

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

Místo s historickou pamětí jako východisko pro  
školní výtvarnou činnost

Autor: Bc. Martin Hrubý  
Studijní program: Učitelství pro střední školy – biologie  
Učitelství pro střední školy – výtvarná výchova  
Vedoucí práce: Mgr. et MgA. Petra Filipová Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Lucie Tikalová Ph.D.

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Martin Hrubý  
**Studium:** P20P0571  
**Studijní program:** N0114A300053 Učitelství pro střední školy  
**Studijní obor:** Biologie, Výtvarná výchova  
**Název diplomové práce:** Místa s historickou pamětí jako východisko pro školní výtvarnou činnost  
**Název diplomové práce AJ:** The places with historical memory as a starting point for art lessons

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Hlavním tématem diplomové práce je prostor, tedy prvek, který je v současné výtvarné výchově zaneprázdňován spíše okrajově. Jádrem práce je zpracování výtvarného didaktického projektu pracujícího s analýzou historického objektu jako místa s "historickou pamětí", jež je ale v krajinném kontextu již pouze nepatrně znatelné (např. zaniklá osada, zřícenina hradu).

Východním motivem je vytvoření modelu prostorové situace hradu Choustníkovo Hradiště (zhotovený v materiální podobě) na základě získaných poznatků o historii a poloze hradu z dostatečného množství relevantních zdrojů, interaktivní analýzy místa a jeho historické paměti.

Didaktický projekt klade důraz na mezipředmětovou vazbu výtvarné výchovy s architekturou, dějinami umění, historií a geografii. Cílem projektu je rozvíjení prostorové představitivosti žáků střední školy, využívající model jako jeden z nejdůležitějších nástrojů cvičení tohoto druhu představitivosti, zároveň však také integrující inovativní didaktické metody a postupy.

Praktické části práce předchází teoretická část, která se věnuje podstatě projektové výuky a významu použitých didaktických metod a pomůcek v rámci tvůrčího zpracování projektu. Prostor je věnován použití architektonických modelů ve výuce, jejich charakteristice, typům, funkcím a jejich dějinám.

ABHAU, Marcy. Architecture in education: A Resource of Imaginative Ideas and Tested Activities. Philadelphia: Center for Architecture, 2009 [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: [https://www.philadelphiafa.org/sites/default/files/aie\\_manual\\_full.pdf](https://www.philadelphiafa.org/sites/default/files/aie_manual_full.pdf)

ALTARRIBA, Eduard a Berta BARDÍ I MILÁ. Objevujeme architekturu. Přeložil Veronika LÁSKOVÁ. Praha: Grada, 2019, 47 s. ISBN 978-80-271-2475-6.

CIKÁNOVÁ, Karla. Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 17 s. ISBN 80-86039-70-6.

COLE, Emily, ed. Průvodce architekturou. Praha: Svojtka & Co., 2008. ISBN 978-80-7352-976-5.

DIVIŠ, Miroslav. Nástin vývoje architektury v českých zemích. 1. vyd. Praha: Grafoprint Plus, 1999.

DUŠEK, Ondřej a Karolína JIRKALOVÁ. K čemu jsou architekti. 1. vyd. Praha: Jakost, 2018. ISBN 978-80-270-2710-1

Exler, Petr. Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefakty. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4620-2.

HANUŠ, Jiří. Architektura v dvourozměrném prostoru. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2011. sv. 3-4. ISSN 1210-3691.

HANUŠ, Jiří. Detail v architektuře. Výtvarné aspekty moderní architektury a jejich aplikace do současných kontextů výtvarné výchovy. 2017. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Bláha, Jaroslav.

HANUŠ, Jiří. 2014. Výtvarné aspekty detailu v architektuře. Kultura, umění a výchova, 2(1) [cit. 2014-03-31]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=6&clanek=39](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=6&clanek=39).

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-368-5.

HÖCKER, Christoph. Architektura. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. 191 s. Malá encyklopedie. ISBN 80-251-0285-8

CHODURA, R. Výchova uměním se zaměřením na výchovu architekturou. Kandidátská práce. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, zpracováno v Českých Budějovicích, 1987.

JIROVSKÝ, M. Jak vnímat estetiku měst, vesnic a krajiny. Disertační práce (Ph. D.). FA ČVUT Praha, 2006.

KRATOCHVÍL, P. (ed.) 2005. O smyslu a interpretaci architektury, VŠUP. ISBN: 80-86863-04-2.

MIZIELIŇSKA, Aleksandra a Daniel MIZIELIŇSKI. D.O.M.E.K.: důvtipná obrázková mozaika efektivních konstrukcí. Praha: Jana Kostecká, 2014. ISBN 978-80-260-5657-7.

PALLASMAA, J. 2012. Oči kůže. Architektura a smysly, Archa. ISBN: 978-80-87545-10-2.

PELČÁK, P. Několik poznámek k současné architektuře. Obecní dům Brno, 2009. ISBN: 978-80-254-4155-8.

POŠAROVÁ, Markéta. Výtvarné vyjadřování 3: (prostorová tvorba). Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-837-3.

SLAVÍK, Jan. Od výrazu k dialogu ve výchově: artefaktika. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-718-4437-3.

STARÁ, Kristýna. Architekti ve škole [online]. 2014 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <https://www.architektiveskole.cz/>

STEHLIKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

ŠEFCŮ, Ondřej. Od jeskyně ke katedrále: příručka pro hravé architektky. Praha: Grada, 2014, 62 s. ISBN 978-80-247-5300-3.

VENTURI, R. 2003. Složitost a protiklad v architektuře, Arbor Vitae. ISBN: 80-86300-17-X.

Zadávající pracoviště: Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Filipová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.1.2021

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem celou diplomovou práci vypracoval samostatně a že jsem v seznamu níže uvedené literatury uvedl veškeré prameny, ze kterých jsem v rámci vytváření práce vycházel a čerpal informace.

V Hradci Králové dne

jméno a příjmení

## **Poděkování**

Předně bych chtěl poděkovat Mgr. et MgA. Petře Filipové PhD. za důležité invence, rady a konzultace, které byly nepostradatelné v rámci praktického zpracování aktivit, jež byly náplní mé diplomové práce a také za plejádu postřehů z vizuální kultury a architektury a teoretických zdrojů, kde jsem mohl čerpat podklady pro teoretické zarámování mého projektu. Dále musím poděkovat Mgr. Janu Erbenovi za možnost výuky v rámci jeho třídy, laskavý přístup a přátelskou atmosféru. V neposlední řadě mé poděkování míří k účastníkům venkovního programu v Choustníkově Hradišti.

## **Anotace**

HRUBÝ, Martin. *Místa s historickou pamětí jako východisko pro školní výtvarnou činnost*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 155 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce předkládá v úplnosti výtvarný projekt zaměřený na architekturu a způsob pojetí této oblasti vizuální kultury v rámci výuky. Jádrem práce je lokalita hradu Choustníkova Hradiště.

První teoretická část se věnuje definování pojmu architektura, funkcím architektury a vnímání architektury společností i jejímu působení na jedince a jeho smysly. Další součástí práce je definice krajiny. Ve stručnosti je popsána legislativa regulující výstavbu a legislativa ochrany památek. Práce poskytuje vhled do metod užitých v projektu. Popsána je projektová výuka a místně zakotvené učení a proces projektování stavby od konceptu po prezentaci.

V praktické části najde čtenář popis projektu a jeho zakotvení v rámci rámcového vzdělávacího programu pro střední školy. Dále je zde přehled lekcí, činností a úkolů, které žáci v rámci projektu absolvují. Praktická část je uspořádána chronologicky. První uvedený je venkovní program v místě památky, dále následují lekce ve škole s vyvrcholení ve tvorbě modelu vlastního konceptu architektury.

## **Klíčová slova**

projektová výuka; místně zakotvené učení; architektonický model; hrad a zámek Choustníkovo Hradiště; dějiny architektury

## **Annotation**

HRUBÝ, Martin. *The places with historical memory as a starting point for art lessons*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 155 pp. Diploma Degree Thesis.

My diploma thesis presents a complete art project focused on architecture and on the way, how is introduced this area of visual culture to education. The substance of this work is the castle Choustníkovo Hradiště and its surrounding.

The first theoretical part deals with the definition of architecture, the functions of architecture and the perception of architecture by society and its effect on senses of spectators. Another part of the work deals with the definition of landscape. Legislation regulating construction and legislation for the protection of monuments are briefly described. The work provides insight look into the methods used within the project. Project-based learning and place-based education and the process of making architectural project (from concept to presentation) are described.

In the practical part, the reader finds a description of the whole project and its anchoring within the Curriculum framework for secondary schools. There is also an overview of lessons, activities and tasks, that students complete within the project. The practical part is arranged chronologically. The first is an outdoor program at the site of the historical monument, followed by lessons at school, culminating in the creation of a model of own students' architectural concepts.

## **Key words**

project-based learning; place-based learning; architectural model; castle and chateau Choustníkovo Hradiště; history of architecture

# Obsah

Úvod .....	10
1 Teoretická část .....	12
1.1 Definování architektury .....	12
1.2 Funkce architektury .....	14
1.3 Začlenění architektury v kontextu prostředí.....	15
1.3.1 Začlenění nových struktur do stávajících .....	16
1.4 Možnosti interpretace architektury.....	17
1.5 Vnímání architektury.....	18
1.5.1 Vnímání architektury společností .....	19
1.5.2 Vnímání architektury na úrovni jedince.....	20
1.6 Právní předpisy týkající se architektury a výstavby .....	21
1.6.1 Obecné předpisy .....	21
1.6.2 Vzdělávání a architektura.....	21
1.6.3 Ochrana památek.....	22
1.6.4 Nemovitá kulturní památka .....	22
1.6.5 Zásahy do nemovitých památek .....	23
1.7 Definování krajiny .....	24
1.7.1 Kulturní krajina.....	25
1.7.2 Krajina v rámci zkoumané lokality .....	26
1.8 Vzdělávání v oboru architektury .....	26
1.8.1 Výchozí stav.....	26
1.8.2 Důvody začlenění architektury do výuky .....	27
1.8.3 Média, publikace, učebnice.....	27
1.8.4 Formování veřejného mínění.....	29
1.8.5 Cíle vzdělávání v oboru architektury.....	30
1.9 Architektura v českém vzdělávacím systému .....	31
1.9.1 Zapojení architektury do výuky v praxi .....	33
1.9.2 Potíže s uchopením architektury ve výuce .....	33
1.9.3 Instituce podporující vzdělávání v architektuře .....	34
1.9.4 Architekti ve škole.....	35
1.10 Aktivní zapojení žáků do formování kulturního prostředí .....	35
1.10.1 Způsoby aktivního zapojení žáků .....	37
1.10.2 Nutná pravidla participace.....	38
2 Metodologie projektu .....	40

2.1	Cílová skupina .....	40
2.2	Místně zakotvené učení .....	41
2.2.1	Důvody k začlenění metody do výuky .....	41
2.2.2	Princip metody .....	42
2.2.3	Konfrontace žáků s historickým místem .....	43
2.3	Projektová metoda.....	45
2.3.1	Historické ukotvení metody .....	45
2.3.2	Definování projektové výuky.....	46
2.3.3	Podmínky úspěšného projektu .....	47
2.3.4	Pozitiva projektové výuky .....	47
2.3.5	Úskalí projektového vyučování .....	48
2.3.6	Členění projektů .....	48
2.3.7	Projektová metoda ve výtvarné výchově .....	49
2.4	Propojení projektové výuky a místně zakotveného učení .....	50
2.5	Vznik architektonického konceptu.....	50
2.6	Architektonická kresba.....	52
2.7	Model v architektuře.....	54
2.7.1	Model ve výuce architektury.....	55
2.7.2	Průkopníci architektonického modelu v Čechách .....	56
2.7.3	Architektonický model v proměnách doby .....	56
2.7.4	Modely dnes.....	58
2.7.5	Didaktická funkce .....	59
2.7.6	Členění modelů .....	59
2.8	Prezentace.....	60
3	Praktická část: Projekt: „Místa s historickou pamětí jako východisko pro školní výtvarnou činnost“ .....	61
3.1	Anotace projektu.....	61
3.2	Zakotvení projektu v RVP a cílová zaměření .....	62
3.3	Vybrané místo pro uskutečnění výuky (hrad Choustníkovo Hradiště) .....	64
3.4	Stručná historie vybrané památky .....	65
3.4.1	Počátky hradu .....	65
3.4.2	Pobělohorské období .....	66
3.4.3	Šporkové na scéně .....	67
3.4.4	Zánik hradu.....	68
3.4.5	Současná situace hradu.....	69
3.4.6	Stavební podoba .....	70



3.4.7	Současné aktivity v místě památky .....	74
3.5	Terénní část výtvarného projektu .....	74
3.5.1	Obecný popis.....	74
3.5.2	Seznam venkovních aktivit .....	75
3.6	Školní část výtvarného projektu.....	92
3.6.1	Seznam vyučovacích lekcí .....	92
3.7	Výstupy projektu .....	126
4	Rozsah a hodnocení praktické výuky .....	127
4.1	Reflexe projektu .....	127
4.1.1	Reflexe terénních aktivit .....	128
4.1.2	Odezva účastníků .....	134
4.2	Reflexe školní tvorby .....	135
4.2.1	Reflexe tvorby nákresů a skic.....	135
4.2.2	Reflexe tvorby modelů (polystyrenové modely).....	137
4.2.3	Reflexe odlévání a dalšího zpracování modelů .....	138
4.2.4	Reflexe odlévání a dalšího zpracování modelů II .....	139
4.2.5	Vzorový model a způsob prezentace .....	141
	Závěr.....	143
	Literatura.....	144
	Historie hradu: .....	144
	Zdroje k praktické části práce: .....	145
	Teoretická část práce: .....	147
	Seznam obrázků .....	153
	Přílohy .....	155

## Úvod

Předání uceleného systému poznání o architektuře se mnohdy pod tlakem sumy dat a časové tísně redukuje na strohý sousled historických slohů. Pokud však mají žáci být aktivními a kompetentními účastníky v diskusi o změnách lokálního i širšího prostředí, musí mít k architektuře i k místu, kde stojí, vztah. Výuku architektury tedy nelze redukovat na transmissi základního souboru dat, ale je nutné ji provázat prakticky a ukotvit místně. Žáci tak mohou na konkrétních příkladech zkoumat obecná fakta a zákonitosti architektury, které tvoří všeobecný základ oborových znalostí později implementovatelných do vlastního rozhodování a participace na tvorbě svého zdravého a kultivovaného prostředí. Tak je položen základ architektonické gramotnosti. Místní ukotvenost ukazuje žákům, že mohou vybočit z pasivního rámce svého chování a přikročit k aktivním změnám, byť třeba jen na půdě své vzdělávací instituce nebo v rámci svého pokoje.

Tato práce si tak klade za cíl přiblížit žákům architekturu a proces jejího vzniku v kontextu konkrétního místa, které má vysokou historickou hodnotu. Jedná se o hrad Choustníkovo Hradiště, respektive o místo, kde dříve toto feudální sídlo stávalo. Hrad byl dlouho sídlem celého panství, středobodem zdejších sociálních struktur a později klášterem a útočištěm. Žáci ale při průjezdu obcí vidí maximálně zarostlé návrší. Přiblížení lokality a zmizelé architektury je tak velmi komplikované, ale zároveň zásadní pro pochopení významu takového místa pro formování krajiny, historie i společnosti.

Koncepce projektu počítá s vyučujícím v roli průvodce historií vybrané lokality. Neopominutelnou součástí této historie jsou proměny architektury, která na tomto místě kdysi stávala. Žáci poznávají specifika, účel a charakteristiky budov společně se základy odborné terminologie. Seznamují se s rozměry sídla a jeho krajinným umístěním. Žáci se dále zabývají reálnou lokalitou se stále živou historií a poznávají ji v kontextu její aktuální podoby, která je výrazně odlišná od historického vzezření tohoto místa. Žáci jsou aktivizováni zejména přímým kontaktem s historií a hledáním stop „ztracené“ minulosti. Spojení aktivit s vybraným místem mimo budovu školy přináší vybočení ze stereotypu standardní školní výuky a přináší jisté oživení a diverzifikaci edukačního procesu. Výuka je místně ukotvená a žáci v terénu badatelsky postupují při zjišťování faktů a souvislostí.

Z návštěvy místa čerpají následující vyučovací jednotky ve škole, které využívají zážitků žáků, a jednotlivá témata spojená s hradem, historií a architekturou přinášejí ve větší hloubce a souvislostech. Celý proces ústí v myšlenku oživit stávající lokalitu novou architektonickou realizací. Ta má však podmínky v českých a evropských legislativních dokumentech a také je regulována s ohledem na kvalitní životní prostředí. Žáci tak rozmyšlí nad adekvátním zasazením stavby do stávajícího i historického kontextu a její přirozené komunikaci s prostředím. Při těchto úvahách nesmí zanedbat nedaleký areál v Kuksu, který má v krajině okolí Choustníkova Hradiště důležitou roli a je zde

nejvýznamnějším architektonickým prvkem. Svůj návrh tak musí žáci regulovat s ohledem na krajinný kontext, ale i v souvislosti s památkovou ochranou areálu bývalého hradu Choustníkova Hradiště, kde by měl být návrh architektury případně realizován.

V rámci projektu významně rezonuje období baroka. V barokním slohu byl přestavěn celý hrad v Choustníkově Hradišti a v 18. stol. vznikl také kukský hospital a přilehlý areál. Náplň projektu se ale obrací také k baroknímu vnímání některých témat jako je víra a smrt. Tato témata jsou provázaná i s posledními významnými majiteli Šporky. František Antonín Špork (1662–1738) smrt považoval za jedno ze svých životních témat. Z toho důvodu bude i samotná architektonická realizace žáků logicky tematicky orámovaná jako Muzeum smrti.

Hlavním výstupem realizovaného celku pak budou modely architektonických vizí v návaznosti na zadaný úkol, které jsou zhmotněním konceptů Muzea smrti vytvořených žáky pro danou lokalitu. Modely jsou dále fotograficky dokumentované a digitálně zasazené do fotografií dnešního Choustníkova Hradiště a dobových vedut Kuksu. Vyniká tak dialog budov původních a historických a nově implementovaných. Naplno se také projevuje záměr tvůrce modelu a to, zda se podařilo naplnit podmínky případné realizace stavby.

Teoretická část diplomové práce definuje podstatu architektury a její specifika. Zabývá se postavením architektury v českém prostředí s důrazem na situaci v českém školství. Porovnává české školství se zahraničím. Mapuje základy projektového vyučování a místně zakotveného vyučování, tedy metodiku, která je zásadní v rámci praktické části diplomové práce. Práce obsahuje stručný přehled týkající se komunikace staveb a prostředí. Neméně významnou roli hraje teorie procesu architektonického projektování s důrazem na jeho fáze, specifika užití a výhody architektonického modelu. Specifický význam má potom legislativa týkající se architektury, kulturních památek a jejich ochrany a případných zásahů v rámci chráněných lokalit. Stručně je popsána také historie objektu hradu Choustníkova Hradiště, která je nezbytná pro pochopení činností, aktivit a výtvarných úkolů, na nichž stojí celý výtvarný projekt.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Definování architektury

Celá diplomová práce je o architektuře, zkoumání architektury, její role ve vzdělávání a o praktickém pojetí architektury ve výuce. Nejprve je nutné představit, co vlastně architektura je, co není a jaké místo má v rámci hmotné lidské kultury. Pokud je člověk seznámen s definicí architektury a vzdělávacími programy, je mu jasné, že architektura výrazně interdisciplinárně přesahuje rámec vzdělávacích oborů výtvarná výchova a dějepis. Do těchto dvou oborů je logicky řazena širší veřejností, ale i samotným vyučujícím. Její interdisciplinarita způsobuje problémy s jejím zařazením. Míra informovanosti a povšechné vzdělanosti v tomto oboru ovlivňuje náš vztah k místu a kultuře a naše rozhodování, ve kterých se angažujeme. Taková rozhodnutí mohou ovlivnit náš životní prostor jak pozitivně, tak negativně a v důsledku hrají roli v kvalitě života a mezilidských vztahů. Architektura je součástí našeho sdíleného prostoru a slouží jako pozadí společenských dějů, jako určující prvek scény. Jsme vlastně scénografy našeho života (Pražské Quadriennale, 2015). Právě z toho důvodu, že jsme tvůrci, musíme být tvůrci obeznámenými.

Architektura je zároveň pevně svázána s vývojem výtvarného umění, ba co víc je součástí výtvarné kultury. Byla to právě architektura, která jako první z výtvarného umění, nesla v minulém století během radikálních změn označení moderna a postmoderna. To nám dokazuje například fakt, že kvalitní architektura ve svém detailu nese rukopis autora stejně jako jiná umělecká díla. Tento fakt bohužel nezohledňuje dnešní vzdělávání a architektura se tak od umění nebezpečně odcizuje (Hanuš, 2014/2 str. 1).

Architektura jakožto součást umění, dějin umění a kultury národa má nutně i pevné místo ve vzdělávání a silnou sociální úlohu a estetickou hodnotu (Pražanová, 2011, str. 8). Jedná se o velmi komplexní obor sdružující estetickou, technickou a kulturní rovinu a odráží tak kulturní vyspělost společnosti i současné společenské rozpoložení. Neopominutelnou složkou, která vytváří z architektury výrazně interdisciplinární obor, jsou technické aspekty díla spadající do matematiky, fyziky a také statiky.

Architektuře se v historii společně s malířstvím a sochařstvím říkalo „krásné umění“. Definice samotné architektury je ale dosti variabilní a fluidní – proměnlivá jako architektura sama. Tato proměnlivost koreluje se samotnou postmoderní dobou. Slovo „architektura“ je odvozováno ze dvou řeckých slov arkhé (počátek) a tektón (tesařství). „Architekton“ se stal stavitelem objektu a architektura uměním stavět, zacházet s hmotou. Prvním uceleným pojednáním v oboru je Vitruviových Deset knih o architektuře o období antiky, které byly na dlouhou dobu ztraceny a znovu nalezeny až ve středověku v klášteře Sankt Gallen.

Při definování termínu záleží na tom, jakou šíři mu stanovíme. Architekturu lze charakterizovat jako prostorovou kompozici, ale také jako stavební umění široce

rozkročené mezi urbanismem a krajinou, zastřešující stavby až po divadelní architekturu, interiérovou architekturu a design (Pechová, Stará, 2015, str. 12). Jednoduše lze také architekturu vyjádřit jako konkretizaci životního prostoru člověka s ohledem na psychické a fyzické potřeby člověka (Norberg-Schulz, 2010). Jedna z aktuálních definic například zase uvádí, že architektura je profese navrhování budov, otevřených prostor, společenských celků a jiných uměleckých konstrukcí a prostředí, obvykle s estetickým účelem. Architekturu tedy většinou posuzujeme ve velmi úzké souvislosti s estetikou a z definice samotné tak vyplývá, že nelze vložit přesně rovnítko mezi stavbu a architekturu (Zell, 2009, str. 12). Dokonce poměr architektury vůči stavbám můžeme označit za velmi nízký, někde se dočteme o pouze 5 % z celkové stavební produkce. Zbýlých 95 % se dříve v minulosti drželo vzorů vzácnější „vysoké“ architektury a kontextu místa a nedocházelo tak ke konfliktu, který můžeme sledovat dnes (Pelčák, 2009, str. 36).

V tomto užším pojetí lze tedy redukovat architekturu na řešení staveb a jejich okolí, kdy výsledkem je stavba nesoucí umělecké pojetí či názor (Politika architektury a stavební kultury České republiky, 2015, str. 4). Přesto i prosté stavby bereme jako důležité, jelikož spoluutvářejí prostředí. Na druhou stranu nemůžeme architekturu definovat pouze estetickou kvalitou vnějšího vzhledu. To bohužel bývá způsob posuzování architektonických realizací velkou částí veřejnosti. Naopak extrémně široké pojetí, které předkládá např. Hans Hollein, je architektura vše, jelikož zasahuje interdisciplinárně a je průsečíkem obrovského množství skutečností (Pražanová, 2011, str. 11). Luboš Knytl také obecněji definuje architekturu jako „záměrné, cílené a promyšlené vytváření či ovlivňování prostoru“ (Knytl, 2016, str. 7).

Architektura je, již dle obtížného definování, nutně složitá a nese v sobě mnoho protikladů, už tím, že je po ní požadována užitečnost a funkčnost, a zároveň požitek a estetika. Její komplikovanost je umocněna tím, že výsledek by měl být koherentní a celistvý. Také se objevuje diference a protiklad mezi fyzickou skutečností a psychickým působením, což je snad pramen veškerého umění. Tato ambiguita společně s rozporuplností je reflektována v napětí mezi formou a obsahem nebo abstrakcí a konkrétnem. Napětím je architektura charakterizována, jelikož mnohdy splňuje zdánlivě protichůdné (Venturi, 2001, str. 15). Tvůrce nesmí opomenout duchovní a estetické hodnoty, architektura má zrcadlit aktuální myšlení a stupeň pokroku, ale zároveň s pokorou k historii. Měla by nám pomoci strukturovat naše bytí a plynutí času (Pallasmaa, 2012, str. 84).

Vzhledem k teoreticky obtížnému uchopení architektury jsou tak velmi důležité prvky, které ji určují. Práci s prostorem jako základní prvek architektury označili již historici počátku 20. stol. (např. August Schmarsow) (Knytl, 2016, str. 7) a nelze pochybovat, že je pro architekturu stěžejní. Určujícím a tmelícím prvkem architektury je i řád, který se projevuje v regionálně kulturně odlišné formě. Tento řád podléhá mnohdy sice částečnému disharmonickému borcení. Borcení řádu ale nemůže být úplné, právě pro

jeho určující úlohu. Částečné pak přináší většinou nový život. Architektonický řád je velmi složitý, připouští i improvizaci a spontánnost podle místní skutečnosti (Venturi, 2001, str. 37). Řád se také nerovná přemíře standardizace a sériové výrobě, která je dnes oblíbená. Řád je tedy utvářenou harmonií bránící chaosu. Důležitým aspektem architektury je také funkce, kterou nemusí brát v potaz malíři či umělci jiných odvětví. Přesto si ze sochařství architektura propůjčuje práci s tvarem a tíhou a z malířství práci s barvou. Veškerá odvětví umění spolu odjakživa komunikovala a navazovala na sebe. Díla Josefa Gočára lze například vložit do souvislosti s jejich prekurzorem v geometrických malbách kubismu (Hanuš, 2014/1, str. 16).

V průběhu let se pole návrhů architektů rozšířilo ke konceptům celých měst a komplexních terénů, ale také k nábytku a drobným detailům (Zell, 2009, str. 13). Urbanismus je zaměřen na tvorbu ideálně komponovaných lidských sídel postavených na přírodních, historických i kulturních hodnotách. Stavební kultura spojuje proces plánů a přípravy, kontext stavby, realizaci a rekonstrukci a užívání. Jde o „proces a výsledek vývoje prostředí vytvářeného lidskou činností v oblasti architektury a stavebnictví“ (Politika architektury a stavební kultura České republiky, 2015, str. 5). Česká legislativa pak považuje za architekturu všechny stavby, územní plánování i zásahy v rámci krajinářské architektury, zároveň design částí budov, změny staveb i řešení interiéru (Pražanová, 2011, str. 11).

## 1.2 Funkce architektury

„Nejzazší smysl jakékoli budovy leží za hranicemi architektury,“ píše Fin Pallasmaa (Pallasmaa, 2012, str. 16). Tím podotýká, že podstata architektury se týká naší existence, sebeurčení a podstaty lidské civilizovanosti. Architektura řeší otázky metafyzické i existenciální. Není jen přístřeším, ale příbytkem v pravém slova smyslu přebývání, skrze ni člověk prožívá prostředí a orientuje se v něm (Norberg-Schulz, 2010). Architektura formuje společnost. Dává prostoru a času lidské měřítko a tím je ukotvuje, strukturuje v čase, integruje. Zhmotňuje a zprostředkuje ideje současnosti i minulosti, spojuje nás se smrtí (Pallasmaa, 2012, str. 24). Specifikem architektury je její sepjetí s místem a prostředím. Architektura hraje zásadní roli ve formování prostředí od územního plánování po komplexní krajinářské celky a v životě člověka postmoderny obývajícího rozsáhlé aglomerace je určujícím prvkem míry kvality života. Ostatně urbanizace je trendem posledních století a dekad. Tento proces naznačuje, do jaké míry je architektura důležitou součástí naší kultury, našeho vývoje a umožňuje plný rozvoj našich životů. Skrze architekturu můžeme lépe pochopit vztahy v krajině a prostředí a obnovit si vztah k půdě a prostředí. Architektura je prostředím, které má funkce sociální, kulturní, hospodářské a environmentální, měla by splňovat potřeby a očekávání. Musí být uzpůsobena pro každodennost lidského bytí. Architektura je přímo spojená s činy a činnostmi a musí s nimi úspěšně „kooperovat“ (Pallasmaa, 2012, str. 74-75). Je spojena s každodenností a denními potřebami a je mimořádná právě tímto funkčním aspektem.

Architektura by měla být jedním z prostředků vysoké kvality života a měla by odrážet společné hodnoty a kulturní identitu diverzifikovanou specifiky lokálních odlišností. Tvoří „background“ velké části sociálních interakcí a je prostředím vytvářejícím zážitky. Měla by tak sloužit potřebám obyčejných lidí a souznít s nimi. Vnitřní i vnější prostor architektury podmiňuje i chování a interakce běžných lidí. Byla by chyba domnívat se, že nemá důsledky, zda lidé bydlí v panelových domech, dělnických domech první republiky nebo v historických chalupách na venkově, zda má obec vysokou občanskou vybavenost nebo jakou povahu mají lokální instituce (Hanuš, 2014/2, str. 3).

Architektura je také největším prostorem pro vyjádření aktuální soudobé estetiky. Nesmíme architekturu zploštit jen na objekt funkčnosti a nezbytnosti. Striktní zaměření na funkci ústí k projekci stavby, nikoliv architektury ve smyslu definice výše uvedené. Je nutné v architektuře hledat myšlenky rozvoje lidského druhu, bytí, myšlení a cítění. Tak dojdeme k uvědomění si sebe sama a rozvoji nás i společnosti. Právě prostřednictvím takové, vizuálně i funkčně rafinované architektury můžeme kultivovat smyslové vlastnosti člověka a jeho kreativitu (Hanuš, 2014/2, str. 2). Děsivě tak vyznívá prokázaný vliv prostředí na psychiku a potenciál člověka, kdy nemůžeme u panelového sídliště a jiných esteticky pokleslých forem architektury očekávat, že bude pro člověka inspirativní, rozvíjející a povznášející jeho mysl. Naopak obyvatelé podnětného architektonického prostředí dostávají do vínku pevněji zakořeněné kulturní a estetické hodnoty (Hanuš, 2014/1, str. 22).

Výše zmíněné charakteristiky funkcí architektury v sociálním prostředí dokazují, že porozumění architektuře je jedním z klíčů ke správnému rozvoji společnosti na poli kulturním, lidském i politickém. Jsou to také důvody zcela legitimující v aktuální situaci pevné včlenění, podporu a rozvoj vzdělávání v této rozsáhlé oblasti. Lze začít u interiérů škol a jejich formování, nebo v seznamování s oblastí územního plánování či urbanismu. Každý by měl mít alespoň obecné povědomí o významu architektury, urbanismu, územním plánování a krajinářské architektury z výše uvedených důvodů. Znalost těchto oborů je jedním z klíčů ke komplexnímu porozumění vlastního životního prostředí.

### 1.3 Začlenění architektury v kontextu prostředí

Začlenění konceptů architektury do prostředí je jedním z ústředních prvků hlavního praktického úkolu této práce a je tedy důležité poskytnou této problematice stručný teoretický základ. Nad to se jedná také o předmět debaty široké veřejnosti, což dokazuje například fakt, že problematika začleňování staveb do prostředí rezonovala (např. kromě potřeby a nutnosti regulace) i v rámci sociologického šetření v roce 2012 zaměřeného na stavební kulturu (Maier a kol., 2012, str. 27). Komponování architektury do krajiny zrcadlí vztah k přírodnímu a kulturnímu dědictví a míru tolerance a otevřenosti dané společnosti. Sekundárně pak takové začlenění nese patrný vliv na chování a vnímání člověka. Kontinuita vývoje musí být v souladu s urbanistickými hodnotami, kulturním kontextem a přírodními specifiky. Přirozeností kultury je ale také změna. Respekt ke

kontextu tedy nedefinuje jako jedinou možnost přístupu konzervaci ale rozvíjení, které je však uvědomělé, citlivé, zachovávající kontinuitu. I při volbě radikální transformace forem by tak měl proces reflektovat širší kontext středoevropského prostředí. Kontext můžeme specifikovat různě a může mít různou šíři, má však povahu zejména přírodní, kulturní a sociální. Taková specifika jsou podmíněna zvolenou šíří území. Začlenění stavby do kontextu pak ovlivňuje její charakter a úče. Srozumitelnost architekta, jednoznačnost při plánování a míra participace veřejnosti na tomto procesu stanovuje také úroveň akceptace realizovaného projektu.

Architektura je místem formovaná, ale zpětně místo sama utváří. Dává mu kulturní hodnotu. Musí vyrůstat z kontextu. Je vlastně lidskou interpretací místa. Místo je vedle tvůrce stavby nejdůležitější. Architektura je z umění nejvíce místem vázaná, a proto nelze považovat typizované panelové domy jako architekturu. Místem můžeme myslet parcelu, obec, ale také region. S nabývací plochou místa se rozšiřuje také obsah kontextu. Právě kontext regionu však dnes vyznívá do prázdna a není respektován. Import architektonických forem není ani přetaven v místním kulturním kontextu a vizuálně vyčnívá. Architektura je mnohdy redukována na úroveň kontejnerů na bydlení a mobilních struktur (Pelčák, 2009, str. 16). Hlavním problémem špatného začlenění je přímý konflikt s prostředím. Střet s kulturou či její ignorace vzniká například nesouladem měřítek, nelogickou terénní úpravou, nebo již zmíněným importem cizích prvků a forem. Potíží také může být nesoulad vzhledu a funkce. Jedná se třeba o výrazné městské budovy, které však oproti předpokladům nemají žádnou veřejnou funkci. Při vnímání krajinného kontextu historických míst spojených s architekturou musíme pak mít na paměti i to, že v dobách výstavby i pozdějších etapách historie prostředí stavby mohlo vypadat výrazně odlišně (Maier a kol., 2012, str. 25).

Oficiálně se nesetkáme s žádným souborem direktivních pravidel. Legislativně existuje však účinné omezení v rámci ochrany přírody a krajiny, ochrany kulturních památek a v územním plánování, které by mělo korigovat rozvoj hodnot (Maier a kol., 2012, str. 25). Mimo zvláště chráněná území, kde stavební zásahy podléhají kontrole příslušných orgánů, chybí relevantní materiály stanovující hodnotu prostředí, a proto rozhodování o novostavbách podléhá subjektivitě a nedostatečné revizi. Někde může regulace kvůli své plošné rozsáhlosti nepřiměřeně bránit rozvoji lokálního prostředí a jinde naopak být nedostatečnou prevencí špatných zásahů (Maier a kol., 2012, str. 26).

### 1.3.1 Začlenění nových struktur do stávajících

Důležitým nástrojem architektury je jazyk. V rámci jazyka a architektury najdeme mnohé analogie. Povaha jazyka architektury je ale schizofrenní. Má kořeny v tradici počínaje od elementárních architektonických prvků, bývá však spojena s novými funkcemi, materiály a technologiemi ve velmi dynamické současné společnosti (Venturi, 2001, str. 15). Situace je tak velmi komplikovaná a otázka řešení této ambivalence je stále aktuální. „Podstatnou úlohou urbanismu a architektury je spoluřešení otázky, jak dosáhnout uživatelských standardů technologicky vyspělé společnosti, aniž budou ohroženy či



nenávratně ztraceny hodnoty kulturně civilizační a přírodně krajinné“ (Pechová, Stará, 2015, str. 11). Tyto zásadní hodnoty můžeme však zachovat pouze, pokud budou naší společnosti známé, sdílené a společnost jako taková je o nich schopna vést diskusi a formovat je. Pak bude usnadněn také dialog starého a nového v rámci architektury.

Spojování starého a nového můžeme posuzovat jako obecný teoretický koncept, ale také jako konkrétní propojování architektonických prvků, jejich syntézu či spojení historického místa s novou realizací. Takové pojení starého a nového nemusí být nutně podmíněno základem v původní stojící historické budově, ale prvky staré mohou být odkazem, připomínkou, vzdáním holdu nebo prostou návazností. Le Corbusier například umísťuje do své Notre Dame du Ronchamp sošku Panny Marie, která svým zpracováním sahá daleko do historie umění a kostel kotví v minulosti i prostředí (Rasmussen, 2016, str. 180-181). Je prostředkem umožňujícím kontinuitu. Jiný architekt, Bernard Maybeck, zase kombinuje formu průmyslové architektury s prvky jako je gotická kružba. Právě ona neočekávaná perspektiva náhledu může být katalyzátorem nového a neotřelého (Venturi, 2001, str. 41). Originální archaické stavební prvky tak nemusí být znehodnoceny, ale přejímány v nových souvislostech. Mohou být prostředkem spojení starého a nového a toto spojení se může odehrát v rámci prvků budovy, celých budov nebo celé krajinné dispozice.

#### 1.4 Možnosti interpretace architektury

Teprve pokud umíme architektonický prostor číst a znát, můžeme se cíleně podílet na jeho vytváření. Důležitá je uvědomělost při vlastním konání (Pechová, Stará, 2017, str. 48). Pro adekvátní předání hodnot architektury bychom měli v první řadě vědět, jak architekturu správně interpretovat. Nesmíme jen řešit, zda je oku libá či nelibá. Je třeba se pít po důvodech a principech. Interpretace je ošemetná v tom, že budovu vnímáme jako celek a většinou je právě celek to, co jsme schopni interpretovat. Její detaily v paměti nezůstanou. Mnohdy rozklíčujeme dokonce účel stavby jen podle vzezření a umístění, protože je typizovaná. Teprve po prvním náhledu přichází jeho hodnocení a uvědomělý rozbor stavby a jejího kontextu. Podobně vlastně postupuje architekt od hlavních tvarů po jednotlivé konstrukční a estetické prvky.

Interpretaci je potřeba opírat o teorii, která je zaměřená na konkrétní aspekty díla nebo filosofické zázemí architektonické teorie. Architektuře však neporozumíme pouze při schopnostech zařazení staveb do architektonických stylů podle vnějších rysů. Architekturu musíme vnímat a posuzovat v jejích kontextech (Rasmussen, 2016, str. 11). Otázkou je, zda architekturu vůbec verbálně můžeme interpretovat. Jazyk umění se totiž liší od verbálního vyjádření a mnohdy tedy ani historik není schopen slovy dílo postihnout. Umění je sice prostředkem komunikace, ale založené zejména na fenoménech vizuálně vnímaných, případně zprostředkovaných ostatními smysly. Je zajímavé sledovat zrak klouzající po stavbě, který napovídá mnoho o subjektivním preferencích ve vizuálním vnímání. Musíme však uvažovat při interpretaci, jak s

perceptuálním, tak i konceptuálním komponentem architektury. Tedy jak to, co vidíme, tak i obsah a myšlenku stavby a vše, co o ní víme. Architektura by měla sama o sobě „mluvit“. (Koryntová, 2020, str. 165). Při interpretaci architektury je tedy velmi chabé užití faktografického rozboru a jak text výše napovídá, bránou pro kvalitní vnímání a interpretaci jsou nakonec smysly.

Wayne Attoe interpretaci rozděluje na normativní, vysvětlovací a deskriptivní (Kratochvíl, 2009, str. 7) V rámci edukačních aktivit asi nebudeme posuzovat stavbu normativně ani vysvětlovat její podstatu, jelikož to je pouze v silách autora, jehož popis v tomto konkrétním případě ani nemáme k dispozici. Většinou se tedy uchýlíme k deskripci její fyzické podoby dnešní a minulé a k jejímu kontextu socio-kulturnímu, případně politickému, ekonomickému aj. Interpretace stavby by měla být ale co nejkompexnější a měla by se vztahovat k tematickým rámcům. V širším měřítku kulturnímu a sociálnímu, úžeji politickému, ekonomickému i technologickému. Další je vázán k dějinám architektury, třetím je vztah k teoretickému konceptu, jehož zásad se snaží počin dostát. Chybou by ale bylo opomenout vztah k místu a také k tvůrci. Příběh stavby tvoří samostatnou kapitolu. Další nutnou složkou interpretace je forma a typologie architektury. V celé interpretaci však může dojít k posunu rámců či svébytnému výběru, nemělo by se však jednat o suchý výčet faktů (Kratochvíl, 2009, str. 8).

Ve 20. a 21. stol. vznikaly ale i jiné teorie interpretace, např. založené na sémiotice, využívající systém jazyka. Obrací se tak k významům a zákonitostem architektury v souladu s vnímáním celého umění jako svébytného jazyka (Koryntová, 2020, str. 166). Další forma založená na bázi marxismu pak klade důraz na sociálně-ekonomickou stránku a politický kontext. Asi nejvýznamnější teorie se upírá k člověku a jeho vazbě k prostředí formovaném architekturou s pohledem na architekturu jako prostředek budování místa. Zde je stavba sama výpovědní hodnotou o světě a lidské zkušenosti, ukazuje, jaký svět stavíme a jak na svět nahlížíme. Upozaduje tedy slohovou a stylovou klasifikaci. V tomto ohledu hraje významnou roli dialog přítomnosti a historie. Tendence, které mnohdy výrazně, nejen vizuálně, bojují. Zde totiž narážíme přímo na setkání ochrany památek a progresivního rozvoje v oboru. Tento konflikt paralelně kopíruje vývoj člověka, pohled do budoucnosti, zároveň zakotvenost v minulosti. Je nasnadě ptát se, jaký svět architektura formuje. Architektura je přímým odrazem této tenze, vypovídá o našem světě a jeho problémech (Kratochvíl, 2009, str. 14).

## 1.5 Vnímání architektury

Vnímání architektury je oblast velmi rozvinutá a mnohovýznamová. Lze pojednávat o vnímání jednotlivců, subjektivním prožitku a interakci se stavbou, o obecných zákonitostech, které tento proces má, nebo o vnímání architektury skrze soudobé koncepty společenského a kulturního uspořádání a proměny tohoto procesu v historii. Odedávna architektura poskytovala prostor a zázemí pro fyzický a psychický život,

uspokojování potřeb. První obydlí začali lidé stavět již před 300 000 lety (Ševců, 2014, str. 5). Dříve však byla společnost v úzkém vztahu a kontaktu s místem a celá společnost se podílela na vytváření příbytků, které byly díky tomu stavěny s citem. Vznikl tak ve výsledku „účelný půvab“ staveb. Jejich tvorba byla vnímaná přirozeně. Dnes je naopak pokročile civilizovaná společnost odtržena od těchto procesů i od prostředí. Obydlí běžných lidí často postrádají jakoukoliv kvalitu (Rasmussen, 2016, str. 8). Jiní autoři dávají vinu stavu architektury přeceněnému vizuálnímu vnímání oproti ostatním smyslům a současnému všeobecnému směřování (Pallasmaa, 2012, str. 38). Vnímání architektury na úrovni celospolečenské i na úrovni jednotlivce a jeho smyslů hraje významnou roli v interpretaci architektury.

### 1.5.1 Vnímání architektury společností

V historii byla skrze architekturu prezentována moc (Pražanová, 2011, str. 12). Forma architektury byla nositelem řádu, který byl transformován po určité údobí do historického slohu. Při společenském rozvoji a změnách konstelace společenských vrstev a vztahů již však ubývalo jistoty konsenzuálně přijímaného výtvarného výrazu a konvenčně přijímaných forem a postupů. Sloh posléze ztratil filozofickou provázanost se společností a kulturou a stal se dekorativismem a v poslední fázi zástěrkou pro neschopnost tvořit v souladu s potřebami doby. Estetický dojem začala později vytěšňovat funkce. Práce architekta se také proměňovala. Od práce s konstrukcí a hmotou vrcholící v gotických katedrálách se začal přiklánět k formování prázdného prostoru a jeho tvarování, které se naplno rozvinulo v minulém století. Přeměny slohů a směrů také souvisí s tím, že člověk bývá po vstřípení pravidel po určitém čase situací znuděn a hledá formy vybočující, které opět někdy ústí v ustavení jiných pravidel (Rasmussen, 2016, str. 51).

Ve 20. stol. se role a podoba architektury stává velmi komplikovanou. Modernismus přinesl do architektury silný impuls s hesly „méně je více“ a „forma následuje funkci“, které konečně odráželo dobu a společnost (Knytl, 2016, str. 10). Architektura se stala strohou, zbavila se zdobnosti ornamentu a tu nahradila estetika samotného prostoru a tvaru hmoty vevnitř i v exteriérovém vnímání, konvexní a konkávní tvary, křivky. K tomu došlo i díky posunům v technologickém vývoji (Dušek, Jirkalová, 2018, str. 36). I pouhý tvar tvoří drama. I tento obrat však někteří autoři považují za možnou příčinu špatného stavu dnešní architektury. Architektura v novém řádu ztratila prý duchovnost i tělesnost a přenesla se k povrchnosti a můžeme ji snad nazývat spíše designem. Strohost ornamentu architektonického prostoru si prý vynahrazují lidé na svých tělech ornamenty tetování (Pelčák, 2009, str. 12). Do toho vstupují autoritářské režimy, které navrací architektuře přísný řád a revoluční technické neomezené možnosti nás zbavující morálních a etických zábran.

Dnes i v minulosti je a byla architektura součástí celého prostředí a jeho hlavním nástrojem jeho formování. Současně pokud platí, že architektura odráží a spolutvoří kulturní a společenské tendence, nemůžou již dnes být aktuální hesla modernistů.

Postmoderní pluralita se naopak odráží ve složitosti (Venturi, 2001, str. 16). Krása by měla být dle teoretiků stále neodmyslitelným komponentem architektury. Nelze ale docílit naplnění termínu, který dávno ztratil svou stabilní definici, a proto se dnes nahrazuje tzv. „kvalitou“, která je ovšem obdobně nesnadno definovatelná. Aby byla stavba kvalitní, musí splňovat řadu specifik a potřeb. Architekt také musí vzít v potaz to, že architektura bude promlouvat v dlouhém časovém měřítku. Je nepřenositelná a v daném místě působí stále. Dnešní stavby přes vysoké rozpočty často brzy ztratí výraz a tím i kvalitní dlouhodobé působení. Kvalita staveb také koreluje s prostředím, v některém prostředí stavba působí neutrálně, jinde stejná stavba vysloveně ruší. Důraz je cílen na design a konstrukci (Pražanová, 2011, str. 13). Syntéza formy, funkce a konstrukce lze považovat za nový impuls a řád navracející architektuře její společenskou a dobovou provázanost a čitelnost směřující k vyšší kvalitě. Architektura počala účinně kombinovat nové materiály a technologie (Knytl, 2016, str. 12).

### 1.5.2 Vnímání architektury na úrovni jedince

Vnímání architektury je provázané i na smyslové úrovni. Zrak zprostředkovává dojmy hmoty a prázdna. Dále zkoumá měřítko a poměry, stejně jako sluch v hudbě. Také rozlišuje barvy, které hmotu a její atmosféru mnohdy definují. Ostatně vliv barvy na vnímání prostoru lze vhodně ilustrovat na armádním maskování nebo kamuflážích prototypů nových aut. Zde je použita taková barevnost, která potlačuje prostor a propůjčuje objektu „mimikry“. Barvy také prostor odlehčují nebo přidávají tíži.

Zrak je tak náš dominantní smysl při zkoumání architektury. K této hegemonii zraku nad ostatními smysly přispěl zejména rozvoj perspektivy v renesanci. Dříve ale samotná vizualita neměla takovou roli jako dnes a její roli zastával spíše sluch, a ještě dříve hmat. Ostatně veškeré smysly mají původ právě v hmatu. Logicky se tento historický přerod týkal hlavně přechodu od orálních zvukových projevů k psanému, což vedlo i k transformaci našeho pohledu na prostor a jeho utváření. Dnes vizuální kultura cílí na povrch a jeho atraktivitu a ztrácí mnohdy zkušenost hloubky. Urbanismus téměř zcela oku podléhá. Přesto svět i architekturu stále poměřujeme i svým vlastním tělem a tělesnou zkušeností. V jiných kulturách než v „západní“ je dokonce dodnes dominantní role zraku chatrná a úspěšně sekundovaná ostatními smysly. V těsném sejetí s tělem a hmatem je typická hliněná architektura domorodých obyvatel Toga nebo Mali, výrazně odlišný hmatový zážitek poskytuje zase indický dekor, který vybízí k prozkoumání jeho haptických kvalit. Stejně jako v architektuře se pak objevují rozdíly smyslového vnímání také v běžné komunikaci, kde hraje významnější roli třeba čich a hmat (Pallasmaa, 2012, str. 32). Zrak nás ve výsledku odděluje od světa a nejsme tak schopni být se světem v jednotě. Na rozdíl od hmatu neposkytuje bezprostřední tělesnou zkušenost. Tradiční architektura nedominovala vizuálně, ale řídila se právě tělem a hmatem. S nadvládou zraku došlo ke ztrátě celostního charakteru vnímání a určité intimity. Neznamená to však, že tím pádem nutně musíme abstrahovat ostatní smysly. Svou sterilitou se

architektura vzdaluje sdílené lidské existenciální zkušenosti a míří k plochým jednostranným projektům. (Pallasmaa, 2012, str. 38).

## 1.6 Právní předpisy týkající se architektury a výstavby

### 1.6.1 Obecné předpisy

Jako každá jiná podléhá také oblast architektury legislativním předpisům. I architekt si jich musí být vědom při své práci, zvláště když pracuje s územím s historickou hodnotou a případnou právní ochranou, kterou tato historicky cenná místa mohou jistě mít. Oblast architektury a stavební kultury je v mnohých aspektech silně právně ukotvená. Jedná se např. o Úmluvu o ochraně architektonického dědictví Evropy, která v ČR vstoupila v platnost roku 2000. Jejím hlavním cílem je ochrana památek, jejich souborů a míst formovaných dohromady člověkem a přírodou. Úmluva o ochraně archeologického dědictví Evropy taktéž vstoupila v platnost roku 2000 a zavazuje k ochraně archeologického dědictví jako zdroje historické paměti. Také Listina základních práv a svobod stanovuje právo na dobré životní prostředí a udává, že nikomu není dovoleno ničit památky nad míru stanovenou zákonem.

Evropská úmluva o krajině pak vstoupila v platnost mezinárodně roku 2004 a její podstatou je snaha zachovat regionální krajinný ráz. Úmluvu je nutno vnímat v kontextu destruktivních zásahů minulého století s kolosálními důsledky na formování krajiny. Snaha o zachování krajinného rázu zahrnuje šetrnou krajinnou politiku, udržitelný rozvoj, územní a městské plánování se zapojením veřejnosti i místní samosprávy. Je zde snaha zvrátit vnímání krajiny jako předmětu ekonomického zisku. K plnění obsahu úmluvy se zavázala i Česká republika s důrazem na rozvoj edukace veřejnosti zejména v rámci primárního a sekundárního vzdělávání. Uplatnění obsahu úmluvy ale brání dosud jasně neformulovaná krajinná politika a formální obtíže při oficiálním zapojení do krajinného plánování (Smrtová, 2014, str. 1).

Ze souboru zákonů a vyhlášek, které přímo řídí a organizují politiku stavební kultury v českém prostředí lze přednostně zmínit zákon č. 183/2006 Sb. („stavební zákon“), zákon č. 137/2006 Sb. (o veřejných zakázkách) a v případě kterého se týká tato práce nelze opominout zákon č. 20/1987 Sb. (o státní památkové péči), zákon č. 183/2006 Sb. (o územním plánování) a případně zákon č. 114/1992 Sb. (o ochraně přírody a krajiny). V § 12 posledního jmenovaného zákona pak najdeme definici právě o ochraně krajinného rázu. Existuje také metodika jeho hodnocení (Maier a kol., 2012, str. 10). Současný pohled na stavební kulturu a osvětu je také ovlivněn evropskou legislativou. V ní se objevuje důraz na zvyšování kvality staveb i jejich rozmanitosti z důvodu zlepšení kultury i cestovního ruchu, důraz na krajinu a kulturní dědictví, udržitelný rozvoj.

### 1.6.2 Vzdělávání a architektura

Dalším velkým tématem i na legislativní úrovni je také nutnost vzdělávání široké veřejnosti. Z dokumentů se jmenovitě jedná např. o Usnesení Rady Evropské unie o

architektonické kvalitě v městském a venkovském prostředí (2001/C 73/04), o Evropskou perspektivu územního rozvoje či Stockholmskou chartu. Z národních dokumentů se jedná např. o Zásady urbánní politiky čítající šest hlavních bodů. Pro vzdělávání má význam Memorandum o vzdělávání a architektuře z roku 2009 a pozdější Memorandum Architektura ve vzdělávání z roku 2014 (Politika architektury a stavební kultury České republiky, 2015, str. 10). Datace dokumentů prozrazuje, že problematika se s různou mírou aktivně řeší na národním poli už více než deset let. Již tehdy v roce 2009 ministr školství Ondřej Liška (MŠMT) podotýkal, že výuka architektury na školách chybí a zařazení do RVP je na jeho nástupci. Obecně formuluje podobu vzdělávání zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je základem pro formulaci dalších závazných dokumentů.

Kvalitou prostředí formovanou skrze stavební kulturu a architekturu se ze strategických dokumentů zabývá Politika architektury a stavební kultury České republiky schválená 14. 1. 2015, která počítá s prohloubením vzdělávání odborné i laické veřejnosti a považuje jej za klíčový předpoklad pozdvižení stavební kultury. Meritem dokumentu je architektura jako součást vzdělávání a požadavek kvalitní metodiky. Na obsahu se podílela Česká komora architektů. Cílem by měl být rozvoj edukace ve výše jmenovaných okruzích. „Téma vzdělávání, osvěty a výzkumu se vztahuje k profesím souvisejícím se stavební kulturou a s prostředím vytvářeným výstavbou, ke správním orgánům a k občanské veřejnosti“ (Politika architektury a stavební kultury České republiky, 2015, str. 21).

### 1.6.3 Ochrana památek

Neméně podstatná je legislativa týkající se ochrany památek a spojení architektury a památkové péče. Architektura byla oborem, který definoval památkovou péči. Přesto jsou to dnes obory v praxi mnohdy v radikální opozici při posuzování nových architektonických projektů. Řeší se dilema mezi autenticitou a identitou. Nový svět často nahrazuje to pochopitelné věrně známé. Součástí ochrany památek je téměř od začátku logicky také ochrana prostředí. Nejsme v době, kdy se architektura inspirovala ve vysokých vzorech a technologický posun dneška poskytuje možnost extrémních zásahů. Z toho důvodu je nutná regulace. Na druhé straně jsou to zase památkoví pracovníci, kteří bojují proti všem intervencím, které by jakkoliv narušily „starý svět“ (Pelčák, 2009, str. 36).

### 1.6.4 Nemovitá kulturní památka

Zákon České národní rady o památkové péči č. 20/1987 Sb. definuje podstatu nemovité kulturní památky. Lokalita bývalého hradu Choustníkova Hradiště, jádro praktické části této práce, je v současnosti chráněna právě jako nemovitá kulturní památka dle zvýše uvedeného zákona o památkové péči. Lokalita podléhá ochraně již od roku 1958 (Památkový katalog, č. 1000152703). Taková památka musí splňovat dle zákona č. 20/1987 Sb. ve znění pozdějších předpisů jednu ze dvou podmínek. Buď se jedná o

„významný doklad historického vývoje, životního způsobu a prostředí společnosti od nejstarších dob do současnosti, jako projev tvůrčích schopností a práce člověka z nejrůznějších oborů lidské činnosti, pro její hodnoty revoluční, historické, umělecké, vědecké a technické, nebo má přímý vztah k významným osobnostem a historickým událostem.“ Přičemž je možné vyhlásit pouze část stavebního komplexu či soubor staveb. Prohlašování kulturních památek se děje v kooperaci vlastníka, Ministerstva kultury a správních úřadů. Porevoluční zákon O ochraně památkového fondu se stále nepodařilo schválit. Území s významnými archeologickými nálezy se pak věnuje vyhláška Ministerstva kultury č. 187/2007 Sb. (ČTK, 2009).

#### 1.6.5 Zásahy do nemovitých památek

Jakákoliv úprava či zásah do nemovité kulturní památky a okolního prostředí je schvalována obecním úřadem obce s rozšířenou působností v koordinaci se stavebním úřadem. Organizace památkové péče (NPÚ) vždy vypracuje odborný posudek. Metodika posuzování je individuální a nelze ji zobecnit. U novostaveb je důležitým měřítkem vztah k celku a začlenění v prostředí, nelze zanedbat urbánní vývoj místa a strukturu území. Podpory se dostává prý i soudobým progresivním myšlenkám, jak podotýká pracovník josefovské pobočky NPÚ Matěj Kubina (Kubina, 2020). Vše ale závisí na zpracování projektu. Architekt by měl řešit výšku a rozměry budovy s ohledem na okolní zástavbu automaticky, čímž jednak zohledňuje kontext novostavby a také se může vyhnout konfliktu s památkáři. Projektování na kulturních památkách hlavně obnáší znalost místa, stavby a historického vývoje (Kubina, 2020).

Zásahům a úpravám se věnuje §14 zákona č. 20/1987 Sb. Úřady zainteresované v daném procesu se vyjadřují, zda jsou avizované změny v souladu se zájmy státní památkové péče. Taktéž je posuzován vliv na životní prostředí pomocí studie EIA. Existují bohužel zatím způsoby, jak pravidla nastavená zákonem obcházet. Například neoznámení stavby na území s archeologickými nálezy může být obhájeno třeba pouze tvrzením o oznámení telefonátem (Zídek, 2018). Schvalovací proces je složitý, předně je realizována série průzkumů – zejm. archeologický a stavebně historický (Honěk, 2018). Od 1. 7. 2023 se celá situace zřejmě změní. S ohledem na nový stavební zákon č. 283/2021 Sb. vejde v platnost zákon č. 284/2021 Sb., který rozhodovací i odbornou působnost sloučí v rámci stavebního úřadu.

Developer musí splňovat nároky jako např. funkční a efektivní prostor pro současnou společnost, energetické parametry, osvětlení (Honěk, 2018). Z uvedených informací plyne, že legislativa nařizuje developerovi respekt k místu, podmínky užívání, obnovy i nové výstavby. Stavební úpravy jsou omezeny rámcem vycházejícím z výzkumů, tzn. hlavně historií objektu a místa, materiály původní stavby a také kontextem. Významné nelegální zásahy do architektury jsou však odborníky relativně rychle vysledovány a následně řešeny individuálně (Kubina, 2020).

## 1.7 Definování krajiny

O architektuře je nutné uvažovat v kontextu. Při tomto přemítání nelze opomenout krajinu jako dominantní část tohoto kontextu, který musí vzít v úvahu každý správný architekt. Zatímco dříve převažovala v životě člověka přírodní složka krajiny a kulturní část pro něj byla útočištěm, dnes máme mnohdy problém vymanit se z urbanistických struktur a trávit čas mimo instituce v uzavřených prostorech. Přesto bychom měli vnímat krajinu jako syntézu obojího.

Definice krajiny je stejně obtížná a problematická jako u architektury. Záleží, na který aspekt nebo účel se zaměříme, proto nepřekvapí pluralita a rozdílnost definic. Krajina je charakteristická svými vlastnostmi. Skládá se z mnoha komponentů. Je celkem území, zpravidla stejnorodým, které se odlišuje od ostatních takových celků (Kolejka, 2013, str. 5). Pokud uvážíme čistě lingvistický rozbor krajiny, zjistíme, že slovo kraj udává územní ohraničení oddělující určitý celek od jiných. Potvrzuje tak definici územního celku.

Mnoho lidí uvažuje o krajině bez zahrnutí lidských sídel. Některé definice jim přitom v tomto duchu dávají za pravdu a participaci lidských sídel nepřipouští. Přírodovědný, konkrétně geografický, náhled podotýká, že krajina existuje nezávisle na člověku, jelikož se formovala a vyvíjela již před jeho přítomností. Pak nic nebrání používat slova krajina a příroda jako rovnocenná synonyma. Taková definice pak může být jedním z důvodů, proč lidé při deskripci krajiny sídla automaticky bezděčně vynechávají (Kolejka, 2013, str. 7-8). Někdy však i geografické definice složku lidskou připouštějí. Také lze u pojmu krajina využít přívlastky přírodní a kulturní. Ekologický výklad naopak v krajině vidí složku antropogenní jako jednu ze tří hlavních komponentů. Existují i zcela opačné názory, které uvažují o krajině jako o pravém opozitu přírody s rolí člověka jako „krajinného konstruktéra“.

Obecně převažuje názor, který pokládá krajinu za syntézu její přírodní a lidské složky, což dokládá i Evropská úmluva o krajině, dokument věnující se plošnému přístupu ke krajině. Člověka vnímá jako významného činitele (Smrtová, 2014, str. 6). Většinové vnímání člověka jako aktivního činitele dokládají ostatně pojmy jako krajinná architektura, krajinářství. Pevné spojení krajiny s lidským elementem potvrzuje fakt, že se slovo „krajina“ v souvislosti s člověkem používá v metaforickém slova smyslu, jako kupříkladu duševní krajina nebo krajina hrudníku v medicíně. Lidé mohou vývoj krajiny pozitivně, ale při nesprávném zacházení také výrazně negativně, ovlivnit. Krajinu s „lidskou“ složkou vnímáme jako mnohvrstevnatý pojem. Jak popisuje Kolejka – primární a sekundární strukturu (vrstvu přírodní a ekonomickou) následuje terciální neboli humánní struktura popisující demografii a sociální strukturu. Kvartérní struktura je vztah k místu, onen „genius loci“ – stopa, která může být spojena s pozitivním i negativním vnímáním (Kolejka, 2013, str. 22-25). Je to vztah proměnlivý, vyvíjející se, který je možné budovat, a využitelný i ke komplexnímu formování osobností žáků a přirozené motivaci



k změnám v jejich prostředí. Genius loci je také aspekt, se kterým je nutné počítat při práci s historicky významným prostředím.

Pro člověka byla krajina vždy plná významů. Má estetickou hodnotu, je prekurzorem pro tvorbu sídel, architektury a všeobecně pro možnost našeho bytí. Vliv člověka ji také zpětně utváří. Způsob, jakým zacházíme s krajinou, odráží hodnoty společnosti a její kultury, a krajina pak recipročně podmiňuje náš život. To je jeden z důvodů, proč se např. právě Evropská úmluva o krajině snaží přístup ke krajině kultivovat a podpořit takový rozvoj, který nepovede k destrukci (Smrtová, 2014, str. 9).

### 1.7.1 Kulturní krajina

Krajinu formovanou za významného přispění člověka můžeme označit jako krajinu kulturní. „Kulturní krajina je lidským dílem. Je prostorem obydleným a po staletí vzdělávaným“ (Bárta a kol., 2002, str. 7). Člověk tedy aktivně formuje krajinu, prostředí jeho života, a jedním z prostředků této lidské aktivity je architektura a její krajinná dispozice. Krajina, ráz krajiny, urbanismus, územní plán jsou hesla, která spolu úzce souvisí a mají společné formování krajiny. V evropském prostředí převládá kombinované dílo člověka a přírody. Kulturní krajina dokládá vývoj společnosti a lidských sídel napříč staletími se silnou duchovní složkou. I kulturní krajina je ale hodna ochrany. Její ráz je výrazně lokálně specifický a lze jej tak prohlásit i kulturním dědictvím (Dostálek a kol., 2014, str. 14).

Kulturní krajina nutně obsahuje i lidská sídla. Architektura a krajina, respektive místo, kde stojí, se recipročně ovlivňují. Stavba je utvářena kontextem krajiny, a zároveň místu dodává kulturní onen rozměr.

Hodnotu kulturní krajiny oceňujeme výrazněji až v poslední době, což můžeme prezentovat třeba na managementu národních parků, které obnovují archaické přístupy v hospodaření, aby zachovaly historickou kulturní hodnotu místa. Člověk tak zde také v mnoha místech má svou důležitou úlohu. To dějiny vykrojily z neohraničené krajiny okrsek prostoru, který je naší zemí, a právě jen v kulturní krajině můžeme mít svůj domov se společným porozuměním minulosti i svému bytí přítomnému. I Robinson Crusoe dával názvy místům ostrova podle tamějších událostí, a proto musíme uchovávat v paměti a předávat podstatu našich dějin, krajiny a kultury. Teprve pak jsme schopni spojit se s krajinou, chápat ji v jejích příbězích. Tím si budujeme vztah se zemí, půdou i vlastí, která se stává skutečnou ne pouze imaginární hodnotou. Porozumění minulosti a přítomnosti je o to důležitější a problematičtější, o co rychlejší je tempo změn (Bárta a kol., 2002, str. 9). Při takovém přístupu snad můžeme zamezit i pocitu vykořenění a ztráty pochopení a podpořit chuť k participaci v našem kulturním prostředí. Nezbyvá než podporovat interakce s vlastním kulturním prostředím a historií.

### 1.7.2 Krajina v rámci zkoumané lokality

Krajina v místě zkoumaném v rámci praktické části práce je bezpochyby krajinou kulturní, po staletí formovanou člověkem. Má asociativní charakter, snoubí se zde kulturní a přírodní vlivy svázané historickým příběhem. Taková krajina skrze vnímání zákonitě iniciuje asociace. Bývalé hradiště je také přímou součástí sídla. Zároveň výrazně zasahuje do prostorové urbanistické struktury sídla, do parcelace i do půdorysné a hmotové skladby a v neposlední řadě se aktivně účastní kompozičních vztahů prostředí. V tomto ohledu je zajímavé porovnání aktuálně existující urbanistické struktury, která implikuje veškerý historický vývoj, se stavem v konkrétních historických údobích (Dostálek a kol., 2014, str. 11).

## 1.8 Vzdělávání v oboru architektury

### 1.8.1 Výchozí stav

Potřeba vzdělání v oblasti stavební kultury je neoddiskutovatelná, a přesto co do rozsahu stále v praxi, i přes hodnotné pokroky, relativně skoupě realizovaná a málo podporovaná systémově centrálně státem. Tato práce se snaží přispívat k rozvoji tématu architektury ve školství. Téměř tři čtvrtiny lidské populace žijí ve městech, ale urbanismus a jeho pravidla či estetika architektury jsou jejich obyvatelům neznámé. Abychom se vyhnuli úpadkovým formám jako podnikatelskému baroku, satelitním městečkům ve formě subtropických bungalovů a nevkusným sériovým formám obytné architektury, budeme muset vynalézt adekvátnější formu vzdělávání v daných oborech a změnit pohled, který pokládá stavby za pouhé investice. „Mašinerie“ dobře propracovaného marketingu konzumního světa upozaduje naši myšlenkovou aktivitu a mnohdy propaguje chybné vzory. Chybí základy estetické výchovy, která přitom formuje individualitu současně s jednotou společenské skupiny. Ovlivňuje čítí, vnímání i formu vyjadřování (Pražanová, 2011, str. 52).

Role základních a středních škol je nedostatečná, což se logicky odráží v realitě architektonické praxe. Mnohdy jsou tak pokusy o obsáhlejší exkurz do vod architektury jen vlastní iniciativou učitelů. Nahodile se žáci setkají s architekturou v terénu při výletech a na exkurzích, ale mnohdy jen s tou konsenzuálně širokou veřejností považovanou za historicky hodnotnou. Vzniká tak uměle prezentovaný výsek historie architektury. I princip participace na utváření prostředí je realizován nesystémově navzdory podpoře odporníků. Nutnost změn je zaznamenána, zatím ale plně nereflektována (Foltýn, Havlůjová, 2012, str. 18)

Samotný problém má ale významně hlubší kořeny, nejde jen o zanedbanou výuku. Populace je v poslední době kumulovaná ve městech. Mnohde jsou tak venkovské školy využívány málo nebo chybí a jejich provoz není možný. Žáci odjíždějí do měst. Ztrácí se kontakt s místem a místně zakotvenou kulturou. Změny vedou ke zpřetrhání vazeb. Lokálně významné budovy jsou mnohdy nepřístupné – jako např. právě vesnické kostely. Vzniká tak bariéra, která brání žákům lépe poznat architekturu a krajinu (Foltýn, Havlůjová, Charvátová, 2012, str. 13).

### 1.8.2 Důvody začlenění architektury do výuky

Pro žáky je důležitá architektura už jen kvůli jejich ontologickému vývoji. Děti si v rámci své ontogeneze postupně hrají s věcmi a nástroji, které dokážou uchopit, vzít do ruky. Postupně je ale jejich hra i nástroje, které k ní používají, sofistikovanější. V určité době si nakonec děti samy zatouží vybudovat nějaký přístřešek. Ten může mít velmi různou podstatu, ovšem se stejným účelem – vybudovat pro sebe vlastní uzavřený prostor. Tento proces je stále rafinovanější. Jako by ontogeneze připomínala průběh fylogenetického vývoje člověka. Stále novými způsoby a metodami uzavírá prostor a formu se snaží přenést na veškeré své prostředí. Toto formování má za úkol ovládat architektura (Rasmussen, 2016, str. 29). Celý vývoj tak ilustruje důvod, proč můžeme architekturu ve školách označit za důležitou v rámci všech věkových kategorií.

Další důležitou věcí, nad kterou se stojí zamyslet s ohledem na výuku, je dominantní postavení zraku v hierarchii smyslů. Samozřejmě žijeme ve vizuální době, které dominuje zrakové čítí a zrak je nenahraditelný. Finský teoretik Pallasmaa však uvádí, že velmi podstatným je v oboru architektury hmat (Pallasmaa, 2012, str. 14-15). Pro dítě je také hmat určující při zkoumání svého bezprostředního okolí. Kvalitní architekturu musíme vnímat všemi smysly a taktilní percepce nesmí být zanedbána. Architektura tak poskytuje možnosti v rozvoji smyslového čítí v jeho celistvosti i mimo vizuální vnímání. Rozvíjí zejména zrak, sluch a hmat. Můžeme porovnávat vlastnosti a strukturu materiálů, ale také zvukové dispozice prostoru.

Výuka architektury pomáhá uvažovat v kontextech a utvářet vztah k místu. Co víc, pomocí architektury dokážou žáci reflektovat historický vývoj dějinných souvislostí. Architektura je minulostí i budoucností. Skrze formování postojů pomáhá utvářet kulturní kompetence. Žáci musí architekturu rozumět, jelikož tvoří prostor jejich bytí, ovlivňuje jeho uspořádání. Pochopení komplexnosti vlivů architektury na environmentální, sociokulturní a ekonomické jevy ve společnosti vede k vyšší odpovědnosti, k zvýšení úrovně stavební kultury a k myšlenkám udržitelného rozvoje (Pechová, Stará, 2015, str. 12).

### 1.8.3 Média, publikace, učebnice

Pro média je architektura také těžko uchopitelná a přejímají většinou jen vizuální potenciál budov bez hlubšího komentáře. Existují ale i periodika, která mají architekturu jako primární téma. Periodika specializovaná na architekturu bychom pak mohli rozdělit na ta, která poskytují čtenáři erudovaný komentář, a ta, která patří do kategorie populárních periodik. Do první skupiny lze jistě zařadit časopis Zlatý řez vycházející ve stejnojmenném nakladatelství v rámci ČVUT v Praze. Poskytuje přehled aktuálních témat řešených na současném poli architektury. Patří sem také periodikum Architekt+, které navazuje na po desítky let vydávaný časopis Architekt a čtenářům zprostředkovává technologie, materiály a realizace týkající se obytné architektury. Do druhé skupiny periodik patří třeba Dům a zahrada, což je popularizační periodikum, které se snaží oslovit širší veřejnost. Uvádí pozitivní i negativní příklady současných realizací zejména

obytných nemovitostí i s vyjádřením autorů projektů či kritiků. Úroveň pojednání o architektuře v rámci takových periodik je ale velmi různá a záleží na kvalitě daného média.

Často zjistíme, že za rozbořem architektury se skrývá politické pozadí. Takové bylo možné intenzivně pozorovat např. u Kaplického letenské knihovny. Přestože existují hodnotné pořady jako Šumná města, se stále činným architektem a tvůrcem Davidem Vávrou, nebo doposud takřka dvě stě krátkých hodnocení veřejného prostoru v pořadu PLUS/MINUS od architekta a teoretika Adama Gebriana, celkově by si stavební kultura zasloužila plošně více prostoru. Komerční televize téma podávají případně spíše formou reklamy. Na poklesu stavební kultury se podílí vizuální prezentace idylického bydlení v zahraničních seriálech spíše pokleslého formátu, kde prosperující obyvatelé města obývají satelity v kontrastu se stereotypně „šedou zónou“ sídliště.

U dětí se snaží tyto budované představy zvrátit některá díla spadající do literární sféry – např. komiks o vývoji architektury Od jeskyně ke katedrále od J. Ševců, který nabízí hravě architekturu od pravěku až po vysílač na Ještědu, nebo průvodce po významných 35 současných domech D.O.M.E.K. manželů Mizielińských. Velmi cennou publikací je pak Průvodce neklidným územím II. ze série knih, která představuje české výtvarné umění. Právě druhý díl se věnuje architektuře výhradně na našem území od roku 1894 po druhou dekádu 21. století. Tím podchycuje domácí kulturní architektonické vzory a nabízí zábavnou formou cenné informace o tématu architektury. Kniha je doplněná také hravými komiksy. Dětská čtenářská ocenění jistě atraktivní vizuální podobu knihy Archistories, která hřivými barvami a grafickým zpracováním budov láká na příběhy nejen o architektuře, ale i o historii stavebních materiálů. Zde je však českých architektonických počínů pomálu (př. Dům u kamenného zvonu), protože se jedná o původně polský originál. V knize Příběhy staveb Štěpánky Sekaninové zase provází textem po ekologické stránce velmi nesourodá dvojice žabáka a čápa, kteří při svých cestách pozorují stavby po celém světě. Hravá forma může žáky vtáhnout do děje. Velkou informační hodnotu má stručný a výstižný popis architektonické historie od Michaela Třeštíka v knize Umění vnímat architekturu pro děti a rodiče. Zcela odlišný přístup prezentuje Slohovník (aneb Praha má styl), kde autorka Eva Chupíková představuje 5 pro Prahu zásadních slohů a vybízí čtenáře k interakci zasahováním do publikace, například stříháním. Pro někoho může být „invazivní zásah“ do knihy nepřijatelný, děti však jistě patřičně tato forma zaujme. Kniha Město pro každého – Manuál urbanisty začátečníka pak cílí vyloženě na problematiku urbanismu a městského plánování. Autoři kvůli ilustracím do knihy vytvořili obrovský model města, na jehož částech předkládají příběhy, které se v městských strukturách odehrávají. Všechny publikace spojuje propracovaný design, barevnost a hravost.

Problematiku sídel a prostředí, v němž je zástavba jednou z důležitých složek, dlouho osnovo základního vzdělávání míjely. Poslední dobou vzrůstá snaha o začlenění stavební kultury pevně do vzdělávacího systému a zařazení tohoto tématu do vzdělávacích

dokumentů. Ke kvalitní výuce jsou potřeba i vzdělávací materiály. Učebnice existují v tomto ohledu spíše pro témata geografická, případně environmentálně založená a jsou kompilované ekology a biology. Jako kvalitní stavby jsou v architektuře zkratkovitě prezentované jen historické budovy, a tato nekompletnost se může odrazit v nekompetenci žáků přisoudit estetickou hodnotu i novým architektonickým počínům. Ostatně Erika Smrtová zjistila při výzkumu, že velká část žáků nedokáže přisoudit stavbám žádnou hodnotu – ani kladnou ani zápornou (Smrtová, 2014, str. 53). Tím pádem je posílen status nové architektury jako „problematické“.

Publikace se stavební tematikou existují spíše jen pro nejmenší a jejich užití je spekulativní, protože se jedná o publikace zahraničních autorů. Kupříkladu Objevujeme architekturu od autorského dua Eduard Altarriba a Berta Bardí i Milà poskytuje hravý ilustrovaný úvod do architektury pro nejmenší. Podobnou realizací je kniha Z chýší do mrakodrapů od Christine Paxmann. Absence knih o české architektuře zpracovávající příklady ze zdejšího prostředí může vést k přejímání prvků, které nejsou autentické pro naši kulturu. Existují však kvalitní výjimky jako Průvodce neklidným prostředím II. (viz výše). Pomoci může také projektová metoda a mezipředmětová integrace umožňující rozvoj klíčových kompetencí (Maier a kol., 2012, str. 40). Architektura se samozřejmě ve větším měřítku objevuje i v beletrii a mainstreamové filmové produkci, ale tam může zcela postrádat didaktický rozměr.

Na středních školách je situace specifická dle typu školy či učiliště. Obecně ale stavební kultura vstupuje do výuky téměř vždy jako marginální. Zeměpis, ve kterém se s ní např. setkáme, již na mnoha školách nefiguruje. Úroveň a nabídka učebnic je zde různá. Drží se tradičních oborů, takže stavební kultura je opět okrajově pojednána v zeměpisu, dějepisu, literatuře aj. Výuka na vysokých školách je v tomto ohledu zastoupená poměrně více, existuje množství skript, učebních materiálů a celých oborů. Chybí ale konkrétní obory pro územní plánování a práci s prostředím, a proto se jím zabývají sice architekti, ale nedostatečně a probouvaní.

Chybí také ucelené edukační materiály a edukace zaměřená na dospělé, pomocí které by mohlo být formováno i mínění vyšších věkových kategorií široké veřejnosti (Maier a kol., 2012, str. 41). Situaci se snaží změnit některé české organizace, mezi které patří Centrum pro architekturu a územní plánování v Praze, které nabízí širokou paletu přednášek a také knihovnu nabízející kvalitní průřez literaturou zaměřenou na architekturu.

#### 1.8.4 Formování veřejného mínění

Dlouho v českém prostředí chyběla veřejná diskuse, která by kriticky reflektovala současný vývoj. Výzvou je stále překlenutí bariéry mezi odbornou a širokou veřejností. Pouze společným postupem a snahou institucí, státu, škol, médií a jiných subjektů může dojít ke kýžené změně systému ve prospěch zdravého veřejného mínění v rámci architektury (Pražanová, 2011, str. 19).

Nejsme schopni zakázat tvorbu špatných staveb i přes dlouho trvajícím impakt na lokální prostředí. Přestože nalezneme výroky, že není možné veřejnost vychovat ke kvalitní architektuře, jak se nechal slyšet například Adolf Loos, nebo že v architektuře musí existovat dobré i špatné prostory, jak praví Louis Kahn (Venturi, 2001, str. 24), obecně lze stále usoudit, že jedinou cestou k rozvoji stavební kultury je osvěta, jež transformuje alespoň částečně veřejné mínění. Vhodné je začít formovat pohled na architekturu již ve školním prostředí. Renomovaný architekt mnohdy nedokáže být takovým rétořem, aby dokázal relevantním způsobem ovlivnit mínění veřejnosti a argumentovat pochopitelným způsobem. Občané by měli mít alespoň právo ptát se po základních parametrech staveb ovlivňujících jejich životní prostředí.

Otázkou však zůstává, do jaké míry je možné veřejnost naučit adekvátnímu posouzení kvality (Pražanová, 2011, str. 18). Jisté organizace se například snaží poskytnout alespoň vodítka, která směřují ke zlepšení stavební kultury. Za poslední léta vznikají různá ocenění, která si vytkla cíl pozdvihnout význam architektury. Mezi způsoby edukace patří i propagace vhodných přístupů a realizací a prezentace skrze média (Politika architektury a stavební kultury České republiky, 2015, str. 22). Cena Petra Parléře je jednou z takových cen. Věnuje se rozvoji sídel a propagaci architektury (Pražanová, 2011, str. 19). Existují však i soutěže zaměřující se přímo na kulturní dědictví. Do takové kategorie lze zařadit i cenu Patrimonium pro futuro od Národního památkového ústavu, která oceňuje rekonstrukce památek a stanovuje tak vzory pro širokou veřejnost.

#### 1.8.5 Cíle vzdělávání v oboru architektury

Vzdělávání o architektuře by mělo vést k potřebnému rozvoji alespoň základního povědomí o tvorbě životního prostředí a jeho kvalitách, o architektuře, ale zároveň obecně přispívat k rozvoji představitosti, prostorové inteligence, prostorového vnímání a reflexe prostředí. Cílem je žák vybavený kompetencemi k hledání souvislostí a vztahů. Žák, který je také schopen ocenit hodnoty místa, krajiny a kulturního dědictví (Pražanová, 2011, str. 141). Dalším z cílů by měla být kultivace celkového veřejného diskurzu, jelikož jsou to právě klienti z řad veřejnosti, kteří udávají poptávku a tím pádem i kvalitu architektury.

Pro participaci žáků je důležitá tvorba vztahu k veřejnému prostoru, která přispívá také k vyšší občanské odpovědnosti. Ideální je rozvoj vlastních možností žáků aktivně zasahovat do veřejného prostoru a spolupodílet se na jeho utváření, transformaci a užívání a vést poučený a relevantní dialog postavený na demokratických principech (Pechová, Stará, 2015, str. 12).

Vzdělávání veřejnosti zaručí kvalifikovanou poptávku. Jednou z náplní architektury ve vzdělávání by měla být veřejná prostranství a veřejné budovy, skrze něž mohou žáci blíže pochopit utváření městského prostředí. Memorandum Architektura ve vzdělávání hovoří o celoživotním vzdělávání v architektonické estetice a etice s vazbou na zvýšení kvality prostředí. Znalost svých práv v dané oblasti pak činí občana spoluzodpovědným.

Proto by snad měla být stavební kultura obsažena i v rámci společenských věd, které se legislativy a postavení občana dotýkají.

Škola není schopna obsáhnout vše, a proto by občané také měli získat kompetence, jak se zbytek naučit a jak ho zpracovat. Svou úlohu zde má celoživotní vzdělávání. Edukace v dané oblasti by se měla zaměřit na výchovu potenciálních „klientů“ již od raného věku. Již preprimární vzdělávání může ovlivnit vztah k místu či rozvoj prostorového a estetického vnímání. Neméně důležitým cílem jsou vzdělání odborníci s vysokou profesní způsobilostí od učilišť po vysokoškolské odborníky.

## 1.9 Architektura v českém vzdělávacím systému

Tlak na pevnější zařazení architektury do systému vzdělávání se začíná objevovat zejména ve vyspělých zemích. Nejedná se však o snahy rozšiřovat objemy učiva, vytvářet nové předměty, ale přeskupit a transformovat je s novým náhledem na cíle vzdělávání (Pražanová, 2011, str. 3). Tenze k systematictější podpoře architektonické gramotnosti se objevují napříč Evropou. Ve Španělsku se r. 2018 uskutečnilo 1. mezinárodní bienále vzdělávání v architektuře s důrazem na mladé jako protagonisty a hybatele změn, iniciátory transformace prostředí. V rámci českého kulturního prostředí se zavázali k podpoře vzdělávání v architektuře a urbanismu od předškolních let po programy celoživotní signatáři Memoranda Architektura ve vzdělávání.

Zároveň memorandum označilo za nedostatečnou formulaci průřezového tématu Environmentální výchova, které prostředí redukuje pouze na to přírodní. Dominantní je potom problematika ochrany životního prostředí a exkluze témat spojených s lidskou kulturou. Taktéž považuje za nevýrazné postavení architektury ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v RVP. Potenciál pro rozvoj edukace v architektuře lze sledovat v oblasti Člověk a společnost (dějepis a výchova k občanství, resp. občanský a společenskovědní základ pro střední školy). Zde si žáci mohou uvědomit plný dosah své emancipace ve veřejném sektoru a seznámit se s možnostmi a hranicemi svého činění. Nenajdeme zde ale, v rámci základního vzdělávání, požadavek, aby žáci identifikovali konkrétní problémy a možnosti k jejich řešení a motivační potenciál této aktivní účasti ve veřejném prostoru zůstává nevyužit. S možností iniciace změn se počítá až u žáků středních škol. Pokud bychom analyzovali vzdělávání na prvním stupni, zde kompetence žáka v rámci témat architektury a krajiny rozvíjí oblast Člověk a jeho svět. Na prvním stupni se setkáváme jak explicitně s pojmem „krajina“, tak s jejím komplexním pojetím zahrnujícím sociální, ekonomický i kulturní aspekt, nevyjímaje veřejný prostor, urbanismus a architekturu. Počítá se zde i s místním ukotvením výuky (Smrtová 2014, str. 22).

Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova, resp. hudební a výtvarný obor pro střední školy) je oblast, která může také rozvíjet téma architektury ve výuce. Absence báze filosofické disciplíny estetiky je ale zcela určující pro náhled žáků. Žáci tedy logicky nejsou schopni poučeně zhodnotit vnímaná díla, konkrétně tedy v tomto případě architektury

a veřejného prostoru. Alespoň částečně může dodat situaci jiný rozměr interpretace uměleckých děl včetně architektury, která může formovat hodnotový systém žáků a dotýkat se filosofické roviny děl. Z hlediska poznávání historie se skrze umělecká díla a jejich interpretaci také žáci mohou setkávat s proměnami krajiny a architektury včetně urbanismu (Smrtová, 2014, str. 49). O to větší potenciál má „zážitek prostoru“ v přímém kontaktu s architekturou.

Obor dějepis podmiňuje vnímání architektury a krajinného rázu v kontextu historických etap a nese stopy po událostech, které objasňují jejich změny. U nás se jedná o celoplošné fatální změny v důsledku válek, odsunu, kolektivizace i privatizace, které měly signifikantní dopady na architekturu i krajinu. Přesuny obyvatelstva a ztráta vazeb jsou příčinou přirozené sukcese krajiny. Ztráta vazby na místo má také logicky důsledek v ležérnosti a vágnosti v přístupu zachování krajinných hodnot. Ukázka všeobecného historického přehledu může nastínit dalekosáhlý vliv přítomnosti člověka na vzezření krajiny (Smrtová, 2014, str. 48).

Se slovem „architektura“ se vlastně explicitně setkáváme v rámci Rámcového vzdělávacího programu jen v obecném popisu vzdělávací oblasti Umění a kultura, kde je jmenována v souvislosti s prací s vizuálně obraznými znakovými systémy a je jí přisouzena jako ostatním příkladům role nezastupitelného nástroje poznávání a prožívání lidské existence (RVP G, 2007). V RVP pro základní vzdělávání termín architektura nefiguruje vůbec. I pojem krajina zde nalezneme zcela výjimečně, a to i v případě Environmentální výchovy (Smrtová, 2014, str. 47). Vizuálně obrazných znakových systémů se týká celý obsah výtvarného oboru. Obecně by se tedy dalo říct, že část informací je platná také pro architekturu, ač se nejedná o přímou adresnou specifikaci. V rámci učiva výtvarného oboru, kde se setkáváme s konkrétními směry a prvky umělecké sféry a popisem důvodů důležitosti jejich zařazení však přesto architektura v jakékoliv podobě nefiguruje (RVP G, 2007). Ani revize z r. 2021 nenesou v tomto ohledu změnu.

Vhodné by bylo například architekturu na středních školách členit na okruhy. O samotném rozčlenění a náplni celků panují však extrémně rozličné názory, které ústí ve stagnaci změn a setrvání mdlé výchovné role v rámci stavební kultury ve středoškolském vzdělávání (Maier a kol., 2012, str. 42).

Snad i oblast Rámcového vzdělávacího programu Člověk a zdraví by mohla poskytnout potřebný prostor pro sekci věnovanou zdravému životnímu prostředí a sekundárnímu vlivu prostředí na jedince. Možnosti nalezneme i v rámci průřezových témat Osobnostní a sociální výchova, v již zmíněné Environmentální výchově nebo Multikulturní výchově. Tato témata pak dávají možnosti pojetí architektury v její komplexnosti a souvislostech např. vlivu na člověka a prostředí a možnosti aktivní participace. Environmentální výchova představuje pojem příroda nebo životní prostředí namísto krajina a oproti možnému potenciálu eliminuje složku člověka. Žáci tak většinou člověka vnímají



odtrženě od prostředí a nemají ponětí o zdravém kvalitním prostředí (Smrtová, 2014, str. 47).

### 1.9.1 Zapojení architektury do výuky v praxi

Analýza stavební kultury považuje roku 2012 výzkum v oblasti stavební kultury a edukace jako nedostatečný. Autoři podotýkají, že výzkum musí jít ruku v ruce se změnami profesionální přípravy odborníků a také žáků. Zdůrazňují nutnost zkoumání kvalitativních faktorů jako hodnoty a vnímavosti obyvatel k charakteru a změnám prostředí (Maier a kol., 2012, str. 47). Výzkum Markéty Pražanové v roce 2011 osvětlil, že architektura se v praxi v základním vzdělávání objevuje v dějepisu v kontextu historických souvislostí. Zaměřena je ale na faktografii a ve výtvarné výchově je akcentována s důrazem na estetiku staveb (Pražanová, 2011, str. 127). Příspěvky z oblasti architektury jsou vesměs nahodilé, což potvrzují v rámci výzkumu i žáci. Ti však necítí jakoukoliv potřebu intenzivnějšího zastoupení tématu, přestože architekturu vnímají jako důležitou i v kontextu svého okolí (Pechová, Stará, 2015, str. 13). Široké mezery zůstávají i v terminologii. Jedná se o dlouhodobý stagnující stav, který popsal již Chodura v roce 1987 (Chodura, 1987).

Další výzkumy později potvrzují malý zájem žáků o své okolí. Erika Smrtová navíc v roce 2014 zjistila, že žáci vnímají krajinu většinou jako „přírodu“ a význam architektonických prvků, které určovaly například střed města se posunul od klasických veřejných budov nově k obchodním centrům a místům vysoké koncentrace lidí (Smrtová, 2014, str. 53). Žáci nedokážou ani popsat funkce krajiny a podstatu její kvality. Bližší jim můžou být aspekty přírodovědné, protože krajina je tématem pro biologii, geografii a environmentální výchovu. Složka kultury však chybí a z toho důvodu by snad bylo vhodné, jak autorka v téže práci navrhuje, doplnit očekávané výstupy výuky a připravit kvalitní učební materiály a metodické listy (Smrtová, 2014, str. 55).

### 1.9.2 Potíže s uchopením architektury ve výuce

Obecné formulace uváděné v RVP jsou hůře uchopitelné, aplikovatelné a implementovatelné do výuky pedagogy méně informovanými v oboru architektury a kulturního prostředí. Nelze však říci, že by Rámcový vzdělávací program v obecné rovině neposkytoval prostor pro zapojení architektury do vzdělávacího procesu. Pro explicitní začlenění stavební kultury alespoň do základního vzdělávání by tak mohla vytvořit základy expertní skupina odborníků napříč dotčenými obory na základě analýzy současného stavu výuky (Maier a kol., 2012, str. 46).

Bariéry jsou i u učitelů a škol, zejména kvůli komplexnosti architektury propojující celou škálu oborů. Je obtížné zařazení do předmětů, které tak bývá fragmentární bez terminologie a kontinuální posloupnosti. Současní pedagogové pokládají význam architektury spíše za marginální. Systematická výuka moderní a současné architektury pak někdy chybí i v edukaci budoucích pedagogů. I samotní architekti by se měli vzdělávat v sebezprezentaci. Ozývají se hlasy pro interdisciplinární propojení výuky

odborníků. Jejich konání by tak mohlo být čitelnější pro veřejnost a potenciálně i pro žáky, kteří by mohli být účastni případných besed s odborníky. Oproti jiným oborům je také obtížnější kvůli některým aspektům architektury (náročnost přesunu mimo školu, možnost vstupu a přístupu aj.) žákům doručit praktickou zkušenost kontaktů s architekturou zejména v rámci terénní výuky. Tyto aspekty mohou pedagoga od celého výukového celku odradit stejně jako chybějící zpracovaná metodika (Pechová, Stará, 2015, str. 13), k jejímuž vytvoření a odborné podpoře se stát zavázal v souladu s termíny revizí rámcových vzdělávacích programů (Politika architektury a stavební kultury České republiky, 2015, str. 35). Studijní materiály by měly postihnout téma architektury a urbanismu a územního plánování a zjednodušit přípravu učitele ve výuce těchto témat (Maier a kol., 2012, str. 46).

### 1.9.3 Instituce podporující vzdělávání v architektuře

Kromě systematického analyzování a řešení problému architektury ve vzdělávání se objevují také snahy ovlivnit situaci odspodu. Jsou to tedy jednotlivci, případně různé (zejm. neziskové) organizace, které shromažďují realizovatelné metody a pořádají workshopy spojené s architekturou. Nejjednodušší variantou je sdílení vlastních zkušeností a nápadů a jejich konzultace. Může se ale jednat i o produkci knih nebo učebnic. Na tomto místě je potřeba zmínit projekt Architekti ve škole, který poskytuje zázemí pro rozvoj konceptů vzdělávání v architektuře ve všech věkových kategoriích i s potřebnou metodologií aktivit zaměřených na různé oblasti architektury. Existuje však nespočet dalších možností, které může vyučující využít – projekt Active citizens nebo Akademie malých architektů, jež je zaměřena přímo na provázení fázemi projektování pomocí her. Dalším inspirativním počinem je Nadace proměny, která se zaměřuje na vliv prostředí a zapojení žáků. Nejmladší jsou zapojeni do transformací školních zahrad v projektu Zahrada hrou.

Plzeňská akce Kreativní demokratická škola se zpracováním blíží záměru této práce. Umožňuje týmům žáků bojovat o nejlepší řešení pro daný rok stanoveného problému veřejného prostoru. Žáci se seznamují se zákonitostmi členění a formování města, což prohlubuje pozdější iniciativu a zodpovědnost ve vlastních rozhodnutích. Primárním záměrem je rozvoj průřezového tématu Výchova demokratického občana, rozšíření občanských kompetencí či tvorba vztahu k místu. Projekt fungoval v letech 2012 až 2015 a za tu dobu došlo k revitalizaci hřiště nebo zlepšení orientace v areálu kasáren na Borech.

Zajímavá je také metoda vzniklá již v 80. letech v Mnichově, kde vystupují žáci v inscenovaném městě jako občané, kteří mají svá práva, povinnosti a mohou se zapojit do procesu výstavby některé organizace. Svou sofistikovanou formou cílí i na vysoké školy (Pechová, Stará, 2015, str. 14).

Velmi aktuální jsou snahy pražského Centra architektury a městského plánování, které se zaměřilo na zlepšení úrovně participace veřejnosti v rámci plánování rozvoje hlavního

města. Tato platforma je také spojená s přednáškami z oboru a knihovnou. Projekt Praha zítra? na stránkách tohoto centra pak přehledně shrnuje stavební záměry na území Prahy. Prezenčně mohou centrum navštívit žáci, pro které jsou zde například přichystané pracovní listy nebo program Objevujeme město (CAMP, 2022).

#### 1.9.4 Architekti ve škole

Významnou iniciativou v českém edukačním prostředí je projekt architektů volného sdružení Architekti ve škole hledajících možnosti implementace architektury do vzdělávání napříč věkovými kategoriemi. V souvislosti s výzkumem a realizací byla navázaná dokonce spolupráce s TUL a ČVUT. Iniciátoři se zaměřili nejen na žáky, ale také na ohlasy a postavení pedagogů a pohled veřejnosti na souvislosti kvalit krajiny a života. Týmy studentů vysokých škol pak za přispění odborníků architektury i pedagogiky a institucí tvořily metodiku činností a pomůcky pro jejich realizaci. Součástí se stala i následná realizace, která zpětně podléhala reflexi ze strany pedagogů i žáků. Hodnocení žáků bylo relativně kladné, ale bez motivace dál program rozvíjet. Vyučující také označili proces za přínosný, ale pouze s možností realizace výjimečně, nikoliv pravidelně či dlouhodobě, a to převážně z časových důvodů. Podklady k programům různé povahy jsou volně přístupné na webových stránkách sdružení (Architekti ve škole, 2014).

### 1.10 Aktivní zapojení žáků do formování kulturního prostředí

V posledních dekádách narůstá debata nad důležitostí architektury v rámci vzdělávání. Není divu, když uvážíme, jak silný vliv má prostředí na jedince. Architektura je neodmyslitelnou součástí tohoto prostoru. Tento vliv prostředí dokonce studuje samostatná disciplína environmentální psychologie, která konsekvence v lidském chování vložila do souvislosti s prostředím (Hanuš, 2014/1, str. 22). Prostor jako takové je determinantem směřování a formování lidské existence. Americký spisovatel Malcolm Gladwell např. uvádí, že „kdo jsme“ nemůžeme separovat od toho „odkud jsme“ (Bohemia a kol., 2015, str. 1038). Navíc se nemůžeme podílet na chodu globalizovaného světa, pokud se nevyznáme ve fungování jeho vztahů v lokálním měřítku.

Teprve pokud jsme aktivními tvůrci prostředí, můžeme žít plnohodnotně. Pokud necháme jeho vývoj na ostatních, podléháme také jejich konceptu vývoje života komunity, a i když bychom přenechali žezlo ostatním, stále svou troškou přece jen budeme prostředí formovat.

Mladí lidé, zejména děti, vnímají citlivě místa, ve kterých se často pohybují. Vyznačují se také tím, že je chtějí aktivně spoluutvářet a měnit. V současnosti, díky možnosti otevřené diskuse, jsou otázky formování kvality prostředí vlastní, jak projektantům územního uspořádání, tak komunitám, kterých se to týká. Mladí tak mohou svobodně vyslovit poptávku po nárocích na místo (Clark, 2008, str. 15). Toto spoluutváření posiluje občanské a sociální kompetence, reflektuje hodnotu participanta a vysílá signál, že je přijímán i se svým názorem (Küntzel, 2017, str. 17). U dospělých často naráží na nepochopení pohled mladých lidí na vnímání prostoru a jejich náhled na jeho praktičnost

a využitelnost. Toto nepochopení ústí až v konflikt a názor mladých je mnohdy devalvován. Dospělí k dětem a mladým lidem obecně přichází spíše s pečovatelským přístupem a často jsou tak kvůli vynechání těchto skupin lidí z plánování veřejného prostoru naplňovány potřeby jen části populace. Žáci a mladí lidé by se tak měli od začátku seznamovat s architektonicko-urbanistickou praxí, s návrhy i případnou realizací. Mohli by tak potvrdit tak svoji rovnocennost s ostatními členy kultury, svoje právoplatné místo. Jejich zapojení do procesu v nich vytváří také pocit spoluzodpovědnosti za společný vývoj a společné prostředí. Informovaný a poučený jedinec modifikuje rozhodnutí s ohledem na kvalitu prostředí a kvalitu společenských vztahů. Přestože vnímáme potřebu tohoto tématu v rámci edukace k zachování kvalitního prostředí a existují edukativní programy zabývající se architekturou, urbanismem a krajinnou tvorbou, není tato tematika pevně ukotvena na jednoznačném místě vzdělávacího systému (Stará, Pechová, 2015, str. 11).

Současná doba je nakloněna participaci institucí, které iniciují změny prostředí, s lidmi, které projekt ovlivňuje (veřejná projednávání) a z druhé strany je také společnost více aktivní v prosazování svých potřeb a zájmů a zájmů svých individuálních členů (Stará, 2014, str. 14). Jedná se o vývoj směřující od regulace k účinné participaci. Aktivní participace žáků je tak žádoucím zapojením do sociálního a kulturního lokálního kontextu a pomáhá k rozvoji jejich sociálních a zejména občanských kompetencí. Čím intenzivnější je zapojení žáka do tvůrčího procesu, tím rozsáhlejší je jeho osobní rozvoj (např. v oblasti občanských kompetencí). Osobnost se utváří právě sociálním kontaktem a jedinec skrze něj poznáváme, jak „existovat“ ve svém kulturním prostředí. Pokud se zapojíme v místě, kde žijeme, prohlubujeme náš vztah k místu, možnost vyjádřit se k dění a díky pevnému zakotvení chápeme nadlokální rozměr svého chování i změn prostředí (Foltýn, Havlůjová, Charvátová, 2012, str. 7).

Aktivní participace na formování prostředí nás učí, jak se perspektivně vyvíjet bez poškozování ostatních. Takový rozvoj zaznamenáme pouze v prostředí, které je schopno rozvíjet osobnost. Žáci musí pociťovat, že jejich konání má vliv a výsledek, čehož se jim dostane, pokud se podílí na formování místního kulturního a sociálního prostředí. Aktivní participace se zde pojí s řešením problémů, plnohodnotnou účastí v lokální sociální komunitě, ale zároveň s důležitou osvětou toho, jak fungují politické a ekonomické systémy, případně právní rámec. Účastník si také formuje svůj hodnotový žebříček a principy kompetentní komunikace ve společnosti, tedy komunikace našich pocitů, jejich konfrontace s ostatními, empatie a respekt. Enormní důležitost vlastní aktivity spočívá v tom, že pokud se vzdáme aktivní role, iniciativu převezme někdo jiný, kdo direktivně určí směr potenciálních změn. Sociální a občanské kompetence jsou tedy nutné i pro budování demokratické společnosti. Všechna tato fakta jsou ještě důležitější ve světle toho, že k roku 2017 zůstává většina mladých lidí bez zájmu o veřejný sektor a zůstává pasivní bez zapojení svého hlasu do diskuse a rozhodování, přestože právo na informace a právo na názor není omezeno věkem (Küntzel, 2017, str. 22).

### 1.10.1 Způsoby aktivního zapojení žáků

Metod, jak začlenit architekturu a práci s prostředím do výuky, je samozřejmě široká paleta a záleží hlavně na důvtipném řešení pedagoga. Můžeme sledovat detaily staveb pomocí fotografií, konfrontovat skutečnost a fotografické zobrazení (Hanuš, 2014/2, str. 9). Můžeme ji spojovat s příběhy, představovat autory, velký potenciál má také využití nových médií. Možná právě pro pestrou paletu přístupů je téma nepřehledné. Pro účel této práce je asi nejdůležitější celkový proces projektování transformovaný pro zapojení žáků a jejich aktivity v rámci něj.

Žáky můžeme zapojit do plánování místní infrastruktury a veřejného prostoru. Tím dáváme jejich hlasu patřičnou hodnotu. Zajistit, aby měl názor mladších účastníků veřejné diskuse váhu, je mnohdy velmi obtížné skrze skepsi vůči názorům dětí a dospívajících v očích starších generací (Küntzel, 2017, str. 20). Procesu tohoto plánování infrastruktury by se mělo zúčastnit co nejvíce dotčených osob a žáci by měli ideálně přijít do kontaktu i se zástupci veřejné správy. To může přinést čistě praktický pohled, který předejde pompézním návrhům připomínajícím megalomanství stavby minulého režimu. Žáci mnohdy nemají absolutně žádný přehled o úměrných měřítkách. To se promítá někdy dokonce i do prací v ateliérech vysokých škol (Maier a kol., 2012, str. 47).

Plánování se zapojením žáků, mladých lidí, je téměř identické, ať už se jedná o městskou infrastrukturu nebo venkov i prostory drobných sídel. Přesto má každá oblast i svá specifika. V menších obcích je typická provázanost a vztahovost. Občané o sobě vědí navzájem. Snazší než ve městě, je identifikovat proaktivní organizace a spolky, které se zde nacházejí a mohou být při změnách aktivní. Ve městě je situace méně přehledná. Tyto organizace mohou pomoci při praktických záležitostech jako je příprava veřejných diskusí či například při průzkumech. Lokální obyvatelé nejlépe vědí, co je v prostoru špatně, co schází nebo přebývá. Nevhodným způsobem realizací je tvorba infrastruktury bez dialogu činné instituce s potenciálními uživateli budoucího prostoru. Nová infrastruktura může mít vliv integrační pro nové příchozí, nebo pro stávající obyvatele, nevyjímaje děti (Stará, 2014, str. 9).

Žáci mohou vytvářet své vize a projekty, nebo participovat na skutečných realizacích, které jsou aktuálně projednávány. Jejich návrhové projekty na změnu prostředí, které zpracovávají s ohledem na naplňování svých vlastních potřeb, jim umožňují promlouvat aktivně do svého okolí. Při zapojení si vytváří vztah k místu. Učí se přemýšlet v dlouhodobějších časových horizontech. V konstruktivním a podnikavém přístupu se utváří kompetence k řešení problémů, ale také komunikativní, sociální a personální kompetence. Ty se rozvíjejí v práci v sociální skupině, argumentaci, prezentaci a kritickém myšlení. Žáci při kontaktu s rozsáhlým konceptem musí přemýšlet komplexně. Dalším důležitým prvkem je zpětná vazba v adekvátním časovém intervalu. Předmětem zájmu žáků se může stát široké spektrum prvků od rozsáhlých měřítek revitalizací a transformací k obměnám parků, náměstí, drobnějších architektonických prvků v menším měřítku po vnitrobloky a samozřejmě budovy a jejich interiéry (Stará, 2014, str. 12).

Při participaci v plánování architektonických realizací je možné využít žáky například jako zdroj podnětů k řešení zadavatelem zadaného konceptu. Žáci tak mají možnost vyjádřit se k místnímu prostředí, je brán ohled i na tu nejmladší část společnosti a zároveň se stávají žáci přímými aktéry procesu sociálního učení. Tříbí si tak vzájemný respekt v rámci diskuse, či stanovení pravidel vzájemné komunikace. Žáci si však mohou projít celým procesem tvorby architektonického projektu. Tedy od průzkumů, rozborů k vytvoření definitivního zadání plánu. Dále mohou pokračovat k vytvoření návrhu, k jeho připomínkování a úpravám. V procesu následuje dokončení návrhu, schválení návrhu odpovědným orgánem či osobou a příprava s následnou realizací projektu. Je vhodné žáky zapojovat tam, kde je třeba výrazné invence a kde se nachází prostor pro silný tvůrčí element. Jako příklad lze zmínit znovupostavení hřiště s celistvou koncepční změnou, nikoliv pouze drobné úpravy zeleně (Stará, 2014, str. 12). Vyprodukované vize žáků by měly být bezprostředně konfrontované se skutečností, jejich změny jsou však pouze v jejich režii. Důležité je přemýšlet kreativně o zadání a diskutovat jej. Diskuse vede k prohloubení pochopení mezi účastníky procesu, mezi zadavatelem (investorem), architektem i veřejností. Je tak pravděpodobnější cesta ke konsenzu při hledání ideálního životního prostředí (Pražanová, 2011, str. 22).

#### 1.10.2 Nutná pravidla participace

Při práci s dětmi všech věkových kategorií nesmíme podceňovat jejich potenciál. Toto nedocenění může vést ke zbytečným redukcím změnám a poddimenzování aktivit, které žákům nabízíme, a k podávání intenzivně návodných otázek. Opačně destruktivní je však přistupovat k dětem jako k dospělým. Nutností je redukce pojmového slovníku v odborné oblasti a omezení informací procesních, jak tomu je ostatně v přiměřené míře také při běžné výuce. Zcela na začátku je potřeba stanovit si konkrétní cíle budoucích aktivit. V první části projektu je pak třeba cílit pozornost na motivaci účastníků a podpořit tak konstruktivní účast žáků. Důležitá je zpětná vazba v přiměřeném časovém horizontu. Formát je nutné modifikovat dle věku a složení výukové skupiny. Čím mladší je skupina účastníků, tím by měly být aktivity redukovány v čase a měly by mít více hravých prvků. Je důležité promyslet a s rozvahou vybrat pomůcky, materiály a nástroje. Aktivity by měly být proloženy přestávkami s ohledem na schopnost udržet pozornost.

Při zapojení starších žáků, tzn. druhého stupně a případně střední školy je vhodné koncentrovat svoje úsilí do motivace a vyučující, musí počítat s ostychem žáků výtvarně se vyjadřovat. U starších je možné absolvovat náročnější projekty. Čím kreativnější metody a aktivity jsou zapojeny, tím vyšší nároky jsou kladeny na daného vyučujícího. Žádný výtvarný „produkt“ by neměl být prezentován či interpretován bez doprovodného slovního popisu svého autora. Důležitá je také průběžná zpětná vazba, nikoliv vázaná jen na cíl, ale na celý proces a měla by mít osobní rozměr. Neslouží jen žákům, ale i učitel, který analyzuje proces, jeho úspěšnost a může do budoucna informace použít k úpravě aktivit nebo celé koncepce projektu. Každá aktivita by měla podléhat reflexi. Při závěrečné reflexi by měl mít každý předem rozumně vyměřený čas na osobní prezentaci

vlastní práce. Skrze vedení k adekvátnímu vyjadřování svých myšlenek a k přijetí osobní zodpovědnosti za svou práci se žáci učí konformnímu vystupování a kultivované společenské interakci. Vhodná je prezentace pro vedení školy, pro rodiče nebo pro veřejnost.

Pokud výuka probíhá nestandardně mimo školu, je nutné vždy stanovit časovou rezervu určenou pro organizační činnosti (rozdělování, instrukce). Velikost časové rezervy negativně koreluje s věkem, čím menší děti tím větší časová rezerva. Při využití transportu do daného místa je potřeba mít souhlas školy a zajištěnou dopravu. Je nutné brát ohled na denní režim a držet se daného časového rámce. Důležitý je fotografický záznam, dnes však již s nutností žádosti o souhlas s jeho pořizováním (Stará, 2014, str. 69).

## 2 Metodologie projektu

### 2.1 Cílová skupina

Nejprve je potřeba ve stručnosti charakterizovat žáky, kteří mají být v projektu činní. Cílová skupina, pro niž je projekt určený, je skupina žáků ve věku přibližně od 14 do 18 let, tzn. primárně středoškoláků. Věková hranice však může být značně pohyblivá. Výuka v historickém prostředí se žáky ve věku dvanáct až osmnáct let s sebou nese své specifické nároky, tak jako výuka mladších ročníků. Žáci v tomto věkovém rozmezí musí mít podnětné prostředí, které je motivuje k vlastní iniciativě, vytrvalosti v činnostech a bádání nad vlastním samostatným řešením. Z toho potom plyne také vedení k sebereflexi svého počínání. Je vhodné vyvarovat se autoritativních soudů a dominantního přístupu. Naopak je na místě podpora tvořivosti a fantazie. V neposlední řadě vedeme žáky k vzájemné spolupráci. Vyučující tak musí mít jisté predispozice pro zvládnání těchto specifíků. Měl by být vůči žákům dostatečně otevřený, chápavý, měl by umět improvizovat, flexibilně reagovat na nečekané změny a zvládat stresové situace. Klíčem k úspěchu je kvalitní komunikace. Pokud chce být učitel úspěšný, musí respektovat individualitu, vývojové rozdíly a specifika každého žáka, kterého má vyučovat. Přes obecně daná specifika věkové skupiny tak vyučující musí transformovat program své výuky pro danou skupinu a je tedy výrazným benefitem, pokud skupinu zná.

Žáci střední školy spadají částečně do vývojového období pubescence, většinou však do období tzv. adolescence. Tuto fázi označuje Erik Erikson jako psychosociální moratorium (Havlůjová a kol., 2015, str. 46). Středoškoláci jsou oproti druhostupňovým žákům méně jistí v tom, zda je jejich nově nabytá dospělost tak velkým pozitivem a jsou tím de facto zmateni. Přestože se již nejedná o děti, ač se tak někdy mohou chovat, stále nechtějí akceptovat plnou míru zodpovědnosti za sebe a druhé. Chtějí vyniknout, ale zároveň zapadat do určité skupiny, potřebují sounáležitost. Vrstevnická skupina poskytuje zázemí a útočiště. Období střední školy, někdy i životní období bezprostředně navazující, je tak obdobím balancování mezi dětstvím a dospělostí. To je zásadní v otázce formování vlastní identity. Tato odložená dospělost přináší ve vyspělých společnostech nabídku řady pomíjivých identit, a proto se pro všechny stává velkou výzvou.

Zásadním tématem je potřeba nezávislosti a autonomie, která je však ambivalentní. Žák také potřebuje příslušnost k nějaké skupině a věrnost. Učí se obstat ve skupině vrstevníků a tvořit zdravé vztahy na všech úrovních. Pakliže tato specifika shrneme, vyplývá z nich informace, že žák si hledá své místo ve společnosti. Vytváří se také pevné a jasné sebepojetí. Jedná se o velmi dynamické období, které na svém konci představuje žáka v maximálním rozvoji intelektu i fyzických sil. Přirozené kapacity tak žákům mohou pomoci v dosažení dobrých výsledků bez nutnosti velké kognitivní i fyzické námahy. Mohou ale vést k dosažení falešně vysoké sebedůvěry, která neobstojí při řešení komplexnějších překážek s nutností vyvinutí dlouhodobého úsilí. Adolescenti se vymezují vůči uspořádání starších generací. Na rozdíl od pubescentů, kteří je aktivně



konfrontují, je však spíše ignorují. V rámci toho dokážou přímě odsoudit nepravosti dospělých, ať již morální či sociální. Poslední informace nám poslouží k tomu, abychom si uvědomili, že právě na prahu dospělosti jsou žáci nejlépe vybaveni k tomu své prostředí účinně korigovat, měnit, přetvářet. Při partnersky založené výuce, kdy dostanou prakticky založený úkol, mají šanci konat pozitivní změny. Zároveň se mravní ideály střetávají s pragmatickou realitou.

Žáci by měli zažívat úspěch a budovat si pozitivní sebehodnocení, zároveň by však měli, ať už se jedná o školní výuku či terénní v historických místech, testovat své hranice a intelektuální a fyzické síly. Při práci se žáky bychom měli také co nejvíce zohlednit jejich individualitu a diverzifikovat úkoly, v kterých mohou individuálně vyniknout. Jiné úkoly, jejich podání, nebo přístup bude také odlišný u extrovertů a introvertů, nebo v závislosti na učebních typech žáků.

V oblasti umělecké se navíc vyučující musí vyrovnat právě v tomto období s krizí dětského výtvarného projevu. Ta většinou nastupuje již kolem jedenáctého roku života. Většinou se promítá ztrátou spontaneity. Ta je způsobena překotnými změnami ve vnímání a myšlení v pubertě způsobujícími zamítnutí dosud ustálených vyjadřovacích procesů. Nastupuje nejistota, ostrá kritika vlastního projevu, až celkové zklamání a ztráta jakéhokoliv zájmu. Včasnou identifikací a erudovaným a přiměřeným přístupem pedagoga spolu se zvolením blízkých témat a činností je možné proces ovlivnit a zvrátit a udržet žákův tvořivý přístup. Jaromír Uždil si klade otázku, zda nejde o krizi dospělého, který žákovi podsouvá jeho ideály nekorespondující se žákem (Prudilová, 2016, str. 9).

## 2.2 Místně zakotvené učení

Projekt využívá metodu místně zakotveného učení, žáci zkoumají svůj region a lokální kulturní krajinu. Místně zakotvené učení (ang. „place-based learning“) zpracovává všechny aspekty prostředí jako jednotící kontext výuky. Jedná se o syntézu přírodních, kulturních, historických a sociopolitických souvislostí v místě, kde žáci bydlí, studují, pohybují se. Díky zkušenostem a nabytým vědomostem o místě si žáci vytváří tzv. „place-based literacy“ – místně zakotvenou gramotnost. Tedy něco, co by měl ovládat v obecném měřítku i architekt, který navrhuje architekturu pro konkrétní lokalitu.

### 2.2.1 Důvody k začlenění metody do výuky

Svou komplexností by mohlo být místně zakotvené učení řešením problémů nejen architektury, ale také občanské (ne) angažovanosti a vlastní zodpovědnosti. Lhostejnost je prvkem, který se promítá i do pojetí architektury. Budování vztahu k sobě a svému životnímu prostoru může být aktivizujícím činitelem.

Každý žák, bez ohledu na okolnosti, věk nebo predispozice, by měl zažít výuku mimo třídu spojenou s reálným prostředím. Už John Dewey podotýkal, že vztah k místu může být katalyzátorem formování identity. Ve Velké Británii v roce 2010 uvedlo ve výzkumu 90 % oslovených žáků, že si více pamatují z výuky mimo školu než ze standardních hodin. Velká většina také uvedla, že poznání budov a míst přispělo k jejich lepšímu a

uvědomělému chování (Bohemia a kol., 2015, str. 1038). Sborník mezinárodní konference pro teoretiky designového vzdělávání z roku 2015 (3rd International Conference for Design Education Researchers) konstatuje, že žáci jsou vlastně ve svém volném čase významně odtrženi od svého okolí, nemají k němu žádný vztah. Vzniká tak nedostatek přímé zkušenosti s místem a nedostatek komunikace, který je kvůli zaneprázdněným rodičům přživován i doma. Zůstávají tak bez špatných i dobrých zkušeností ve svém nejbližším životním prostředí. Život se mnohdy přesunuje do utilitárních prostor obchodních center (Bohemia a kol., 2015, str. 1036). Přestože je zde konstatována situace týkající se amerického prostředí, myslím si, že v obecné rovině je v Evropě situace stejná či podobná. Místně zakotvené učení je o to důležitějším svorníkem mezi žáky – obyvateli a prostředím – krajinou a sídly. Plejáda různých forem nahlížení na místo žákům rozšiřuje obzory a naznačuje, že pohled na svět není unifikovaný, ale existuje široká škála pohledů.

### 2.2.2 Princip metody

S výukou v historických místech i místně zakotveným učením souvisí tzv. „place-based literacy“ – místně zakotvená gramotnost. Pod tímto pojmem si lze představit, že žák je důsledně obeznámen s místem nikoliv jen po stránce fyzického prostoru, ale také se smyslem místa, s tím, co reprezentuje, co je o něm známo, jak o něm smýšlejí lidé. Tento druh gramotnosti je zprostředkován zejména prožitky (Bohemia a kol., 2015, str. 1041). Trend „celostního“ přístupu místně zakotveného učení se objevil v 90. letech 20. stol. na bázi environmentální výchovy, ze které se vyvinul. Spojil se s ochranou životního prostředí, a hlavně s lokálním společenským a kulturním rozvojem konkrétního místa. Jedná se vlastně o ucelený příběh o konkrétním místě (Nedbálková, 2020, str. 26). Majoritním prvkem je důraz na projekty, které jsou spojené s prospěchem pro komunitu, a které prohlubují všeobecně partnerské vztahy.

Učení „o místě v místě“ znamená využití místních témat, jejichž řešení vede k pochopení širších souvislostí a k možnému řešení až nadregionálních problémů. Učení „pro místo“ znamená to, že projekt má v dané lokalitě smysl a žáci mohou pracovat na potenciálním zlepšení stavu věcí. Ideální je hmatatelný výsledek. Angažovanost a akce má tedy smysl. Výuka se odehrává v místě, jež je také hlavním předmětem výuky. Je přizpůsobena podmínkám a aktuální situaci, dbá na spojení člověka a přírody, krajiny. Využití konkrétního místa propagoval např. již Jan Ámos Komenský či Eduard Štorch. Systematické podpory místně zakotveného učení se dostává v programu Škola pro udržitelný život od r. 2004 (Borovinová a kol., 2020, str. 24).

Rezonuje zde udržitelný život a konkrétní žákovský přínos pro něj. Udržitelný rozvoj je svázán s lokálním dějištěm a veškerými jeho charakteristikami – situací ekonomickou, kulturní, sociální, hospodářskou, přírodní, politickou. Provázanost aktivit s místem by měla vést k zvýšení obecně vizuální, kulturní a ekologické gramotnosti (Nedbálková, 2020, str. 28). Obeznámenost žáků vede později ke kvalitnější konzervaci a protekci památek v oblasti přírody i kultury. Výuka je často spojena s vytvářením partnerských

vztahů se subjekty i jednotlivci. Samozřejmostí je spolupráce žáků. Bonusem pro rodiče může být fakt, že žák prozkoumává prostředí s dozorem, který je zárukou bezpečí a opory, např. i při sociálních interakcích. Mezioborovost zajišťuje porozumění kulturním, společenským a jiným procesům na jejich lokální úrovni i konsekvence těchto procesů ve spektru globálním. Přesah aplikovatelnosti konkrétních poznatků do širších celků je neméně důležitý. Participace žáků zajišťuje aktivní konstruování vědomostí, jejich vlastní iniciativu a zodpovědnost a motivaci pro další edukaci.

Učitel je pro žáky hlavně průvodcem. Je schopen definovat, co se má žák naučit a jak to zapadá do celkového systému. Nároky na vyučujícího se liší v závislosti na obsáhlosti projektu. Takový model vyučování také nabízí sblížení vzdělávacích cílů s realitou a spěje k předávání informací prakticky využitelných. Žáky vede k zodpovědné správě místa vzhledem k utvořenému osobnímu vztahu a posílení hodnot, které skýtá (Borovinová a kol., 2020, str. 4). Obnovuje smysl pro hodnotu „duše“ místa a je nadějí na změnu uvažování (Clark, 2008, str. 4). Jedná se de facto o způsob aktivizující badatelsky orientované výuky, kdy žáci formou různých interaktivních metod sami realie ověřují, konstruují poznatky a vyvozují z nich východiska, případně tvoří na základě získaných podkladů. Vyučování opět doprovází vlastní zodpovědnost žáků a vysoká komplexnost (Nedbálková, 2020, str. 50).

Při zavádění místě orientované výuky můžeme začít pozvolna. Nejprve učební celky, jejichž výuka je realizovaná ve škole, mohou zahrnovat konkrétní místní příklady. Dále rozvedeme výuku tak, aby zahrnovala přímou zkušenost s místem. Využíváme potenciál místa, případně aditivní kontakt s komunitou. Při dlouhodobém působení a plně integrovaném učebním celku je komunitní partnerství silné (Borovinová a kol., 2020, str. 6). Výsledky se jistě dostaví, jak tomu vyplývá ze studií, které mapují kromě jiného i pokrok všeobecně v rámci přírodních a humanitních věd, konkrétněji ekonomiky, ekologie a sociálních otázek, matematiky i jazyků (Nedbálková, 2020, str. 28).

### 2.2.3 Konfrontace žáků s historickým místem

V rámci lokálně zakotveného učení jsou žáci v praktické části této práce konfrontováni s historickým místem s bohatou historií. Setkání žáků s historicky významným místem má velký edukační význam. V západní kultuře je v tomto ohledu užíván všeobecný pojem „historické prostředí“ zastřešující holistický přístup k tématu. Historické místo stimuluje tvořivost, rozvoj rozumových funkcí i představivost, a to v každém věku bez ohledu na sociální kontext. Skrze něj může člověk zvyšovat své porozumění místnímu až globálnímu prostředí. S minulostí se setkáme zejména skrze pamětihodná místa, která také mohou být pro naše kulturní prostředí nositeli plně srozumitelných symbolů (Bárta a kol., 2002, str. 9). Dobročinná nadace The Attingham trust, která se zabývá vzděláváním, organizovala v letech 2002 až 2004 výzkum potenciálu historického prostředí pro celoživotní učení. Nikoliv překvapivě byly jeho výsledky velmi pozitivní a vyústily v silnou spolupráci škol s paměťovými a památkovými institucemi, ale také

v návrhy udělat z historického prostředí základ interdisciplinární spolupráce nebo výchovy k občanství. V českém prostředí vedla zjištění v oboru k vytvoření metodiky pro implementaci výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů propagující aktivní postoj žáků (Foltýn, Havlůjová, 2012, str. 15).

Díky historickým místům si žáci utvářejí zážitky, které jim rozšiřují obzory. Bezprostřední kontakt s historickým místem přibližuje způsoby, jak lidé v minulosti žili a může být podnětem k bilancování nad rozdílností života v různých etapách historického a společenského vývoje dané oblasti a lokace. Zpravidla naši pozornost přilákají místa spojená s osobnostmi a událostmi, které jsou nám známé, blízké. Prostředím společné péče o kulturní dědictví můžeme snad vzbudit zájem mladších generací i o společnou budoucnost (Foltýn, Havlůjová, Charvátová, 2012, str. 6).

Již John Dewey v tomto ohledu nastínil otázku, jak obeznámit žáky s historií, tak aby skrze tento exkurz ocenili život v přítomnosti (Bohemia a kol., 2015, str. 1040). Ideální příležitosti jsou právě místa s historií spojená. Pomocí jejich interpretaci, porovnání onoho „kdysi“ a „nyní“ můžeme dojít k pochopení posunu myšlení a hodnot, ke změnám, které potkaly naši kulturu. Pomoci nám mohou také pověsti, pohádky, povídky a zázky, které se k místům vážou. Tato konfrontace dvou časových rovin je o to zajímavější v místech, kde je neutěšená podoba památné lokality tolik vzdálená od její původní slávy. V takových místech je ztráta vizuální historické stopy téměř úplná a propast mezi historií a přítomností diametrální (Bárta a kol., 2002, str. 10).

Jedná se také o jedinečnou možnost přirozené interdisciplinární spolupráce a budování logických systémů vědomostí v kontextech. Uvědomělým navštěvováním, zpracováním a pochopením historických míst, si lépe můžeme všimnout detailů, souvislostí a kontextu prostředí a uvědoměle poznatky aplikovat v obecné rovině. Adekvátně jsme také schopni reflektovat změny, které se jich týkají. Kulturní dědictví v jakékoliv podobě pomáhá v rozvoji kognitivních, afektivních a konativních kompetencí, přičemž výuka zaměřená na konativní neboli akční kompetence nabízí široký kontext a výchovu pro historické kulturní dědictví. Žáci jsou vedeni k tomu, že v demokratické společnosti je ochrana kultury součástí celospolečenského konsensu, a nejen snahou jednotlivce (Foltýn, Havlůjová, Charvátová, 2012, str. 6).

V neposlední řadě podporují historická místa svou povahou naši tvořivost. Jsou prostředkem naší identifikace s fyzickým prostředím a kulturou a jsou také možným iniciátorem podpory pozitivního vztahu k našemu občanství a národního cítění. Škála těchto smyslových vjemů a prožitků se váže k celému životu. Dětství a dospívání však přináší do zážitků větší intenzitu. Záleží potom na kvalitě edukace, do jaké míry jsou schopni žáci pochopit potenciál historického dědictví a dále ho rozvíjet, sdílet, uvažovat nad jeho protekcí a šetrným využitím. Edukace v historickém prostředí je specifická a umožňuje rozvíjet znalosti, dovednosti, hodnoty i postoje žáků jinak, oproti prostředí školních tříd. Přesto cíle tohoto vzdělávání neodporují Rámcovým vzdělávacím

programům. Tyto znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje pak zpětně pomáhají při ochraně našeho kulturního dědictví a spějí k silnému ukotvení národní a kulturní identity. V případě kulturní památky, jak tomu je v této práci, je jedinečný obsah edukace, kterým je sama památka. U historických míst se jedná o hmotnou či duchovní kulturu v kontextu krajiny, která odráží minulost a je v obecném zájmu. Bezprostředně sledujeme historické proměny kulturní krajiny, ochrany krajinného rázu. Místa spjatá s historií jsou všeobecně úzce spjatá také s památkovou péčí a tím pádem památkovou edukací. Lze také hovořit o silném provázání s místně zakotveným učením a enviromentální výchovou. (Havlůjová a kol., 2015, str. 50). I když spadá lokalita užitá v této práci k místům zapomenutým a přehlíženým, zájem o taková místa je důležitý, jelikož by bez nich naše historie, kultura a tím pádem identita nebyly kompletní.

Vyučující, který vede výuku, musí nejprve pochopitelně provést pečlivou přípravu, aby zpracoval celý potenciál předávaného obsahu. V první řadě musí samozřejmě potenciál historické lokality odhalit, ale záleží také na jeho schopnosti ho transformovat a předat žákům a dále na zvolených metodách výuky. Důležité jsou přiměřené edukační cíle a postupy a jejich společné ověření. U žáků v mladším věku musíme dbát na to, že významné budou hlavně zajímavé aktivity a čas s vrstevníky v historickém prostředí, starší žáci mohou naopak vidět místo, kde se mohou uplatnit, realizovat. Nezastupitelná je vlastní zkušenost, reflexe a diskuse. Autentická životní zkušenost hraje roli ve formování morálky (Havlůjová a kol., 2015, str. 60).

## 2.3 Projektová metoda

Kořeny tohoto pojetí výuky sahají k reformním pedagogům 1. pol. 20. stol., jmenovitě k Johnu Deweymu a Williamu H. Kilpatrickovi. Ti jasně definovali, že projekt je majoritně vlastní aktivitou žáků, žáci spolupracují a mají vlastní zaujetí, iniciativu a svobodu. Dále metodu charakterizují sebevzdělávání a učení s pomocí vlastních činností. Centrem učení je dítě a jeho vlastní zájmy. Chápání projektu se dnes od Deweyho popisu posunulo do několika rovin – jako mezioborová integrace různých témat, hluboký a dlouhodobý a všestranný ponor do jednoho tématu, či sled praktických činností vedoucích k výsledkům v podobě výtvarných produktů nebo projekt řešící praktický problém. Zavedení projektu souviselo s nutností reforem klasické transmisivní a formalistické výuky, umělého izolování předmětů, memorování a pasivity bez heuristických metod. Tento stav však parciálně stále přetrvává. Důmyslné propojování obsahů předmětů může překlenout bariéry – například právě formou projektu. Spojovníkem je téma nazíratelné z mnoha stran (Babyrádová Stehlíková a kol., 2015, str. 41).

### 2.3.1 Historické ukotvení metody

Projektová metoda navazuje na pedagogický pragmatismus (Maria Montessori, Célestin Freinet, Peter Petersen) a odmítá herbatismus, což se v ní také ostatně odráží. Žák se z pasivního mění na činitele výuky. Revoluční pedagogické tendence se pokusily změnit evropské školství počátkem 20. stol. i na základě nových psychologických poznatků a

projektová metoda na změnách sehrála také svou roli. Reformátor Dewey chtěl pozornost obrátit k individualitě a rekonstrukci zkušenosti, která může pomoci řídit a korigovat zkušenost budoucí. V té době byl projekt prostředkem demokratizace a humanizace. Dále Dewey propagoval snahu sblížit školu se životem, tedy i s prostředím života žáků. Také stál za konceptem „celého dítěte“, dítěte jako komplexní bytosti. Jeho základem bylo holistické uvažování o všech stránkách dítěte při jeho vzdělávání (Babyrádová Stehlíková a kol., 2015, str. 169). Zvláště důležitá je interakce se sociálním prostředím. Dítě si dokáže samo stanovit cíle a zájmy. Pro nedostatečnou zralost dětí však Dewey doporučuje regulaci.

Transmisivní výuka by se však dle Deweyho měla změnit v edukaci pomocí problémů s aktivní účastí žáků. To splňuje projektová metoda podporující touhu žáků objevovat a propojit si výuku se životem. Kilpatrick tak metodu projektu nazýval „všeobecnou výchovou“, vzhledem k rozsahu, který přesahuje jednotlivé obory a cílí i na morálku a formování vlastní osobnosti. Představuje svobodnou praktickou výuku vedoucí k uspokojení žáka. Obecně tedy pragmatická pedagogika podporuje spolupráci a individualitu. Kritizované bylo nahrazení tradičních oborů propojením do interdisciplinárního celku, také přecenění dítěte a jeho schopností, přehnaná pozornost na proces, a ne na cíle a výsledky. Průběh výuky připomínal odpůrcům tohoto směru anarchii. Podobné kritice byla podrobována právě i projektová metoda. Objevily se pochybnosti o skutečném edukačním potenciálu metody a obavy, že bude u žáků zanedbáno vytváření znalostí a poznání nebude ucelené a systematické (Babyrádová Stehlíková a kol., 2015, str. 23).

### 2.3.2 Definování projektové výuky

Projekt je vlastně dlouhodobým plánovaným organizovaným procesem s konkrétním výsledkem. Jedná se o logický sled systematicky řazených činností, který charakterizuje syntéza teorie a praxe. Při důsledném promyšlení a součinnosti s ostatními prvky vyučování může to může být vhodný doplněk zkvalitňující výuku (Mazáčová, 2007). Projekt je založen na problému, ale bývá komplexnější než jiné metody problém využívající (Červenková, 2013, str. 130). Důležitým aspektem je dlouhodobost (projektový den, projekt na měsíc, na rok) (Richterová a kol., 2019, str. 10). Zároveň projekt vzbuzuje zájem o aktuální situaci a témata s ní spojená.

Projektová vyučovací metoda je typ autonomní práce žáků, kteří zpracovávají projekty a v rámci činností a interakcí získávají potřebné zkušenosti. Dává možnost propojení s reálnými situacemi a učivo aktualizovat v současném kontextu a žákům poskytuje možnost vlastního řešení problému. Eliminuje fragmentárnost poznatků, strnulost školního stereotypu a nízkou motivaci (Mazáčová, 2007). Projekt by neměl být uměle vytvořený, ale situace by měla být reálná. Znalosti a dovednosti, které žáci získávají jsou logicky důležité k úspěšnému zvládnutí projektu a naplnění jeho cíle (Babyrádová Stehlíková a kol., 2015, str. 21).

Zajímavé je postavení učitele jako poradce, průvodce a opory. Například Kilpatrick učitele pasuje dokonce do role facilitátora, který by se měl co nejvíce vyloučit z procesu učení. Žák naopak vystupuje v roli protagonisty „děje“. Není jen informován, ale informuje se. Přebírá zodpovědnost, strukturalizuje postup. Musí samostatně uvažovat a členit svou práci. Většinou se výuka odehrává ve fázích motivace, řešení, produkt, reflexe (Richterová a kol., 2019, str. 11).

### 2.3.3 Podmínky úspěšného projektu

Projekt má však svá důležitá pravidla, aby mohl úspěšně proběhnout. Prvním základním kamenem je zájem žáků. Je nutné zvolit téma, které si ho získá. Zpravidla by se mělo týkat jejich bezprostředního okolí – tedy známého. Průběžné činnosti by měly být dostatečně různorodé. Zadání by mělo být co nejpřesnější. Žáci potřebují pozitivní motivaci, takže zadání by mělo být dosažitelné a splnitelné. Postup musí být promyšlený. Žáci by měli získat pocit, že jejich práce není zbytečná. Je tedy vhodné, aby byly výsledky práce náležitě prezentované, propagované a v neposlední řadě zhodnocené – pokud možno zejména formativně, aby žák mohl cíleně zaměřit svůj progres na místa, ve kterých by se mohl dále rozvíjet. Hodnocení by mělo mít svá nastavená kritéria (rozsah, obsah práce, termín, forma a váha hodnocení, potenciální forma prezentace), která, pokud je žáci dopředu znají, mohou působit motivačně. Lze hodnotit i na úrovni skupin, nikoliv pouze jednotlivců (Červenková, 2013, str. 131).

### 2.3.4 Pozitiva projektové výuky

Žáci při začleňování projektové metody vidí věci provázané v souvislostech, i díky integraci interdisciplinárních poznatků. Tato systémovost v řešení problémů lokálně jim dává kompetence k řešení globálních problémů a formulování světonázoru. Získávání poznatků je spojeno s intenzivním smyslovým vnímáním a prožíváním. Projektová výuka aktivizuje a motivuje žáka i vzhledem k zohlednění individuality – tedy individuálních zájmů a potřeb. Týmová práce má vliv na rozvoj socializace a kooperace. Projekt přímo čerpá z reality. Učí žáky být zodpovědnými a samostatnými. Žák díky projektové metodě vidí zřetelněji smysl svého učebního snažení. Zvyká si zodpovědně dokončovat veškeré své úkoly. Hmotný výsledek zaručuje vyšší sebedůvěru a důvěru v reálné možnosti ovlivnění svého prostředí. Vyučování nabízí opravdové podněty pro rozvinutí žákova zájmu, které pramení také z úzkého provázání s realitou (Mazáčová, 2007).

Pro pedagoga může být pozitivem variabilita projektových úkolů. Zážitkovou pedagogiku lze v kontextu projektových metod také označit za způsob boje proti vyhoření. Může prostor pro osobní rozvoj učitele, prohlubovat jeho roli průvodce a rádce v procesu učení. Uplatňuje se kreativita žáků i pedagoga. Zodpovědnost je z vyučujícího přesunuta na kolektiv. Skýtá možnost diskuse pedagogů a žáků v širším měřítku. Sebevzdělání, vlastní zodpovědnost a iniciativa vedou k výrazně lepší konkurenceschopnosti. Pro školu je nakonec hlavním profitem kvalitní profil absolventů a aditivní pokroková položka v rámci školního kurikula. Vyučování žáků se plní podněty a žáci mohou změnit svůj

pohled na školní instituci. V rámci projektů je možné účinně se angažovat v prevenci patologických jevů (Efektivní výuka metodou projektového vyučování na SŠ, 2014, str. 8).

### 2.3.5 Úskalí projektového vyučování

Projektové vyučování je omezeno jak svojí podstatou, tak nároky na učitele. Projektová výuka také nemůže zaštitit veškeré vyučování a látku a musíme uvažovat nad tím, co pro danou chvíli přináší pozitivního a jaká jsou negativa (Efektivní výuka metodou projektového vyučování na SŠ, 2014, str. 9). Předpokladem úspěšné výuky je předem promyšlená náročná příprava. Nelze totiž na projekt pohlížet jako na improvizaci vyučujícího a přesunutí veškeré zodpovědnosti na žáky. Plán a organizace musí být důsledné, ovšem s ohledem na individualitu skupiny a žáků. Je potřeba změnit celkový návyk učitele i žáků plynoucí ze standardní výuky frontální.

Množství předávané látky často adekvátně nekoresponduje s časovými možnostmi. Všeobecně jsou projekty náročné na čas a naráží také na nepochopení rodičů. Nakonec se může stát, že mají žáci nepořádek v základních pojmech nebo mezery ve znalostech. Žáci si vybírají jen činnosti zábavné a vyhýbají se těm, které na ně kladou vyšší nároky. Při nesprávné strukturalizaci může tedy být projekt neefektivní. Často chybí čas na kvalitní procvičování. Žáci nesmí dostat přílišnou volnost při řešení projektu, ta může škodit jejich společné věci i spolupráci. Jejich práce pak může sklouznout většinou k metodě pokus omyl. Nedostatky v organizaci mohou pak vést k neadekvátnímu chování některých jedinců ve skupině. Nevýhodou může někdy také být problematičnost finálního hodnocení. S výstupy projektové výuky je dále vhodné pracovat (Mazáčová 2007). Rozhodně by mělo dojít k řádnému, zejména formativnímu, hodnocení. Dále nalezneme možnosti třeba v prezentaci prací žáků, v propojení s jinými obdobnými projekty nebo ve využití nápadů žáků v praxi při formování lokálního životního prostředí.

Ve výtvarné výchově se může stát úskalím změna směřování myšlení žáků v rámci projektu. Vyučující nedokáže dopředu predikovat postoj žáků k přednesenému tématu či výtvarnému problému. Učitel tak občas musí připravit nové téma a odpovídat na neplánované dotazy. Přizpůsobuje obsah hodin žákům. U dlouhodobých projektů pak může výrazně kolísat motivace žáků, proto je vhodné střídat techniky a zařazovat didaktické hry či diskusní aktivity (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, str. 71).

### 2.3.6 Členění projektů

Klasifikace projektů je velmi rozvětvená a záleží, dle jakého aspektu je členíme. S druhem projektu pak souvisí jeho rozsah a obsah. Existuje tak spontánní projekt vycházející z potřeb žáků (žakovský), umělý koncipovaný podle záměru pedagoga a kombinovaný. Na základě místa konání však získáme jinou klasifikaci. Školní projekt se týká výhradně školy, domácí projekt je tvořen mimoškolní činností, kompromis je nazýván opět kombinovaným projektem. Nejvyšší statut má projekt mezinárodní s možností zahraničních cest či grantů. Dále můžeme odlišit projekty na základě časové dotace na



krátkodobé (v rozsahu hodin), střednědobé měřitelné ve dnech, dlouhodobé v časové relaci týdne a déle. Pakliže má projekt výrazně delší trvání, mluvíme o projektu mimořádně dlouhodobém. O projektech můžeme uvažovat i z hlediska míry integrace předmětů – pak dostaneme projekt jednopředmětový, integrující dva a více předmětů nebo také projekt v průřezových tématech. Dále můžeme rozdělovat projekty dle cíle a dle obsahu a charakteru, účelu nebo organizace. Většinou je však projekt kombinovaný s různými specifiky (Efektivní výuka metodou projektového vyučování na SŠ, 2014, str. 10).

### 2.3.7 Projektová metoda ve výtvarné výchově

V době definování znaků projektové metody reformními pedagogy, procházela také celá didaktika oboru výtvarné výchovy významnými změnami celkového pohledu na dítě a jeho potřeby. Projektová metoda ve výtvarné výchově se pravděpodobně rychle etablovala díky svému praktickému aktivnímu činnostnímu charakteru. Ten je v souladu se zaměřením výtvarné výchovy, která není většinou zaměřena na memorování a systémy faktů, ale praktickou činnost. I přes tuto příbuznost však nebylo zavádění projektového vyučování do výtvarné výchovy snadnou záležitostí, jelikož stále trval důraz na formu a výsledky žáků zcela bez ohledu na možnou individuální rozdílnost. Vzdělávání v metodologii a užití projektové metody by dnes mělo být samozřejmostí také vysokoškolské přípravy učitelů (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, str. 81).

S metodou projektů se ve výtvarné výchově setkáme od 80. let 20. stol. hlavně na lidových školách umění, a to formou výtvarných řad i komplexnějších celků. Většího prostoru se jí dostalo po revoluci v době vzniku pluralitních divergentních klíčových pojetí výtvarné výchovy (například animocentrického pojetí) uplatňujících nutně alternativní metody výuky včetně projektového vyučování. Český teoretik Igor Zhoř uvádí, že užití projektu ve výtvarné výchově je vlastně zcela přirozené, stejně jako vrstvení asociací při přemýšlení. Tato práce je blízká pojetí projektů Petra Exlera, který historická témata prezentoval v souvislosti s géníem loci konkrétního místa. Projektová výuka umožňuje rozvinutí filozofických a existenciálních témat s tím, že v hledání odpovědí je aktivní žák. Přes tato očividná pozitiva existuje také polemika k využití projektu ve výtvarné výchově, která tvrdí, že si žáci v rámci projektu pouze hrají, anebo projekt zabíhá příliš daleko z výtvarné výchovy.

Od pojetí Johna Deweyho a jiných teoretiků se projekt ve výtvarné výchově liší tím, že není bezpodmínečně očekáván hmatatelný výsledek žakovských aktivit. Projekt nemusí být využit účelově, pragmaticky. Zprostředkovává existenciální zkušenost, která je zakódovaná i ve výtvarném umění. Přesto mnohdy projekt hmatatelný výstup obnáší, protože je pro žáky hmotný artefakt motivačním hlediskem. Najdeme s Deweyem i shodné styčné body jako je zkušenost, experiment, či řešení zadaného problému a aktivní poznávání (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, str. 46).

Z dalších specifik projektu ve výtvarné výchově lze uvést, že téma nefiguruje jen jako nositel vzdělávacího obsahu, ale také jako silný motivační prostředek k tvůrčím činnostem. Projekt je velmi závislý na individuálních kvalitách a zaměření učitele, a proto často bývá neopakovatelný. Učitel je také plně zodpovědný za způsob motivace a komunikace. Specifická je také práce s různými nástroji a technikami.

Výtvarné projekty ve výtvarné výchově mívají propracovanou, složitější strukturu a jsou ve výuce užívané při probírání komplexnějších témat. Oproti tomu může vyučující zvolit také výtvarnou řadu, která je oproti projektu kratším útvarem rozvíjejícím konkrétní námět, výsek učiva nebo výchovný problém. Tak se ve výtvarné výchově setkáme například s metodickou či tematickou a srovnávací výtvarnou řadou a výtvarným cyklem (Boudková, 2020, str. 40). Hranice mezi výtvarnou řadou a projektem je nezřetelná a velmi pohyblivá (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, str. 57).

Pro smysluplnost projektu ve výtvarné výchově platí podobná pravidla jako u projektové výuky obecně. Mnohdy, zejména v době krize výtvarného projevu, může hrát roli sociální motivace. Úkoly musí mít adekvátní náročnost. Žáci by měli zažít úspěch. Měli by být činiteli nikoliv pasivními adresáty. V neposlední řadě je důležitá novost a překvapivost řešení, technik a tématu.

## 2.4 Propojení projektové výuky a místně zakotveného učení

Tyto dva přístupy se pokouší spojit praktická část této práce. Obě složky také kombinuje například program Škola pro udržitelný život. Jednoduše jde o to, že projektová výuka zprostředkovává lokální témata jako jednotící kontext. Veškeré aktivity směřují k produktu, který je nějakou hodnotou, přínosem pro místo. Skrze bližší poznání místa a prostřednictvím témat s ním spojená, mohou žáci lépe zvažovat udržitelný přístup do budoucna a realizaci projektů, která mohou v takovém přístupu hrát pozitivní roli. Při plánování akce spojující oba přístupy je nejprve nutné nastavit ve třídě bezpečné prostředí s pravidly spolupráce a komunikace. V úvodu musíme dobře poznat dané místo. Smyslové vnímání by mělo být zaměřeno na krajinu, kulturní složku i sebe sama, svoje postoje a pocity. V tomto kontextu je vhodná také rozvaha o udržitelném životě. Pokud máme prakticky tvořit v rámci delšího procesu (projektu) na základě určitého místa, je potřeba poznat lokaci do hloubky, v její interdisciplinární komplexnosti i s pomocí odborníků a místních. Teprve potom je možné se pasovat do role hybatele a přemýšlet o budoucnosti místa ve své tvorbě. Následně přichází v logickém sledu i při této kombinaci prezentace vytvořených artefaktů vycházejících ze vstřebaných poznatků. Ve finále následuje zhodnocení absolvovaných aktivit a jejich budoucího potenciálu.

## 2.5 Vznik architektonického konceptu

Práce architekta se liší od jiných profesí. Je zodpovědný za utváření hmotného světa. Musí mít bravurně zvládnuté architektonické řemeslo, což znamená jak estetiku, historii,

techniku tak etiku oboru, ale také musí pracovat s ohledem na zadavatele a uživatele (i na uživatele náhodné, třeba chodce). Zvláště tvorba velkých veřejných staveb je specifická. Vypisuje se architektonická soutěž schvalující návrh porotou zainteresovaných osob – budoucích uživatelů, odborníků a zadavatelů (Dušek, Jirkalová, 2018, str. 11). Architektura by měla být všem pochopitelná. Architekt musí mít ohled také na praktické využití, kulturní hodnotu, okolní prostředí, funkci a mnoho dalších elementů. Vznik architektury je složitý proces od zadání přes projekt až po realizaci, který nevytváří umělec sám. Jeho návod do života uvádějí řemeslníci podle přesných pokynů. Ze spoluúčastníků procesu jmenujme geodeta, statika, stavebního inženýra, zahradní architekty, řemeslníky atd. (Dušek, Jirkalová, 2018, str. 31). Ti se podílejí na shromáždění dostatku podkladů k vytvoření konceptu, tedy dat získaných v rámci terénních, architektonických a historických průzkumů (např. geodetické zaměření ověřené v katastru, povrchový archeologický průzkum apod.). Následně koncept převádějí do hmotné podoby.

V úvahu musí tvůrce vzít poměr hmot a prostoru, barevnost, měřítko a proporce, rytmus a texturu povrchu, ale i světlo. Oko hledá ideální proporce, zlatý řez, dokonalost poměrů. Obytná architektura se opírá o lidské míry, které se odráží i ve starých měrných systémech (stopa, loket). Tělesnost je hlavním faktorem a iniciačním bodem. Architekt je tak skladatel komponující ve hmotě (Rasmussen, 2016, str. 10). O to složitější je, že musí přistoupit ke konkrétnímu místu s jeho specifiky. Jak podotýká Louis Kahn, musí se přizpůsobit nahodilostem (Venturi, 2001, str. 44).

Řád venkovní musí doprovázet, nikoliv kopírovat, řád vnitřní. Stejný ohled musí brát architekt na kontext. Parcela, kde má stavba stát, nemusí mít ideální polohu. Stavba navazuje na již přítomný krajinný celek. Dobře fungující celek má architekt samozřejmě snahu respektovat a komponovat nový prvek s citem a spíše nenápadně. Místa s chaotickou strukturou se pokouší spojit v řád. Neznamená to podvolení se místní podobě staveb a jejímu kopírování, ale zohlednění všech kvalit a vad okolí. Podobně funguje tradice, architektura není transportem dogmat, ale tvoří se na podkladě důsledné znalosti tradice a historie. Velká část území také podléhá pravidlům regulace pro výstavbu. Většinou se ostatně používají již osvědčené způsoby řešení, protože zadání se opakují. Jen v malém množství případů architekt volí zcela alternativní cestu. Inovace jsou tak často z výše popsaných důvodů malé. Architekt ctí původní architektonické i krajinné rozvržení (Dušek, Jirkalová, 2018, str. 14). Složitost stavebních zásahů se násobí při práci s památkami a památkově chráněným prostorem.

Každá samostatná etapa projektování je procesuálně náročná a obsahuje sled různých navazujících úkonů. Již před zadáním je však nutná rozvaha podložená odborným posouzením faktů, jelikož na kvalitě formulace zadání je závislý finální výsledek. Architekt si také mnohdy již dopředu utváří databáze motivů a inspirací, které mohou případně být použity do aktuálních projektů. Jedná se ostatně o činnosti typické i pro pedagogickou praxi. Zadání obvykle formuluje investor. Již existuje představa o rozpočtu

a účelu, přesto však investor často není schopen zadání blíže specifikovat (Pražanová, 2011, str. 22). Projekt pak reaguje na zadání jeho důkladnou analýzou a také analýzou místa. Konfrontací dat analýzy s myšlenkami a nápady tvůrce vzniká koncept, základ dalších postupů. Prvním z postupných fází je studie, naopak před realizací předchází projektová realizační dokumentace.

Na konci fáze projektu známe už všechny parametry a virtuální podoba je dokončena. K realizaci je však nutné schválení projektu, po němž dochází k samotné výstavbě ústící ve vznik nové realizované stavby, kterou můžeme vyhodnotit vzhledem k procesu a původnímu projektu. Myšlená podoba finálního projektu by se neměla lišit od realizované stavby. Je nutné dbát kromě propojení funkce a logické konstrukce, na formu, tedy myšlenku, která vtiskne objektu náladu a také vyvolá potřebné emoce. Konstrukce musí být účelná, musí zohledňovat využití stavby a veškeré možné způsoby jejího namáhání. Funkce však také nesmí scházet, bez ní nemá projekt smysl (Knytl, 2016, str. 10). Myšlenka (tedy nápad a inovace autora) by měla brát ohled na adresáty projektu. Pokud architekt přikládá umělecké činnosti vysokou váhu bez korekce vzhledem k potenciálnímu publiku a situaci, nemusí být jeho pojetí kladně přijato a může být označeno za výstřední a nekompatibilní s prostředím. Druhým pólem je potom podlehnutí tlakům investorů a úřadů (Pražanová, 2012, str. 22).

Nejdůležitější je komplexnost a kvalita konceptu, která hraje roli v eliminaci potenciálních chyb – i když může být řád stavby na pár tazích čar. Prvotní koncept, který odráží primárně představu o formě komparovanou s nutností naplnit očekávání investora. Zároveň jde o hledání vztahů k prostředí a ostatním budovám a utilizace faktů ze vstupních analýz. Ke vzniku konceptu je tedy nutná tvůrčí invence, návrh nemusí být striktně racionální, měl by nést humor, novátorství, nezvyklou kombinaci (Knytl, 2016, str. 21). V kvalitním návrhu se tak někdy uplatňuje intuice na místo systematickosti. Ta vnese do návrhu svěží myšlenky, které mohou být následně podrobeny racionální reflexi (Dušek, Jirkalová, 2018, str. 25).

Tím, co dělá architektonický projev osobitý, je však vlastní rukopis – stejně jako to bývá například u malířů. V architektuře je to zejména architektonický detail, který budovu činí autorskou. Dokonce i samotná koncepce může být někdy sledem propracovaných detailů a souvislostí. Dobrá architektura v sobě má také spirituální rozměr, rozměr hloubky kultury, má svoji duši. Velká jména architektury pracují i se symbolikou (Hanuš 2014/2, str. 1). Mnohdy dokonce seznáme, že struktura detailu kopíruje fraktální strukturu a opakuje se v projektu jako celku na různých úrovních.

## 2.6 Architektonická kresba

Architektura je stanovena na podkladu kresby. Architektonická kresba se snaží vyjádřit prostor. Na počátku projektu musí být koncepce, ke které lze teoreticky dospět jakkoliv, téměř nezbytnou součástí je však průzkum a analýza místa, podobných realizací aj. Prvotní myšlenky i samotnou koncepci rozvíjí architektonická kresba, která se také liší

od stavitelského oboru a jeho kresebných zobrazení (Hanuš, 2014/1, str. 15). Je stará jako architektura sama. Historicky je například jedním z nejvýznamnějších kreslířů a průkopníků architektonického kresebného zobrazení Villard de Honnecourt, který při svých cestách Evropou ve středověku 13. stol. zvětšil do svého skicáře nemálo významných budov, jejich půdorysů i detailů architektury. Kresba se vyvíjela velmi dynamicky, stejně jako architektonický model, a její náležitosti jsou formulovány již velmi brzy v renesanci např. Leonem Battistou Albertim. I pokud vynecháme s ohledem na digitální technologie model, bez kresby se stejně neobjedeme. Kresby se také staly předmětem studia a vzdělávání a k němu slouží dodnes (Seelow, 2017, str. 5).

Už ze starověku je známo šíření podoby antické architektury pomocí kreseb. Význam kresby v dalších staletích rapidně vzrůstal. Až počátek 20. stol. se však naplno v architektuře projevil. Nová umělecká svoboda uměleckého výrazu nastolená modernou byla prostorem pro rozvoj tvůrčí invence. Tak se vymezila architektura vůči své historii, kde kresby představovaly stanovený neměnný systém a typologii. Sloužily dosud jako nápodoba, kopie, což zajisté evokuje paralelní vývoj výtvarné výchovy, která ve stejném období zaznamenala změny v obratu k tvořivosti. Období využily různé skupiny a směry pro tvorbu nových experimentálních forem. Rozmach ve 20. stol. přišel také v těsném sepejetí s rozvojem architektonických modelů. V 20. i 21. století vidíme také přímý vliv nezávislého „plošného“ výtvarného umění (konstruktivismu, kubismu aj.) na koncepty architektů. Například El Lisickij ve svých dílech užíval architektonické formy velmi volně. Dal jim název „prouny“ a nalezneme je v rozličných kompozicích a prostorech. Jeho abstraktní práce jsou konstruované jako architektura. Do své tvorby vnáší také axonometrii (Hanuš, 2014/1 str. 16; Zell, 2009, str. 80).

Kresba je svou podstatou 2D reprezentací, prostředkem komunikace postaveném na vizuálním jazyce, který zprostředkovává vize. Umožňuje formaci 3D obrazů v ploše v rámci stanovených pravidel a konvencí. Architektonická kresba je specifická tím, že konečnou fází nemusí být prostorová reprezentace. Je tedy v první fázi hrou tvarů, které zůstanou v ploše, dokud není rozhodnuto o jejich realizaci. Kodifikovaný architektonický jazyk umožňuje univerzalizovanou diskusi nad tématy. Kresby mohou, dle techniky, odrážet atmosféru nebo detailněji strukturovat prostor (uhel, tužka, rudka). Metodika kresby a volba prostředků zásadně ovlivňuje vyznění myšlenky a reprezentaci. Může se jednat o úhel zobrazení (jako např. pohled v ruském konstruktivismu posilující moc ideologie), barevnost, důraz linie, kontrast. Zdůrazněná horizontální linie posiluje důraz na pevné spojení se zemí. Obsah, který tvůrce ve své kresbě vypustí, je stejně důležitý jako obsah finálně prezentovaný.

Dobrá kresba přesně informuje o záměru a nemusí splňovat vyšší estetické hodnoty. Finální kresby architekta nejsou uměleckým dílem, ale přesnými pokyny „vykonavatelům“ – řemeslníkům. Architekt tedy ve finále musí hledat explicitní, dokončené a pochopitelné podání (Rasmussen, 2016, str. 13). Důležité je ztvárnění hmoty a obrysu. Rozlišujeme např. kresby dvojrozměrné – plány, řezy (svislý průřez),

půdorysy (vodorovný průřez), pohledy (také fasády – vnější podoba vždy z jedné strany) a trojrozměrné – perspektiva a axonometrie. Axonometrická projekce může působit vizuálně paradoxně, zároveň však přehledněji než perspektivní zobrazení. Stavbu je možné v kresbách rozčlenit pro zobrazení detailů s jejich strukturami. Perspektivní kresbu je koneckonců možno provázat s koláží místa. Standardně se užívají pravítka, ideálně architektonická. Pracuje se s měřítkem, dnes hlavně metrickým (např. 2 cm = 1 m). Měřítko také ovlivňuje penzum zobrazovaných informací (Zell, 2009, str. 21).

V poslední době je dominantní v profesionální architektonické praxi digitální zpracování (Seelow, 2017, str. 8). Digitální technologie ale stále většinou nejsou tvůrcem, ale jen prostředkem zpracování. Přesto je pro dnešní materiálově a staticky komplexní návrhy užití nejmodernějších technologií bezpodmínečné.

Kresba má silný edukační význam a ve školství je využívána interdisciplinárně např. jako didaktická pomůcka ve formě kresby na tabuli. Svě zastoupení má samozřejmě i v praktické tvorbě žáků. V rámci plošné tvorby (tedy také kresby) ve výtvarné výchově na základních a středních školách je možné formovat u žáků jejich percepci a citlivost v hodnocení estetiky architektury a jejích forem a vytvořit tak podnět k dalšímu přemýšlení nebo praktickému rozvoji (Hanuš, 2014/1, str. 22).

## 2.7 Model v architektuře

Pro znázornění a předání architektonických nápadů slouží různé koncepce a typy reprezentace. Architektonický model je jedním z takových typů. Jeho tvůrce musí být seznámen alespoň se základy architektonického jazyka, tzn. základem architektonické gramotnosti. Architekt vytváří reprezentace budov, nikoliv budovy samotné (Zell, 2009, str. 24). Stejným způsobem jako v architektuře se model od 16. stol. také užívá v souvislosti s vědou i uměním, zejména s oborem matematiky a filosofie.

Model je jednou z forem reprezentace architektonických vizí mezi fikcí a realitou. Představuje prostředek tvorby a komunikace s veřejností. Je realizací představ v hmotných tvarech, trojrozměrným vyjádřením prostoru a formy. Má své měřítko. Významná je jeho všestrannost, lze jej považovat za médium sloužící k prezentaci, za artefakt, prostředek výzkumu nebo výuky. Přesto se mu nedostává všeobecně nikterak mnoho pozornosti (Seelow, 2017, str. 1). Stejně jako kresba v sobě obsahuje proces a myšlenky. Jedná se také o fascinaci fyzickým zmenšením projektů, návrhů. Ta souvisí hlavně s možností prezentace projektu v plné míře účinku a srozumitelnosti v rámci vyjádření tvaru a případně celkového pocitu ze stavby. To vše trojrozměrná miniatura umožňuje.

Snahy o rekonstrukci staveb, které dnes již neexistují, souvisí zase s potřebou porozumění místu, jeho vývoji a je prostředkem k zachování hodnot budoucí generaci. Vzhledem k dynamickému vývoji českých urbanistických celků spojeným ve 20. stol. s asanacemi (příkladem může být Josefov) jsou také modely cenným svědectvím. Pakliže

pracujeme na modelu stojícího objektu nesmí chybět při zpracování vstupních materiálů jeho historická zobrazení – např. veduty. Můžeme tak modelovat současnou podobu a rekonstruovat historické stavební fáze stavby v kontextu architektonických proměn.

Pokud se zaměříme na model jako vizualizaci myšleného projektu, jedná se o abstraktní reprezentaci prostoru a formy stavby, nikoliv přesných materiálů. I nezbytné odlišení materiálů se v rámci modelu řeší abstraktně. Jak kresby, tak modely mohou posílit koncepční, stavební, prostorový architektonický záměr (Zell, 2009, str. 16). Modelové projektování pak zahrnuje postup od skic přes velmi hrubé ručně tvořené modely zhmotňující tvůrčí myšlenku k modelům řešícím dispoziční a funkční členění a konečně k finálnímu modelu objektu. Odpovídá tedy spíše sochařskému myšlení, kdy se od skici přechází přímo do prostoru formou hmotových studií.

Pojem model měl snad vzniknout v dávných dobách v rámci stavitelství jako „vize budoucího díla“. „Novější doba počínaje renesancí a zejména pak druhá pol. 20. stol. rozšířila tento pojem do teorie poznání a takto do základu vědních disciplín“ (Hanus, Štědrý, 2004, str. 7). Model považujeme také odedávna za součásti uměleckého odvětví. Je tedy nasnadě položit si otázku, čím vlastně model je. Jedná se o prostředek komunikace s užitím vlastního jazyka, prostředkem reflexe autora, produktem určeným k diskusi či k poučení nebo obdivu? Model užívá člověk jako nástroj v rámci nepřeborného množství činností a oborů a nepadno lze specifikovat jednu jeho univerzální definici. Pro jeho správné chápání se nutně musíme pokusit jeho přesnou definici stanovit s vysvětlením jeho podob, variací a jiných aspektů (Hanus, Štědrý, 2004, str. 19).

Model sám musí zaštitit jako pojem velmi široké pole a je tak důležité uvědomit si jeho bazální obecnou filosofickou podstatu. „Modelem obvykle rozumíme nějakou entitu M, která ... zastupuje jinou entitu O. M nazýváme znalostním či kognitivním modelem oné části reality O“ (Hanus, Štědrý, 2004, str. 19). Jde tedy o soubor poznatků formulovaný v objektovém jazyce, např. v geometrickém (geometrický model), v matematickém, logickém atd. Člověk je sám o sobě schopen vytváření kognitivních modelů ve svém vědomí, které aplikuje i v běžném životě. Dle neměnných rysů vymezuje entity v jejich typických formách se subjektivním ohniskem vnímání (Hanus, Štědrý, 2004, str. 19).

### 2.7.1 Model ve výuce architektury

V rámci školní edukace bychom mohli tvorbu architektonického modelu i architekturu celou zařadit do rámce prostorové tvorby. Pokud by byla architektura zpracována v hodinách pouze v ploše, zážitek z ní by byl plytký. Obecně zahrnuje prostorová tvorba zejména práci s hmotou, modelování a tvarování. Součástí prostorové tvorby mohou být výtvarné hry či etudy (Roeslerová, 1996, str. 146). Připouští se práce s různorodými materiály, technikami a postupy. Prostorová tvorba je důležitou aktivizací jiných smyslů nežli zraku, konkrétně dominantně hmatu (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, str. 97).

Ve školách je tvorba v prostoru většinou realizovaná ve velmi malé míře, přestože není zcela zastupitelná prací v ploše.

Vyjadřování v prostoru je pro děti – žáky zcela přirozené. V prostoru si hledají vlastní místo, vnímají ho fyzicky, prostor prožívají (Boudková, 2020, str. 41). Sami jsou součástí trojrozměrného světa. Zájem žáků o prostorovou tvorbu by byl, učitelé ale mnohdy nemají k tomuto okruhu výtvarné tvorby pozitivní postoj. Modelování výrazně převažuje nad konstruováním. Architektura je např. v příručce Výtvarné vyjadřování (prostorová tvorba) z roku 2016 zmíněna jen jako námět pro tvorbu z papíru a posléze v pojmoslovném slovníku jako součást užití sochařské tvorby. Obecná pravidla architektury jsou zahrnuta v konstruování, jedná se o labilitu a stabilitu, soudržnost, nosnost, rytmus či kontrast (Pošarová, 2016, str. 15). Konstruování podporuje prostorové cítění, přemýšlení nad kompozicí a vztahy v prostoru v souvislosti s barvou, tvarem a proporcemi (Roeslerová, 2016, str. 182). Tvorba architektonických modelů a vlastně také modelů obecně tak sice spadá do velmi široké oblasti prostorové tvorby ve škole, ale je jejím spíše okrajovým tématem.

### 2.7.2 Průkopníci architektonického modelu v Čechách

Historie modelů a jejich studium nám dává možnost učit se z nich. Předávají specifickou nezastupitelnou formu vědění a informace (Seelow, 2017, str. 1). Průkopníkem tvorby modelů architektury a urbanistických modelů u nás byl Antonín Langweil. Ten již v 1. pol. 19. stol. (v letech 1826 až 1834) vytvořil model Prahy v měřítku 1:432. Jedná se o relativně monumentální dílo s rozměry v délce 5,7 m a šířce 3,34 m a nalezneme zde přes dva tisíce budov. Za života tvůrce nedošlo dílo pochopení společnosti. Naštěstí po jeho smrti zakoupil model císař Ferdinand V. a věnoval jej Národnímu muzeu, díky čemuž byl zachován a najdeme ho v Muzeu hlavního města Prahy. Dalším archaickým modelem je například model Malé Strany z roku 1910 od Bohumila Hypšmana. Vznik modelu souvisel s asanačními zásahy v této části Prahy. Dalším průkopníkem tvorby modelů byl Vlastimil Slíva. Jeho „pomníkem“ je model Prahy, který vytvářel od 80. let 20. stol. Mezi dalšími lze jmenovat Josefa Pospíšila, který se stal po revoluci vedoucím ústavu modelového projektování. Tento ústav stojí například za modelem Hradce Králové z roku 2001 zachycující město až po Gočárovův okruh (Hanus, Štědrý, 2004, str. 6). Tato klasická hmotová reprezentace je dnes sekundována, ba možná substituována modely počítačovými. Projekty, jakým je třeba úprava lokality Masarykova nádraží v Praze Zahou Hadid, tak zhlédneme již většinou ve virtuální vizualizaci.

### 2.7.3 Architektonický model v proměnách doby

Model jakožto zmenšení stavby umožňuje zprostředkování konečného působení stavby na diváka v plném měřítku. Model přes své malé měřítko oproti stavbě dokáže velmi dobře zprostředkovat tvar a celkový účinek – pocit ze stavby, a tím se liší od architektonických plánů a ortografických výkresů, jejichž celistvé pochopení je spojené s jistou mírou znalostí a zkušeností. Dalším využitím modelu v historii byl přesnější odhad



výpočtu nákladů, které byly nutné k potenciální výstavbě. To vše je hlavním důvodem, proč můžeme model, resp. zmenšené podoby staveb a objektů, vysledovat až do časů starověku, ba snad až do samotného pravěku.

Archeologické nálezy interpretované jako modely architektury byly nalezeny například v Rumunsku a jsou staré i více než šest tisíc let a ukazují tak důležitost architektonického modelu napříč historií člověka. Snad nejstarší psanou zmínku o modelu nalezneme v jednom z Herodových listů, kde se věnuje popisu modelu delfského chrámu. Později se můžeme setkat s modely vyrobenými ze dřeva, které fungovaly jako most pro transfer představ autora – stavitele klientovi. Do 13. stol. byl však hlavním vodítkem stavitele půdorys. O modelech se dočteme (voskový model chrámu v Auxerre), ale fungují zejména v kombinaci s patrony staveb jako symbolická reprezentace budov (Seelow 2017, str. 2). Panovník tak například vystupuje s budovou, kterou nechal založit.

Koncem gotického období se objevují modely částí budov. Zřejmě pro ověření jejich funkčnosti. V rámci modelů byl dokonce v této době využíván vystřihovaný papír zpodobňující strukturu klenutých žeber pro simulaci prostorové situace v návrhu stavby. Renesanční architektura, která reflektovala dosavadní vývoj a obracela se zpět k architektuře římské a starořecké, nebyla svázaná tolika pravidly a vztahy. Renesance tak nastolila nový systém navrhování, který rezonuje v architektuře dodnes. Realizovatelnost stavebních návrhů byla prezentována v rámci zkušebních pracovních modelů, někdy dokonce z materiálů, které měly sloužit pro výstavbu finální architektonické realizace (Hanus, Štědrý, 2004, str. 17).

Nejstarší architektonické modely ve smyslu prezentace návrhu stavby tedy pocházejí ze 14. stol. v souvislosti s novým konceptem celkového procesu navrhování (Hanus, Štědrý, 2004, str. 17). Tato změna souvisela zejména s novým konceptem soutěžení architektonických zakázek. Modely se vytvářely ze dřeva, sádry, hlíny a měly funkci prezentace i testu konstrukčních vlastností. Role architekta vzrůstala. Robustní modely tvořil Filippo Brunelleschi, Michelangelo Buonarroti, Antonio da Sangallo a jiní. Proces tvorby trval i roky. Leon Battista Alberti a později další autoři se dokonce věnují tomu, jak by měl správný model vypadat. Baroko staví model na roveň kresbě v kontextu zpracovávaných složitých objemů. Kromě toho je „boom“ modelů způsobený kavalírskými cestami šlechticů, kteří jako suvenýry ze středomoří přiváží korkové modely staveb. Model nakonec potvrzuje svou dominantní roli ve 20. století. Funguje jako studijní materiál architektů pro zkoumání finálních vlastností budovy a je spojen se standardizací, masovou výrobou a prefabrikáty, která ústí k modulární struktuře jak modelů, tak staveb. Revoluci vyvolala strojová výroba a nové materiály s prezentací pomocí fotomontáží. Architekt se stával onnipotentní tvůrce města (Seelow, 2017, str. 7).

#### 2.7.4 Modely dnes

Inovace v celém oboru vytváření modelů spadají zejména do kategorie modernizace technologií a změn užívaných materiálů, ale také v zařazení modelu. Modely jsou řazené jako didaktické pomůcky, formy výzkumu architektů či historiků, volná uměleckého díla. Poslední zmíněné zařazení obhájí například americký architekt Peter Eisenman. V rámci druhé poloviny 20. stol. se modely postupně osamostatňují od architektury a stávají se předmětem výstav a sbírek, konkrétně kurátorem výstavy „Idea as model“, kde byly modely prezentovány nezávisle na původních architektonických projektech, byl právě Eisenman (Macken, 2007, str. 33). Jak modely, tak kresby mohou být podle něj reflektovány jako individuální díla mimo původní projekt.

Většina modelů se dnes vytváří z umělých materiálů. Významnou roli hrají polyuretany a plexisklo, ale stále se setkáme s tradičními materiály (překližka, karton a lepenka). Modely se musí podřídit materiálům, které se využívají ve velkém měřítku v jiných rozsáhlejších oborech. Zmíněné polyuretany nahradily dřevo pro slévárenská a designerská studia automobilek, podřídil se i obor modelářský. To platí i pro technické zázemí práce, příkladem může být u profesionálních modelářů počítačem řízená fréza, vakuový lis, ale v poslední době také hlavně 3D tisk, který může být užit pro vytváření drobných složitých struktur, ale také prototypů celých modelů v různých fázích tvůrčího procesu. Od ruční výroby došlo tedy v oboru k velkému pokroku spojenému s využíváním strojů. Záleží velmi na účelu modelu, automatizace a strojní přesnost zaručuje trvanlivost a preciznost, pro některé účely ale nelze zavrhnout ani rukodělné modely z lacinějších materiálů. Model je užíván také k výzkumu nosnosti a užití nových materiálů (Seelow, 2017, str. 7).

V poslední době se také objevila konkurence v podobě 3D vizualizací v digitální sféře. Manuální kreslení zatím nepozbývá důležitosti, jelikož první myšlenky jsou zaznamenány manuální kresbou. Výhodou digitálního prostoru je lehká modifikovatelnost bez nutnosti přepracování celku a vůbec veškeré výhody digitálního média (Zell, 2009, str. 26). Jeden z předních českých výrobců modelů Vladimír Jeník se ale dominance 3D vizualizací neobává. Tvrdí, že vizualizace mohou realitu na rozdíl od modelu zkreslovat. Zároveň z nich nemá divák haptický zážitek a pocit hmoty (Lopatová, 2008). Stejně tak architekt Peter Eisenman tvrdí, že pokud obdrží digitální skicu, musí ji vytisknout, aby nad ní mohl přemýšlet (Ansari, 2013). V digitální době byl architektonický model mnohokrát prohlášen za mrtvý, ale zprostředkování abstraktních myšlenek v hmotě zatím digitální obraz plně nealternuje, a proto obě varianty existují paralelně (Seelow, 2017, str. 8). Vnímání modelů fyzických je syntézou vizuálního vnímání s možným haptickým vnímáním a je trojrozměrné. Počítačové modely vnímáme většinou dvourozměrně (Hanus, Štědrý, 2004, str. 22). Finský architekt Pallasmaa dodává, že využití počítače k vytváření obrazů zplošťuje naši imaginaci na pouhou pasivní vizuální manipulaci (Pallasmaa, 2012, str. 17).

Zapojení technologií znamená hlavně zrychlení a zkvalitnění různých fází modelového projektování, ale také umožňuje vykreslení složitějších geometrických kresek. Síť umožňuje ukládání a sdílení dat, fyzické metody mohou být porovnány s digitální vizuální simulací. Výjimkou nejsou grafické a kreslicí počítačové programy jako Autocad, Archicad, Photoshop a jiné. Pro překlenutí fyzického modelu do digitální sféry lze použít 3D scanner, data do 3D programů můžeme získat i z fotografií.

V poslední době zaujímá digitální forma práce přes výše zmíněná negativa stále více prostoru. Model totiž může autor jednoduše představit na monitoru nebo v rámci videa, což je efektní a zároveň snižující náklady. Virtuální realita láká také mírou interaktivity. Počítačové modely lze využít také pro konstruování dříve nerealizovaných návrhů. Při vytváření virtuálních modelů však zaznamenáme i potíže. Mezi tyto potíže můžeme zařadit světlo, jelikož architekt stále nedokáže vytvořit simulaci reality s reálnými světelnými podmínkami. Autor tedy vytváří iluzi reality, která silně závisí na jeho individuálních schopnostech (Hanus, Štědrý, 2004, str. 43). Při transformaci digitálních vizualizací musí také autor vzít v potaz rozdílnost digitálního zobrazení a skutečného materiálu. Počítač není zárukou řádu. Jeho nebezpečnost spočívá v tom, že architekt vnímá obrazovku jinak než hmotné výkresy a výpočty počítače nemusí být zárukou kvality. Možnost kopírování modulů a rychlost práce mohou vést ke sterilitě, nejednotnosti nebo neúměrnosti objektů (Pelčák, 2009, str. 12)

#### 2.7.5 Didaktická funkce

Modely jsou také velmi důležitou součástí výuky. Jejich užití ve formě hraček s didaktickým významem vypátráme v historii již minimálně od doby baroka. V této formě najdeme například řezy staveb nebo stavby celé. Architekti i edukační instituce je shromažďují jako zdroj poznání podobně jako knihy a písemnosti, jelikož model může sloužit jako zdroj vnímání, studia vztahů i možného studijního kopírování. Ostatně i pro samotného tvůrce architekta představují modely prostředek sebevzdělávání a osobního rozvoje. V rámci návrhu jedné stavby prostřednictvím modelů rozvíjí svůj pohled a řešení. Systematickému začlenění do výuky nových odborníků oboru architektury se modelu dostalo již během 19. stol. v Mnichově, kde se dohromady jako prostředky výuky využívaly studijní kresby, sádrové odlitky a modely. Jako učební pomůcka a zdroj výzkumu se model užívá napříč obory pro jeho názornost. Obliba architektonického modelu z tohoto edukačního hlediska se dnes opět objevuje. Například známý model Tatlinova památníku Třetí internacionály bývá v posledních letech reprodukován do galerijních expozic (Seelow, 2017, str. 5).

#### 2.7.6 Členění modelů

Modely lze dělit s ohledem na chronologii vývoje návrhu. Ideový (konceptuální) model bývá prvním pojetím návrhu tvůrcem. Jedná se o silně spontánní proces s improvizovanou skicovitou formulací bez nároku na provedení v určitém konkrétním měřítku. Slouží hlavně jako vyjádření ideje stavby. Model pracovní (skicový), jinde

nazývaný studijní (Zell, 2009, str. 25), dopomáhá projektujícímu dobrat se v rámci tvůrčího procesu – zkoušek, porovnávání atd. – k optimálnímu řešení. Model pracovní je velmi variabilní a různorodý, protože zastřešuje celou škálu mezi modelem ideovým a finálním. U pracovního modelu již musí být měřítko nutným komponentem. Měl by být snadno variovatelný. Pracovní modely skýtají prostor pro rozvíjení inspirace, zkoumání, objevování možností a řešení. Většinou nejsou nakonec vůbec prezentované a slouží jen k tomu, aby finální model opravdu odrážel přesně vizi autora. Na základě posledního finálního modelu (prezentačního), tzv. faksimile, se potom rozhodují investoři. Ti totiž dávají popud k realizaci celého procesu a rozhodují o finálním (ne) zpracování. Jedná se tedy o modely, které již slouží jako podklad pro případné schválení realizace projektu. Takový model je výsledkem proměn všech předcházejících modelů a má funkci reprezentační a propagační (Hanus, Štědrý, 2004, str. 24). Zobrazuje tedy konečnou verzi projektu. Zde nejde již o proces ale o produkt (Zell, 2009, str. 25).

Modely lze také členit podle měřítka. Modely velkých měřítek mohou zobrazovat struktury a způsoby konstrukce, malá měřítka mohou pojmout celé urbánní struktury. Nalezneme dělení i do dalších kategorií – např. hmotový, kinetický, technologický, urbanistický, výstavní. Model hmoty např. zobrazuje bez dalších podrobností objem stavby a hlavním jeho účelem je srovnání měřítka stavby s jejím okolím, nástin vztahů potenciálního nového zásahu a současné situace (Zell, 2009, str. 25).

## 2.8 Prezentace

Samotná prezentace produktů závisí na adresované cílové skupině. Pomocí prezentace se snaží autor představit své myšlenky a návrhy, které v průběhu práce procházejí mnohonásobnou reflexí autora. Vykreslený plán zhmotňující estetické kvality vytváří architekt zejména pro prezentaci veřejnosti a komisnímu posouzení. Stavební plán komponovaný stroze naopak vhodně poslouží pro představu staviteli. Klíčem k úspěchu bývá dnes kvalitní komunikace s veřejností. Tu většinou interesuje hlavně prospěšnost pro obec a komunitu. Veřejnost ocení stejný přístup jako ke klientovi v celém rozsahu nákrešů, modelů a dalších aditivních materiálů. První předběžné návrhy jsou nejméně názorné a slouží k upřesňování možností a jedná se jen o prostředek ke kýžené výsledné podobě. Následující náčrty, studijní modely a zobrazení v perspektivě zkoumající materiály, detaily, které mohou být předmětem konzultací se zadavatelem. Finální prezentace se pak skládá právě z modelů a perspektivních zobrazení, zahrnuje dokumenty pro stavitele a právní dokumenty. Může dojít také k „postprodukcí“ návrhu v rámci stavební administrativy v důsledku změny podmínek či objevení dosud neuvažovaných skutečností. Nejdůležitější je úspěšná prezentace klientovi – zadavateli, při které nezbytně musí být architekt srozumitelný. Nezkušené oko totiž není schopno konstruovat objekt na podkladě ortografických projekcí – plánů, průřezů. Nutně musí tedy autor pracovat jak s hmotou, tak i s prostorem. Stavitel naopak požaduje technický výkres, který lze de facto označit za soubor pokynů návodu výstavby (Zell, 2009, str. 20).

## 3 Praktická část: Projekt: „Místa s historickou pamětí jako východisko pro školní výtvarnou činnost“

### 3.1 Anotace projektu

Projekt je rozdělen asymetricky na dva celky. Menší celek se odehrává venku, v rámci venkovního programu. Druhý celek je potom navazující školní výukou. První část – terénní se týká zkoumání konkrétního místa s historickou pamětí. Druhá část čerpá ze zážitků žáků a ze zkoumaného místa. Žáci jsou nejprve interaktivní formou na místě bývalého hradu v Choustníkově Hradišti seznámeni v rámci terénní části projektu s historickým a stavebním vývojem této stavby a kontextem jejího vzniku a proměn. Pomocí konkrétních informací se žáci tak dostávají k obecně platným faktům základu architektonické gramotnosti a interdisciplinárních znalostí. Edukační aktivity, odehrávající se v rámci historicky hodnotného prostředí jsou také nezastupitelnou součástí památkové péče a její osvěty (Havlůvová a kol., 2015, str. 49).

Aktivity formou zejména skupinových her, experimentů, soutěží a tvůrčích činností pomohou žákům přiblížit enormní význam, který vybraná stavba kdysi měla a který dnes již lze jen těžko vyčíst ve skromných ruinách. Dnes se jedná o lokalitu, kterou každý míjí zcela bez povšimnutí, pokud se z blízkého Trutnova vydává směrem do krajského města Hradce Králové nebo na blízký hospitál v Kuksu. Přestože je všem na očích, svoji minulost důkladně skrývá. Pomocí hravých aktivit si tak sami žáci získávají informace a zmocňují se jich a lokalita pro ně již není anonymním návrším ale dobře prozkoumaným místem bohaté historie.

Tato venkovní exkurze by měla mít také motivační význam. Je totiž iniciátorem dalších školních aktivit v rámci následných lekcí. Žáci se ve škole vrací k tomu, co viděli a prožili na místě. Čerpají ze svých zážitků. Chronologicky prochází, vždy v kombinaci s tvořivou aktivitou, témata vážící se k architektuře, k dané památce, k místu či okolní krajině. „Vyrcholením“ je potom vlastní vize žáků, co za architektonický počín by nyní mělo stát na místě někdejšího hradu. Žáci se seznamují se současnou architekturou a se základními principy projektování, aby na podkladě návštěvy místa, analýzy současného a historického stavu a své úvahy mohli navrhnout zcela nové architektonické řešení lokality. Podmínkou je, aby stavba komunikovala s nedalekým kuským hospitém a souzněla s okolním krajinným kontextem. Vzhledem k tomu, že se jedná o památkově chráněnou lokalitu, je citlivost potenciálních zásahů formou výstavby dána též zákonem. Žáci se účastní celého procesu tvorby návrhu od skic a prostorových konceptů až po odlití finálního modelu a fotomontáže svých děl do dobových i současných vyobrazení zdejší krajiny.

V kontextu nejvýznamnějšího majitele panství, hraběte F. A. Šporka a jeho podivných zálib ve smrti (jež však pozitivně koreluje s barokní dobou), mají žáci za úkol navrhnout podobu Muzea smrti, instituce, která nemá v dalekém okolí jakoukoliv paralelu. Žáci tak

navážou na dobu posledního kulturního vrcholu, který Choustníkovo Hradiště zaznamenalo. Čerpají z barokních myšlenek. Téma parafrázuji ve svém návrhu stavby.

**OBECNÉ CÍLE PROGRAMU:**

Žák je seznámen s historií a současností konkrétní památky z jeho okolí.

Žák si prohlubuje znalosti o proměnách architektury v průběhu dávné i blízké historie.

Žák uvažuje o architektuře v kontextu krajiny a historického vývoje.

Žák na základě nabytých vědomostí kriticky hodnotí aktuální trendy ve výstavbě.

Žák se aktivně kompetentně podílí na utváření diskursu kvality architektury.

Žák citlivě a uvědoměle formuje aktivním přístupem své životní prostředí.

**CÍLOVÁ SKUPINA:** primárně žáci prvního a druhého ročníku střední školy

**MÍSTO KONÁNÍ:** intravilán obce Choustníkovo Hradiště, areál bývalého hradu, případně hospital Kuks, místní střední škola (případně ZUŠ) z regionu

**SPOLUPRÁCE:** hospital Kuks, depozitář kukského hospitalu

**KLÍČOVÁ SLOVA:** architektura; architektonický model; Choustníkovo Hradiště; šetrná výstavba; spojení staré – nové

### 3.2 Zakotvení projektu v RVP a cílová zaměření

Cílem projektu bylo, aby si žáci utvářeli vztah k místu a regionu skrze poznávání konkrétních historicky a kulturně důležitých míst. U žáků mělo také dojít k prohloubení architektonické terminologie a základů formování prostředí s důrazem na architektonické zásahy. Žáci měli aktivně pracovat s benefity a omezeními, které památková lokace poskytuje. Všechny tyto informace získané interaktivní formou měli žáci zúročit ve své vlastní tvorbě. V rámci praktické tvorby žáci rozvíjeli svou schopnost perspektivního zobrazení, prostorového uvažování a čerpali inspirace z architektonického spektra aktuálních trendů posledních desetiletí. Další cíl spočíval u žáků v uchopení svého tvůrčí přístupu s ohledem na památkový kontext, ale také s citem pro krajinu a architekturu. Žáci měli vytvořit návrh, který zohlední všechny nabyté informace. V rámci praktické tvorby se žáci seznámili s materiály a technikami, které nejsou ve škole standardně užívané. Prohloubili svou schopnost uvažovat a komponovat v prostoru. Architektura pak klade na žáky specifický tlak ve formě propojení funkce a estetiky. Tyto cíle by měly vést k tomu, že žáci budou ohleduplně zvažovat zásahy do krajiny a budou schopni posoudit její estetické hodnoty a v návaznosti na to je chránit a pečovat o ně.

Výukový formát aktivit byl zakotven na podkladu RVP pro gymnázia, jelikož primárně by absolvované činnosti měly být určeny právě žákům ve věkovém rozmezí přibližně od 12 do 19 let. V první řadě lze říci, že žáci rozvíjeli své **kompetence k učení** a kompetence

kritického myšlení. Žák převzal iniciativu a zmocňoval se informací v terénu a mnohdy i ve škole. Celá koncepce tvorby pak rozvíjela **kompetence pro řešení problémů** stejně tak jako dílčí aktivity. Žáci pracovali jak samostatně, tak ve skupinách a dvojicích. Zde si tříbili své **kompetence komunikativní** v diskusích při výměně názorů, při sžívání se se svou rolí. K rozvoji komunikativních kompetencí však lze zařadit i samotnou výtvarnou tvorbu. Kromě verbálního vyjadřování žáci pracovali s písemným, obrazovým i zvukovým materiálem a učili se těmto vyjádřením porozumět a také je uvědoměle využívat. Pro svůj formativní účinek na žáka v oblasti vztahu k prostředí a kultuře projekt rozvíjí také **kompetence občanské a kompetence sociální a personální**. Působí na osobnost, zlepšuje úroveň chování mezi sebou i ke svému okolí. Žáky vybízí k vlastní iniciativě v občanské angažovanosti. Projekt svým inovativním přístupem vybízí k tvůrčímu s prostorem pro možné invence žáků a kritický přístup k nastaveným vzdělávacím příležitostem. Tak rozvíjí **kompetence k podnikavosti**, které jsou také budovány zasazením do reálného prostředí a řešením „zakázky“ k reálnému místu.

Místo, architektonické relikty minulosti a kulturní, krajinný i přírodní kontext je prostředkem pro prohloubení znalosti lokálních a regionálních reálií z historie, geografie i výtvarného umění, ale také iniciačním bodem k vlastnímu svébytnému výtvarnému vyjádření žáků a jejich vlastní místně ukotvené badatelské činnosti. Kulturně historické pozadí poskytlo žákům možnost pro vyjádření svých postojů a pocitů. Sami mohli komunikovat prostřednictvím svého uměleckého vyjádření a vyjádřit tak svůj postoj k aktuálním architektonickým trendům, k historii a současnosti i svůj vztah ke krajině a vztah k sobě samému, ke svému sebepojetí. Vhled do historie a veškerý kontext poskytl silně interdisciplinární podhoubí pro ukotvení kompetencí pro život nezbytných.

Žáci měli možnost rozvíjet se v rámci oblastí Člověk a společnost, Člověk a příroda a Umění a kultura, setkali se také s prvky výuky patřícími do oblasti Informatika a informační a komunikační technologie. Důležité je interdisciplinární propojení nabízející syntézu Dějepisu, Geografie, Biologie, Výtvarné výchovy, Společenských věd a případně dalších oborů. Zároveň se však žáci měli možnost setkat s různými okruhy průřezových témat, zejm. Osobnostní a sociální výchovy, Environmentální výchovy, Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Projekt rozvíjí velkou část vzdělávacího obsahu výtvarného oboru. Lze říci, že je v obecné rovině naplňováno veškeré učivo výtvarného oboru. Žák porovnává různé znakové systémy. Vyjadřuje se formou textu, verbálně, dramatickou tvorbou, formou pohybu i formou vizuálně obrazných vyjádření. Specifika vizuálně obrazných znakových systémů pak v praxi uplatňuje ve své tvorbě. Během projektu žák využívá rozličné vyjadřovací prostředky od performance a happeningu po prostorovou tvorbu a fotomontáž. Využívá rozličné způsoby komunikace. Zapojuje se do diskusí a skupinových akcí, kde respektuje pluralitu jednotlivců a názorů. S vizuálně obraznými vyjádřeními se setkává jako pozorovatel a interpret i tvůrce. Nejedná se jen o vizuálně obrazná vyjádření spadající

do oblasti architektury, ale o celou škálu protínající pomyslně celý umělecký prostor a také projevy vizuální kultury, které do tohoto prostoru nepatří. Z hlediska časového zařazení se opět jedná o pestré škálu od starověkého období po aktuální realizace jak z českého, tak ze zahraničního prostředí. Žáci se setkávají s malbami, fotomontážemi, prostorovými objekty, architektonickými díly, sochami. Důležitým komponentem výuky je zvažování komunikačního účinku na diváka – pozorovatele a uživatele. Žák si je vědom těchto účinků vizuálně obrazných vyjádření a přímo je pojmenuje. Dokáže je vysvětlit. Zvláště u architektury zkoumá, jaké konsekvence má užití konkrétních prvků na smyslovou percepci. Důležitou roli hraje i kontextuální uvažování v souvislosti se sociální sférou, historií a krajinou. S účinnými prvky vědomě pracuje v rámci praktických úkolů při tvorbě svého vizuálně obrazného vyjádření. Při vlastní tvorbě žáci čerpají přímo z vlastní zkušenosti a osobního zážitku. Iniciální návštěva místa je klíčová pro navázání dalších aktivit a pro úspěšný průběh projektu. Program a zážitky na něj navázané mohou být zdrojem inspirace ve tvorbě. Jsou katalyzátorem procesu. Žáci mají živou zkušenost.

Pro plnění úkolů a uskutečňování svých cílů žák vyhledává adekvátní cesty, metody a prostředky. V rámci daného média hledá nejlepší cestu svého vyjádření. Způsob svého řešení porovnává s dostupnými uměleckými díly. Obhajuje své řešení. Čerpá z celé historie umění. Částečně je jádrem projektu středověké umění, v praktické části týkající se modelu je ale důraz kladen na umění 20. stol. a zejména na postmoderní umění i s přesahem do 21. stol. Důležitým prvkem tvorby je také experiment s účinkem i obsahem vyjádření. Experiment kompoziční, technický z hlediska prostředků, ale také materiálový. Ve tvorbě žák uplatňuje jak prostředky spadající do historie výtvarného oboru, tak prvky, které můžeme řadit k současným.

V rámci výuky projektu se žák učí chápat vztahy předmětů a tvarů v prostoru, celistvost a rozklad tvaru, povrch a konstrukci. Všechno se protíná v architektuře a prostoru. Žáci studují a využívají půdorysy, pracují s tvarem a hmotou. Pomocí světla vytvářejí iluze prostoru a pohybu a studují proměnlivost obrazu a tvaru v čase. Ve své tvorbě využívají i své vlastní tělo. Zdánlivý prostor zachycují také na fotografiích a videích. Žáci se také učí vlivům změny úhlu vidění a pohledu. Při návštěvě místa i při tvorbě v prostoru jsou konfrontováni s taktilní a haptickou kvalitou prostoru a díla. Aktivně pracují se symbolem a symbolikou. Díky interaktivnosti programu dochází k sebeuvědomění sebe jako diváka, ale i jako tvůrce. Žák se účastní aktivit v sociálním prostoru a zabývá se činností člověka v kontextu krajiny. Kombinuje nové a staré v inovativní rekombinaci ústící v návrhy vlastních vizí. Většina aktivit je koncipovaných tak, že rozvíjí a podporují tvořivost žáků a jejich autenticitu.

### 3.3 Vybrané místo pro uskutečnění výuky (hrad Choustníkovo Hradiště)

Od doby, co stával na vrcholu kopce uprostřed obce hrad Choustníkovo Hradiště, se lokalita zásadně proměnila. Při sjezdu ze Zvičinsko-kocléovského hřbetu do



Choustníkova Hradiště je hrad patrný jako velmi nápadné zarostlé návrší mezi domy, po stavbě však již není při zběžném pohledu ani památka. Abychom našli alespoň fragmenty historie, musíme důkladně pátrat přímo na kopci nad obcí. Oblast dnešního Choustníkova Hradiště a okolí patří k lokacím, které podléhali lidskému osidlování již v době pravěku a raného středověku (Jansa, in Durdík, 2006, str. 157). Pozůstatky vrcholně středověkého hradu Choustníkovo hradiště, původně gotického, se dnes nachází v okrese Trutnov v Královéhradeckém kraji a v terénu jich nalezneme poskrovnu. Zpočátku nesl označení Hradiště Heřmanův Choustník a měl sloužit k obraně a být útočištěm před nepřítelem. Hrad však procházel složitým stavebním vývojem ukončeným až před pol. 18. stol. a složitost jeho vývoje kvůli absenci komplexních výzkumů ještě není podchycena. Objekt hradu je chráněn od r. 1958 jako kulturní památka.

Následující text slouží jako opora pro terénní aktivity žáků a jako inspirace pro jejich školní tvorbu. Věnuje se třem základním oblastem, které kopírují obsah žákovských aktivit – historie památky a vývoj památky co do vlastnictví i stavebních struktur, stavební podoba a dispozice, současná situace – stav místa, aktivity, plán a rozvoj.

### 3.4 Stručná historie vybrané památky

#### 3.4.1 Počátky hradu

Dnes se strohé zříceniny původního komplexu nachází nad stejnojmennou vsí na zalesněném ostrohu sevřeném zástavbou a přímo nad zchátralou budovou bývalého pivovaru. V raném středověku byla zdejší oblast okrajem osídlení českého státu, ve 2. pol. 13. stol. se ale již jednalo o lokaci vnitrozemskou. Vznik hradu byl původně datován do roku 1316. Kdysi dávno se zde pravděpodobně nacházelo hradiště, zřejmě staroslovanské (Kwiecienová, 2001, str. 1). Tomu odpovídá i fakt, že název Hradiště (původně něm. Gredis) se objevuje již v prvních zprávách pojednávajících o zdejší zástavbě. I počátek existence hradu je však nejasný. Všeobecně je jako zakladatel tohoto původně gotického hradu uváděn Půta z Turgova, šlechtic původem z Míšně. Tomu dal král Jan Lucemburský okolní kraj – město Dvůr Králové a celý kraj Trutnovský (mimo města Trutnova) v zástavu za vojenskou pomoc právě 10. ledna roku 1316. Půta králi přispěchal na pomoc se čtyřiceti vyzbrojenými muži (Biener von Bienenberg, 1778, str. 50-51). K r. 1316 se také váže první doložená zmínka o Choustníkově Hradišti. Nelze ji však spojovat s hradem jako takovým, jeho vystavění není zahrnuto v žádné listině a nevíme tak nic ani o právním ošetření jeho výstavby (Jansa, in Durdík, 2006, str. 158). Páni z Turgova zde na Hradišti nicméně panovali více než padesát let. Ještě v 90. letech 14. stol. se píší jako páni z Hradiště, přestože již panství nevlastní. Zde v Hradišti měli postavit 38 m nad úrovní Rabišského potoka (dnes přitékajícího ze vsi Ferdinandov) v jeho ohybu první hradní budovy (Kwiecienová 2001, str. 5). Dosud získaná keramika datovaná do 13. stol. však ukazuje, že historie hradu sahá o něco dále nežli k první listinné zmínce. Stavitel hradu každopádně využil vhodné dispozice strmě spadajících svahů na západ a sever s jediným přístupovým koridorem po šíji od východu. Půta,

myšlený zakladatel hradu, sloužil jak Janu Lucemburskému, tak Karlu IV., ale ve vztahu ke svým sousedům byl nepokojný a škodil jim. Za to byl dokonce r. 1318 pohnán k soudu Vokem z Rotštejna (Sedláček, 1887, str. 76).

Dalšími majiteli byli bratři Jan a Václav Krušinové z Lichtemburka (r. 1382), kteří ale brzy hrad prodali, a sice již Heřmanovi z Choustníka, šlechtici z významného jihočeského rodu, který drží hrad koncem 14. stol. (Durdík, 2009, str. 54). Po něm tedy zůstala často užívaná forma názvu vsi a hradu Heřmanův Choustník. Jeho rod zde sídlil do r. 1410. Heřman dal hrad důkladně přestavět, zemřel ale bezdětný r. 1404 a hrad převzal jeho bratr Beneš z Choustníka. Beneš byl dokonce ministrem královské komory. Byl šíře znám i v zahraničí, když zastupoval císaře Václava IV. a jmenoval sám nového knížete Milánského. Zemřel ale taktéž bezdětný roku 1410 a zanechal po sobě jen vdovu. Další osud hradu a jeho obyvatel je komplikovaný. Po smrti Beneše o hrad projeví zájem hned dva šlechtici. Hrad byl přisouzen Purkartovi z Janovic, vdova po Benešovi měla právo zůstat na hradě do své smrti, ale jistý Jan Městecký z Opočna nedodržel soudní rozsudek a panství obsadil r. 1413. Rychlým prodejem za nepřítomnosti Purkarta za 1200 kop zahájil období rychlého střídání majitelů. V době prodeje r. 1415 již k hradu a vsi Hradiště patřily dva poplužní dvory, šest popluží a 4 další vsi. Dalšími majiteli byli pak např. Jiřík z Hustiřan, Jan Haléř z Hrádku, Jan z Vyhnanic. Teprve r. 1454 po dlouhém období neklidu bylo spravedlnosti učiněno za dost a hrad přiřknut dvorským soudem jmenovanému Purkartovi. Soud poukázal, že takové rozhodnutí již padlo za Václava IV. Jako majitel se zde posléze vystřídal i Mikuláš Zajíc z Hazmburka, nejvyšší sudí koruny české, a jeho syn Oldřich. Pak se dostal hrad do majetku rodu Čěců. Petr Čěc byl ale velmi špatným hospodářem. Víme, že r. 1485 byl hrad v zástavě rytíře Hanuše ze Šalndorfu a Hornšperka pocházejícího ze Slezska, od kterého si právě Čěc půjčil. Do tří let měl vše splatit, což neučinil a jen z přátelství mu Hanuš prodloužil smlouvu na dalších osm let. Čěc ale potřeboval další peníze, které si půjčil od Hanušova syna. Nakonec o Hradiště přišel. Mezi držiteli se dále objevují Švamberské. V první čtvrtině 16. stol. zůstává panství kvůli starým závazkům dosti zadlužené. Docházelo tak k rychlému střídání držitelů téměř až do poloviny 16. stol. „K roku 1541 k panství patřilo kromě hradu městečko s podacím právem k tamnímu kostelu, poplužní dvůr, ovčín, pivovar, mlýn pod hradem a čtyři vesnice. Od zmiňovaného roku 1541 patřilo panství rodu pánů z Bydžína, kteří konečně správu panství uvedli na delší čas do pořádku až do období po Bílé hoře (Kwiecienová, 2001, str. 3).

### 3.4.2 Pobělohorské období

Albrecht z Bydžína podpořil stavovské povstání přímo jako kornet jízdy kraje Hradeckého (Sedláček, 1887, str. 79). R. 1622 byl odsouzen a přišel o polovinu svých majetků. Panství Choustníkovo Hradiště bylo ostatně od 15. stol. utrakvistické a protestanství se zde drželo až do pobělohorské protireformace. R. 1623 již v době pobělohorské pak kupuje panství Albrecht z Valdštejna. Ten se ostatně narodil v nedalekých Heřmanicích. Tvrz, kde se narodil, ale už nedohledáme (již koncem 18. stol. byla rozebrána na kámen). Jen

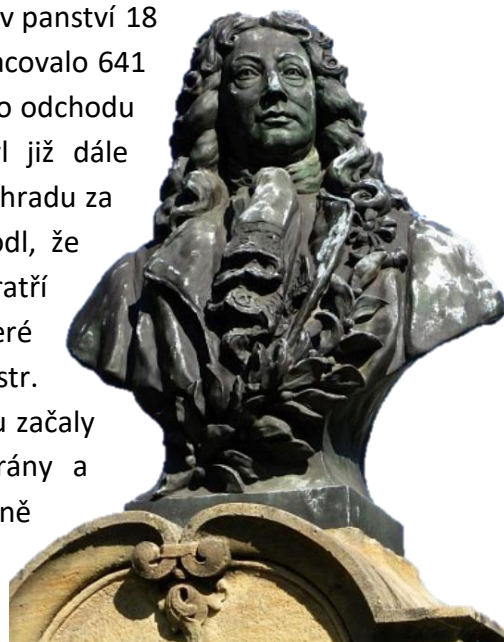
o rok později je majitelkou Marie Magdalena Trčková, která stejně jako Valdštejn vydělala na pobělohorských nákupech. Později se však Adam Edmar Trčka z Lípy stává společně s Valdštejnem v Chebu obětí atentátu a následuje jeho obvinění ze zrady s následnou konfiskací majetku. Tak někdy po roce 1634 připadlo Choustníkovo Hradiště císaři Ferdinandovi, který ho obratem daroval dánskému hraběti Františkovi z Ulfelda. V té době se jedná o zámek Hradiště s vesnicemi Stanovice, Vlčkovice, Kocbeř, Kladeruby, Kokotov, Heřmanice (ves a tvrz), Brod, Slotov, Krabčice, Bukovská, Vyhnánov a Poruby. Hrabě měl však k daru doplatit hotové peníze jičínským jezuitům a vzhledem k tomu, že se tak nestalo, ocitl se hrad v zástavní držbě jezuitů z jičínské koleje. Roku 1645 byl stejně hrad dobyt a pobořen švédským vojskem pod vedením generála Torstensonova (Kwiecienová, 2001, str. 4) (jiní autoři, např. Tomáš Durdík (Durdík 2009, str. 55), uvádí Königsmarka, který r. 1648 dobýval Prahu), jakožto ostatně i okolní aglomerace (např. Trutnov r. 1642 a 1647, Jaroměř r. 1645). Švédové hrad poškodili při svém tažení zpět severně do Slezska, stejně tak jako vypálili několik dvorců panství a kostel pod hradem. Po poškození Švédy se r. 1651 stal pánem zdejšího hradu dánský říšský rada, hofmistr a místopředseda ostrova Mon Corfix z Ulfeldu, bratr obdarovaného Františka. Ten totiž zradil dánského krále a přešel na stranu Švédů. Hned následujícího roku ale panství opět prodal, a to knížeti Ottaviovi Piccolominimu. V té době k panství patřilo již 14 osad (Kwiecienová, 2001, str. 4).

### 3.4.3 Šporkové na scéně

V nastalém období se opět začali střídát majitelé. Piccolomini prodal po šesti letech zámek hraběnce Černínové. Nejvýznamnějšími majiteli jsou však později Šporkové. Jan Špork, generál rakouské jízdy, získal peníze v rámci válečných tažení proti Švédům a Turkům skoupil v letech 1650–1675 v Čechách osm statků (zejm. konfiskátů) za cenu 535 000 zlatých. 15. listopadu r. 1664 koupil také panství Choustníkovo Hradiště od markraběte Leopolda Bádenského za 66 000 zlatých (Kolda, 2015, str. 13). Švédové pobořeného hradu se ujal a nechal ho konečně výrazně rekonstruovat. Užíval jej až do své smrti roku 1679, pochován byl 6. 8. 1679 (Biener von Bienenberg, 1778, str. 57). V r. 1684 byla správa zdejšího panství (společně s Konojedy, Lysou nad Labem a dalšími) při dělení dědictví svěřena Janovu zletilému (ve 22 letech byl uznán zletilým) staršímu synovi Františku Antonínu Šporkovi. Ten opět nechal hrad opravit a rozšířit. Za Šporků měl hrad palác, ale také mohutná stavení v předhradí o dvou podlažích s vysokými střechami, mohutný bergfrit v jádru hradu, vstupní věž pravouhlého půdorysu a nejméně tři okrouhlé bašty na hradbách (Kwiecienová, 2001, str. 4). Když však v tři kilometry vzdáleném Kuksu vznikl zámeček a rozsáhlý barokní areál, přesídlil nastálo tam a původní hrad neobýval. V období, kdy také vznikl sousední hospital v Kuksu, se dočkal hrad na popud Františka Antonína Šporka přeměny v klášter celestýnek řehole svatého Augustina, (jinak sester Zvěstování Panny Marie) (r. 1705). Řád celestýnek vznikl teprve na počátku 17. stol. v Itálii a do Čech se řádové sestry dostaly z Rakouska (Kolda, 2013, str. 7). Přeměnu na klášter Špork realizoval zejména z toho důvodu, že jeho starší dcera

se, přes otcovu nevoli, stala řádovou sestrou tohoto řádu, který v Čechách ani neměl své sídlo. Původně chtěl sice celestýnkám věnovat správu Kuksu, později však zvolil pro svůj účel raději pečovatelský Řád milosrdných bratří, protože se s celestýnkami nepohodl kvůli jejich striktním řádovým regulím. Celestýnky nakonec díky Šporkově dceři směly zůstat, ale jen v méně komfortním sídle v Choustníkově Hradišti. Hrabě vše dělal zejména kvůli své dceři, která vstoupila do řádu celestýnek a on, jako otec, ji chtěl mít nablízku. Jeho dcera Marie Františka Eleonora (řádovým jménem Aloisie Kajetána) mu také pomáhala s překlady mnohých knih, které hrabě vydával, a nakonec se zde stala abatyší. Zemřela ale bohužel velmi mladá ve svých třiceti letech již r. 1717 (Kolda, 2015, str. 60). V době, kdy hrabě nechal vystavět kukský areál, byly na hradištském panství také vytvořeny rozličné poustevny a sochy, které zde mj. vypracoval Matyáš Bernard Braun.

Hrad znovu prošel úpravami dále v r. 1720. Celestýnky pak opustily Choustníkově Hradiště po r. 1736, kdy již měly vystavěný nový klášter v pražské Jindřišské ulici. Roku 1744 prodávají hrad Choustníkově Hradiště zpět Anně Kateřině, dceři F. A. Šporka. Později 25. 3. 1782 byl Josefem II. řád celestýnek v rámci reforem zrušen a zcela opustily území Čech (Kolda, 2013, str. 21). R. 1756 bylo v panství 18 sídlišť, osad a vesnic a na selském i panském pracovalo 641 poddaných (Kolda, 2015, str. 24). Velmi rychle po odchodu celestýnek se však hrad stává pustým. Nebyl již dále opravován. Naopak následovalo silné poškození hradu za slezských válek. Hrabě Špork již r. 1711 rozhodl, že v nedalekém Kuksu bude klášter Milosrdných bratří s hospitem, kterému budou odváděny „veškeré důchody panství hradištského“ (Sedláček, 1887, str. 81). Někdy okolo roku 1754 sály a pokoje zámku začaly sloužit jako sýpka a zbylé hradby byly bourány a rozebírány na kámen jako stavební materiál. Prvně došlo ke zničení střech, hned několik let po smrti Šporka se stává zámek ruinou. Špork samotný se stal zdejší legendou a v Choustníkově Hradišti ho dodnes upomíná busta z roku z r. 1901 a Hotel Špork (dnes mimo provoz).



Obr. č. 1: busta hraběte F. A. Šporka vznikla za přispění jeho vzdáleného potomka Gustava Sweerts-Sporcka r. 1901. Zhotovil ji Emanuel Gerhardt a dodnes v obci stojí.

#### 3.4.4 Zánik hradu

Oproti jménu hraběte, jeho bývalé sídlo již dlouhého trvání nemělo. Ještě r. 1778 zde bylo možné spatřit dva padací mosty a velký sál. Postupné bourání však rychle přispělo k celkové destrukci. V r. 1820 měla být v hradbách při bourání nalezena kostra muže, což může souviset se středověkými pověrami o síle hradeb, o nichž psal např. Karel Jaromír Erben (Kwiecienová, 2001, str. 2). Hradby měly svou sílu převzít od statného dělníka, který do nich byl z tohoto důvodu zalděn. Kostra muže nalezená ve výklenku měla prý

opravdu nadprůměrné rozměry, a proto nález vzbudil rozruch. Ostatky nalezeného člověka zakopali jeho nálezci na místním hřbitově, jak píše August Sedláček (Sedláček, 1887, str. 75). Historik Emanuel Poche umísťuje definitivní zánik hradu právě do r. 1820 (Poche, 1977, str. 532). Původní příkop směřující do jádra hradu zasypali místní lidé v jeho střední části již ke konci 18. stol. či na počátku 19. stol. při odvážení odtěženého kamene kvůli lepšímu příjezdu. R. 1887 bylo ještě možné vytušit v severním rohu čtvercového předhradí zbytek polokruhové bašty či okrouhlé věže (Sedláček, 1887, str. 75).

#### 3.4.5 Současná situace hradu

Původní kameny z hradu jsou patrné stále v domech okolo pahorku se zbytky hradu. Hrad se každopádně rychle změnil ve zříceninu. Od roku 1964 (dle zákona z r. 1958) je lokalita chráněna jako kulturní památka. Dnes je celý pahorek zalesněný a patrné jsou zbytky jihozápadního stavení původního jádra hradu a nepatrné zbytky stavby na jihu, kde bylo ještě koncem 19. stol. možné tušit část okenního rámu, a již uvedené sklepy přístupné půlkruhovým portálem s kamenným ostěním (Sedláček, 1887, str. 75). Na jihozápadním cípu ostrohu je zdivo zachované do výšky asi 2 m s částečně zachovaným lícem. Z původní délky 45 m je však aktuálně patrná zhruba 11 m. Dnes již „koruna zdiva splývá s nynějším povrchem hradiště“ (Jansa, in Durdík, 2006, str. 162). Stavba na jihu je reprezentovaná zejm. čtvercovou prohlubní a vybočením zdiva přibližně 2 m směrem do svahu oproti celé linii původního zdiva jádra hradu, nalezena zde byla keramika. Zdivo zde již ale nenajdeme. Fragmenty obvodové hradby jsou dochované v podobě tarasní zdi v okraji západní části hradu. Líc zdiva téměř zcela chybí. Bývala vyzděna velkými pískovcovými kvádry doplněnými ve spárách místním břidlicovým materiálem v podobě tenkých desek. Dosud je patrný náznak řádkování. V předhradí byla hradba vyzděna taktéž pískovcovými kvádry s doplněnými deskami opuky. V jižní části již neseznamujeme výstupek – možná zbytek bašty. Na jihu a jihozápadě najdeme dochovaný příkop, který je na západě asi o 8 m níže, v porovnání s úrovní předhradí. Na jihozápadním úbočí po spádnicí sestupují terasovité útvary zřetelné v terénu, možná zbytky příkopů. Z východní části hradu se nezachovalo téměř nic.

Vzhledem k velmi rychlé erozi torza původního zdiva je možné se o lokalitě a jejím vývoji dozvědět více již jen díky archeologickým výzkumům. Fragmenty z historie života na hradě se objevily např. r. 1970, kdy byly při povrchovém archeologickém sběru nalezeny úlomky keramiky z období 14. až 16. stol. a později také sklo (Jansa, in Durdík, 2006, str. 158). Množství nálezů z posledního povrchového výzkumu bylo situováno v prostoru jižní stavby přiléhající kdysi k ven vybočené hradbě a pocházejí asi z jejího interiéru. Zde v humózní půdě ležela keramika a zbytky silně vypálené mazanice (Jansa, in Durdík, 2006, str. 163). Další střepy jsou atypické – např. fragment z nezdobené části komorové kachle, jemně okrové střepy z výdutí nádob, keramika tmavě šedé barvy s příměsí křemene. Některé střepy mohou být zařazeny až do 2. pol. 13. stol., jiné do století čtrnáctého. Je možný přesun materiálu v rámci lokality – např. při demolici hradu, přísun

odjinud je však krajně nepravděpodobný. Archeologicky však stále není dokázána dřívější existence opevnění lokality před rokem 1316, ač k tomu její dispozice vybízí, a tak se chronologií nejstarších fází hradu budou muset zabývat další průzkumy. Nálezy z lokality také potvrzují, že západní část areálu je nejstarší zástavbou návrší (Jansa, in Durdík, 2006, str. 165). Fragменты nalezené v roce 2004 jsou zvláštní taky svou kumulací v rámci plochy 9 m<sup>2</sup>. Oproti tomu nálezy z průzkumů 1970–71 byly situovány ve svazích. Východní část dispozice zatím zůstává zcela bez nálezů. Kachle s běžnou keramikou by mohla naznačovat obytný prostor, ale nelze to tvrdit s jistotou, vzhledem k uložení nálezů na povrchu.

Pozůstatkem po hradě je městys rozložený pod návrším. Ten, resp. jeho obyvatelé, původně zajišťoval chod hradu a panství. Původní důležitost Choustníkova Hradiště dávají dnes tušit pouze budovy hospodářského charakteru – dvůr a také bývalý pivovar, jehož budovy najdeme přímo v patě hradního ostrohu. Pravděpodobně nejvýznamnější postavou byl hrabě František Antonín Špork. Roku 1901 zde také na jeho počest vznikl pomník od sochaře a profesora Eduarda Gerhardta (Kwiecienová, 2001, str. 6). Znakem městysu je štít se zlatým kolem o šesti loukotích v červeném poli. Nad kolem se rozevírá kružidlo. To se poprvé objevuje na pečeti ze 17. stol. a bylo přejato z erbu Peciňáků z Bydžína. Až v 19. stol. se ustálil koncept se zlatým kolem, stříbrným kružidlem a červeným pozadím, z něž se v současnosti vypouští kružidlo pro zjednodušení (Kwiecienová, 2000, str. 1). I historický vývoj názvu obce skýtá mnoho zajímavostí. Choustníkovo Hradiště totiž poprvé připomíná až Palacký r. 1848. Úředně se totiž obec nazývala Hradiště nad Labem a hrad Heřmanův Choustník. Název Choustníkovo Hradiště byl formálně schválen až r. 1923. Povýšení na městys se Hradišti dostalo už roku 1541. Největší dominantou obce je i dnes stále kostel Povýšení svatého kříže postavený dcerou F. A. Šporka Annou Kateřinou v duchu pozdního baroka dle plánů trutnovského architekta Leopolda Niederöckera. V obci se také dochovala barokní fara z r. 1723 a barokní dům č. p. 110 z 2. pol. 18. stol. (Poche, 1977, str. 532).

#### 3.4.6 Stavební podoba

O stavební podobě hradu lze učinit závěry zejm. k jejím posledním fázím. Zajímavým vodítkem je např. fragment z historické kartografie, a sice zachycení Choustníkova Hradiště v rámci prvního vojenského mapování za Josefa II. Zde je čitelné, že stavba hradu byla řešená jako dvojdílná se zcela uzavřenou západní částí a s východní částí se stavbami podél hran ostrohu návrší. „Nejstarší dosud zjištěný horizont ikonografického materiálu představují veduty Kuksu datované do let 1696–1729 (Jansa, in Durdík, 2006, str. 160).“ Ty hrad zachycují v rámci posledních šporkovských úprav. Nejstarší z těchto zobrazení z r. 1696 s názvem „Prospekt des Heilsamen Bad Kukus“ ukazuje hrad od jihu až jihozápadu. Dvoupatrová zástavba hradu je zde však jednodušší a nenaznačuje žádné dělení hradní dispozice. Sedláček později ve své kresbě naznačuje zdivo překlenující příkop, které tedy pravděpodobně spojilo obě části. Ve východní části ostrohu vidíme na dvoupatrové budově tři štíty, které se pak opakují i na mladších zobrazeních. Je zde

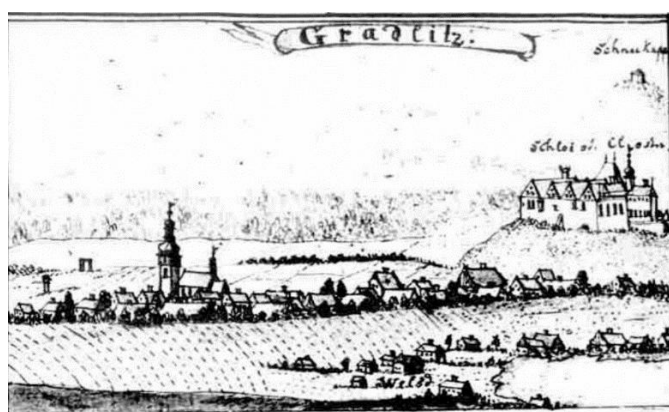


Obr. č. 2.: výřez z veduty Kuksu z roku 1712. Součástí veduty je i popis, který uvádí pod číslem dva hrad Choustníkovo Hradiště, pod číslem osm jsou vzadu Krkonoše, najdeme zde nalevo také odspodu Žiřeč a Dvůr Králové nad Labem.

zachycena i vysoká věž, která se jeví jako pravoúhlá. Vzhledem k porovnání s ostatními fakty se však asi jedná o okrouhlý dnes již absentující bergfrit (Jansa, in Durdík, 2006, str. 162). Další mladší veduty vznikaly postupně až po dostavění lázni v Kuksu. Hrabě šířil aktivně jejich pověst zejm. za pomoci tisku. Tisk se stal propagací jeho samotného i kukského komplexu. Na vedutách pak nalezneme i Choustníkovo Hradiště v pozadí. V rámci druhé dekády 18. stol. tak vznikla čtyři zobrazení (v r. 1711, 1712, 1718 a 1720), páté pak mezi lety 1720–29. Z těchto zobrazení je již možné vyčíst více. Jedná se také o hrad již v době po zásadních Šporkových úpravách. Tři štíty se zde na stavení opakují, taktéž jednoduše stavby bez patrného členění. Nově můžeme nahlédnout na opevněné



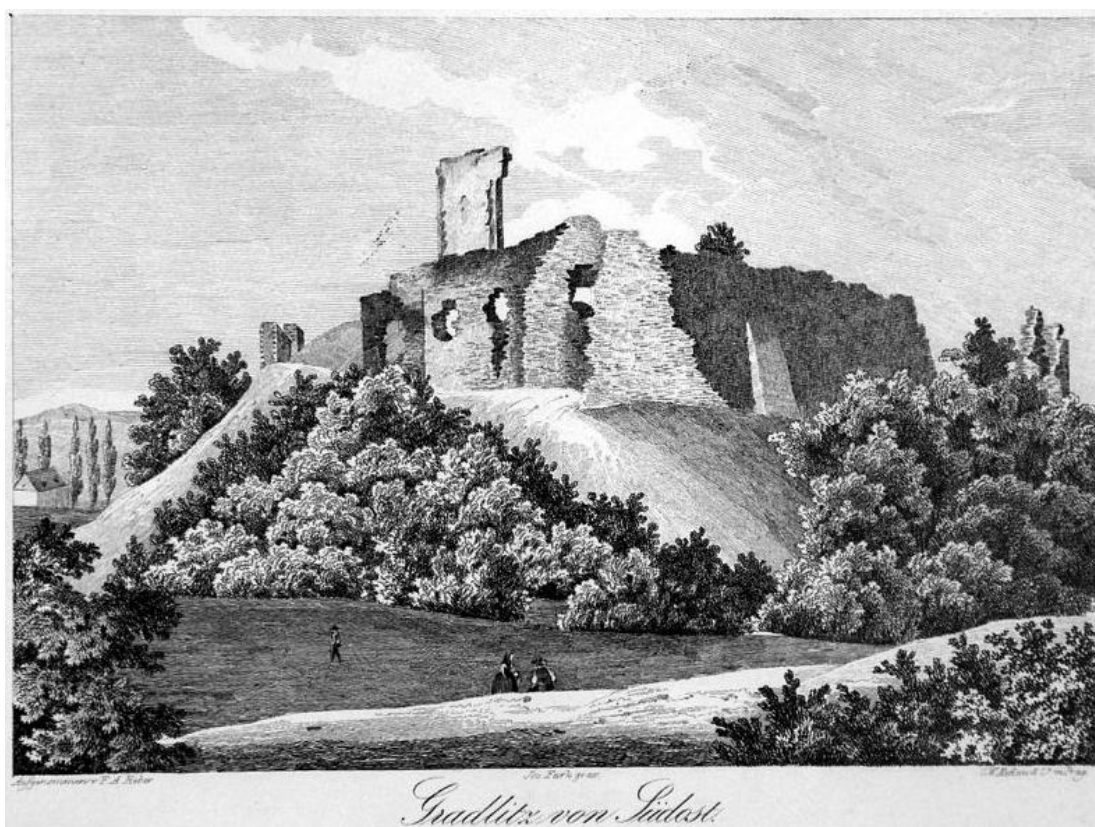
Obrázek č. 3: Choustníkovo Hradiště na vedutě Kuksu z r. 1740. Kostel v obci je vidět nalevo. Vzrostlá alej vede k bráně kláštera.



Obrázek č. 4: veduta Choustníkova Hradiště od F. B. Wenera pravděpodobně kolem roku 1740 (nalevo dominantní pozdně barokní kostel, vpravo nahoře areál hradu přestavěného na klášter.

předhradí s branskou věží a alej mířící ke komplexu hradu. Nelze ale s jistotou říci, zda tyto podstatné detaily nebyly pouze dříve (r. 1696) jen opominuty. Také se na dvou vedutách objevuje věž, která však jinde nefiguruje. Pravděpodobně se jedná v rámci tohoto úhlu pohledu na stavbu o chybu autora. Pod obrázky č. 2, 3 a 4 jsou uvedeny ukázky vedut, kde se Choustníkovo Hradiště nachází. Posledním zdrojem vizuálního materiálu, který stavbu zvětčil jsou kresby Karla Hynka Máchy, Františka Alexandra Hebera (obr. 5) či Augusta Sedláčka, kteří již viděli jen fragmenty stavby cca do jednoho patra výšky a také už značně nekontinuální (Jansa, in Durdík, 2006, str. 162).

Choustníkovo Hradiště bývalo zřejmě hradem bergfritového typu, v první fázi se ale mohlo také jednat pouze o hrad s plášťovou zdí. Oba typy byly typické pro šlechtické prostředí 13. stol. – tzn. uvažovanou dobu vzniku hradu. Hrad měl trojdílnou dispozici umístěnou na dlouhém úzkém ostrohu. Někde se uvádí dispozice pouze dvojdílná (Jansa, in Durdík, 2006, str. 162). Úzké dlouhé předhradí bylo opevněno na přístupné východní straně dlouhým hlubokým šijovým příkopem zčásti vytesaným ve skále (Sedláček, 1887, str. 73). Mělo obrannou funkci. Na jihozápadním nároží navazuje na příkop val. Ten obíhá před příkopem jižní stranu druhého předhradí směrem k jádru hradu. Na jihozápadní straně svahu pod předhradím se dodnes nachází terasovité terénní úpravy. Možná další valy. Druhé předhradí bylo od prvního opět předěleno příkopem. „Na této čtverhranné části hradní dispozice (tzn. druhé předhradí situované blíže jádra hradu) se při obou delších stranách dochovaly zbytky budov neznámého stáří“ (Durdík, 2009, str.



Obrázek č. 5: litografie F. A. Hebera z roku 1844, tedy více než 20 let po velkém bourání hradu. Patrné jsou stále výrazné zbytky zdiha v rozsahu celého návrší.



55), pravděpodobně hospodářského charakteru a na severu okrouhlé obranné věže. Tento čtverhranný prostor byl dostupný přes padací most překonávající příkop a bránu střeženou věží. Zdivo již však v této východní části hradu není patrné až na severní část, kde lze sledovat i náznak severní obranné okrouhlé bašty. Měly by zde být dokonce otvory po lešení. Podél severní a jižní strany zde vedou dvě podélné prohlubně. Jádro bylo vystavěno na nejlépe chráněném místě, je protáhle čtyřúhelné až téměř trojhranné s krátkou opyšní stranou (tzn. ve směru šíje návrší), dříve bylo přístupné přes druhý padací most a druhou bránu z předhradí. Nedlouho po svém vzniku bylo jádro hradu jistě obestavěno hradbou. V severovýchodním nároží býval okrouhlý mohutný na hradbu navazující bergfrit a v nejchráněnějším místě na severozápadě stál patrně palác, dnes zde najdeme ale jen valeně klenutý sklep, resp. dva sklepy, z nichž jeden částečně zřícený a druhý, západní, relativně přístupný. Zbytky zástavby najdeme i po obvodu. Na jihozápadní straně bývala výpadevová branka (Kwiecienová, 2001, str. 2). Zdivo, které nabízí možnost interpretace jako pozůstatek bergfritu je v terénu patrné, ale již nelze prokázat návaznost na hradbu bez zatím nerealizované sondáže. Palác lze v dispozici hradu pouze tušit, zejm. zvážíme-li modelovou dispozici hradu bergfritového typu a přisoudíme-li valené sklepy větší stavbě, která mohla být právě palácem. Stejně tak je logické umístění bergfritu (Jansa, in Durdík, 2006, str. 163).

Hrad měl vlastní přístup k vodě. Nikoliv tedy pouze cisternu, ale studnu. Studna byla umístěna v jižní části příkopu mezi valem a předhradím v místě, ve kterém ji bylo ještě možné hájit. Pravděpodobně zde byla voda v podloží dostupnější, než tomu bylo ve vrchní části hradu. K tomu účelu ostatně měla vzniknout předsazená bašta jižně od studny v místech těsně nad dnešním pivovarem. Odtud bylo možné hájit studnu praky



Obr. č. 6.: Kolorovaná fotografie z roku 1910 ukazuje pivovar a v pozadí zbytky hradních zdí. Budova pivovaru je bohužel aktuálně soukromým majitelem bouraná, po desítkách let, kdy ho nikdo neopravoval ani nevyužíval.

či totachy (vrhací stroje) (Sedláček, 1887, str. 73). Dnes jsou v terénu viditelné z celého hradu pouze terénní reliкty a náznaky, případně drobné fragmenty zdiva (Durdík, 2009, str. 55), žádný náznak po předsazeném opevnění chránícím vodní zdroj a už vůbec ne po původní studni. Voda sehrála určitě i roli v potenciální obraně hradu. Hrad je postaven v ohbí Rabišského potoka a z druhé strany ho obtéká potok Kocbešský. Je však otázkou, zda byl potenciál potoků využit více. Na prvním vojenském mapování jsou zachycené dva rybníky, které však nemusely být přímo spojeny s časou historií hradu. V hrázi současného rybníka jsou zakomponované kamenné bloky pocházející z původního zámku.

#### 3.4.7 Současné aktivity v místě památky

V květnu roku 2006 proběhla akce kácení náletových dřevin a úklid odpadků v rámci areálu hradu. Snahou bylo historické místo představit veřejnosti a zkulturnit jej. Ve stejném roce, tzn. 2006, proběhl v rámci lokality povrchový archeologický průzkum, který si kladl za cíl zdokumentovat poslední reliкty zdiva a případné nelegální zásahy. Neodborné zásahy nalezeny nebyly. Průzkum odhalil v rámci lokality keramiku velmi různého stáří. V porovnání s první investigací Augusta Sedláčka se zde r. 2006 nachází asi 30 % jím zkoumaného zdiva původních staveb. V současnosti je stavba ohrožena snad pouze nelegálními hledači, výzkum z r. 2006 ale upozorňuje na potřebnou sanaci zdiva. V místech, kde je ještě zdivo přítomno, je většinou bez líce a bylo by vhodné ho alespoň impregnovat a ošetřit. Velmi rychle totiž eroduje, jelikož nepříliš kvalitní pískovec nasakuje vodou a vymrzá. Koruny a paty fragmentů zdiv jsou různou měrou exponované biologickému zvětrávání a jsou poškozeny kořenovým systémem vegetace. Choustníkovo Hradiště patří mezi málo zkoumané lokality a její stavební a historický vývoj bude již obtížné zpětně poznat. Další průzkumy by se měly soustředit bezprostředně pod povrch lokality a zároveň do sekundárního uložené ve vrstvách záspy příkopů, kde lze s jistotou očekávat nálezy (Jansa, in Durdík, 2006, str. 165). Přilehlý pivovar zůstává v žalostném stavu a aktuálně je bourán (obr. 6).

### 3.5 Terénní část výtvarného projektu

#### 3.5.1 Obecný popis

**Téma: Interaktivní seznámení s lokací v místě bývalého hradu**

*námět: aktivity jsou založeny na poznávání lokality Choustníkova Hradiště a jeho historie*

časová dotace: 5–6 hodin

hlavní cíle:

- Žák se interaktivní formou seznamuje s architektonickým a historickým vývojem památky a lokace.
- Žák se pomocí lokální faktografie seznamuje interdisciplinárně s obecnými fakty české historie, společenských věd, výtvarné kultury (zejm. architektury), vojenství, správy a jiných oborů.

- Žák je aktivním přístupem motivován k další tvůrčí aktivitě v rámci prezenční výuky ve škole.

Akce v historickém místě má za cíl žáky motivovat k praktické tvorbě, má jim také předat znalosti regionu, krajinný kontext a sekundárně také obecná fakta, která přesahují regionální prostor a váží se interdisciplinárně k teorii a pojmosloví mnohých oborů (výtvarný obor, historie, biologie aj.). Podporuje kontextuální a kritické myšlení. Vzhledem k tomu, že aktivity spějí ve finále k návrhu úpravy prostředí místa formou konceptu architektury, žáci by měli vidět vzorný přístup k projektu i k tvorbě modelu. Autor budoucí stavby i tvůrce modelu by měl lokalitu, případně její plány i přírodní, sociální a kulturní kontexty, dobře znát. Místní poměry by měl nastudovat přímo v terénu v daném místě. Měl by mít zmapované reálné rozměry a poměry v kontextu ostatních krajinných struktur. Aktivity jsou tedy zaměřeny i na toto hledisko.

Zkušenost žáků je percepční multisenzorická a také praktická, participativní, zaměřená na architekturu a místo. Formou interaktivních her a aktivit procházejí historií i současností památky a dotknou se její bývalé slávy. „Moudrý architekt pracuje celým svým tělem a celým svým já“ (Pallasmaa, 2012, str. 16). Architekt projektuje skrze existenciální zkušenost, skrze tělesnost a komplexní vnímání. Proto žáci lokalitu navštěvují a jsou na ni a její historii pomocí her přímo napojeni.

### 3.5.2 Seznam venkovních aktivit

#### 1. CESTA

---

cíle:	Žák pozoruje prostředí, ve kterém se nachází. Žák přikládá krajinným strukturám hodnotu a vnímá strukturu krajiny. Žák je veden k aktivnímu prožívání a interakci s prostředím.
technika:	pozorování, analýza, libovolný grafický záznam
pomůcky:	blok, desky, tužka, pero, propiska
časová	15 min. (při přesunu od zastávky k patě hradního návrší)
náročnost:	

Dnes se centrum obce, kde se odehrává to nejdůležitější, nachází přímo tam, kde obec protíná silnice první třídy č. 37. Nebylo tomu tak ale vždy. Feudální sídlo bývalo centrem po staletí, jenže pořádky nové infrastruktury zcela přeměnily uspořádání obce.

Žáci vystoupí z dopravních prostředků právě na hlavní komunikaci v prostoru vedle kostela. Úkol je jednoduchý a zároveň časově nenáročný. Stihne se totiž téměř celý za přesunu celé skupiny od hlavní silnice směrem k návrší, kde stával hrad. Jádrem aktivit se odehrává v lokaci hradu, který je asi 10 až 15 min. od silnice č. 37. Žáci si tedy vezmou k ruce blok, který si mohou podložit deskami. Zadáním je, aby sledovali průběh cesty k hradu. Mají si všimnout infrastruktury, kvalitní i špatné architektury a toho, co je v obci

za budovy, zda jsou zchátralé, nebo opravené a jaká je vlastně občanská obslužnost obce. Také si mají zkratkovitě vytvořit schéma, kudy procházeli, a v něm zaznamenat své krátce postřehy.

**Reflexe:** Ukončení aktivity probíhá v rámci skupinové diskuse těsně před vstupem na hradní lokalitu. Každý žák vybere maximálně tři nejzásadnější momenty cesty a třída pak zjišťuje, zda se v nich shoduje a jakou charakteristiku by podle zjištěných specifik obci obecně dala. Svě náčrtky žáci porovnají s mapou a reflektují, do jaké míry se v průběhu historie změnilo centrum – jádro obce a případně její urbanistická koncepce. Důležité je uvědomit si, jakým způsobem se v průběhu času centrum obce posunulo a proč tomu tak je.

## 2. KÁMEN (BŘÍMĚ EXISTENCE)

---

cíle:	Žák chápe fyzickou náročnost povolání středověkých stavebníků. Žák sám dopátrává vlastnosti kamene, ze kterého vznikla stavba.
technika:	terénní výuková hra
pomůcky:	nalezené kamení, váha, hornina, ze které byl vystavěn hrad
časová náročnost:	10 min. (cestou)
mezioborovost:	biologie, geologie

Práce kameníků i stavitelů byla ve středověku drsná, používaly se speciální jeřáby, kámen se těžil a dopravoval manuálně. Přemisťoval se pomocí kleští, po nichž zůstávaly v kamenech typické otvory. Práce to byla fyziky extrémně náročná. Kameníci na kamenech dělali v dávných dobách značky, ne snad proto, že by chtěli zanechat svůj podpis, ale podle značek bylo vidět kolik, kdo udělal práce. Tak byly dlouhou dobu značky na starobylé Markomance na Zvíkově považované za keltské runy. I v Choustníkově Hradišti by měly být alespoň důlky po kleštích viditelné.

Aby každý žák zažil střípek z pracovní činnosti středověkého povolání, vynese si kámen nahoru. Jak se žáci po cestě rozhlíží a zkoumají své okolí, mají svůj zájem zaměřit také na kamení. Kamení to může být libovolné, nikterak však přímo ze soukromého vlastnictví. Nemělo by se jednat o extrémně těžké kameny, aby žáci nepřišli k úhoně. Každý žák si vyhledá jeden kámen, který vynese nahoru, na místo dřívějšího hradu.

**Reflexe:** Žáci potom reflektují, jaká jim přibyla zátěž a zda byla ona zátěž znatelná. Do jaké míry vnímali kámen při chůzi nahoru. Kameny se potom převážejí a jejich hmotnost se srovná s některým z kamenů, které opravdu tvoří či tvořily původní kostru hradu, aby měli žáci představu, s jakými hmotnostmi museli kameníci pracovat. A konečně si také mohou zkusit určit, jaký kámen si vlastně vynesli. K tomu může posloužit specializovaná literatura, např. Klíče (Němec, 1972), které žáky samotné vedou v procesu určování. Hrad byl postaven z opuky s prokládanou břidlicí, ale žáci mohli přinést i cizorodé materiály. Opuka je však hornina, na kterou by se měli žáci v literatuře zaměřit a její obecná specifika si přečíst.

### 3. KÁMEN (TLOUŠŤKA ZDIVA)

---

cíle:	Žák porovnává rozdíly koncepce staveb dříve a dnes. Žák sám dopátrává vlastnosti kamene, ze kterého vznikla stavba.
technika:	terénní výuková hra
pomůcky:	Nalezené kamení, váha, hornina, ze které byl vystavěn hrad
časová náročnost:	5–10 min.
mezioborovost:	biologie, stavebnictví

Žáci přinesené kameny skládají do řady podle metru či pásma nataženého v délce dvou metrů. Jedná se o šířku zdiva, kterou měly v některých místech hradní zdi. Nejedná se rozhodně o žádný výjimečný rozměr, ale o relativně malou šířku. Žáci však stejně pravděpodobně ani vzdálenost 2 metrů nevyskládají. Jednak lépe pochopí, jakou práci je vidět za jen drobným kusem zdi – od přípravy a dopravy materiálu, k jeho umístění a užití ve stavbě až po povrchovou úpravu zdí. Za druhé si také mohou názorně představit enormní rozměry zdí, které chránily jejich obyvatele. Vhodné je připojit také komentář s rekordními příklady šíře zdí. Dobře poslouží např. zdi předsunutého opevnění Helfštýna, kde mohutné štítová zeď z období pernštejnské přestavby dosahuje až šíře 10 m, protože měla být ochranou i před rozmáhajícím se dělostřelectvem. Svůj kámen si také označí **kamenickou značkou**, aby „dostali svůj plat“ – nikoliv vyrytou, ale nanesenou, tedy buď sprejem, či jinou barvou (například s pomocí šablony).

**Reflexe:** Rozměry zdí těchto středověkých a raně novověkých feudálních sídel můžeme potom porovnat s budovami, které obývají žáci. U starších venkovských zděných stavení lze snad očekávat relativně velkou šířku zdiva, naproti tomu u městských budov, sídlištních bytových domů nebo současných novostaveb bude rozdíl oproti historickým stavbám markantní. Je nasnadě si s žáky také položit otázku, proč je ten rozdíl tak velký a jak je to vůbec prakticky možné. Jednou z odpovědí je posun požadavků na zeď. Funkce obranná, dříve nepostradatelná, se u obytných sídel vytratila. Výraznou změnou, která také umožnila tak velký rozdíl šíře zdiva, jsou nové materiály. Nosná konstrukce již nemusí být tak robustní, aby stavbu udržela, tepelná izolace je zajištěna vlastnostmi materiálů, nikoliv silou jejich hmoty.

### 4. KDE, CO a KDY STÁLO

---

cíle:	Žák zjišťuje a zkoumá funkce historických komponentů areálu hradu. Žák porovnává historické reálie s aktuálním stavem lokality.
technika:	terénní výuková hra
pomůcky:	QR kódy zalaminovány a umístěny v obálkách, vytištěné mapky a seznamy míst, mobilní telefony s daty, příp. GPS, karty s daty v rámci úložiště (9x)

časová 60–80 min.  
náročnost:

Stromy porostlý kopec naznačuje jen málo původní pozici a funkci budov. Aby žáci pochopili, kde se to vlastně nachází, musí celé návrší „procestovat“. Žáci jsou tak pomocí GPS souřadnic vedeni na jednotlivá místa umístěná na vrchu a v jeho bezprostřední blízkosti. Tato místa, která navštíví, zaznamenávají do plánu a zkusí vydedukovat, jaký mohla mít účel stavba / struktura, která se na daném místě nacházela a jak místo působí dnes. Své závěry si připišou do pracovního listu a mapy a pokud opravdu dosáhnou daných souřadnic, najdou také posláze schovaný QR kód. Pakliže ho správně naskenují, objeví se správné řešení s popisem místa a struktur, které tu dříve stály.

Vyučující vytvoří kromě správných lokací GPS a pracovního listu také soubory s popisem struktur, nákrešů a budov. Tyto soubory může vložit na internetový cloud a vygenerovat příslušné QR kódy. Na vlastním úložišti je možné prohlédnout si kolikrát byl daný soubor shlédnut a v jakém čase, a tak může vyučující ihned na místě zkontrolovat, zda všechny skupiny prošly stanoviště a jak rychle postupují, jak aktivita probíhá.

## ZASTAVENÍ UVEDENÁ V AKTIVITĚ

Následující výčet je stručným popisem struktur, které figurují v zastaveních aktivity v rámci hradu Choustníkova Hradiště. Jsou doplněny QR kódy, které odkazují na listy, jež se po jejich naskenování načtou. Podrobné listy s popisy míst, které se žákům otevrou po skenování QR kódu jsou obsaženy v přílohách (*příloha A*).

### I. BRÁNA

Stavba, která umožňuje průchod obrannou linií dovnitř do opevnění. Má zpravidla bezpečnostní charakter. Prostřednictvím brány lze regulovat, kdo vstoupí do uzavřeného prostoru. Brána tak odděluje nebezpečí vně a bezpečí uvnitř a je prostředkem komunikace. Protože je prvním, co vidí přijíždějící, je různě dekorovaná – reprezentuje. Brána je typická pro středověk a raný novověk, nacházely se u hradů, měst, klášterů, paláců atd. Rozmach zaznamenala po vpádu Mongolů do Evropy, později doznala změn při rozvoji palných zbraní. Později se mění funkce vstupu spíše na dekoraci. Při dalším rozvoji měst se bourají. Nejvíce jich zaniklo v 19. stol. Většinou se nacházela v hradbách jedna brána hlavní a pak několik vedlejších s různými funkcemi. Menší brány se nazývaly jako branky nebo fortny. Mezi takové patří výpádová, katovská či vodní branka. V Choustníkově Hradišti ještě na konci 18. st. zaznamenány padací mosty a vstupy. Dnes ani známka po této stavbě.



### II. PŘEDHRADÍ

Předhradí (někdy *dolní hrad*) je samostatná část hradu, která obsahuje zejm. hospodářské (případně správní) budovy. Bývá obvykle před jádrem hradu a prochází jím

přístupová cesta. Velké hrady mají i vícero předhradí. Oproti **jádru hradu** se jedná o méně důležitou část, také ale chráněnou příkopy, valy či hradbami. Součástí byly sýpky na skladování obilí, stáje, mlýn či pivovar. Předhradí se mnohde zachovalo i v místopisných názvech. Ves Předhradí najdeme např. na Chrudimsku. Nezapře svůj vznik z části hradu Rychmburku.



### III. HRADNÍ JÁDRO

Jádro je centrální uzavřená samostatná část – ta nejdůležitější. Obsahuje totiž vlastní sídlo majitele. To se většinou skládá z paláce, hlavní obranné stavby (většinou věže) a příp. kaple. Jádro bývá nejvýstavnější, nejvíce zdobené, s reprezentativním prostorem pro přijetí návštěv. V drtivé většině případů má hrad **jedno** jádro.



### IV. BERGFRLIT

Bergfrit je v Čechách nejčastěji okrouhlá (málokdy čtyř či mnohohranná) útočištná věž. Jedná se v hradu o hlavní věž zpravidla dostupnou pouze z 1. patra paláce po můstku. V beznadějně situaci se mohla stát posledním „útočištěm“ a být samostatně bráněná. Přízemí bývalo dostupné jen otvorem v stropě a sloužilo tak jako skladiště nebo vězení („hladomorna“). V dobách míru nevyužíván.



### V. PIVOVAR (budova k vaření piva)

Pivo ve středověku bylo hojně konzumováno a zastupovalo i roli základní potraviny. Někteří lidé žijí stále svým životním stylem v duchu středověku, je ale potřeba si uvědomit, že pivo má dnes dosti jiné složení. Není vhodné ho užívat jako základní potravinu.

Pivo se vařilo i v kuchyních jen pro potřebu hradu. O pivovarech ze středověku máme málo informací. S rozvojem podnikání šlechticů koncem 15. stol. se pivovarnictví začíná rozmáhat a přináší velké zisky. Taková stavba už potřebovala své zázemí – sladovnu, spilku a ležácké sklepy a pro svou rozsáhlost musela být umístěna v předhradí či mimo hrad. Pivovar byl neodmyslitelně spojen s krčmou (pozn. hospoda).



V Choustníkově Hradišti byl založen pivovar asi r. 1541 a zrušen až r. 1948. Současná podoba budov je z r. 1866. Z původní stavby jsou jen základy mlýna a vyhořelá sladovna. Majitelem bývala nadace hraběte Šporka se sídlem na Kuksu. Vařilo se pivo 10°, 12° a

12° Granát. Po r. 1948 znárodněn, provoz zastaven vyhláškou ministerstva výživy. Dále funguje už jen moštárna. Od 90. let je v havarijním stavu a rychle chátrá.

## VI. PŘÍKOP

Umělá sníženina, která má co nejkolmější stěny. Využívá se jako překážka pro útočníky. Většinou vznikal společně s dalšími *lineárními fortifikačními* (obranými) prvky – hradbou, valem. Příkop řešil nedostatky lokality hradu. Šíjový příkop byl dostačujícím obranným prvkem, když stál hrad na ostrohu a byl dostupný jen po úzkém hřbetu (Ch. Hradiště). V nížině musel být příkop okružní kolem celého hradu, někdy naplněný vodou. Příkopů mohlo být několik za sebou. Velmi záleželo na podloží, ve skále byl až kolmý, v měkkém materiálu musel být i vyztužován. Na vnějšku zpravidla vznikal val z materiálu vykopaného při stavbě příkopu.



Cesta do hradu ústila přes příkop pomocí padacích mostů. Ty na Ch. Hradišti měly být ještě na konci 18. st. k vidění. Příkopy zde byly šíjové – přetínaly úzký hřbet vedoucí k hradu. Byly částečně zasypány při planýrování hradu a bourání na stavební kámen r. 1820.

## VII. STUDNA (zdroj vody)

Zdroj vody byl pro hrad strategický. Mnohdy se nemohli dělníci dokopat pramene, a tak vznikaly studny mnoho desítek metrů hluboké, a přesto někdy bez vody. Proto často vznikaly v hradech cisterny, kde byl pouze rezervoár vody bez přítoku. Jednalo se o nádrž na dešťovou vodu. Při vyhloubení do skály nebylo třeba úprav, jindy byla pečlivě vyzděna a izolována vrstvou jílu. Na Ch. Hradišti byla sice studna, ale kupodivu až v prostoru příkopu, kde byla asi voda dosažitelná na rozdíl od vrcholové skály. Toto neobvyklé řešení najdeme např. také na Kokoříně.



## VIII. BAŠTA (předsunutá opevnění)

Bašta může být jednak samostatná obranná stavba mimo hrad anebo také zpevňující článek obranného systému. Bašty nepřevyšují ostatní obranné prvky (hradby) a plně s nimi souvisí. Vůči vnitřku hradu byly bašty buď otevřené či zavřené. Pro obranu byly výhodnější otevřené, jenže pro mírové využití (sklad, riziko vlhnutí střelného prachu) a jednodušší zastřešení byly lepší uzavřené. Většinou se jednalo o zděné stavby, koncem středověku se vytvářely i tzv. zemní bašty a nakonec dělostřelecké. Tvar a zapojení do systému obrany záležely na vybavení.





Zde byly oba druhy bašt (mimo hrad i v rámci hradeb). V tomto místě se nacházela mohutná předsazená bašta (tzn. „věž“), která měla snad chránit zdroj vody. Je otázkou, zda zde opravdu stála. Ve svém plánu její historickou přítomnost uvádí historik A. Sedláček (1887).

## IX. RYBNÍK

Vodní plochy byly často součástí promyšleného obraného systému. Jednalo se např. o mohutné vodní příkopy, samotné využití meandrů vodního toku, ale také vodní nádrže – rybníky, které zachytily potřebnou vodu tak, aby vytvořily překážku. Rybníky byly také často spojované příkopy a působily v kombinaci s hradbami nepřijemnou překážku pro případné dobyvatele. Zajímavým příkladem může být rybníku tvrze

Žumberk v jižních Čechách, který opevnění obepíná ze dvou světových stran. Zde rybník pravděpodobně neměl funkci obranou. Jeho přítomnost však dohledáme např. ve stabilním katastru již z r. 1840. Na prvním vojenském mapování ze 60. let. 18. st. jsou zachycené dva rybníky, které ale nemusely být spojeny s časnou historií hradu. Hrad je postaven v ohbí Rabišského potoka a z druhé strany obtéká potok Kocbeřský. Je otázkou, zda byl potenciál potoků využit. Souvislost s hradem však současný rybník má.



## X. SKLEPENÍ

Jedná se o odvětrávaný prostor s podlahou pod úrovní terénu. Sklep může být součástí budovy nebo stát samostatně. Sklepy jsou vhodné pro uskladnění potravin, nápojů (pivo, víno, medovina), díky stálé nízké teplotě. Slovo sklep souvisí s pojmem „klenba“, protože původní sklepy v českých zemích byly prostory s klenutým stropem. V polštině „sklepianie“ znamená klenbu. Sklepní chodba nebo sklep ve formě chodby se nazývá loch. Sklep musí být velmi bytelný, aby udržel tíhu stavby a odolný vodě a mrazům. Na statiku sklepu také působí zemní tlak. V těchto místech se nacházejí zbylé sklepy, které zůstaly jedinou místností připomínající původní hrad. Jsou valeně klenuté, vchod rámuje kamenné ostění.



**Reflexe:** Žáci předloží a porovnají své mapky se zakreslenými body. V rámci aktivity se mohli orientovat podle nákresu přítomného na odkazech pod QR kódem, takže by mělo být zakreslení bodů přibližně správné. Dále každá skupinka žáků poskytne rozbor, do jaké míry byla ve svých předpokladech blízko reálnému rozložení staveb a jejich účelům. Každá skupinka uvede dvě nové informace z celkového objemu dat, která měla možnost vstřebat ze studijních materiálů. Žáci zhodnotí, jak přístupná byla místa dnes, jaké pocity z nich měly a zda je dnes původní účel staveb nějak patrný.

## Pracovní list k aktivitě (Příloha C)

Pracovní list monitoruje každé stanoviště, na kterém je umístěn QR kód. Uvádí jeho polohu a směřuje tak návštěvníka. U každého stanoviště se pak objevují doplňující otázky, které mají žáci zodpovědět. Na část z nich najdou odpovědi v textech zastavení. Zbytek však mají domyslet ze svých stávajících znalostí či případně tipovat možné odpovědi podle svého úsudku. V úvodu pracovního listu žáci doplňují plánek míst, kudy procházejí a plní úkol spojený se životem místních historických správců panství. Během vyplňování úkolů žáci také kompletují tajenku, která je tvořena sedmi písmeny. Tato písmena nejsou zaznamenávaná popořadě, ale žáci z nich musí na konci vytvořit slovo. K písmenům tak přidávají háčky a čárky, tvoří kombinace, a nakonec by mělo v tajence vyjít slovo „klášter“, které odkazuje na poslední etapu historie fungujícího areálu hradištského panství. Vyplnění pracovního listu je explicitně vázáno na terénní program. Na prvním listu figuruje silueta modelu Choustníkova Hradiště z počátku 20. stol.

### 5. GEODET AMATÉR

---

cíle:	Žák si tvoří reálnou představu o rozložení objektů v prostoru a jejich velikosti. Žák je schopen bližší představy celkových objemů objektů.
technika:	terénní výuková hra
pomůcky:	kladivo, dřevěné kolíky 40–50 cm, reflexní či výrazně barevné provazy, lana, pásky
časová náročnost:	30 min.

Jedním z nejdůležitějších aspektů místa je jeho rozlehlost, plocha, rozměry. Dnes nálety zanesený kopec nepůsobí impozantně. Původní stavba však byla v rozměrech velmi mohutná. Žáci se tak pokusí porovnat staré plánky se současnými mapami a odhadem zaměřit plochu bývalého hradního předhradí, případně jádra nebo konkrétních budov. Podstatným prvkem této akce je tělesnost, žáci krokují, měří, porovnávají se svými tělesnými rozměry. Tato zkušenost je velmi významná, jak o tom hovoří např. Pallasmaa (Pallasmaa, 2012, str. 50).

Předhradí je přehledně odděleno od jádra i od šíje pokračující směrem od hradního návrší. Žákům tato dispozice usnadní měření. Pro vyměření je možné použít např. reflexní lana – padákové šňůry, které jsou dostupné v řádu desítek, maximálně stovek korun, či další výrazný materiál, který je upnut k zatlučeným kolíkům v místech tušených obrysů vyměřované plochy. Při práci mohou také pracovat s měřítkem, které bývá součástí nákresů, mapy. Kromě zatlučení kolíků mohou využít i nálety a dřeviny, které budou odpovídat požadovanému směru.

Případné měření jádra hradu je komplikováno perzistujícím zdívkem v západním cípu lokace a složitějším půdorysem. Žáky je třeba upozornit na přítomnost zdíva dopředu a kontrolovat jejich pohyb.

**Reflexe:** U vyměřené budovy mohou žáci porovnat, zda odpovídá její velikost jejich původním představám. Zároveň se nabízí porovnání s velikostí dnešních budov a také úvahy nad poměrem šíře stěn a vnitřního užitného prostoru. Žáci se mohou pohybovat ve vnitřním prostoru a představovat si jeho členění, které mohou také pomyslně naznačit na zemi.

## 6. SILUETA HRADNÍ MOCNOSTI

---

cíle:	Žák vnímá lokalitu v kontextu jejího nejbližšího okolí. Žák konfrontuje stávající stav lokality s její možnou historickou dispozicí. Žák uvažuje o vlivu architektury zasazené do konkrétního krajinného a stavebního kontextu.
technika:	terénní výuková hra
pomůcky:	plexisklo / transparentní tvrdá folie, lihové fixy, tenké fixy různých barev, případně akrylové či jiné barvy
časová náročnost:	30–45 min.

Z mnoha stran je v dalekém pohledu viditelný jak blízký Kuks, tak pahorek v Choustníkově Hradišti. Zalesněný vrch ale nedává mnoho možností si představit siluetu stavby. Zdátky a z různých pohledů si však lze představit, že by stavba mohla na kopci stát. K zhmotnění představ a jejich zasazení do krajiny lze použít plexisklo nebo tvrdou čirou fólii. Fixou lze snadno podchytit stěžejní prvky krajinného kontextu, nebo jejich zachycení vynechat a věnovat se čistě jen zakomponování své vize do krajiny. Stačí se zadívat skrze plexisklo a fixou dokreslit na plexisklo svou představu, jak mohla z daného pohledu zde stojící budova vypadat. Je potřeba přemýšlet nad rozměry stavby a jejími poměry vůči okolí, nad úhlem, ze kterého je zobrazována, i nad jejím prostorovým rozmístěním.

Jako regulérní metodu pro zkoumání reality uvádí „skicu na plexisklo“ např. učebnice Škola kreslení a modelování pro architektky (Zell, 2009, str. 39). Jako její výhody uvádí snadnost zachycení linií, perspektivy a tím pádem snazší pochopení zákonitostí pozorovací skici. Materiál zároveň umožňuje opětovné užití po omytí. Transparentní materiál můžeme pak použít i při propojení reality s fikcí – tzn. i při ověřování svých vlastních návrhů a představ v rámci kontextu konkrétní lokace, pro kterou je návrh určen. Princip vizualizace již v minulosti destruovaných památek se již objevuje i v terénu, u některých památek zachovaných pouze fragmentálně. Takovou formu osvěty veřejnosti zvolili např. ve východním Rakousku v rámci areálu Carnuntum, kde se parciálně dochovala „Pohanská brána“ (Dowson, 2016).

**Reflexe:** Žáci porovnávají současný stav s možným původním. Do jaké míry se zde výhled změnil? Jak původní stavba působila? Impozantně, hrozivě, ladně, přirozeně... Svě uvažované podoby hradu dohromady posuzují a hledají styčné body. U této aktivity se

projeví, zda žáci pochopili v obecné rovině rozvržení hradu, jeho orientaci a umístění v rámci hradní šíje.

## 7. DOKUMENTACE – PRŮZKUM ŽP

---

cíle:	Žák vnímá přírodní kvality prostředí. Žák analyzuje místní stav přírodní složky prostředí. Žák přemýšlí o dopadu lidských zásahů na krajinu a přírodu.
technika:	pozorování, analýza
pomůcky:	fotoaparát, případně nádoba na odchyt (epruveta) a klíče k určování
časová náročnost:	30–40 min.

Před výstavbou mnohdy probíhá stavebně historický nebo archeologický průzkum, pokud se jedná o historicky významnou lokalitu. Na lokalitách, které se vymykají standardu jsou také často prováděné průzkumy přírodního bohatství. Výsledky výzkumů mohou poměrně radikálně zasáhnout do plánů zadavatele projektu a v nejhorším případě být důvodem neuskutečnění stavebního záměru.

Žáci mají jednoduchý úkol. Sami dostanou prostor na to lokalitu prozkoumat z hlediska jejího přírodního bohatství. Kulturní krajina je tvořena jak složkou kulturní, tak přírodní. Žáci musí umět ocenit obě složky. Náplní úkolu je zkusit vypátrat, vyšpehovat 3 živočichy a 3 zajímavé neobvyklé rostliny. Úkol plní ve skupinkách o třech až čtyřech členech. Po dokumentaci spatřené fauny a flory mohou žáci zkusit identifikovat organismy. Pro přehled je možné použít botanické a zoologické klíče (např. Danihelka, Chrtek, Kaplan, 2019). V případě rostlin je situace přehlednější, co se týče živočichů, neexistuje souborný klíč. Větší zvířata však obvykle žáci poznávají. Je tedy možné specificky využít např. jednoduchý klíč k určování ptáků, nebo hmyzu a případně přírodovědné atlasy. Žáci se tak naučí jednak poznávat nové druhy, ale také si osvojí pravidla práce s klíčem. Tato dovednost jim umožní odhalit obrovské množství druhů bez nutnosti memorování, a tím pádem systematicky uchopit velké množství znalostí o prostředí.

Jakou váhu takový průzkum má, lze prezentovat například na krajském městě Hradci Králové a aktuální situaci s budováním umělé sjezdovky. Svižný návrh Davida Vávry inspirovaný architekturou Jana Kaplického a krajinou v okolí měl stát v oblasti Nového Hradce Králové. Nedávný výzkum však objevil drobného motýla *Ornixola caudulatella* s raritním výskytem v rámci České republiky, který nebyl na našem území desítky let spatřen. Celá stavba je tak v ohrožení (Záleský, 2022).

**Reflexe:** Závěrem je vyhodnoceno, která skupinka byla úspěšná v botanické i zoologické části a jaké druhy byly nalezeny, popř. zda jsou vzácné a ohrožují stavební záměr. Žáci se mohou pokusit formulovat svůj názor, zda si myslí, že by měla být lokalita kvůli těmto

druhům chráněná, anebo by měla dostat přesto prostor architektura, a své tvrzení odůvodnit.

## 8. NÁVŠTĚVA KOSTELA A HŘBITOVA

---

cíle:	Žák si pomocí návštěvy zachovalé historické budovy utváří komplexní pohled na historii místa. Žák identifikuje symboly, které definují budovu sakrální stavby (kostel). Žák vnímá prostor všemi smysly.
technika:	vycházka, komentovaná prohlídka, hledání symbolů
pomůcky:	skicáky, volný papír, psací potřeby
časová náročnost:	20 min.

Kostel je kromě fragmentů hradu nejvýznamnější pamětihodností obce a s historií hradu jeho osud úzce souvisí. Kostel byl založen Annou Kateřinou, dcerou F. A. Šporka, v duchu pozdního baroka. V interiéru i exteriéru zůstalo stále mnoho autentického. Kolem kostela se nachází zbytky hřbitova. Kostel bývá uzavřený. Jedinou příležitostí k navštívení interiéru, je neděle vždy v 18:00, kdy zde probíhají bohoslužby. Z toho důvodu musí být nutně návštěva v jiném čase předem dohodnuta. Při prohlídce kostela mohou žáci uvažovat nad tím, co dělá kostel kostelem. Ve skupinkách mohou hledat hlavní symboly, které ke kostelu patří. Příkladem takových prvků mohou být: oltář, varhany, vitráže, svěcená voda, klenba, zdobnost, prostor. V kostele také najdeme náhrobní reliéf, který upomíná majitele hradu Albrechta Pecingára z Bydžína z roku 1592, nebo historickou cínovou křtitelnicí z roku 1732 (Poche, 1977, str. 532).

Kostel je také ideálním místem pro vnímání architektury všemi smysly. Je možné zcela vynechat vnímání zrakem. Žáci mohou oči zavřít, nebo si je převázat, a posléze vnímat čichem, sluchem a hmatem. Žákům může být zadáno ještě předtím, než vstoupí do kostela, aby si vytvořili charakteristiku budovy pomocí čichu a sluchu. Tak se žáci zaměří na jiné smyslové vnímání a mohou porovnat svůj dojem z jiných smyslů a posléze, až si sundají šátky, ze zrakového vjemu. Stejně jako se světlo odráží od architektury a umožňuje nám ji vidět, tak se zvuk odráží od stěn a materiálů a poskytuje nám sluchový vjem (Rasmussen, 2016, str. 191). Přesto mohou být dojmy dosti odlišné, protože nejsme na dominantní vnímání pomocí sluchu vůbec zvyklí. Vůně – pach je také velmi důležitá. Kostel je nevytápěný, jedná se o historickou stavbu, je zde hodně dřeva a kamene. Takový prostor má i svá pachová specifika. Žáci tak mohou sledovat proměny pachů v rámci stavby. Pak je mohou pokusit zaznamenat třeba formou psaného vyjádření.

Ve vybrané části kostela pak může být žákům zprostředkováno hmatové vnímání. Mohou například soutěžit v tom, jaké materiály či předměty identifikují ze svého okolí právě pomocí hmatu.

**Reflexe:** Žáci se pokusí formulovat své poznámky ohledně prostoru kostela. Jakou má kostel atmosféru, pokud se zaměříme na jeho zvukové kvality, případně jeho pachová specifika. Mohou také porovnat hmatové kvality jednotlivých materiálů a pokusit se formulovat jejich specifika (kámen – pískovec, mramor, lakované dřevo, cín, vosk, kůže).

## **HMAT A ČICH V HLAVNÍ ROLI**

Zrak si již od starověku ustálil svou hegemonii mezi smysly. Již Platon o něm mluvil jako o nejvznešenějším smyslu. Renesance viděla zrak na vrcholu smyslů a opozitní hmat na chvostu. Zrak a sluch se staly dominantní oproti třem dalším, archaicky vnímaným. Dnešní nevyváženost architektura tak možná způsobuje zanedbání ostatních smyslů a naší vlastní tělesnosti. Člověk ze světa vytvořil obraz. Zrak zesílil svou dominanci pomocí lidských technologií, které jsou chrlíči obrazu. Zkušenost prostoru a času je změněná. Obrazy nám dovolují vidět na opačnou stranu zeměkoule. Vizualní kultura je blízko totality, moci, kontroly. Hédonismu až sadismu. Žákům je nutné ukázat i jiné cesty vnímání a jejich obrovský význam. K tomu může vést například aktivita popsaná výše.

## **9. HMOTY V PERIFERNÍM VIDĚNÍ, „NEZAOSTŘENO“**

---

cíle:	Žák se zaměřuje na alternativní možnosti zrakového vnímání. Žák vnímá hmoty prostoru a prostor v jeho tvarech. Žák rozlišuje důležité a marginální, učí se abstrahovat.
technika:	pozorování, náčrt
pomůcky:	blok, náčrtník, desky (podložka), tužka, uhel, rudka, tuš
časová náročnost:	30 min.

V tomto úkolu si žáci vyzkouší něco, co nelze vyfotit, něco, co nelze zaznamenat v rámci digitálních technologií – a to je naše vnímání. Teoretik architektury Pallasmaa mluví o komplexní percepci a v rámci našeho vnímání světa vyzdvihuje také roli periferního vidění (Pallasmaa, 2012, str. 15). Komplexní vnímání totiž nezahrnuje jen náš zaostřený pohled, nýbrž celou škálu automaticky vnímaných vjemů kolem „zaostřena“. Tento prostor je sice marginální, protože kdybychom chtěli, tak se na něj zaměříme, ale opačně je také významný, protože přes svou roli v pozadí našeho zájmu ho tvoří tvary a hmoty, které přispívají k formování celkového pohledu. Černá stěna jistě bude vytvářet temný rámeček našemu pohledu, naopak bílá stěna na boku místnosti bude tvořit dojem čistoty. Kontrasty budou narušovat naše soustředění vybraným směrem a stáhnou naši pozornost, mdlá barva naopak nepůsobí přitažlivě. Barvy v architektuře mají všeobecně výrazný psychologický účinek (Rasmussen, 2016, str. 182).

Úkolem žáků je vybrat si v sousedství lokality hradu pohled, kde v periferním vidění „něco vadí“. Kdy pohled stranou strhává větší pozornost oka, než ostrý pohled dopředu. Potom se pokusí zachytit to, co vidí právě v rámci periferního vidění a to, aniž by se daným směrem dívali a zaostřovali na objekty zde se nacházející. Důraz by měl být kladen na hmotu a tvar, na případnou strukturu či světlo.

Žákům přináší úkol jinou perspektivu v uspořádání prostoru a roli bezprostředního okolí ve formování stavby a v jejím finálním účinku. Svou aktivitou také zjišťují, do jaké míry se periferní vidění podílí na koncipování celkového obrazu a do jaké míry jsme schopni tuto část obrazu rozklíčovat, pokud se na ni zaměříme a jak nás ovlivňuje, pokus zůstane v okraji našeho zájmu.

**Reflexe:** Žáci na závěr jednoduše porovnávají nakreslené kompozice s tím, co se doopravdy v bočním pohledu žáků nacházelo. Mohou zhodnotit, jak na ně onen periferní pohled působil, zda měl dobrou či špatnou atmosféru a co tuto atmosféru utvářelo (barvy, tvary, velikost objektů). Zhodnocení také podléhá obtížnost práce.

## 10. OSOBNÍ TALISMAN – STOPA HISTORIE

---

cíle:	Žák zkoumá historii místa skrze fragmenty hmotné kultury. Žák uvažuje o historických osudech místa.
technika:	performance, analýza místa, site-specific
pomůcky:	vlastní tělo, nalezené předměty
časová náročnost:	30 min.

Žáci mají opět jednoduchý úkol. V lokalitě s historickou stopou, dodnes památkově chráněnou se pokusí najít na povrchu předmět, který, dle jejich uvážení, odráží nějakou událost, byť drobnou, která se na místě odehrála. Takový předmět může být cokoliv. Může to být lahev od piva z minulého století, může to být plastový obal od oplatky, ale také keramický střep nebo větev ze stromu. Možností je mnoho a žákům je ponechán volný výběr. Žáci mohou stále spolupracovat ve skupinách. Je dána plocha, na které mohou operovat – logicky ohraničená tak, aby žáci nebyli případně vystaveni jakémukoliv nebezpečí.

*Podmínkou musí být, že se jedná o strukturu na povrchu, protože se stále jedná o památkovou lokaci, kde se může nacházet množství artefaktů staršího data, jelikož zde nebyl proveden, kromě povrchového průzkumu, důsledný průzkum struktur pod povrchem. Na druhou stranu může tato informace sloužit jako motivace žáků.*

**Reflexe:** Po návratu na smluvené místo žáci zhotoví na zemi soustavu koncentrických kružnic. K jejich vytvoření jim stačí pouze vlastní nohy. Na hlínu do vytvořených kružnic potom položí svůj předmět v závislosti na tom, jak dlouho si myslí, že na lokalitě leží. Uprostřed je pomyslná současnost. Nad takovou skrumáží pak mohou žáci diskutovat a sdělovat si možné příběhy předmětů. Zároveň z geometrické konstelace vyplývá, jak historie ovlivňuje současnost. Jak sice stojíme ve prostřed, ale kolem nás se nachází historie, kterou nemůžeme ignorovat, pokud chceme poklidně a harmonicky žít. Útvar také jako kdyby kopíroval naše působení na lokalitě. Vysíláme vlny, které se odrážejí postupně od předmětů různého stáří a ty nám pak vypráví svou minulost a minulost zapomenutého místa. Vyučující může v tomto okamžiku také připojit informace ohledně historie a osudu místa.

**Poznámka k aktivitě:** Vyučující může některé předměty týkající se lokální historie „nastražit“, aby žáky navedl na přesná rozhraní zdejší historie – pokud mu to situace umožňuje. Zde se jedná např. o možnost použití historické lahve z pivovaru nebo nějakého keramického střepu. Otázkou je pak ale autentičnost aktivity. Je možná lepší riskovat, že se žáci střetnou spíše s nehodnotnými a odpadními předměty. Ty však žákům ostatně také mají co říct o historii.

## 11. OBLÉHÁNÍ

---

cíle:	Žák vysvětlí obranná specifika dispozice feudálních sídel ve středověku. Žák prakticky zkoumá limity terénu v kontextu vojenského útoku na hrad.
technika:	hra
pomůcky:	vlastní tělo, kartonové desky,
časová náročnost:	30 min.

Nepřehlédnutelným specifikem lokality je její dispozice na vysokém ostrohu v ohbí toku. Ta je však pouhou samozřejmostí, dokud neanalyzujeme, proč tomu tak je. Hrad nebyl postaven v tomto místě náhodou. Žáci mohou jednoduše prakticky zjistit, proč je terén pro vznik feudálního sídla tak výhodný. Rozdělí se do dvou skupin, nebo zůstanou ve vícero skupinách, ve kterých již dříve plnili úkoly a v aktivitě se prostřídají. Jedna skupina vždy obdrží výsostné postavení nad hranou svahu a má možnost využít krytu kartonové desky i všemožně opřené a vsazené do terénu. Druhá skupina musí sestoupit o smlouvenou vzdálenost níže po svahu na méně výhodné stanoviště. Jejich úkol je zřejmý. Mají se pokusit zdolat obranu a dostat se do hradu. Každý žák má pouze 3 zmuchlané kuličky papírů, které může vypálit. Pokud je vypotřebuje, musí buď počkat v úkrytu, jak „bitva“ dopadla, anebo se vzdát. Pokud je trefen, automaticky končí.

**Reflexe:** Logicky by měl vyhrát tým, který brání seshora. Je to dáno morfologií terénu, možností obranných štítů i menším úsilím vynakládaným na palnou aktivitu. Výjimečně se může stát, že útočníci vyhrají. Žáci však jistě pochopí, co je cílem aktivity. Možná si budou stěžovat na nerovné podmínky. Tato situace je zásadní, protože zjistí na vlastní kůži, jak je těžké vést ofenzivu vůči kvalitně opevněnému sídlu postaveném na výhodném místě.

## 12. DUCHOVÉ

---

cíle:	Žák pracuje s možnostmi a mezemi vizuálního zobrazení. Žák přemýšlí o stopách historie otištěných v současnosti místa.
technika:	experiment s fotografií
pomůcky:	vlastní tělo, fotoaparát
časová náročnost:	30 min.



Každé místo má svoji duši. Každý starý dům, každý kostel. Jedná se o atmosféru místa, která je protknutá minulými příběhy. Zde se to jimi jen hemží. Každé správné feudální sídlo je v lidové kultuře opředené tajemstvím, duchy a bájnými postavami. I zde nahrávají některé příběhy přebývání duchů v základech hradu. S těmi se žáci seznamují. Dcera hraběte Šporka zde zemřela velmi mladá jako představená kláštera již ve svých třiceti letech, její předchůdkyně dokonce v pětadvaceti. Ve zdích hradeb byla nalezena kostra neznámého. Majitelé panství se střídali jako na běžícím pásu a jeptišky musely nakonec z kláštera odejít kvůli reformám Josefa II. a zůstalo zde po nich zcela prázdné.

Žáci se pokusí zachytit duše těchto dávných obyvatel. Mohou k tomu využít jakékoliv rekvizity a vybrat vhodné místo. Hlavním principem je však focení na dlouhou expozici, které zajistí tajemně rozmazané fotografie. Žáci se pohybují před fotoaparátem na stativu a vytváří předem promyšlenou kompozici. Výsledek vypadá nehmotně, jako by se jednalo o nějakou nemateriální stopu času.

**Reflexe:** Reflexí může být rozprava o duši a člověku, která může mít i filozofický podtext. Měla by vést k tomu, že i pokud bychom zcela odmítali přítomnost duše („duchů“) v jejich nemateriální podobě, nelze pominout materiální stopy, které po lidech zůstávají. To by měl být také apel na žáky, aby až příště půjdou krajinou, sledovali (zejména v oblasti Sudet) stopy po lidech (úvozy, zídky u políček, staré mýtiny, základy statků, kamenné patníky cest či vymezení panství). „Duch“ může být pojat i jako duše místa, otisk lidské přítomnosti.

### 13. HISTORIČTÍ DRŽITELÉ PANSTVÍ

---

cíle:	Žák je schopen identifikovat konkrétní historické postavy. Žák uvažuje v souvislostech o historických osudech daného místa.
technika:	„divadelní hra“
pomůcky:	vlastní tělo, popisy postav, nebarevné ilustrace
časová náročnost:	30 min.

Každá skupina dostane charakteristiku jedné osoby z historie hradu, kterou má odhalit. Čtyři žáci, každý z jedné skupiny, si pak vylosují stejnou charakteristiku, jaké byly rozdány skupinám. Nikdo ale neví, kdo jakou má. Předem se také zvolí téma konverzace. Mělo by se jednat o aktuálně živé společensky řešené téma, o problém, na který se hledá řešení. Žáci při debatě hrají své historické role. Čtyři historické postavy se baví mezi sebou a snaží se najít řešení stanoveného problému (Albrecht z Valdštejna, Antonín či Jan Špork, Marie Aloisie Kajetána Šporková, Heřman z Choustníka, ...) a u toho se pokouší implementovat do debaty své charakteristiky postav a chovat se podle přečteného popisu. Zmiňují věci ze života. Každá skupina zná jen jednu charakteristiku a tu musí odhalit. Žáci se tak atraktivní formou seznamují s historickými držiteli hradu v relativně velké hloubce poznatků.

**Reflexe:** Se žáky je možné probrat, jak byly postavy charakterově výrazné. Také lze zhodnotit, zda některá z postav výrazně vyčnívala mezi ostatními. Dalším předmětem hodnocení může být věrnost představení charakteristiky postavy žákem a míra užití informací uvedených v charakteristice.

#### 14. KRAMÁŘSKÁ PÍSEŇ (NÁLEZ)

---

cíle:	Žák je s historií objektu seznamován pomocí konkrétních příběhů. Žák aktivně využívá informace z historie hradu ke svému vlastnímu svébytnému projevu.
technika:	kramářská píseň, činohra
pomůcky:	náčrtníky, bloky papíru, tužky, uhly, propisky
časová náročnost:	25–30 min.

Příběh z dávných dob, jak jinak než pomocí kramářské písně prezentovat to, co se dávno odehrálo. Kramářské písně byly oblíbeným zpestřením vystoupení potulných umělců, trhů, slavností. Umělec vyprávěl poutavý kratší příběh, který doplňoval jednoduchými ilustracemi popisujícími události, o kterých vyprávěl. Žáci si ve skupinách vyzkouší zkompilevat podobný příběh. Téma nemusí být jediné, námětů z historie hradu je více. Např. je lákavé zpracování situace z poč. 15. st., kdy po smrti pána z Choustníka projevil zájem o panství Jan Městecký z Opočna a Purkart z Janovic. Dle soudu měla držet panství ještě vdova Máňa a potom je měl dostat Purkart. Jan Městecký byl ale poněkud dotčený, a tak si počkal, až Purkart odjede do zahraničí a panství obsadil. Žáci mohou vymyslet alternativní příběh k tomu, jak se to všechno odehrálo. Velkou paletu nápadů nabízí také příběh, kdy v roce 1820 při bourání zdiva našli v jižní hradbě zazděnou velkou kostru. Proč tam byla umístěná, souvisí to s nějakou pověrou (jako např. o síle hradeb a jejich pevnosti spojené se zazděnými dělníky?). Žáci mají volné pole působnosti, jen musí zachovat náležitosti žánru kramářské písně a držet se základních faktů příběhu. Jednotlivé skupinky potom své výtvořky prezentují. Rozsah ilustrací je libovolný, ale vhodné je, aby byly alespoň tři.

**Reflexe:** Žáci vyberou nejpravděpodobnější příběh a zároveň uvedou, co mu dodává onu věrohodnost. Podobným způsobem zhodnotí skupina také zpracování a prezentaci aktivity. Hodnocení výtvarného hlediska a prezentace zde může doplnit učitel.

#### 15. SILENTIUM

---

cíle:	Žák aktivně zkoumá pravidla systému klášterního života. Žák zkoumá mentalitu silně věřícího člověka středověku a raného novověku.
technika:	hra, happening
pomůcky:	vlastní tělo, kolektiv
časová	10–30 min.
náročnost:	

Stejně jako místo samotné jsou důležití lidé, kteří ho obývali a společnost, která spoluutvářela zdejší životní prostředí. V poslední fázi existence pevnosti se zde nacházel klášter řádu celestýnek. Velmi zajímavou součástí života v klášteře tvoří klášterní pravidla. Pravidla se liší podle řádu, společenství. Soubor pravidel se dohromady nazývá řehole (regule). Řehole existují různé. Mezi známější patří benediktinská či františkánská (Sv. František z Assisi). Z těchto souborů pravidel od benediktýnského řádu pak pochází např. heslo „Ora et labora“ – tzn. „modli se a pracuj“. Ochutnávkou může pro studenty být zkouška dvou z rozsáhlého souboru pravidel. Ticho, lat. Silentium, je všeobecně v klášteře častější nežli čilý a hlasitý ruch. Někde však Silentium najdeme přímo jako nařízené pravidlo, a to například v některých konventech Paulánů, kteří vešli ve známost svojí askezí. Žáci si mohou vyzkoušet právě dodržování ticha např. při pauze na oběd nebo jiné občerstvení. Druhým pravidlem, které si lze vyzkoušet současně je klauzura, tzn. obývání pouze uzavřeného prostoru a nemožnost z něj vystoupit. Žáky můžeme třeba nychytat a vylákat je ze smlouveného prostoru, aby pro ně byla aktivita ještě zajímavější. Celibát je samozřejmý.

**Reflexe:** Žáci se pokusí formulovat své pocity z právě uplynulých desítek minut. Mohou například porovnat, zda při svém mlčení více přemýšleli, nebo zda je pocit toho, že musí mlčet svíral natolik, že přemýšlet výrazněji nemohli. Dále porovnájí, zda jim pomohlo ticho k intenzivnějšímu vnímání okolí a co bylo například v okolí slyšet, cítit.

## 16. CO NA TO MÍSTNÍ?

---

cíle:	Žák rozvíjí v celé šíři své sociální kompetence. Žák zkoumá znalosti místních občanů o lokální památce.
technika:	sociologický průzkum
pomůcky:	vlastní tělo, kolektiv
časová náročnost:	20 min.

Velmi hodnotné jsou informace, které přicházejí od těch, kteří jsou neustále bezprostředně v kontaktu s lokalitou a s její historií či současností. Tito lidé, ač třeba neznají historii, znají dnešní místní poměry a každá informace, kterou uvedou, může mít vliv na úvahy o tom, co by lokalitě prospělo a co na ní třeba zcela chybí. Místní obyvatelé jsou hlavně schopni předat jiné penzum informací, nežli najdeme v knihách nebo tisku. Žáci mají za úkol najít někoho místního, kdo bude ochoten se zastavit na pár slov. Tohoto člověka se pokusí zeptat na zdejší hrad – tedy hlavně, co o něm ví (jestli o něm ví), jestli chodí na původní lokalitu hradu a případně za jakým účelem. zda se na něj a jeho přítomnost v obci vzpomíná a jak by si představoval případnou úpravu návrší (případně, zda by mu tam vadila nová stavba).

Ideální by bylo zastavit zástupce vícero věkových kategorií, někoho z dospívajících, středního věku a věku důchodového. Žáci mohou potom reflektovat nejen to, zda o

hradu místní ví a zda znají jeho historii, ale také, zda se znalosti mění v závislosti na věku obyvatel.

**Reflexe:** Jednotlivé skupinky mohou soutěžit v tom, kdo získal od místních obyvatel více informací. Každá skupinka uvede, kolik lidí oslovila a jaké byly podle žáků znalosti, které dotyční měli o původním hradu. Z celkového objemu dat mohou žáci vyvodit, zda je původní historie obce živá, nebo zda se život orientuje spíše do blízkých měst a lidé na svou lokální historii spíše zanevřeli.

#### Prohlídka hospitálu

---

Venkovní program v Choustníkově Hradišti lze případně doplnit o komentovanou prohlídku nedalekého hospitálu. Ten sice není spojen s fortifikací místního kraje, ale hraje roli v barokní fázi sídla v Hradišti a může také spolehlivě přiblížit náhled barokního člověka i šlechtice na smrt a její společenské pojetí.

### 3.6 Školní část výtvarného projektu

#### 3.6.1 Seznam vyučovacích lekcí

téma lekce: **PERSPEKTIVA, JINÁ PERSPEKTIVA**

námět: perspektiva jako možnost zobrazení prostoru různými způsoby

časová dotace: 1 h 30 min. (ZUŠ 2 h 15 min.)

metody výuky: klasické, aktivizující i komplexní

formy výuky: frontální (hromadná), samostatná práce, skupinová diskuse

**vzdělávací cíle:** Žák vysvětlí pojmy hieratická, jednobodová, dvoubodová perspektiva, perspektivní zkratka.

Žák uvede historický počátek užívání perspektivy.

Žák uvede příklad díla, které znamenalo revoluci v užívání perspektivy.

**výchovné cíle:** Žák se seznamuje s kulturní historií Evropy.

Žák rozumí proměnlivosti zobrazení v závislosti na úhlu pohledu.

**dovednostní cíle:** Žák se zdokonaluje v řemeslném zvládnutí kresby.

Žák ovládá konstrukci principů perspektivy a je schopen je užít v praxi.

Žák pracuje s tónováním barev, vymíchá několik odstínů jedné barvy.

**Předpokládané dovednosti a zkušenosti:**

základy kresby tužkou a rýsování, základy malby, zkušenost s pohledem z ptačí perspektivy (i nepřímá)

### **V rámci RVP:**

**Klíčové kompetence:** žák rozvíjí kompetence k učení. Své aktivity sám plánuje a organizuje, zejm. co se týče pobytu venku mimo školu. Proces učení podléhá reflexi. K získávaným informacím uplatňují žáci kritický přístup, informace využívají účinně v praxi a tvořivě je zpracovávají (zejm. v úkolu č. 2, č. 3). Kompetence k řešení problémů jsou rozvíjeny při řešení stanovených výtvarných problémů. Druhý úkol vyžaduje notnou dávku představivosti a prostorového přemýšlení. Žáci musí uvažovat nad různými úhly pohledu a nad proměnami tvaru v závislosti na nich. Na podkladě teoretických vědomostí zvažují postupy a metody zpracování úkolu. Komunikativní kompetence jsou rozvíjeny v komunikaci třídy s vyučujícím a žáků mezi sebou a také v rámci komunikace žáků s obyvateli obce. V komunikaci se vyjadřuje každý žák jasně a srozumitelně, jeho vyjádření je přesné. Ve svém díle využívá vlastní výrazové prostředky. Sociální a personální kompetence rozvíjí při prezentaci a sebe prezentaci. Žáci se přizpůsobují změnám pracovních podmínek, zvládají jak práci vevnitř, tak venku mimo školu s větší zodpovědností. Občanské kompetence rozvíjí při zkoumání místního prostředí a jeho hodnot. Novátorské přístupy k tématu perspektivy a vlastní tvůrčí řešení přispívají k rozvoji kompetencí k podnikavosti.

Z **hlediska výtvarného oboru** se žák setkává v rámci vzdělávacího obsahu s vizuálně obraznými znakovými systémy z hlediska poznání i komunikace. Důležitou roli hraje architektura a architektonický jazyk, jakožto vlastně v rámci celého projektu. Vizuálně obrazná vyjádření se v hodině objevují ve formě ukázek architektury, ale také ukázky perspektivního zobrazení a projektů staveb. Žák je jejich příjemcem, interpretem. Identifikuje jejich charakteristické prostředky, zaměřuje se na vnímání perspektivy. Uvažuje o jejích účincích na diváka. Později vytváří svá vizuálně obrazná vyjádření, která mají základ ve vlastní zkušenosti viděného – jak z prostoru školy, tak i z cesty po městě při hledání zajímavých architektonických struktur. Žáci prezentují svá díla před třídou a reflektují proces tvorby. Žák je součástí uměleckého procesu a uvědomuje si svoji účast v průběhu procesu.

Výtvarné umění slouží jako experiment z hlediska inovace obsahu i účinku díla. Žák pracuje netradičně s půdorysy a úrovní staveb a transformuje je pomocí techniky malby. Podněty čerpá z evropské kulturní historie a současnosti, dotýká se renesance, ale i současné architektonické tvorby. V rámci vývoje vyjadřovacích prostředků žák zkoumá chápání vztahů předmětů a tvarů v prostoru, vytváření iluze prostoru, objemu.

**interdisciplinární přesah:** historie, společenské vědy, geometrie (matematika)

**průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova (rozvoj osobnosti a soc. vztahů),

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (žijeme v Evropě),

Environmentální výchova (lokální prostředí a jeho kvalita)

### **ÚVOD A MOTIVACE:**

---

## PERSPEKTIVA

pomůcky: počítač, projektor

**časová náročnost:** 20 min.

Na začátku hodiny jsou promítnuté žákům některé práce Salvadora Dalího, jejichž účinek je silně postavený na působení perspektivy ovládající prostor. Žáci mají za úkol identifikovat, co obraz dělá tolik přitažlivým a velkolepým. Ideálním stavem je, pokud třída v rámci diskuse dospěje právě k onomu „prostoru“ a případně perspektivě a modelaci hmot. Tak je na začátku demonstrován význam perspektivy. První část hodiny by tedy měla být věnována vysvětlení, případně zopakování nebo doplnění pravidel a zákonitostí perspektivy. Žáci v předpokládaném věku již jistě budou mít základy, ale u architektury se naplno projeví, zda perspektivu opravdu zcela ovládají. To bude nutné zejména v rámci dalších hodin a úkolů, kde již půjde o návrh staveb. Žáci později využijí i možnosti půdorysu a měřítka.

Druhým vstupem v hodině může být také přehlídka několika děl z historie, která se zdají v dnešním světle být průlomová. Taková díla najdeme v italské renesanci a spolehlivě vykazují známky správného užití perspektivy. Žáci mohou hádat, ve kterém století tato daná díla vznikla a také, kde tomu tak bylo a jak nazýváme daný sloh. Když přijde na řeč renesance, měl by zaznít rozdíl italského a českého prostředí, aby žáci pochopili diverzitu vývoje v umění způsobenou geopolitickou situací.

### **VÝTVARNÝ ÚKOL: NÁCVIK PERSPEKTIVY (perspektiva, půdorys, bokorys)**

---

**výtvarný problém:** správné bezchybné zaznamenání předmětů s ohledem na zákonitosti perspektivy

**zadání úkolu:**

technika: studijní kresba

pomůcky: geometrické trojrozměrné útvary (sada pro matematiku), tužka, mikrotužka, papír, příp. předměty složitějších tvarů

**časová náročnost:** 40 min.

Aby žáci mohli produkovat návrhy, které budou mít vysokou úroveň kvality zpracování, musí bezpodmínečně zvládat základní pravidla perspektivy. Dle informací a instrukcí vyučujícího z úvodu hodiny žáci postupují ve svých studijních kresbách, které slouží jako nácvik pro další tvorbu. Jako objekt svého pozorování používají geometrické útvary používané pro představu v matematice, jsou to tedy klasické krychle, hranoly, válce, jehlany a kužely. Podle možností počtu geometrických těles si vytvoří kompozici pro nácvik buď třída dohromady, nebo několik skupinek, případně dvojice. Scénu se pokusí zachytit pomocí dvojúběžníkové perspektivy, jako půdorys a jako bokorys. Pokud jsou žáci zblhlí v základech, mohou tvary nahradit reálné objekty tvarově složitější.

**Reflexe úkolu:** Vyučující hodnotí a reflektuje, zda žáci dodržují perspektivní pravidla. V kompozici nechává žákům volnost. Sami tak ovlivňují obtížnost scény. Reflexe probíhá ověřováním principů perspektivy i srovnáváním s pohledem na reálné objekty.

### **VÝTVARNÝ ÚKOL: PERSPEKTIVA PRO BOHY**

---

**výtvarný problém:** využití půdorysné dispozice budov a jejich prostorové kompozice pro vlastní plošnou tvorbu v rámci vizuálně obrazného vyjádření technikou malby

**zadání úkolu:**

technika: abstraktní geometrická malba

pomůcky: městské prostředí (prostředí se zástavbou), papír, karton, sololit, akrylové barvy, tužka, štětce

**časová náročnost:** 50–60 min.

Žáci dostanou úkol zadaný ve škole, ale jeho vypracování je vázáno na prostor venku, ohraničený smluveným perimetrem. Jde totiž o zkoumání budov a architektonických celků. Žáci vyhledají zajímavé místo – nikoliv podle fasád staveb, ale podle jejich prostorového členění, dispozice, půdorysu a začlenění do ostatní zástavby. Půjde totiž o to pokusit se prozkoumat stavbu do té míry, že bude žák schopen zakreslit si jeho dispozici a půdorys z ptačího pohledu a bude schopen ho takto zasadit do kontextu ostatních sousedních budov, které zpracuje stejným způsobem. Pokusí se kromě půdorysu také zachytit rozvržení pater a výškových úrovní stavby – tedy jestli jednotlivé části vertikálně ustupují nebo se zvyšují, jestli je jedna budova vyšší oproti druhé. Jinou infrastrukturu než tvar půdorysu a poměrnou výšku staveb si žáci nezaznamenávají. Pak se vrací do třídy na smluvený čas.

Své podklady z venku pak dále ve třídě zpracují. Další zpracování probíhá formou převedení kreseb do malby. K tomu jsou využity akrylové barvy a ideálně sololitové desky, případně kartony, chrom-kartony či jiné tvrdší podklady. Žáci využijí sesbírané informace a pokusí se zachytit své kompozice v plochách barev. Malba kopíruje kompozici, kterou žáci vytvořili venku, ale opírá se o odstíny barev. Jedná se o monochromní zobrazení. Barva je libovolným výběrem žáků. Každý se pokouší pracovat s různě tmavými a světlými odstíny barvy tak, aby vytvořil výškové rozdíly staveb, které venku zaznamenal. Hlavním měřítkem je země – úroveň ulice a nejvyšší zaznamenaná budova. Další odstíny jsou určeny výškou budov, případně jejich nestejně vysokých částí. Inspirací mohou být žákům satelitní snímky města. Důležité je také vysvětlit, jak se pracuje při tónování jedné barvy, na které je založený celý obraz. V první řadě musí žák používat základní barvu anebo si namíchat velké množství jednoho odstínu, který potom používá v různých tónech z něj odvozených. *Je možné také využít spreje a scénérie nastříkat za pomoci šablon.*

**Reflexe úkolu:** Žáci si i díky praktickému zpracování lépe uvědomí konstituci staveb a města jako urbanistického celku. Aktivita je donutí pozorně sledovat báze a základy domů a zároveň štíty a střechy, kam se většinou chodec nedívá. Žáci mohou také porovnávat adekvátnost začlenění budov v celek, co se týče úměrnosti jejich výšky, šíře či tvarové složitosti. Logicky také vybírají stavby, které jsou něčím výjimečné a mohou je intuitivně oddělovat od méně výrazných.

Po vytvoření maleb se žáci s vyučujícím sejdou na smluveném místě ve třídě a porovnávají své malby, tvarovou různost městských půdorysů a výškovou diferenciaci.

### **VÝTVARNÝ ÚKOL (NAVÍC): PERSPEKTIVNÍ ZKRATKA**

---

**výtvarný problém:** zobrazení detailu ve schválně naddimenzovaném perspektivním zobrazením karikujícím a deformujícím daný prvek

**zadání úkolu:**

technika: skica, karikatura

pomůcky: městské prostředí (prostředí se zástavbou), papír, tužka, rudka, uhel

**časová náročnost:** 10 min.

Při svých toulkách po městě žáci pozorují budovy. Je možné, že zde narazí na různé architektonické detaily (sošky, reliéfy, plastiky), které jsou nesnadno zobrazitelné ve formě 2D kvůli složitým úhlům pro zobrazení perspektivy. Pokud se setkají s takovým zvláštním dekorem, předmětem, je jejich úkolem zaznamenat ho zkratkovitě na papír. Nemusí se jednat o propracovanou kresbu, jde hlavně o to, aby žáci zkoumali složitosti perspektivy. Tzv. perspektivní zkratka je totiž u postav jedním z nejsložitějších způsobů užívání perspektivy. Daná pravidla a poměrování, které žáci cvičili ve škole, se pokusí naddimenzovat a dosáhnout tak trochu karikovaného podání. Toto podání jim však poskytne možnost reflexe toho, jaké úhly, poměry a rozměry jsou pro správné formování perspektivy na papíře nejdůležitější.

**Reflexe úkolu:** Žáci uvedou, jaké detaily a na jakých typech budov (případně konkrétních budovách) je zaujaly. Vyučující případně připomene pravidla perspektivy a zhodnotí, zda žáci zdůraznili správné prvky své kresby, či případně zda narušili zobrazení perspektivní zkratky a kresbu spíše zploštili.

### **DÍLA POUŽITÁ V HODINĚ**

LEONARDO DA VINCI: Poslední večeře, Itálie: Milán (1495–1498)

MASSACIO: Svatá trojice, Itálie: Florencie (1425–1428)



ANDREA MANTEGNA: Mrtvý Kristus, Itálie: Brera (1470–74)

SALVADOR DALÍ: Christ of Saint John of the Cross, VB: Glasgow (1951)

SALVADOR DALÍ: The Disintegration of the Persistence of Memory, USA: St. Petersburg (Florida) (1952–54)

SALVADOR DALÍ: La Última Cena, USA: Washington (1955)

PETR KORDOVSKÝ: Bytový dům v obytném souboru Rokytka Park (SKICA), ČR: Praha (2007–2015)

DAVID KRAUS: Projekt a návrhy bytových domů v Muscatu, Jemen: Muscat (2013)  
satelitní snímky města Trutnova (2022)

téma lekce: POSTMODERNA V ARCHITEKTUŘE: NADVLÁDA, DIALOG  
námět: zkoumání kvalitativních vlastností materiálů postmoderny a benefitů  
pramenících z jejich užití

časová dotace: 1 h 30 min. (ZUŠ 2 h 15 min.)

metody výuky: klasické, aktivizující i komplexní

formy výuky: frontální (hromadná), samostatná práce, práce dvojic, skupinová diskuse

- vzdělávací cíle:** Žák vyjmenuje min. 2 architekty postmoderny.  
Žák rozliší brutalismus, dekonstruktivismus, high-tech, blobitecture.  
Žák si buduje povědomí o architektonických projektech na území ČR.  
Žák je seznámen s projektem Chobotnice a další tvorbou architekta Jana Kaplického.  
Žák uvede příklad díla nebo směru z historie umění, kde světlo hraje důležitou roli.
- výchovné cíle:** Žák má základní přehled o situaci současné architektury.  
Žák chápe význam světla a světelnosti v rámci uměleckého architektury.
- dovednostní cíle:** Žák zkoumá účinky světla v kontextu architektury a jejích uživatelů.  
Žák experimentuje s videem, fotografií i prostředím výtvarné činnosti.

***Předpokládané dovednosti a zkušenosti:***

základní ovládání fotoaparátu a jeho hlavních funkcí, otevřenost k experimentu

***V rámci RVP:***

Z klíčových kompetencí jsou u žáků rozvíjeny kompetence k učení. K získávaným informacím uplatňují žáci kritický přístup, informace tvořivě zpracovávají a hodnotí kriticky své pokroky. Strukturu obou úkolů si sami organizují. Žák řeší výtvarný problém

(kompetence k řešení problémů), který je stanoven, přemýšlí nad metodami zpracování v kontextu teoretických vědomostí a znalosti působení světla. Nahlíží a zkoumá téma ze všech stran. Komunikativní kompetence rozvíjí v kontaktu třídy s vyučujícím a žáků ve skupinkách při řešení úkolů. V komunikaci užívá verbální i mimoslovní prostředky, orientuje se v jejich významech. Ve svém díle využívá vlastní výrazové prostředky, které charakterizují jeho subjektivní náhled na téma. Sociální a personální kompetence rozvíjí při prezentaci a sebe prezentaci. Novátorské přístupy, experiment, nové materiály a tvůrčí řešení přispívají k rozvoji kompetencí k podnikavosti.

V rámci **výtvarného oboru** se žák setkává v rámci vzdělávacího obsahu s vizuálně obraznými znakovými systémy z hlediska poznání i komunikace. Důležitou roli hraje architektura a architektonický jazyk. Vizuálně obrazná vyjádření se v hodině objevují ve formě ukázek české architektury (tzn. regionálně ukotvené) i zahraničních počínů. Žák je jejich příjemcem, ale zvláště v první části hodiny jejich interpretem. Identifikuje jejich charakteristické prostředky. Přemýšlí kontextuálně, uvažuje o roli autora i účinku architektonických děl na diváka – uživatele. Později v čase praktických úkolů se stává i autorem, vzpomíná na vlastní prožitky, čerpá z nich. Své vizuálně obrazné vyjádření prezentuje před třídou, reflektuje svou tvorbu. Práce se světlem rozvíjí představivost prostoru, spojuje vizuální a haptické vnímání. Žák je součástí uměleckého procesu a uvědomuje si svoji účast v průběhu procesu.

Výtvarné umění slouží jako praktický experiment z hlediska inovace prostředků, obsahu i účinku díla. Žák využívá netradiční prostředky tvorby. Podněty vnímá z evropské kulturní historie a současnosti, rozlišuje tak zejm. směry v rámci architektury 20. stol. a současnosti. Obsah lekce se dotýká mnoha bodů uvedených v RVP v rámci vývoje vyjadřovacích prostředků. Jde o chápání vztahů předmětů a tvarů v prostoru, celistvost a rozklad tvaru, vytváření iluze prostoru, objemu a pohybu, proměnlivost obrazu v čase a proměnlivost tvaru, změny úhlu vidění, zapojení těla a gest, sebeuvědomování. Všechny tyto prostředky souvisí s užitím světla jako hlavní složky díla společně s lidskou postavou.

***interdisciplinární přesah:*** historie, společenské vědy, památková péče, environmentální výchova

***průřezová témata:*** Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

*Lekce má sloužit jako nabídka kvalit současné architektury a jejích materiálních prostředků. Tyto nabyté vlastnosti a zkušenosti by měli žáci posléze mít možnost zúročit při formování vlastních návrhů.*

## **ÚVOD A MOTIVACE:**

---

### **ARCHITEKTURA DNES**

pomůcky: papíry, psací potřeby, počítač, projektor, příp. prezentace

**časová náročnost:** 20 min.

V rámci úvodu hodiny jsou žákům promítnuty čtyři stavby různých autorů z českého prostředí od poloviny minulého století. Jedná se o hotel a komplex Thermal v Karlových Varech od manželů Machoninových z let 1967–76, vysílač a hotel Ještěd Karla Hubáčka (1966–73), Tančící dům od dvojice Vlado Milunić, Frank O. Gehry (1994–1996) a konečně nikdy nepostavená Národní knihovna na Letné, tedy projekt Kaplického z r. 2007.

Velmi užitečnou pomůckou, která může dle situace také kolovat po třídě, je aktuální publikace známého českého rappera Vladimira 518 Architektura 58–89, která pojednává o předrevoluční architektuře českého prostředí. Architektura tohoto období bývá často opomíjena už jen kvůli době, ve které vznikala. Naopak současnou českou architekturu mapuje ve své publikaci Současná česká architektura a její témata z r. 2011 od Petra Kratochvíla.

Žáci, každý sám, se pokusí napsat alespoň jednu informaci, kterou by dokázali formulovat ohledně těchto staveb. Třída se pokusí dohromady vytvořit mozaiku vědomostí, která může být stmelena za pomoci učitele v ucelený soubor znalostí a schopnosti uvažovat kontextuálně o české architektonické historii. Vyučující uvede každou stavbu do širších souvislostí. Žákům představí stručně brutalismus, zásadní směr pro české prostředí (Thermal), dekonstruktivismus, revoluční v uspořádání hmot (Tančící dům), high-tech s využitím výdobytků moderních materiálů (Ještěd) a organický blobitecture v oblých křivkách (letenská knihovna – projekt). Vyučující uvede další autory jako příklady ze zahraničí a zdůrazní charakteristiky směrů, které jsou určující pro další vývoj a natolik specifické, že definují daný směr. U projektu národní knihovny je možné doporučit dokument Oko nad Prahou, který o celé anabázi pojednává. Důležité je zdůraznit roli politického pozadí některých projektů a rozhodnutí. Neměla by chybět zmínka o architektonicky významné současné stavbě z lokálního prostředí, kterou je například kulturní centrum UFFO v Trutnově.

## **SVĚTLO A UMĚNÍ**

Druhá krátká teoretická část se týká světla a architektury. Člověk je přímo spojen s potřebou světla s ohledem na dominanci vizuálního vnímání, zprvu odkázán ke Slunci, později k ohni a dnes i k elektřině. Už samotná podstata světla v prostoru je určující pro architekturu. Za zmínku stojí např. postup odlehčování staveb od robustního k subtilnímu. Určitě je také vhodné zmínit pozici oken jako definici světelnosti prostoru – horní osvětlení, boční, střešní okno aj. (Rasmussen, 2016, str. 158). Žáci mohou vzpomenout na rozdíly v nasvícení a prakticky si jej i vyzkoušet. Stačí, když si někdo přesedne blíže k oknu, stíny se zostří. Šíření světla závisí i na transparentnosti materiálu a úhlu světla. Hlavně v postmoderně a materiálech, které ji charakterizují, vidíme snahu o rozvoj možností světelnosti a kvalit světla i stínu v modelaci hmot. Pokud nehraje prim světlo, tak alespoň jeho odraz, nebo prostor, kam paprsky nedosáhnou. Světelnost v interiéru ovlivnila také malířství a jiná odvětví umění. Specifické nasvícení okny

částečně zakrytými okenicemi pak také přispěly k mistrovství holandského šerosvitu. Le Corbusier ne náhodou postavil sochu Panny Marie středověkého vzezření ve svém modernistickém svatostánku v Ronchamp přímo pod dopadající světlo. Žákům dá diskuse a učitelovo vysvětlení podnět k dalšímu sledování a osobnímu „výzkumu“ vlastností prostoru.

### **VÝTVARNÝ ÚKOL: ODRAZ, PRŮSVIT, DEKONSTRUKCE NÁVŠTĚVNÍKA**

---

**výtvarný problém:** zkoumání dekonstrukce lidské postavy, částí těla a jejich stínů pomocí různých zdrojů světla, kovových předmětů, skel a zachycení této deformace

#### **zadání úkolu:**

technika: experiment v rámci happeningu, fotografie a video

pomůcky: různé zdroje různě barevného světla (např. úsporná žárovka, žárovky různých výkonů, čelovka s červeným světlem, LED pásky různých velikostí, samostatné diody), sklo, barevné sklo, skleněné nádoby, leštěný kov (čepel, kuchyňské náčiní, nádobí, plech)

**časová náročnost:** 60 min.

Žáci si vyslechli stručný přehled informací o současných směrech architektury, používaných materiálech a o světle jako činiteli, se kterým se musí počítat. Jejich úkolem však není zkoumat tyto materiály a jejich roli přímo v rámci staveb a jejich konstrukcí. Každý si jistě vybaví zajímavý zážitek způsobený světlem v budově, ať již se jedná o teplé světlo večera, zatemnění místnosti, průhledy skrze žaluzie a deformace stínů pod různými úhly slunečního svitu. Aby žáci zjistili, jakou moc má světlo v současné architektuře, vydají se po stopách účinku na samotného člověka – pozorovatele, obyvatele, návštěvníka budovy. Architektura sama je totiž významně definovaná tím, jaký dělá dojem na pozorovatele. Žáci tedy obdrží (nebo si také mohou přinést) takové materiály, které jsou základem dnešního stavebnictví – kov, sklo, zdroje světla. Úkol je jednoduchý a jasný – důležitý je otevřený experiment s materiály a jejich kombinací. Díky použitým materiálům (leštěný kov, sklo, případně porcelán a jiné) a kombinaci světelných zdrojů v instalaci pod libovolnými úhly dochází k deformaci, destrukci a dekonstrukci původního obrazu. Žáci zachytí co nejzajímavější deformace své vlastní postavy, která interaguje se „světelnou soustavou“. Mohou se zaměřit pouze na stín anebo se pokusit pracovat i s vlastním obrazem promítaným na skle či kovu – takové obrazy se nám ostatně naskýtají např. v leštěných kovových stěnách výtahů, karoseriích aut, nebo prosklených stěnách ozářených světlem proti tmě. Své objevy zachycují pomocí fotografií, pokud chtějí zachytit proces deformování, nebo škálu proměn stínů, mohou libovolně užít i videozáznam. **Práce může probíhat ve dvojicích či skupinkách.**

Žáci se tímto úkolem prakticky seznamují s vlastnostmi stavebních materiálů, zejména v souvislosti se světlem a jeho distribucí v prostoru. Jedná se o vhodnou přípravu

uvědomělého rozhodování v roli architekta, který čelí nutnosti kreativního řešení světelných podmínek ve všech svých architektonických realizacích. Světlo má jak funkční, tak estetickou hodnotu, a proto jeho účinky mnohdy architekti zkoumají již v modelech, které poskytují korekci světelných podmínek před finální výstavbou. Díky tomu může být hra světla velmi rafinovaná. V tomto úkolu žáci zkoumají možnosti materiálů a světla v rámci experimentů, aby se seznámili s touto kvalitou a byli schopni ji prakticky využít.

### **Prezentace a reflexe postupu** (dojmy a pocity)

Na prezentaci prací a reflexi je potřeba vyhradit dalších minimálně 20 minut. Musíme brát v potaz, že pro zdárný průběh prezentací potřebujeme ve třídě projektor, počítač a samozřejmě shromážděné a připravené videozáznamy a fotografie.

Žáci postupně posílají své fotografie, případně videa, na smluvené úložiště připravené pro danou lekci. Jedná-li se o soubor větší velikosti, je vhodné využít přenos pomocí kabelu rovnou do připraveného počítače v učebně. Posléze se žáci či skupinky nebo dvojice střídají u počítače, představují své dílo, proces jeho tvorby, materiály užití k dosažení konkrétního účinku a případně (pokud není rozeznatelné) i část těla, či osobu, která byla „použita“ jako figurant pro vytvoření vizuálního záznamu. Žáci se zároveň pokusí popsat, jaké pocity v nich vzbuzují tyto materiály (považované často za chladné, cizorodé) a jejich účinek.

### **REZERVNÍ ÚKOLY (1): ZÁTIŠÍ – SVĚTLOSVIT**

---

**výtvarný problém:** vytvoření klasické kompozice zátiší prostřednictvím prostředků svícení a materiálů s vysokými schopnosti odrazu světla (předměty z úkolu č. 1) a její fotografické zachycení

#### **zadání úkolu:**

technika: zátiší, experiment, prostorová tvorba, aktualizace „starého žánru“, fotografie

pomůcky: předměty z úkolu č. 1, fotoaparát, prostředí učebny či školy

**časová náročnost:** 20–30 min.

První rezervní úkol přímo navazuje na první aktivitu. Zátiší je již historicky probádaný žánr uměleckého díla zobrazující soubory předmětů, ať již živých či neživých (Černá, 2019, str. 209). Často bývá alegorické, plné metafor (Hall, 2008, str. 497). Libovolný výběr předmětů je ale vždy silně ovlivněn světlem. Světlo vytváří hmotu, hmota formuje prostor. Jeho hodnota je nepřehlédnutelná v barokních šerosvitech 17. stol. umělců pracujících i se symbolikou. Žáci jsou již v úvodu hodiny seznámeni se světlem v umění, a proto již samozřejmě uvažují o řešení zátiší s ohledem na světlo. „Světlosvit“ přímo odkazuje na barokní šerosvit. Jako v temnosvitu je zde podstatné světlo. V temnosvitu

či šerosvitu je nicméně světla poskrovnu a vytváří tak specifickou atmosféru, kdy předměty vystupují z neproniknutelné temnoty. V rámci „světlosvitu“ hrají hlavní roli předměty, které samy světlo produkují (zdroje světla) nebo světlo alespoň s různou kvalitou odráží. Světelnost je tak velmi vysoká, a proto je aktualizován název „temnosvit“ na „světlosvit“, tedy opozitum původního termínu. Pro zátiší jsou použity veškeré předměty, které žáci užívali v úkolu č. 1. Žáci hledají vhodné světelné podmínky s ohledem na vržené stíny předmětů a celkovou světelnost. Mohou hledat jak v učebně, tak – podle možností – i po škole.

Při formování kompozice by také měli dbát základních pravidel týkajících se vertikality, horizontality, uspořádání předmětů, měli by také dodržovat alespoň částečné překrývání předmětů, které zajišťuje konzistenci výjevu. Mohou, ale bezpodmínečně nemusí, experimentovat i s rozsvícenými zdroji světla při fotografování kompozic. Žáci pravděpodobně v některých případech zachytí někde v kompozici i sami sebe jako odraz tvůrce.

**Reflexe úkolu:** Reflexe aktivity probíhá formou hlasování o nejzdařilejší kompozici. Zátiší jsou opět odeslána učiteli jako v prvním případě, vyučující je očísluje a žáci potom napíší na drobný papírek číslo svého favorita. Následně učitel hlasy sečte a oznámí vítěze. U ostatních výjevů se ale také pozastaví a vyhodnotí, jak žáci postupovali. Každá skupinka také vysvětlí, jak s předměty pracovala a co bylo jejich záměrem.

## **REZERVNÍ ÚKOLY (2): PROSTOR, TVAR A ILUZE**

---

**výtvarný problém:** vytvoření iluze imaginární architektury s dominantním materiálem ve formě skla za pomoci žele a kuchyňských či sanitárních nádob

**zadání úkolu:**

technika: prostorová tvorba

pomůcky: želatina, nádoby různých velikostí a rozměrů, různorodý dostupný materiál (špejle, hřebíky, provázky, brčka, knoflíky, krabičky)

**časová náročnost:** 20–30 min.

Silně dominantním prvkem současné architektury je, jak už bylo řečeno, okno, či spíše sklo. Již nejde jen o otvor – spojení vnitřního s vnějším. Sklo zaujímá velké plochy, bariéru interiéru a exteriéru narušuje a zprostředkovává jejich úzký kontakt. Konstrukce jsou sofistikovanější, lehčí a dávají prostor odvážnosti. Příkladem může být realizace již představovaného Společenského centra UFFO v Trutnově, které je „skleněnou skořápkou“, v níž se ukrývá kolos společenského sálu.

Imitaci takového prostoru můžeme docílit použitím transparentního materiálu, želatiny. Žáci mohou experimentovat s hmotou, se světlem a prostorem. Vytváří konstrukce nebo všemožné návrhy vnitřního prostoru, které jsou následně zality do želatiny. Žáci se

orientují podle velikosti a tvaru nádob a přizpůsobují tomu své vize. Navrhnou, jaká konstrukce či interiér by se v dané prosklené (transparentní) budově mohl nacházet a pokusí se ho vytvořit z dostupných materiálů, které k sobě lepí tavicí pistolí či jiným lepidlem (dle materiálu). Danou konstrukci potom dle svého uvážení umístí do nádoby, kterou zalijí připraveným roztokem želatiny.

Dojde k vytvoření současných forem, které odkazují na transparentnost a propojení prostorů. Žáci si tak mohou ověřit principy průhledů do interiérů a možnosti materiálů v paralele k reálné aktuální tvorbě. Úkol jim vytvoří základní představu o účinku světla v závislosti na transparentnosti materiálu a o prostoru interiéru, exteriéru a jejich propojení.

**Reflexe úkolu:** Při závěrečné reflexi žáci posuzují, zda jejich výtvary opravdu připomínají architekturu a zda se z toho dá odvodit, co je vlastně základními prvky stavby, architektury. Zde mohou zaznít například termíny jako statika, nosná konstrukce nebo nosnost. Žáci mohou posoudit a porovnat, jaké podmínky světelnosti a jaké řešení přístupu světla a zastoupení proskleného prostoru očekávají od stavby veřejné a obytné a zda jsou tato očekávání odlišná.

## **DÍLA POUŽITÁ V HODINĚ**

### **hlavní architektonická díla:**

AG STUDIO: Společenské centrum UFO, ČR: Trutnov (2008–2011)

JAN KAPLICKÝ (Future systems): Národní knihovna na Letné (projekt), ČR: Praha (2007)

VLADIMÍR A VĚRA MACHONINOVÍ: Thermal, ČR: Karlovy Vary (1967–76)

KAREL HUBÁČEK: hotel Ještěd, ČR: Ještěd (1966–73)

F. O. GEHRY, V. MILUNIČ: Tančící dům, ČR: Praha (1994–96)

LE CORBUSIER: Notre Dame du Haut, Francie: Ronchamp (1954)

### **ukázky světelnosti:**

CARAVAGGIO: David s hlavou Goliáše, Itálie: Řím (1610)

VERMEER VAN DELFT: Mlékařka, Nizozemí: Amsterdam (1657–1658)

### **další architektura:**

ZAHA HADID: Centrum Hejdara Alijeva, Ázerbájdžán: Baku (2007–2012)

EVA JIŘIČNÁ: schodiště paláce Somerset, Velká Británie: Londýn (2016)

MICHAEL REYNOLDS: Earthships, USA: Nové Mexiko (70. léta až dnes)

**téma lekce: KULT SMRTI, BAROKO, VLASTNÍ POHLED A NÁVRH PRO MÍSTO**

námět: výuka na základě předešlých aktivit spojených s Choustníkovým Hradištěm a architekturou napříč staletími

časová dotace: 1 h 30 min. (ZUŠ 2 h 15 min.)

metody výuky: klasické, aktivizující i komplexní

formy výuky: frontální (hromadná), samostatná práce, práce dvojic, skupinová diskuse

**vzdělávací cíle:** Žák vysvětlí podstatu vnímání smrti v baroku a uvede příklady jejího zastoupení v soudobé kultuře.

Žák popíše dobu a prvky funkcionalismu, brutalismu a další vybrané postmoderny.

Žák si buduje povědomí o architektonických projektech na území ČR.

**Výchovné cíle:** Žák aktivně uplatňuje zásady památkové péče a regulace výstavby v prostředí památkové péče.

Žák reflektuje, jaké místo má smrt a umírání v jeho životě.

Žák se podílí na rozvoji v regionálním kontextu krajiny a přispívá svým návrhem k diskusi o využití veřejného prostoru.

Žák vytváří své koncepty v souladu se šetrným a udržitelným rozvojem.

**dovednostní cíle:** Žák vytvoří komplexní koncept architektury s ohledem na místo.

Žák užívá kresbu jako nástroj pro ilustraci hmotných představ.

Žák uvažuje od začátku o svém díle v kontextu celého procesu tvorby.

***Předpokládané dovednosti a zkušenosti:***

návštěva místa bývalého hradu, základní přehled o historii vývoje architektury, kresba a užití perspektivy, konceptuální přemýšlení

***V rámci RVP:***

Žáci rozvíjejí v rámci **klíčových kompetencí** kompetence k učení. K získávaným informacím uplatňují kritický přístup, sami poznatky třídí, uspořádávají a využívají z nich potřebné spektrum. Silně zastoupen je rozvoj kompetencí k řešení problémů. Žák přímo řeší výtvarný problém, přemýšlí nad metodami jeho zpracování a koncept vytváří s vědomím možností a limitů jeho zpracování. Komunikativní kompetence rozvíjí při komunikaci se třídou i s vyučujícím. Využívá veškeré dostupné prostředky komunikace verbální, ale i v rámci výrazových prostředků svého díla. Adekvátně se sebe prezentuje ve společnosti i v rámci své tvorby a rozvíjí tak sociální a personální kompetence. Je schopen zodpovědného jednání, utváří a reflektuje zdravé mezilidské vztahy. Odhaduje důsledky svých rozhodnutí ohledně formování společenského a kulturního prostředí. Občanské kompetence jsou rozvíjeny úvahami nad udržitelným rozvojem. Žák poznává



a chápe kulturní hodnoty a sám je spoluutváří. Kompetence k podnikavosti rozvíjí tvůrčí způsob řešení úkolu a novátorské přístupy provedení návrhů architektury.

**Z hlediska výtvarného oboru se žák setkává v rámci vzdělávacího obsahu s vizuálně obraznými znakovými systémy z hlediska poznání i komunikace.** Důležitou roli hraje architektura a architektonický jazyk. Vizuálně obrazná vyjádření se v hodině objevují ve formě ukázek architektury, fotografií místa a barokních děl, žák se s nimi seznamuje a některá interpretuje. Objevuje se jak v roli příjemce a interpreta, tak v roli autora. O svém vizuálně obrazném vyjádření a prostřednictvím něj komunikuje, přináší subjektivní náhled. Uplatňuje se syntéza smyslového vnímání různých smyslů. Výtvarné umění slouží jako praktický experiment z hlediska inovace prostředků, obsahu i účinku díla. Žák využívá netradiční metody, vytváří zcela nový koncept a promýšlí jeho účinek v lokálním i širším měřítku. Vychází při práci z evropské kulturní historie a přímo na ni navazuje. V rámci vývoje uměleckých vyjadřovacích prostředků v RVP se pak o architektuře dokument nezmiňuje. Žák je účasten uměleckého procesu, vnímá jeho vývoj a uvědomuje si svou roli v něm.

**interdisciplinární přesah:** historie, společenské vědy, památková péče, environmentální výchova

**průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova

## ÚVOD A MOTIVACE:

---

### Cesta do krajského města

pomůcky: psací potřeby, uhel, rudka, rozličné papíry, (příp. projektor, počítač, internet)

časová náročnost: 20 min.

Žákům je promítnuta 3D mapa serveru mapy.cz zaměřená na hlavní silnici vedoucí z Trutnova směrem k Hradci Králové. Pro žáky je to iniciační bod jejich úvah. Mají se totiž zamyslet, jaké prvky z cesty do krajského města jim ulpěly v mysli. V tom jim možná pomůže i dřívější cesta do Choustníkova Hradiště, které je v půli cesty mezi Trutnovem a Hradcem Králové. Mají zaznamenat veškeré prvky, bez ohledu na podstatu – příroda, lidská kultura, architektura, dopravní stavba, urbanistický komplex, plakát. Každý žák se pokusí vypsát alespoň pět věcí, na které si vzpomene. Případně si může tvořit i náčrtky.

Reflexe probíhá postupným vyvoláváním žáků, kteří čtou své záznamy. Ostatní porovnávají, jestli mají ty samé prvky, případně mohou doplňovat informace prvních mluvčích. Dalším úkolem pro žáky je, aby se zamysleli nad tím, co dělá dané prvky, které obdržely nejvíce zmínek, vizuálně atraktivní – proč si je zapamatovali. Jedná se snad o barvu, tvar či umístění? Žáci by si měli uvědomit, že při upoutání pozorovatele hraje roli množství aspektů, které také fungují v souvislosti s architekturou. Tento exkurz se může

žákům hodit ve chvíli, kdy budou rozmýšlet, jakým způsobem projektovat budovu vizuálně atraktivní.

## **KULT SMRTI**

V rámci hlavního úkolu projektu žáci dostanou zadání vytvořit Muzeum smrti, což je vyvrcholením celého procesu. Motivace k tomuto tematickému určení budovy je celkem jasná a vyplývá z kontextu. V blízkosti bývalého hradiště se nachází Kuks, který zažil největší rozmach v baroku za vlády F. A. Šporka, jenž přebýval tou dobou často také v Choustníkově Hradišti. Hospitál v Kuksu je se smrtí přímo spjat, kromě svého určení pro péči o starce, válečné veterány, se zde také nacházejí připomínky smrti v podobě mnohých uměleckých děl. Ta nechal vytvořit F. A. Špork, pro nějž bylo téma smrti nesmírně důležité. Nakonec i doba, ve které žil, doba vrcholného baroka, hraběte jistě ovlivnila. Úkol tak vychází z místního uměleckého a historického kontextu.

## **Diskuse**

Nejprve je ale vhodné téma smrti náležitě uvést. Téma, které je dnes tabuizováno a relativizováno. Téma, které není v diskusi na denním pořádku a jeho rituálnost je upozaděna, ač se jedná o běžný životní proces. Smrt i celý proces senescence je vytěsněn ve prospěch neudržitelného ideálu stálého mládí. Již z tohoto důvodu je nutné s tématem zacházet opatrně a citlivě. Každý může mít subjektivní bolestivé zkušenosti, neznáme rodinnou situaci konkrétních žáků. Teprve při diskusi je možné směřovat dialog podle výpovědí žáků. Nejde ani tak o to, že by smrt v povědomí lidí neexistovala. Objevuje se de facto všude – běžně ve filmech, v počítačových hrách, knihách, v reklamním prostředí, ale téměř se o ní nemluví. Každý si jistě vybaví smrtku s kápí a kosou jako jasně rozpoznatelný symbol smrti, v současné pop kultuře snad až vizuální klíšé dnešní doby. Toto zobrazení má kořeny již ve středověku. Svůj podíl na tomto stavu vnímání smrti určitě posun ve spiritualitě obyvatelstva, obzvláště odklon od křesťanství k silnému ateismu. Kdysi tak byla děsivá stránka smrti „zneškodněna“ všeobecnou přítomností v myslí, slovech a celé společnosti. Její přítomnost, důvěrná blízkost, přinášela vyrovnanost a zamezila vytvoření strachu z umírání. Dnes se ji bojíme dokonce jen zmínit, abychom ji nezpřítomnili (Ariès, 2000, str. 44). V diskusi by tak měly padnout alespoň otázky: Jak vnímáte smrt? Jak si smrt představujete? Co pro vás smrt znamená? Je smrt stejně důležitá jako zrození? Je stejným způsobem oslavována? Bývalo tomu v minulosti jinak? Myslíte, že jiné kultury smrt vnímají jinak?

Žákům se tak naskýtá pohled konfrontující minulost, současnost, naši kulturu a cizí kraje. Vyučující může využít diskusi k doplnění informací, připomenout např. nedávné tradice velkorysých folklorních pohřbů z jižní Moravy, nebo třeba z historie pohřbů vikingských, spojených se zapalováním lodí se zemřelým a s bohatým nákladem. Jak u Vikingů, tak u Slovanů mohla zemřelého také doprovázet na poslední pouti jeho družka. Slovanské pohřby také doprovázelo drásání a sebezraňování. Slovanská bíle oděná personifikace smrti měla jako atribut kosu či srp. Z jiných kultur můžeme jmenovat například mexický

Den mrtvých, který je paralelou našeho Dne zesnulých, původně slovanského svátku. Na rozdíl od zvyků Slovanů a Vikingů se jedná o živou tradici. Oslavy se diametrálně odlišují intenzitou i způsobem slavení od našich „dušiček“. Svátek je plný smrtek, průvodů, zdobení hrobů, typického pečiva. Rodiny mají domácí oltáře zemřelých.

Již starověk a raný středověk nabízí řadu zvyklostí spojených se smrtí a také posmrtným životem. Tak se setkáme např. s Mauzoleem prvního císaře dynastie Čchin (3. století př. n. l.), známým pod názvem Terakotová armáda nebo egyptskými pyramidami. Nemusíme ale chodit daleko, ideální příklad najdeme v Moravském krasu, kde se odehrál tajemný pohřeb v Býčí skále již v době laténské. Dalším příkladem může být z českého prostředí lid popelnicových polí nebo snad bohatě vybavené hroby Velké Moravy. Smrt je představena jako všudypřítomná, od počátku lidské civilizace, v pyramidách, mohylách, hrobkách, katakombách a karnerech. Avšak vždy byla ritualizovaná, což dnes v „západní“ civilizaci postrádáme. Kultura a ne-estetika náhrobků je samostatným subtématem.

Vhodné je však také doplnit příklady, kdy naopak téma zůstává velmi intenzivně aktivní. Typická je častá práce s mrtvým tělem, ať již v symbolické rovině, nebo dokonce s využitím opravdového mrtvého těla prostřednictvím fotografie, nebo dokonce jako součásti instalace. Se smrtí např. pracuje svým způsobem Damien Hirst třeba ve svých akváriích. Dílo, kde je žralok v akváriu konzervovaný ve směsi formaldehydu, nazval *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living* (1991). Smrt ztvárnil i v objektu *For the love of God*, kde lebku, klasickou připomínku smrti, obalil diamanty a smrt tak estetizoval. Sám Hirst vysvětluje, že člověk se vždy snaží cokoliv nepříjemného, nelibého přetvořit na snesitelné, pohledné, zde snad až na předmět touhy. V 90. letech Andres Serrano fotografoval ve své umělecké sérii *The Morgue* (1992) zesnulé, většinou oběti násilných činů, v prostředí márnice. Tím, že prezentoval příklady smrti, chtěl zbořit idealistickou představu lidí o jistotě vlastního plánovaného a pokojného odchodu z tohoto světa. Mexická umělkyně Teresa Margolles zašla v tomto ohledu ještě dále. Její dílo *Lengua* (2000) představuje jazyk mexického mladíka, který zemřel násilnou smrtí. Jazyk „mluví“ za nespočet podobných obětí na území Mexika. Její dílo se tedy opět zabývá neutěšeným odchodem z tohoto světa (Lousa, 2016).

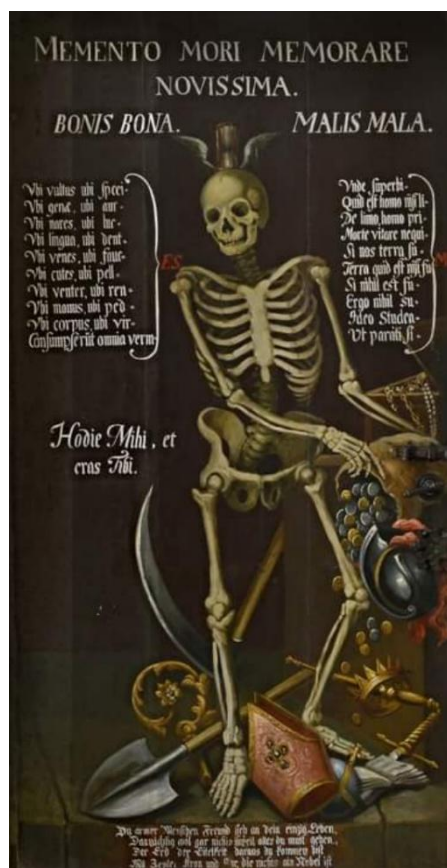
František Skála vystavoval již jednou magicky transparentní útvar v podobě rakev (na výstavě *Nimbus* v Karlových Varech roku 2013) i objekt „Kostra“ (2018) v rámci výstavy Máchovskou krajinou v roce 2020 v Litoměřicích. Na této výstavě se pak také nacházel jeho obraz *Velká čelist* (1994). Zdá se, že smrt je téma, které řeší ve svých pracích intenzivně. Svou vlastní rakev má již delší dobu dokonce vytvořenou (Rakev, 2012), a také ji čas od času v rámci výstav instaluje. Svým dílem ostatně přispěl také na výstavu *Vanitas*, která probíhala v roce 2021. Tato výstava si vytyčila cíl představit smrt jako jedno z důležitých témat v současném umění, kde, oproti běžnému životu, zůstává toto téma stále přítomné. Skála zde mezi desítkami českých umělců vystavil svoji instalaci

*Smrt vítězná II.* (2020) zobrazující symbolicky lidský kadáver v rozkladu. Do instalace dokonce doplnil živé larvy brouků.

### Smrt v baroku

Nejvíce zde však rezonuje barokní vnímání, kult smrti a pomíjivosti. Ten by měl být také bází nově vzniklého muzea. Baroko se vyznačuje návratem důležitosti smrti po odluce v renesanci. Teprve v pozdním starověku najdeme první vyobrazení smrti jako kostry. U pohanů, tedy i Slovanů, byl pohřeb jedním ze základních obřadů. Slované vynášeli z domu mrtvého oknem. Tak byla duše zmatena a nemohla se vrátit a škodit pozůstalým. Užívali pojem ráj pro posmrtný život. Z těchto prastarých dob se udržel také zvyk zapíjení zármutku. (Váňa, 1990, str. 227). S příchodem křesťanství je smrt brána jako trest za prvotní hřích v Edenu a po ní přichází duše do ráje či pekla. Je zde tedy možnost spásy. Život pozemský je nic oproti tomu věčnému. Ve středověku měli lidé k smrti stále velmi blízko, což však změnil příchod moru do Evropy ve 14. stol. V té době byli totiž umírající často vytěsněni do izolace a ponecháni o samotě v posledních chvílích svého života. Nedlouho po prvních morových ranách se objevuje téma Tance smrti s hrůzami nemoci a posledními věcmi člověka. Renaissance společně s tendencí odvracet se od víry v Boha k víře v lidský rozum také upřednostnila život a jeho požitky před přípravou na smrt. Mrtvé tělo bylo předmětem bádání a jednalo se spíše o odpudivou záležitost. Smrt byla na pozadí všedních událostí, ač stále přítomná. Morové rány byly stále ničivé. Preference lidí však vedli spíše k bohatému životu a úspěchu v rámci pozemského bytí.

V baroku byla správná smrt považovaná za ars (umění). Ars moriendi (v překladu „Umění zemřít“) jsou ostatně svazky ještě z období pozdního středověku. Pro barokního člověka byl zjednodušeně řečeno život přípravou na smrt. Vysoká mortalita a nízké standardy zdravotní péče vedly tomu, že se lidé upínali ke zmrtvýchvstání, posmrtnému životu a přípravě na něj. Není to však v historii žádná novinka. Posmrtný život je variován v mnoha kulturách. Člověk na něj musel být připraven a poslední chvíle, pak trávil loučením na smrtelné posteli. Toto vnímání umocňovala také probíhající rekatolizace, opětovná dominance katolické církve. Člověk má žít bez hříchu a pamatovat na smrt. Dobří se nemuseli obávat soudu. Typická je také veřejná povaha smrti. Umírající odchází obklopen lidmi, přijímá poslední pomazání, loučí se a konsoliduje své vztahy a závazky (Ariès, 2000, str. 32). Důležitou roli má křesťanská eschatologie, objevuje se i ve formě



Obrázek č. 6: kostra na dveřích v Kuksu

poezie. Poetickým příkladem pojednání o smrti z českého prostředí může být například píseň Kde tak rychle jdeme z kancionálu V. M. Šteyera. O smrti se píše, zpívá; zhotovovány jsou relikviáře pro oslavu ostatků svatých, sochy jsou ozdobeny lebkami.

Pohřeb byl velkou událostí rovnající se svatbě a křtům. Za mrtvého se zvonil „umíráček“. Na smrt se člověk připravoval, a proto panoval strach ze smrti náhlé, která nebyla očekávaná. Všudypřítomná pomíjivost se odrážela i v umění. Například zátiší v sobě nese tzv. vanitas – prázdnotu, nicotnost pozemského bytí. Atributem této pomíjivosti je mnohdy lebka, svíčka nebo přesýpací hodiny, ale také rozlitý pohár nebo džbán (Hall, 2008, str. 498). V té době se také objevil prvek čistého bílého kostlivce, který je i předmětem dětských her, ozdobou náhrobků či dekorací. Předmětem zájmu se stalo i samotné mrtvé tělo. To také hraje dominantní roli na obrazech umučených světců a přibližuje se mnohde i naturalistickému ztvárnění. Lidé si takové obrazy zavěšují doma, pořád u sebe nosí předměty, které na smrt upomínají (Skalická, 2018, str. 17). Tématu smrti neunikne ani užité umění, nábytek a mnohé další... Smrt je zobrazována v rozličných situacích. V německém prostředí je například oblíbený námět, kdy smrt překvapuje nahou ženu při koupeli, čímž autor naznačuje, že ani krása před smrtí neobstojí. Téma smrti mělo své místo ve společnosti až do 20. stol., kdy se vytrácí rituálnost, smrt se přesouvá od rodin do nemocnic a jiných zařízení a stává se pro společnost tabu.

Lokálně zaznamenáme kult smrti a jeho otisk v osobě F. A. Šporka, ale také v jím podporovaných uměleckých zakázkách od drobných dekorací po rozsáhlé realizace. Sám založil dokonce například takzvaný „Řád smrti“, jehož odznakem byl prsten s lebkou (Kolda, 2015, str. 60). Nejvýznamnějším počinem tohoto tématu v regionu kolem Choustníkovra Hradiště je Tanec smrti z roku 1729, který najdeme na chodbě hospitálu v Kuksu (obr. 7). Ten je největším cyklem tohoto charakteru v Evropě, protože podobné cykly vzaly za své v Německu za druhé světové války. Kopíruje stejný formát jiných evropských cyklů. Vychází z grafického cyklu Hanse Holbeina mladšího. Memento mori je pak známé motto, které je zvěčněno i na dveřích do kuské hospitální krypty společně s kostlivcem a atributy smrti (obr. 6).



Obrázek č. 7: část výjevu Tance smrti v Kuksu (Farář)

Tanec smrti je jedním ze široce napříč historií využívaných způsobů symbolického vyobrazení smrti. Kromě chodby hospitálu v Kuksu jej najdeme i ve

Šporkově Bonreposké knížce. Kukský nástěnný cyklus tvořený 48 výjevy zhotovených metodou al secco není zdaleka nejstarší. Tance smrti se objevují už od 2. pol. 15. stol. zprvu formou nástěnných maleb. V období, kdy je na vzestupu grafika a knihtisk, se objevují i grafická zpracování tohoto tématu. Mezi nimi např. cyklus Hanse Holbeina mladšího z r. 1526, který pak sloužil jako předloha pro tvůrce v kukském hospitélu. Později téma rozvíjí i přední český grafik Václav Hollar. Kořeny tohoto zobrazení bychom zřejmě našli v náboženských hrách a divadle, které se rozvíjely v dobách po příchodu dýmějového moru do Evropy. V nich často vystupovala smrt. Ostatně později bývá smrtka zobrazována také jako střílející šípy. Věřilo se, že mor je roznášen vystřelovanými šípy (Hall, 2008, str. 413).

Podstata tohoto cyklu je jednoduchá. Vystupují v něm lidé různého společenského postavení, zaměstnání a věku, od papeže (s tírou), kardinála, krále a jiných společensky významných postav po oráče, dítě, blázna nebo žebráka. Smrtka tyto všechny postavy vyrušuje z jejich činnosti a každého odvádí do záhrobí. Ve smrti jsou si všichni rovni. Tanec smrti tak odkazuje na důležitost života bez hříchů pro zmrtvýchvstání a dobrý posmrtný život po nevyhnutelné smrti. Podobnost lze pak shledat v koncepci cyklu Abeceda smrti, která taktéž připomíná rovnost před smrtí. Tanec smrti pronikl i do hudby. Camille Saint-Saëns, skladatel doby romantismu, vytvořil r. 1874 symfonickou báseň *Danse macabre* (1874). Tématu se věnoval i Mussorgsky nebo Liszt. Ze současné hudby se jistě mnohým vybaví ikonická skladba *Dance of death* od skupiny Iron Maiden (2003). Někteří autoři ještě rozlišují v terminologii „tanec kostlivců“ s výše pojmenovaným významem a pravý „tanec smrti“ pojednávající o půlnočním tanci mrtvých na hřbitově, kteří se dožadují čerstvých obětí. Oba náměty však často splývaly (Hall, 2008, str. 413).

Z výtvarných zpracování lze ještě zmínit snad první zpracování tohoto cyklu na zaniklém pařížském hřbitově *Cimetière des Innocents* z let 1424 až 1425. Další umné pojednání tématu pochází od německého umělce Michaela Wolgemuta, jeho *Imago mortis* z roku 1493 je dřevorytem, na kterém najdeme několik smrtek křepčících v kole. Bernt Notke je naopak autorem nástěnných maleb v Lübecku a Tallinu (Skalická, 2018, str. 19). Příklady najdeme ale napříč Evropou, i na území dnešního Chorvatska, či Slovinska. Jan z Kastavu vytvořil cyklus tohoto tématu v opevněném kostele Nejsvětější Trojice v Hrastovlje. Vincent z Kastavu se zasloužil o vznik Tance smrti v chorvatském Beramu inspirovaného nizozemskou grafikou (Vignjevic, In Knöll, Oosterwijk, 2011, str. 295). Závěrem by bylo chybou nezmínit *Tanec smrti* Michaela Heinricha Rentze, dvorního rytce F. A. Šporka (Kolda, 2015, str. 27).

#### **VÝTVARNÝ ÚKOL: KONCEPT MUZEA SMRTI**

---

**výtvarný problém:** vytvoření komplexního návrhu stavby Muzea smrti v Choustníkově Hradišti s ohledem na pravidla zásahů do památkově chráněných lokací a s cílem pro krajinu, prostředí a místní i regionální kulturní kontext

### **zadání úkolu:**

technika: skica v perspektivě, náčrt, případně výkres, půdorys, bokorys

pomůcky: tužka, rudka, uhel, případně fixy, mikrotužky a pravítka

**časová náročnost:** 50-60 min.

**Muzeum smrti** je velmi netradiční instituce, která může mít marketingově ve vztahu k veřejnosti velký potenciál. Lidé rádi vyhledávají adrenalin nebo šokující události a netradiční vizuální materiál. O tom svědčí i výstavy se lidského těla jako *Human body* nebo návštěvy krypt s mumii, popřípadě dříve veřejné pitvy. Z oblasti současného umění lze zmínit výstavu *Vanitas* (viz str. 92).

Muzeum tohoto spektra v dalekém okolí nefiguruje. Zároveň se jedná o poctu baroku, období, kdy hrad zaznamenal poslední rozmach. Muzeum předává část kulturního dědictví spojeného s dobou rozkvětu původní stavby a mentalitou jejich původních obyvatel.

### **Muzeum**

Aby měli žáci lepší představu o stavbě, kterou mají navrhovat, je vhodné s nimi nejprve podniknout rozbor této instituce. Každý žák se nejprve pokusí formulovat sám, z jakých částí by se měla taková stavba skládat. Skladba prostorů a jejich účel může žákům pomoci ve formování jejich návrhů a uspořádání instituce pro její ideální bezproblémové fungování. Žáci mohou vzpomínat na svou poslední návštěvu některého z muzeí, mohou si připomenout stavbu Muzea Podkrkonoší v Trutnově, kterou najdeme v centru města. Ve svých návrzích by měli žáci myslet nejen na výstavní prostory – tedy stálé a případné temporární výstavy, ale také na prostory depozitáře, zázemí pro výzkum, místnosti pro zaměstnance. V neposlední řadě jsou nutnou součástí záchody, chodby, recepce a případné edukační prostory, nemluvě o gastronomické zázemí. Žáci mohou porovnávat prostorovou dispozici vnitřních prostor i s plány některých muzeí. Toto rozvržení náplně a účelu prostorových úseků budovy může žákům pomoci s koncipováním celé stavby.

### **Zadání návrhu**

Žákům je po teoretickém a diskusním úvodu zadán úkol. Mají čerpat z veškerých dosud nabytých informací a vytvořit návrh novostavby, která bude reagovat na místo hradu. Tento návrh se postupně pokusí transformovat v model věrně zpodobňující hmoty a tvary potenciální stavby. Každý obdrží plánek od A. Sedláčka (1887), katastrální mapu, mapu z [google.maps.com](https://www.google.com/maps) a [mapy.cz](https://www.mapy.cz). Tyto materiály slouží k porovnávání, začleňování půdorysu a rozvržení budovy v rámci plochy návrší.

Název Muzeum smrti je představen žákům v souvislosti s lokálními souvislostmi (Špork) a barokním duchem. Muzeum by mělo sloužit pro kompletní přehled a obraz vnímání smrti a umírání v naší kultuře s důrazem na barokního člověka a jeho pohled (viz výše).

Má tak poskytovat ucelený průřez. Výstavní prostory tedy mohou nabízet obecné zvyklosti spojené se smrtí v baroku i v dobách dřívějších. Mohou také představit díla spojená se smrtí. Namátkou to mohou být právě zátiší z barokních dob, nebo renesanční a barokní rytiny. Možné je i propojení s náhrobní tematikou a kulturou sepulkrální.

Koncept budovy je volný, ale má svá omezení. Budova musí ohleduplně komunikovat s okolím i s ohledem na nedaleký historický hospitál. Nesmí zasahovat do zbývajících reliktních staveb, případně je může citlivě inkorporovat. Budova by neměla narušit vzezření celého sídla, musí být regulována co se týče výšky, případně plochy a materiálů. To, zda budova má splývat s návrším, nebo se od něj naopak vzhledem a konstrukcí distancovat, je ponecháno na žácích.

Žáci mají vytvořit návrh ve formě perspektivní skici a půdorysu, případně bokorysu či jiných doplňkových pohledů. Není vyžadováno, aby se drželi přesných přepočtů rozměrů, ale je vhodné, aby se alespoň rámcově ve velikostech a rozměrech orientovali. Skica (či výkres) může být vytvořena jen rukou či pomocí pravítka a rýsovacích pomůcek na formátu A4, A3. Návrh je výchozím a podpůrným materiálem pro následnou tvorbu v prostoru.

### **INSPIRAČNÍ ZDROJE**

Žáci jsou v krátkosti seznámeni s **regulací v rámci památkové péče** a postupy, které jsou běžné při stavbě na chráněném území a jak takové regulace mohou ovlivnit vzhled stavby (rozměrové limity, začlenění do krajinného rázu). Výtah z legislativy a správy památek je ostatně součástí teoretické části (viz. výše). Naopak inspirací rozšiřující pole možných řešení je opakování moderních a postmoderních směrů diskutovaných a reflektovaných v předešlé lekci. Vzhledem k plánu využít pro odlévání výsledných modelů beton či stavební sádku, je kladen důraz na směry funkcionalismus, brutalismus, dekonstruktivismus, které jsou tvarově geometricky konkrétní. Nejsou ale vynechané ukázky organických tvarů formy blobitecture aj. Inspiraci lze čerpat také z funérní architektury napříč historií. V našem kulturním prostředí by v takovém případě rozhodně nemělo být vynecháno Krematorium v Pardubicích (1921–1923) od Pavla Janáka, první stavba tohoto druhu na našem území.

Dalším inspiračním zdrojem jsou rekonstrukce a revitalizace památek. Pro ilustraci nedávných intervencí architektů lze uvést několik projektů české provenience – např. přestavbu hradu Soběslav, Helfštýn nebo Litoměřice, či úpravu zastřešení Vízburku. Žáci tak uvidí konfrontaci materiálů postmoderny s vrcholným i pozdním středověkem. Mohou sami usoudit, do jaké míry je kombinace povedená a kde je potřeba být velmi citlivý.

Poslední oblast, kde mohou žáci brát vizuální inspirace, je samo téma smrti. Krátký nástin tématu ukazuje plejádu možného rozsahu sbírek a zaměření instituce vážící se přímo k lokální historii. Mnozí autoři vychází z tematické roviny stavby a propůjčují jí



symbolický vzhled. Žáci tak mohou využít symboly jako je lebka, kosti, rakev a další atributy spojené se smrtí. Může se jednat o rafinovanější symboliku v podobě hodin, přesýpacích hodin, či prázdného poháru od vína inspirovaného barokním zátiším. Lebka je součástí náhrobků již od pol. 16. stol., později je nahrazena celým kostlivcem. V symbolice zátiší se objevuje také motýl, symbol života, smrti a opětovného vzkříšení (Hall, 2008, str. 498).

Vzorem může také být muzeum pohřební kultury v německém Kasselu, které je jedním z mála takto zaměřených výstavních prostor v Evropě. Výstavní prostory návštěvníka seznamují se zvyklostmi ve věcech posledních napříč světem. Nabízí také virtuální prohlídku, která může žákům pomoci ve vizualizaci svého projektu (Museum for Sepulchral Culture, 2022).

## **DISKUSE V KRUHU**

---

**Časová dotace:** 20 min.

Poslední fáze lekce je vyhrazena pro skupinovou reflexi a konzultaci v průběhu hodiny věnované vytvořeným návrhům. Žáci si vezmou židle a shromáždí se v kruhu ve volnější části třídy. Všichni si s sebou přinesou také své zpracované návrhy. Každý představí svůj návrh formou, tvarem, i v případném materiálovém provedení. Sdělí ostatním své výchozí inspirace a svůj záměr. Po představení všech projektů si žáci vybírají, zda budou pokračovat ve svém projektu nebo se připojí k někomu jinému. Ideální je spojení všech žáků do dvojic či trojic, pokud se ale některý žák rozhodne zůstat sám, není vhodné ho přesvědčovat ke spolupráci a konsenzu ve výběru jednoho konceptu. Důležité je, aby s koncem hodiny žáci odcházeli dohodnuti.

## **DÍLA POUŽITÁ V HODINÁCH**

ANONYM: Tanec smrti, ČR: Kuks (1727)

JAN Z KASTAVU: Tanec smrti. Slovinsko: Hrastovlje (1490)

BERNT NOTKE: Tanec smrti, Lotyšsko: Tallinn (1471–1499)

DAMIEN HIRST: Fyzická nemožnost smrti v mysli někoho žijícího, UK (1991)

PAVEL JANÁK: Krematorium Pardubice, ČR: Pardubice (1921–23)

FRANTIŠEK SKÁLA: Rakev, ČR (2012)

FRANTIŠEK SKÁLA: Kostra, ČR (2018)

JOSÉ GUADALUPE POSADA: La Calavera Catrina, Mexiko: Mexiko city (1910)

HUMAN BODIES: exhibition, Španělsko: Barcelona (2020)

HANS HOLBEIN ML.: Tanec smrti, Švýcarsko: Basilej (1524–25)

ANONYM: Memento mori (kostlivec na dveřích do hrobky), ČR: Kuks (rok neznámý)  
Ing. JAROMÍR KROČÁK: Záchrana gotického hradu – Soběslav, ČR: Soběslav (2001–2010)  
ATELIER-R: Rekonstrukce hradu Helfštýn, ČR: Helfštýn (2017–2020)  
Ing. J. JARCOVSKÝ, Ing. V. ŘÍMAL: Svatostánek českého vinařství (Rekonstrukce hradu Litoměřice), ČR: Litoměřice (2006–2011)  
AG STUDIO: Společenské centrum UFO, ČR: Trutnov (2008–2011)  
FUTURE SYSTEMS (J. KAPLICKÝ): Koncertní a kongresové centrum Antonína Dvořáka (projekt), ČR: České Budějovice (2008)  
VLADIMÍR A VĚRA MACHONINOVÍ: OD KOTVA, ČR: Praha (1970–75)

téma lekce: **MUZEUM SMRTI: model a forma**

námět: tvorba v prostoru na základě předešlých konceptů a imaginací

časová dotace: 1 h 30 min. (ZUŠ 2 h 15 min.)  
metody výuky: aktivizující, komplexní  
formy výuky: samostatná práce a práce skupin, skupinová diskuse, minimálně frontální výuka

**vzdělávací cíle:** Žák zná hodnotu modelu jako nezaměnitelné trojrozměrné vizualizace.

Žák se orientuje v rámci užití modelu v historii umění.

**Výchovné cíle:** Žák chápe důležitost projektanta a architekta pro formování životního prostředí.

Žák si váží lidské práce a dokáže ji skrze vlastní prožitek náležitě ocenit.

**dovednostní cíle:** Žák převede své dvojrozměrné vize do hmot v prostoru.

Žák pracuje s netradičními materiály a nástroji, pojivky a formami a osvojuje si postupy práce s nimi.

***Předpokládané dovednosti a zkušenosti:***

připravený koncept, základy prostorové tvorby (užití materiálů a nástrojů)

***V rámci RVP:***

Žáci rozvíjejí v rámci **klíčových kompetencí** kompetence k učení. K získávaným informacím uplatňují kritický přístup, sami poznatky třídí, uspořádávají a využívají z nich potřebné spektrum. Silně zastoupen je rozvoj kompetencí k řešení problémů. Žák přímo řeší výtvarný problém, přemýšlí nad metodami jeho zpracování a koncept vytváří s vědomím možností a limitů jeho zpracování. Komunikativní kompetence rozvíjí při

komunikaci se třídou i s vyučujícím. Využívá veškeré dostupné prostředky komunikace verbální, ale i v rámci výrazových prostředků svého díla. Adekvátně se sebereprezentuje ve společnosti i v rámci své tvorby a rozvíjí tak sociální a personální kompetence. Kompetence k podnikavosti rozvíjí tvůrčí způsob řešení úkolu a novátorské přístupy provedení návrhů architektury.

*Z hlediska výtvarného oboru se žák setkává v rámci vzdělávacího obsahu s vizuálně obraznými znakovými systémy z hlediska poznání i komunikace. Důležitou roli hraje architektura a architektonický jazyk. Vizuálně obrazná vyjádření se v hodině objevují ve formě ukázek architektury, fotografií místa zvoleného pro umístění architektury a děl spojených s makabrální tematikou. Žák je v hodině vnímá a některá interpretuje. Objevuje se jak v roli příjemce a interpreta, tak v roli autora. Svě vizuálně obrazné vyjádření smysluplně komentuje, přináší subjektivní náhled. Uplatňuje se syntéza smyslového. Výtvarné umění slouží jako praktický experiment z hlediska inovace prostředků, obsahu i účinku díla. Žák využívá netradiční metody, vytváří zcela nový koncept a promýšlí jeho účinek v lokálním i širším měřítku. Vychází při práci z evropské kulturní historie a přímo na ni navazuje. V rámci vývoje uměleckých vyjadřovacích prostředků v RVP se pak o architektuře dokument nezmiňuje. Žák je účasten uměleckého procesu, vnímá jeho vývoj a uvědomuje si svou roli v něm.*

***interdisciplinární přesah:** historie, společenské vědy, památková péče, environmentální výchova*

***průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*

## ÚVOD HODINY A MOTIVACE

---

Začátek hodiny je krátký z prostého důvodu – aby žáci mohli co nejrychleji pracovat opět na svém rozpracovaném konceptu. V úvodu hodiny tedy žáci jen opakují, v jakých dvojicích či skupinkách pracují a který koncept a z jakého důvodu nakonec zvolili jako vítězný pro zpracování. Žáci navzájem u vybraných konceptů zhodnotí, zda jsou adekvátní pro zpracování formou odlitku, a případně jaké problematické části na pracích ostatních vidí.

## VÝTVARNÝ ÚKOL: PROSTOROVÝ MODEL A JEHO FORMA

---

**výtvarný problém:** zkonstruování trojrozměrného modelu stavby tematicky zarámované jako Muzeum smrti na podkladě předem zpracovaných skic v perspektivě a půdorysu

**zadání úkolu:**

technika: prostorová tvorba, architektonický model

pomůcky: extrudovaný polystyren, tavné pistole, rovné a zvlněné kartony, kartonové a papírové trubky, lepenka různých barev, modelína, odlamovací a jiné nože, nůžky, zednické brusné papíry a brusné mřížky, pravítka

**časová náročnost:** 70 min.

Žáci využívají již zhotovených skic a podkladů z minulé lekce. Svůj návrh se pokusí transformovat do 3D objektů stále s vědomím, že musí brát ohledy na možnosti odlévání. Podle svých skic volí materiál. Většinou se jedná o extrudovaný polystyren, případně jsou zvolené jiné materiály s ohledem na individuální specifika návrhů.

*Opět připomínám slova architekta Pallasmaa: „Moudrý architekt pracuje celým svým tělem a celým svým já“ (Pallasmaa, 2012, str. 16). Tato slova totiž nabízí odpověď na případnou otázku, proč žáci nepracují v rámci digitálního prostoru. Hmotá nabízí haptickou kvalitu a rozšiřuje senzuální možnosti. Práce v prostoru je nezaměnitelná. Problematická by samozřejmě byla i dostupnost specializovaných programů. Hmotný objekt, model, je naopak strukturou, která nabízí rozvoj široké škály kompetencí. Tato cesta tvorby také koresponduje s názorem mnohých teoretiků a architektů doby, že práce s digitálním materiálem nenahrazuje tvorbu ve hmotě. Tělesnost a hmatovou skutečnost nelze nahradit virtuálním obrazem. Forma úkolu tedy koresponduje i se snahou zachovat diverzitu smyslového vnímání. Přirovnání, že ruce jsou sochařovými očima, lze snad rozšířit i na architektonický model.*

Jedná se o práci dvojic až trojic, podle toho, jak se žáci rozhodli v rámci minulé hodiny. Každá dvojice obdrží polystyrenovou desku o ploše asi 0,5 m<sup>2</sup> a s tímto materiálem nakládá podle svého uvážení. Každý se snaží opracovat materiál do požadovaných tvarů. V tom žákům pomáhají různé pomůcky a nástroje, od běžných výtvarných pomůcek po zednické mřížky. Formování tvarů podle návrhu je hlavní náplní hodiny. Kromě speciálního extrudovaného polystyrenů mohou žáci využít materiál, který je dostupný ve výtvarné učebně – papír, karton, role, lepidla, dřevěné komponenty, případně plast. Případně lze využít tradiční postupy v rámci prostorové tvorby jako třeba práci s keramickou hlinou. Vše je lepeno tavicí pistolí. Pokud se žáci rozhodnou spojovat více komponentů dohromady, musí využít modelářskou plastelínu, aby vyrovnali nepřesnosti, rýhy a prohlubně mezi jednotlivými komponenty. Pro účely odlití musí být veškeré strany a plochy co nejhladší – pokud žák nepožaduje na povrchu modelu konkrétní strukturu, kterou už v rámci návrhu vizualizoval.

## **FORMA PRO ODLITÍ**

---

technika: odlévání lukoprenové formy

pomůcky: lukopren, polystyrenové a jiné modely, rukavice

časová náročnost: 30 min.

V druhé části hodiny nemají žáci zadaný přímo výtvarný problém, ale jedná se o intenzivní přípravu na odlévání finálního modelu. Žáci musí připravit lukoprenovou formu (tzv. svlékací formu pro 3D model) – tedy hlavní prostředek odlévání. Je potřeba mít rukavice, jelikož je lukopren chemikálií. Nutné je namíchat dopředu přesný poměr dvou složek – tedy viskózní tekutiny a katalyzátoru. Na poměru závisí tuhost a roztíratelnost nátěru. Na každý model je vyhrazeno cca 100 g hmoty na 2,5 ml katalyzátoru, což je poměr doporučený v návodu. Část směsi je vylita navrch, steče a později je možné ji roztírat. Žáci dostanou vždy po dvojicích nástroje na roztírání, zejm. ploché nože a špachtle. Jejich hlavním úkolem je vytvořit konzistentní nátěr o vrstvě několika milimetrů a sice opakovaným nátěrem. Potřené modely pak mohou schnout pro možnost dalšího použití.

*U architektury i architektonického modelu záleží na detailech. Z důvodů obtížného separování a následného odtesávání sádrové formy od odlitku, kdy by se mohl odlitek v strukturálních či hmotových detailech poškodit, bylo přikročeno k **odlévání z lukoprenových forem**. Lukopren vytvoří pružnou formu, která se snáze odděluje a nedochází k takovým škodám na odlitku.*

téma lekce: **MUZEUM SMRTI: odlitek, stabilní hodnota**

námět: výchozím bodem jsou předlohy architektonických modelů uznávaných projektů

časová dotace: 1 h 30 min. (ZUŠ 2 h 15 min.)

metody výuky: klasické, aktivizující, komplexní

formy výuky: práce skupin, skupinová diskuse, frontální výuka

**vzdělávací cíle:** Žák vysvětlí pojem lití na ztracenou formu.

Žák vysvětlí, proč je architektonický model důležitý v rámci projektování.

Žák popíše princip působení lukoprenu i sádry (exotermická reakce).

**výchovné cíle:** Žák dokáže úspěšně dokončit dlouhodobý úkol a náležitě jej reflektovat.

**dovednostní cíle:** Žák je schopen vytvářet vlastní odlitky z lukoprenových forem.

Žák pracuje s netradičními materiály a osvojuje si jejich specifika.

Žák se seznamuje s možnostmi odlévání v rámci prostorové tvorby.

Žák dokáže správně rozmíchat sádro a prakticky ji i s pomocí nástrojů užít.

**Předpokládané dovednosti a zkušenosti:**

připravená forma, aktivní přístup, základy práce v prostoru

### **V rámci RVP:**

Žáci rozvíjejí v rámci **klíčových kompetencí** kompetence k učení. Ke všem poznatkům a aktivitám uplatňují střizlivý kritický přístup a z poznatků a návodů vybírají zásadní spektrum, které pak aplikují ve své tvorbě (např. při správném odlévání modelu z formy). Samostatná organizace pomáhá seberealizaci. Žák hodnotí postup svého dlouhodobějšího pracovního úsilí. Žák rozvíjí kompetence k řešení problémů. Přímou řeší v rámci hodiny zadaný výtvarný problém se začleněním své architektury do prostoru a uvažuje o postupech řešení a zpracování. Komunikativní kompetence jsou rozvíjeny v komunikaci se třídou, s vyučujícím, a hlavně ve skupině, kde musí organizovat práci při odlévání, dočišťování a finálních úpravách tak, aby nedošlo ke zbytečnému poškození. Používá celou škálu komunikačních prostředků od verbálních při diskusi ke komplexnímu projevu v rámci své výtvarné práce. Využívá odborný jazyk. Zdravá sebe prezentace, ale také skupinová reflexe rozvíjí sociální a personální kompetence. Žák utváří zdravé mezilidské vztahy, přispívá k dosahování společných cílů. Kompetence k podnikavosti rozvíjí tvořivý přístup a proaktivita v rámci hodiny.

*Z hlediska výtvarného oboru se žák setkává v rámci vzdělávacího obsahu s vizuálně obraznými znakovými systémy z hlediska poznání i komunikace. Důležitou roli hraje stále architektura a architektonický jazyk. Vizuálně obrazná vyjádření se v hodině objevují ve formě ukázek architektury, architektonických modelů a způsobů práce projektanta – architekta. Žák je v hodině vnímá, vybrané ukázky interpretuje. Kromě interpretace a pasivního příjmu je důležitá aktivní role autora. Svě vizuálně obrazného vyjádření komunikuje a reflektuje ve skupině. Smyslové vjemy působí synteticky, obzvláště při práci s odléváním a úpravou modelů. Svou roli hraje praktický výtvarný experiment inovující prostředky, obsah i účinek díla (žák přetváří realitu, pracuje s neotřelými materiály – lukopren). Žák vychází při práci z evropské kulturní historie a přímo na ni navazuje, rekombinuje realitu a fikci. Žák je účasten uměleckého procesu, vnímá jeho vývoj a uvědomuje si svou roli v něm.*

**interdisciplinární přesah:** historie, (památková péče, environmentální výchova)

**průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova, (Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech)

## **ÚVOD HODINY A MOTIVACE**

---

Žáci budou pravděpodobně ještě dohlazovat a připravovat své formy k odlití. Tato část na začátku může být využita ke krátkému exkurzu do historie modelů jako pomůcky pro architekta a stavitele (možnosti nabízí např. výtah k tomuto tématu v rámci teoretické části práce). Jde hlavně o to, žákům ukázat možnosti, které model skýtá a důvody, proč je tak důležitý před prací načisto. Vhodné je podotknout, že model není výsadou stavebnictví, ale třeba všeobecně také prostorové tvorby, protože dokáže zprostředkovat vlastnosti a vztahy v potenciálním finálním produktu. Tento vstup by

také měl být náležitě doplněn ukázkami. V rámci ukázek je vhodné začít archaickými artefakty z období starověku, dále se překlenout přes středověk do revoluční renesance k modelům např. kopulí a posléze vyzdvihnout génia Antonia Gaudího a jeho spleti závěsných modelů balancujících statiku staveb. Doplněním mohou být urbanistické modely české provenience, např. model Prahy či jiných měst. Linii ukázek uzavírá model z lega – model Kaplického nerealizované knihovny z netradičního materiálu. Žáci mohou skrze tato „přípravná díla“ na historii architektury pohlížet odlišně, v kontextu výtvarného uměleckého procesu, a nikoliv pouze výsledného díla.

### **ÚKOL: ODLÉVÁNÍ MODELŮ**

---

**podstata úkolu:** správné vylití a posléze rozlomení formy

**zadání úkolu:**

technika: architektonický model

pomůcky: stavební sádra, misky, lžice, dřívka, sud (kbelík), voda, připravené formy

**časová náročnost:** 50–60 min.

*V současné architektuře je oblíbený **beton, železobeton**. Je to kvůli jeho povrchovým vlastnostem i kvůli tomu, že svou pevností a chladem při doteku připomíná kámen (Dušek, Jirkalová, 2018, str. 96–97), je však lépe tvarovatelný. Beton známý jako stavební prostředek již od starověku byl vylepšován, až vznikl železobeton. Umožňuje pokročilé tvarování prostoru (Dušek, Jirkalová 2018, str. 97). Pro účely odlitků v rámci hodiny byla vybrána sádra, která je žákům ve školním prostředí známější. Aby byl zachován vizuální účinek betonu, byla vybrána **stavební šedá sádra**, která již posloužila k tvorbě forem a poskytuje podobné pohledové kvality jako beton.*

Každá dvojice, skupinka žáků, obdrží svoji připravenou formu zbavenou veškerého původního vnitřního obalu. Ta se skládá z lukoprenové formy a sádrového krytu. Hlavním cílem je vylít co nejkvalitněji model. Kvůli organizaci, nepořádku vznikajícímu při rozmíchávání sádry a množství potřebných nádob žáci odlévají své modely postupně. Vždy přicházejí na stanoviště, kde se míchá sádra a zde si model vytvoří. Sádra nesmí být tuhá, aby zaplnila kompletně a kvalitně celý prostor formy. Řídká sádra by zase byla problematická z důvodů tuhnutí. Je potřeba zabránit tvorbě hrudek. Z toho důvodu vždy při procesu asistuje vyučující. Dno modelů by mělo být rovné, jelikož slouží jako podstava. Minimálně několik desítek minut, spíše déle, by měly modely schnout.

### **VÝTVARNÝ ÚKOL: ARCHITEKTURA V KONTEXTU A NA MÍSTĚ**

---

**výtvarný problém:** vytvoření vizualizace svého projektu v kontextu krajiny a místa

**zadání úkolu:**

technika: kresba  
pomůcky: výběr – tužka, uhel, rudka, pero, tuš, fixa  
časová náročnost: 45 min.

V čase, kdy zasychá hmota zalité formy nebo kdy žáci čekají na odlití, se nemohou věnovat svému modelu. Mohou ale vytvořit doplňující zobrazení své vize v kontextu krajiny a místa. Žáci obdrží fotografii (případně je promítnuta) pohledu či pohledů na lokalitu hradu nad obcí. Jejich úkol je prostý – vytvořit kresbu, která doplní oproti realitě do panoramatu také vlastní projekt, který se zde ve skutečnosti nenachází. Kresbou žáci zcelí realitu a vizi tak, že mezi nimi nebude rozdíl. Tím se tento úkol liší od potenciálního zabudování nafocených modelů do historických obrazů či přímo fotografií. Kresba může velmi vhodně doplňovat vytvořený model a poskytovat pozorovateli více informací o záměru. Měla by být věrná realitě, přesto může být stylizovaná. Důležitý je jednotný styl zpracování stavby i jejího prostředí.

**Reflexe úkolu:** Žáci vlastně reflektují svými kresbami, zda se drželi pravidel, která byla zadána pro koncept projektu stavby. Dokonce mohou porovnat, která realizace je při konfrontaci s realitou v největší synergii a shodě s prostředím a která naopak stahuje veškerou pozornost na sebe a narušuje místní kolorit výrazným způsobem.

### **ZÍSKÁNÍ ODLITKU + ÚPRAVY ZÍSKANÝCH ODLITKŮ**

---

technika: prostorová tvorba, model  
pomůcky: kladívko, nože, špachtle, dřevo, špejle, dýha, karton aj.  
časová náročnost: 20 (i více) min.

Poslední část hodiny se zaměřuje na získání modelu a jeho případné úpravy. Pro získání finálního modelu je potřeba opatrně odstranit sádrový kryt a lukoprenovou formu. Žáci musí postupovat šetrně kvůli možnému narušení samotného odlitku. Lukoprenová forma by měla být šetrnější v tom, že by nemělo při oťukávání sádrového krytu docházet k odstranění i částí modelu. Zde by se po odstranění sádrového krytu měla lukoprenová forma jemně promáchnout, aby se oddělila od modelu, a potom by již měla jít relativně snadno „vysvléknout“. Posléze je již potřeba jen dočištění a případné dobroušení nejjemnějším brusným papírem nebo brouskem z pemzy. Užitečné informace k odlévání obsahuje příručka Technologický postup: Lukopren N z roku 2016.

Následné úpravy se netýkají přímo modelu, ale dalších aditivních struktur, které žáci chtějí k odlitku modelu doplnit. Žáci mohou mít představu o detailech modelu, které nemůže obsáhnout odlitek, ale které jsou zhotovitelné z dostupných materiálů jako jsou dřevěné laťky nebo špejle. V druhé části tedy záleží spíše na vizi žáků, jak si model představovali v jeho kompletnosti. Žáci, kteří požadují struktury jako terasu, ochoz, rámování, či výraznou texturu, tak použijí materiály, které jsou k dispozici ve výtvarné



třídě. Žáci také musí svůj model náležitě umístit tak, aby ho mohli účinně prezentovat. Pro tento účel si mohou vytvořit platformu z tvrdého kartonu nebo překližky či sololitu. Mohou také pracovat s měřítkem a pokusit se jako podstavu modelu zpracovat půdorys původního areálu hradu nebo reálné vrstevnice návrší bývalého hradiště.

**Reflexe úkolu:** Žáci porovnají výsledné modely se svým původním plánem a zhodnotí případné změny v rámci celého procesu. Žáci tak vlastně reflektují celý proces výroby modelu, od jeho přípravy, přes tvorbu formy, po finální odlitek. U odlitek je možné porovnat, zda při jejich pozorování najdeme nějaký shodný prvek, který nás upoutá, nebo zda jsou realizace diametrálně odlišné. Třída se také zaměří na kvalitu odlitek. Vyučující žákům sdělí, k čemu mohlo dojít, pokud nemá odlitek ideální strukturu, tvar či došlo k prasknutí. Zároveň vyzdvihne dobře odlité modely a opět připomene díky čemu se jejich tvorba povedla. Žáci budou díky tomuto přehlednému shrnutí příště postupovat obezručně, můžou se velmi rychle zlepšovat a tím pádem pocítit větší uspokojení a úspěch ze své práce. Čerpají tak mnoho zkušeností, které se jim mohou hodit i do běžného života.

## DÍLA POUŽITÁ V HODINÁCH

The model of the Trypillian house, Rumunsko: Bukurešť (4600–3900 př. n. l.)

Keramický model z periody Han (starověk v Číně), VB: Londýn (2. st. př. n. l. – 2. st. n. l.)

Model domu z pálené hlíny z mexického Nayaritu, USA: Chicago (1. st. př. n. l. – 2. st. n. l.)

NIKOLAUS PUCHNER: Sv. Anežka česká dává model kostela velmistrovi, ČR: Praha (1482)

ANTONIO DA SANGALLO: Model baziliky sv. Petra v Římě, Itálie: Řím (1539–1546)

ANTONIO GAUDÍ: Maqueta polifunicular, Španělsko: Barcelona (1908)

Lego model Kaplického knihovny, ČR: Lipno (2015)

téma lekce: **POSTPRODUKCE, „PR“**

námět: inspirováno digitálními vizualizacemi a propagací architektonických projektů

časová dotace: 1 h 30 min. (ZUŠ 2 h 15 min.)

metody výuky: klasické, aktivizující, komplexní

formy výuky: individuální práce, skupinová diskuse, frontální výuka

**vzdělávací cíle:** Žák uvede jednoho autora proslulého fotomontážemi.

Žák vysvětlí pojem veduta, se kterým pracuje v úkolu, a uvede příklad.

Žák dokáže vysvětlit podstatu deep fake.

**výchovné cíle:** Žák je schopen kvalitní sebe prezentace a chápe její důležitost.

Žák kriticky uvažuje nad možnostmi digitální modifikace obrazu a jejího užití potažmo zneužití.

Žák si buduje odolnost vůči dezinformacím.

**dovednostní cíle:** Žák rozpozná vliv způsobu vyfotografování na atraktivitu zobrazeného.

Žák při fotografování promýšlí veškeré parametry a možnosti fotografie.

Žák pracuje samostatně v grafických počítačových programech a zvládá základní i pokročilé úpravy digitálního obrazu.

#### ***Předpokládané dovednosti a zkušenosti:***

Základní až mírně pokročilé znalosti a dovednosti používání počítačových grafických programů (zejm. Adobe Photoshop, Illustrator ad.), základy manipulace a nastavení fotoaparátu

#### ***V rámci RVP:***

*Žáci rozvíjí veškeré klíčové kompetence počínaje* kompetencí k učení. K poznatkům a aktivitám uplatňují střízlivý kritický přístup, veškerý obsah se učí kriticky posuzovat. Sami vybírají spektrum zásadních informací. Práci v digitálním prostoru si sami organizují a plánují její průběh. Žák rozvíjí kompetence k řešení problémů při řešení v rámci hodiny zadaného výtvarného problému, který je jádrem výtvarného úkolu. Problém nahlíží z vícero stran. Komunikativní kompetence jsou rozvíjeny v komunikaci se třídou, s vyučujícím. Žák používá celou škálu komunikačních prostředků od verbálních a psaných až po prostředky digitálního jazyka. Využívá odborný jazyk informačních technologií a efektivně moderní komunikační technologie využívá při práci s grafickými programy. Využívá formy zdravé sebe prezentace a rozvíjí sociální a personální kompetence. Kompetence k podnikavosti rozvíjí tvořivý přístup a proaktivita v rámci hodiny. Žák aktivně podporuje a využívá inovace a inovativní přístupy.

*Z hlediska výtvarného oboru se žák setkává v rámci vzdělávacího obsahu s vizuálně obraznými znakovými systémy z hlediska poznání i komunikace. Žák porovnává různé vizuálně obrazné znakové systémy v jejich účinku a způsobu komunikace. Důležitou roli hraje stále architektura a architektonický jazyk, ale také informační technologie a jazyk digitální. V hodině se objevují různá vizuálně obrazná vyjádření (rozličné fotografie, historické veduty, umělecké fotomontáže), žák je v hodině smyslově vnímá. Výběr z ukázek interpretuje. Kromě interpretace a příjmu vizuálních podnětů je důležitá aktivní role autora. Prostřednictvím svého vizuálně obrazného vyjádření komunikuje. Žáci experimentují s vyjadřovacími prostředky. Při práci vychází z evropské kulturní historie a přímo na ni navazují, rekonstruují realitu a fikci pomocí moderních digitálních technologií. Žák je účasten uměleckého procesu, vnímá jeho vývoj a uvědomuje si svou roli v něm.*

## ÚVOD

Jako první činnost v rámci hodiny je plánované fotografování hotových modelů. Ideální je prostor ateliéru, případně vhodná třída. Pokud mají žáci vytvořit kvalitní fotografie, musí jim být zprostředkovány kvalitní i nekvalitní příklady fotografií, kde můžeme prezentovat světelnost, kompozici, barevnost či povahu vrhaných cílů. Žákům, kteří jsou méně znalí fotografování, je pak nutné přiblížit základy nastavení fotoaparátu.

Pro pozitivní motivaci žáků lze zdůraznit roli správného nafocení při prodeji a obchodu obecně. Lze podotknout, že účinný způsob prezentace může výrazně zvýšit hodnotu produktu v očích případného kupujícího či diváka.

## VÝTVARNÝ ÚKOL: FOTOGRAFIE S HODNOTOU

---

**výtvarný problém:** vytvořit kvalitní fotografii modelu na profesionální úrovni, která podpoří jeho hmoty, struktury a křivky – obecně kvalitativně významné stránky.

### zadání úkolu:

technika: fotografie

pomůcky: fotoaparát, modely, adekvátní světelné a prostorové podmínky

časová náročnost: 20-30 min.

Když jsou již modely dokončeny v rámci posledních úprav, je potřeba zvolit vhodnou prezentaci, aby byl účinek modelů podpořen. Při nesprávném způsobu by totiž mohl být vizuální dojem minimalizován. Prvním a nejdůležitějším krokem je jejich fotografie. Nesmí se ale jednat o fotografii na mobilní telefon, pořízenou se základním nastavením. Ideální je práce ve fotografickém ateliéru. Mělo by se jednat o fotografii, která je promyšlená. Předně je důležité zaměřit se na světelnost a stíny, je nutné mít monochromní pozadí, ideálně tmavé, které kontrastuje s modelem nebo naopak bílé. Vržené stíny by měly být konkrétní, scéna ale nesmí být přesvětlená. Je nutné docílit ostrého obrazu. Žák pracuje s expozicí, měl by ovládat základy práce s fotoaparátem a jeho nastavením. Kontroluje čas, délku závěrky, velikost clony a nastavení ISO. Žák tedy už v procesu focení ovlivňuje kvalitu výsledného zobrazení. Tím není vyloučena možnost postprodukční úpravy kvalit fotografie v grafických programech. Všechny tyto aspekty pak vedou ke vzniku reprezentativní fotografie, která podpoří kvality fotografovaného modelu.

## DEZINFO, HOAX, DEEPPFAKE?

Po nafocení a uspořádání fotografií a modelů je žákům ve třídě zprostředkována ukázka několika videonahrávek z českého mediálního prostředí posledních let. Mezi ně je zařazen i snímek „EURO NEBO VÁLKA“ z r. 2018 dostupný z platformy YouTube, který prezentuje Tomia Okamuru jako vysoce progresivního proevropského a prounijního politika. Jedná se o relativně ranou práci formou *deepfake* v prostředí digitální

popkultury. Žáci videa zhlédnou, a pak se vyučující zeptá, zda žáci zaznamenali nějakou zvláštnost v rámci některého z videí. Vzhledem k tomu, že se jedná o politickou postavu s velmi signifikantními projevy a postoji, žáci zřejmě (alespoň z části) identifikují, že se jedná o nesoulad v názorové konzistenci politika. Otázkou je, zda odhalí manipulaci s obrazem, která je na vysoké úrovni zpracování.

Video slouží jako iniciační bod k diskusi o manipulaci s divákem skrze prostředky vizuální kultury. Žáci uvažují o pojmech dezinformace, hoax a manipulace. Diskutují o jejich významu a co všechno mohou pojmy zahrnovat. Snaží se společně vymyslet, jakými postupy se proti takovým „útokům“ bránit.

Druhou ukázkou je potom „Dalí Lives – Art meets artificial intelligence“. Tato ukázka spojuje deepfake s uměleckou sférou. Nabízí rozměr nesmrtelnosti, přivádění postav z minulosti v život. Jedná se totiž jen o ukázkou až znepokojivé realizace, kdy díky obrovskému množství algoritmy zpracovaného video materiálu mohl v rámci konference Dalí dokonce odpovídat na otázky a interagovat s návštěvníky. Možná tedy jednou budou historii vyprávět samy historické postavy. Dalším dílem, které naráží na relativitu percepčních schopností člověka je např. *Wearing Gillian* (Gillian Wearing, 2018). V rámci praktického úkolu v hodině se však žáci musí spokojit s manipulací fotografického materiálu. Technologie a možnosti videa v této oblasti jsou nad rámec úkolu.

*Video s Tomiem Okamurou lze případně nahradit upoutávkou na seriál Bez vědomí, kde byl obětí deepfaku prezident Zeman, který zde obhajuje novináře.*

#### **VÝTVARNÝ ÚKOL: VIZUALIZACE: STŘET KULTUR, ČASU A REALITY**

---

**výtvarný problém:** co nejpřesnější včlenění podoby svých modelů z fotografií do veduty Kuksu a zároveň do aktuálních fotografií Choustníkova Hradiště

**zadání úkolu:**

technika: fotomontáž

pomůcky: počítačové programy (dle možností): zejm. Adobe Photoshop, Corel Draw

časová náročnost: 70 min.

Druhý úkol velmi pevně navazuje na první. Žáci nejenže mají fotografii, která reprezentuje jejich modely, ale využijí ji také k další tvorbě. Dílo, práce, projekt promlouvá nejlépe pokud je součástí kontextu. Je samozřejmě správné modely zachytit v čisté scéně bez rušivých elementů, na druhou stranu je potřeba, aby divák získal představu o celku. Posledním úkolem žáků je zpracování podoby modelu do fotografie aktuálního stavu vzezření obce a do historické veduty kukského panství.

Podobu modelu získají ze svých fotografií. Případně si zhotoví ještě fotografie další – kvůli správné formě stínů korespondující se stíny výchozí fotografie a veduty. Pak již jednoduše upravují parametry fotografie a modelu tak, aby bylo umístění co nejpřirozenější a dávalo tak ucelený pohled na potenciální podobu architektury. Stejný postup žáci uplatňují u práce s historickou vedutou. Tímto způsobem práce se tak přibližují k profesionálním vizualizacím, které kombinují obrazy reality s projektovým návrhem. Pro zpracování jsou opět použity grafické programy v čele s Adobe Photoshop. Od žáků jsou požadovány základní znalosti programu, který je sám o sobě dosti intuitivní. Na vyučujícího je také kladen požadavek znalosti programů alespoň v jejich základech.

**Inspirace:** Žákům je vysvětlen s náležitými ukázkami pojem veduta, která je přímo typický pro barokní období. Vzhledem k rozsáhlé oblibě vedut, lze pro ilustraci zvolit lokálně vázané historické veduty (jak ty z úkolů, tak i jiné). Zde např. vedutu Trutnova F. B. Wenera přibližně z r. 1740, m. j. autora taktéž vedutu Choustníkova Hradiště (opět kolem r. 1740) nedlouho před počátkem zániku.

Druhou inspirací by měla být ukázka z uměleckých vod fotomontáže. Tu může zajistit např. umělec Ken Gonzales-Day a jeho *Ramonacita at the Cantina* z cyklu *Bone-Grass Boy: The Secret Banks of the Conejos River* (1993–1996), který je základním kamenem počátků tvorby Gonzales-Daye. Gonzales-Day narážel sice na téma multikulturality a xenofobie, ale využíval k tomu právě konfrontaci historických zobrazení, kam umísťoval pomocí fotomontáže sebe sama. Úkol hodiny (v případě užití historické veduty) má tedy společnou podstatu, konfrontace historie a současnosti za účelem zkoumání a reflexe hodnot a kritického posouzení našeho nazírání. V konkrétní rovině je v úkolu řešena podstata krajiny a jejích proměn a otázka naší citlivosti a vnímavosti k těmto tématům. Gonzales-Day se naopak zaměřuje na témata sociální.

**Reflexe** ze strany učitele je jasně daná, posuzuje technické zvládnutí práce, použité prostředky. Případně nabízí jiné možnosti řešení. Kvalitu zobrazení pak může posoudit veřejnost. Je možné vyvěsit vytištěné varianty v rámci vestibulu školy či poblíž vchodu a hlasovat o povedenosti návrhu tak mohou všichni žáci nebo případně i jejich rodiče a jiní návštěvníci. Forma hlasování může být různá od hlasování pomocí čárek na okraj listu, které jsou těžko kontrolovatelné, po vytvoření aplikace na počítači, kam mohou účastníci svůj hlas zaznamenat.

## DÍLA POUŽITÁ V HODINÁCH

Vlastní fotografie: Choustníkovo Hradiště – celkový pohled, ČR: Choustníkovo Hradiště (2022)

FRIEDRICH BERNARD WERNER: Veduta města Trutnova, ČR: Trutnov (cca 1740)

FRIEDRICH BERNARD WERNER: Veduta Choustníkova Hradiště (cca 1740)

KEN GONZALES DAY: Ramonacita at the Cantina, (Bone-Grass boy – série 1993–96)

THE SALVADOR DALÍ MUSEUM: Dalí Lives – Art meets artificial intelligence, USA: St. Petersburg – Florida (2019)

GILLIAN WEARING: Wearing Gillian, USA: Cincinnati (2018)

SSPD Tomio Okamura: SSPD chce Euro v ČR (2018)

*upoutávka seriálu Bez vědomí (prezident M. Zeman) (2019)*

Velká kukská veduta, ČR: Kuks (20. léta 18. stol.)

G. B. HANCKE: Malá veduta s legendou (Kuks): ČR: Kuks (1722)

### 3.7 Výstupy projektu

Hmotnými produkty projektu jsou dílčí díla, která vznikala při seznamování žáků s architekturou, jejími materiály a zákonitostmi. Hlavním výstupem je však model architektury, který vychází z celého předcházejícího programu a odráží pohled žáků na dané místo i zadané tematické určení budovy. Dílčím výstupem je také zpracování a prezentace modelu.

Soubor veškerých žákovských prací lze využít k celkové výstavě dokumentující průběh celého absolvovaného projektu. V rámci něj najdeme rozdílné celky, které mohou vizuálně působit na výstavě jako samostatné jednotky a přirozeně dělit prostor expozice. Materiál by však měl být také prezentován přímo v místě jeho určení, v místě, kde by mohl potenciálně rozvíjet své kvality a stát se reálným subjektem v rámci lidského sídla. Ideálně jsou tak modely následně vystaveny volně – přímo v prostoru bývalého hradu, kde na ně narazí náhodní návštěvníci. Je vhodné k vystaveným objektům připojit popis, nebo alespoň připojit odkaz (QR kód), který návštěvníkům poskytne doplňující informace ke kontextu vystavených modelů.

## 4 Rozsah a hodnocení praktické výuky

### 4.1 Reflexe projektu

Architektura je zatím opravdu spíše okrajem vzdělávání zaměřeným na slohovou a stylovou faktografii a hlavní prvky jednotlivých údobí. Dle mého názoru chybí principiální přístup s ohledem na celistvé prostředí, který je sám o sobě potřebnější než omezená fakta slohových etap. Myslím, že přístup žáků změní pouze a jenom jejich proaktivní zapojení a tvůrčí příležitosti. Tím nemám namysli pouze výtvarné projevy, ale škálu možných interdisciplinárních intervencí. Architekturu bereme jako samozřejmost, ale jako by se ztratila koexistence vývoje architektury a vzdělávání veřejnosti v tomto oboru. Cílem by mělo být zejména pozitivní ovlivnění stavební kultury obytných struktur, která závisí na nejširší veřejnosti. Neméně důležité je vést veřejnost k obeznámené participaci na uspokojivém vývoji tvorby veřejných infrastruktur. Takové cíle může podpořit i projekt menších rozměrů, jakým byla tako práce zaměřená na čistě lokální působení občana jako člena společnosti. Jediné řešení, jakým zvrátit tendence k úpadkovému vnímání architektury, je změna uvažování veřejnosti ve prospěch kritického přemítání nad formováním vlastního prostředí.

Období, kdy měla být realizována praktická část práce, bylo stále ovlivněné vlnami pandemického rozšíření nemoci Covid-19, z toho důvodu se nakonec vytváření modelu a činností ve škole účastnila jiná skupina nežli aktivit venkovních. Také postoj středních škol nebyl zrovna příznivý. Školní aktivity byly absolvované žáky ZUŠ v Trutnově v rozmezí od deváté třídy po druhý ročník střední školy. Venkovní aktivity naopak vyzkoušeli absolventi střední školy, jejichž věk byl průměrně dvacet let. V ideálních podmínkách by celý projekt absolvovala jedna skupina žáků, aby bylo jejich působení kontinuální a plynule mohla být svázaná část exteriérová se školním tvořením. Vzhledem k časovým omezením se některé aktivity nekonaly a největší pozornost byla kladena na model a architektonický výstup celkově – tedy na hlavní hmotný artefakt. Nakonec byl prakticky ověřen venkovní program a proces projektování, odlévání a úprav modelu. Ostatní lekce a úkoly zůstaly pouze teoretickým konceptem. U tvorby projektu jsem pracoval i s verzí, že by žáci měli volnost při výběru účelu budovy, ale vzhledem k jejich ne-zkušenostem s architekturou jako takovou, jsem se rozhodl jim usnadnit přístup a zúžit rádius na jedno konkrétní zadání s možností libovolného zpracování.

Účastníci aktivit si osvojili mnoho nových pojmů, souvislostí a dovedností, které přispívají k všeobecnému povědomí o hodnotách architektury a možnostem kritického uvažování založeného na vlastním vědění. Měli možnost utvářet si vztah k regionálnímu kulturně-historickému dědictví. Projekt rozvíjel povědomí o architektuře v souladu s politikou architektury a stavební kultury a usiloval o naplnění cílů Memoranda o vzdělávání v architektuře a jiných současných snah o využití plného potenciálu vzdělávání v architektuře. Tak je možné ve větší míře ovlivňovat vkus a vnímání prostředí žáky ještě předtím, než se stanou zadavateli zakázek ovlivňujících náš životní prostor.

Autentické historické prostředí je tím nejlepším místem, kde vnímat historii spojenou s dneškem a proměny vkusu a postojů lidí. Různá prozkoumávaná prostředí, vstřebávané informace a absolvované činnosti vedly k propojování znalostí do systému. Na základě tohoto komplexního přehledu si žáci formovali pozitivní vztah ke koncepci udržitelného rozvoje. Bylo ověřeno, že i místo, které je tvořeno již jen drobnými fragmenty stavebních struktur a není ve velké míře tolik vizuálně působivé, může sloužit jako iniciační bod pro rozvoj žáků a také jako zdroj nových poznatků a rozvoje kompetencí.

**Další potenciál** pro rozvíjení projektu vidím ve spolupráci s institucemi, v intenzivnějším kontaktu s místními a zapojení veřejnosti (např. do hodnocení potenciálních realizací). První možností, která je nasnadě, je intenzivní spolupráce s nemocnicí. V archivu se nacházejí listiny i vizuální materiál týkající se Choustníkova Hradiště, které bylo centrem celého panství. Spolupráci by bylo možné navázat také s obcí Choustníkovo Hradiště a s pobočkou Národního památkového ústavu v blízkém Josefově. Koneckonců by mohlo dojít i na konfrontaci místních přímo s modely žáků. Místní by se mohli vyjádřit k návrhům utvořeným žáky a jejich kvalitu porovnat lépe než návštěvníci školy, a tím nastavit další měřítko jejich hodnocení. Dalším výstupem by se mohla stát informační tabule, která v místě původního hradu zcela chybí. Nepoučený divák tak vnímá místo jako dosti nepřehledné, a to z důvodu všudypřítomné zeleně i málo znatelných terénních úprav a špatné dostupnosti. Z pohledu laika nevypráví místo téměř nic o své historii, což by mohla kvalitní informační tabule změnit. V místě hradu by mohly zůstat rozmístěné QR kódy s odkazy na části hradu a pracovní list by mohl být volně ke stažení.

#### 4.1.1 Reflexe terénních aktivit

datum: 23. 4. 2022

časová dotace: 4 h

počet účastníků: 10

věková struktura: 18-25 let

místo: hrad a obec Choustníkovo Hradiště

využité pomůcky: váha, papíry (recyklovaný papír na koule pro házení, bloky pro zápisky), kolíky, barva ve spreji (červená, černá), igelit, plexisklo, fixy, atlas kamení, metr, hřebíčky, kladivo, skicáky A3, A4, kartonové krabice, přírodní materiál, izolepa, laminované QR kódy, mobilní telefony, internet, internetové úložiště, mapky a schémata

Přehled aktivit uvedených pro použití v terénu přesahuje možnou časovou dotaci, kterou má edukační pracovník k dispozici. I v rámci mého testování se jednalo o pouhý výběr části zpracovaných aktivit. Pro tyto aktivity bylo vyhrazeno sobotní odpoledne. Věková struktura účastníků byla mírně vyšší nežli v ideální možné situaci. Nejmladšímu účastníkovi bylo osmnáct let (těsně před maturitou), nejstaršímu bylo 25 let, stále student vysoké školy. V rámci vzorku se jednalo o sedm studentů a tři již pracující absolventy střední školy. Někteří účastníci se navzájem neznali. Tito účastníci vytvořili tři



skupinky, které potom absolvovaly vybrané aktivity. Všichni přítomní měli kořeny v tomto kraji nebo zde aktuálně pobývají či zde blízko pracují. Doprava byla zajišťována autem k hradištskému kostelu.

Pro praktické vyzkoušení byly vybrány aktivity výše teoreticky popsané: Cesta, Kámen (břímě a tloušťka zdiva), Kde, co a kdy stálo, Geodet amatér, Dokumentace ŽP, Osobní talisman – stopa historie, Obléhání, Silueta hradní mocnosti, Silentium. Oproti původnímu plánu byla vynechána Kramářská píseň a Hmoty v periferním vidění, a to z důvodů časových. Ze stejných důvodů se již od začátku vůbec nepočítalo se zbytkem popsaných aktivit. Z toho vyplývá, že i přes redukci byl program naddimenzován.

Sraz se konal v rámci parkoviště u kostela, kde účastníci obdržely základní instrukce k první části aktivit. Každá skupinka obdržela pracovní list. V rámci úvodního setkání jsem uvedl cíl naší výpravy a její hlavní náplň. Potom jsem se ve zkratce pokusil přiblížit hrad, který jsme hodlali navštívit. Zmínil jsem důležité body jeho historie a také jeho architektonického uspořádání. Tyto informace se pak mohli všem hodit při vyplňování pracovních listů. Posléze následoval přesun směrem k hradu. Každá skupinka měla k dispozici papír a psací potřeby, desky a pracovní list (obr. 9). Ostatní pomůcky jsem nesl sám v připravené krabici. Během přesunu jsme procházeli skrze areál bývalého pivovaru a účastníky hned budova zaujala, byla předmětem dotazů.

Hlavní program začal pod hradním návrším. Zde všichni obdrželi dodatečné upřesňující instrukce k aktivitě spojené se samostatným pohybem v terénu a hledáním souřadnic. Podmínkou pro absolvování aktivity, která byla účastníkům sdělena předem, bylo, aby měl jeden zástupce skupiny staženou čtečku QR kódů a přístup k mobilnímu datovému připojení. QR kódy byly dopředu rozmístěny po návrší dopoledne před programem, tedy tak, aby je nikdo nemohl odcizit a znemožnit tak průběh hry. Většina z nich byla zastrčena do pukliny mezi kameny, pařezů, ale bylo také užito zavěšení na provázku – tam kde jiný úkryt nebyl možný. Poloha GPS byla pak nasnímana mobilním telefonem a dopsána do pracovních listů. Všechna stanoviště se držela historického rozmístění budov a odkazovala na ně.

Teorie bohužel selhala v praxi při propojení QR kódů s obsahy na internetu. Z úložiště byly vygenerovány příslušné kódy k jednotlivým dokumentům a při první zkoušce dostupnosti se po naskenování opravdu objevil psaný dokument. Jenže při ověřování o týden později toto spojení selhalo a dokument se nezobrazil. Požadováno bylo přihlášení ke cloudu. Začala tak série různých pokusů a operací s oprávněním, která však skončila nezdarem. Nepodařilo se mi zpřístupnit dané odkazy. Všichni účastníci se tak museli při prvním skenování kódu přihlásit mými údaji do systému. Příště bych určitě zvolil jinou taktiku. Buď by měly být kódy na jiném úložišti než osobním, aby nemohlo dojít k úniku vlastních dat anebo by musely být na internet umístěny jinou formou, např. prostřednictvím vytvoření jednoduchých webových stránek, ze kterých by bylo snazší



Obrázek č. 9: práce s pracovními listy v terénu



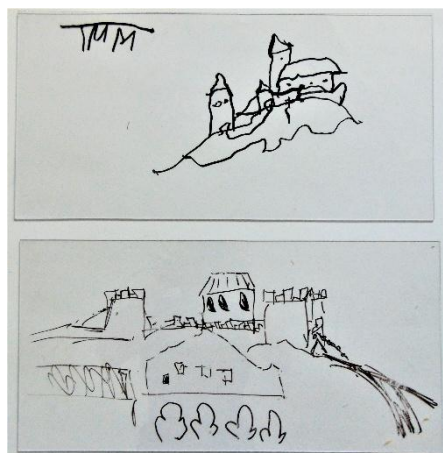
Obrázek č. 10: jaterník podléška vyfotografovaný účastníky her



Obrázek č. 11: vyměřování budov v prostoru předhradí



Obrázek č. 12: práce s plexisklem, snaha o konfrontaci minulosti se současností



Obrázek č. 13: ukázky vzniklých kreseb

vytvořit veřejné odkazy. Ve chvíli zjištění potíží byly však již kódy zalaminovány a připraveny k užití, a tak již ke změnám v uložení dat nedošlo.

Účastníci byli do terénu vypouštěni po daných časových intervalech. Jednalo se asi o deset minut, které mezi sebou skupinky měly. Pracovní list jim poskytl souřadnice, kam mohly prvně zamířit. Ty zadali účastníci do mobilních telefonů. Podmínkou byla funkce snímání polohy, aby mohli konzultovat svoji polohu s polohou QR kódu. V terénu totiž nejsou žádné poznávací body, mapy sice ukazují vrstevnice, ale jejich záznam není zcela správný. Po vyslání všech skupin jsem vyrazil s pomůckami za nimi, ale došlo hned k první nepřesnosti. Skupinky 1 a 2 mi tvrdily, že souřadnice stanoviště č. 2 navádějí výrazně špatně pryč z návrší. Nakonec jsem zjistil, že stanoviště č. 2 bylo správné, účastníci měli špatně souřadnice opsané. Potíže se objevily u stanoviště č. 3, kde opravdu zaznamenané souřadnice nesouhlasily. Zde jsem musel každou skupinu upozornit, kde se přibližně QR kód nachází. Mírné potíže se také objevily u některých doplňujících otázek, k nimž byly instrukce příliš strohé, účastníci tak nepřesně pochopili, co mají dělat či doplňovat. Stanoviště a odkazy většinou bez problému našli. Bylo vidět, že se skupinky ve zvládnání aktivity lišily. Druhá skupina zanedlouho byla před první, třetí skupina naopak nabírala čím dál větší zpoždění. Nakonec dorazily dvě skupiny s kompletní tajenkou a jedna, které bohužel jedno stanoviště chybělo. Tatáž skupina také špatně pochopila princip tajenky. Písmeno do tajenky se mělo odpočítávat dle instrukcí od začátku či konce abecedy a zmíněná skupina písmena v abecedě počítala i s háčky a čárkami, a proto byl její výsledek mylný. Ostatním skupinám shodně vyšel v tajence „klášter“. Správnost odpovědí na otázky v pracovním listu se dosti lišila. Po absolvování aktivity byly opět GR kódy posbírané a odnesené. Vesměs ale všichni pochopili základní princip pracovního listu i celé aktivity.

Při sbírání podnětů z cesty k hradu byly činné veškeré skupiny a přinesly každá více než 10 nápadů reflektujících výrazné vizuální momenty z prostředí, kudy skupina procházela. Ve výsledku se jednalo hlavně o drobné prvky jako součásti zahrad, veřejné infrastruktury. Výrazně méně se týkaly poznámky detailů architektury a zcela minimálně výrazných architektonických budov. Účastníci potvrdili, že dnes je centrem obce spíše bezprostřední okolí silnice první třídy a případně prostor s dětským hřištěm směrem k hradu, nikoliv však prostor kolem hradu ani jeho blízké okolí. Během hledání organismů v rámci průzkumu životního prostředí, účastníci našli violku vonnou, orsej jarní, třešeň, česnáček lékařský, jaterník podléšku (obr. 10). Vyfotili také hlemýžď zahradního a neidentifikovaný druh ptáka. Identifikace rostlin dělala účastníkům potíže, i přes užití atlasu. V rámci hledání fragmentů zdejší historie účastníci donesli plejádu zajímavých předmětů. Jednalo se o ulitu hlemýžďe, plastové kuličky z airsoftové zbraně, kus sušenky, skořápku od ořechu, ale také část pивní lahve, keramický střepek, zrezavělý kbelík, rendlík, hrneček, kus příboru a jiné (obr. č. 15, 16, 17). Rozličnost předmětů umožnila i jejich následnou časovou diverzifikaci a přemítání nad dávnou a blízkou



Obrázek č. 14: vzorová podoba kresby na plexiskle inspirovaná modelem hradu z počátku 20. století



Obrázek č. 15: „kruh historie“ s artefakty uspořádanými od nejstarších na kraji po nejnovější veprstřed vypadá ve skutečnosti docela tajemně



Obrázek č. 16: detail artefaktů v kruhu (plechový kbelík, láhev od oleje z období minulého režimu, láhev od piva, složanka na energie, aj.)



Obrázek č. 17 sesbírané předměty v rámci lokality hradu a přilehlého okolí

historií areálu hradu. Hezké bylo také uvědomit si při procházení místy, kde stála zřejmě. Hezké bylo také uvědomit si při procházení místy, kde stála zřejmě předsazená bašta, že stojíme na náspu tvořeném břidlicí, ač podloží podložní horninou je zde opuka. Tento fakt napovídá o ukládání a distribuci materiálu z původních staveb hradu.

Následně se účastníci pokusili vynést kámen. Nikoliv však z prostoru pod hradem, kde by mohlo dojít k nepříjemným situacím způsobeným konflikty s vlastníky nemovitostí a pozemků. Pivovar i s okolními sutinami je totiž soukromý. Kameny měli účastníci vynést od studny do předhradí. Museli tedy překonat stěnu příkopu, která je z celého areálu nejstrmější. Naštěstí si nezvolili nikterak mohutné kameny a tím pádem nedošlo ke komplikacím. Horniny jsme neurčovali, jelikož se většinou jednalo o opuku z původních zdí. Hmotnost kamene jsme si zvážili u dvou vynesných. Pro zajímavost jsme si uvedli „jednotku kamene“, která byla dříve v minulosti využívána stejně jako loket, palec atp.

Vyměřování stavby pak probíhalo dosti živelně. Účastníci se orientovali spíše podle plánu dle Sedláčka, který konfrontovali s aktuální situací v terénu. Méně naopak využívali současná mapová zobrazení. Poměry jim sloužily jen orientačně, poměřovali je pomocí tužky. Následně byla vyměřena plocha stavby a ohraničena kolíky a vymezena reflexní páskou. Z důvodu silného větru nakonec nedošlo k překrytí jemnou fólií, jejíž fixace by byla problematická. Nakonec se stala předmětem aktivity bývalá severní budova z předhradí. Ta se zdála jako nejlépe přístupná a nejpřehledněji zakreslená v Sedláčkově plánu (obr. 11).

Následovala zkouška „bojovné hry“ o dobytí lokace předhradí směrem z příkopu od studny (tzn. stejný směr jako při nošení kamenů). Účastníci měli soutěžit tak, jak byli rozděleni již dříve v týmech. Pravidla aktivity však znal vždy pouze jeden z týmu a musel je reprodukovat ostatním jen za pomoci pantomimy a gestikulace. Předcházela totiž aktivita upozorňující na pravidla klášterních komunit, pojmenovaná výše „silentium“. Později došlo na formování a výstavbu barikád a přednesení pravidel. Jenže zdárné absolvování aktivity zkazil prudký vítr. Papírové koule byly na tento typ počasí příliš lehké a nebylo možné je využít. Jedno kolo bylo tedy odzkoušené ale obtížně a bez úspěchu. Alespoň byl tedy vysvětlen princip této aktivity. Po této fázi jsme se vydali směrem pryč od hradu. Vzhledem k tomu, že účastníky zaujal dům na patě svahu kopce, který se jevil opuštěný, cestou jsme nahlédli k tomuto obydlí. Když jsme situaci porovnali s mapkami a plány, zjistili jsme, že dům zde stál minimálně v posledních dekádách 19. stol. a je tedy dosti starý.

Hrad jsme opouštěli jižní cestou přes předsazené opevnění, resp. baštu u pivovaru a následně kolem pivovaru směrem k nynějšímu centru obce. Na křižovatce nedaleko pivovaru jsme si udělali poslední zastávku a pokusili se zpodobnit možnou podobu hradu na plexiskla. Každá skupinka obdržela široký fix a tenké fixy a také plexisklo 50 x 25 centimetrů. Skupinky mohly čerpat z náčrtů a plánků obsažených v kartách, které pročítaly (obr. 12, 13, 14). Původní 3D podobu hradu si nakonec všichni mohli

prohlédnout před dosažením parkoviště. Zde se nachází v zahradě za kostelem model původního hradu (obr. 18). Kostel jsme pak pouze zběžně obešli kolem dokola s pár poznámkami o jeho založení, pochovaných celestinkách a dominantních prvcích stavby.



Obrázek č. 18: model hradu Choustníkova Hradiště v zahradě blízko za kostelem.

Časově byla nakonec podle předpokladů nejvíce náročná aktivita s hledáním QR kódů. Byla ale poněkud delší, než jsem předpokládal. Trvala přibližně dvě hodiny. Naštěstí mohli účastníci průzkum předmětů a živé sféry provádět v rámci přechodů a přesunů mezi stanovišti a mohlo být několik aktivit spojeno dohromady. Nakonec jsme strávili v historickém prostředí hradu kolem čtyř hodin. Ostatní aktivity byly o poznání kratší. Příště bych na program vyhradil ještě o trochu více času, ale zároveň bych redukoval text v kartách a některé otázky v pracovním listu. Možností by byla také spolupráce několika pedagogů, kteří by utvořili stanoviště a program by tak mohl plynule navazovat.

#### 4.1.2 Odezva účastníků

Mé instrukce prý byly trochu zmatečné. Jednalo se o to, že jsem přistupoval ke svým přátelům a těžko se mi s takovou skupinou sžívalo s rolí vyučujícího. Z tohoto vnitřního konfliktu mohly vzniknout nepřesnosti v zadání. Další výtka směřovala na češtinářské pojetí pracovního listu. Někteří účastníci podotýkali, že by změnili slovosled případně nahradili některá slova. Jeden účastník se vyjádřil v tom smyslu, že by ocenil mírně kratší texty u některých stanovišť. Mnohdy se účastníci ptali po smyslu aktivity předtím, než ji absolvovali. Význam jsem jim přitom chtěl prozradit až při diskusi nad výsledkem. Naopak přišly také pochvaly, a to i od účastníků, od kterých jsem to vůbec nečekal. Došlo tak na ocenění zpracování karet a jejich obsahu i zapojení zajímavostí a vlastních úvah. Jedna účastnice také pozitivně kvitovala účast ve skupinkách a kolektivní spolupráci. Co

se týče délky programu, části účastníků by nevalil ani delší program, ale druhá část naopak již vyhlížela závěr aktivit. Záleží dosti na zaměření účastníků. Každá aktivita také zaujme jiné účastníky.

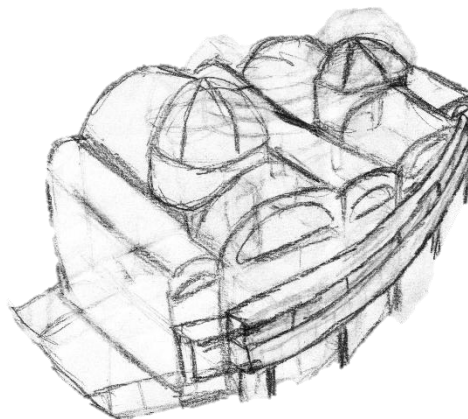
Na základě ověření v terénu a na podkladu získaných podnětů došlo k přepracování pracovního listu (Příloha C). Původní list se nachází v příloze B. Jednalo se zejména o úpravu psaného textu a jeho formulací. Dále byla vytvořena nová vizuální podoba listu, která se projevila i na kompozici jednotlivých textů a grafických prvků.

## 4.2 Reflexe školní tvorby

### 4.2.1 Reflexe tvorby nákresů a skic

Hlavním zdrojem inspirací byly žákům stavby postmoderny. Zejména se jednalo o brutalismus, který byl vhodný pro záměr modelů a architektury zaměřené zejm. geometricky a případně strukturálně. Modelovým příkladem byl obchodní dům Kotva postavený na půdorysu „plástvových“ pětiúhelníků. Souvislost pak pramení ze zrodu OD Kotvy, kdy byly zcela nerespektovány základy románského kostely dříve zde stojícího. Projevila se neinformovanost žáků v oblasti moderny a postmoderny. Promítaná díla neznali nebo byla jejich znalost povrchní, a bylo nutné větší část informací žákům osvětlit.

Vzhledem k silnému propojení s památkovou ochranou a historií byly také referovány aktuální způsoby konfrontování „staré“ architektury s recentními přístupy a formami. Mezi takové realizace patří např. v hodině prezentovaný hrad Litoměřice, hrad Soběslav, Helfštýn. Opět žákům nebyla ani jedna známá. Zde to však vůbec překvapivé není. Žáci měli na projekty pozitivní pohled a převažovaly kladné reakce.

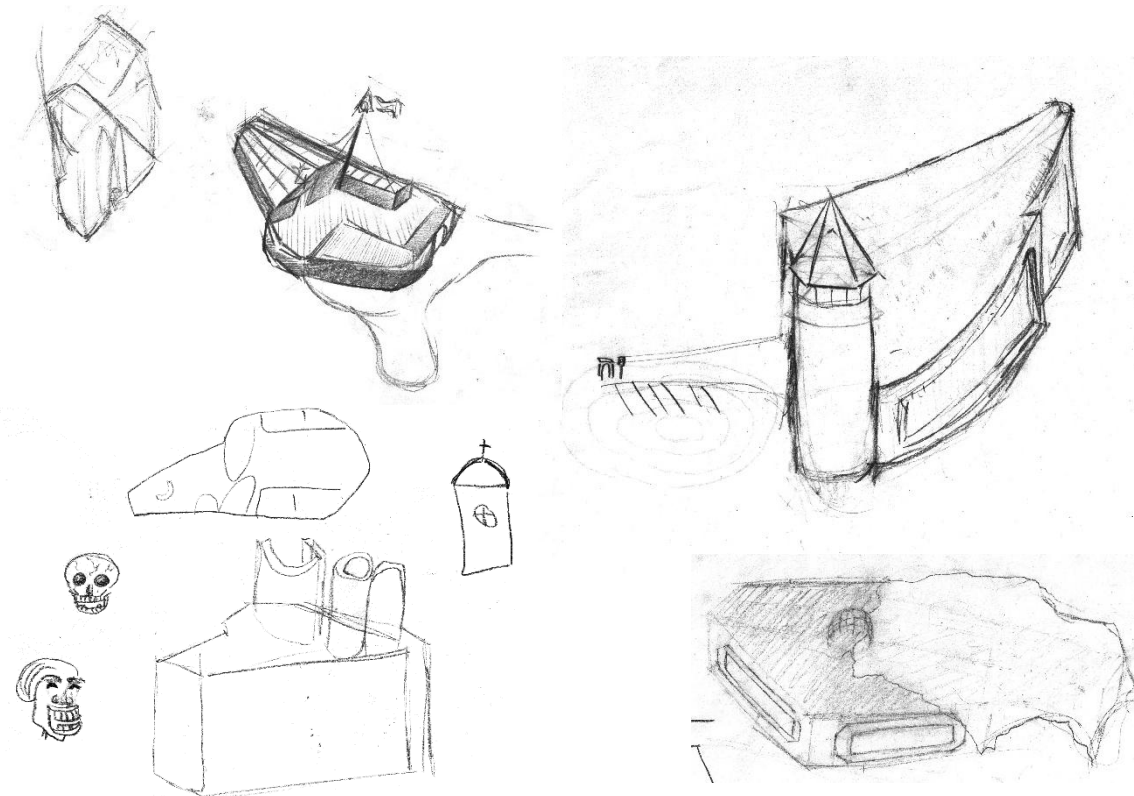


Obrázek č. 19: skica muzea jednoho ze žáků

Přestože žáci dostali množství inspirací (ač ve stručném přehledu – vzhledem k tomu, že se nekonala předchozí výuka na postmodernu zaměřená), bylo pro ně těžké odstoupit od původní formy stavby – tedy hradu či zámku. Bylo vidět, že současná architektura opravdu není toliko zastoupena v rámci školní výuky. Žáci byli silně ovlivněni dalekou historií a tvarová a hmotová specifika postmoderny se v pracích objevovala méně radikálně. Vznikaly návrhy spojené se symbolem věže, případně více věžemi. Zadaná forma striktní geometričnosti ale naopak části žáků pomáhala zformulovat hmotově svou myšlenku lépe. Dalším aspektem, který žákům činil velké obtíže, byly predikce možnosti odlévání jednotlivých modelů. Žáci nebyli schopni přemýšlet o formě a odlitku a mnohdy vytvářeli struktury, které by bylo problematické, až nemožné odlít (obr. 19).

Téměř všichni žáci začali pečlivým zkoumáním půdorysu hradu, jeho překreslováním, konfrontováním s katastrem a dalšími mapami tak, aby našli správné umístění a tvar své stavby. Na výsledných návrzích je inklinace k formování stavby dle původního půdorysu viditelná. Někteří žáci pracovali s ostrým úhlem stavby, který kopíruje zužování předhradí i jádra hradu, další návrh pracoval taktéž s hranou ubíhající směrem dovnitř stavby podle možností terénu a původní zástavby. Jiný návrh začal na půdorysu vyloženě trojúhelném (podle předpokladů o původní konstelaci budov jádra). Vznikaly ale i návrhy, které půdorys hradu braly jen jako limitní faktor potenciálně využitelného prostoru. Žáci se dokonce ptali na hrany svahu, které v mapce nemohli vyčíst. Půdorysné rozvržení se zdálo pro žáky jako určující (obr. 20).

Postupně vzniklo několik návrhů, které aspirovaly na možné posunutí do hmotné konstrukce. Jen dvě žákyně nakonec využily možnosti propojit vzezření stavby se symbolikou smrti. Vznikl tak návrh lebky organicky vyrůstající ze svahu se vchodem v oblasti nozder. Ten se vymykal i svými oblými křivkami. Druhý návrh počítal s půdorysem rakve, který dokonce relativně přesně vycházel i z původního půdorysu hradu, čehož si daná dívka povšimla. Tato stavba byla pak přerušena ostrým zářezem, který byl transformací původního příkopu oddělujícího předhradí od hradu. Zde se stal přepažením mezi životem a smrtí. Odděloval také organickou část od silně geometrické formy. Vzhledem k záměrnému užití sofistickovaných kontrastů se stal návrh jedním z převedených v prostorovou vizualizaci. Další návrhy se inspirovaly historií stavby nebo čistě geometrickou formou. Silně rezonovala věž, která se objevila hned ve čtyřech



Obrázek č. 20: další úvahy žáků o prostorovém rozložení hmot a tvarů jejich konceptů Muzea smrti



návrzích. V jednom dokonce jako centrální prvek v rámci stavby založené čistě na půdorysu a průsečících kružnic a kompilovaná pomocí různých forem válců. U dalších byla pouze aditivním doplňkem menšího rozměru. V jednom návrhu se omezila na znásobenou kopuli.

#### 4.2.2 Reflexe tvorby modelů (polystyrenové modely)

Na tom, jaké návrhy budou převedeny do prostoru, se žáci dohodli rychle a práce ve dvojicích byla také svižná – přes jistou rezervovanost vůči neznámému materiálu. Ten se rychle žákům zalíbil. Každá dvojice obdržela přibližně plochu 0,5 m<sup>2</sup> polystyrenu a nástroje pro jeho opracování. Některé žáky fascinovaly vlastnosti materiálu – a to jak haptické, tak zvukové. Potíží byla silná tloušťka vrstvy hmoty, která znesnadňovala práci s odlamovacím nožem a hrany nebyly rovné, ale spíše zvlněné a místy otřepené. Proto bylo přistoupeno k opracování pomocí zednických brusných pomůcek tak, aby byly hrany hladké. Byly vidět různé přístupy tvorby.

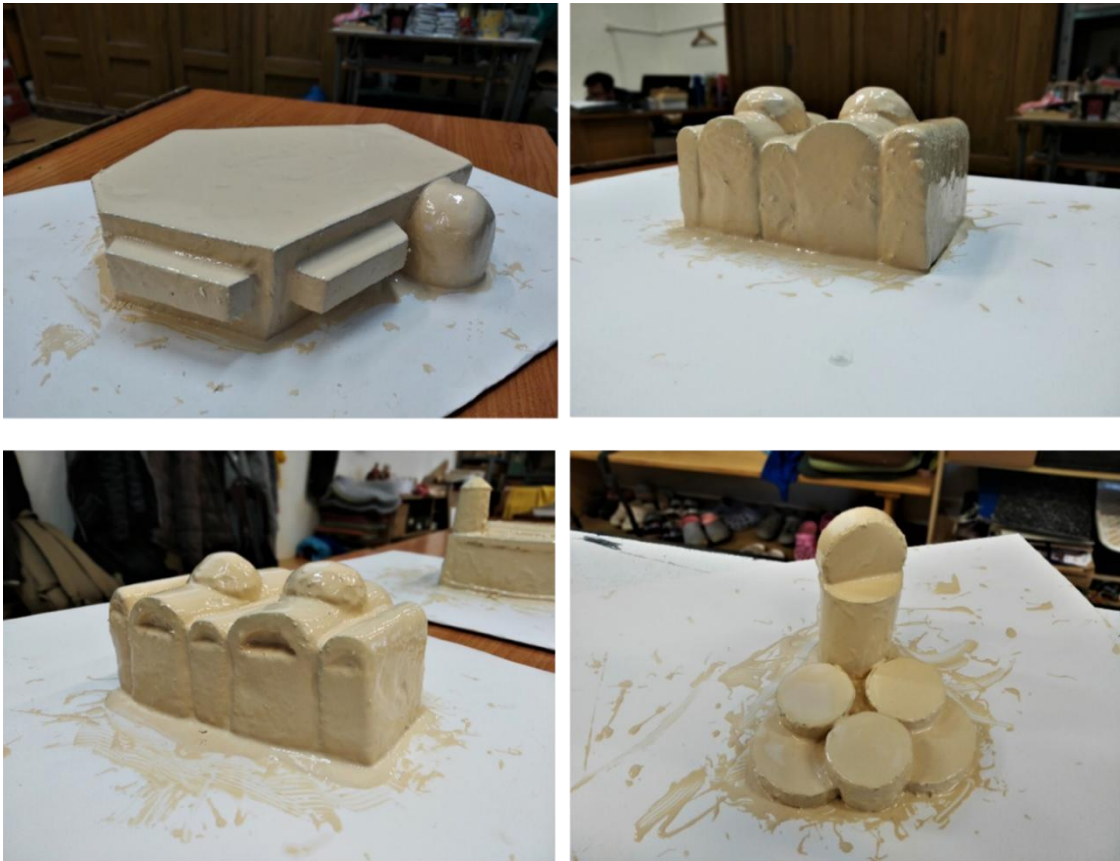
Dvě dvojice žáků nechtěly pracovat s extrudovaným polystyrenem, ale rozhodly se pro odlišnou cestu. Následkem toho vznikala díla tvořená z jiných materiálů. Zde se uplatnila tradiční forma tvorby s keramickou hlinou, a to z legitimního důvodu – žákyně totiž požadovala od hmoty organické křivky, které by jí polystyren v plné míře nedovolil. Další dvojice žáků se rozhodla již v samotném návrhu pro konstrukci založenou na principu kruhu a válce a tím pádem se žáci také odklonili od hlavního materiálu. Oporu pro jejich vizi pak poskytly kartonové a lepenkové válce. Ty žáci s pomocí pily řezali do různých délek a brousili standardním smirkovým papírem. Dna a vrchy válců pal ucpávali papírovými kruhy.

Na řez se tedy extrudovaný polystyren ukázal jako ne zcela ideální – ať už při práci s odlamovacím nožem, jiným nožem či řezačkou polystyrenu na bázi odporového drátu. Defekty, které vznikaly při řezu bylo však možné velmi lehce reparovat při následné povrchové úpravě. Materiál by byl pravděpodobně vhodný na modely menších rozměrů. Žáci, kteří se do tvorby v polystyrenu pustili, ale nakonec byli schopni vyřezat i oblý tvar, ba dokonce tvar kopule. Potíže opět nastaly se samotnými vizemi žáků, které nekorespondovaly s možnostmi odlévání. K redukci plánů muselo dojít u dvojice počítající s ostrým předělem mezi organicky a geometricky vyhlížející částí. Žákyně totiž v organické části vytvořily dutinu, jakési atrium. Taková struktura ale aspirovala na velké potíže při odlévání, kdy by byla zalita z obou stran. Nakonec bylo přikročeno ke kombinaci materiálů – odlitku a dalších aditivních struktur z polystyrenu a kartonu.

Většinu žáků evidentně práce s polystyrenem bavila. Postupovali různými způsoby. Někteří vyráběli komponenty, sub-celky, které kompilovali ve větší struktury, další pak pracovali s celkovou formou stavby, kterou doplňovali spíše případnými detaily. Dohromady bylo vše lepeno pomocí tavicích pistolí, které žáci většinou důvěrně z hodin výtvarné výchovy znají. Ani zdejší žáci nebyli neznalí jejich fungování a bez nutnosti jakékoliv dopomoci všichni slepili své modely.

#### 4.2.3 Reflexe odlévání a dalšího zpracování modelů

Veškeré vytvořené kompletní modely byly zality lukoprenovou hmotou. Tento přípravek pro tvorbu forem při odlévání byl žákům zcela neznámý a byli zvědaví na účinky jeho působení. Práce s přípravkem byla pro žáky opět zábavná. Už jen to, že museli použít rukavice bylo netradiční. Fakt, že se jedná o zdraví nebezpečnou látku, se kterou se musí zacházet opatrně a důsledně odměřovat poměry složení, jen umocnil atraktivitu situace. Smíchaná viskózní hmota s katalyzátorem pak žákům připomínala slané karamel, tekutou polevu nebo kondenzované mléko a působila na ně velmi příjemným, až chuťovým, dojmem. Odměřování množství měl na starosti vyučující, stejně jako adekvátně promísení směsi. Aplikaci vrstvy lukoprenu na model pak měla za úkol samostatně každá dvojice. Práce se odehrávala postupně z důvodu lepší organizovanosti a menších ztrát hmoty. Žáci také končili práci na svých modelech v různých časových intervalech. Před začátkem prací s lukoprenem byly obavy, že bude stékat intenzivně po



Obrázek č. 21: vytvořené modely žáků uzavřené v lukoprenových formách. Ty později obalí ještě sádrový kryt.

vertikálách pryč z modelu. Přestože se jednalo o nesespecializovaný lukopren N1522, větší stékání nebylo zaznamenáno. Hmota sice částečně stekla, ale utvořila film na stěnách, kam se mohla opět z pod modelu aplikovat a hmota pryže se tak navrstvila. Po aplikaci se muselo počkat na vyschnutí forem tak, aby se s nimi mohlo dále pracovat. Modely byly v této fázi výuky nafoceny (obr. 21).

Dalším krokem bylo posléze vytvoření sádrového obalu kolem zalitého modelu. Standardní stavební šedá sádra byla rozmíchaná vždy v množství přibližném k vytvoření obalu pro jeden model. První vrstva byla vytvořena přelitím, tzn. řídkou sádrrou tak, aby se zamezilo bublinám a dále se postupovalo s tužší sádrrou. V některých případech bohužel nebyly vlastnosti sádry takové, jaké byly požadovány. Tužší sádra vytvářela bubliny a rychlý proces tvrdnutí někdy žáky zaskočil. Na druhou stranu byla dalším nevídaným jevem chemická reakce, která vedla k uvolňování tepla a budila pozornost žáků. Sádra zatvrdla rychle, a proto se brzy mohlo pokračovat v další činnosti.

Jako fatální se ukázal proces extrahování částí modelu z lukoprenové formy. Pravděpodobně to bylo následkem více faktorů. Prvním z nich byla asi tenká forma pryže. Z důvodů vysoké pořizovací ceny materiálu, ale i ve víře, že postačuje tenká vrstva materiálu pro kvalitní formu, byl na objekty nanesen tenký film o tloušťce zhruba 1–5 mm. Potíží byla však také přilnavost polystyrenu k pryži. Ta byla příčinou odlupování fragmentů forem a diskontinuity celého obalu formy. Ani forma snímaná z hlíny však nevydržela, rozpadla se při vymývání nečistot. Přesto byla kompaktnější. Žáci se snažili situaci řešit např. větším tlakem na materiál, který však měl vliv na stabilitu sádrového krytu a u dvou dvojic došlo k prasknutí. Nepomáhalo ani citlivé odřezávání hmoty pomocí odporového drátu. Jednalo se tedy plošně o extrémní neúspěch a mrzelo to samozřejmě i žáky, jelikož se jednalo o úsilí v rozsahu minimálně čtyř lekcí.

Jako náhradní alternativu, která postrádala jednoduchost a eleganci lukoprenové formy, bylo možné využít buď separaci tradičním způsobem. Tedy ponechat formu pouze sádrovou a vyjmout poškozený lukoprenový obal i s modelem. Následně by byla forma potřena zevnitř separačním nátěrem a vyplněna i zevnitř sádrrou. Druhou možností, která se naskytila, bylo užití betonu. Beton rezonoval jako možnost řešení od začátku a bylo od něj prve ustoupeno z důvodu nesnadné opracovatelnosti po odlití a hmotnosti objektů, jakožto limitního faktoru pro přenos. Přes faktor dlouhé životnosti byla proto zvolena na počátku sádra. V obou alternativních variantách by práce obnášela nejprve povrchovou úpravu vnitřní části formy pomocí řídké sádry tak, aby došlo k vyplnění míst, kde vznikly bubliny, případně nestabilních míst a jiných nepřesností. Teprve následně je možné se posunout vpřed.

#### 4.2.4 Reflexe odlévání a dalšího zpracování modelů II

Odlévání se z důvodů potíží protáhlo na mnohonásobně více hodin. Nakonec byl z výše vypsanych řešení zvolen beton. Jednalo se o beton s velkou pevností a zároveň s co největší jemností, ale také s ohledem na náklady. Nemohl jsem si dovolit betonový potěr, který byl mnohonásobně dražší než beton. V první řadě musely být vyspraveny formy modelů. Lukoprenové formy i jejich zbytky byly spolu s ostatním materiálem odstraněny a byla odkryta sádrová forma. Ta však v některých případech postrádala kvalitu a musela být vylita řídkou sádrrou či případně některé struktury musely být přilepeny potom, co se odlomily. V některých případech byl vůbec problém model z formy eliminovat. Zejména při použití jiného materiálu než polystyrenu. Tak tomu bylo

zejm. u kartonových rolí. V některých případech se musel model máčet, aby se materiál uvolnil. Po prvotních úpravách forem z důvodu změny procesu odlévání, mohlo být přikročeno konečně k odlití modelů. Odlévání samotné trvalo nejkratší dobu, asi třicet až čtyřicet minut. Stačilo rozmíchat ve vhodném poměru beton a nalít ho do připravených forem vyrovnaných pomocí podložené keramické hlíny.

Modely byly ponechány schnutí týden. Posléze bylo přistoupeno k rozbití jejich forem. To bylo celkem snadné. Formy ze sádry byly křehké. Výsledné modely byly celistvé. I přes dočištění však postrádaly očekávané vlastnosti (obr. 22). Beton se projevil jako nevhodný materiál, jelikož jeho hrubá zrna nemohla vhodně kopírovat jemné struktury modelů. Pro toto využití by pravděpodobně byl adekvátní maximálně velmi drahý beton modelářský, který si běžná škola nemůže dovolit, nebo betonová stěrka, která je také řádově dražší. Modely tak byly dosti porézní, na povrchu s výraznou strukturou, která byla znatelná úměrně hustotě použitého betonu. Výjimkou byl model „lebky“, kde se podařilo zachránit lukoprenovou formu. Model je detailnější a hladší (obr. 17).



Obrázek č. 22: ukázky betonových modelů vytvořených žáky

Příště bych opět zvolil lukopren, ale používal bych více širších vrstev, což je samozřejmě nákladnější použití. Rozhodně bych nevyužil sádrové formy a sádrové odlitky, kde je náročná separace, při které by jistě došlo k poškození modelů. Pokud bych měl volit levnější variantu, vydám se cestou betonových odlitek. Pokud bych od začátku věděl, že nebude možné využít lukopren, vytvářel bych sádrové kryty z řidší sádry, abych předešel tvorbě bublin a puklin. Takto bylo náročnější vyspravit formy pro odlévání a nedokonalosti forem byly přesto více než znatelné.

#### 4.2.5 Vzorový model a způsob prezentace

Z důvodu komplikací celého procesu odlévání se žáky jsem se rozhodl také vytvořit vlastní referenční model. Pracoval jsem stejně jako žáci a model jsem vytvořil z jimi používaného polystyrenu a dalších aditivních struktur (např. plechovka od piva). Poté jsem jej zalil lukoprenem a následně odlil v šedé stavební sádře. Absolvoval jsem tedy původně plánovanou variantu procesu odlévání. Z fotografií je znatelné (obr. 23), že jsem použil výrazně větší vrstvu lukoprenu. Celý model jsem pak natřel tukem. Pružnou formu bylo dokonce možné vcelku vyjmout ze sádrového krytu. Model jsem



Obrázek č. 23: vzorový model zalitý v lukoprenové formě a lukoprenová forma již připravená k odlévání.

potom odlil ze sádry. Rozdíl v odlévání při použití širší vrstvy lukoprenu byl patrný a model byl vytvořen bez problémů. V lukoprenové formě se žádný detail neschová, takže jsou na modelu bohužel patrné struktury polystyrenu, které by zde být neměly. Příště bych pravděpodobně musel výrazně více péče věnovat povrchové úpravě polystyrenu před odléváním. Přestože beton vypadá dle mého názoru lépe než sádra, nelze ho adekvátně používat pro odlévání modelů. Muselo by se jednat o beton specializovaný.

Sádra naopak velmi účinně zachytí veškeré detaily, je však křehčí a nehodí se pro přenos a případnou instalaci v exteriéru.

Dva vybrané modely spolu se vzorovým modelem a uvedením do problematiky projektu byly prezentované přímo v místě hradu Choustníkova Hradiště (obr. 24). Tuto prezentaci jsem pokládal za ideální, došlo totiž ke konfrontaci minulosti s možným budoucím plánem přímo v místě historické památky. Tato forma prezentace má své kouzlo i z důvodu instalace v exteriéru v netradičním prostředí. Zde byly modely ponechány týden. Instalace proběhla bez potíží. Pro vystavení byly použité vlastnoručně vytvořené podstavce ze dřeva nalakované černou barvou.



Obrázek č. 24: ukázka způsobu prezentace – tabule s popisem projektu na dřevěném podstavci v místě bývalého předhradí a vzorový model poblíž

## Závěr

Na závěr bych rád podotknul, že projekt, který jsem v rámci této práce popsal a jeho velkou část také vyučoval, je, myslím, vhodným zpestřením výuky výtvarné výchovy. Nelze ho považovat za standardní formát běžné výuky, protože celoroční stabilní vyučování tímto způsobem není v našem školním systému realizovatelné. Projekt má ve výuce své místo, ale je nutné kombinovat více vyučovacích metod. To přispívá také k pozitivní motivaci a zájmu žáků. Dominantní projektová výuka by také nebyla efektivní.

Projektová výuka, která je navíc kombinovaná s výjezdem žáků mimo školu, je časově velmi náročná. Jak mi jedna paní zástupkyně ředitele gymnázia sdělila, vyučující nechtějí ztratit své hodiny tím, že by třída, kterou vyučují, vyjela třeba na celodenní projektovou výuku mimo školu. Tak mohou také vzniknout konflikty mezi vyučujícími kvůli koncepci a časové náročnosti vyučování. I z toho důvodu je vhodné vybírat památky a místa, které jsou blízko školy.

Přes veškeré nesnáze bych však doporučil tento způsob odhalování místních zapomenutých historických zákoutí každému vyučujícímu, který chce prohloubit vztah svých žáků ke svému rodnému kraji, tak, aby zde třeba později žáci chtěli také zůstat a nenásledovali porevoluční trend odlivu mozků do západní Evropy.

Během praktické výuky jsem narážel na řadu komplikací, o kterých jsem během teoretických úvah vůbec nepřemýšlel. Tyto komplikace ve výsledku znamenaly mnoho zkušeností do příštích projektů tohoto rázu a myslím si, že pro pedagogy, kteří se případně pokusí projekt realizovat s obměnou na jiných lokalitách, může být právě například reflexe praktické části práce přehledem obtíží a problémů, které mohou nastat při realizaci těchto aktivit. Práce tak nabízí i nápady, kde by bylo možné aktivity vylepšit, změnit a doplnit.

Musím také konstatovat, že organizací, které podporují výuku v oboru architektury není málo, ale jejich dosah zatím ve školách není podle mě tolik viditelný. Je tedy na samotných vyučujících výtvarné výchovy, aby si uvědomili, že na nich závisí schopnost žáků uvažovat komplexně o architektuře a zdravě formovat své vlastní prostředí. Ostatně tento projekt je důkazem toho, že i lokální a zdánlivě nevýznamná místa mohou sloužit velmi účinně jako zdroj získávání obrovského množství znalostí, dovedností, ale také formování postojů a celkově osobnosti žáků.

## Literatura

### Historie hradu:

DURDÍK, Tomáš. *Ilustrovaná encyklopedie českých hradů*. 3., opr. vyd. Praha: Libri, 2009. ISBN 978-80-7277-402-9.

Hrad, zřícenina Choustníkovo Hradiště. *Národní památkový ústav: Ústřední seznam kulturních památek* [online]. Národní památkový ústav, 2015 [cit. 2022-02-06].

Dostupné z: <https://pamatkovykatalog.cz/hrad-zricenina-12889310>

Hrad Choustníkovo Hradiště. *Hrady.cz* [online]. 1995, 9. 11. 2003 [cit. 2021-10-31].

Dostupné z: <https://www.hrady.cz/hrad-choustnikovo-hradiste/texty?tid=2331&pos=1000>

JANSA, Pavel. Povrchový průzkum a sběr na hradě v Choustníkově Hradišti. In: DURDÍK, Tomáš, ed. *Castellologica bohemica 10*. Praha: Archeologický ústav Akademie věd České republiky, 2006. ISBN 80-86124-66-5.

JEŽEK, Martin. Jaroměřsko v raném středověku. *Archeologické rozhledy*. Praha: Archeologický ústav AV ČR, 2007, LIX (2), s. 523–570. ISSN 0323-1267.

KOLDA, Jindřich. Celestinky v Choustníkově Hradišti – zapomenutá fundace hraběte F. A. Šporka. In: *Sborník Národního památkového ústavu, územního odborného pracoviště v Josefově*. Jaroměř: Národní památkový ústav, 2013, s. 7–21.

KOLDA, Jindřich. *Sylabus hospitál Kuks*. Kuks, 2015.

KWIECIENOVÁ, Ivana. Známé informace o dávné i blízké historii obce, jejím původu, vzniku jejího jména. *Hradištský zpravodaj: obecní noviny*. Choustníkovo Hradiště: Obecní Úřad Choustníkovo Hradiště, 2000, 5.(11), s. 6–7.

KWIECIENOVÁ, Ivana. Hrad Choustníkovo Hradiště. *Hradištský zpravodaj: obecní noviny*. Choustníkovo Hradiště: Obecní Úřad Choustníkovo Hradiště, 2001, 6.(7), s. 5–7.

POCHE, Emanuel a Ústav pro teorii a dějiny umění (Československá akademie věd). *Umělecké památky Čech*. Praha: Academia, 1977-1982. s. 532.

SEDLÁČEK, August. *Hrady a zámky království českého V.: Podkrkonoší*. Praha: Knihárník Františka Šimáčka, 1887.

SVOBODA, Ladislav. Evidenční list nemovité památky: Choustníkovo Hradiště. *Národní památkový ústav*, 28. 10. 1987 [cit. 2022-02-06]. Dostupné z:

[https://iispp.npu.cz/mis\\_public/documentDetail.htm?id=1212384](https://iispp.npu.cz/mis_public/documentDetail.htm?id=1212384)

Ústřední seznam kulturních památek České republiky [online]. Praha: Národní památkový ústav [cit. 2021-10-14]. Identifikátor záznamu 152703: Hrad, zřícenina.

VON BIENENBERG, Karl-Joseph Biener. *Versuch über einige merkwürdige Alterthümer im Königreich Böhmen: Band 3*. Hradec Králové: Elisabeth Tibellin, 1778.



## Zdroje k praktické části práce:

- ARIÈS, Philippe. *Dějiny smrti*. Praha: Argo, 2020. Každodenní život. ISBN 978-80-257-3251-9.
- BROŽ, Vladimír, ed. *ARCHITEKTURA 58–89: Strhující příběh české předrevoluční architektury*. Praha: Bigg Boss, 2022. ISBN 78-80-908359-3-1.
- ČERNÁ, Marie. *Dějiny výtvarného umění*. 7., rozšířené a upravené vydání. Praha: Idea servis, 2019. ISBN 978-80-85970-93-7.
- ČTK. Litoměřická galerie připomíná Máchu, vystavuje díla Myslbeka, Toyen či Skály. In: *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, © 1999–2022, 7. 6. 2020 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/litomericka-galerie-pripomina-machu-vystavuje-dila-myslbeka/r~6568a14ca8d211ea9c800cc47ab5f122/>
- DANIHELKA, Jiří, Jindřich CHRTEK, Zdeněk KAPLAN, a kol. *Klíč ke květeně České republiky*. Druhé, aktualizované a zcela přepracované vydání. Praha: Academia, 2019. ISBN 9788020026606.
- DOWSON, Richard. Three ingenious archaeological 're-constructions'. *Archeology travel* [online]. Berlín: Archaeology Travel Media, © 2022, 7. 11. 2016 [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://archaeology-travel.com/top-picks/ingenious-archaeological-reconstructions/>
- DURDÍK, Tomáš. *Ilustrovaná encyklopedie českých hradů*. Praha: Libri, 2002. ISBN 80-7277-003-9.
- FENDRYCHOVÁ, Simona. Ukazují, co je možné. Slovák vytváří deep fake videa a varuje před šířením lží. In: *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, © 1999–2022, 15. 11. 2019 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/film/deep-fake-ctrl-shift-face-hbo/r~fd79df18047811eab259ac1f6b220ee8/>
- František Skála: Nimbus: Výstava multimediální tvorby. In: *Karlovy Vary* [online]. Karlovy Vary: Infocentrum města Karlovy Vary, © 2022 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.karlovyvary.cz/cs/frantisek-skala-nimbus>
- HALL, James. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Praha: Paseka, 2008. ISBN 978-80-7185-902-4.
- HEROUT, Jaroslav. *Staletí kolem nás*. Praha: Panorama, 1981. ISBN 11-058-70
- HEROUT, Jaroslav. *Slabikář návštěvníků památek*. 4. vyd. Praha: Národní památkový ústav, Územní odborné pracoviště středních Čech, 2011. ISBN 9788085386929.
- Historické pivovary: Choustníkovo Hradiště. *Pivovary.info* [online]. 1. 1. 2000 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <http://www.pivovary.info/?p=110248>
- Hrad Helfštýn: Historie a zajímavosti. *Muzeum Komenského v Přerově* [online]. © 2022 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: [https://helfstyn.cz/o-hradu/historie-a\\_zajimavosti](https://helfstyn.cz/o-hradu/historie-a_zajimavosti)
- KEN GONZALES-DAY: Bone-Grass Boy: The Secret Banks of the Conejos River. In: *Artsy* [online]. New York: Artsy, © 2022, 2017 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z:

<https://www.artsy.net/show/luis-de-jesus-los-angeles-ken-gonzales-day-bone-grass-boy-the-secret-banks-of-the-conejos-river/info>

KODET, Adam. *Tradice pivovarnictví v Krkonoších*. Hradec Králové, 2015. Bakalářská. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Ing. Daniela Mikšovská Mandáková.

KOLDA, Jindřich. *Sylabus hospitál Kuks*. Kuks, 2015.

KRATOCHVÍL, Petr. *Současná česká architektura a její témata*. V Praze: Paseka, 2011. ISBN 978-80-7432-110-8

LOUSA, Teresa. Death Aesthetization in Contemporary Artistic Practice. *Arte, Individuo y Sociedad* [online]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2016, **28**(2), 371-385 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: doi:10.5209/rev\_ARIS.2016.v28.n2.50047

MOLINER, Núria, ed. Earthship Bioteecture: Self-sufficient and Sustainable Architecture for People and Planet. *UrbanNext* [online]. Barcelona: Actar Publishers, 2015, listopad 2017, 3. [cit. 2022-03-05]. ISSN 2575-5374. Dostupné z: <https://urbannext.net/earthship-bioteecture/>

*Museum for Sepulchral Culture* [online]. Kassel: Foundation Central Institute and Museum for Sepulchral Culture, © 2022 [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: <https://www.sepulchralmuseum.de>

NĚMEC, František. *Klíč k určování nerostů a hornin: pomocná kniha pro školy všeobecného vzdělávací*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN 14-162-72.

*Oko nad Prahou* [dokumentární film]. Režie Olga Malířová Špátová. Česká republika: H.C.E., 2010.

SKALICKÁ, Veronika. *Tanec smrti jako téma ve výtvarném umění*. Hradec Králové, 2018. Bakalářská. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce MgA. Tereza Severová, Ph.D.

SVOBODA, Stanislav. *Bon Repos – od Šporkových festivít k novodobé účelovosti*. Hradec Králové, 2017. Magisterská diplomová práce. UHK. Vedoucí práce prof. PhDr. Eva Semotanová, DrSc.

*Technologický postup: Lukopren N (dvousložkové silikonové kaučuky)*. 9. Kolín: Lučební závody, 2016 [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: [https://www.levnesilikony.cz/files/!data/lukopren\\_n\\_8200/Lukopren\\_N\\_-\\_technologicky\\_postup.pdf](https://www.levnesilikony.cz/files/!data/lukopren_n_8200/Lukopren_N_-_technologicky_postup.pdf)

Vanitas. In: *DOX* [online]. Praha: DOX Prague, © 2008–2022 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.dox.cz/program/vanitas>

VÁŇA, Zdeněk. *Svět slovanských bohů a démonů*. Praha: Panorama, 1990. Stopy, fakta, svědectví (Panorama). ISBN 80-703-8187-6.

VESELOVSKÝ, Martin. Skála: Rakev mám připravenou, na smrt se málo myslí. Je důležité nebát se být trapný. In: *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, © 1999–2022, 31. 10. 2021 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/skala-rakev-mam->

pripravenou-na-smrt-se-malo-mysli-je-  
dulezit/r~ce624e20367811eca1070cc47ab5f122/

VIGNJEVIC, Tomislav. The istrian Danse macabre: Beram and Hrastovlje. In: KNÖLL, Stefanie a Sophie OOSTERWIJK, ed. *Mixed Metaphors: The Danse Macabre in Medieval and Early Modern Europe*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2011. ISBN 978-1-4438-2900-7.

WHITE, Emily. Positive Implications Of Deepfake Technology In The Arts And Culture. In: *Arts Management and Technology Laboratory* [online]. Pittsburg: Carnegie Mellon University, © 2022, 1. 9. 2021 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://amt-lab.org/blog/2021/8/positive-implications-of-deepfake-technology-in-the-arts-and-culture>

ZÁLESKÝ, Petr. Na plánované sjezdovce v Hradci našli ochránci sto let nezvěstného motýla. In: *Idnes.cz* [online]. Praha: MAFRA, © 1999–2022, 20. 1. 2022 [cit. 2022-02-24]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/hradec-kralove/zpravy/lyzarska-sjezdovka-rozarka-nezvestny-motyl-vyhynuly-priroda.A220119\\_646573\\_hradec-zpravy\\_kvi](https://www.idnes.cz/hradec-kralove/zpravy/lyzarska-sjezdovka-rozarka-nezvestny-motyl-vyhynuly-priroda.A220119_646573_hradec-zpravy_kvi)

### Teoretická část práce:

ABHAU, Marcy. *ARCHITECTURE IN EDUCATION: A Resource of Imaginative Ideas and Tested Activities*. Philadelphia: Centre for Architecture, 2009. ISBN 9780962290800.

ALTARRIBA, Eduard a Berta BARDÍ I MILÀ. *Objevujeme architekturu*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2475-6.

ANSARI, Iman. Interview: Peter Eisenman. In: *The architectural review* [online]. Londýn: EMAP PUBLISHING, © 2020, 26. 4. 2013 [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: <https://www.architectural-review.com/essays/interview-peter-eisenman>

*Architekt+* [online]. Praha: Premium media group, © 2021 [cit. 2022-05-23]. Dostupné z: <https://www.architect-plus.cz>

Architekti ve škole: O projektu. In: *Architekti ve škole* [online]. 2014 [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: [https://www.architektiveskole.cz/o\\_projektu](https://www.architektiveskole.cz/o_projektu)

Architektura ve vzdělávání: Memorandum z mezioborového setkání v rámci cyklu Otevřeného think-tanku architektů (OTTA) na téma „Vzdělávání aneb Architektura součástí základního vzdělání“. Česká komora architektů: Činnosti komory [online]. 29. 11. 2014 [cit. 2021-01-14]. Dostupné z: <https://www.cka.cz/cs/cka/cinnost-komory/otta/architektura-ve-vzdelavani>

BÁRTA, Jaroslav, Petr ČORNEJ a Kateřina DEJMALOVÁ. *Místa hodná paměti*. Lomnice nad Popelkou: Studio JB, 2002. ISBN 80-865-1219-3.

BOČKOVÁ, Alexandra, Lenka CALETKOVÁ, Monika CHRENKOVÁ, Tomáš ČECH, Laura DOLEŽALOVÁ, Kateřina GLUMBÍKOVÁ, Markéta KÁŇOVÁ, Michael KOTLÁR, Marek MIKULEC, Roman OSIKA, Eva ŠPAČKOVÁ, Marie ŠPILÁČKOVÁ. *Metodika*

*participativního plánování v městském prostoru*. Ostrava: Printo, spol. s r.o., 2021. ISBN 978-80-7599-265-9.

BOHEMIA, Erik, Ingvild DIGRANES, Robin VANDE ZANDE. *Proceedings of the 3rd International Conference for Design Education Researchers (volume 3)*. Aalto: Aalto university, 2015. ISBN 978-952-60-0069-5 (DOI: 10.13140/RG.2.1.5001.8409)

BOUDKOVÁ, Kristýna. *Postavení architektury ve výtvarné výchově se zaměřením na 1. stupeň základní školy*. Hradec Králové, 2020. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.

BOROVINOVÁ, Kateřina, Eliška HÁJKOVÁ a Jiří KULICH. *Místně zakotvené učení: základní informace a inspirace do výuky* [online]. Horní Maršov: Středisko ekologické výchovy SEVER, 2020 [cit. 2022-02-08]. Dostupné z: <https://www.skolaprozivot.cz/Ke-stazeni.html>

CAMP: *Centrum architektury a městského plánování* [online]. Praha, © 2022 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://praha.camp/>

CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-860-3970-6.

CLARK, Delia a kol. *Learning to make choices for the future. Connecting public lands, school, and communities through place-based learning and civic engagement*, 2008. [online] [cit. 2022-2-22] Dostupné z [http://promiseofplace.org/curriculum\\_and\\_planning/planning\\_tools](http://promiseofplace.org/curriculum_and_planning/planning_tools)

COLEO, Emily, ed. *Průvodce architekturou*. Praha: Svojtka & Co., 2002. ISBN 978-80-7352-976-5.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Metody výuky a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

ČTK. Ministr Liška podepsal memorandum o vzdělávání a architektuře. *Archiweb* [online]. Praha: Archiweb, © 1997–2022, 17.04.2009 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.archiweb.cz/en/n/home/ministr-liska-podepsal-memorandum-o-vzdelavani-a-architekture>

DOSTÁLEK, Jiří, Marek EHRlich, Karel KUČA, Věra KUČOVÁ, Božena PACÁKOVÁ: *Metodika tvorby standardizovaného záznamu krajinné památkové zóny*. Edice Odborné a metodické publikace, svazek 53, Praha: Národní památkový ústav, 2014, ISBN 978-80-7480-022-1.

DIVIŠ, Miroslav. *Nástin vývoje architektury v českých zemích*. Vimperk: Tiskárny Vimperk, 1999. ISBN 8023851748.

DUŠEK, Ondřej a Karolína JIRKALOVÁ. *K čemu jsou architekti: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Vydání 2, Praha: Jakost, 2018. ISBN 978-80-270-2710-1.

*Efektivní výuka metodou projektového vyučování na SŠ: Projekt Škola digitálního věku.* Ostrava: Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost, 2014. (reg. č. CZ.1.07/1.3.00/51.0003)

FOLTÝN, Dušan a Hana HAVLŮJOVÁ. *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit.* Praha: Brontosauří ekocentrum Zelený klub, 2012. ISBN 978-80-905254-2-9.

FOLTÝN, Dušan, Hana HAVLŮJOVÁ a Kateřina CHARVÁTOVÁ. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR. *Envigogika.** 2012, 7(3). ISSN 1802-3061. Dostupné z: doi:10.14712/18023061.78

HANUŠ, Jiří. *Architektura v dvourozměrném prostoru.* In. *Výtvarná výchova.* 2014. č. 4. s. 15–23. ISSN 1210-3691.

HANUŠ, Jiří. *Výtvarné aspekty detailu v architektuře.* *Kultura, umění a výchova,* 2014, 2(1), [cit. 2014-03-31]. ISSN 2336-1824. Dostupné z:

[https://kvv.upol.cz/files\\_up/mirrorcz/127/Konferen%C4%8Dn%C3%AD%20p%C5%99%C3%ADsp%C4%9Bvky%20v%20PDF\\_hanus-vytvarne-aspekty-detailu-v-architekture\\_20130603-084457.%20v%C3%BDtvarn%C3%A9%20aspekty%20detailu%20v%20architektu%C5%99e.pdf](https://kvv.upol.cz/files_up/mirrorcz/127/Konferen%C4%8Dn%C3%AD%20p%C5%99%C3%ADsp%C4%9Bvky%20v%20PDF_hanus-vytvarne-aspekty-detailu-v-architekture_20130603-084457.%20v%C3%BDtvarn%C3%A9%20aspekty%20detailu%20v%20architektu%C5%99e.pdf)

HANUS, Robin a František ŠTĚDRÝ, ed. *Architektura v modelech: mezi snem a skutečností.* Praha: ČVUT, 2004.

HAVLŮJOVÁ, Hana, Kateřina CHARVÁTOVÁ, Martina INDROVÁ a kol. *Památky nás baví 2.* Praha: Národní památkový ústav, 2015. ISBN 978-80-905631-7-9.

HONĚK, Michal. *Památkový zákon a development.* In: *diskusní setkání: Památkový zákon a development*, 31. 5. 2018, Hotel Adria, Praha [online]. Praha: Stavební fórum, 2018. [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://www.stavebni-forum.cz/cs/wp-content/uploads/honek.pdf>

HORÁK, Ondřej. *Průvodce neklidným územím: Příběhy moderní české architektury.* V Praze: Labyrint, 2018. Magnus art (Labyrint). ISBN 978-80-87260-97-5.

CHODURA, Radko. *Výchova uměním se zaměřením na výchovu architekturou.* Kandidátská práce. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, (zpracováno v Českých Budějovicích), 1987

CHUPÍKOVÁ, Eva. *Slovník, aneb, Praha má styl: vyprávění o architektuře.* V Praze: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04682-2.

International Biennial on Architecture Education for Children and Young People [online]. Dostupné z: <https://ludantia.wixsite.com/bienal-internacional/educational-projects>

JELEŇSKA, Magdalena. *Archistorie: vyprávění o architektuře.* V Praze: Labyrint, 2020. ISBN 978-80-86803-64-7.

KNYTL, Luboš. *Forma – funkce – konstrukce ...a myšlenka: Form – function – structure ...and idea.* Praha: České vysoké učení technické, 2016. ISBN 978-80-01-05972-2.

- KOLEJKA, Jaromír. *Nauka o krajině*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-904785-1-0.
- KORYNTOVÁ, Eliška. Vnímat, myslet, číst – perceptuální a konceptuální možnosti analýzy umění. *AUC PHILOSOPHICA ET HISTORICA*. 2020, 2019(2), s. 165–167. ISSN 2464-7055. Dostupné z: doi:10.14712/24647055.2020.8
- KRATOCHVÍL, Petr. *O smyslu a interpretaci architektury*. Praha: VŠUP, 2005. ISBN: 80-86863-04-2.
- KRATOCHVÍL, Petr. O smyslu a interpretaci architektury. *Architektúra a urbanizmus*. Bratislava: Slovenská akademie věd. XLIII, 2009, č. 1–2, s. 2–9. ISSN 0044-8680.
- KÜNTZEL, Bastian, ed. *Pathways. How to build educational activities for young people that are truly grounded in their social and civic lives*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2017. ISBN ISBN 978-83-949433-1-8.
- KUBINA, Matěj. Pravidla stavebních zásahů do památek: Vsaďte na dobré architektky, jednejte s NPÚ. *ESTAV.cz* [online]. Praha: Topinfo, 2014, 12. 8. 2020 [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: <https://www.estav.cz/cz/8867.pravidla-stavebnich-zasahu-do-pamatek-overte-si-informace-vsadte-na-dobre-architekty>
- LOPATOVÁ, Kateřina. Vladimír Jeník: "Na modelu se nedá švindlovat": rozhovor. *Archiweb: internetové centrum architektury* [online]. 1997, 11. 1. 2008 [cit. 2021-12-04]. Dostupné z: <https://www.archiweb.cz/news/vladimir-jenik-na-modelu-se-neda-svindlovatprojekt>
- MACKEN, Marian. *Beyond Simulacrum: The Model as Three-dimensional Post Factum Documentation*. Sydney, 2007. Diplomová práce. University of Technology Sydney. Vedoucí práce Dr. Andrew Benjamin & Dr. Charles Rice.
- MAIER, Karel, Markéta HUGOVÁ, Petr KLÁPŠTĚ a Martin VESELÝ. *Analýza stavební kultury: Podklad pro řešení problematiky POLITIKA ROZVOJE STAVEBNÍ KULTURY (ARCHITEKTURY)*. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj, 2012.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. Metodický portál, Články: „Možnosti a meze projektové výuky v současné škole“ [online]. 19. 04. 2007. [cit.10. 02. 2022.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html>
- MIZIELIŇSKÁ, Aleksandra a Daniel MIZIELIŇSKI. *D.O.M.E.K.: důvtipná obrázková mozaika efektních konstrukcí*. Praha: Jana Kostecká, 2014. ISBN 978-80-260-5657-7.
- MOURKOVÁ (DANKOVIČOVÁ), Olga, Tereza PELCLOVÁ a Marek SIVÁK, ed. *Pěstuj prostor: kreativní demokratická škola*. Plzeň: Plzeň 2015, o. p. s. & CpkP západní Čechy, 2013.
- NEDBÁLKOVÁ, Hana. *Místně zakotvená badatelská výuka jako forma environmentálního vzdělávání pro gymnázia: Návrh výukového programu*. Brno, 2020.

Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Šárka Doležalová Křepelková.

NORBERG-SCHULZ, Christian. *Genius loci: krajina, místo, architektura*. 2. vyd. Praha: Dokořán, 2010. ISBN 978-80-7363-303-5.

*Oko nad Prahou* [dokumentární film]. Režie Olga Malířová Špátová. Česká republika: H.C.E., 2010.

OKAMURA, Osamu. *Město pro každého: manuál urbanisty začátečníka*. V Praze: Labyrint, 2020. ISBN 978-80-86803-67-8.

PALLASMAA, Juhani. *Oči kůže: architektura a smysly*. Zlín: Archa, 2012. a Architektura. ISBN 978-80-87545-10-2.

PECHOVÁ, Zuzana & STARÁ, Kristýna. Architektura jako interdisciplinární platforma. *Výtvarná výchova*. Praha: Karolinum, 2017 (3-4), 11–16. 46–57. ISSN 1210-3691.

PECHOVÁ, Zuzana a Kristýna STARÁ. Architektura ve vzdělávání: podpora zapojování architektury a kultury prostředí do výukových systémů. *Výtvarná výchova*. Praha: Karolinum, 2015, 2015–2016 (3-4), 11–16. ISSN 1210-3691.

PELČÁK, Petr. *Několik poznámek k současné architektuře*. Brno: Obecní dům, c2009. ISBN 978-80-254-4155-8.

Politika architektury a stavební kultury České republiky. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj, 2015. ISBN 978-80-87147-83-2.

POŠAROVÁ, Markéta. *Výtvarné vyjadřování 3 (prostorová tvorba): lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Vydání 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2016. ISBN 978-80-7494-301-0.

PRAŽANOVÁ, M. Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol. rigorózní práce (PhDr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. České Budějovice, 2011.

*Pražské Quadriennale scénografie a divadelního prostoru 2015: Sdílený Prostor Hudba Počasí Politika*. Praha: Institut umění – Divadelní ústav, 2015. ISBN 978-80-7008-350-5.

PRUDILOVÁ, Pavlína. *Krise ve výtvarném projevu dětí a její předcházení v pedagogické praxi*. Brno, 2016. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Martina Želazková.

*Příloha k opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, č. j. MSMT-24248/2021-2* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/001-rvp-gym-vyznacene-zmeny.pdf>

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 79-41-K/41 Gymnázium* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

RASMUSSEN, Steen Eiler. *Jak vnímat architekturu*. Praha: Academia, 2016. ISBN 978-80-200-2598-2.

- READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- RICHTEROVÁ, Karin, Jiří KULICH, Tomáš HAWEL a Pavel KAPLAN. *Cesta labyrintem ŠUŽ: metodika vzdělávacího programu Škola pro Udržitelný Život*. Horní Maršov: Středisko ekologické výchovy SEVER, 2019.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- SEELOW, Atli Magnus. *Models as a Medium in Architecture. Preprints*. 2017, 2017120071 (doi: 10.20944/preprints201712.0071.v1).
- SEKANINOVÁ, Štěpánka. *Příběhy staveb*. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05026-3.
- SOBEL, David. *Place-based Education: Connecting Classrooms and Communities*. The Orion Society. Great Barrington, MA., 2004.
- SMRTOVÁ, E. *Výchova a vzdělávání v intencích Evropské úmluvy o krajině*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. České Budějovice, 2014
- STARÁ, Kristýna, ed. *Zapojování dětí a mladých lidí do tvorby sídel: metodická příručka participace* [online]. 2021. [cit. 2021-12-04]. Dostupné z: [https://www.architektiveskole.cz/assets/uploads/files/blog\\_files/5eafa-prirucka-ke-cteni\\_cz.pdf](https://www.architektiveskole.cz/assets/uploads/files/blog_files/5eafa-prirucka-ke-cteni_cz.pdf)
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇNOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4506-9.
- ŠAMŠULA, Pavel. *Obrazárna v hlavě 6: výtvarná čítanka od 9. ročníku základní školy a pro víceletá gymnázia*. Praha: SPL – Práce, 2002. SBN 80-862-8749-1.
- ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9.
- The shortest history of architectural model making. In: *Architekton: Creative workshop* [online]. Kyjev: Architekton, © 2006-2021 [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: <https://www.architektonix.com/model-making/history-of-modeling/>
- TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat architekturu pro děti a rodiče*. Praha: Motto, 2020. ISBN 978-802-6718-970.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-531.
- VENTURI, Robert. *Složitost a protiklad v architektuře*. Praha: Arbor vitae, c2003. ISBN 80-863-0017-X.
- Vyhláška č. 187/2007 Sb., *Vyhláška, kterou se stanoví obsah a náležitosti plánu území s archeologickými nálezy*. In: *Sbírka zákonů*. 23. 7. 2007.



WATES, Nick, ed. *The Community Planning Handbook: How people can shape their cities, towns and villages in any part of the world*. Malta: Gutenberg press, 2006. ISBN 978-1-85383-654-1.

Zákon č. 20/1987 Sb., *Zákon České národní rady o státní památkové péči*. In: *Sbírka zákonů*. 30. 3. 1987. ISSN: 1211-1244

Zákon č. 283/2021 Sb., *Stavební zákon*. In: *Sbírka zákonů*. 29. 7. 2021. ISSN: 1211-1244

Zákon č. 284/2021 Sb., *Zákon, kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím stavebního zákona*. In: *Sbírka zákonů*. 29. 7. 2021. ISSN: 1211-1244

ZELL, Mo. *Škola kreslení a modelování pro architekty*. V Praze: Slovart, 2009. ISBN 978-807-3911-546.

ZÍDEK, Martin. Výstavba z hlediska památkové péče, kritéria a práce památkářů, nová legislativa. In: diskusní setkání: Památkový zákon a development, 31. 5. 2018, Hotel Adria, Praha [online]. Praha: Stavební fórum, 2018. [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://www.stavebni-forum.cz/cs/wp-content/uploads/zidek.pdf>

*Zlatý řez* [online]. Praha: Zlatý řez, © 1998–2022 [cit. 2022-05-23]. Dostupné z: <http://www.zlatyrez.cz/>

## Seznam obrázků

**Obrázek č. 1:** busta hraběte F. A. Šporka vznikla za přispění jeho vzdáleného potomka Gustava Sweerts-Sporcka r. 1901. Zhotovil ji Emanuel Gerhardt a dodnes v obci stojí, zdroj: <https://www.turistika.cz/mista/busta-frantiska-antonina-hrabete-sporcka-v-choustnikove-hradisti/foto?id=2235492>

**Obrázek č. 2:** výřez z veduty Kuksu z roku 1712. Součástí veduty je i popis, který uvádí pod číslem dva hrad Choustníkovo Hradiště, pod číslem osm jsou vzadu Krkonoše, najdeme zde nalevo také odspodu Žiřeč a Dvůr Králové nad Labem, zdroj: <http://www.fotohistorie.cz/FullFoto.aspx?photoID=37296>

**Obrázek č. 3:** Choustníkovo Hradiště na vedutě Kuksu z r. 1740. Kostel v obci je vidět nalevo. Vzrostlá alej vede k bráně kláštera, zdroj: <http://www.fotohistorie.cz/FullFoto.aspx?photoID=56480>

**Obrázek č. 4:** veduta Choustníkovy Hradiště od F. B. Wenera pravděpodobně kolem roku 1740 (nalevo dominantní pozdně barokní kostel, vpravo nahoře areál hradu přestavěného na klášter, zdroj: [https://www.hrady-zriceniny.cz/img/stare6/FB\\_Werner/Choustnikovo\\_Hradiste\\_FB\\_Werner\\_kolem\\_1740.jpg](https://www.hrady-zriceniny.cz/img/stare6/FB_Werner/Choustnikovo_Hradiste_FB_Werner_kolem_1740.jpg)

**Obrázek č. 5:** litografie F. A. Hebera z roku 1844, tedy více než 20 let po velkém bourání hradu. Patrné jsou stále výrazné zbytky zdiva v rozsahu celého návrší, zdroj: [https://www.hrady-zriceniny.cz/img/stare5/FA\\_Heber\\_/choustnikovo-hradiste-od-jv-j-fark-heber-litografie-1844.jpg](https://www.hrady-zriceniny.cz/img/stare5/FA_Heber_/choustnikovo-hradiste-od-jv-j-fark-heber-litografie-1844.jpg)

**Obrázek č. 6:** Kolorovaná fotografie z roku 1910 ukazuje pivovar a v pozadí zbytky hradních zdí. Budova pivovaru je bohužel aktuálně soukromým majitelem bouraná, po desítkách let, kdy ho nikdo neopravoval ani nevyužíval, zdroj: [https://www.hrady-zriceniny.cz/img/stare6/FH\\_KH\\_kraj/Choustnikovo\\_Hradiste\\_pivovar\\_a\\_hrad\\_1910.jpg](https://www.hrady-zriceniny.cz/img/stare6/FH_KH_kraj/Choustnikovo_Hradiste_pivovar_a_hrad_1910.jpg)

**Obrázek č. 7:** část výjevu Tance smrti v Kuksu (Farář), zdroj: <https://theses.cz/id/eevm1z/STAG90907.pdf?lang=en>

**Obrázek č. 8:** kostra na dveřích v Kuksu, zdroj: <https://m.facebook.com/hospitalkuks/photos/i-takovouto-v%C3%BDzdobu-v-na%C5%A1em-hospit%C3%A1le-najdete-tento-fe%C5%A1%C3%A1k-je-vymalovan%C3%BD-na-dve%C5%99%C3%AD/4173545609401044/>

**Obrázek č. 9:** práce s pracovními listy v terénu, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 10:** vyměřování budov v prostoru předhradí, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 11:** práce s plexisklem, snaha o konfrontaci minulosti se současností, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 12:** ukázky vzniklých kreseb, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 13:** jaterník podléška vyfotografovaný účastníky her, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 14:** vzorová podoba kresby na plexiskle inspirovaná modelem hradu z počátku 20. století, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 15:** „kruh historie“ s artefakty uspořádanými od nejstarších na kraji po nejnovější veprostřed vypadá ve skutečnosti docela tajemně, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 16:** detail artefaktů v kruhu (plechový kbelík, láhev od oleje z období minulého režimu, láhev od piva, složenka na energie, aj.), zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 17:** sesbírané předměty v rámci lokality hradu a přilehlého okolí, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 18:** model hradu Choustníkova Hradiště v zahradě blízko za kostelem, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 19:** skica muzea jednoho ze žáků, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 20:** další úvahy žáků o prostorovém rozložení hmot a tvarů jejich konceptů Muzea smrti, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 21:** vytvořené modely žáků uzavřené v lukoprenových formách. Ty později obalí ještě sádrový kryt, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 22:** ukázky betonových modelů vytvořených žáky, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 23:** vzorový model zalitý v lukoprenové formě a lukoprenová forma již připravená k odlévání, zdroj: vlastní fotografie

**Obrázek č. 24:** ukázka způsobu prezentace, zdroj: vlastní fotografie

## Přílohy

Součástí diplomové práce jsou elektronické přílohy obsažené na nosiči CD. Ten obsahuje doprovodné materiály k venkovním aktivitám v rámci projektové výuky.

**Příloha A** – Karty k jednotlivým zastavením aktivity č. 3

**Příloha B** – Pracovní list v původní podobě

**Příloha C** – Pracovní list přepracovaný