý, kdo dospěje do tohoto stupně morálního myšlení, musí být schopen posoudit konkrétní situaci rastrem zákonů, obecně přijímaných hodnot či principů a zároveň musí být schopen se do souzené situace plně vcítit, analyzovat ji skrze absolutní nadindividuální kontext, který zahrnuje perspektivy všech zúčastněných.<sup>33</sup> Podle Kohlberga má každý psychologické předpoklady pro to, aby mohl rozvíjet schopnost morálních soudů. Inspirován filosofií Johna Deweyho chápe Kohlberg etapy morálního vývoje jako fáze budování rozmanitějších struktur souzení, u nichž mu nejde o hodnocení obsahové stránky, nýbrž o vhléd do kvalitativní dimenze procesu morálního myšlení.<sup>34</sup>

Jakkoliv se naše schopnosti morálních soudů rozvíjí, je třeba mít stále na paměti, že se jedná pouze o získání kompetence komplexnějšího úsudku. Postkonvenční stádium poukazuje na schopnost jedince danou situaci kvalitně posoudit, což samo o sobě nemusí vést ke „správnému“ řešení, jelikož sama otázka práva a spravedlnosti je sporná. To je zřejmě také důvod, proč se poslední fáze Kohlbergovy struktury morálního myšlení zdá být obtížně uchopitelná či nejasná. Samo dosažení vyšších stádií morálního vývoje navíc nepředpokládá nutnost užívání nejvyšších možných schopností soudnosti v rámci každodenních situací. Závažnost jednotlivých problémových situací je různá, díky čemuž můžeme předpokládat také různé příčiny našeho chování. To je dobře vidět na příkladu řidičů, kteří přizpůsobí svou rychlost předpisům pouze v situaci, kdy jsou monitorováni. Činí tak z obavy vysoké pokuty a pokárání spíše, než z uvážení zvýšení či snížení rizik, která jsou spojena s jejich jednáním. Na základě tohoto příkladu je možné dát Kohlbergovi zapravdu v tom ohledu, že jako nejdůležitější oblast pro zkoumání morálky vidí právě proces volby a myšlení samotné. Jakkoliv může být výsledné jednání přijatelné, či nepřijatelné, nevypovídá samo o sobě nic

---

<sup>33</sup> HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 80-91.

<sup>34</sup> KOHLBERG, L., HERSH, R. *Moral Development: A Review of the Theory*, s. 53-59.

o svých příčinách, tudíž ani o kvalitách konkrétního člověka, včetně jeho citu pro morální problematiku.

Etika přináší teoretický koncept obecných hodnot a ideálů, z nichž se koncipuje morálka osobní a společenská. Zásadní rozdíl mezi morálkou vlastní a společenskými mravy nespočívá primárně v jejich přínosu pro společnost, nýbrž v míře, v jaké jsou obě morálky sledované, vyžadované a sankcionalizované. Morální vývoj dítěte je nutné chápat nejen jako proces akceptace společenských pravidel, k nimž se následně připojí i vlastní úsudek, nýbrž jako systém budování stále komplikovanější základny strategií řešení problémů, z níž může jedinec v případě potřeby a nutnosti volit. Dospět do nejvyššího možného stupně morálního vývoje není samo o sobě tak důležité, jako proces volby strategie řešení, která nemusí nutně odpovídat nejvyšší dosažené úrovni morálního myšlení. Z toho důvodu je nezbytné sledovat jak fáze zrání dítěte, tak podmínky a prostředí, v nichž se toto zrání odehrává.

## 2. Německý idealismus jako jeden z myšlenkových zdrojů pragmatismu

Německý idealismus představuje období, jež svým dílem odstartoval Immanuel Kant a které pomyslně končí pracemi G. W. F. Hegela. Zmiňované období spadající do přelomu osmnáctého a devatenáctého století je charakteristické snahou o pochopení jedince jako kulturní a racionální bytosti. Představení základních paradigmat tohoto filosofického proudu ukazuje, že následující filosofické směry včetně pragmatismu se z německého idealismu nejen vyvíjejí, ale také se o něj zásadním způsobem myšlenkově opírají.

Jednou z nejdůležitějších postav tohoto směru je, jak již bylo řečeno, Immanuel Kant. Kant se zaměřuje na čistě rozumové schopnosti jedince, díky čemuž vymezuje originálním způsobem vztah a principy rozumového a smyslového poznání. Dochází k závěru, že se veškeré procesy chápání reality odehrávají v rámci dvou forem apriorního (předsmyslového) poznání, kterými jsou **prostor a čas**. Jak prostor, tak i čas se zásadním způsobem vztahují k subjektivitě jedince. To znamená, že prostor představuje myšlenkovou půdu celého našeho vnímání, tedy to, v čem se jeví věci kolem nás. Čas nám zase umožňuje chápat procesualitu jevů a jejich změn.<sup>35</sup> Kant se proto domnívá, že čas není možné zrušit ze stejného důvodu, z něž nelze odmyslet prostor. Veškerý čas a prostor je totiž dán prostřednictvím myšlení jedince a jeho (vlastní) představy sebe v této časoprostorové dimenzi. V kontextu prostorového a časového vnímání si vytváříme smyslové představy o předmětech, které získávají na základě syntézy všech dostupných informací o předmětu svou platnost. Zmíněná syntéza našich vjemů o předmětu předpokládá **vznik objektivní reality**.<sup>36</sup>

Kantova filosofie demonstruje funkce analytických a syntetických soudů a svým vyhraněním k lidskému rozumu překonává pudovost a přírodní danost subjektu.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> KANT, I. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou*, s. 50 – 60.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 33 - 60.

<sup>37</sup> Analytické soudy jsou takové soudy, které se zaměřují na porozumění substanci předmětu. Jedná se o rozbor vlastností, které jsou pro objekt z jeho podstaty určující (čím objekt je). Soudy syntetické naopak slučují veškeré informace o předmětu. Tyto informace mají nejčastěji původ v empirické zkušenosti (jaký objekt je). (KANT, I. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou*, s. 33-35.)

Rozum má představovat stabilní prvek jinak pomíjivého světa. Veškerá lidská existence probíhá skrze procesy myšlení, díky nimž získávají lidé výsadní postavení vůči jiným živočichům. Kantovo chápání objektivit nám zprostředkovává pohled do podstaty věcí takových, jak je máme možnost subjektivně poznávat skrze procesy našeho rozvažování. Objektivitu tudíž podmiňuje soulad všech našich zkušeností o předmětu. Různost metafyzických teorií generuje nesourodé varianty interpretace světa.<sup>38</sup> Proto je potřeba obrátit svůj pohled k něčemu stálému, prostřednictvím čehož lze posuzovat okolní realitu. **Jedná se o stabilní metodu**, již v Kantově filosofii představuje právě rozum.<sup>39</sup> Otočení pohledu od problematického pojmosloví metafyziky k člověku, jeho kapitálu a výjimečnému postavení v přírodě, vedlo k rozkvětu tehdejší kultury a stalo se obdobím umění a vzdělanosti snažící se manifestovat podstatu lidství. Nesmíme přehlédnout, že motiv chápání subjektu jako zdroje objektivit okolního světa už v tomto období vytváří prostor pro pozdější vznik konstruktivistických teorií sociálního i kognitivního charakteru.

V kontextu s Kantovou filosofí je třeba stručně zmínit také oblast estetické soudnosti, která se stává nedílnou součástí jeho racionálně orientované teorie. Vnímání předmětu ve shodě s našimi poznávacími schopnostmi, jak bylo popsáno výše, platí jak pro předměty přírodní, tak estetické. **Estetické soudy však představují pouze vlastnost procesu poznání**, která se významným způsobem vztahuje k subjektu. Soudnost, obsahující také kategorie libosti a nelibosti, předpokládá schopnost myslet zvláštní v obecném a tvoří tak přechodný mezičlánek od rozumu (a priori) až k vlastnímu rozvažování nad získanými zkušenostmi. **Pocity libosti a nelibosti** se vážou na obrazotvornost, což znamená, že se subjekt cítí tak, jak na něj působí představa objektu či objekt sám. Kant rozlišuje tři druhy zalíbení. Spatřuje ho jednak v příjemném, tedy v tom, co příjemně působí na naše smysly, v dobrém, které se váže prostřednictvím rozumu k určitému pojmu a nakonec v zalíbení vkusovém, jež se pojí s krásou. Jedině v situaci, kdy se nám předmět líbí sám o sobě, neboli když se nám líbí pro

---

<sup>38</sup> KANT, I. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou*, s. 40-41.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 43-47.

svou vlastní existenci, můžeme mluvit o svobodném a čistém zalíbení, protože se nevztahuje ani na příjemné vjemy, ani na rozumové souzení.<sup>40</sup>

Kant tak přichází s konceptem estetického posuzování, které překračuje nejen smyslovost, jež se zdá být pro uměleckou tvorbu a její hodnocení nepostradatelná, ale také dimenzi dobra, což je poněkud zarážející. Zkušenost s objektem či jevem může zahrnovat velmi silný estetický zážitek specifické libosti, a to bez ohledu na objektivně dobrou, nebo objektivně špatnou povahu posuzovaného. Zde je opět demonstrována Kantova snaha po dosažení čistého a nezajímavého soudu. Stejně jako u logiky či morálky se estetické soudy vztahují k subjektu, působí na něj, ale stále postrádají jistou účelnost, která souvisí s uspokojením našich potřeb, ačkoliv pouze smyslově estetických. Představa estetického soudu ve formě vnímání vznešených prvků, které stojí nad smyslovými prožitky a zároveň nedosahují rozumové úrovně, se v dnešní době zdá být překonána.<sup>41</sup> Souvisí to především s chápáním uměleckého díla, jeho četnými funkcemi a vrstvami. Na druhé straně je třeba rozlišovat mezi zkušeností s krásou, která představuje jakousi **esenci přírodního objektu**, jak ji popisuje Kant, a mezi **zkušeností s uměleckými** (uměle vytvořenými) **díly**, která nevznikají náhodně. Tím si dopředu nárokují také specifický způsob hodnocení, jež nutně nemusí odpovídat Kantově představě nezajímavé esenciality.<sup>42</sup> Díky tomu se více přibližují soudům „vyšším“, které směřují nejen k podstatě, nýbrž také interpretaci estetického objektu.

Tento stručný exkurz do Kantovy filosofie, na jejíž půdě se utvářel německý idealismus, pokládá nezbytný základ pro interpretaci díla Johanna Gottfrieda Herdera a Friedricha Schillera, kteří se ve větší, či menší míře vůči Kantově teorii vymezují.

---

<sup>40</sup> KANT, I. *Kritika soudnosti*. Praha: Odeon, 1975, s 27-57.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 31-32.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 53-57.

## 2.1 J. G. Herder – Uměním k lidskosti

Průvodním znakem Kantova díla je bezpochyby snaha vyzdvihnout člověka a jeho schopnosti charakterizující podstatu lidskosti. Stejnému motivu zůstává věrný také Johann Gottfried Herder, který si už v počátku díla *Uměním k lidskosti*, jež je zacíleno na úvahy o jazyce a literatuře, pokládá **otázku po původu lidské řeči**. Právě odhalení původu lidské řeči se Herderovi jeví klíčové pro vymezení člověka vůči ostatním živočichům.<sup>43</sup> Na základě důkladné analýzy pudů, instinktů a schopností zvířat se dostává k zajímavým závěrům. Připouští, že u všech živočichů existují určité zvukové projevy, které umožňují zástupcům stejného druhu základní komunikaci. Jedná se o přirozené zvukové reakce doprovázející primární emoce typu strach, radost, vztek a podobně. Herder si všímá, že lidská řeč je symbolická a díky tomu také mnohem více odpoutaná od řeči přirozené (zvířecí), přesto však přirozenou stránku řeči zcela nepotlačuje. Příčinu, která vedla člověka k vytvoření této formy umělého projevu, je možné nalézt v jeho nedostatečně zacílené smyslové výbavě.<sup>44</sup> To znamená, že na rozdíl od zvířat, která jsou smyslovými schopnostmi dokonale přizpůsobena svému životnímu prostředí, je člověk příliš zranitelný a ve svých smyslových schopnostech má širší, nevyhraněný záběr.

Řeč zvířat je ve velké míře svázána s jejich smysly, díky čemuž je jejich jednání plně pudové, instinktivní a přírodní. Herder naznačuje, že s ohledem na pudy a instinkty se člověk rodí téměř němý.<sup>45</sup> Toto prohlášení je však třeba chápat spíše jako druh metafory, než jako absolutně platné tvrzení. Nakonec on sám připouští, že se dítě rodí s několika základními prvky pudového jednání, které zahrnuje například pláč. Ona narážka na němost novorozence poukazuje spíše na rozdíl mezi naprogramovaným chováním zvířat a naučenou rozumovostí lidí. **Naše chování tudíž není ovlivněno přímou smyslovou zkušeností, nýbrž skrze uspořádání této smyslovosti v našem rozumu.**<sup>46</sup> Tím, že člověk získává nadhled nad svým pudovým naprogramováním, se mu vytváří **prostor pro volbu**

---

<sup>43</sup> HERDER, J. G. *Uměním k lidskosti: úvahy o jazyce a literatuře*. Praha: OIKOYMENH, 2006, s. 11-30.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 28-34.

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 31- 36.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 37-66.



(zkoušení) různých postupů, v nichž velmi často také chybí. Zcela klíčový je ale Herderův postřeh, že právě prostřednictvím chyby se člověku nabízí možnost vlastního rozvoje.<sup>47</sup>

Zatímco Kant představuje objektivitu světa, která vychází z rozumového posouzení smyslové zkušenosti, lze u Herdera sledovat již mnohem propracovanější a dynamičtější náhled na problematiku spojenou se smyslovým vnímáním a rozumovými soudy. Ačkoliv ji Herder přímo nezmiňuje, můžeme z jeho úvah zcela jasně vyčíst zaměření na zkušenost, která je modifikována a zároveň modifikuje způsob, jímž se člověk orientuje ve světě. Odklání se tak od snahy pochopit a popsat konstrukci subjektivní objektivitu (Kant) a směřuje k lidskému jednání, **jež prostřednictvím chyby, jako prvku podněcujícího pokrok, tyto konstrukty mění**. Vymezení člověka od zvířete není primárně postaveno na distanci vůči pudům, ale na schopnostech adaptace vlastních strategií v nově vznikajících podmínkách. Je nutné ocenit Herderovu snahu definovat lidský potenciál v rozumových schopnostech, které se vůči pudové danosti člověka vymezují, nicméně ji nepopírají.

Vrátíme – li se k problematice řeči, která je, jak Herder zdůrazňuje, neoddělitelná od rozumových schopností, je ji možné definovat jako duševní orgán, který vznikl na základě vlastního úsilí člověka.<sup>48</sup> Je třeba si však položit otázku, jakým způsobem se řeč vyvíjela, než se stala nástrojem a nedílnou součástí našich rozumových schopností. Herder uvádí, že původní vyjádření člověka mělo charakter poezie. Ono přirovnání původní řeči k poezii je zcela na místě, neboť se jednalo o zvukové, pohybové a činnostní napodobení přírody, u nějž byly přítomny prvky symbolizace. Vznik řeči, v podobě, s níž se dnes setkáváme, je proto přímým důsledkem vývoje této symbolizace přírodních jevů. Jednotlivá slova jsou stále propojena se smyslovými vjemy, nesou melodii či tvar jevů, na než odkazují. Tím je řeč neustále spjata s tělesností, přestože od ní abstrahuje. Herder dochází k závěru, že příroda sama uzpůsobila člověka k tomu, aby si vyvinul řeč. Dokládá to tím, že slova vznikla souhrou našich vjemů a slouží k pojmenování našich citů. Dělo se tak proto, že **člověk je od přírody schopen**

---

<sup>47</sup> HERDER, J. G. *Uměním k lidskosti: úvahy o jazyce a literatuře*, s. 67-77.

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 39.

**reflexe** každého svého jednání a každé své myšlenky. Na rozdíl od zvířat je v jeho rozumu neustále přítomna nejen konkrétní zkušenost, ale také pochopení této zkušenosti v kontextu příčin a důsledků. To způsobuje, že se lidé neustále orientují na pokrok, zdokonalují se, čerpají z minulých zkušeností a staví jednu způsobilost na druhé (konstruují). Důležité je zdůraznit, že lidská řeč není umělým nástrojem, který by byl snad společnosti vnucen. Člověk se rodí slabým a nedokonalým, což ho předurčuje pro dlouhodobé výchovné působení ze strany rodičů a sekundárně také ke společenskému životu. Umění řeči, jemuž se dítě hned od narození učí, mu má pomoci pochopit, co si jeho rodiče myslí, co prožívají či prožili. Tím mu také předávají základnu takových vědomostí a dovedností, které lze využít pro jeho další osobní rozvoj.<sup>49</sup>

Herder patrně shledává podstatu lidské řeči ve schopnosti utvářet cosi, co by se dalo nazvat kulturním vědomím. Umění řeči totiž zahrnuje nejen schopnost komunikace. Nese sebou příslušnost ke konkrétnímu lidskému společenství, jeho hodnotám, tradicím, mravům a v neposlední řadě také způsobům myšlení. Člověk disponuje díky řeči schopností reflexe, dokáže sledovat časovou linii a chápat příčiny i důsledky různých událostí. Sama schopnost řeči však představuje jakýsi mezičlánek, který jedince propojuje se složitou sítí konstruující události, vědomosti a dovednosti, jež nastaly ještě před jeho vlastní existencí. Možnost zaznamenat lidskou řeč skrze symbolický aparát, zakódovat vlastní prožívání a myšlení do obsahu uměleckých děl, a to především malby a literatury, je jednou z cest uchování kulturního a historického dědictví.

Umění ale není pouhým nositelem hodnot, mravů a tradic charakteristických pro určitou dobu a určitý stupeň vývoje společnosti. V rámci umělecké tvorby je možné a také velmi časté překročení mantinelů doby, v níž je dílo vytvořeno. Není nezbytné, aby se umění stalo něčím vyhraněným či pobuřujícím. Může jednoduše přinášet neobvyklé dějové linie, vyzdvihovat lidskou emocionalitu a religiozitu. Právě touto cestou odkrývá lidem novou realitu, seznamuje je s možnými dějovými liniemi a proniká i do skrytých tužeb a stínů lidské duše. Obraz, který je vnímán, není podmíněn pouhou vnější realitou, nýbrž především

---

<sup>49</sup> HERDER, J. G. *Uměním k lidskosti: úvahy o jazyce a literatuře*, s. 67-101.

způsobem, jímž je nahlížen. Herder tento způsob nahlížení nazývá vnitřním smyslem disponujícím fantazií a představivostí, který je citlivý na ty nejjemnější nuance změn probíhajících při vnímání uměleckých i neuměleckých objektů.<sup>50</sup> Jedinečnost každého člověka a jeho specifický pohled na svět pak vyzdvihuje tvrzením: „Zde necht' nám postačí zaznamenat neotřesitelnou zásadu, že pro bezcitnou bytost je celý svět mrtvou hmotou, pro zmateného ducha chaosem barev a pro plochou nádobu také plochou tabulí, bez vnitřní spolehlivosti a pravdy.“<sup>51</sup> Vše, co můžeme vnímat, prožívat a pochopit je omezeno našimi individuálními maximy. A právě takový je člověk v Herderově pojetí, zcela autentický a plně odpovědný za obraz okolního světa.

Svůj jedinečný otisk vkládá člověk do všech činností, a to též do umění. Herder v této souvislosti upozorňuje na dvě roviny utváření uměleckého díla, jež se vztahují na autorskou tvorbu a následnou interpretaci pocházející z řad těch, kteří dílo hodnotí. To znamená, že individuální prožitky a myšlenky umělce nesoucí část jeho osobní pravdy jsou následně rozšířeny o názory, prožitky a pravdy dalších lidí. V rámci poezie, románů, pohádek a jiných literárních útvarů hraje interpretace důležitou roli. Literární díla jsou totiž postavena na bázi příběhů vztahujících se tématicky k člověku. Navzdory tomu, že jsou lidé v příbězích často zastoupeni zvířaty, božstvy či neexistujícími bytostmi, je podstatou příběhové zápletky téměř vždy nějaký lidský element.<sup>52</sup> Mnoho děl nesoucích příběh má potenciál rozšířit lidem povědomí o možných (či podobných) událostech, které by mohly nastat. Tím rozšiřují také repertoár adekvátních (použitelných) řešení a v neposlední řadě reflektují mravně morální problematiku. Proto může literatura a umění obecně vychovávat, vzdělávat, a dokonce i léčit. Na půdě umění se otevírá prostor i takovým tématům, která by byla v jiném případě tabuizována či společensky nepřijatelná. Tím je míněn prostor pro nadpřirozené jevy, pro naději a lidské tužby a někdy i pro dětskou naivitu. Umění vytváří novou necenzurovanou pravdu, kterou někdy může a někdy musí v sobě samém reflektovat.

---

<sup>50</sup> HERDER, J. G. *Uměním k lidskosti: úvahy o jazyce a literatuře*, s. 101 – 163.

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 130 - 131.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 101 – 163.

Herder uvažuje nad tím, do jaké míry a v jakém období může umění nejvíce působit na lidské mravy a osobnost. Největší roli dle jeho názoru hraje emocionální prožívání, které svou intenzitou a osobním působením člověka tvarují. Tato tvárnost je patrná především u dětí a mladých lidí, kteří svou **emocionalitu méně kontrolují**. Nakonec i v historii neslo umění příběhy plné vzorů, náboženských motivů, tělesných i duchovních ideálů. Právě v případě náboženských motivů je umělecká složka velmi podstatnou součástí posvátného působení na emocionální (nikoliv rozumovou) stránku člověka.<sup>53</sup> Lze tak Herderovu práci shrnout do tvrzení, že umění představuje velmi specifickou rovinu individuální a společenské pravdy spojující rozumovou i emocionální složku. Tím, že umění představuje nový pohled na svět má potenciál předávat nejen sdělení, které se vztahuje k určité době, určitému problému a k určitým řešením, ale také nám umožňuje si toto sdělení odžít.

## 2.2 Friedrich Schiller – hra jako prostředek utváření lidství

Podobně jako Herder se i Friedrich Schiller pokouší zodpovědět otázku týkající se vymezení člověka vůči přírodě, a činí tak prostřednictvím vlastní estetické teorie. V návaznosti na dílo Immanuela Kanta se snaží identifikovat oblast lidského působení, jež by se neměla vyskytovat (s výjimkou člověka) u žádného jiného živočicha. Zatímco Herder se významně orientuje na interpretační rámeček umělecké činnosti, na její dopady ve změnách myšlení a řeči, Schiller se snaží definovat principy umělecké tvorby jako takové.

Skrze kritiku dobového umění, jež stále více podléhá požadavku líbivosti, upozorňuje Schiller na postupný úpadek celé společnosti. Na základě studia dějin umění dochází k závěrům, že zatímco dříve se umění snažilo docílit nejvyšší možné harmonie mezi přírodou a lidskou moudrostí, čímž se mělo přiblížit též pravdě, dnes vlivem vědy mizí zájem o nové pohledy, představy a nekonvenční myšlení. Věda přináší dogmatický a společností nereflektovaný systém chápání světa, který se stále více vzdaluje lidem a tudíž i jejich vlastnímu sebeurčení ve světovém horizontu. Funkce umění, jež měla původně vycházet z maximální

---

<sup>53</sup> HERDER, J. G. *Uměním k lidskosti: úvahy o jazyce a literatuře*, s. 207 – 237.

lidské svobody a duševní otevřenosti vůči světu, již není vyžadována, neboť je vědou poskytován dostatečný interpretační rámec veškerých přírodních i společenských jevů. Umění tak získává funkci novou, méně důstojnou, která podléhá módním trendům vyzdvihujícím především stránku formy umění nad stránkou obsahovou.<sup>54</sup>

Schiller se domnívá, že největší problém v rozvoji člověka způsobuje právě oddělení složky rozumové od složky přírodní (přirozené), protože jediné jsou – li tyto složky v harmonii, aniž by jedna druhou deformovala, je možné dosáhnout u jedince i společnosti žádoucího růstu. Vlastní koncentrací nejvyšší možné rozumové a přírodní síly přispívá jedinec společnosti, neboť jeho **originální zkušenosti a omyly** společnosti poskytují takový materiál, na jehož základě se **mohou vystavět realistické a obecně platné zákonitosti**. Umění však otevírá prostor mimo pozitivní vědy a mimo společensky stanovená pravidla. Krásné a čisté umění je oproštěno od dobových trendů a nárokuje si trvalou platnost, a to díky své nadčasovosti, i v dobách pozdějších. Jeho nadčasovost se podle Schillera vztahuje právě k oné duchovní upřímnosti zahrnující pravdivé a krásné, tedy i mravní. Tak je nejvyšším posláním umělce obohacovat upadající společnost duchaplnými a ušlechtilými formami, které lidem navrátí ztracenou harmonii mezi přírodou a rozumností.<sup>55</sup>

Každý člověk je utvářen jedinečnou kombinací stabilní a dynamické složky. Stabilní je ten rozměr jedince, do něžž můžeme zařadit jeho vlastní osobnostní charakteristiky. Naproti tomu je dynamická stránka vztažena spíše k aktuálně zachytitelným jevům. Osobnost (kdo jsme a jací jsme) je v průběhu času více, či méně neměnná. Různé situace si však na jedince nárokují variabilní způsoby rozhodování a chování, nutí je tedy projevat se. Tento zdánlivě komplikovaný popis dvojího rozměru lidské bytosti není ve skutečnosti ničím jiným, než snahou upozornit na jedinečnost procesů lidského poznání. Variabilita sesbíraných zkušeností se mění v poznání zákonitostí, které ale vždy podléhají osobním charakteristikám každého jedince. Tento závěr lze doložit na základě Schillerova prohlášení, že **formou změn člověk projevuje svou existenci (existuje v čase)**,

---

<sup>54</sup> SCHILLER, F. *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia, 1995, s. 8 - 28.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 28 - 59.

**ale zároveň v něm zůstává určitá část neměnná**, díky níž je sám sebou. Obě zmíněné složky člověka pak rozvíjí a podmiňuje pud věcný (smyslový) vztahující se k aktuálním potřebám a počitkům a pud tvarový (rozumový) zaměřený na jednotu a stálost. Jedině však prostřednictvím pudu hravého je možné tyto dvě zdánlivě neslučitelné dimenze člověka harmonicky prolnout. Přestože Schiller staví morální soudy na stejných principech jako Kant, chápe dosažení maximální svobody a zároveň mravní nutnosti až v okamžiku, kdy se vytváří apel jak na rozum (mrav), tak současně i na fyzickou (citovou) stránku člověka.<sup>56</sup>

Schillerův koncept člověka je založen na představě neustálé tenze složky rozumové a citové. Zatímco Kant, a svým způsobem i Herder, vidí ideál lidskosti ve schopnosti abstrakce od přirozených a pudových potřeb, je pro Schillera klíčové definovat právě tu dimenzi člověka, která je schopná přirozenou i abstrahující složku harmonicky sjednotit. Hravý pud se nevztahuje ke klasickým hrám, jejichž prostřednictvím si děti i dospělí procvičují své přirozené schopnosti. Ona hravost je charakteristická právě pro uměleckou tvorbu, protože v ní je největší prostor pro projevení emocionálního i racionálního rozměru člověka.<sup>57</sup> Tím, že se skrze umění ukazuje jako celistvá bytost, zůstává jeho umění nadčasové.

Zatímco v běžném životě je člověk dle situací puzen ke střídavě emocionálnímu a rozumově mravnímu chování, dává mu umění prostor zachytit procesy změny i trvání do jedné formy. Schiller k tomu dodává, že: „(...) člověk si hraje jen, kde je v plném významu slova člověk, a je jen tam celý člověk, kde si hraje.“<sup>58</sup> Je tím zřejmě myšleno, že ona snaha vtisknout uměleckému dílu jak emocionálně dynamický, tak trvalý charakter předpokládá tuto aktualizaci v tvůrci samotném. To znamená nejvyšší možné a přesto kontrolované projevení rozumu a citu směřujících k ideálu krásy. Schiller na tomto základě staví svou obhajobu umění, které zdánlivě vlivem vědy ztrácí svůj význam. Umění díky vědě opravdu neslouží k zachycení a interpretaci vnějších jevů, jeho poslání spočívá v objevování jevů niterně lidských a tím člověka osvobozuje a rozvíjí. V procesu

---

<sup>56</sup> SCHILLER, F. *Estetická výchova*, s. 69-99.

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 106 – 108.

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 108.

tvorby člověk zaznamenává vnější i vnitřní jevy své existence skrze jedinečnost sebe sama jakožto tvůrce. Právě pozice tvůrce mu umožňuje volně testovat a „hrát si“ s vlastními maximy. Schiller tvrdí, že se uměleckou cestou člověk učí být člověkem, že účelem jeho hry není procvičení vlastních schopností, ale potřeba seberealizace.<sup>59</sup> Tím také postaví význam umělecké tvorby nad veškeré její následné interpretace a definuje ji jako činnost výhradně lidskou, neboť žádný jiný tvor si nehraje proto, aby se stával sebou.

Sebeaktualizace a seberealizace lidskosti v plném významu je vztažena k originalitě jedince. Hra představuje metodu, s níž lze uchopit svět univerzálně, umožňuje nám formovat a přetvářet informace přicházející z vnějšího světa a zároveň nám ukazuje, jak s informacemi my osobně nakládáme. Hravý pud je jakési vykoupení, jímž se Schiller staví k problematice konfliktu mezi racionálními a empirickými přístupy. Snaha o překonání černobílého vidění světa je u Schillera patrná už ve výběru samotné terminologie. Neboť jsou jednotlivé druhy poznání vztaženy k pudovosti. Poznání tak primárně není něčím, z čeho vyloučily čistě rozumové (a na subjektivitě člověka nezávislé), či empiricky ověřitelné pravdy.

Poznání je přirozenou potřebou člověka a stává se úplné až v situaci, kdy je od složek racionálních a empirických vytvořena určitá míra distance. Tato distance vzniká prostřednictvím hravosti, která vnese do obou procesů poznání jedinečný a lidský rozměr. Hravý pud, jehož projevem je estetická tvorba, je možné proto u Schillera chápat jako prostředek tvůrce zachycení sebe sama v procesech poznání. Pak by bylo možné vyvodit závěr, že veškeré (celistvé) poznání a učení o světě je subjektivní, poněvadž se zakládá na potřebách jedince a vychází z jeho seberealizace. Poznání je společensky sdílené, neb se skrze pud hravý stává člověk člověkem a tím disponuje nejen vlastními individuálními specifitami, ale také se vztahuje k obecnému ideálu krásy a lidskosti, jež zůstává v průběhu času stabilní a neměnný.

---

<sup>59</sup> SCHILLER, F. *Estetická výchova*, s. 108 – 116.

Schiller dodává, že různé jevy mohou působit na člověka v rovině fyzické, rozumové, mravní a estetické. Jedině rovina estetická však předpokládá využití všech těchto předpokladů záraz. Estetická výchova je výchovou ke kráse a nepodléhá tak libovůli. Svoboda, kterou disponuje pak nevychází z absence zákonitostí, ale spíše z jejich usměrnění.<sup>60</sup>

Závěrem lze říct, že v období německého idealismu je akcentován vztah mezi uměleckou tvorbou a dosahováním ideálu lidskosti. Jak vidno například u Herdera, vznikem symbolických systémů, které abstrahují od přirozené stránky člověka, se postupně u lidí upevňuje schopnost reflexe, což jim umožňuje vidět získané zkušenosti v kontextu příčin a důsledků. Umění se tak stává symbolickým nositelem společenských a kulturních hodnot, mravů a tradic představujících (velmi subjektivní) svědectví doby, v níž vnikají. To nejpodstatnější, čím umění disponuje, je jeho schopnost zachytit a zároveň v lidech vyvolat v souvislosti s morální problematikou silnou emocionální odezvu. Kontrast k Herderově teorii lze najít u Schillera, který do centra zájmu nestaví interpretační rovinu uměleckého díla, ale osobnost umělce. Umění dle něj slouží objevování jevů niterně lidských, jimiž se člověk realizuje, osvobozuje a rozvíjí. V procesu tvorby totiž každý zaznamenává vnější i vnitřní jevy své existence, a to skrze jedinečnost sebe sama v pozici tvůrce. Německý idealismus tak ukazuje, že umění nám otevírá dostatečný prostor pro rozvoj schopností hodnotit a interpretovat okolní svět, a to skrze jedinečnost vlastního myšlení a prožívání, jež jsou zasazeny do určitého kulturně historického kontextu.

---

<sup>60</sup> SCHILLER, F. *Estetická výchova*, s. 99-150.



### **3. Specifika pragmatické filosofie a pedagogiky**

Představitelé německého idealismu se stali inspirací pragmatické pedagogiky a filosofie, která svým konceptem zkušenostního učení otevírá prostor pro praktické využití morálního rozměru estetické tvorby. Souvislost mezi idealisty a pragmatiky lze spatřovat především ve vztahu k subjektivitě lidského poznání, ke schopnosti reflexe a modifikace vlastního jednání a dále v kritickém přístupu vůči metafyzickým koncepcím, na kterém se pragmatismus přímo konstruuje. Základní charakteristiku pragmatismu, jež svým myšlenkovým konceptem zakládá americký filosof Charles Peirce, představuje propojení zážitkové a rozumové složky. Na základě této vazby dochází k budování systému poznání, které splňuje požadavek objektivitě a zároveň zůstává jedinci zosobněné. Na půdě pragmatismu se tak vytváří prostor pro propojení zkušenostních, tedy též emocionálně interpretačních rovin uměleckého díla. Díky tomu lze jeho prostřednictvím přetvářet filosofické a estetické koncepty pro praxi. Obrácením k faktům, ke konkrétnímu myšlení a účinnému jednání se pragmatismus stává možným východiskem pro řešení jinak neřešitelných a abstraktních sporů, jež do našeho poznání vnesly předchozí přístupy.<sup>61</sup>

#### **3.1 Charles Sanders Peirce – pragmatismus a sémiotika uměleckého díla**

Zakladatelem pragmatismu a moderní sémiotiky je americký filosof Charles Peirce. Čapek píše o Peirceově přesvědčení, že jediným úkolem myšlení je vytvořit zvykové modely jednání.<sup>62</sup> Peirce opravdu ve své práci *What pragmatism is* poukazuje na specifika zvyklostí vědeckého poznání, které probíhá v laboratorních podmínkách. Je nasnadě se domnívat, že si výzkumník (aniž by si byl této okolnosti vědom) buduje interpretační rámec světa skrze informace, jež jsou vzdálené jeho osobní zkušenosti a tudíž nezvnitřnělé. Výzkumníka navíc stále ovlivňuje osobnostní dynamika a zvyky, které si osvojil během výchovy. Prostřednictvím pojmu **pragmatismus** chce autor vytvořit koncept orientovaný

---

<sup>61</sup> ČAPEK, K. *Pragmatismus čili filosofie praktického života*. Praha: Topič 1918.

<sup>62</sup> Tamtéž, s. 7 – 8.

na **způsoby individuálně laděného poznání, které by bylo důsledkem procesu myšlení směřujícího od hypotézy** (od možných jevů, abstrakce) **k praktickému ověření** (k potvrzení, či vyvrácení) a **uplatnění**. Cílem není pouhé ověření hypotézy, nýbrž výběr té, která je nejvýhodnější pro praktický život. Tak vzniká nový přístup k poznání, které předpokládá, že každý jedinec může získat svou definitivní a zároveň kompletní vědomost (pravdu), jež je ovšem touto okolností limitována. Jedná se o jedinečný vztah postavený na propojení racionálního poznání s racionálním uvážením možností jeho aplikace, díky čemuž Peirce odmítá tento přístup nazývat pouhým praktikalismem.<sup>63</sup>

Naše myšlení ve značné míře ovlivňuje také vědecká a filosofická terminologie. Žádné poznání není možné prohlásit za vědecké, pakliže se zakládá pouze na popisu vjemu a stojí - li na vlastním definitivním a široce akceptovaném pojmosloví, které preferuje formu kategorizace nad variabilitou možných významů. Řešení lze proto spatřovat ve vytvoření originální koncepce disponující terminologií vlastní. Ta by měla sloužit ke kvalitnímu vysvětlení celého přístupu a zároveň by neměla být podmíněna výkladovým rámcem přístupů předešlých. Pragmatismus je oproti jiným koncepcím svou originalitou nejen kompaktnější a jednodušší (unitární), zakládá se vždy na formě pravdy vycházející ze své předchozí formy, a to tím, že se vyhýbá chybám, kterých se dopustili jiní pragmatici. **Aplikace pragmatismu je aplikací metody řešení problémů různého druhu, která dochází ke kritickému vidění vlastní pravdy.**<sup>64</sup>

Je třeba si položit otázku, na jakých principech stojí pravdivost pragmatického přístupu. Pragmatismus představuje nauku o metodě myšlení, která vychází z filosofie, a jež nestaví svůj koncept na základě reinterpretace jiných nauk, bez jejichž základu by byl pragmatismus neplatný. Ve filosofických přístupech se často za počátek poznání považuje stav neustálého pochybování či popis prvotního smyslového dojmu. Problematickou se pak stává otázka specifikace metody pochybování a zároveň přihlídnutí k faktu, že vjemy jsou výsledkem kognitivních procesů. Díky tomu je prvotní smyslový vjem rozumově podmíněn, neboť je chápán až skrze interpretaci. Aby se pragmatismus vyhnul zmíněným

---

<sup>63</sup> PEIRCE, CH. S. *What Pragmatism is*. The Monist, 1905, s.161-165.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 165-170.

problematickým způsobům poznání, zaměřuje se na stav mysli, v němž se jedinec aktuálně nachází, a to konkrétně v momentech, kdy činí rozhodnutí. Právě v těchto situacích je naše mysl plná poznání (ať smyslového nebo rozumového), které se na její půdě utváří a modifikuje. Peirce tak upozorňuje, že metafyzické koncepte jsou koncepty vybudovanými na principech víry. Následné zpochybnění metafyziky se opět proměňuje jen v jiný druh víry a zvyku. Pravé poznání by mělo být po přijetí smysly definováno na půdě rozumu za věrohodné a skrze následné zkušenosti prohlášeno za dobré, či špatné. Tím by se vyhnulo přílišné abstraktnosti a pravdě stojící na principech důvěry (víry). **Definice pravdivosti v pragmatické koncepci tak vychází z potřeby vědět v pravdě spíše, než dosáhnout stavu víry v pravdu, kterou nelze zpochybnit.** Protože víra představuje poměrně trvalý návyk mysli, který si jedinec často neuvědomuje a který se nevztahuje na momentální stavy vědomí.<sup>65</sup>

V každém člověku probíhá určitý druh racionální sebekontroly vlastní činnosti, která směřuje svým zacílením k budoucím aktivitám. Na základě reflexe naší činnosti se objevuje tendence opakovat určité strategie v jednání a řešení problémů, které se postupně vylepšují k dokonalosti a následně fixují. Peirce se domnívá, že myšlení je druhem chování, které je zaměřeno (subjektem) na mechanismy sebekontroly. Logická sebekontrola tak odpovídá etické sebekontrolě, neboť se jedná o principy modifikace a usměrnění vlastního chování, dokud nedojde k odstranění pocitu výčitek. Pragmatismus vnáší do poznání velkou měrou subjektivitu. Je třeba si však uvědomit, že jedinec není nikdy absolutně individuální. Peirce jako sémiotik vidí souvislost myšlení a vnitřní řeči, která probíhá ve formě dialogu dvou odlišných já. To znamená, že člověk je bytostí žijící ve společnosti a je tudíž podřízen její hierarchii, pravidlům a zvyklostem, které prostřednictvím výchovy vytváří nadindividuální nastavení jedince. Vnitřní dialog tak probíhá v individuální i společenské rovině.<sup>66</sup>

Peirce se snaží vybudovat koncepci pravého poznání prostřednictvím vlastní zkušenosti, která je podrobena metodě rozumové a následně ověřována skrze aplikaci v praxi. Tento způsob poznání je velmi blízký vědeckým metodám, které

---

<sup>65</sup> PEIRCE, CH. S. *What Pragmatism is*, s. 161-181.

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 161 - 181.

ovšem často (stejně jako metafyzika) postrádají praktický účel a jsou omezeny vlastní dogmatickou terminologií. Individuální rozměr, který je nově do poznání vnesen, je zároveň determinován společenskou příslušností a prostředím, v němž se jedinec nachází a vyvíjí. Tím, že se poznání utváří v interakci s okolním světem, stává se součástí jevu, který lze nazývat kolektivní pravdou. V souvislosti s Peircovou filosofickou koncepcí je vhodné zmínit také jeho myšlenky z oblasti sémiotiky, která je v estetických teoriích často vztahována na oblast interpretace a funkce uměleckého díla.

Bohumil Palek uvádí, že v Peircově pojetí se moderní sémiotika zakládá na principu cyklické triády. V rámci užívání znaků se tak kruhově opakuje proces jdoucí od objektu, jeho zástupného znaku, k následné interpretaci. To znamená, že konkrétnímu objektu je přidělen nejen zastupující znak, ale také specifický význam. Jedná se o předpoklad, na němž stojí jazykové systémy i funkce uměleckých děl. Umělecká díla, ale i znaky obecně, mají výjimečnou schopnost uchovávat (mnohdy i neexistující) objekty v čase. Samotný znak je pak možné definovat jako zástupce objektu, který však objekt zastupuje ve vztahu k jeho ideji. Představuje tudíž nositele vnitřního a vnějšího významu objektu, čímž lze specifikovat povahu vztahu mezi znakem a označovaným. Vnitřní význam se váže k ikonické podobnosti znaku s objektem, zatímco vnější význam ke spojení indexovému.<sup>67</sup> Význam znaku je ale vždy přímo závislý na záměru produktora (intepreta) a recipienta (interpretanta).<sup>68</sup>

Stejně jako u pragmatické metody je i v koncepci Peircovy sémiotiky možné spatřovat proces opakované modifikace. Cyklické triády v rovině znakové produkce a reprodukce jsou totiž postaveny na stejných principech. Vycházejí od smyslové zkušenosti, která je specifickým způsobem modifikována a kódována, a to za konkrétních podmínek a s konkrétním záměrem, lze předpokládat různé úrovně subjektivní interpretace. Tato interpretace vytváří nový

---

<sup>67</sup> Peirce míní ikonickou souvislostí reálnou vnější podobnost znaku s objektem. Symbol je naopak druhem znaku, u něž je souvislost s objektem náhodná, nicméně je velmi časté, že symbol je zároveň ikonem. Index představuje věcnou souvislost znaku s objektem. (PALEK, B. *Sémiotika*. Praha: Karolinum, s. 38 – 40)

<sup>68</sup> PALEK, B. *Sémiotika*, s. 7 - 46.

referenční rámec, který je dále reprodukován skrze aktualizovanou formu symbolizace. Peirce tak opět demonstruje význam subjektivní roviny pravdy a její modifikovatelnost ve společenském, a tudíž i individuálním kontextu. Vzhledem k tomu, že principy pragmatické filosofie vztahuje do roviny jazyka, akcentuje tak přirozenost a věčnost těchto procesů pro naše myšlení a učení se.

### **3.2 William James - pragmatismus jako nové jméno pro staré způsoby myšlení**

William James je jedním z prvních myslitelů, kteří navázali na dílo Charlese S. Peirce a začali se zabývat otázkou pragmatické filosofie. Peirce sám prohlásil o Jamesovi, že pojal celý koncept pragmatismu svým vlastním způsobem, čímž zřejmě upozorňoval na některé odlišnosti, jež lze u obou autorů nalézt kupříkladu v oblasti chápání vědy a filosofie.<sup>69</sup> Podle Jamese řeší pragmatismus dávný spor racionalismu a empirismu, který však v současné době ztrácí na svém významu. Svět představuje variabilitu možností a tato variabilita je do značné míry redukována naším (racionálním, či empirickým) osobnostním nastavením. James nemá potřebu obhajovat význam filosofie, neboť právě jejím prostřednictvím si každý člověk utváří svůj vlastní světonázor. Jakým způsobem člověk vidí svět a jak se v něm svým vlastním způsobem projevuje, následně ovlivňuje jeho samého i jeho okolí.<sup>70</sup>

James navazuje na Peirce ve snaze vysvětlit pojem pragmatismus, a to skrze vztah pragmatismu k praxi. Pragmatismus, neboli pragmatická metoda, totiž pracuje se zkušeností a vztahuje se k pravdám, které jsou postaveny na faktech. To je také jeden z principů, na nichž si zakládá věda. Jedinec je nově postaven do situace, kdy není konfrontován systémem dogmatických nebo abstraktních pravd a má tak možnost přetvářet a obohacovat získané vědomosti o vědomosti a pravdy nové. Pragmatická metoda svou pravdivost zakládá na skutečnosti, že dokáže pracovat se všemi dostupnými zkušenostmi, které se vztahují ke konkrétním situacím či jevům. Je zde akcentován přesah do praxe a zároveň zohledněna určitá míra

---

<sup>69</sup> PEIRCE, CH. S. *What Pragmatism is*, s. 165 – 166.

<sup>70</sup> JAMES, W. *Pragmatismus: Nové jméno pro staré způsoby myšlení*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003, s. 21-36.

subjektivity, díky níž se aktérem veškerých změn v chápání a modifikaci původních pravd stává subjekt, na poli svého vědomí a zkušenosti.<sup>71</sup>

Tak pragmatismus umožňuje překonat většinu metafyzických sporů, u nichž se nakonec ukazuje, že jde o spory vycházející z pouhých abstrakcí, které postrádají možnost aplikace do praktického života. Pragmatik vychází z konkrétních aspektů zkušenosti, respektive z faktů, přičemž nepodléhá radikálnímu materialismu (jak je tomu často u empiriků). James dodává: „Pravda je jméno pro cokoliv, co se prokáže jako dobré mezi našimi přesvědčeními, navíc dobré z konkrétních a dokazatelných důvodů.“<sup>72</sup> Snaží se tak ukázat, do jaké míry je pragmatismus otevřen variabilitě světa, všem jeho změnám a všem existujícím teoriím. Pravdivost myšlenky je určena tím, že nám umožní zachovat ve značné míře pravdy předešlé a zároveň tyto pravdy obohatí a vylepší.<sup>73</sup>

Poznání totiž nikdy nepřichází jako celek, nýbrž po částech, na jejichž základě může později dojít k postupné změně původních názorů. Zkušenost a myšlení se modifikuje nejen na úrovni jedince, ale i v rámci mezigeneračního přenosu. Tento jev, který James označuje za zdravý rozum, je poměrně stabilní způsob, jímž přemýšlíme a na jehož základě si utváříme vlastní konstrukty chápání světa. Problém vědy a kritické filosofie spočívá v tom, že se snaží vytvářet systémy interpretace světa, které svým charakterem neodpovídají podmínkám zdravého rozumu. Přílišná variabilita přístupů k poznání přináší sice výjimečné objevy, na druhé straně si nemůže ani jeden přístup nárokovat absolutní důvěryhodnost. James se domnívá, že zdravý rozum je především souborem velmi úspěšných hypotéz, které se postupně rozšířily v užívání mezi lidmi a jejichž prostřednictvím je možné odstranit nesouvislost jednotlivých zkušeností.<sup>74</sup>

Stejně jako Peirce se i James zabývá otázkou pravdivosti pragmatismu. Uvažuje především o vztahu pravdy k praktickému životu a pokládá si otázku po důsledcích pravdivého vědění. Pravdivé může být aktuálně cokoliv, co nabude potřebné platnosti, tedy praktického a ověřitelného uplatnění za konkrétních

---

<sup>71</sup> JAMES, W. *Pragmatismus: Nové jméno pro staré způsoby myšlení*, s. 37-55.

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 50.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 37-55.

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 89-101.

okolností. To znamená, že pravda je užitečná tím, že je pravdivá a její pravdivost lze ověřit ve zkušenosti.<sup>75</sup>

### 3.3 Pragmatismus a konstruktivismus

Kersten Reich píše, že v průběhu dvacátého století se začaly rozvíjet konstruktivistické teorie, díky čemuž vzniklo nespočetně přístupů a teorií, které si postupně získaly své postavení v humanitních i společenských vědách. Tyto přístupy obvykle vycházejí právě ze společného zájmu vypracovat určitou koncepci odpovídající za vědecké přístupy, metody a následnou praktickou aplikaci. Na rozdíl od již zmiňovaných metafyzických a racionalistických teorií jde konstruktivistům o zkoumání člověka pohlízejíce na něj jako na pozorovatele (výzkumníka), tedy aktivního účastníka okolního dění. Celá konstruktivistická teorie totiž vychází z předpokladu, že si člověk prostřednictvím úprav určitých vzorů buduje vyhovující obraz reality. Tento proces je lidem přirozený a je závislý na sociálním kontextu, v rámci nějž se tato aktivita utváří a realizuje. Nelze proto mluvit o čistě subjektivních konstrukcích, protože naše konstrukce a verze reality se neustále vytváří v dialogu s již existující zkušeností.<sup>76</sup>

Velmi podobně je tomu také u vědy, jak nakonec upozorňovali i James s Peircem. Vědní konstrukty také nepovažujeme za subjektivní, ačkoliv vznikají za specifických výzkumných podmínek a závisí na individuálních perspektivách zainteresovaných výzkumníků. Reich upozorňuje, že jde opět především o sociokulturní kontext doby, v níž se vědecká teorie utváří. Vědci proto mohou měnit kontexty své doby, ale zároveň těmito zásahy limitují své možnosti. Důležité je pochopit, že konstruování vlastní reality je proces, který je přirozenou součástí historie lidského myšlení. Až v poslední době však lidé reflektují svůj vlastní přínos pro budování konceptu poznání. Jak se ukazuje i v pragmatické filosofii je relativita pravdy právě tím, co se dostává do centra veškerého zájmu. Přípuštěním relativity pravdivosti dochází ke zvýšení pozornosti vůči jedinečnosti

---

<sup>75</sup> JAMES, W. *Pragmatismus: Nové jméno pro staré způsoby myšlení*, s. 103 – 119.

<sup>76</sup> REICH, K. Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism. In REICH, K., HICKMAN, L.A., NEUBERT, S. *John Dewey between pragmatism and constructivism*. New York: Fordham University Press, 2009, s. 39 - 41.

dějů a právě takový kritický náhled na poznání nás přivádí k podstatě konstruktivismu.<sup>77</sup>

Konstruktivismus znamená především ztrátu konečné legitimacy jediného a univerzálního přístupu ke světu. Výzkumníci jsou proto neustále konfrontováni s nesnázi, které vycházejí z existence různě výstižných a různě pravdivých verzí světové koexistence, a to v kontextu daného časového rámce a s ním souvisejících požadavků. Tak je představa racionálního základu utvářejícího společného jmenovatele všem těmto koncepcím nahrazena průkaznou a logickou argumentací. Konstruktivismus a pragmatismus není výsledkem vědecké libovůle, neboť se zakládá na zkoumání životaschopnosti reality konstrukcí a jejich praktických následků. Jak uvádí Reich, jde především o nalezení instrumentální a experimentální cesty konstrukce reality, jejíž životaschopnost se netočí okolo pouhého názoru, nýbrž vede k relevantním, důmyslným a na řešení orientovaným instrumentálním modelům jednání.<sup>78</sup>

V době postmoderny a prostřednictvím dynamiky a různorodosti, kterou postmoderna poskytuje, působí vědecký universalismus poněkud násilným dojmem. Konstruktivismus tak staví svou pravdivost na metodicky odůvodněných nárocích validity spočívajících v popisu reality. Pravdivost konstrukce by tudíž měly podmiňovat dvě podmínky. Jedná se o konsensus interpretujících komunit, což je dosažení počtu většiny, a o následné ověření přístupu prostřednictvím jeho aplikace v praxi. Konstruktivismus se příliš neliší od jiných vědeckých přístupů, které se též snaží najít vhodnou metodiku, logickou přesnost, jednoznačnost v analýze příčin a následků, a to vše skrze empirické ověřování. Konstruktivisté jsou otevřeni především experimentální a instrumentální aplikaci, protože právě skrze takové postupy lze sledovat praktické důsledky a hodnotit, zda je možné vytvářet a měnit osvědčené reality vycházející z našich teoretických předpokladů.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> REICH, K. Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism. In REICH, K., HICKMAN, L.A., NEUBERT, S. *John Dewey between pragmatism and constructivism*, s. 40 - 42.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 42 - 48.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 39-64.



Navzdory sofistikovaným metodickým instrumentům, kterými věda disponuje při tvorbě teorie, nelze předpokládat její trvalou platnost. Konstruktivisté, filosofové i vědci, konstruují své metody stejným způsobem, jako své objekty, tedy skrze aplikaci těchto metod. Jedná se o proces práce s vlastními zdroji, které nás přivádí k metodickým rámcům našich postupů. V praxi jsou konstrukce a jejich metody vymezovány v souladu s potřebami, zájmy a užitečností pro konkrétní interpretační skupiny.<sup>80</sup>

Je zřejmé, že konstruktivismus sdílí s pragmatismem mnoho společných myšlenek a principů. Podle Reicha je překvapivé, že se problematice propojení pragmatismu a konstruktivismu nevěnuje větší pozornost, protože nalezení možností spolupráce představuje velkou teoretickou výhodu. Je třeba si položit otázku, jaké jsou základní atributy spojení pragmatismu a konstruktivismu. Jedná se především o radikální odklon od metafyzických koncepcí, o orientaci na zkušenost a možnosti aplikace teorie pro praxi. Nemělo by jít pouze o uměle vytvořené problémy a otázky, nýbrž o otázky, které vyvstávají z reálného života. Prostřednictvím přístupu orientovaného na řešení praktických problémů si jedinec utváří instrumenty, modely možných a použitelných řešení určitých situací. Způsob, jímž pragmatismus chápe zkušenost a její vztah k praxi se stává důležitým vodítkem konstruktivistických teorií. Ideál představuje stav dosažení takových vědeckých disciplín, které budou výhodné pro praktický život v současném sociokulturním prostředí. Reich dodává, že John Dewey sám upozorňoval na kulturní podmíněnost veškerého vědění, včetně vědeckého, a položil tak základy pro teorie sociální konstrukce reality. Dewey nabízí teorii, která přináší hodnotu praktickému životu v určitém kulturním diskurzu. Různorodost vědeckých přístupů, které díky vysoké míře specializace redukují svět do určitých segmentů tak postrádají určitou celistvost, již ovšem Dewey nalézá v kulturní determinaci.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> REICH, K. Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism. In REICH, K., HICKMAN, L.A., NEUBERT, S. *John Dewey between pragmatism and constructivism*, s. 39-64.

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 54 - 64.

Principy pragmatického a konstruktivistického myšlení vyzdvihují společenskou podmíněnost našeho jednání. Hlavní těžiště obou konceptů lze spatřovat u jedince a jeho schopnosti interpretovat okolní realitu skrze (kulturně podmíněnou) zkušenost. Pragmatismus tak opouští neskromné ambice metafyzických koncepcí zaměřených na získání generální pravdy a zaměřuje se spíše na proces získávání pravd dílčích, kterými se onomu metafyzickému ideálu krok po kroku přibližuje. Sjednocujícím prvkem všech vědeckých přístupů a koncepcí se tak nestává pravda, ale kulturní podmínky, na jejichž základě jsou tyto pravdy koncipovány. Společnost funguje prostřednictvím jazyka na symbolické úrovni. Díky tomu se vytváří kolektivní interpretační rámec reality i mimo vědecké přístupy. Dialog mezi interpretací individuální a společenskou je tak důležitým motivem tvorby struktury vědomostí a celistvosti poznání. V pedagogickém kontextu lze najít a interpretovat prvky pragmatismu a konstruktivismu například v oblasti zvládnání školních úkolových situací, které by měly přivést žáky k vytváření a modifikaci určitých vzorů a strategií řešení, a to v závislosti na míře žákovy úspěšnosti při řešení konkrétních problémových úkolů.

Pragmatická filosofie ve snaze reagovat na současný stav filosofických, ale též vědeckých disciplín předkládá pozoruhodný koncept způsobu myšlení reality, který by měl pomoci člověku a společnosti překonat dávné spory metafyziky, racionalismu a empirismu. Jednotná a generální pravda se zdá být nedosažitelná a proto se pragmatismus orientuje na pravdy dílčí, které se utváří ve společenském a individuálním kontextu, a to ve formě funkčního a eticky nesporného řešení aktuálního problému. Jednotlivá řešení se mění pouze do té míry, do jaké je to nezbytně nutné, aby docházelo k žádoucímu a zároveň nespornému růstu. Tím pragmatismus osvobozuje možnosti člověka v oblasti volby, zosobňuje jeho poznávací schopnosti a vytváří tak velmi rozumný, střízlivý a praktický přístup k člověku, jeho poznávacím schopnostem a jeho příslušnosti k určité kultuře a společnosti.

Kritickou námitku vůči pragmatismu je možno vést pouze v oblasti jeho snad až příliš negativního přístupu k původním konceptům a jejich orientaci na dosažení generální pravdy. Nakonec právě metafyzické přístupy a spor racionalistů a empiriků provázely dějiny vývoje lidského myšlení a stal se tak

inspiračním zdrojem pro pragmatismus, stejně jako pro jiné myšlenkové a vědecké proudy, které ovlivňují vědecké, filosofické a vzdělávací přístupy dodnes. Peirce píše, že pragmatismus je naprosto nový a unikátní přístup, jenž nevychází z jiných nauk, které by určovaly jeho platnost.<sup>82</sup> Zároveň však téměř každý představitel pragmatické filosofie opře definici pragmatického přístupu o kritiku metafyziky a způsobů poznání, jež zavedly jiné disciplíny. Pragmatictí filosofové mají pravdu ohledně neřešitelnosti konkrétních (metafyzických) sporů. Někteří myslitelé tak neustále lpí na fundamentálních pravdách, jejichž platnost je vyjádřena formou tautologie. Nakonec přesně tímto směrem se ubírala i Peircova kritika vědeckého pojmosloví, které je prakticky nesrozumitelné až zavádějící, jak dokazují nejen vědou přijímané definice pojmů vědomí, já, sebepojetí, atd.

Pragmatismus považuje dosažení jednotné a generální pravdy, díky dříve zmíněným argumentům, za nemožné. Přesněji řečeno je toto poznání pouze velmi nepravděpodobné. Tento závěr je možné demonstrovat na praktickém příkladu šachové partie. Šachisté často sami prohlašují, že jsou dva možné způsoby hry. Někteří hráči volí své herní postupy takticky, jiní strategicky. Taktik se orientuje ve hře dle okolností, které nastávají. Soustředí se na dílčí situace, podle nichž vyhodnocuje své další tahy. Každý tah tak tvoří jednu problémovou situaci, s níž se hráč vypořádává tím, že upravuje a vylepšuje svůj postup. Stratég je takovým hráčem, který předpokládá veškeré možné varianty herních situací, jež by mohly nastat. Nezabývá se tak jednotlivými tahy, ale celkem šachové partie a uvažuje proto veškeré varianty možných postupů ještě před tím, než myšlené situace reálně nastanou.

Zatímco taktik svůj postup v případě neúspěchu radikálně přehodnotí, pro stratéga zůstane pohled na hru nezměněn. Obě cesty jsou možné a obě cesty vedou ke stejnému cíli, ale jiným způsobem. Jakkoli oprávněně kritizuje pragmatismus racionalisty z přílišné abstraktnosti a nepraktičnosti, nelze variantu strategického (ve smyslu celistvého) myšlení kategoricky odmítnout. Na druhé straně je třeba ocenit duchapřítomnost pragmatismu v orientaci na potřeby a vzdělání většiny. Zásadním argumentem, který lze vznést ve prospěch pragmatismu se totiž stává

---

<sup>82</sup> PEIRCE, CH. S. *What Pragmatism is*. s. 165 – 170.

pochopení, že dosažení generální pravdy je možné pouze na úrovni jedince, díky čemuž nemůže mít přínos pro praxi realizovanou v sociokulturních podmínkách. A zároveň je to právě subjektivní poznání, od něž se pragmatická filosofie dostává k praxi a společenskému konsensu.

Pragmatická filosofie a konstruktivistické přístupy, zahrnující mimo jiné i dílo Jeana Piageta, vytváří prostor pro uchopení zkušenosti jako nástroje poznání, u něž lze dosáhnout určité míry instrumentální optimalizace, a to formou interpretace a reinterpretace veškerých okolností vzniklých při řešení problémových situací. Interpretace zkušenosti v rovině individuální i společenské je patrná jak v díle Peirce a Jamese, tak později v díle Johna Deweye.

U Peirce je možné vidět jedinečné propojení principu pragmatické filosofie do oblasti sémiotiky, tedy nejen do oblasti jazyka a každodenní mezilidské interakce, ale též do umění. Jedním ze základních rysů uměleckých děl je možnost symbolického ukryvání určitých významů, které jsou uměleckým dílům přiděleny tvůrcem a zároveň interpretujícím. Ukazuje se tak, že roviny hodnocení a interpretace uměleckého objektu jsou záležitostmi jedince i kolektivu. Vycházejí z neustálé symbolické interakce mezi tvůrcem a interpretujícím a dále z interakce mezi interpretujícími navzájem. Z pragmatického i konstruktivistického hlediska lze předpokládat, že tvorba názoru je postupným procesem, jenž je podmíněn aktuálním a proměnlivým sociokulturním prostředím i charakterem interpretující skupiny.

## **4. Estetická zkušenost a morální výchova**

Ve snaze propojit koncepty pragmatické pedagogiky, morální výchovy a estetické zkušenosti, je třeba nejprve zmínit několik základních oblastí zájmu, které se objevují nejen v estetice dvacátého století. Stručné vymezení základních atributů, jimiž se estetika zabývá, je nezbytné pro pochopení složitosti a zároveň provázanosti estetiky s jinými, a to především pedagogickými disciplínami. V této kapitole budou proto nejprve představeny základní estetické funkce a s nimi související otázky vlivu fikce, příběhu a morálních motivů při hodnocení a interpretaci estetických objektů. Podstata příběhu s morální tematikou se jeví býti klíčovou oblastí, jež by měla vytvářet ideální podmínky pro výchovné působení prostřednictvím zkušenosti, s níž přichází pragmatická pedagogika.

### **4.1 Estetická zkušenost, tvorba a recepce uměleckého díla**

Člověk je kulturní a společenskou bytostí, jak se shodují dříve zmínění představitelé německého idealismu i pragmatické filosofie. Vymezení pojmu kultura je velmi složité, neboť se jedná o komplikovaný systém hodnot, tradic, zvyků, rituálů, jazyka, náboženství, historie a neodmyslitelně také umění. Pokud považujeme člověka za bytost v plném významu kulturní, musí být estetická výchova a zkušenost nezbytnou součástí výchovného působení.

Reflexe umění a umělecké tvorby se netýká pouze roviny vnímání a hodnocení. Významně souvisí se společenským kontextem, se všemi vědami o člověku, a to především s psychologií osobnosti, kreativitou, sémiotikou a sémantikou. **Výchova ke kultuře**, k jejím hodnotám a zvykům, **výchova pro společnost**, k užitečnosti v rámci sociálního organismu, a **výchova v estetické zkušenosti** - to jsou tři dimenze činnosti jedinečné a výsadní pro člověka. Estetická zkušenost je důležitou součástí výchovy k lidství. Je však nutné upozornit, že spjatost estetické zkušenosti se zakoušením uměleckých děl bývá častou, ne však nezbytnou podmínkou estetického prožívání.

Estetika je obecně považována za filosofickou disciplínu zabývající se hodnocením, chápáním a prožíváním krásných objektů. Tato definice by byla zřejmě platná pro autory od dob Platóna až po Hegela. V současné době se však na estetiku pohlíží spíše skrze dílo Jana Mukařovského, který estetikou prohlásil nauku o estetickém postoji, estetických funkcích a jejich projevech (i v běžném životě, ne jen v rovině umění). Estetický postoj pak představuje specifickou dimenzi zakoušení znaku, u nějž nedochází k zaměření pozornosti pouze na jeho smyslově vnímatelnou stránku.<sup>83</sup>

Současná estetika osvobozuje estetickou zkušenost od smyslovosti a proniká tak k hlubší podstatě fyzických, duševních a duchovních procesů provázejících estetickou tvorbu a její hodnocení. Vnímání uměleckého objektu a s ním související emocionalita je interpretována v poměrně složitém kontextu individuálních a kulturních zvyklostí. Tyto zvyklosti jsou postaveny na nalézání skrytých a kódovaných významů. V tomto ohledu je význam každého estetického objektu konstruován pomocí stejných principů, díky nimž je konstruována i sociální nebo vědecká realita. Lze v tomto kontextu opět připomenout dílo Schillera a Herdera, kteří reflektovali sebeaktualizaci umělce a interpretační rovinu umění právě skrze modifikovatelnost myšlení a prožívání jedince, respektive skrze hledání možných interpretačních rámců.

Nakonec podobně je chápána i otázka umělecké fikce. Ta se stává zajímavou především s ohledem na možný morální přesah umělecké tvorby. Je třeba zodpovědět, zda přítomnost prvku fikce („nereálnosti“) ovlivní zakoušení a interpretaci uměleckého díla. V této souvislosti můžeme odkázat například na dílo Lubomíra Doležela, který akcentuje teorii pragmatické fikční reference. Tento typ reference předpokládá, že znak svým sdělením směřuje výhradně k interpretujícímu jedinci (neboli uživateli estetického objektu). Podstata fikce spočívá v řečovém aktu, ve způsobu vyprávění, jež produkující či přijímající **zaznamenává a vědomě akceptuje**. Způsob, jímž si oba aktéři (produkující i přijímající) vyplňují a konstruují vlastní interpretaci, podmiňuje vytvoření subjektivního rámce možných světů. Tímto způsobem vznikají možné

---

<sup>83</sup> MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1971, s. 66-76.

interpretační modely pro alternativní reality. Význam fikce tak spočívá v tom, že čerpá z reality a zároveň ji svými možnostmi překračuje. Fikční svět uměleckého díla s konkrétním záměrem konstruuje autor a každý, kdo se pokouší umělecké objekty interpretovat, musí tento fikční svět zrekonstruovat. Fikční svět není pravdivý, neboť neznázorňuje skutečnost. Jeho potenciál vůči pravdivosti lze ovšem nalézt v tom, že realitě utváří možnou alternativu. Dílo Lubomíra Doležala je zajímavé také svým přístupem k příběhu. Tvrdí, že vytvoření příběhu je ve fikčních světech uměleckých děl (především literatury) možné pouze tehdy, kdy dílo obsahuje určitou formu interakce mezi více osobami. To je zdrojem změny, na jejímž základě se příběh posléze utváří. Přítomnost osob však připisuje příběhu také psychologický rozměr **zachycující vzájemné působení jedince a jeho okolí**, což obvykle provází silné motivační faktory, které závisí na autonomní duševní síle a pocitech.<sup>84</sup>

Je možné vidět určité podobnosti mezi způsoby interpretace uměleckých děl a způsoby konstrukce reality. V rovině autora i příjemce estetického objektu probíhají hlubší kognitivní procesy, jež v souvislosti s emocionálními prožitky a určitou mírou imaginace připisují estetické zkušenosti mnohem komplikovanější rozměr, jenž stojí nad principy pouhé líbivosti. Vnímání krásy se tak nezakládá výhradně na smyslovosti, nýbrž vychází z harmonického spojení aktuálního smyslově - emočního prožitku, a to v závislosti na kognitivních, sociálních, kulturních, sémantických a sémiotických elementech. To je možné nejen prostřednictvím dosažení určitého stupně intelektuálního a emočního vývoje, ale také vhodným morálně - estetickým výchovným působením.

Diskuse o estetické zkušenosti a jejím významu pro morální výchovu probíhá v současné době na půdě analytické estetiky. Kritika vůči teoriím, které se snaží vidět v umění, jeho příběhu a interpretaci, morální rozměr se zřejmě zakládá na současném chápání estetické funkce skrze její autonomii a specifickou. Někteří autoři se domnívají, že relevantní spojení etiky a estetiky není dosažitelné, protože je postaveno na rozporuplných základech. Jedním z takových autorů je Christopher Hamilton, který se zaměřuje na aspekty literární tvorby. Podle něj je

---

<sup>84</sup> DOLEŽEL, L. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003.

chybné předpokládat, že literární dílo podporuje morální výchovu jedince tím, že mu poskytuje jistou možnost racionálně emoční účasti na svém příběhu. Emoční účast je příběhem zprostředkovaná, proto nedosahuje takové intenzity, jež by zaslepovala úsudek. Díky tomu by měl být čtenář vždy v mírné distanci k příběhu a tím pádem objektivnější. Hamilton však tvrdí, že veškerá interpretace umění je postavena na charakteristických vlastnostech interpretujícího. Nelze tak předpokládat, že příčinou morální interpretace je pouhé působení uměleckého díla. Především však může dojít i k opačnému efektu, tedy k vyhledání a přijetí amorálních motivů a způsobů jednání. Psychologie příběhu nemusí v interpretujícím nutně vyvolat soucit s postavou, které se děje příkoří. Může naopak upozornit čtenáře na nové nežádoucí strategie jednání. Díky fikci je reálné, aby román cíleně utajoval některé varianty dostupných řešení, nebo sloužil jako prostředek k uspokojení potřeby po pobuřujícím způsobu života.<sup>85</sup>

Podle Hamiltona není žádný důvod domnívat se, že by umění mělo výchovně ovlivňovat osobnost. Umění přeci není podmínkou morálního citění. Morální vnímání uměleckých děl je postaveno na jedinečnosti osobnosti, citlivosti a vnímavosti každého člověka. Hamilton nicméně přiznává, že umění může prohlubovat naše obzory a že etické a estetické soudy pracují na velmi podobných principech. Díky této okolnosti je pro nás občas obtížné je rozeznat. Filosofové pak tvrdí, že morální prvky uměleckého díla prohlubují estetický prožitek. Hamilton nesouhlasí s tím, že by se měl uměleckým dílům připisovat morální a nemorální rozměr, a to zvláště v případě, kdy **samotný pojem morálky je něco, co dodnes nemá jasně vymezené parametry**. Morální zkušenost s uměleckým dílem může nést estetickou hodnotu, ale lze jen ztěžít určit, zda dílo přijímáme z důvodů estetických, či morálních (příklad vulgarity). Průsečík etiky a estetiky tak Hamilton spatřuje pouze v jednom bodě, a to ve vztahu k duši člověka.<sup>86</sup>

Námítky, které Hamilton vznáší vůči vztahu etiky a estetiky, jsou do jisté míry oprávněné. Význam uměleckého díla závisí na tom, jak je interpretováno z pohledu jedince. Stejně tak je nezbytné připustit potenciál uměleckého díla

---

<sup>85</sup> HAMILTON, CH. Art and Moral Education. In: BERMÚDEZ, J. L., GARDNER, S. *Art and Morality*. New York: Routledge, 2003, s. 37-56.

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 37-56.



v morálním, ale i v amorálním působení. Jestliže někdo nalézá morální a amorální prvky v jakékoliv umělecké tvorbě, činí tak nepochybně z toho důvodu, že již disponuje určitou mírou morálního citění. Lze proto přijmout názor, že umělecká díla sama o sobě nejsou odpovědná za morální vývoj jedince. **Umění disponuje prostředky, které nám umožňují prožívat a myslet variabilitu různých situací.** Díky tomu otevírá prostor všem oblastem lidství, těm dobrým i těm špatným. Otázkou by proto nemělo být, zda může umění vychovávat k moralitě, ale zda je možné využít potenciál estetické zkušenosti a tedy i potenciálu umění k rozvoji hodnotících schopností jedince, k rozvoji jeho citlivosti na některé morálně laděné oblasti, jež se v umění vyskytují. Estetická zkušenost by pak neměla být chápána bezúčelně, ale spíše jako metoda pro rozšíření interpretačního rámce, v němž se člověk potýká s určitou morální problematikou. Tím, že je estetická zkušenost vnímána jako prostředek výchovného a vzdělávacího působení, tedy způsobem odpovídajícím pragmatickému myšlení, překonává původní spory o morálním rozměru umění.

#### **4.2 Význam (estetické) zkušenosti ve výchově podle J. Deweye**

Inspiraci pro výchovné působení skrze zkušenost (též estetickou) lze najít v práci Johna Deweye. John Dewey přichází s konceptem pragmatické pedagogiky, která je často považována za pouhou aplikaci pragmatické filosofie. F. Singule uvádí, že pragmatická pedagogika vychází především ze zohlednění nových ekonomických a společenských podmínek americké společnosti. Výchova se stává důležitým prostředkem pro ovlivnění celospolečenského dění. Díky industrializaci a urbanizaci vzniká potřeba zastoupit rodinné výchovné působení prostřednictvím školy. Stát tak přejímá částečnou odpovědnost za výchovu dítěte, které se stává součástí vnitřních kontrolních mechanismů společnosti. Zakladatel pragmatické pedagogiky, John Dewey, je silně ovlivněn Jamesovým konceptem pragmatické filosofie chápající pragmatismus skrze jeho instrumentální povahu, tedy jako **metodu** poznání. Tato metoda hledání správných řešení se vztahuje

na subjektivní praktické činnosti, experimentace a zkušenosti, které jsou jak materiálního, tak poznávacího charakteru.<sup>87</sup>

V Deweyho práci lze nalézt inspiraci pro výchovné působení skrze zkušenost (též estetickou). Dewey je výjimečným myslitelem nejen díky svému přínosu pro pragmatickou pedagogickou teorii, ale také díky celistvosti, jíž do celého konceptu vnáší. Za velmi důležitý výchovný element považuje Dewey prostředí, a to společenské i rodinné, neboť právě prostředí podporuje, či usměrňuje veškerou lidskou činnost. Projevy každého člověka se tedy formují na základě vzájemné interakce členů určitého sociálního prostředí.<sup>88</sup> Výchovné působení lze pak chápat jako utváření rozumových a citových předpokladů směřujících k takovému chování, které je založeno na zohlednění příčin a důsledků provázejících aktivitu jedince. Dewey tvrdí, že dobré chování je dobrým vychováním. Ačkoliv spadá chování do nižší morálky, „mravu“, je nakonec i vyšší morální cit významně ovlivněn společensky přijatelnými zvyklostmi a způsoby. Dewey tak připouští, že i morální jednání a usuzování je významně podmíněno prostředím, čímž obrací pozornost od definice morálních ideálů či vývojových škál a zaměřuje se na reálnou a praktickou psychologii lidského chování.<sup>89</sup>

Škola zaujímá místo výchovně vzdělávacího působení, které umožňuje každému jedinci, aby se částečně oprostil od prostředí, jež ho po dobu dosavadního života signifikantně formovalo. Výchovné podmínky, zvyky a názory se rodinu od rodiny liší a obdobně je tomu také u různých zájmových skupin či spolků. Každá organizovaná skupina, která disponuje společnými cíli, je charakteristická tím, že na člověka klade požadavky nejen v oblasti názorů, nýbrž i v oblasti chování. Z toho pramení i Deweyho přesvědčení, že škola by měla zajišťovat prostor pro ustálení a sjednocení požadavků na chování jedince, aby nedošlo k jeho názorové rozpolcenosti.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 13-55.

<sup>88</sup> DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932, s. 22 – 28.

<sup>89</sup> DEWEY, J. *Demokracie a výchova*.

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 28 - 32.

Jak bylo naznačeno, výchovu a vývoj jedince je třeba chápat procesuálně. Duchovní i mravní stránky člověka se dynamicky proměňují v závislosti na okolí, čímž se hlavním úkolem vychovatele stává **zajistit dítěti dostatek vhodných příležitostí**, při nichž by mohlo usměřňovat a rozvíjet své schopnosti a vědomosti společensky žádoucím směrem. Výchovu lze proto definovat jako cílenou přestavbu zkušenosti směřující k získání takové způsobilosti (kompetence), díky níž bude vychovávaný v praktickém životě dosahovat žádoucích účinků a předcházet těm nežádoucím.<sup>91</sup> Pravá výchovná zkušenost proto není rutinou. Stejně jako odměny a tresty, které dítěti vytváří spíše návyk určitého chování, je rutina prostředkem ke zdokonalení či procvičení konkrétní činnosti. Výchova by však neměla stavět dítě do pozice cvičence, ale autentické a kompetentní bytosti, jež se aktivně účastní na společenském dění.<sup>92</sup>

Zkušenost představuje podstatu všech výchovně vzdělávacích změn a je možné ji definovat ve dvou základních modech. Ty vycházejí z představy zkušenosti ve formě aktivní experimentace (zkoušení), nebo ve formě pasivnějšího přijímání (zakoušení). To znamená, že zkušenost je definovatelná jednak jako důsledek jedincova aktivního a záměrného činění, jednak jako důsledek působení okolí na jedince. Vyvíjená aktivita ve zkušenosti tak plní funkci příčinnou, zatímco zakoušení funkci důsledkovou. Podle Deweye zasazuje zkušenostní učení jednotlivé zkušenosti do širších souvislostí příčin a následků, díky čemuž je zkušenost neoddělitelná od procesů myšlení, jelikož je výchozím impulsem všech kognitivních procesů. Jinými slovy řečeno - zkušenost je chápána jako příčina změn v myšlení. Výchovného potenciálu však nabývá až ve chvíli, kdy je s ní nadále systematicky pracováno, a to s ohledem na všechny možné souvislosti. Dewey tak dospěl ke stejnému závěru, k němuž později dospěl i Hamilton, když se zamýšlel nad výchovným potenciálem umění. Při zkušenosti s uměleckými díly je proto potřeba sledovat proces interpretace s ohledem na předchozí vědomosti a zkušenosti jedince. Lze se domnívat, že v tomto směru bude mít estetická zkušenost stejný výchovný potenciál, jako zkušenost jiná.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 58 – 69.

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 103 - 108.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 189 – 196.

Dewey, stejně jako Herder, upozorňuje na fakt, že umění, a s ním související estetické cítění, bylo dříve velmi úzce spjato s člověkem. Souviselo s vyjádřením religiozity, s obdivem k přírodě, obřady a rituály. Vztahovalo se tak velmi úzce k člověku, k jeho prožitkům a jeho zkušenostem. V současné době představuje umění kategorii objektů, které působí dojmem, že se člověku vzdalují. Může to být dáno také tím, že je odsouváno a koncentrováno na předem určených místech, jimiž se míní například galerie. Dewey se proto zaměřuje na to, co přesně umělecké předměty vyvolávají v naší zkušenosti a jakým způsobem by se dala udržet a navrátit kontinuita mezi zkušenostmi estetickými a každodenními. Domnívá se, že **estetická zkušenost je vybranou a specificky zesílenou formou zkušenosti** konstituované na stejných principech, na nichž se utváří zkušenost vycházející z běžné činnosti. Pochopení podstaty umění tak musí vycházet z analýzy podmínek zkušeností, které nejsou obvykle považovány za estetické. Reflexe emocionálního prožívání a schopnost oceňování totiž nevyhází primárně z umění, ale z instrumentálních modelů našich předešlých zkušeností.<sup>94</sup>

Pochopení umění ve formě zesílené a specifické zkušenosti, která však svou podstatou odpovídá zkušenostem běžným, vytváří prostor pro propojení konceptů uměleckého a výchovného působení. Lze předpokládat, že se ona intenzita a specifčnost zkušeností, které provází estetickou tvorbu a percepci, významně projeví také v procesech jejich hodnocení a prožívání. Umělecké dílo není viděno jako příčina hodnotících procesů, ale jako médium zprostředkovávající zvláštní druh zkušenosti, která je ovšem zpracovávána skrze modely myšlení a jednání, jež si jedinec osvojil dříve, a to prostřednictvím zkušenosti mimoumělecké. To je také pravděpodobně důvodem, proč Dewey vznáší výhrady vůči některým estetickým konceptům, které vzdalují umění běžnému životu.<sup>95</sup> Je nasnadě předpokládat, že záměrné zprostředkování vybrané estetické zkušenosti, s níž bude nakládáno jako se zkušeností výchovně - vzdělávací, vytvoří potenciál pro rozvoj jedince v oblastech hodnocení a interpretace, neboť krom toho, že se jedná o zkušenost přirozenou, jedná se také o zkušenost emocionálně zesílenou.

---

<sup>94</sup> DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Milton, Balch & Company, 1934, s. 3 - 10.

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 10-13.

Z tohoto důvodu je třeba estetické zkušenosti vrátit vztah k praxi, k reálnému životu a tedy i reálné zkušenosti. Jedině tímto způsobem lze podpořit a využít její potenciál. Stávající estetické přístupy, stejně jako vědecké, vycházejí ze zavedených klasifikací, nebo podléhají spiritualizaci. V obou případech se jedná o vytváření určité míry distance umění od zkušeností přicházejících z běžného života. Následně dochází k tomu, že se v umění nadměrně idealizují (spiritualizují) některé kvality, které jsou přitom součástí obyčejné zkušenosti. Dewey upozorňuje na fakt, že jedině přiblížení a především navrácení umění běžnému životu mu umožní dosáhnout obecné akceptace. Ta se jeví být důležitým a jednotícím prvkem v přístupu k umění, které je interpretováno velkým množstvím teoretických konceptů. Smysl filosofie umění je možné vidět především v tom, že objasňuje funkce umění v závislosti na jiných modech zkušenosti.<sup>96</sup>

Teorie je tedy důležitým prostředkem pro pochopení umění, protože uspořádává získané zkušenosti do souvislostí (s běžným životem) a zabývá se nejen přirozeností produkce uměleckých děl a jejich oblibou v percepci, nýbrž také vznikem a podstatou estetické zkušenosti. Přirozená zkušenost je determinována esenciálními podmínkami života, které zahrnují určité bazální nastavení člověka. V procesu uspokojování vlastních potřeb se organismus rozvíjí, a to specificky v závislosti na schopnosti adaptace vůči okolnímu prostředí. Dewey se domnívá, že právě biologické všednosti představují podstatu estetické zkušenosti. Míjí tím především intenzitu emocionálního prožívání změn, které jsou pro člověka impulsem k reflexi. Ta přiřazuje objektům určitý význam a stává se tak jejich součástí. Zatímco věda se snaží o překonání rozporů mezi stávajícím poznáním a nově přichozí zkušeností, díky čemuž získává pomyslný odrazový můstek pro další bádání, umění se této tenzi vyhýbat nemusí. Konflikt, který se odehrává v jeho rozhraní není popřen, nýbrž kultivován. Tím dokáže umění zprostředkovat takovou zkušenost, jež je kompletní, neboť demonstruje konkrétní jev či objekt v jeho absolutní plnosti.<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 3-19.

<sup>97</sup> Tamtéž, 3-19.

Estetická i intelektuální zkušenost vychází z obecného principu zkušenosti, který ukazuje míru provázanosti vědy a umění. Dewey tvrdí, že umělec promýšlí svá díla a vědec prožívá své objevy. Myslitel jednoduše nachází estetický moment své práce ve chvíli, kdy se jeho ideje přeměňují v objekty. Umělec naopak přetváří své myšlení v média, která jsou svými podmínkami objektu přiblížena natolik, že se stávají jeho součástí. A tato provázanost zkušeností vzniká vzájemnou interakcí mezi uměním a vědou a mezi člověkem a přírodou. Vymezení estetiky a estetické zkušenosti je nezbytné pro vytvoření hierarchie zvířat a lidí. Zvíře bude vždy podřazené člověku, jelikož život zvířat stojí mimo symboly a je omezen myšlením v přítomnosti.<sup>98</sup> Spojení umění a estetického vnímání s životními zkušenostmi pak ani nemůže znamenat snížení jejich významu a důstojnosti.<sup>99</sup>

### 4.3 Umění a morální výchova v interpretacích Deweyho díla

Pragmatičtí filosofové přistupují k problematice výchovy a vzdělání skrze její význam pro společensko – kulturní dění. To předpokládá především sledování dopadů a užitečnosti výchovy pro praktický a společenský život. Ne jinak je tomu u problematiky mravu a morálky. Klíčovým tématem diskusí o mravní výchově tudíž není postata mravního ideálu, nýbrž úprava či korekce vztahů, které se vytváří v mezilidském kontaktu. Formování mravních zásad lze tak u jedince rozčlenit do tří oblastí. **Hodnoty přijímané rodinnou** či nejbližším okolím, **hodnoty přijímané společností** a **strategie jednání**, jež se jedinci v praxi osvědčily. V ideálním případě jsou všechny tři zmíněné oblasti v jednotě. Nedochozí tak ke konfliktu rodinných a společenských hodnot. Chování jedince je okolím přijímané jako žádoucí a zároveň je jedincem vnímáno (z nejrůznějších důvodů) jako efektivní.

Dewey se domnívá, že problém chápání mravní výchovy tkví v přílišném zdůrazňování citovosti, což odvrací pozornost vychovatelů od míry uplatnitelnosti pro praktický život. Vztah k praxi a k lidem v našem okolí se však zdá být

---

<sup>98</sup> Zde je evidentní myšlenková návaznost pragmatismu na německý idealismus, konkrétně na Herdera.

<sup>99</sup> DEWEY, J. *Art as Experience*, s. 3-19.

podstatným faktorem podmiňujícím mravní chování a myšlení. Kvality, jimiž jedinec disponuje a které jsou obecně přijímány za ctnostné, představují charakterové vlastnosti, nebo možná spíše takové **druhy chování, jež jsou okolní společností oceňované, přijímané či vyžadované**. Ctnost lze chápat jako vybraný a rozvinutý charakterový rys vznikající jak v interakci s druhými, tak také s ohledem na veškeré životní zkušenosti jedince.<sup>100</sup>

V první kapitole týkající se mravu, morálky a etiky bylo možné sledovat, jakým způsobem se s problematikou morálního vývoje vypořádávali myslitelé Piaget a Kohlberg. Právě v kontextu k jejich práci lze charakterizovat vztah pragmatismu k praktickému životu. Piaget i Kohlberg se totiž výhradně zaměřili na popis jednotlivých fází vývoje dětského morálního myšlení, které interpretovali v závislosti ku vybraným biologickým a sociálním příčinám. Pragmatismus se však nezaměřuje na pouhé mapování jednotlivých morálních stádií, nýbrž na vytvoření výchovně vzdělávacích podmínek, díky nimž bude podporován maximální morální rozvoj každého jedince. Otázka konečného dobra se zdá být neřešitelným problémem, neboť každá zásada dobrého chování může být kdykoliv relativizována, čímž otevírá prostor pro nekonečné varianty morálního uvažování o jediném problému.

Steven Fesmire píše, že Dewey rozlišuje tři úrovně sil ovlivňujících relativnost morálních soudů. Jedná se o individuální způsoby myšlení, které vychází z vlastností osobnosti, vlastního hodnotového systému či výchovy. Dále se jedná o podmínky specifické pro dané sociální prostředí a situaci, v níž se jedinec nachází. Tím se vytváří rámec, respektive určité pole, v němž se morální usuzování a jednání odehrává. To však nabývá platnosti až následnou společenskou kolaudací.<sup>101</sup> Výhodu pragmatického přístupu k morální výchově a morálnímu jednání lze spatřovat v tom, že nelpí na dodržování etického kodexu. Každá situace je v určitých ohledech jedinečná, a tím si také žádá nový úsudek, který bude u člověka modifikovat stávající postoje v závislosti na nově vzniklých požadavcích. Osvobození od dogmatických etických zásad je výhodné, jelikož jde

---

<sup>100</sup> DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 463 - 480.

<sup>101</sup> Kolaudace je v tomto případě myšlena jako přijetí či schválení určité formy, strategie jednání, a to ze strany většinové společnosti, jíž je jedinec součástí.

ve prospěch vedení debaty mezi různými perspektivami problému, a tím může být pro jedince velmi obohacující. Takový způsob myšlení si však nárokuje, aby se člověk vzdal určitých jistot, jež s sebou ustálený etický kodex nese.<sup>102</sup>

Fesmire vychází především z konceptu pragmatismu, když se zamýšlí nad rolí fantazie (představivosti) při vzniku morálních rozhodnutí. Představivost je velmi individuální a zároveň nepostradatelnou součástí člověka. Právě ona je důležitou dimenzí umožňující lidem zvažovat nejrůznější alternativy jednotlivých problémů. Z toho vyplývá, že mravní myšlení a jednání musí být svým způsobem nápadité. Dle Deweye provází morální soudy buď empatie oživující morální úsudek, či právě kreativita uplatněná při využití možností, jež situace poskytuje. Jedná se tedy o zhodnocení problému ve světle aktuálních podmínek, a to s ohledem na možné důsledky. Představivost je prostředkem, který posiluje lidskou schopnost vnímat svět v rámci, ale i mimo aktuální (fyzicky přítomné) podmínky.<sup>103</sup> Vychovatel by se proto měl zaměřit na význam tvořivosti v procesech myšlení, jelikož právě tyto procesy jsou významným faktorem rozvoje dítěte. Vzdělání a výchova v Deweyho pojetí již není pouhým manuálem pro budoucnost, stává se významem přítomného života. To znamená, že činnost je cílem směřujícím k sobě a nikoliv mimo sebe, díky čemuž se také stává podmínkou všech budoucích integrací. Každá aktivita poskytuje základ pro utváření instrumentálních modelů jednání spadajících do všech dimenzí života. Dewey tvrdí, že seberealizace musí být nutně morální, neboť při této aktivitě dochází k absolutnímu naplnění činnosti, či konceptu self, a tím se stává z podstaty dobrou.<sup>104</sup>

Pragmatismus vztahuje morální jednání k člověku a jeho autentické realizaci v praxi. Individuální kreativita a emocionalita získává své opodstatnění až ve společenském konsensu. Důležitou rovinou veškerého myšlení se pak stává schopnost komplexní interpretace, jež ve vztahu k běžnému životu pomáhá jedinci zvládat (morálně laděné) situace a problémy. Právě v těchto bodech vidí Dewey jednotící podstatu estetické i běžné zkušenosti. To, že Dewey chápe estetickou

---

<sup>102</sup> FESMIRE, S. *John Dewey and moral imagination: pragmatism in ethics*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2003, s. 55-68.

<sup>103</sup> Tamtéž, s. 55-68.

<sup>104</sup> DEWEY, J. Self-Realization as the Moral Ideal. *The Philosophical Review*. 1893, s. 652-664.



zkušenost za specificky zesílenou, pak lze v zásadě interpretovat několika způsoby. Buď se jedná o zkušenost, která vnáší jistou anomálii do našeho myšlení, což znamená, že nás nutí zvažovat alternativy, jež by za normálních okolností nepřicházely v úvahu, nebo se jedná o zesílený emocionální prožitek. Můžeme ovšem předpokládat, že zesílení emocionálního prožívání bude přímo souviset s interpretací jistých neobvyklostí či principem novosti, jež je pro estetická díla velmi obvyklý. Interpretací obsahové a emocionální stránky estetické zkušenosti dochází k budování relevantního vhledu do postaty procesů hodnocení a prožívání.

Emocionální stránka doprovázející uměleckou tvorbu je navíc velmi specifická tím, že je vyvolána prostřednictvím média (uměleckého díla), které určité podněty zprostředkovává. V této souvislosti lze otevřít téma emocionální a psychické distance, jež je obecně považována za důležitý estetický princip, díky kterému můžeme mapovat podstatu osobního vztahu jedince k uměleckému dílu. Reflexe emocionálního vztahu k formě a obsahu estetického díla je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících možné estetické působení na oblast morálního hodnocení. Pojem distance je sám o sobě velmi zajímavý, neboť ve svém plném významu znamená časový, prostorový, mentální či emocionální odstup. Jak v umělecké, tak i v neumělecké oblasti přináší distance zcela nový náhled na možnosti řešení problému. Při zvažování možností řešení určitého problému tudíž nejde pouze o představitost, jež zmiňoval Fesmire, ale obecně o podmínky, díky nimž se představitost vůbec realizuje. Nakonec už Hamilton upozorňoval, že emocionální účast je u uměleckých děl pouze zprostředkovaná a tím i oslabená. Hamilton to považoval za argument, který měl odporovat výchovně vzdělávacímu potenciálu umění. V kontextu s emocionální a psychickou distancí se však ukazuje, že tento argument byl do značné míry neoprávněný.

Problémem emocionální a psychické distance se poměrně podrobně zabývají Bullough a Pepper. Oba přistupují k distanci jako k jevu, jež provází estetickou tvorbu a percepci. Bullough chápe distanci jako krok od praktického života směrem k vyšší objektivitě, která nám umožňuje popis vlastností našeho prožívání. Prožívání estetického objektu není zcela potlačeno, nicméně je doplněno novým rámcem zakoušení. K umění máme jak osobní, tak distancovaný

vztah, a to je jedním z jeho největších paradoxů. Princip distance vůči uměleckým dílům je však dle Bullougha zcela nezbytný, neboť jedině díky němu není umění pouhým nástrojem uspokojování našich potřeb a konzumu.<sup>105</sup>

Umění však nemusí vzbuzovat pouze pocity libosti, jež uspokojují naše potřeby. Vědomé propojení umění se získanou zkušeností z běžné životní situace, jak píše Pepper, může vyvolat emocionální reakci, která bude prakticky odpovídat reakci původní zkušenosti. Díky tomu dochází v prožívání uměleckého díla, ke kombinaci nejrůznějších emocí, jež se vyjevují v závislosti na tom, jak je domýšlena a aplikována v uměleckém díle naše osobní zkušenost. Pepper se domnívá, že intenzitu těchto prožitků může člověk kontrolovat a regulovat tím spíše, čím dále se nachází od jejich příčiny. Každá zkušenost, která je zdrojem emocionální reakce vytváří určitý modelový prekoncept jedinceva prožívání pro každé další podobné situace. Prožívání takovýchto odvozených emocí stimuluje člověka k opatrnosti a nutí ho, aby se vyhýbal nežádoucím stavům.<sup>106</sup>

Pepper tak ukazuje, že emoce doprovázející umění jsou stejně reálné a kvalitní, jako emoce přicházející z běžného života. Jediný rozdíl, jež mezi nimi můžeme vidět, spočívá ve zdroji emocionálního prožívání. Jedná se o to, zda je zdroj emocí aktuální, či vyvolaný vzpomínkou. Princip distance tudíž spočívá v určité míře objektivizace prožitku, jež však v zásadě neztrácí na své intenzitě. V praxi to znamená, že jakýkoliv příběh a jakékoliv morální dilema, jež bude obsaženo v uměleckém díle, bude interpretováno skrze původní kognitivní a emocionální zkušenost jedince. Moment objektivizace emocionálního prožitku však otevře prostor pro zvážení těch alternativ, jež by za normálních podmínek byly potlačeny intenzitou emocionální reakce. Emocionální distance však není podmínkou snížení intenzity prožitku. Představuje spíše možnost intenzitu prožitku vědomě měnit - snižovat i zvyšovat.

Tento distanční princip bezpochyby doprovází nejen estetické soudy, ale i ty morální. Jak se ukazuje například u Kanta, pouze čistý rozum a osobní

---

<sup>105</sup> BULLOUGH, E. "Psychical Distance" as a Factor in Art and as an Aesthetic Principle. *British Journal of Psychology*, 1912, s 87 - 118.

<sup>106</sup> PEPPER, S., C. Emotional distance in art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 1946, s. 235 - 239.

nezainteresovanost pro morální soudy nestačí. Každé rozhodnutí, které učiníme, vychází ze zhodnocení příčin a důsledků, na jejichž základě volíme nejvýhodnější řešení. Toto řešení se samozřejmě vztahuje na eliminaci objektivních i subjektivních negativních dopadů v životě člověka. Prožitek, spojený s morálními soudy, může mít charakter jak pozitivní, tak i negativní zkušenosti. V umění a podobně i v morálních soudech umožňuje schopnost distance vytvořit optimální poměr mezi rozumově objektivními a emocionálními motivy řídícími naše rozhodování. Je velmi pravděpodobné, že estetické objekty zajišťují díky svému charakteru podmínky pro výchovné působení, a to zvláště tehdy, je-li součástí uměleckého objektu morální sdělení či motiv. Dochází tak k velmi specifickému způsobu zprostředkování určitého morálního sdělení a zároveň k distanci vůči reálnému emocionálnímu prožitku, jenž je však vyvolán skrze vzpomínky na konkrétní předcházející zkušenosti.

Někteří autoři zkoumají princip tzv. emocionální nákazy, jež předpokládá pouhé zrcadlení emocionálního prožitku, a to na základě audiovizuální percepce. Tento jev se vyskytuje také v běžné komunikaci - například při nápodobě výrazu či postoje komunikujícího partnera. S tím může být spojena pocitová odezva, která však neodpovídá hloubce reálných emocí, u nichž nejde o pouhé smyslové zachycení emoce, nýbrž i o pochopení příčin, z nichž emoce vzešly. Právě díky tomu, jak potvrzuje i EEG, jsou reálné emoce součástí kognitivních procesů.<sup>107</sup>

Zkušenost je důležitým pojmem, jímž pragmatismus vysvětluje jak výchovné, tak estetické funkce. Umění poskytuje takovou formu zkušenosti, v jejíž specifičnosti je možné kultivovat kognitivní a emocionální podmínky veškerých hodnotících soudů. Klíčové je poznání, že prožitky i interpretace spojená s uměleckými výtvoři vychází z běžných životních zkušeností, jež jsou obsažené v našich vzpomínkách. Proces prožívání, chápání a hodnocení uměleckého díla je proto vždy spjat s jedinečnými předpoklady jedince, který je zároveň podmíněn určitým sociokulturním prostředím. Umění tudíž není příčinou morálního rozvoje člověka. Vytváří však vhodný prostor pro výchovné působení, jež je možné realizovat při využití podmínek distance, jež umění jakožto médium poskytuje.

---

<sup>107</sup> COPLAN, A. *"Catching Characters Emotions: Emotional Contagion Responses to Narrative Fiction Film."* Film Studies. Manchester University Press. 2006.

## **5. Výchovné a morální funkce umění v postpragmatickém myšlení**

Diskuse o morálním rozměru umění se stále odehrávají na půdě analytické estetiky. Zásadní oblastí zájmu estetiky jakožto filosofické disciplíny ovšem není pouze problematika podstaty estetických a morálních procesů, nýbrž také otázky, jež se do centra zájmu společnosti dostaly relativně nedávno. Do této kategorie můžeme zahrnout principy fikce, chápání metafory, nápodobu, technickou reprodukovatelnost a obecně veškeré atributy doprovázející psychologickou a formální podstatu umění a jeho tvorby. Tyto úvahy jsou o to relevantnější, čím více se umělecká tvorba podbízí konzumu a zároveň nárokům technického pokroku společnosti. Kategorie umění jsou proto neustále rozšiřovány a zároveň zpochybňovány ve své platnosti. S pojmem estetické zkušenosti lze však pracovat i mimo kategorie umění. Právě s ohledem na zmiňovaný konzum, reklamní manipulaci a audiovizuální přesycenost některých médií se zdá být pochopení podstaty „pravého“ umění směrodatné. V podstatě jde o preferenci v rozlišení vyšší a nižší kvality produktů, jimiž nás společnost neustále zahlučuje.

### **5.1 Formální a psychologické aspekty umělecké tvorby**

Otázkou po podstatě umění se ve svém díle zabývá významný estetik, a bezpochyby také pokračovatel Charlese S. Peirce, Nelson Goodman. Estetická teorie, s níž přichází, se zakládá především na analýze pojmů souvisejících se symbolickým (tedy sémiotickým) charakterem umění. Na základě této analýzy je možné upřesnit některé jazykové a tedy i kognitivní procesy, jež uměleckou tvorbu doprovází. Goodman sleduje mimo jiné dvě dimenze uměleckého díla představující zobrazení a expresi. Zatímco zobrazení je realizováno pomocí nápodoby předmětu, exprese představuje spíše určitý odkaz na objekt.<sup>108</sup> Nejen umělecká díla, ale i herci mohou v lidech vyvolávat konkrétní prožitky, aniž by sami byli jejich nositeli. Důležité je proto sledovat právě ty vlastnosti uměleckého díla, jež jsou příčinou vzniklého prožívání. Goodman uvádí příklad šedého

---

<sup>108</sup> GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007, s. 46 – 54.

obrazu, který v lidech vyvolává pochmurné nálady, ačkoliv obraz sám o sobě smutný není. Prožitek plynoucí z šedé barvy nás tudíž nutně musí odkazovat na takovou zkušenost, jejíž součástí bylo právě spojení šedé barvy s určitou negativní situací. Chápání šedé barvy jako příčiny smutné nálady může být ale podmíněno také kulturním a výchovným působením. Specifika odkazování, které probíhá v různých vrstvách a oblastech umělecké tvorby nás dostávají k podstatě pojmu metafory. Metafora není přímým spojením s realitou, neboť čím je metafora prázdnější a vyhaslejší, tím je s realitou svázanější.<sup>109</sup>

Nutno dodat, že kategorie metafory je nesmírně zajímavou součástí umění, ale i běžného života. Autoři Lakoff a Johnson tvrdí, že metaforické myšlení je podstatou jazykových systémů. Schopnost vyjádřit a pochopit metaforu tudíž není výsadním prvkem uměleckých děl, nýbrž symbolicky podmíněným způsobem našeho myšlení o světě. Charakteristika metafory pak spočívá v tom, že obsah jejího sdělení je skrýván a odkrýván zároveň. Tak je sdělení specifickým způsobem kódováno. Přesto působí metafora na většinu lidí nesmírně účinně, a to tím spíše, panuje – li v její interpretaci obecný konsensus, který následně klade některá očekávání na jejich chování.<sup>110</sup> Přirovnání, a později také metafora, vytváří určité podmínky, na jejichž základě je možné, právě díky jejich srozumitelnosti, postavit výchovné působení. Dítě tudíž může dojít k pochopení pojmů či situací snáze, a to prostřednictvím odkazu na vědomosti a zkušenosti, které jsou mu známé.

To nepřímou potvrzuje i Goodman, když tvrdí, že v estetické zkušenosti jde především o schopnost rozlišovat jemné souvztažnosti, o schopnost identifikovat systém znaku a pochopit podstatu jeho reference (odkazování). Interpretací díla se mění náhled lidí na svět a stejně tak se jejich světonázor specificky vkládá do díla. Právě to je podstatou Goodmanova vidění dynamiky umění, k čemuž dodává: „Estetický postoj nezná klidu, neustále hledá, zkouší, je více činností než postojem. Tvoří a přetváří.“<sup>111</sup> Tyto procesy jsou však možné jedině součinností kognitivních a emocionálních procesů. Emoce jsou nezbytnou podmínkou

---

<sup>109</sup> GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*, s. 51 - 56.

<sup>110</sup> LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002, s. 15 - 25.

<sup>111</sup> GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*, s. 186.

estetického zakoušení, neboť souvisí s uspokojením našich estetických potřeb a stávají se tak součástí estetického prožitku. Takové emoce nemusí být z podstaty pozitivní, ba právě naopak. Často se v estetickém prožívání objevují pocity, jež jsou v běžném životě popírané či neuvědomované.<sup>112</sup>

Goodman chápe umění skrze procesy tvořivosti zakládající se na vzájemné interakci mezi myšlením, vnímáním a prožíváním uměleckého díla, kdy tato interakce probíhá v neustálém střetu uměleckého a reálného světa. Prostřednictvím symbolizace a metafor je recipient nucen umělecké dílo nejen prožívat, ale také specifickým způsobem interpretovat. Interpretace je však vždy významně podmíněna našimi předchozími zkušenostmi, jež i skrze naši tělesnost vyvolávají určité druhy reakcí a hodnocení. Tím je myšleno především spojení barev s konkrétními pocity, a to nejen na úrovni emocionální, ale též smyslové.<sup>113</sup> To je zřejmě také nejčastějším zdrojem metafor. Zajímavé je, že umění může emoce nejen vyvolat či zprostředkovat, ale také plně potlačit. V takovém případě záleží na způsobu, jímž je daný problém uměním předkládán a dále na cílové oblasti, o níž má umění primárně referovat. Proto není možné, aby estetická zkušenost zohlednila výhradně emocionální, nebo výhradně interpretační rovinu díla. Podstatou je totiž vzájemné pochopení i prožití určitého motivu.

Současný svět je plný technických vymožeností, jež přináší umění nové možnosti, ale také nová úskalí. Jednou z dalších otázek, které je třeba si v souvislosti s výchovnými funkcemi umění položit, se týká okolností jeho reprodukovatelnosti. Tento problém, známý mimo jiné z díla Waltera Benjamina, je ještě relevantnější od doby, kdy umění začalo představovat jak kategorii estetickou, tak i tržní. Zatímco dříve byla reprodukce uměleckých děl technicky velmi náročná, dnešní doba umožňuje svými prostředky vytvářet takřka totožné repliky určitých děl. Jakkoliv je takové počínání zjevně konzumní, nese replika vždy původní sdělení uměleckého díla, protože se mu snaží maximálně přiblížit. A dokonce některé způsoby reprodukce vnášejí uměleckým dílům nový originální

---

<sup>112</sup> GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*, s. 175-192.

<sup>113</sup> Je možné objektu přiřazovat čichové, hmatové, zvukové a jiné charakteristiky.

rozměr. Benjamin se však domnívá, že reprodukce je příčinou ztráty aury uměleckého díla, a proto je možné umění v takovém množství šířit masám.<sup>114</sup>

Vnímání je u člověka silně podmíněno životním prostředím, a to jak přírodním, tak i historickým. Umělecké dílo potom představuje jedinečný otisk své doby a obsahuje individuální i společenský rozměr. Ztráta aury je pravděpodobně zapříčiněna urputnou snahou společnosti překonat neopakovatelnost děl a přiblížit je v dosah člověku. Benjamin tento jev nazývá standardizací jedinečného. Míra reprodukovatelnosti umění je po vynalezení fotografie extrémně vysoká, neboť je možné produkovat velké množství kopií. Dochází tudíž nejen k tvorbě umění pro umění, ale také k jeho politizaci. Umění bylo původně projevem distance člověka vůči přírodě. Tradiční a svým charakterem kultovní hodnota umění byla vinou fotografie upozaděna hodnotou vystavovací. Dílo bylo dříve tvořeno najednou a pro věčnost, zatímco dnes je umění neustále měněno a modifikováno, jak se ukazuje například u filmu. Benjamin navíc podotýká, že otázka uměleckého vymezení filmu je sama o sobě dosti sporná, jelikož se na jeho tvorbě podílí příliš mnoho specialistů. Navíc jde i o poměrně zvláštní postavení herců, kteří se neprezentují před publikem, nýbrž před přístrojem. Tak dochází k vylepšení prostředí, jejich vzhledu a obecně jejich výkonu. Přesto vytváří filmový herec jedinečnou a osobní auru, které se divadelní herec musí vzdát. Tento zajímavý jev je zřejmě způsoben okolnostmi hereckého výkonu. Filmový herec totiž dosahuje nejlepších výkonů právě v případech, kdy je maximálně realistický, tedy kdy nejméně hraje.<sup>115</sup>

Benjamin se kritikou reprodukovatelnosti umění snaží ukázat, že přístup současné společnosti k umění je konzumní a povrchní. Nejde pouze o množství umělecké tvorby, jež je produkována bez ohledu na kvalitu, ale také o změnu hodnot společnosti. Umění již není důstojným poselstvím své doby. Stává se prostředkem bezduché zábavy, ovlivňuje vkus, módu a vytváří falešné iluze reality.

Benjamin dodává, že film konstruuje určité zdání aury (nebo spíše image) herců, jejichž kvality jsou falešné a jejich sláva je důsledkem zkažených

---

<sup>114</sup> BENJAMIN, W. Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti, 1936, s. 17-20.

<sup>115</sup> Tamtéž, s. 21 - 28.

hodnot společenského vkusu. Tak se filmu daří produkovat hodnoty, jimiž vytváří masy. Umělec si obvykle zachovává od svého díla odstup a vidí jej v jeho celistvosti, a to je právě u filmu velmi obtížné. Divák je navíc vtažen do určité reality, jež klade mnohem nižší nároky na jeho soustředění. Film přináší pouze jiný způsob představy člověka a světa, a to prostřednictvím kamery. Jediný přínos filmu lze tak spatřovat ve spojení a spolupráci umění a vědy. Některé psychologické teorie vidí ve filmu potenciál pro uvolnění pocitů a z nich vycházejících tenzí. Tímto způsobem dle Benjamina samy staví film mimo umělecká díla. Umění totiž neslouží k pouhému rozptýlení, vyžaduje po nás vysokou míru soustředění.<sup>116</sup>

Walter Benjamin tak otevírá kritickou diskusi vůči technologiím, jež zásadním způsobem ovlivňují nejen postoje člověka vůči estetickým objektům, ale především vůči hodnotám. Média dnes představují opravdu prostředek masové a komerční produkce umění, které je bezduché. Zahlcení množstvím dat uměleckého i informačního charakteru je příčinou stále se zvyšující povrchnosti a laxnosti v přístupu vůči jejich kvalitě a vůči hledání jakékoliv smysluplné podstaty. Kvantita se následně neblahým způsobem projevuje i v kognitivních funkcích. Povrchní přístup vůči přijímaným podnětům umožní pouze povrchní učení a tím i tvorbu nekvalitních vědomostních a zkušenostních konstrukcí poznání. Manfred Spitzer na základě podobné úvahy dochází k závěru, že úkolem dnešní výchovy a školy je donutit děti myslet, postavit je před problémové úkoly a naučit je schopnostem dobré volby.<sup>117</sup>

S tímto názorem lze v plném rozsahu souhlasit i s ohledem na ospravedlnění filmu a fotografií. Kritika, jíž Benjamin vůči filmu a fotografii vznáší je aplikovatelná do jakékoliv oblasti estetické tvorby. Nelze opomenout fakt, že ne každá malba, každý pohyb a každý hudební projev může nést status uměleckého díla. Masovost a komercializace umění je jistě problémem, s nímž se současný svět potýká. Umělecké dílo je však uměleckým dílem jen tehdy, kdy plní podmínky zmíněné v souvislosti s Goodmanovým dílem. Pokud jsme schopni identifikovat, prožívat

---

<sup>116</sup> BENJAMIN, W. Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti, s. 28 - 40.

<sup>117</sup> SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014.



a chápat symboliku uměleckého díla, tedy pokud je možné vytvořit dialog mezi dílem, tvůrcem a příjemcem a rozvinout ho do té míry, že bude měnit své „hodnotitele“, pak může být i film uměleckým dílem a nositelem krásných i výchovných elementů. Klíčové je, jak vidno u Spitzera, naučit děti tyto problémové oblasti v životě i umění odhalit a promyslet, aby byly schopny dojít správné volby.

## 5.2 Umění a implicitní výchova

U Goodmana i u Benjamina lze nalézt úvahy týkající se pravosti umění. Ať už je tato pravost vykládána prostřednictvím formálních vlastností či aury uměleckého díla, kladou oba autoři důraz na jedinečnost a určité zpřítomňování minulého, tedy podmínek vzniku díla, které si jako odkaz nadále nese i v přítomnosti. Tak se umění dožaduje svého ospravedlnění. Hans-George Gadamer v této souvislosti upozorňuje, že umění, a dokonce i jeho tvůrci již nejsou součástí života „obce“. Funkce a postavení umění ve společnosti se v tomto ohledu mění. Moderní umění je nové, pobuřující a vymezující se vůči tradici. Přesto však musí z tradice a minulosti čerpat stejně, jako i jeho hodnotitel vychází z minulosti a tradic vlastní kultury a společnosti. Podstata vztahu mezi tradičním a moderním uměním tak spočívá přímo v nastavení člověka, respektive v jeho schopnosti využít duchovnosti smyslů, které mu podmiňují způsob vidění a zakoušení umění.<sup>118</sup>

Člověk si nese vysokou míru reflexivity, jež je společná tvůrcům i hodnotitelům. Krásným se objekt ovšem nestane ve chvíli, kdy je subjektivně oceňován, nýbrž až na základě obecného konsensu. Je třeba dodat, že tento konsensus je spíše předpokládán, než vyžadován či ověřován.<sup>119</sup> „Přesto druh pravdivosti, s nímž se setkáváme ve zkušenosti s krásným, vznáší jednoznačně nárok na nejen subjektivní platnost.“<sup>120</sup> Gadamer zde vychází z Kanta a dodává, že platnost na úrovni subjektivity pro člověka neznamená žádný závazek a postrádá správnost. Estetika vznikla jako filosofická disciplína až v 18. století a právě v této době si položila otázky nejen po kráse a podstatě umění, ale také otázky, jež

---

<sup>118</sup> GADAMER, H., G. *Aktualita krásného: umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Triáda, 2003, s. 5-26.

<sup>119</sup> Tamtéž, s. 5-26.

<sup>120</sup> Tamtéž, s. 22.

se na poli estetické filosofie zodpovídají ještě dnes. Jedná se o poznání, důležitost a význam určitého objektu. Samotné vymezení klíčových oblastí zájmu estetiky vyzdvihuje jazykovou (kognitivní) rovinu umění. Gadamer při definici estetiky odkazuje na Baumgartena, podle nějž **je estetika uměním krásného myšlení**.<sup>121</sup>

Umění krásného myšlení je relevantním označením estetiky a estetické zkušenosti. Jak se nakonec ukázalo už u Schillera, druhem jedinečného lidského projevu a důležitou kategorií umělecké tvorby je hra. Gadamer se domnívá, že lidská hra je specifická právě tím, že do sebe (a tím i do umění) vnáší rozum. Jedná se nejčastěji o stanovení pravidel, která vychází z principu opakování. Hra se zdá být také prostředkem komunikace, jak se ukazuje při pozornějším zkoumání vztahu aktivně hrajících a přihlížejících. Přihlížející nejsou takřka nikdy pouhými diváky. Stejný princip můžeme dle Gadamera sledovat i v umění. Umění je samo o sobě dynamické a hravé a po svém publiku vyžaduje, aby hrálo s ním.<sup>122</sup>

Důležitá je také symbolická rovina uměleckého díla. Jak bylo řečeno v předešlém textu, umění lze chápat jako druh média, jež k něčemu odkazuje. Díky své výjimečnosti však disponuje nejen schopností odkazovat, nýbrž také odkazované zpřítomňovat. Tím se umění stává částečně k něčemu odkazujícím a částečně reálně ztvárňujícím odkazované. Umělecké dílo proto nikdy nemůže odkazovat na to, čím samo není a právě v tomto ohledu jej Gadamer spatřuje výjimečným.<sup>123</sup>

Takřka u všech zmíněných autorů se ukazuje význam spojení umění s jazykovými systémy, komunikací, hrou a vlastní tradicí. Vysoká míra reflexivity, jež se odehrává s ohledem na kognitivní i emocionální procesy, umožňuje nejen pochopit, na co dílo odkazuje, ale také čím je. V samotných dílech i v našem hodnocení a interpretaci se pak objevují metafory a různá přirovnání, která obohacují a vlastně i usnadňují naše chápání a prožívání umění. A právě na základě těchto podmínek si může jedinec utvářet také **implicitní názor**. Otázka

---

<sup>121</sup> GADAMER, H., G. *Aktualita krásného: umění jako hra, symbol a slavnost*, s.5-26.

<sup>122</sup> Tamtéž s. 27-36.

<sup>123</sup> Tamtéž, s.37-45.

implicitních vědomostí a zkušeností je nesmírně zajímavá právě ve vztahu k symbolickému charakteru uměleckých děl.

Obvykle je za implicitní výchovu a vzdělání považováno vše, co si dítě osvojí mimo záměrné a „evidentní“ výchovně vzdělávací působení. Jedná se tudíž o vědomosti, dovednosti a postoje, které jsou skryté a nahodilé. To ovšem vystihuje pouze jeden z možných výkladů těchto pojmů, jak lze ukázat například u definice termínu implicitní znalosti. Jde o „znalost, která **je zahrnuta** v jednání, způsobu řešení úloh, souboru dat apod. a **není tedy vyjádřená ani dostupná přímo v určitém zdroji.**“<sup>124</sup> Ačkoliv je definice zaměřena na implicitní znalosti, tak ukazuje, že skrytost obsažená v některém výchovném působení nemusí být náhodná. Nyní je lépe viditelné, že implicitní znalost je nejen skrytá, ale pravděpodobně také velmi vlivná. Princip implicitního působení „nebýt dostupný přímo“ se proto ukazuje býti signifikantním nejen pro umění, ale pro veškeré výchovné působení. Výchova totiž požaduje zohlednění aktuálních podmínek a možností dítěte. Kdyby tak vychovatel nečinil, nedosahoval by ve výchovném působení žádoucího úspěchu. Ve výchově a vzdělání se proto využívá převážně toho, co dítě zná, aby mu bylo vysvětleno či přiblíženo to, co by mělo znát.

Pokud není výchova pouhou bezduchou kontrolou určitého chování, musí být implicitní, neboť nevychází z přímé realizace určitého požadavku, nýbrž z postupného rozvoje takové vědomostní, zkušenostní a dovednostní sítě, jež dítě k požadavku cíleně přivádí. Příkladem takové činnosti může být vyprávění pohádek. Principiálně jde o stejný jev, jaký byl popisován u znakových (referenčních) funkcí umění. Vychovatel prostřednictvím něčeho (pohádky) odkazuje na něco jiného (pravidlo chování). Nejedná se o proces neviditelného a nahodilého působení, ba právě naopak. Implicitní princip „nebýt dostupný přímo“ je totiž obsažen i ve zkušenostním učení, protože zkušenost vytváří právě pole působnosti, v jehož rámci se názory, pravidla a vědomosti utvářejí, a tudíž se následně (implicitně) projevují v našem jednání a rozvažování, aniž by byly přímo viditelné. Umění je postaveno na implicitních sděleních, neboť kromě toho, že je uměním, je také ještě něčím dalším.

---

<sup>124</sup> KUČEROVÁ, H. Implicitní znalost. In: KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)[online databáze]. Praha : Národní knihovna České republiky, c2009a .

Tím se poměrně jednotí vše, co bylo do této chvíle řečeno o charakteru umění i výchovné funkci estetické zkušenosti. Stejně jako umělec vychází od známého, aby tvořil nové, je i pozorovatel nucen (ze své přirozenosti) nacházet v umění nejprve známé, aby pochopil jiné. I z toho důvodu může mít umění vysokou hodnotu pro výchovné působení. Skrytost, na níž si umění zakládá, je totiž z podstaty stejná, jako skrytost výchovná. Skrze známé ukazuje neznámé, které je následně interpretováno a pochopeno ve zkušenosti, a to v souladu s aktuálními jazykovými a kognitivními schopnostmi jedince.

## **Závěr**

Ve snaze vyjít z definice etiky a morálního vývoje k výchovnému potenciálu estetické zkušenosti se ukázalo, že etika představuje takové hodnoty a ideály, jež jsou sice výchozí pro utváření osobní i společenské morálky, jejich kodifikace je však sporná s ohledem na diverzitu situací a s ohledem na specifika subjektivního i společenského nastavení. Mezi morálkou vlastní a společenskými mravy lze sledovat rozdíl, který nespočívá v jejich přínosu pro společnost, nýbrž v míře, v níž jsou obě oblasti regulace lidského chování vyžadované a sankcionalizované. Morální vývoj dítěte pak představuje proces, v němž se dítě učí akceptovat společenská pravidla a chápat je skrze jedinečnost vlastního úsudku. Tímto způsobem se vytváření stále komplikovanější základna strategií řešení problémů, která poskytuje jedinci možnosti volby. Proces volby strategie řešení závisí jak na výši dosažené úrovně kognitivního (morálního) vývoje, tak na společenském prostředí, charakteru situace a vlastních předcházejících zkušenostech.

Pragmatická pedagogika a filosofie, jež pracuje s pojmem zkušenosti a zkušenostního učení, přichází s konceptem, na jehož základě je možné analyzovat a definovat specifika provázanosti estetické zkušenosti a morální výchovy. Nakonec i německý idealismus, u něž lze sledovat inspirační linku pragmatismu, akcentuje vztah mezi uměleckou tvorbou a dosahováním ideálu lidskosti. Tento motiv se nalézá jak u Herdera, tak u Schillera, kteří ve svých dílech reflektují jednak stránku samotné umělecké tvorby, jednak rovinu její symbolické interpretace. Speciálně Herder vyzdvihuje schopnost reflexe, jež se odehrává vždy ve světle příčin a důsledků. Umění představuje abstrakci člověka od přítomnosti a stává se symbolickým (ale i emocionálním) nositelem společenských a kulturních hodnot, mravů a tradic - jako svědectví doby, v níž vzniká. Umění však může sloužit i reflexi jevů niterně lidských, jak zdůrazňuje Schiller. V procesu tvorby, vyvolané hravým pudem, totiž každý zaznamenává vnější i vnitřní jevy své existence, a to skrze jedinečnost sebe sama v pozici tvůrce. Už německý idealismus tak ukazuje, že umění má potenciál rozvíjet naše schopnosti nejen v oblasti hodnocení a interpretace. Podstatné je však, že tyto

procesy rozvoje probíhají vždy pod taktovkou kulturně historického kontextu a vlastní zkušenosti.

Na této myšlence se zakládá jak pragmatická filosofie, tak i konstruktivistické přístupy, které vytváří prostor pro pochopení zkušenosti jakožto nástroje poznání, jež lze optimalizovat, a to formou interpretace a reinterpretace veškerých okolností vzniklých při řešení problémových situací. Interpretace zkušenosti v rovině individuální i společenské je patrná jak v díle Ch. S. Peirce a W. Jamese, tak později v díle Johna Deweye. Peirce se zaměřuje především na oblast sémiotiky, čímž umožňuje sledovat formální procesy interpretace znakových (uměleckých) objektů. Umělecká díla ve své symboličnosti ukrývají určité významy, které jsou dílům připisovány tvůrcem a následně též interpretujícím. Ukazuje se tak, že veškerá interpretace a hodnocení uměleckých objektů je záležitostí individuální i kolektivní, neboť veškeré jednání jedince probíhá v přímém, či nepřímém dialogu se společností. Z pragmatického i konstruktivistického hlediska tudíž vyplývá, že tvorba názoru je postupným a dynamickým procesem, jenž je podmíněn aktuálním a proměnlivým sociokulturním prostředím i charakterem interpretující skupiny a že se tento proces specificky manifestuje i v oblasti umění.

Determinace člověka tak vychází ze získání zkušenosti, která je důležitým pojmem pragmatického pojetí výchovné i estetické funkce. Umění poskytuje takovou formu zkušenosti, v jejíž specifitě je možné kultivovat kognitivní a emocionální podmínky hodnotících soudů. Klíčové je poznání, že prožitky i interpretace spojené s uměleckými výtvy vychází z běžných životních zkušeností, jež jsou obsažené v našich vzpomínkách. Proces prožívání, chápání a hodnocení uměleckého díla je proto vždy spjat s jedinečnými předpoklady jedince, jenž je zároveň součástí určitého sociokulturního prostředí. Umění překvapivě není příčinou morálního rozvoje člověka. Vytváří však vhodný prostor pro výchovné působení, jež je možné realizovat při využití podmínek distance především vůči emocionálním prožitkům, kdy tato distance je možná právě díky znakové podstatě díla. Umění je ve vztahu k významům médiem a prožitky, které vyvolává, tak nejsou přímé, ale vyvolané vzpomínkami na zkušenost.

## **Seznam literatury:**

- BENJAMIN, W. Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti, 1936.
- BERMÚDEZ, J. L., GARDNER, S. *Art and morality*. New York: Routledge, 2003. ISBN 0415192528.
- BULLOUGH, E. "Psychical Distance" as a Factor in Art and as an Aesthetic Principle. *British Journal of Psychology*, roč. 5, 1912, s. 87 - 118.
- CARROLL, N. *Art and Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research*. Ethics, 2000.
- COPLAN, A. *"Catching Characters Emotions: Emotional Contagion Responses to Narrative Fiction Film."* Film Studies. Manchester University Press. 2006.
- ČAPEK, K. *Pragmatismus čili filosofie praktického života*. Praha: Topič 1918.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.
- DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Milton, Balch & Company, 1934.
- DEWEY, J. Self-Realization as the Moral Ideal. *The Philosophical Review*. 1893, 2(6), 652-664. DOI: 10.2307/2176020.
- DOLEŽEL, L. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0735-2.
- FESMIRE, S. *John Dewey and moral imagination: pragmatism in ethics*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2003. ISBN 0-253-34233-3.
- GADAMER, H., G. *Aktualita krásného: umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Triáda, 2003. ISBN 80-86138-48-8.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2007, 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HERDER, J. G. *Uměním k lidskosti: úvahy o jazyce a literatuře*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2006, s. 281. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-147-1.
- CHLUP, O. *K základním otázkám pedagogiky : výběr z díla / Otokar Chlup*, Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1957.
- JAMES, W. *Pragmatismus: Nové jméno pro staré způsoby myšlení*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. ISBN 80-7325-022-5.
- KANT, I. *Kritika soudnosti*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1975. 271 s.

- KANT, I. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou*. 2., upr.vyd. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0310-2.
- KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. 2. vyd. Praha: Svoboda, 1990, 128 s. Filozofické dědictví. ISBN 80-205-0152-5.
- KOHLBERG, L., HERSH R. Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*. 1997, **16**(2), 53-59. ISSN 1543-0421. Dostupné 6.3. 2016 z: <http://worldroom.tamu.edu/Workshops/CommOfRespect07/MoralDilemmas/Moral%20Development%20a%20Review%20of%20Theory.pdf>
- KREJČÍ, F. *Positivism a výchova*. Praha, 1906.
- KUČEROVÁ, H. Implicitní znalost. In: KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)[online databáze]. Praha : Národní knihovna České republiky, c2009a [cit. 2016-07-13]. Dostupné z WWW: [http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000000104&local\\_base=KTD](http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000104&local_base=KTD)
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002. ISBN 80-7294-071-6
- MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1971.
- PALEK, B. *Sémiotika*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-356-3.
- PEIRCE, Ch. S. What Pragmatism is. *The monist*. 1905, **15**(2). Dostupné Z: <https://archive.org/stream/jstor-27899577/27899577#page/n1/mode/2up>
- PEPPER, S. C. Emotional distance in art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, roč. 4, č. 4, 1946, s. 235 – 239.
- PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2., Praha: Portál, 1997, 143 s. ISBN 80-7178-146-0.
- PIAGET, J. *The moral judgment of the child*. New York: Free Press Paperbacks, 1997, 418 s. ISBN 9780684833309.
- PLATÓN. *Ústava*: 4., opr. vyd. Překlad František Novotný. Praha: OIKOYMENH, 2005, 213 s. Platónovy dialogy, sv. 18. ISBN 80-729-8142-0.
- REICH, K., HICKMAN, L. A., NEUBERT, S. *John Dewey between pragmatism and constructivism*. New York: Fordham University Press, 2009. ISBN 978-0-8232-5182-7.
- SCHILLER, Friedrich. *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia, 1995. Malá díla. ISBN 80-85885-67-0.



- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho následovníci*.  
Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Z dějin pedagogiky. ISBN  
80-04-20715-4
- SOKOL, J. *Malá filosofie člověka: a Slovník filosofických pojmů*. 5., rozš. vyd.  
Praha: Vyšehrad, 2007, 411 s. ISBN 978-80-7021-884-6.
- SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o  
rozum*. 1. vyd. Brno: Host, 2014, 341 s. ISBN 978-80-7294-872-7.
- VYGOTSKIJ, L. S. - PRŮCHA J. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha:  
Portál, 2004. ISBN 80-717-8943-7.
- WORRINGER, W. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Vyd. 1.  
Praha: Triáda, 2001. ISBN 80-86138-35-6.