Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

OD POKLADŮ POZEMSKÝCH K POKLADŮM DUCHOVNÍM

Edukační program v předmětu Život a umění pro žáky II. stupně církevní základní školy:

Gotická, renesanční a barokní architektura a umění na příkladech památek Městské památkové rezervace Tábor

Vedoucí práce: PhDr. Michal Filip, Ph.D

Autor práce: Bc. Monika Prokopová

Studijní obor: Pedagogika volného času

2016

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č.111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem odhalování plagiátů.

V Táboře 20. 3. 2016

.....

Bc. Monika Prokopová

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Michalu Filipovi, Ph.D za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

OBSAH 4
ÚVOD 6
I. TEORETICKÁ ČÁST 8
1 Definiční rámec a metodická východiska výchovně vzdělávacího programu 8
1 Definice pojmu animace, kulturní animace a enkulturace 8
1.1.1 Uplatnění animace při výuce předmětu Život a umění 10
1.1.2 Animace v „konkurenci“ s působením médií masové kultury 12
1.2 Definice pojmu zážitkové pedagogiky 13
1.2.1 Možnosti aplikace principů zážitkové pedagogiky při výuce předmětu Život a umění 13
1.3 Definice pojmu tvořivost v pedagogickém kontextu 16
1.3.1 Rozvoj tvořivosti jako součást výchovného působení v předmětu Život a umění 16
1.4 Definice participace, její uplatnění ve vyučovacím procesu 18
1.5 Definice pojmu artefiletika 19
1.5.1 Aplikace principů artefiletiky ve výchovných předmětech s výtvarným zaměřením 19
1.5.2 Subjektivní a objektivní kontext uměleckého díla 21
2 Jakým jazykem promlouvá umělecké a architektonické dílo? Teorie percepce umění a její využití pro pedagogickou praxi. 23
2.1 Definice uměleckého díla. Dílo jako model, „zobrazení světa.“ 23
2.2 Funkce umění 26
2.3 Umělecké dílo jako objekt estetického vnímání 27
2.3.1 Typologie estetického vnímání 28
2.3.2 Faktory, podstatné pro estetické vnímání uměleckého díla 30
2.4 Definice pojmu Genius loci. Genius loci jako součást poznávání architektonického díla. 31
2.4.1 *Genius loci* vnímaný okem dítěte 32
3 Cíle a struktura edukačního programu 34
3.1 Výchovně vzdělávací cíle předmětu Život a umění 34
3.2 Tematické celky edukačního programu 34
3.3 Osnova edukačního programu 35
3.3.1 Téma 35
3.3.2 Námět 36
3.3.3 Uměnovědné informace 36
3.3.4 Historické a vlastivědné souvislosti 37
3.3.5 Teologické a náboženské souvislosti 37
3.3.6 Realizace obsahu a úloh vyučovacích hodin 38
3.3.7 Kritéria pro hodnocení výstupů programu 38

II. PRAKTICKÁ ČÁST 40
4 TEMATICKÝ CELEK Č. 1: Gotická sakrální architektura a umění v Čechách. Založení Tábora 40
4.1 Námět: Děkanský kostel Proměnění Páně na hoře Tábor 40
4.2 Uměnovědné informace: Gotická architektura a umění v českém kontextu 41
4.3 Historické a vlastivědné souvislosti: Tábor od jeho založení po „Lipany“ 42
4.4 Teologické a náboženské souvislosti: Biblická symbolika Tábora 43
4.5 Realizace obsahu a úloh vyučovacích hodin 44
4.6 Kritéria pro hodnocení výstupů programu 49
5 TEMATICKÝ CELEK Č. 2: Renesanční umění a světská architektura v Čechách. Od města Žižkova k městu královskému. 50
5.1 Námět: Poklady světské architektury - táborská radnice a soubor táborských historických domů. A skutečný Táborský poklad … 50
5.2 Uměnovědné informace: Renesanční architektura a umění v Čechách. 51
5.3 Historické a vlastivědné souvislosti: Konec husitského Tábora a formování tradičního měšťanského způsobu života města. Rozkvět českých měst v renesanční době. 53
5.4 Teologické a náboženské souvislosti: Kališníci v době náboženské tolerance 53
5.5 Realizace obsahu a úloh vyučovacích hodin 54
5.6 Kritéria pro hodnocení výstupů programu: 57
6 TEMATICKÝ CELEK Č. 3: Barokní architektura a umění v Čechách. Duchovní život v době baroka 59
6.1 Námět: Poutní kostel Nanebevzetí Panny Marie v Klokotech - místo ztišení nad řekou Lužnicí 59
6.2 Uměnovědné informace: Barokní architektura a umění v Čechách. 61
6.3 Historické, vlastivědné a náboženské souvislosti 62
6.4 Teologické souvislosti 64
6.5 Realizace obsahu a úloh vyučovacích hodin 66
6.6 Kritéria pro hodnocení výstupů programu: 70
ZÁVĚR 71
LITERATURA. 73
ABSTRAKT 77
ABSTRACT 78
PŘÍLOHY

ÚVOD

Má diplomová práce s tématem *„Od pokladů pozemských k pokladům duchovním“* s podtitulem *„Edukační program v předmětu Život a umění pro žáky II. stupně církevní základní školy: Gotická, renesanční a barokní architektura a umění na příkladech památek Městské památkové rezervace Tábor“* má za cíl pojmenovat teoretický základ, metodická východiska a cíle výchovně - vzdělávacího procesu v předmětu, zaměřeném na získání základního kulturního přehledu o středověké, renesanční a barokní architektuře a umění. Vymezit pojmy animace, kulturní animace a enkulturace a jejich využití ve vzdělávacím procesu. Zamyslet se nad možnostmi aplikace prvků zážitkové pedagogiky a tvořivého vyučování jako součást výchovného působení v předmětu Život a umění. Dále zmiňuji možnosti uplatnění principů artefiletiky ve výchovných předmětech s výtvarným zaměřením. Teorie percepce umění a jeho využití pro pedagogickou praxi se snaží pojmenovat otázku co je uměleckým dílem, jaké jsou jeho funkce, jak vnímáme umělecké dílo a jak je vnímáno očima žáků základní školy. Zmiňuji též termín *Genius loci* a jeho využití při prožitkové složce výchovného procesu.

V praktické části pak má práce stručně nastíní cíle a strukturu výchovně vzdělávacího programu a představí jednotlivé náměty (architektonické objekty). Uměnovědná data o epoše, v níž vznikly. Historické, vlastivědné, teologické a náboženské souvislosti. Dále pak didaktické techniky, s jejichž pomocí si mají žáci osvojit základní znalosti o jednotlivých slohových obdobích, stavebních a technických prvcích gotiky, renesance a baroka ve světské a sakrální architektuře a umění jednotlivých epoch. A to též na příkladech kulturně historického dědictví města Tábora. Cílem práce je tedy nastínit možnosti pedagogického využití lokálních památek, které jsou dětem snadno přístupné a s nimiž se běžně setkávají např. při účasti na bohoslužbách či jako návštěvníci kulturních akcí, pořádaných městem a jeho institucemi, aniž by často vnímaly jejich kulturně historickou jedinečnost. Pojmenovat možnosti, jak vést žáky nejen k obecně platným znalostem o vývoji architektury a umění od středověku po novověk, schopnosti hlouběji poznat umělecké dílo a podobně, ale též

k pochopení historické a kulturní kontinuity místa, kde žijí, nebo kde případně žili jejich předci. Kontinuity, historicity vlastního života.[1]

Název diplomové práce symbolicky odkazuje na prolínání materiálního světa měšťanské architektury jihočeského města zejména v době jeho rozkvětu v 16. století, kterou reprezentuje například soubor mimořádně cenných renesančních domů v historickém centru města, a symbolicky pak expozice táborského pokladu v místním muzeu se světem duchovním, jeho architekturou a uměním. Počínaje pozdně gotickým kostelem Proměnění Páně na hoře Tábor na místě původní kališnické modlitebny a seřadiště vojsk prvních obyvatel Tábora, po významné jihočeské poutní místo v širším centru města, tedy poutní kostel Nanebevzetí Panny Marie v Klokotech a přilehlý poutní areál.

Uměnovědné působení edukačního programu má pak doplnit další, byť pouze vedlejší cíl programu. S přihlédnutím k faktu, že objektem výuky mají být památky města, v němž se stýkají dva mocné církevně historické proudy českých dějin a kultury – kališnická (husitská) a katolická, bych ráda vědomě v rámci edukačního programu zohlednila oba duchovní a kulturní aspekty těchto epoch. Protože pracuji v církevní základní škole, kladu si za cíl přizpůsobit tomu, do jisté míry, formu a obsah edukačního programu. Pro přiblížení křesťanských idejí a symboliky dětem, dosud neobeznámeným s těmito tématy, je totiž zvláště vhodné město Tábor, kde vedle sebe po celou renesanci - až do Bílé hory - fakticky bez problémů působily dvě církve. Utrakvistická konfese, vzešlá z táborského kališnictví, a církev katolická. Tato „dvojdomost“ může být pro žáky inspirativním a v dnešní době zvláště aktuálním příkladem vzájemného soužití dvou protichůdných názorových proudů v době, která toleranci a vzájemnému porozumění nepřála.

[1] KAPLÁNEK, M. *Animace: studijní text pro přípravu animace mládeže*. s. 52, srov. též *Rekreace a volný čas z hlediska teologie. Studijní texty pro pedagogy volného času.* s. 10.

I. TEORETICKÁ ČÁST

„Vytvoření něčeho nového se neuskutečňuje intelektem, nýbrž hravým instinktem, který jedná z vnitřní nutnosti. Tvůrčí mysl si pohrává s předměty, které má v lásce."
C. G. Jung

1 Definiční rámec a metodická východiska výchovně vzdělávacího programu

1.1 Definice pojmu animace, kulturní animace a enkulturace

Pojem *Animace* bývá v různém kontextu vykládán různým způsobem. Pro účely pedagogické však přichází v úvahu definovat jej především s využitím sémantického, významového výkladu tohoto slova. Anima znamená latinsky „duše." Kaplánek a další autoři[2] jej v tomto významu chápou jako ekvivalent slova „život." Animace je tak překládána jako „oživení," ve smyslu „naplnění životem," tedy duchem.[3] Význam animace pro pedagogiku spočívá v nedirektivním výchovném působení, které animační přístup umožňuje.

„Animovat" určité téma při práci s dětmi ve škole znamená dávat tomuto tématu „duši." Oduševňovat látku, která má být žákům prezentována. V souvislosti s předmětem, kterému se chci věnovat, tedy modelem výchovného a edukačního procesu předávání kulturních informací, estetických prožitků a podobně, lze pak souhlasit i s definicí, podle níž animovat znamená „probouzet nadšení."[4] Pedagogická práce s kolektivem dětí na uměnovědných tématech, jež mohou žáci považovat za nepraktická, odtažitá, předpokládá především schopnost pedagoga povzbuzovat jejich zaujetí pro věc. Od učitele pak taková práce vyžaduje především to, aby „rozpohyboval" obraznost žáků, motivoval je k zájmu o probíraná témata.

Pojem *kulturní animace* je dalším teoretickým východiskem této práce. Jeho autor, italský psycholog Mario Pollo, jej - poněkud abstraktně - definuje jako „způsob života a postoj, vedený láskou k životu," jíž je míněna „víra v možnosti rozvoje každého jedince

[2] KAPLÁNEK, M. *Animace. Studijní text pro přípravu animátorů mládeže*, s. 13.
[3] Tamtéž, s. 13.
[4] DUDOVÁ, A.; KAPLÁNEK, M.; MACKŮ, R. *Mnohotvarý fenomén animace: pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace*, s. 285.

i společnosti jako celku.“[5] Pro tento, v jistém smyslu obsah i cíl kulturní animace, používá Pollo slovní spojení „jasná životní perspektiva.“[6] Ta vyjadřuje potřebu zakotvení a vědomého směřování mladého člověka v jeho vlastním životě.

Obecně zaměřená animace a animace kulturní se pak dle Kaplánka[7] liší mj. důrazem na kulturní prostředí, reprezentované vychovateli. Z toho plyne velký význam vztahů mezi vychovatelem a mladým člověkem v rámci kulturní animace. Hovoří-li Kaplánek[8] o čtyřech (určitým způsobem se prolínajících) výchovných pilířích kulturní animace, pak nelze přehlédnout, že všechny jistým způsobem definují nároky na kompetence vychovatele v procesu kulturní animace. Autor mezi ně řadí:

a) *Zralé přijetí světa mládeže.* Kaplánek poukazuje na to, co může být vždy jistou slabinou kulturně animačních programů. Tedy nezbytnost rovnováhy mezi vstřícností (přijetí) mladých lidí a potřebou stanovit jim hranice, korigovat jejich chování a důsledně vyžadovat plnění svěřených požadavků. Od pedagoga na školní úrovni se tedy očekává, že bude žáky chápat nikoli ve smyslu nekritické, podbízivé vstřícnosti, ale kompetentního pochopení důležitých potřeb dětí. [9]
b) *Důraz na vztah mezi vychovatelem a skupinou.* Efektivní kulturní animace prakticky nemůže fungovat, nevznikne-li mezi vychovatelem a skupinou (jednotlivcem) vztah důvěry, založený především na komunikační kompetenci pedagoga.
c) *Rozvoj skupinové interakce jako výchovného prostředí.* Autor zde hovoří o vytváření mezilidských vazeb, s jejichž pomocí lze snadněji propojit vzdělávání a uvědomění si hodnot, kvalit poznávaných objektů, a na nich pak kulturních tradic, z nichž vzešly.[10] Skupina žáků je vždy prostředím, které se pod dobrým vedením pozitivně formuje. Méně motivovaní či nadaní žáci mohou být správným vedením inspirováni a obohaceni výsledky (spolu)práce spolužáků, apod.
d) *Empiricko-kritický model plánování*, jenž aplikuje principy strategického plánování ve výchovném procesu. Kaplánek[11] zde v podstatě pojmenovává potřebu vymezení poslání organizace (která animaci zajišťuje, v našem případě školy). Dále znalost prostředí a cílové skupiny (školní třídy), stanovení cílů v souladu s potřebou výchovně

[5] POLLO, M. *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma LAS 2002, s. 14–15. Citováno In KAPLÁNEK, M. *Animace. Studijní text pro přípravu animátorů mládeže*, s. 37.
[6] DUDOVÁ, A.; KAPLÁNEK, M.; MACKŮ, R. *Mnohotvarý fenomén animace: pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace*, s. 291.
[7] KAPLÁNEK, M. *Animace. Studijní text pro přípravu animátorů mládeže,* s. 38–39 a dále s. 51.
[8] Tamtéž, s. 38–39 a dále s. 63.
[9] Tamtéž, s. 62.
[10] Tamtéž, s. 52–54.
[11] Tamtéž, s. 86.

vzdělávacího procesu na základní škole a nutnost určitého naplánování teoretických a praktických aktivit v rámci výchovných celků a konečně evaluace výstupů.

Pojem enkulturace je pak teorií do definičního rámce pojmu animace zasazen jako její cíl. Podle Kaplánka a dalších autorů jde o přijetí a osvojení si kultury, kterou subjekt animace ve společnosti sdílí.[12] Je třeba samozřejmě dodat, že musí jít o přijetí dobrovolné a spontánní. Žádoucím výsledným efektem animačního výchovného působení není indoktrinace, ale hlubší pochopení a ocenění pedagogem nabízených kulturních hodnot (statků), aniž by žák rezignoval na vnímání jejich rozmanitosti, kterou poznání současného světa nabízí.

1.1.1 Uplatnění animace při výuce předmětu Život a umění

Animace se uplatní v různých prostředích. V rámci práce s dospělými a mládeží, volnočasovém využití času i školním vzdělávacím procesu. Je-li tématem mého vzdělávacího programu získání základního kulturního přehledu a současně „připravení půdy“ pro rozvoj kompetencí, jakými jsou prožívání, spoluprožívání a sebepoznávání, pak právě školní předmět Život a umění je pro tento účel téměř ideální. Vedle faktografických informací, týkajících se probíraných témat - teorie umění, architektury, prvky konkrétních uměleckých slohů, atp., je mou snahou představit možnost intervence do osobnostního rozvoje dítěte. Jeho kompetencí je přijmout vlastní estetická i etická stanoviska. Proto je záměrně v rámci edukačního programu, implementována dvojí rovina působení na dítě:

a) uměnovědné (teorie umění) a historicko - vlastivědné souvislosti probíraných témat, tedy prvek *poznání*;

b) esteticko-výchovné a teologické souvislosti probíraných témat, tedy prvek *prožívání*.

Obě roviny se přirozeně prolínají. Například pochopení historických souvislostí doby vzniku určité umělecké či architektonické památky přirozeně formuje vnitřní náhled dítěte na probírané téma. Edukační program obsahuje prvky pedagogiky, která - obrazně řečeno - „postavena do služby životu,“ může rovněž přispět k rozvoji identity, „podobným způsobem podané vracení se do minulosti pak k sebepochopení, k sebepřijetí a k zakotvení dítěte.“[13] Napomoci vnímat kontinuitu, historicitu vlastního života. A naopak, například téma teologické musí obsahovat nejen aspekt duchovního poznání a procítění, ale i určitá faktografická data, typicky z církevních dějin.

[12] KAPLÁNEK, M. *Rekreace a volný čas z hlediska teologie*, s. 10.

Jedna z teorií[14] s jistou mírou autorské licence, označuje animaci jako „nové pojmenování prastaré skutečnosti.“ Tím je míněno, že jde o výchovnou techniku, při níž mají být dětem předávány vědomosti a zkušenosti novou formou. Děti se v rámci ní nemají cítit být manipulovány, ale pouze doprovázeny učitelem (vychovatelem) při cestě za poznáním. Má-li v rámci vzdělávacího programu učitel například objasnit princip gotického lomeného oblouku, může i tuto zdánlivě složitou technickou informaci osvětlit prostřednictvím animace. Například děti postaví čelem k sobě tak, aby se opřely vzpaženýma rukama o dlaně. Pak je nechá procítit a popsat tlak, který na ně působí v místě spojení „klenby rukou“ a na dolních končetinách, kde se klenba opírá o zem. Tak, jak se zjednodušeně řečeno žebra klenby setkávají ve svorníku lomeného oblouku a u země (nohou) se váha klenby opírá o patu sloupu. Zde tedy představujeme látku s použitím prvku *prožívání,* děti mohou prožít to, co teoreticky *poznaly* při výkladu učitele. Animátor je přitom v tomto pojetí motivátorem vzdělávacího procesu, žáky vede k tomu, aby sami objevili principy a zákonitosti v zadaných úkolech.

Kulturní animace může a má mít přirozeně ambice vyšší než citovaný příklad. Hanáková uvádí, že jde o výchovnou metodu, která se „snaží dovést mladého člověka k tomu, aby sám objevil, co, jak a kdy má v životě dělat, jakými zásadami se řídit a jaké názory přijmout za své,[15] objevit historicitu, smysl života a najít jasnou životní perspektivu.“ Mnou nastíněný vzdělávací program má i tyto cíle. Jde o část, která se věnuje spojitostem probíraných uměnovědných témat s historií místa, z něhož čerpám náměty tematických celků.

Je-li dle citované pedagogické teorie cílem animace enkulturace, tedy přijetí a osvojení si kultury, kterou ve společnosti sdílíme,[16] včetně tradic (myšlenkových, náboženských, estetických, etických), pak je třeba považovat za zcela nezbytné uvedení každého probíraného tématu co do nejširších souvislostí. Vrátíme-li se k výše popsanému příkladu, středověká zbožnost, jejímž odrazem je gotická sakrální architektura, se symbolicky promítá do obrazu žeber sepjatých ve svorníku lomené klenby, jako sepjatých rukou, modlícího se člověka.

[14] DUDOVÁ, A.; KAPLÁNEK, M.; MACKŮ, R. *Mnohotvarý fenomén animace: pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace*, s. 284–304.
[15] Z časopisu Naim: Animační metody – čerpáno z cizí literatury, r. 1994, č. 1, s. 12. In HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda. S*tudijní materiál ke stejnojmennému semináři.
[16] KAPLÁNEK, M. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže,* s. 52. Srov. též DUDOVÁ, A.; KAPLÁNEK, M.; MACKŮ, R. *Mnohotvarý fenomén animace: pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace*, s. 300.

1.1.2 Animace v „konkurenci“ s působením médií masové kultury

Animace napomáhá řešení dalšího aktuálního problému, na který upozorňuje ve své publikaci[17] Kesner, a to je nižší percepční kompetence vnímání statických obrazů a objektů (např. uměleckých děl) u mládeže, zvyklé na vizuální média masové kultury. Na jednu stranu informační technologie umožňují učiteli názornou výuku. Internet poskytuje žákům skvěle využitelné informační možnosti. Na druhou stranu je sledován a diskutován již delší dobu též určitý negativní vliv masmédií, v poslední době pak především informačních a komunikačních technologií, na schopnost dětí vnímat umění. Kesner odkazuje na starší britské studie z let 1987 až 2001. Také tuzemští autoři hovoří v tomto smyslu o tom, že v důsledku přílišné digitalizace „životního pole a životního stylu“ se mládež odklání od tradiční kultury a umění.[18] Bez nároku na vyčerpávající popis příčin a důsledků tohoto jevu lze z pohledu pedagogické praxe souhlasit s Kesnerem v tom, že určitým způsobem „snižuje schopnost mládeže ponořit se do izolovaného uměleckého či kulturního objektu a schopnost vytváření uměleckého úsudku (…).“ „Vizuální aktivita soudobých dětí, u nichž vzorce kultury formují elektronická média, má vliv na pozornost vůči sledovanému uměleckému či kulturnímu objektu a v zárodku tak uzavírá možnost rozvíjení vizuálního dialogu.“[19] Odpovědí na tento fenomén nemá být podle autora trivializace a podbízivost produktu, ale programové budování vizuální gramotnosti u dětí, postavené na předpokladu, že stále důležitějším faktorem schopnosti vnímat umělecké dílo je emoční inteligence. Tu můžeme v tomto smyslu chápat mj. jako schopnost empatie nejen vůči druhým, ale i obecně vůči hodnotám, schopnosti prožívání (uměleckého díla).

Podle Kesnera jsou řešením tohoto problému animační programy, jejichž společným jmenovatelem je důraz na rozvoj vizuálních schopností dětí a na objektové učení, kdy animátor (učitel) např. nabídne dětem soustředěnou prohlídku uměleckého díla, doplněnou aranžmá zaměřeného na další smyslové vjemy (např. poslech hudby, ale též hmatový vjem na odlitku kopie sochy…). Po ní může následovat povzbuzení, aby žáci sdíleli své dojmy a asociace, které v nich dílo vyvolává. Pedagog neočekává „správnou“ odpověď, pouze usměrňuje individuální reakce a diskuzi skupiny způsobem, který rozvíjí schopnost účastníků „aktivně se dívat a interpretovat viděné.“[20] Podle Kesnera „z pohledu konzumenta historického dědictví je základním produktem prožitek, který získává. Jeho podoba může

[17] KESNER, L. *Marketing a management muzeí a památek,* s. 124–125.
[18] SAK, P. Referát „*Informační technologie a kulturní úroveň české populace*,“ přednesený na mezinárodní konferenci „Kultúra - priestor interdisciplinárného myslela“ v Nitře (20.–22. 9. 2004). [online]
[19] KESNER, L. *Marketing a management muzeí a památek,* s. 161.
[20] Tamtéž, s. 161.

sahat od niterného duchovního naplnění, získání nových znalostí po pocit relaxace a zábavy.“[21] Právě takto lze, podle mého názoru, konkurovat negativním dopadům působení elektronických médií na myšlení současných dětí.

1.2 Definice pojmu zážitkové pedagogiky

Animační programy ve výuce využívají jako „nástroje poznání“ principů zážitkové pedagogiky. Nejprve je nutno zastavit se u pojmů *zážitek* a *prožitek*. Jirásek[22] vnímá prožitek jako „intenzivní, důkladný způsob žití.“ Událost, která na nás působí především intenzitou prožívaného děje a poté, co je zpracována, stává se uceleným zážitkem, životní zkušeností. Rovněž Kirchner[23] považuje pojem zážitek za nadřazený pojmu prožitek. O zážitku hovoří jako o (jakékoli) zvnitřněné zkušenosti, zatímco pojem prožitek podle něj vystihuje aktivitu prožívání. Prožitou skutečností je člověk bohatší o „vnitřní statek.“ Zdůrazňuje aktivní, stimulující, vše prostupující a energizující charakter prožitku z krásy krajiny, obrazu malíře, procesu tvorby či intelektového výkonu. Zážitkovou pedagogiku pak Jirásek[24] definuje jako „teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získaní zkušenosti přenositelných do dalšího života.“ Jinými slovy, jde o vědomé zpracování zážitku jako nástroje pro výchovně vzdělávací cíle. Umožňuje uvědomění si autenticity své existence v konfrontaci s jinými lidmi, se sebou samým, s přírodním a kulturním okolím.[25]

1.2.1 Možnosti aplikace principů zážitkové pedagogiky při výuce předmětu Život a umění

Stavebním kamenem ve školním výukovém programu nemusí (a zpravidla ani nemůže) být v pravém slova smyslu „výchova dobrodružstvím“ ve stylu Prázdninové školy Lipnice. I sám Jirásek připouští, že cíle zážitkové pedagogiky mohou být dosahovány v různých prostředích, mj. i školním. „Výchova prožitkem,“[26] může zahrnovat i méně intenzivní vjem. Například animátoři expozice Anežského kláštera Národní galerie v Praze dovedně využívají potemnělé atmosféry sálu, v němž jsou vystaveny rozměrné, výrazně barevné deskové obrazy mistra Theodorika z kaple svatého Kříže na Karlštejně. Děti tak mohou prostřednictvím neobvyklého

[21] Tamtéž, s. 124–125.
[22] JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*, s. 202.
[23] KIRCHNER, J. a kol. *Psychologie prožitku a dobrodružství*, s. 25.
[24] JIRÁSEK, I. *Zážitková pedagogika. Gymnasion I.*, s. 15.
[25] Tamtéž, s. 15.
[26] Tamtéž, s. 15.

prožitku ze samotného prostředí gotického kláštera lépe vstoupit do soustředěného vnímání obrazů a jejich detailů.

Na tomto místě je třeba reagovat na případnou námitku, zda šíře a hloubka probírané látky v rámci edukačního programu (témata uměnovědná, historická, případně okrajově i teologická) odpovídá úrovni chápání žáků II. stupně základní školy. Podle teorie[27] skutečně *„prožitkový prostor“* žáka ovlivňuje řada faktorů vnitřních, jako např. osobnost, emoce, inteligence, hodnotový systém, a dále faktorů vnějších, vedle sociálních (příslušnost k sociální skupině) též kulturně antropologických, kam patří příslušnost k určité skupině, zachovávání jejích tradic a zvyků, ze spirituální oblasti pak příslušnost ke konkrétnímu náboženství a respektování jeho hodnot. Z geografických faktorů můžeme jmenovat místo, kde člověk vyrůstal. Podle mého přesvědčení je právě vhodně metodicky zacílený vzdělávací program schopen oslovit jak žáky nadané, pro něž může být *poznání* složitějšího tématu motivací pro další studium, tak i pro žáky méně kompetentní, u nichž právě může být i jen prvek *prožitku přínosem a* podnítit zájem o oblast poznání, s nímž se dosud z různých důvodů nesetkali, úctu k uměleckému či architektonickému dílu a respekt k hodnotám civilizace, která jim umožnila vzniknout.

Naopak, právě pro žáka z méně podnětného socio-kulturního prostředí a simplifikovanější duševní výbavy je výukový program základní školy často jedinou příležitostí setkat se s uměnovědnými tématy. Přijmout je jako součást svého „prostoru prožitku“ a do jisté míry i poznání. Dle mé praktické zkušenosti se tak i děje, právě díky využití animačních technik.

Pochopit umělecké či kulturní dílo znamená mimo jiné vžít se do něj. Žák si nutně nemusí zapamatovat např. dataci a okolnosti vzniku Vyšebrodského oltáře. Gotické pojetí perspektivy, výrazové prostředky středověkého malíře (např. „mluvící pásky“) či umístění objektů v rámci obrazu nicméně začlení do svého spektra vnímání s využitím animace, např. jen tím, že jako donátor (Petr I. z Rožmberka) účinkuje v „živém obrazu,“ který žáci v rámci animace utvoří. Zdánlivě bezbřehé téma gotického umění se tak vhodně zvoleným animačním námětem stává jakýmsi „oknem,“ kterým žák nahlédne do probíraného tématu.

Nakonečný[28] v této souvislosti zmiňuje zvláštní formu „poznání pozorováním“, byť zdůrazňuje, že tato kategorie není odbornou veřejností jednotně přijímána. K učení tak může docházet nejen na základě tzv. *klasického podmiňování* (jenž vede k reaktivnímu chování, učení probíhá *na úrovni signál – reakce*) a tzv. *instrumentálního podmiňování* (které vede k

[27] KIRCHNER, J. a kol. *Psychologie prožitku a dobrodružství*, s. 25.
[28] NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie,* s. 238.

aktivnímu chování učícího se subjektu /žáka/, jenž registruje důsledky vlastního chování), ale též další, třetí formou. Tu autor označuje za učení *kognitivní*. Hovoří zde o učení tím, že něco či někoho pozorujeme – přihlížením, naslouchánímem a takto pozorované informace zpracováváme. V paměti, v tomto případě žáka, se tak ukládají informace, které může i nemusí použít. Za jeden ze základních prostředků kognitivního učení lze podle Nakonečného, vedle působení vzdělávacích institucí považovat i pěstování kulturních zájmů. Jinými slovy, již sám moment přítomnosti dítěte na místě, kde je jeho pozornosti určen konkrétní umělecký či architektonický objekt a je mu dána možnost soustředěně nahlédnout do jeho formy, kulturních (historických) souvislostí jeho vzniku a prožít jej jako fenomén, může mít výchovně – vzdělávací efekt, aniž by musel mít pedagog nutně ambici, že si žák zapamatuje všechny detaily předávaného.

Podle Kirchnera,[29] platí, že: „Čím větší je vhled diváka do vnímané skutečnosti“ (zde architektonické či umělecké dílo), „tím se prožitek stává intenzivnějším.“ Intenzivní individuální smyslové prožitky jsou podle tohoto autora umocněny i určitou mírou znalostí, což přesně odpovídá metodice mnou koncipovaného vzdělávacího programu. Jde o typický fenomén pro oblast vnímání krás přírodního prostředí, lze ji však vztáhnout též na poznávání kulturních dějin určitého prostředí (uměleckých a architektonických památek).

Prožitkové aktivity, které mají výchovný charakter a ty, které mají spíše rekreační zaměření, se podle Kirchnera[30] od sebe odlišují *reflexí*, která je určujícím prvkem procesu učení. Po absolvování edukační činnosti se ohlížíme zpět, abychom hledali souvislosti mezi výsledkem akce a činností jednotlivců i celé skupiny. Pro mnou zvolené téma je typické výtvarné zpracování prožitku, ale může jít též o strukturovaný skupinový rozhovor, vystižení aktuální nálady metodou „tiché galerie“ (vzkazy na lístečcích, kde si žáci vzájemně hodnotí své práce). Jako efektivní se v této souvislosti jeví též hodnotící technika tzv. hitace, kdy se po skončení vyučovací hodiny do tabulky sepíšou všechny aktivity, jenž byly realizovány, a následně se známkují na škále 1 až 5, obdobně jako hodnocení školní známkou. Posouzení v tomto smyslu probíhá ze dvou hledisek: „Co se mi líbilo (bavilo mě),“ kdy se tedy v podstatě hodnotí výše zmíněný prvek prožívání a „co jsem se naučil (a),“ kdy kritériem pro hodnocení výstupu aktivity je v podstatě prvek poznání. Učitel pak může analyzovat nejen průměry, které jednotlivé aktivity získaly, ale ověřovat si, které metody svědčí „slabším“ žákům, které jsou vnímány diametrálně rozdílně a podobně.[31]

[29] KIRCHNER, J. a kol. *Psychologie prožitku a dobrodružství*, s. 56.
[30] Tamtéž, s. 111.
[31] ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod,* s. 26.

Fakt, že k předávanému tématu přistupují žáci ve skupině, mimo jiné aktivuje i méně motivované či kompetentní jednotlivce a zvyšuje jejich výkon (Triplett nazývá tento jev tzv. sociální facilitací).[32] Také podle Svátkové[33] je výtvarně – pedagogická linie, kde se animace opírá o principy zážitkové pedagogiky, založena na základním předpokladu facilitace učení pomocí zážitku. Aktivní činnost je zde hybným činitelem celého animačního programu. S výše nastíněnou otázkou, jak animační vzdělávací program působí na žáka, pak souvisí myšlenka autorky, kdy: „Hlubší dopady využití této zkušenosti nemusí být účastníkům zjevné ihned, (…) avšak stává se živnou půdou pro podporu jejich kreativity v budoucnu."

1.3 Definice pojmu tvořivost v pedagogickém kontextu

Pojem tvořivost není v důsledku své složitosti a komplexní podstaty lehce definovatelný.[34] Podle Lokšy, Lokšové, je ve velké většině definic tvořivosti přítomen prvek originality a užitečnosti.[35] Tomu pohledu nasvědčuje sémantický, významový výklad hlavních synonym pojmu, pocházejících z latiny. Kreativita (z lat. creo „tvořím"), tedy vytvářím určitou hodnotu, a invence, z lat. ingenio, „nalézám, objevuji," něco nového. Širší definici nabízí Königová, podle níž je tvořivost schopnost vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti.[36]

1.3.1 Rozvoj tvořivosti jako součást výchovného působení v předmětu Život a umění.

Podle Lokšy, Lokšové,[37] je předpokladem *rozvoje tvořivosti* motivovaní žáků tak, aby měli radost a prožitek z pochopení probíraného učiva, a dále respekt k jejich individuálním vlohám. Kritériem tvořivosti žáků je pak podle citovaných autorů „subjektivní, psychologicky zvýrazněná novost." Princip kreativního vyučování, „seznamování se s novým" tématem, souzní právě se specifickými požadavky na vyučování právě v předmětech jako je Život a umění či výtvarná výchova. Měřítkem hodnocení práce žáků v těchto vyučovacích předmětech, více než v předmětech exaktních (s jasně daným, jedině správným výsledkem

[32] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy,* s. 65.
[33] SVÁTKOVÁ, B. *Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a Evropě 2005-2008.* In Aktuální otázky zprostředkování umění, s. 74.
[34] LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení,* s. 111.
[35] Tamtéž, s. 112
[36] KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost. Techniky a cvičení,* s. 12.
[37] LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení,* s. 109.

zadaných úloh), odráží osobnostní stránku dítěte především tam, kde jde o míru jeho tvořivosti.

Je-li v této situaci po dítěti tvořivost požadována, musí mu být pro tvořivost učitelem vytvořeny podmínky.

Podle teorie, nastíněně Kováčem, Kováčovou,[38] patří k pravidlům tvořivého vyučování následující:

1. Nežádat jednoznačně správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení;
2. Nepředpokládat, co dítě ví nebo neví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí;
3. Nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě;
4. Ve fázi tvoření nehodnotit, v nejlepším případě nenápadně usměrňovat tok myšlenek.

Z hlediska *vyučovacího procesu v rámci školského systému* mají přirozeně výše uvedená pravidla své limity.

Pokud jde o první pravidlo (viz. výše), je dle mého mínění nutno trvat na tom, že tvořivost nesmí být zaměňována za libovůli. Předejít „rozmělnění výchovných cílů“ lze stanovením rámcových pravidel, zachování určité pravidelnosti a předvídatelnosti způsobu hodnocení výtvarných prací nejprve žáky a poté shrnutí učitelem - zobecnění pravidel a zákonitostí (např. použití zásad kompozice či barevnosti podle pravidel barevného kruhu). Tím žáci získávají pojmovou kompetenci a cítí se být jistí ve svém výtvarném projevu. Jejich práce získává více promyšlený charakter a časem se stává určitým automatismem, který jim, jako každá často vykonávaná (cvičená) činnost může pomoci zvládnout náročnější výtvarné techniky a tím také pochopit náhled malíře či sochaře na tvorbu a zprostředkovaně ohodnotit kvalitu určitého díla. To je patrné zejména pokud vnímáme vývoj a rozdíly znalostí a hodnotících schopností v jednotlivých ročnících, pokud se dětem dostává systematické promyšlené přípravy pro schopnost vnímat umělecké dílo. Na rozdíl od např. galerijní animace, které se výuka v předmětu Život a umění v jistém ohledu blíží, je zapotřebí, aby žáci dodrželi alespoň rámcově zadané téma. V opačném případě nebude zachován cíl vyučovací hodiny a nebude možná společná reflexe výsledků práce třídy. Zejména u žáků, kteří si nevěří, dochází k posílení sebevědomí, je-li jejich práce kladně ohodnocena a mají srovnání

[38] KOVÁČ, T.; KOVÁČOVÁ, E. *Možnosti rozvíjania tvorivosti detí a mládeže vo výchovno-vzdelávacej praxi.* Citováno In LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*, s. 109.

s výsledky ostatních, atp. Tento způsob práce přináší také další hodnotu: příležitost naučit se veřejně vyjádřit svůj názor, obhájit ho a současně si osvojit schopnost vyslechnout názory ostatních, přijmout pochvalu i kritiku.

Pokud jde o druhé pravidlo: Platí, že kolektiv dětí ve školní třídě je stálý. Na rozdíl od např. muzejních animátorů, jej pedagog dobře zná. Koncepce hodin je proto vždy přizpůsobená schopnostem jemu známých dětí a rovněž zohledněním atmosféry třídy, jejímu naladění pro společnou či individuálnější práci. Volnější rámec výchovného předmětu pak může významně pomoci zlepšit klima třídy.

Pokud pak jde o bod 4. u výše zmiňovaných pravidel: Děti na základních školách jsou zvyklé na hodnocení své práce učitelem, jeví se nutné předem jasně stanovit cíl a kritéria hodnocení práce pro splnění zadaného úkolu. Pokud si děti na tento postup zvyknou, tento rámec očekávají a není na újmu tvořivému přístupu k jim zadanému tématu. Dává jim totiž pocit jistoty,[39] že bude jejich práce smysluplná, že nebudou vysmíváni spolužáky. V tomto však spatřuji jediný limit (či přesněji korektiv) ve vztahu ke školní výuce. Jinak je pro praxi vytváření kreativní, uvolněné atmosféry ve třídě a nezávislého uvažování dětí (viz bod 3. výše), pro rozvoj jejich schopností v rámci tzv. výchovových školních předmětů klíčovým předpokladem.

1.4 Definice participace, její uplatnění ve vyučovacím procesu

Participace (z lat. *partem capere*, mít podíl) znamená sdílení něčeho, účast nebo podílení se na něčem. V užším slova smyslu jde o proces sdíleného rozhodování v záležitostech, které mají vliv na život jedince. Kaplánek[40] rozlišuje participaci falešnou, tedy jakousi „kvazi participaci," v rámci níž jsou účastníci manipulováni, případně nemají vliv na přípravu a realizaci programu, a příprava zůstává plně v režii dospělých. Dále pak participaci skutečnou, mezi niž řadí též participaci konzultační. Interaktivní vyučovací metody obsahující cvičení mají rozvíjet tvořivost dětí a mají tudíž více či méně herní charakter, vyžadují současně určitou omezenou míru participace žáka na tvorbě náplně vyučovacího procesu. Z hlediska teoretické typologie[41] jde právě o *participaci konzultační.* Nezbytnost poskytnout žákovi určitou možnost spolurozhodování o cílech a úkolech, prostředcích a organizaci učební

[39] V čemž lze odkázat na teorii Maslowovy pyramidy potřeb, kdy potřeba jistoty, „bezpečí" figuruje na druhém z nejzákladnějších (psychologických) potřeb člověka.
[40] KAPLÁNEK, M. Studijní materiály předmětu. In JABOK *Participace v sociální práci* [online]
[41] Tamtéž.

činnosti uvádí mezi pravidly formování osobnosti žáka prostřednictvím učebních úloh v souladu s cíli vzdělávacího procesu již v sedmdesátých letech Reykowski.[42] Z praxe mohu jako příklad uvést stanovení obsahu náplně vyučovacích hodin výtvarné výchovy na počátku školního roku. Tehdy poskytnu žákům možnost vyjádřit přání, jakou výtvarnou techniku z více možných si chtějí vyzkoušet, které z témat výtvarného stylu je pro ně atraktivní (vč. např. graffiti) a podobně. Čímž se vracíme k výše zmíněnému předpokladu rozvoje tvořivosti, a to je motivovaní žáků tak, aby měli radost a prožitek z pochopení probíraného učiva. Zde formou participace na zacílení rozvoje vlastních poznávacích potřeb.

1.5 Definice pojmu artefiletika

Artefiletika je pojem inspirovaný myšlenkou amerického pedagoga a filosofa Harry S. Broudyho (1905 – 1998) o tvořivém pojetí výchovy uměním. Filetický přístup k výchově výtvarnou kulturou vyjadřuje již sám sémantický význam slova, odvozený z latinského "ars," umění, a řeckého slovního kořene "-fil-", který vyjadřuje vztah či příznivý postoj. Podle Slavíka[43] je – zjednodušeně řečeno – východiskem pro teorii i praxi artefiletiky, stejně jako pro celou výtvarnou výchovu, výtvarný zážitek. V něm se žák setkává s výtvarnou formou a dobírá se určitých obsahů. Na rozdíl od typických naukových předmětů směřuje poznávání v artefiletice k *chápání,* k chápajícímu porozumění a k odhalování smyslu zkoumaného.

1.5.1 Aplikace principů artefiletiky ve výchovných předmětech s výtvarným zaměřením

Klíčovým pojmem artefiletiky je „koncept," který Slavík používá jako východisko výchovného a vzdělávacího vlivu. Jde podle něj o jakési jádro sdělovaných obsahů. „Věčné obsahy" či „velká témata", která odkazují daleko do minulosti a předjímají budoucnost (definuje je též jako trvalé existenciální obsahy lidského života, v podobném smyslu jako „archetyp"[44] Junga).[45] Do pedagogického díla vstupují koncepty ve formě námětů.

[42] REYKOWSKI, J. *Zadania pozaosobiste jako regulátor czinnosci.* Studia nad teoriaczinnosci ludzkich, Varšava: PWN, 1975. In LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*, s. 109.
[43] SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*, s. 55–65.
[44] JAFFÉ, A. *Vzpomínky, sny a myšlenky C. G. Junga*, s. 375 (slovníček Jungových základních pojmů). Archetyp znamená v původním smyslu tradicí posvěcený příběh či představu. Podle Junga mají v archetypických motivech svůj psychologický základ shodné rysy mýtů a náboženských projevů v různých kulturách.
[45] SLAVÍK, J. *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. BDK–Bund Deutscher Kunsterzieher, 2003, s. 20–24. V české verzi publikováno se svolením autora na stránkách Artefiletika [online].

Artefiletickým prostředkem k odhalení konceptu v námětu je jeho konceptová analýza, tedy rozbor námětu s cílem objevit koncepty, které jsou v něm skryty. Koncepty mají žákovi umožnit samostatnou kulturní orientaci, přičemž nemají být předávány mechanicky, ale žák má být veden tak, aby dokázal konceptové základy objevit. „Koncepty se tímto způsobem ztotožňují s osobními tématy žákova života a stávají se prostředkem osobně angažovaného kulturního poznávání.“[46] Slavík[47] v této souvislosti hovoří o dvou aspektech, které určují kvalitu zážitku, a to *důrazu* a *kontextu*.

Důraz představuje takové ovlivňování pozornosti žáků, které má za cíl omezit „interpretační nebo apercepční variabilitu.“ Jinak řečeno, eliminuje rozptylování žáků při vnímání zvoleného cíle, např. poukazem na určitý detail (výtvarnou techniku apod.).

Kontext je pak druhým interpretačně jednotícím momentem. Je důležitý pro chápání situace a pro její porozumění.

Artefiletický přístup se v rámci mého edukačního programu promítá tam, kde z konkrétního námětu (uměleckého a architektonického díla), uvedeného do historických a teologických souvislostí, vyplývá porozumění nejhlubšímu kontextu, v jakém dílo vzniklo a existuje. Důrazným prvkem, o němž hovoří teorie, je cílené upozornění žáků na určitý detail. Například prostotu architektonického pojetí stavby kostela Proměnění Páně na hoře Tábor, patrnou i přes pozdější barokní interiérové doplňky. „Čistota prostoru“ prokazatelně souvisí s teologickým konceptem jeho stavitelů, husitů, později utrakvistů. Sledujeme zde oproštění od rozptylující - dle tehdejšího přesvědčení - nebiblické zdobnosti gotických církevních staveb. Koncepce tohoto architektonického díla tak vyjadřuje archetypální touhu středověkého člověka po „očištění,“ prostotě až askezi, zakořeněnou ve vícero středověkých myšlenkových proudech. Ať již v rámci církve katolické (řády vycházející z františkánské řehole), nebo v náboženských hnutích, vnímaných jako křesťanská hereze (Valdenské hnutí apod.). Dalším příkladem může být koncept raně barokního umění. To vedle dalšího reflektuje archetypální touhu člověka po útočišti v duchovním světě, jistotě v Bohu, hledané v neklidných časech třicetileté války. Jde o další výše zmiňované „velké téma,“ které se skrývá za uměleckým dílem.

[46] SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*, s. 170–173.
[47] Tamtéž, s. 79–80.

1.5.2 Subjektivní a objektivní kontext uměleckého díla

Slavík rozlišuje *kontext objektivní*, který je v zásadě pro všechny účastníky společný. Dále *kontext subjektivní*, který je tvořen osobními znalostmi, zkušenostmi, psychickým stavem a duševním naladěním jednotlivce. Z hlediska zvoleného tématu a jeho cílové skupiny (žáků II. stupně základní školy) je důležitý právě kontext objektivní. Žáci musí vlastní, subjektivní náhled na kontext umělecké práce nejprve opřít o určité všeobecně sdílené porozumění díla, které je jim sděleno pedagogem. Například jednomu ze tří králů, vyobrazených v rámci nástěnné malby Klanění tří králů, která je součástí výzdoby kaple sv. Kříže na hradě Karlštejně, vtiskl Mistr Theodorik podobu císaře Karla IV.[48] Žák zpravidla nezná kontext, v němž obraz vznikl. Tedy jako pocta donátoru, českému králi a současně jako napodobení středověkého formálního rituálu, kdy leník pokleknutím vzdává hold svému pánu. Neví, že se zde král, sám panovník, nechal zobrazit jako vazal Krále králů, Ježíše Krista.[49] Je-li však žáku obdobný objektivně sdílený kontext učitelem předán, může si sám zasadit tuto informaci o tom, co ví z hodin dějepisu nebo třeba jen z populárních filmů o Karlu IV., o jeho vzhledu, zbožnosti a podobně. Může si tedy obraz zařadit do vlastních, subjektivních souvislostí.

Edukační program proto zcela záměrně přináší interpretace souvislostí uměleckých objektů, neboť pedagog při naznačeném procesu poznávání nejen může, ale i má mít úlohu tvůrce – iniciátora ovlivňujícího nejen samotný průběh situace, ale i nesoucího odpovědnost za způsob její interpretace.[50] Osobní zkušenosti žáků se pak mohou odrazit v reflektivním *dialogu*, který má rozvíjet tvořivé myšlení a v důsledku toho vést k hlubšímu poznání výtvarného projevu. V průběhu reflexivního dialogu mezi žáky jsou "konstruovány" nové poznatky prostřednictvím aktivní konfrontace různých osobních hledisek.[51] Opět se zde dotýkáme techniky vyjádření individuálních zkušeností, znalostí a citů, rozdílných podle individuálních zkušeností a dispozic žáků. Žák prostřednictvím zkoumaného díla, objektu apod. zkoumá sebe, porovnává své hodnoty a hodnoty lidí, kteří v místě jeho bydliště žili před staletími, poměřuje, jakým způsobem působí na něj a na jeho spolužáky. Slovy citovaného autora: „Reflexe v artefiletice tedy směřuje ke dvěma hlavním vzájemně provázaným cílům: (i) sebe-poznávání člověka mezi lidmi v dané kulturní situaci, (ii) poznávání umění jako bohatě diferencovaného symbolického „herního pole," do něhož se mnohostranně promítá

[48] BLOCHOVÁ, H.; FAJT J. *Magister Theodoricus: dvorní malíř císaře Karla IV.: umělecká výzdoba posvátných prostor hradu Karlštejna*, s. 223–224.
[49] Tamtéž.
[50] SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*, s. 78.
[51] SLAVÍK, J. *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. BDK–Bund Deutscher Kunsterzieher, 2003, s. 20–24. V české verzi publikováno se svolením autora na internetovém portále Artefiletika [online].

lidský život a které také samo ovlivňuje život každého z nás.“[52] Artefiletika tedy pojmenovává působení umění dovnitř duše dítěte i vně, jako prostředek k poznání života, jehož je součástí. Umělecké vnímání tak „není jen jednorozměrné osvojení obsahu, styk s autorem díla, myšlenkový spor nebo nesouhlas s ním; to je i objevování nového v životě, i poznávání sebe sama, je to i prožitek i sebevýchova."[53]

[52] SLAVÍK, J. *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. BDK–Bund Deutscher Kunsterzieher, 2003, s. 20–24. V české verzi publikováno se svolením autora na internetovém portále Artefiletika [online].
[53] Tamtéž, s. 23.

2 Jakým jazykem promlouvá umělecké a architektonické dílo? Teorie percepce umění a její využití pro pedagogickou praxi.

Pro uměleckou tvorbu i pro vnímání umění je důležité uvědomit si, že umělecké dílo funguje jako více či méně složitá soustava různých znaků, které odkazují ke světu lidského bytí.[54] „Řeč výtvarného umění“ je mnohovrstevnatá. Její dekódování předpokládá odpověď na otázku, co je vlastně uměleckým dílem, jaké jsou jeho základní funkce ve vztahu k vnějšímu světu, jak můžeme dílo „číst“ z hlediska formálního (styl, použití výtvarných prvků apod.) a jak jej můžeme esteticky vnímat. Pro účely této práce máme úlohu jednodušší proto, že je zaměřena na figurativní umění gotiky až baroka. Pro jejich popisnost je Gombrich nazývá styly piktografickými. Tyto styly zobrazování, podle Gombricha pracují se šablonovitými, snadno zapamatovatelnými kódy (symboly).[55] Pro výuku základů dějin umění a kultury, resp. pro pochopení bazálních uměnovědných pojmů, jsou tyto tradiční slohy nejpřístupnější.

2.1 Definice uměleckého díla. Dílo jako model, „zobrazení světa.“

Kategorická definice uměleckého díla, tedy snaha určit vlastnosti definující umění není možná již z povahy tak abstraktního pojmu.[56] Jako jeho určující vlastnost se zpravidla zdůrazňuje schopnost vzbuzovat estetický dojem. Umělecké dílo je tak chápáno jako cíleně vytvořený předmět, jehož hlavní funkce není užitná, ale estetická. Má vyvolávat potěšení, aniž by nutně plnilo funkce jiné. Někteří teoretici umění tvrdí, že takto nebylo umění vnímáno po celou dobu existence lidské civilizace. Eco se domnívá, že v období středověku nebylo oddělováno umění krásné a užitné, a jeho hlavním účelem nebylo navozovat estetickou libost samu pro sebe, ale sloužilo pro posílení víry.[57] Takový názor může být považován za zjednodušující. Tvůrcům madon gotického slohu či malířům oltářních obrazů tzv. krásného slohu nemuselo jít výlučně o materiální ztvárnění úcty k Matce Boží a svatým. Pravděpodobně usilovali též o estetický efekt svého díla. Lze však s Ecem souhlasit v tom, že renesance se otevřeně vrací k antickému ideálu krásy a rehabilituje umění jako autonomní

[54] KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 23.
[55] GOMBRICH, E. *Tajemství obrazu a jazyk umění. Pozvání k dějinám a teorii umění*, s. 145.
[56] GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 205.
[57] ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*, s. 143.

prostředek k vyvolávání estetických po (citů) adresáta uměleckého díla. Pro epochu renesance je skutečně typické, že se ve společnosti vytrácí středověký strach ze smrti[58] a světští mecenáši zaměřují svoji pozornost od duchovního k pozemskému. Estetická funkce umění pak zůstala zachována i v umění barokním, které již podle Eca moment sakrálního a estetického kategoricky neoddělovalo.[59]

Výše jsme hovořili o zážitku jako o (jakékoli) zvnitřněné zkušenosti. Kulka[60] v této souvislosti definuje umělecké dílo jako *„zobrazení zážitku v esteticky uspořádaném tvaru.“* Kulka rozlišuje pět hlavních psychologických aspektů uměleckého díla:

- umělecké dílo jako *věc*, kdy takto je recipientem vnímáno až do okamžiku, kdy si uvědomí, že jde o umělecké dílo;
- umělecké dílo jako *obraz*, přesněji odraz zachycení objektivní skutečnosti. Dílo zrcadlí určitou historickou skutečnost, která je na subjektu nezávislá;
- umělecké dílo jako *výraz*, tj. vyjádření subjektivní reality v díle, v němž se promítá vztah umělce ke světu;
- umělecké dílo jako *znak*, prostředek mezilidské komunikace;
- umělecké dílo jako *model*, zobrazení určitého pojetí světa. Světový názor, jako ucelený systém poznatků, víry a přesvědčení, hodnot a životních cílů, zvnitřnělých norem chování, je pro umělecké dílo pojítkem s celou šíří kultury.

Pro účely mé práce je klíčové pojetí uměleckého díla jako *modelu* a *znaku*. Dílo představuje model „zhuštěný,“ zjednodušený obraz vnímání světa jeho autora a současníků, jimž bylo adresováno. Jan Špork, otec Františka Antonína, hraběte Šporka, byl synem vestfálského sedláka. Kariéra císařského důstojníka v bitvách třicetileté války, která zpustošila Evropu i Čechy, pro něj znamenala povýšení do panského stavu a zbohatnutí. Jeho syn financoval výstavbu hospitalu v Kuksu a také alegorický cyklus *Ctností a Neřestí*. Procházíme-li dnes podél soch, lemujících terasu kostela a špitálu Milosrdných bratří, zmocňuje se nás pocit nejistoty, pomíjivosti světské slávy a bohatství a vědomí stálé přítomnosti blízké smrti. To byl také záměr objednatele díla i jeho tvůrce, Matyáše Bernarda Brauna. Jde o zhmotnění duchovní (a psychologické) reakce na hrůzy evropského válečného

[58] RICKETTS, M. *Renesance – mistři světového malířství*, s. 22.
[59] ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*, s. 143.
[60] KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 28.

konfliktu, na nichž paradoxně hraběcí rod Šporků vybudoval svoje postavení. Cyklus *Ctností a Neřestí* je tak *modelem*, koncentrovaným vyjádřením myšlenkového světa, v němž vznikl.[61]

Tento moment nalézáme i v gotickém umění, které bylo zaměřeno především na zobrazení duchovního světa náboženských představ. Umělecké dílo bylo zejména užitkovým předmětem a umělec splýval až do konce čtrnáctého století s řemeslníkem vykonávajícím objednávku svého zadavatele. Církev prohlašovala, že malířům nepřísluší vymýšlet obrazy, neboť církev je již sama vytvořila a předala. Malíři proto měli pouze „uplatnit ars, to jest technické prostředky, jež umožňují obrazy správně zhotovit."[62] Gotické umění je proto také jistým modelem pojetí světa, v němž vznikalo. „Otiskem myšlení" epochy středověku. I gotické umění však současně komunikuje s jeho adresátem. Na příkladu gotického stylu tzv. *krásných madon* lze totiž ilustrovat jak motiv sakrální, tak i zcela profánního zobrazení ženského ideálu krásy vrcholného středověku. Štíhlé, ladné, esovitě prohnuté ženské tělo s líbeznou tváří. Sochař tedy nejen chtěl, aby dílo podněcovalo náboženské představy, ale i to, aby bylo jednoduše krásné, aby se divákovi líbilo.

Z výše popsaných důvodů má práce obsahuje vedle uměnovědných též historické a okrajově teologické a náboženské souvislosti, které pomohou žákům dílo pochopit jako model, ve smyslu výše naznačené teorie.

Na tomto místě považuji za vhodné vysvětlit, proč ve své práci v některých částech spojuji architekturu a umění v užším slova smyslu. Za prvé, „architektonická řeč" přebírá řadu aspektů z výtvarného umění.[63] Architektura je v podstatě „uměním prostoru." Vertikální linie v umění gotickém, antické vzory v umění renesančním, okázalost a košatost stylu v umění a architektuře barokní. Druhý důvod je spíše praktický. Žáci nemají možnost se v Táboře setkat s kvalitním výtvarným projevem všech tří citovaných uměleckých slohů. Mimo své bydliště pak pouze v rámci projektu „Cesty za uměním" za expozicemi středověkého a barokního umění Národní galerie v Praze a Alšovy jihočeské galerie v Hluboké nad Vltavou. Jde v podstatě o pravidelné výlety spojené s připraveným poznávacím programem v těchto galeriích. O ucelených sbírkách vrcholného renesančního umění u nás již nemůžeme hovořit vůbec. S gotickou, renesanční a barokní architekturou se naopak žáci v Táboře běžně setkávají a je výhodné spojit zdánlivě odtažité téma umění těchto epoch s místem, v němž žijí.

[61] Zajímavé se v této souvislosti nabízí srovnání s uměním holandského Zlatého věku, tedy uměním vítězné, bohaté a sebevědomé měšťanské společnosti Spojených nizozemských provincií.
[62] GOMBRICH, E. *Tajemství obrazu a jazyk umění – Pozvání k dějinám a teorii umění*, s. 174.
[63] KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 347.

2.2 Funkce umění

Horáček ve své teoretické práci o galerijní animaci[64] vedle *estetické* – krášlící – funkce umění zmiňuje jeho funkci *komunikativní*. Umění je v tomto smyslu nástrojem přenosu informace. Především v rovině mezi dílem a jeho divákem, ale i mezi divákem a skutečností. Dílo symbolicky zastupuje svět jako celek. Dílo je dále, podle autora, *nositelem kulturně historické hodnoty*. Hmotným dokladem vyspělosti a přemýšlení člověka a v různých podobách i dílčím dokumentem doby. Konečně se dílo stává předmětem *odborného zkoumání* (které vymezuje, kam které výtvarné výkony patří) a součástí uměleckého trhu.

Kulka[65] používá klasifikaci, která více vychází z hlediska psychologie. Rozlišuje *biologické* (stimulační) funkce umění, tedy stimulující smyslové vjemy (zrak, sluch). Dále funkce *psychologické*, podle autora patrně nejbohatší. Ty zahrnují poznávací (z hlediska vědomostních požadavků na žáka), formativní a výchovné (z hlediska působení na osobnost žáka) a emocionálně psychoterapeutické působení (jež se uplatňuje např. v podobě arteterapie). Potřebu sociální identifikace člověka (ztotožnit se s určitou skupinou, institucí, národem apod.) naplňuje *funkce sociální*, jak ji známe z umění církví jako institucí, ale též z uměleckého ztvárnění témat, oslavující vlast a národ, vojenská vítězství apod. Zprostředkování základních vzorců chování určitých kulturních okruhů plní *funkce kulturní*. Je zajímavé, že do této – nikoli smyslové kategorie – řadí Kulka i funkci estetickou. Do náboženských systémů a mystiky se pak promítá *funkce spirituální*.

Pro edukační potřeby je vhodné pochopit, že všechny mnou zvolené umělecké slohy plní některé z popsaných funkcí: *biologickou a kulturní*, aniž známkujeme kvalitu kultury, v níž umění vzniklo, ale pouze připustíme, že zachycuje vzorce jejího fungování. Současně je u každé umělecké epochy určitá funkce dominantní. Například gotická umělecká díla byla většinou věnovaná Bohu a sloužila k jeho chvále. Proto se podstatná část umělecké tvorby rozvinula kolem oltáře, kostela či hrobu.[66] Jednoznačně tedy dominovala funkce *spirituální*. Umělecká díla sloužila rovněž jako prostředník usnadňující komunikaci s oním světem, měla být jeho odleskem, prostředkem jeho přiblížení. Měla usměrňovat rozjímaní věřících a vést jejich ducha, jak to vyjádřil svatý Pavel, *per visibilia ad invisibilia*, od viditelného k neviditelnému. V neposlední řadě lze hovořit o gotickém umění jako o potvrzení na odiv stavěné moci Boží, jeho služebníků, vojevůdců nebo zámožných, [67] tedy funkci sociální.

[64] HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, s. 24.
[65] KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 22.
[66] GOMBRICH, E. *Tajemství obrazu a jazyk umění- Pozvání k dějinám a teorii umění,* s. 174.
[67] Tamtéž, s. 174.

Oproti tomu v dílech renesančních autorů, zejména na jih od Alp, lze vysledovat silný prvek funkce *sociální*, neboť představují mimo jiné potvrzení a zdůvodnění moci uměleckých mecenášů (Medicejská Florencie, papežský Řím a jejich Leonardo da Vinci a Michelangelo Buonarotti) a autonomie měst, která se díky ziskům různých privilegií postupně měnila v nezávislá centra.[68] Barokní umění pak vznikalo ve znamení střetů dvou protikladných náboženských kultur. Umělecká a architektonická díla proto „v místech střetů" s nekatolickými konfesemi, plnila úlohu *náboženských a kulturních misií.* Tuto zvláštní funkci barokního umění charakterizuje Ernst Gombrich takto: „Čím horlivěji kázali protestanti proti vnější efektnosti v kostelech, tím více usilovala římskokatolická církev o plné využívání schopnosti umělců. Proto měla reformace a problém uctívání obrazů a soch, který již v minulosti často ovlivnil směr umění, nepřímý vliv na vývoj baroka. Katolický svět objevil, že umění může náboženství sloužit způsoby, které předčily úkol přisuzovaný umění v raném středověku – úkol poskytovat věrouku těm, kdo neumějí číst. Církev se obracela na architekty, malíře a sochaře, aby přetvářeli kostely ve skvělé atrakce, jejichž krása a nádhera člověka přímo omráčí."[69]

2.3 Umělecké dílo jako objekt estetického vnímání

Vedle dalších, výše zmiňovaných funkcí, je umělecké dílo v prvé řadě předmětem estetického vnímání. Vnímání uměleckého díla je druhem estetického vnímání. Psychologie umění hovoří o konstitutivních složkách estetického vnímání, jimiž jsou smyslový obraz (percepce), kognitivní zpracování (poznání), prožívání (emoce) a hodnocení. Vnímání uměleckého díla však není ukončeno estetickým vnímáním, ale dotvářeno ve fázi estetické response, procesu, v rámci něhož dochází k hlubším psychologickým procesům, které mají vliv na vnímání díla – vytváření postojů, názorů, hlubších prožitků. Jde o jakési dekódování díla, přijetí „zprávy" uměleckého sdělení. Pokračování dialogu s dílem i poté, kdy jsme např. opustili výstavní síň, často spojený s pocitem potřeby nových kontaktů s dílem. [70]

Estetické vnímání není z pohledu pedagogického jednotné, a to jak z hlediska „objektivního," tj. jak dílo žákům podáváme, (kdy záměrně uvádím tento termín v uvozovkách, protože se jedná o interpretaci estetického vjemu, koncipovanou vyučujícím, tedy bez nároku na absolutní objektivitu), tak i z hlediska subjektivního, tedy jak umělecké dílo sami žáci vnímají.

[68] RICKETTS, M. *Renesance- mistři světového malířství,* s. 10.
[69] GOMBRICH, E. *Příběh umění,* s. 356.
[70] KULKA, J. *Psychologie umění,* s. 366.

2.3.1 Typologie estetického vnímání

Kulka[71] cituje typologii estetického vnímání formulovanou Binetem. Ten rozlišuje typ *deskriptivní,* jenž se zaměřuje na popis detailů uměleckého díla bez ohledu na jejich smysl, vztahy a vazby; typ *observační,* který zachycuje jen výrazné/významné rysy předmětu a hodnotí je; typ *erudovaný,* který uvádí informace o objektu, nepokouší se jej popisovat a typ *emocionální,* který se místo viditelných detailů díla pokouší postihnout jejich citový význam.

Kulka pak nabízí čtyři typy estetického vnímání, a to *intelektuální,* tedy věcně přesné, objektivní, citem nezatížené vnímání zaměřené na formální stránku díla. *Emocionální,* tedy citem ovlivněné, subjektivní vnímání díla. Vnímání *asociativní,* projektující asociace s vlastními zkušenostmi *„zvenčí dovnitř díla“* (jak se dílo shoduje s tím, co jsem viděl, zažil) a vnímání *empatické,* tedy doprovázené vciťováním, projekcí *„zevnitř ven“* (jak se projektují mé pocity ve sledovaném díle).[72]

Pro zpřístupnění uměleckého díla žákům v rámci pedagogické činnosti lze považovat za podnětnou především Binetovu typologii estetického vnímání, kdy zohlednění všech čtyř typů může napomoci učiteli při přípravě výukového celku. Pokud jde o poznání konkrétního uměleckého díla, je po mém soudu vhodné začínat *observační* formou vnímání. Co žáci vidí, zda poznají námět obrazu apod. To mj. koresponduje s Horáčkovou teorií galerijní animace, podle níž by úvod animačního programu měl směřovat k divákovi, zahrnovat otázky směřující na jejich pocity, na jejich představy, nápady, vcítění se do vyobrazené situace apod.[73] Poté by měla následovat fáze *deskriptivní.* Učitel zjišťuje, jaké výrazové prostředky jsou žáci schopni pojmenovat (barevnost, uspořádání prvků obrazu – kompozice apod.) a pomáhá jim v tom. Směřujeme k rozpoznání, jakým způsobem umělec dosáhl estetického účinku díla.

Zde se jako vhodné jeví např. srovnání dvou stejných námětů různých umělců (např. Narození Krista v podání mistrů Vyšebrodského a Třeboňského oltáře) či uměleckých slohů (např. zobrazení Panny Marie v gotickém a renesančním umění). Následuje fáze *vjemu emocionálního*: Jak na žáky dílo působí, jakou v nich vzbuzuje náladu, atp. Teprve na závěr přistupujeme k *erudované formě vjemu,* tedy k informační části (stručné informace o autorovi a zajímavosti z jeho života, o jeho epoše, datace díla, skutečný rozměr originálu apod.). Tento komplexní přístup respektuje zvláštnost umění jako specifického předmětu, který není formulovatelný a sdělitelný jinými, než uměleckými prostředky. „Neobrací se k některé

[71] KULKA, J. *Psychologie umění,* s. 66.
[72] Tamtéž, s. 369.
[73] HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, s. 79.

z jednotlivých psychických funkcí, ale k celku psychických sil člověka. Reorganizuje a vytváří novou harmonii bytostných sil.“[74]

Další formu postižení díla v estetickém vnímání podle jeho vrstevnatosti (rozuměj jednotlivých úrovní sdělení, které dílo nabízí) Panofski.[75] Ten rozlišuje na uměleckém díle čtyři vrstvy: *Vnější, povrchová rovina* zahrnuje předměty a jevy zobrazené bezprostředně v díle a přístupné běžnému vnímání; *vrstva slohová*, která se týká způsobu, jímž je podle požadavků umělecké konvence daného období obraz namalován, či dílo vytvořeno; hlubší *vrstva alegorie, typů;* a nejvnitřnější *vrstva, obsahující vnitřní filozofický význam díla, jeho poselství*, či skryté svědectví o celém komplexu mravů zobrazované epochy. Zde však jde po mém soudu o způsob estetického vnímání, který odpovídá erudované formě vjemu, protože obsahuje sdělení, která žáci nemohou, bez předchozího poučení (nasměrování) učitelem, sami definovat.

[74] *Krátký slovník koncepce pro studium vyjadřovacích a sdělovacích systémů umění.* Praha: interní publikace ČSAV, 1977, str. 16, citováno in KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 17.
[75] KURIC, J.; SMÉKAL, V. *Osobnostní a vývojové determinanty estetického vnímání.* Brno: MU, Filozofická fakulta. Sborník prací I., Řada pedagogicko-psychologická. 1979–1980, s. 42.

2.3.2 Faktory podstatné pro estetické vnímání uměleckého díla

Estetické vnímání a poznávání díla v rámci výuky je závislé na celé řadě „proměnných“ determinantů. Proměnných proto, že se mění podle osobnosti žáka a souvisí s myšlenkovými mechanismy, prostřednictvím kterých žák dílo vnímá. Mění se v závislosti na díle samém a konečně na aktuálních estetických měřítcích, kterými dílo poměřujeme. Tyto determinanty autoři kategorizují v citovaném příspěvku takto:[76]

A. Proměnné osobnosti 1. věk; 2. celková psychická úroveň; 3. estetické vzdělání; 4. životní zkušenosti; 5. estetická zaměřenost; umělecké zájmy apod. 6. estetický ideál; 7. úroveň tvořivosti; 8. osobnostní zvláštnosti - temperament, adaptační mechanizmy, vztahové rysy charakteru atd.	**B. Proměnné percepčních mechanizmů** 1. všímavost - hloubka, povrchnost postřehu; 2. „umění vidět" - konstrukt, o jehož důležitosti hovoří všichni, kdo mají co činit s estetickou výchovou; 3. dimenze percepce jako objektivita/subjektivita, globálnost/detailnost, syntetické/ analytické vnímání; 4. převažující způsob poznávání (Jungovy konstrukty: čití – intuice, myšlení – cit); 5. kategorizace ve vnímání (používané dimenze konceptualizace, jak z hlediska jejich obsahové rozmanitosti, tak z hlediska jejich relevantnosti); 6. aktuální geneze, utváření vizuálního obrazu; 7. vkus; 8. estetické hodnocení; 9. estetická kritika jako myšlenkové zpracování díla.
C. Proměnné objektu 1. kontext vnímání, podmínky situace – fyzikální, sociální, časové (galerie, výstava, originály, reprodukce, přirozená velikost, zmenšené atd.) 2. doba vzniku; 3. styl; 4. žánr (námětový, beznámětový, zátiší, atd.); 5. kompozice (vyvážená, souměrná, atd.); 6. vztah předmětu a zobrazeni; 7. technika provedení; 8. materiál obrazu, rám atd.	**D. Estetické proměnné, které „nějak" existují na estetickém objektu** 1. krásno; 2. vznešeno; 3. tragično; 4. komično; 5. idea díla a další.

K proměnným faktorům, uvedeným v kategorii A., kam by bylo možno přiřadit ještě počet žáků ve třídě, musí být pedagog především vnímavý. Je zapotřebí přihlédnout k tomu, jakými osobnostními dispozicemi jsou žáci vybaveni. Ty se mohou lišit podle věku, temperamentu, zázemí dítěte (socio-kulturního prostředí, z něhož přichází), ale i podle vztahů v kolektivu, „naladění“ třídy na společnou úroveň vnímání, tj. např. zda slabší žáci mají ve třídě převahu a snižují úroveň práce žáků silnějších, či naopak. Změnit je lze podle mého

[76] KURIC, J.; SMÉKAL, V. *Osobnostní a vývojové determinanty estetického vnímání.* Brno: MU, Filozofická fakulta. Sborník prací I., Řada pedagogicko-psychologická. 1979–1980, s. 40.

názoru pouze do jisté míry, a to především zvolenou formou práce, způsobem hodnocení, odměn a trestů, vhodně nastavenými pravidly komunikace a participace.[77]

Faktory ad B. až D. může pedagog ovlivnit více. V prvé řadě výběrem díla. Dále vhodným poučením, především neemotivním, „objektivním" popisem hodnot díla. Uměnovědnými informacemi např. o tom, jak dílo ovlivnilo vývoj uměleckého stylu, jak posunulo estetické vnímání většinové společnosti (např. realistická vs. impresionistická malba) a obecný vkus (přesah nového uměleckého směru do užitého umění, architektury, módy apod.). Je možné zdůraznit, že ideál krásy (typicky ženské, např. bledá barva pleti jako symbol půvabu) a jejího zobrazení se měnil spolu s vývojem společnosti. Tedy že estetické kategorie podléhají proměně, aniž by se tím snižovala umělecká hodnota díla.

2.4 Definice pojmu Genius loci. Genius loci jako součást poznávání architektonického díla.

Genius loci je původně římský mytologický pojem. „Duch místa" byl v antické mytologii duchem skutečným. Bůžkem, často zobrazovaným jako had nebo postava s rohem hojnosti, ochraňující určité místo a vdechujícím mu život, s nímž „musí člověk dobře vycházet, aby mohl vůbec v místě bydlet."[78] Současný, přenesený význam tohoto slova vyjadřuje specifickou atmosféru určité lokality. Spíše než o „duchu" bychom měli hovořit o „duši" místa.[79] Tato atmosféra vychází jednak z přírodní podstaty určitého prostředí. Krajinné dominanty, např. nápadný vrch, skalní útvar či ostrožna, apod. Častěji však genius loci souvisí s lidmi modelované, či alespoň ovlivněné atmosféry určité lokality.

Architektonické dílo působí na svého diváka nejen svým vnějším (technickým) ztvárněním, ale také prostředím, do něhož je zasazeno. To může být u architektonických památek, jakoby vedlejší efekt původně praktického účelu stavby. Umístění hradu na skalnatý vrch nad řekou mělo v prvé řadě obrannou funkci a atmosféra místa, kde se nyní nachází, zřejmě nebyla hlavním důvodem, proč bylo toto místo staviteli zvoleno. U sakrálních staveb je tomu poněkud jinak. Podle Gombricha byl kostel „mocným duchovním pojítkem nejen sídla, ale celé okolní krajiny."[80] Poutní kostely a areály, jako jsou námi sledované Klokoty, byly evidentně záměrně zasazeny na dominantní místa krajiny tak, aby krajinný rámec násobil

[77] ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod,* s. 26.
[78] NORBERG-SCHULZ, CH. *Genius loci – Krajina, místo, architektura,* s. 10.
[79] CÍLEK, V. Krajiny vnitřní a vnější, s. 118.
[80] GOMBRICH, E. *Příběh umění,* s. 137.

jejich duchovní hodnotu.[81] S duchovní hodnotou krajiny je tak na místě pracovat i v pedagogické práci. Je vhodné žákům představit nejen architektonický a estetický význam poutního areálu Klokoty, ale přiblížit jim též pojem *genius loci.*

2.4.1 *Genius loci* vnímaný okem dítěte

Při odpovědi na otázku jak zpřístupnit určité místo, jak pomoci žákům setkat se s jeho *geniem loci* a jak aplikovat výše popsaná teoretická východiska, si chci vypomoci několika myšlenkami geologa a spisovatele Václava Cílka z jeho knihy Krajiny vnitřní a vnější, jež sám autor nazývá „poutníkova pravidla.“[82] Autor zmiňuje *pravidlo domova,* kdy každá, byť malá památka místa, kde jsme doma, je důležitější než velká památka jiné krajiny. Dále pak *pravidlo rezonance:* Důležitější je malé místo, se kterým souzním, než velké poutní místo, kde jsem jen návštěvníkem. Obě Cílkovy myšlenky přesně vystihují význam „blízkého setkání“ dítěte s místem, kde žije, uměleckým či architektonickým dílem, které má na dosah, byť je i nevelké kulturní hodnoty. *Zákon pomalého přibližování* popisuje autor tak, že „některá místa jsou plachá, jiná vás přijmou, ale budete čekat. K neznámým posvátným místům nikdy nepřicházíme přímo, je lepší jít pomalu, váhat, místo nejprve obejít a pak se přiblížit. Neznámé místo je nejenom to, které neznáme, ale také to, které nezná nás. Některá místa vyžadují velkou úctu, jinde je na překážku a úsměvem svedeme víc.“ Individuální artefiletické vnímání místa pak *Pravidlo různých pohledů:* Někdo vnímá krásu místa, jiný mýtus či poezii, jiný rozumí náboji a proudům energií. Žádná z těchto cest není nadřazena jiné. „Málokdo je ustrojen tak, aby naslouchal více múzám.“ Žádný komentář pak nepotřebuje *Pravidlo návratu*: Tak jako existuje láska na první pohled mezi lidmi, tak existuje mezi člověkem a místem. Většinou je však nutné se vracet, pozorovat a sžívat se.

Hovoříme o kulturní krajině, v níž se lidská sídla či stavby organicky vážou ke svému prostředí a slouží jako „ohniska,“ v nichž je charakter prostředí „zhuštěn a vysvětlen.“[83] Duch barokní krajiny benediktinského Broumovska symbolicky zhmotňuje kaple Hvězda na hřebenech Broumovských stěn. Ducha a historii Prahy od dob nejstarších Přemyslovců po národní obrození reprezentuje Vyšehrad s rotundou sv. Martina, knížecím areálem a masivním barokním opevněním z doby pobělohorské. Pro oba příklady je typické, že genia loci pociťujeme nejčastěji na místech více či méně odlehlých, v nichž se přírodní fenomén

[81] KUPKA, J. *Krajiny kulturní a historické*. s. 67–73. Autor uvádí řadu příkladů takové kompozice. Z jihočeských poutních míst zmiňuje Římov, jehož každé zastavění je „originálně ztvárněno a dokonale zasazeno do krajinného rámce.“
[82] CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější*, s. 214–215.
[83] NORBERG-SCHULZ, CH. *Genius loci - Krajina, místo, architektura*, s. 10.

snoubí s dílem lidské architektury či umění. V případě Broumovska jsou to pískovcové stěny a v případě Vyšehradu skalní ostrožna nad Vltavou. Zde nelze nezmínit Kulkou[84] pojmenovaný „princip distance," kdy funkce umění spočívá ve snaze vydělit člověka z celku anonymní přírody. Jeho rysem je podle autora např. záměrně zvolené těžko dostupné místo (kaple na kopci, socha na vysokém soklu), nákladnost a přepych díla, pracnost, tajemnost a symboličnost, rafinovanost, podřízenost většímu celku (plastiky v chrámové architektuře), atp.

Vše výše řečené lze vysledovat na příkladu areálu poutního kostela Nanebevzetí Panny Marie v Klokotech. Nad hlubokým údolím Lužnice, na vysokém svahu nad řekou, se vypíná panorama kostela s ambity a kaplemi. Z pohledu od levého břehu řeky Lužnice připomíná spíše hrad, nežli poutní areál. Vcházíme-li však do areálu hlavním vchodem, je dojem z místa zcela jiný. Navzdory nedaleké zástavbě jde o místo intimní až poustevnické osamělosti, k čemuž přispívá uzavřený areál poutního místa a blízkost přírody. Místo symbolizuje katolickou tradici jižních Čech. Lidovou zbožnost zmizelého světa jihočeských sedláků i ducha národního obrození, reprezentovanou osobou místního vlasteneckého kněze Josefa Vlastimila Kamarýta. Je-li, slovy Cílka „*Genius loci* důvod, který neumíme pojmenovat, ale kvůli kterému se na dané místo vracíme,"[85] pak intimní, „oduševnělé místo" poutního areálu Klokoty dává návštěvníku důvod k návratu v míře více než dostatečné.

Má-li tedy mnou nastíněný edukační program za cíl poskytnout žákům v rovině poznání bazální uměnovědné informace, doplněné o historické a vlastivědné souvislosti probíraných témat a v rovině prožívání pak esteticko-výchovné a okrajově pak teologické souvislosti probíraných témat, domnívám se, že je na zvolených námětech možné nechat děti nejprve prožít a vysvětlit jím též pojem *genius loci* jako *zvláštní kategorii poznání zkoumaných námětů.* Tak, aby si položily a byly schopny odpovědět na otázky: Je toto místo (památka) pro mě důležité a proč? Jak na mě místo (památka) působí, co cítím, když se zde zastavím? Existuje nějaký důvod, proč bych se sem chtěl vrátit?

[84] KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 23.
[85] CÍLEK, V. *Posvátná krajina: eseje o místech, silách a dracích*, s. 151.

3 Cíle a struktura edukačního programu

3.1 Výchovně vzdělávací cíle předmětu Život a umění

Cílem předmětu a zprostředkovaně i nyní prezentovaného edukačního programu Život a umění je poskytnout žákům teoretický náhled na dějiny umění, základy kulturologie a estetiky, se záměrem vzbudit v nich zájem o tato témata. Poskytnout jim přiměřený kulturní přehled, potřebný pro další studium na středních školách, seznámit je s hlavními kulturně-uměleckými epochami a na konkrétních námětech rozvíjet jejich umělecké cítění, tvořivost a vnímavost k uměleckému dílu i sobě samému. Probíraná látka navazuje na učivo dějepisu, okrajově pak vlastivědy (zeměpisu), českého jazyka a literatury a nepovinného předmětu náboženství.

Předmět sám o sobě a tudíž i mnou nastíněný edukační program proto záměrně *překračuje hranice více výchovných předmětů*, neboť jen tak může žák pochopit souvislosti sdělovaného. Z hlediska některých předávaných informací (zde zejména teologických a historických) je však program záměrně zaměřen pouze na témata vybraná. Ta by žák měl pochopit a prožít niterněji, se sympatiemi, které mu v dalším vzdělávacím procesu usnadní jejich zasazení do širšího kontextu. Smyslem výuky v rámci programu, opřené o teoretická východiska nastíněná v této práci, je pomoci žákům přemýšlet o sdělovaném tématu, prožít je a přijmout jako součást své identity spojené s místem, kde žijí.

3.2 Tematické celky edukačního programu

Volnou inspirací pro strukturu edukačního programu, který je rozdělen na *tři tematické celky*, pro mě byla publikace Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení od autorů Lokšy a Lokšové.[86]

Bez nároku na naprostou komplexnost pochopení všech vztahů mezi lokálním a národním kulturním vývojem má každý vyučovací celek za cíl poskytnout žákům v rovině poznání alespoň základní uměnovědné (teorie umění) a historicko-vlastivědné souvislosti probíraných

[86] LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*, s. 151.

témat. V rovině prožívání pak esteticko – výchovné a teologické souvislosti vždy provázané s místem, kde je mohou nalézt – tedy v Táboře. Zvolená témata jsou záměrně propojena tak, aby dávala určitý vnitřní smysl.

3.3 Osnova edukačního programu

Citovaní autoři v rámci každého celku koncipují osnovu kreativního rozvojového programu, kterou jsem si pro účely své práce modifikovala následujícím způsobem:

3.3.1 Téma

Každý vyučovací celek je věnovaný *určitému historickému období* - gotika, renesance, baroko. Příslušnému uměleckému a architektonickému slohu, konkrétním historickým a okrajově též teologickým souvislostem jednak v dějinách města Tábora, případně v historii země či v souvislosti s konkrétním zvoleným námětem. Zmínila jsem v úvodu této práce pojem enkulturace, tedy přijetí a osvojení si kultury, kterou ve společnosti sdílíme včetně myšlenkových, náboženských, estetických a etických tradic. Práce se tedy snaží pojmenovat edukační možnosti uvedení každého probíraného tématu co do nejširších souvislostí.

Obsah jednotlivých složek (teorie umění, historie a vlastivěda, estetika a teologie) však záměrně není u všech témat stejně bohatý. Je tomu tak proto, že stejně bohatá nejsou ani tři zvolená témata ve všech zmiňovaných oblastech poznání a prožívání. Česká gotika či baroko nabízí možnost setkat se uměleckými poklady výtvarného umění nebývalého významu i na našem území. Oproti tomu je domácí renesance ve výtvarném umění relativně méně zastoupena. Ne však pokud jde o městskou architekturu a jde právě o renesanční památky Tábora – který je tematickým motivem edukačního programu u všech tří epoch. Duchovní život Tábora doby renesance je méně výrazný (méně excitovaný a především méně rozporuplný) než v epoše husitské a barokní. Zmínila jsem v souvislosti s artefiletikou dva aspekty, které určují kvalitu zážitku – důraz a kontext. V duchu výše popsané teorie bylo mou snahou zaměřit pozornost tak, aby žáci *nebyli rozptylováni snahou postihnout naprosto vše, co s tématy souvisí* a co budou někteří z nich moci do hloubky poznat na vyšších stupních škol.

3.3.2 Námět

Námětem je vždy *konkrétní stavba či soubor staveb, reprezentující určité kulturně - historické období* a sloužící jako jakási ilustrace probíraného tématu. Zprostředkování předávaného tématu tak probíhá na úrovni interiérové (práce v hodině) i exteriérové[87] (práce na místě zvoleného námětu).

Děkanský chrám na hlavním táborském náměstí, původně husitská, později utrakvistická (kališnická) církevní stavba, má být „živou ilustrací" pro období gotiky a husitskou éru města. Jedná se o stavbu obsahující úpravy i v pozdějších architektonických slozích, nyní chrám slouží římskokatolické církvi.

Dále můžeme jmenovat soubor staveb renesančních měšťanských domů a budova radnice pro období renesance. Poutní místo Klokoty pro pochopení umění, kultury a náboženského života v barokních Čechách.

Každý ze zvolených námětů je *signifikantní pro dobu, kdy vznikl*. Památkou může být každá věc – živá i neživá, vyvolává-li v nás vzpomínku na minulé události.[88] Název této práce „Od pokladů pozemských k pokladům duchovním" napovídá, že vedle zcela materiálních symbolů blahobytu renesanční éry (symbolizovaných Jagellonským pokladem vystaveným v expozici) nalezneme v našem městě stavby jako umělecké symboly zjitřené duchovní epochy, která je součástí naší historie.

3.3.3 Uměnovědné informace

V rovině poznání uměnovědného je žákům především prezentována nezbytná míra informací o tom, *čím se umělecký styl historického období vyznačuje a odlišuje od ostatních*. Předpokladem je, že žák bude schopen pojmenovat základní prvky každého architektonického slohu, rozlišit, čím se liší gotická a barokní malba, atp. Program je cíleně zaměřen na *méně abstraktní a tudíž přístupnější formy umění*, tzv. umění praktická (architektura) a obrazová (sochařství, malířství ve své tradičnější podobě). Při poznávání každé umělecké epochy je zpravidla vhodné postupovat od obecného ke konkrétnímu. To znamená nejprve žákům vysvětlit příslušné základní pojmy za použití výukových materiálů (PowerPointové prezentace, promítání snímků) a poté přistoupit ke zkoumání konkrétního uměleckého díla, na jehož příkladu je možné již probranou teoretickou látku ilustrovat. Esteticko-výchovné

[87] LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*, s. 109.
[88] HEROUT, J. *Jak poznávat kulturní památky*, s. 11.

působení programu má pak pomoci žákům získat možnost soustředně poznat kvality uměleckého či architektonického díla v tom smyslu, jak na ně působí, čím je zaujalo. Sekundárním cílem výchovného působení programu je pak vést žáky k pochopení, že dílo je hodno obdivu a ochrany.

3.3.4 Historické a vlastivědné souvislosti

Cílek napsal: „Město Tábor bylo díky národnímu charakteru husitství považováno v 19. století za posvátné české město – po druhé světové válce však získalo nepříjemnou pachuť posádkového města – dnes se opět proměňuje v historické místo, ale jeho nynější genius loci bude záviset na tom, jaký vztah nalezneme k první reformě církve, občanské válce i k opravdovému duchovnímu zápasu té doby.“[89]

Vlastivědná a historická rovina v tomto smyslu uvádí žáky do *myšlenkových souvislostí místa a času,* které daly vzniknout zvolenému námětu. Proč byl první husitský kostel postaven právě v Táboře? Proč se nám zachoval právě soubor městské architektury z doby největšího rozkvětu a bohatství města v 16. století? Proč bylo pro Táborské měšťany poutní místo Klokoty důležité tak, že sami financovali jeho stavbu? V návaznosti na to je možné žáky vést k myšlence, že dílo může být pro ně subjektivně cenné mimoto i proto, že se s ním mohou setkat ve městě Táboře či v jeho okolí, kde žijí a že je tedy součástí jejich života, jejich domova, jejich „krajiny vnitřní a vnější.“ Prezentace historických souvislostí probírané látky v rámci předmětu Život a umění je vhodné konzultovat s učitelem dějepisu tak, aby látka doplňovala učivo tohoto předmětu. Mně osobně se například osvědčilo kombinovat výtvarnou dílnu a četbu dobové literatury nebo textu vysvětlujícího dané téma (životopis umělce, zajímavosti o uměleckém díle, atd.).

3.3.5 Teologické a náboženské souvislosti

Každý tematický celek se letmo dotýká vybrané teologické látky, resp. historie křesťanského náboženství. Tato rovina nemá ambice jiné, než uvést žáky do konkrétní souvislosti materiálního a duchovního světa, v němž díla vznikala. Mým cílem je určité zpřístupnění biblických témat dětem, které nejsou obeznámeny s křesťanstvím. Dále se chci dotknout určitých duchovních přesahů probíraných témat do doby současné – např. otázky, zda je tolerance lidí různých vyznání hodnotou a jakou cestu k ní musela evropská civilizace urazit. Že násilí jako způsob vynucení svého chápání víry není správné a že víra může mít

[89] CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější,* s. 39.

různé podoby, avšak stejný základ. Při zmiňování teologických souvislostí se mi osvědčila konzultace probírané látky s učitelem nepovinného předmětu náboženství tak, aby látka doplňovala učivo tohoto předmětu.

3.3.6 Realizace obsahu a úloh vyučovacích hodin

Mnou naznačené výchovně vzdělávací metody mají být spíše námětem, jak postupovat při edukačním působení ve výchovných předmětech jakým je Život a umění, nikoli precizním a zcela vyčerpávající itinerářem pro náplň konkrétních hodin.

Realizace obsahu a cílů vyučovacích hodin obsahuje zcela standardní *informační výukovou metodu* formou obrazové (PowerPointové) prezentace probírané látky, především uměnovědných informací. Látka má a musí být předmětem přezkoušení. Dále pak *animační metodou*, např. formou didaktických her (komponování živého obrazu, „stavba" valené klenby), výtvarných prací (tvorba vitráže, výroba „gotických kachlů" apod.). Aktivity jsou školní, převážně interiérové, doplněné o exteriérové – tedy výuka na místě zvoleného námětu (návštěva poutního místa, poznávání biblických motivů na malbách, barokní symboliky, uvedení do genia loci místa, atp.). Nedílnou součástí práce je diskuse, která se jeví jako nejvhodnější způsob působení u témat, která mají přesah do jiných předmětů, typicky teologických.

3.3.7 Kritéria pro hodnocení výstupů programu

Kritéria pro hodnocení výstupů výukového programu se odvíjí od jeho cílů. Žáci by si měli osvojit určité penzum vědomostí, dovedností (vyhledávání informací v textu, samostatné plánování práce apod.) a schopnosti reflexe vlastního prožitku tak, aby aktivity nevnímali jako „zábavu pro zábavu," ale aby byli schopni načerpat z prožitků určité zkušenosti. Čapek doporučuje evaluaci vyučování jako důležitou součást didaktické práce učitele, která napomáhá pozitivnímu třídnímu klimatu.[90] Z jím nabízených postupů měření evaluace vyučování se mi nejvíce osvědčila metoda tzv. hitace. Žáci obdrží tabulku s výchovně vzdělávacími aktivitami, které poté hodnotí na škále 1 až 5. Aktivity posuzují z hledisek: „Co se mi líbilo (bavilo mě)," a „co jsem se naučil (a)." Výhodu tohoto způsobu hodnocení vidím v tom, že si žáci znovu uvědomí, *jaký edukační účel měly konkrétní aktivity, co si z nich mohou odnést.* Dále také to, že mohly být zábavné, ale že učiteli nešlo (jen) o jejich pobavení.

[90] ČAPEK, R. *Moderní pedagogika. Lexikon výukových a hodnotících metod,* s. 544.

Pro učitele je pak tento způsob reflexe důležitý pro plánování další práce. Jde o určitou „diagnostiku třídy," která mu pomáhá zjistit, jakým způsobem se žáci učí a jaké má volit výukové metody.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

„Pro prožitek z velkých uměleckých děl neexistuje větší překážka,
než naše neochota zbavit se návyků a předsudků …“
Erich H. Gombrich

4 TEMATICKÝ CELEK Č. 1: Gotická sakrální architektura a umění v Čechách. Založení Tábora

4.1 Námět: Děkanský kostel Proměnění Páně na hoře Tábor

O kostele Proměnění Páně na hoře Tábor se poprvé zmiňuje Enea Silvio (lat. Aeneas Silvius) Piccolomini (1405 – 1464), pozdější papež Pius II, ve své *Historii české.* Zde mj. líčí husitský Tábor, jenž navštívil r. 1451, patnáct let po Lipanech a rok před zánikem husitské komunity, jako císařský vyslanec. Popisuje, že před kostelem dosud stály husity ukořistěné obléhací stroje, kostel sám však v jeho původní, dřevěné podobě hanlivě popisuje jako *„stodolu.“* Kamenná stavba byla budována až od roku 1440 na sklonku táborské republiky. Dokončena pak kolem roku 1512 v pozdně gotickém stylu zastřešením halového trojlodí se síťovou klenbou (tu navrhl i prováděl mistr Staněk z Prahy). Trojlodí je dělené třemi páry arkád na osmibokých pilířích vysokých 18 metrů. Již zmiňovaná síťová klenba se nachází v hlavní lodi, v bočních lodích je jednoduchá křížová žebrová klenba bez přípor. Presbytář je zaklenut sklípkovou klenbou. Na klenebních svornících kostela lze pozorovat kamenné cechovní znaky a podobné znaky se nacházejí také v podobě maleb na vnitřních stěnách kostela. Do náměstí je otočena jižní strana kostela se čtyřmi gotickými okny v presbytáři a čtyřmi v lodi. Na západní a východní straně jsou dva vysoké renesanční obloučkové štíty. Finální podoba kostela symbolizuje podle Denksteina proměnu odříkavého života starých táboritů v náročnost, blahobyt a novost vládnoucích měšťanů. Pobožnostem prvních příslušníků táborské obce stačilo otevřené prostranství pod širým nebem a poté jednoduchá dřevěná stavba. Husitská tradice místa se však v podobě stavby přesto odrazila v záměrné prostotě architektonického stylu.[91]

[91] DENKSTEIN, V.; MATOUŠ, F. *Jihočeská gotika*, s. 34.

Po mohutném požáru v roce 1532 byly provedeny vnější úpravy kostela v renesančním slohu. Roku 1559 byl na západní a východní straně kostel osazen vysokými renesančními obloučkovými štíty, tři menší štíty v témže slohu můžeme nalézt na severní straně. Další požár poničil kostel v roce 1602 a poté při odstřelování města císařskými vojsky generála Marradase v listopadu 1621 byla vážně poškozena především kostelní věž. Její opravu podstatně ztížily útrapy třicetileté války; obležení Tábora švédskými vojsky v roce 1648, kdy zůstalo v sutinách více než 80 procent všech domů a následná morová epidemie. K renovaci, nyní již nikoli utrakvistického, ale katolického kostela, tak došlo až roku 1662 a jen o dva roky později, po dalším nešťastném požáru, k němuž došlo po úderu blesku, musela být věž opravena znovu. Současnou podobu s barokní trojstupňovou kopulí získala v roce 1677 a je dílem italského stavitele Giovani de Capaliho. Barokní dominantu interiéru z téže doby představuje kazatelna, na jejímž vrcholu je umístěno sousoší znázorňující Proměnění Páně. V letech 1896–1898 byl kostel regotizován architektem Josefem Mockerem. Původní rokokový hlavní oltář byl nahrazen oltářem neogotickým od řezbáře Josefa Krejčíka. Chrám je 46 metrů dlouhý a 26 metrů široký, gotická věž s barokní bání je vysoká 77,80 metrů. Je nejvyšší v jižních Čechách a vede na ni 250 schodů. [92]

4.2 Uměnovědné informace: Gotická architektura a umění v českém kontextu

Pro gotickou architekturu (v Čechách časově vymezena od 2. Pol. 13. století až po rané 16. století s intermezzem právě námi tematizovaných husitských válek) je obdobně jako v celé Evropě typická snaha uplatňovat výrazné vertikální linie. Protažení sakrálních staveb i jejich dílčích prvků do výšky dosáhli architekti skeletovými rámy žebrových kleneb a pilířů. *Vnitřní opěrný systém* se skládá z klenebních žeber svedených do přípor předsazených před pilíři. *Vnější opěrný systém,* skládající se z opěrných oblouků a opěrných pilířů a používaný zejména u gotických katedrál (např. *Katedrála sv. Víta v Praze, Katedrála svaté Barbory v Kutné Hoře*), pomáhal z vnější strany podepírat pilíře vnitřní a nést tak tlak klenby. Zdi chrámů tedy přestaly plnit hlavní nosnou funkci a umožnily prosvětlení prostoru zasazením vysokých oken, zakončenými dalším klíčovým prvkem gotické architektury, *lomeným obloukem,* po obou stranách lodí a kruhových vitrážových oken, *rozet,* nad oltářem (např. *Klášter cisterciaček Porta Coeli*). Použití menší masy zdiva pak poskytlo větší prostor pro

[92] AUGUSTA, P; KLÍNKOVÁ, H. *Kniha o městě Tábor*, s. 168.

chrámovou výzdobu. Gotické kostely a katedrály se tak staly doslova „rámcem pro sklo a sochy,“[93]vyvolávající „dojem malosti všeho, co je lidské a malicherné.“[94]

Pro české gotické malířství (především deskové a fresky, tedy malbu do vlhké omítky) je příznačné snoubení dominantních sakrálních témat se všedním životem. V druhém plánu gotických obrazů se nově objevují konkrétní přírodní objekty a předměty, první zátiší a rané krajinomalby. Tak spatřujeme realisticky zobrazený pasoucí se dobytek a krajinu s pasáčkem na pozadí výjevu Narození páně z cyklu deskových maleb *Mistra Vyšebrodského oltáře* (kolem r. 1350). Vzniká zárodek budoucího portrétního malířství zobrazením zadavatele uměleckých zakázek (donátorů) v rámci vybraného náboženského výjevu. V pravém dolním rohu výjevu je realisticky zachycen portrét klečícího Petra I. z Rožmberka. Mezi dalšími významnými umělci vrcholu gotické malby v Čechách druhé poloviny 14. století je možno zmínit *Mistra Třeboňského oltáře* a *Mistra Theodorika*.[95]

Gotické sochařství je zprvu zastoupeno sochami (figurálními výjevy) světců na ostění sakrálních staveb (tympanon a ostění portálu kláštera *Porta Coeli* v Předklášteří u Tišnova). Na sklonku 13. století se pak (po vzoru francouzské gotiky) postupně rozvíjí vrcholný motiv české gotické plastiky: Panny Marie, zobrazené buď jako pieta (truchlící matka s mrtvým Kristovým tělem, např. *Jihlavská pieta),* častěji pak jako madona s malým Ježíškem (dřevořezby *Madona strakonická, Madona z Michle*). Pozdně gotický motiv tzv. *Krásné madony (*vápencová *Krumlovská a Plzeňská madona, Šternberská madona* z opuky), inspirované elegantními francouzskými gotickými vzory, postavy typické protáhlým a esovitě zahnutým tělem a líbezností výrazu tváře, představují vrchol gotické plastiky ve středoevropském měřítku.[96]

4.3 Historické a vlastivědné souvislosti: Tábor od jeho založení po „Lipany“

Tábor, „jediné velké město zrozené revolucí,“[97] vzniká v předjaří roku 1420 jako společenství stoupenců Husova učení, odmítající lidské zákony a řídící se pouze zákonem Božím. Krvavou předehrou založení města bylo vypálení Sezimova Ústí (21. 2. 1420) družinou zemana Prokopa z Kamenice a odchod na strategicky významnou ostrožnu nad řekou Lužnicí.[98] V březnu 1420, po vítězné bitvě u Sudoměře, se k táborským připojuje Jan Žižka z Trocnova,

[93] CARSON, H. a kol. *Dějiny architektury*, s. 98.
[94] GOMBRICH, E. *Příběh umění*, s. 152.
[95] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění I/1*, s. 375.
[96] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění I/2*, s. 548.
[97] ŠMAHEL, F. *Husitské Čechy. Struktury, procesy, ideje*, s. 6.
[98] HEJNÁ, A. *Tábor*, s. 16.

jenž „…město obehnal hradbami a rozkázal, aby si každý postavil dům tak, jak si dříve zbudoval stan.“[99] Ještě v roce 1420 se Žižka stává vrchní velitelem spojených pražských a táborských husitských vojsk. Ta pod jeho velením poráží I. křížovou výpravu v bitvě na Vítkově. Ve stejné době je však Tábor svědkem rychlého ústupu od ideálů sociální rovnosti. Velení obce se ujímá válečná aristokracie a město si již na podzim roku 1420 vytváří poddanský systém.[100] Nastává přechod od revoluční komuny k vojenské republice městského typu. V lednu 1423 Žižka Tábor opouští a spolu s částí východočeských husitů vytváří vlastní válečné bratrstvo, jež se po jeho smrti roku 1424 nazve sirotky. Sirotčí, pražská a táborská obec poráží v letech 1426 až 1431 další tři křížové výpravy. Rozpor o přijatelnosti náboženského kompromisu s Římem, tzv. Basilejských kompaktát,[101] vrcholí střetem mezi Pražany a koalicí umírněné kališnické šlechty na jedné straně a sirotčími a táborskými vojsky na straně druhé. Dne 30. května 1434 je v bitvě u Lipan radikální křídlo husitského hnutí rozdrceno a roku 1436 je Zikmund Lucemburský korunován českým králem.[102]

4.4 Teologické a náboženské souvislosti: Biblická symbolika Tábora

Název kostela Proměnění Páně na hoře Tábor odkazuje na biblickou symboliku, související se založením a se samotným jménem města, jemuž dominuje. Město Tábor je pojmenováno podle hory Thabor u Nazaretu, v dnešním Izraeli, v oblasti Galileje na východní hranici Jizre'elského údolí. Podle Knihy soudců přikázala soudkyně Debora izraelskému vůdci Bárakovi: „*Sám Hospodin, Bůh Izraele, ti přikazuje: táhni hned na horu Tábor a vezmi s sebou deset tisíc mužů…“*(*Sd 4,6*). Bárak ji poslechl a z této hory pak drtivě porazil kanaánské vojsko. Podle tradice se právě na stejné hoře udála další významná, tentokrát novozákonní biblická událost, jíž je také kostel zasvěcen. Podle synoptických evangelií (Mt 17, 1-6; Mk 9,1 - 8; Lk 9,28-36)[103] byli na této hoře apoštolové Petr, Jakub a Jan přítomni přímému potvrzení božství Ježíše Krista. Ten byl nejprve „proměněn.” Jeho obličej oslnivě zbělel a rozmlouval s Elijášem a Mojžíšem. Bůh poté nechává učedníkům Krista poznat jako svého syna a vyzývá k jeho následování*: „Toto je můj vyvolený Syn, toho poslouchejte.“* Mezi oběma biblickými událostmi není třeba složitě hledat paralelu k pohnutým okolnostem,

[99] ŠMAHEL, F. *Husitské Čechy. Struktury, procesy, ideje*, s. 289.
[100] KORČÁK, P. a kol. *Tábor – Národní kulturní památka*, s. 42.
[101] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění I/2*, s. 498.
[102] KORČÁK, P. a kol. *Tábor – Národní kulturní památka*, s. 48.
[103] *Po šesti dnech vzal Ježíš Petra, Jakuba a Jana a vyvedl je na vysokou horu, aby byli sami. A byl před nimi proměněn: jeho tvář zazářila jako slunce a jeho oděv zbělel jako sníh. A hle, ukázal se Mojžíš a Eliáš, jak s ním rozmlouvají“ (Mt 17, 1– 3).*

za nichž bylo město založeno. Jako město válečného lidu i lidu následujícího (ve svém způsobu chápání) Ježíše Krista, Syna Božího.

4.5 Realizace obsahu a úloh vyučovacích hodin

Asociační myšlenková mapa

Dříve, než se pedagog začne látkou zabývat, realizuje myšlenkovou mapu na téma „Co víme o gotice?“ *Myšlenková mapa* je metodou asociační, tzn., vychází z myšlenkového procesu, kdy se v mozku podvědomě spojuje informace, vztahy nebo obrazy a ukazuje subjektivní propojenost mezi pojmy.[104] Asociační myšlenková mapa, zařazená na úvod probírané látky, pomáhá učiteli zjišťovat, které pojmy a reálie žáci mají s probíraným termínem spojeny a jaká je úroveň jejich znalostí.[105] Vedle myšlenkové mapy je možno využít *pojmovou mapu*, kterou žáci nezpracovávají pomocí volných asociací, ale využívají učebnic, encyklopedií a podobně. Pojmová mapa slouží, již v rámci výuky, v podstatě jako vizuální učební pomůcka, k lepšímu zapamatování obsahu a souvislostí probírané látky.

Žáci obdrží list papíru, v jehož centrální části je tzv. terčové slovo, v tomto případě „gotika.“ Formou asociací si vybavují co nejvíce pojmů spjatých s touto epochou. Na základě toho učitel připravuje další průběh hodin, v jejichž rámci odstraňuje chybné výklady pojmů, upozorňuje žáky na souvislosti, které jim unikly apod.

Uměnovědné informace

Frontální výklad za použití PowerPointových prezentací (přílohou diplomové práce) bývá doplněn jednoduchými didaktickými otázkami a úkoly. Prezentace na téma „Gotická architektura Čech a Moravy“ žákům objasní vznik architektonického slohu, charakteristické stavební prvky a nejvýznamnější gotické stavby v Česku. „Gotické malířství Čech a Moravy“ a „Gotické sochařství Čech a Moravy“ pak charakterizuje umělecký sloh a nejvýznamnější autory a díla gotického malířství v Česku.

Seznámení s konkrétním uměleckým dílem

Žákům lze promítnout velkoplošnou obrazovku *Krista na hoře Olivetské* od Mistra třeboňského oltáře (Praha, mezi 1380–1385),[106] hlavního představitele české malby

[104] ČAPEK, R. *Moderní pedagogika. Lexikon výukových a hodnotících metod,* s. 34.
[105] Tamtéž, s. 335.
[106] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění I/1*, s. 376.

tzv. krásného slohu. Jsou vyzváni, aby sami popsali, co vidí, jak výjev chápou a jak na ně působí.

Poté jsou vedeni k tomu, aby si ozřejmili kompozici obrazu, povšimli si, že malíř rozdělil diagonálou skály obraz na tři části. V pravé spodní části spí apoštolové Petr, Jakub a Jan. V prostřední části se modlí Kristus „Otče, chceš-li, odejmi ode mne tento Kalich, ale ne má, nýbrž Tvá vůle se staň“ (L 22,42). Jeho tvář je klidná, avšak na obličeji mu vyráží krvavý pot (L 22, 44b). V levé horní části obrazu nahlíží přes proutěný plot Jidáš, následovaný ozbrojenci s kopími a halapartnami. Obraz se neřídí skutečnou velikostí ani umístěním postav, ale používá tzv. hieratickou perspektivu (Kristus, nejvýznamnější postava, je dvojnásobně vyšší než apoštol Petr, který spí nejblíže k divákovi). Kolem Kristova kalicha jsou usazeni ptáčci, kteří symbolizují duši a utrpení Krista.[107] Žáci jsou vedeni k tomu, aby si povšimli, jakým způsobem malíř zpracoval drapérii šatů postav a dovedného použití barevnosti (kontrast mezi červenou oblohou a šedým šatem Krista a výraznou barevností šatu apoštolů).

Animační technika k vnitřnímu pochopení významu a principu gotického lomeného oblouku

Je položena otázka k diskusi „Jak byste z dobových materiálů postavili strop třídy?“ „ Jak mohou být dlouhé překlady a proč architekti začali používat románskou valenou klenbu, později gotický lomený oblouk pro zaklenutí většího, širšího prostoru?“ Diskuse vede k logickému závěru, že překlady (trámy) mají jen omezenou délku. Následně ilustrujeme princip valené klenby na následující aktivitě: Děti skládají z dřevěných kostek či kostek cukru (které si mohou potom sníst) „valenou klenbu“ tak, aby si uvědomily základní zákonitosti statiky a rozložení tlaku při zaklenutí většího prostoru.

Animační technika k vnitřnímu pochopení kompozice a symboliky gotického obrazu.

Po promítnutí obrazu *Narození Páně* z christologického cyklu Mistra Vyšebrodského oltáře (Praha, kolem r. 1350) jsou žáci vyzváni, aby popsali, co vidí na obraze. Jejich pozornost směřujeme k uplatnění principu hieratické perspektivy (velikost zobrazených postav podle jejich důležitosti). Ke „komiksové“ výrazové technice tzv. mluvících pásků, jenž reprezentuje nápis *nuntio vobis gaudium magnum* –„oznamuji vám radost velkou“. K realisticky

[107] Popisek expozice Anežského kláštera Národní galerie v Praze. Např. stehlík podle středověkých legend vytrhával trny z hlavy Kristovy, nesoucího svůj kříž na Golgotu a červeň peříček kolem jeho zobáku bývá pak ztotožňována s krví Kristovou, kterou se stehlík přitom potřísnil.

zobrazeným postavám domácích zvířat (spící ovce, volek a oslík, pasoucí se kozy), a k postavě donátora Petra I. z Rožmberka, umístěné v pravém dolním rohu, který drží plastiku Vyšebrodského kláštera, jehož byl patronem.

Následně se žáci rozdělí na dvě poloviny. Z každé skupiny je vybrán jeden „malíř“, který aranžuje ostatní do živého obrazu podle předlohy, kterou mají všichni žáci k dispozici v kopii (a na závěr hodiny si ji vlepí do sešitu). Jedna skupina vždy předvádí jednotlivé postavy obrazu za pomocí připravených rekvizit, jako jsou látky (pláště), lavice, hůl, vanička, džbán, panenka, plyšová zvířátka apod. Druhá skupina jsou „diváci uměleckého díla.“ Pak se skupiny vymění. Následuje reflexe animace. Jak se žáci cítili? Uvědomili si, že perspektiva obrazu neodpovídá skutečnosti? Lze jim připomenout význam obrazu v gotickém umění jako formy ilustrace náboženských (biblických) témat. Tedy, jak uvádí Čapek: „Církev nezačala používat obrazy náhodou. Uchýlila se k nim kvůli nedostatku vzdělání obyčejných lidí, kteří neumějí číst a kteří mohou pomocí soch a obrazů proniknout do tajů naší víry, jako by měli knihy.“[108] Aktivita slouží mj. k tomu, aby se žáci naučili hlouběji kooperovat. Musí se předem domluvit, kdo přinese kterou rekvizitu apod.

Tvůrčí dílna „Vyrábíme vitrážové okno“

Žákům se jako inspirace promítne fotografie gotické malované vitráže. Je jim vysvětleno, že malíři používali omezenou škálu barev, atp. Žáci si nakreslí skicu obrázku, který chtějí ztvárnit. Poté dostanou nařezaná sklíčka, zalitá do olova v místní restaurátorské dílně podle rozměrů jejich návrhů (spojeno s návštěvou a výkladem řemeslníka, který se zabývá historickou vitráží). Potom si děti vitráže namalují a zafixují je. Výsledky práce jsou reflektovány metodou „tiché galerie.“ Žáci si prostřednictvím vzkazů na lístečcích vzájemně své práce zhodnotí.

Tvůrčí dílna „Výroba „gotických kachlů“

Keramickou hlínu světlé barvy, určenou k modelování, žáci propracují. Vytvoří cca 2 cm vysoké pláty, do nichž modelují podle vzorů (odlitků kopií gotických kachlů či obrazového materiálu) vlastní reliéf inspirovaný gotickými motivy. Po vypálení se „kachle“ tónují hnědou engobou (oxid železa, který reliéfu dodá patinu).[109]

[108] *Svatý Bonaventura komentář ke třetí knize Sentencí, čerpáno z knihy* ČAPEK R., *Moderní pedagogika. Lexikon výukových a hodnotících metod,* s. 457.
[109] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění I/2,* s. 632.

„Najdete typ gotické klenby?“

V kostele Proměnění Páně na hoře Tábor žákům stručně přiblížíme historii počátku husitského hnutí a okolnosti vzniku stavby. Jde v pravém slova smyslu o první nově postavený „husitský kostel,“ který tedy nevznikl na objednávku církve, ale jako bohoslužebný objekt Táborské obce. Kostel byl postaven ve stylu pozdní gotiky a zastřešen gotickou klenbou. Žákům popíšeme rozdíl mezi g*otickou síťovou klenbou*, která vzniká jako průsečík několika valených kleneb, na nichž se dekorativní žebra splétají v pravidelný síťový vzorec, *gotickou sklípkovou (diamantovou) klenbou*, kde žebra zcela mizí a dekorativní funkci přebírá plasticky působivé, kontrastní sestavení ploch a plošek tzv. kápí, a pozdně gotickou *křížovou žebrovou klenbou*, kde architektura naopak motivu viditelně vystupujících, křížících se žeber klenby cíleně využívá. Žáci mají v interiéru kostela následně určit, která z části kostela je zastřešena kterým typem klenby. Smyslem této aktivity je, aby žáci sami „vypátrali“ na místě samém gotické klenební techniky („která asi může být ta či ona“) a pro sebe „objevili“ jejich podobu a variabilitu.

Jak vypadal kostel v době jeho vzniku?

Žáci se rozdělí do skupin. Každá skupina dostane za úkol vyhledat a sepsat v interiéru zdobné prvky a mají přibližně určit, z jakého období pochází. Nejde nám o přesné určení epochy (barokní kazatelna, zdobný novogotický oltář, barevné vitráže z let 1896–1933), ale o to, aby si uvědomili, že původní podoba kostela byla střídmější. Střídmost se promítla především do architektonického stylu. Žákům je přečten úryvek z knihy Jihočeská gotika o kostele Proměnění Páně na hoře Tábor: „Svým slohem plně patří pozdní, někdy i nejpozdnější gotice. Avšak prostředí, v němž stavba vznikla, bylo natolik prosyceno starou táborskou tradicí, že zmírnilo rozbujelou dekorativnost pozdního stylu, nedalo vyrůst vnitřnímu prostoru do nebetyčných výšek a zevnějšku propůjčilo klidnou prostotu, kterou teprve renesance ozdobila malebnými obloučkovitými štíty.“[110] Srovnáme určitý kontrast pozdější výzdoby kostela s jeho původní architektonickou prostotou.

[110] DENKSTEIN, V.; MATOUŠ, F. *Jihočeská gotika*, s. 34.

Studijní kresba architektonických prvků kostela

Žáci si zvolí určitý architektonický detail stavebních prvků kostela Proměnění Páně na hoře Tábor, který zpracují jako studijní kresbu rudkou nebo tužkou. Vybrané kresby vystavíme na nástěnce školy, umístěné v prostorách kostela.[111]

Biblická symbolika názvu kostela i města

Žáci si na internetu vyhledají, zda existuje místo stejného názvu. Zjišťujeme, že město Tábor je pojmenováno podle hory Thabor v dnešním Izraeli. Hora byla dějištěm výjevů ze Starého a Nového zákona: Porážka vojska nepřátel Izraele a moment, kdy Bůh nechal učedníkům poznat Ježíše Krista jako svého syna. Hledáme důvod, proč husité nazvali místo, kde očekávali příchod Krista, kde vybudovali své vojenské ležení, právě Tábor. Identifikovali se s vyvoleným izraelským lidem, kterým Hospodin pomohl porazit kanaánské a zároveň chtěli, aby ostrožna byla nazvána podle hory, kde se Kristovým následovníkům zjevil Bůh.

Je násilí prostředkem k prosazení idejí?

Řízená diskuse na téma, jak žáci vidí etická kritéria středověkého člověka, prosazování víry násilím ať již ze strany husitů či jejich odpůrců. Proč se obě strany uchylovaly k tomuto způsobu řešení náboženských rozporů? Řízenou diskusi uvádí Čapek mezi komunikačními pedagogickými metodami s tou výhradou, že klade na učitele poměrně velké nároky. Mělo by jít o citlivou, nekonfliktní, moderovanou výměnu názorů: neměla by vyústit do prosazování „pravdy učitele," komunikace typu „sám si položím otázku, sám si na ni odpovím", „výslechu" žáků, ani nekorigovaného bavení se mezi sebou.[112]

Expozice Husitského muzea, „Cesty za poznáním"

Součástí rámcového vzdělávacího programu předmětu Život a umění je absolvování výukového programu expozice Husitského muzea v Táboře, konkrétně expozice v Bechyňské bráně „Život ve středověku" a expozice „Husité." Program tematického celku je možno vhodně doplnit školním výletem do Anežského kláštera v Praze či Alšovy galerie v Hluboké nad Vltavou.

[111] ABAZID, D.; BERAN, M. *Vítejte na Táborsku*, s. 49.
[112] ČAPEK, R. *Moderní pedagogika. Lexikon výukových a hodnotících metod,* s. 278.

4.6 Kritéria pro hodnocení výstupů programu

- Žáci získali přehled o vývoji gotického architektonického slohu a osvojili si základní pojmy, teoreticky i na příkladu kostela Proměnění Páně na hoře Tábor. Připomenuli si nejvýznamnější architektonické památky.
- Žáci se seznámili s významnými domácími gotickými výtvarnými díly.
- Žáci se podrobně seznámili s konkrétním výtvarným dílem české gotické malby. Animační technikou si přiblížili kompozici a symboliku gotického obrazu.
- Žáci se v tvůrčí dílně seznámili s postupem výroby vitráže a gotických kachlů.
- Žáci se zamysleli nad zvláštnostmi architektury prvního husitského kostela v českých zemích.
- Žáci si ozřejmili starozákonní a novozákonní symboliku názvu města Tábora a okolnosti jeho založení.
- Žáci se otevřeně, nepředpojatě zamysleli nad etickými souvislostmi jednání stran, které se účastnily husitských válek.

5 TEMATICKÝ CELEK Č. 2: Renesanční umění a světská architektura v Čechách. Od města Žižkova k městu královskému.

5.1 Námět: Poklady světské architektury - táborská radnice a soubor táborských historických domů. A skutečný Táborský poklad …

Táborská radnice patří k nejvýznamnějším památkám pozdní gotiky v českých městech. Její výstavba započala již kolem roku 1440 a dokončena byla roku 1521. Má čtyři křídla, která obklopují malé nádvoří. Nejvýznamnější částí je Velký sál, nazývaný též "palác", dvojlodní prostor sklenutý pozdně gotickou sklípkovou klenbou na dvou volných pilířích, který patří k nejskvělejším projevům jihočeského světského gotického stavitelství.[113] Sochařsky ji vyzdobil mistr Wendel Roskopf ze Zhořelce. Dvě mužské hlavy na jednom ze svorníků podle tradice zobrazují Jana Žižku a Prokopa Holého, nejslavnější hejtmany táborských polních vojsk. Jako zajímavost lze zmínit, že skulptura hlavy, nalezená v radničním sále, zdobila po léta dvacetikorunovou československou bankovku. Roskopfovo působení při výstavbě radnice dokládá nápis a kamenická značka na opukovém městském znaku s letopočtem 1515–1516. Nový znak města byl vytvořen na základě městské pečeti, udělené Táboru císařem – a na krátkou dobu i českým králem – Zikmundem Lucemburským v roce 1437. Nad hradbami se dvěma věžemi se vznáší říšský orel s lucemburským (později českým) lvem na prsou. Ten nahradil dosavadní pečeť a znak obce Táborské, doložené z let 1424 až 1435. Horu s kalichem, střeženým ze strany obnaženým mečem ostřím vzhůru a cepem. Není výstižnějšího symbolu vstupu města do nové, chceme-li konsolidované, pohusitské éry, než právě tato heraldická drobnost.[114]

Renesanční městská architektura v Táboře je zvláštní aplikací obloučkovitých panelových štítů, které mají svůj původ v severní Itálii (Benátkách) a jsou zlidovělou formou italské městské renesance, s níž se v čistší formě setkáme u zámeckých staveb v Českém Krumlově, Jindřichově Hradci a Telči.[115]

Ctiborův dům, nyní jedna z budov táborské radnice, byl postaven měšťanem Ondřejem Čáslavským kolem roku 1532. Jedná se o pozdně gotickou budovu s renesančními prvky.

[113] DENKSTEIN, V; MATOUŠ, F. *Jihočeská Gotika*, s. 34.
[114] ABAZID, D.; BERAN, M. *Vítejte na Táborsku*, s. 48.
[115] BRATKA, P. a kol. *Tábor – Městská památková rezervace*, s. 9.

Vysoký štít je ozdoben *kružbou* s *plaménkovým motivem* typickým pro závěr gotického umění v architektuře. *Iluzivní výzdoba fasády*, imitující kamenickou výzdobu oken, pochází z renesance. Ve volně přístupném interiéru stavby se nachází malované renesanční stropní trámy. *Lichvicovský dům* (nyní restaurace), původně gotický dům čp. 5 na Žižkově náměstí, je poprvé zmiňován již kolem roku 1440. Svůj název získal podle významné měšťanské rodiny Lichviců, kteří byli v prvé polovině 16. století táborskými radními. Dům byl zásadně renesančně přestavěn po požáru roku 1532, později byl ještě několikrát drobně upravován. V interiéru je přístupná síň, typická pro kupecké měšťanské domy, tzv. *mázhauz*. *Škochův dům* je jedna z nejlepších ukázek goticko-renesanční měšťanské architektury v Čechách. Průčelí domu zdobí pozdně gotický štít s panelem oblouků *"oslího hřbetu"* z doby po požáru r. 1532. Původně gotický *Dům Albrechta Pekaře* v dnešní Pražské ulici čp. 223 získal své jméno podle majitele, který po požáru města v roce 1559 nechal upravit zničenou budovu do dnešní renesanční podoby. Při této opravě vznikl zdobný *obloučkový štít* a byla též vyzdobena fasáda *psaníčkovými sgrafity*. Ve fasádě je zazděná dělová koule, upomínka na obléhání Tábora švédskými vojsky v roce 1648. Renesanční *Kostnický dům* (název z roku 1994 symbolizuje partnerství měst Kostnice a Tábor) s gotickými základy v Pražské ulici čp. 220 je ukázkou využití prostoru předsazením prvního patra na krakorcích. Poprvé je zmiňován roku 1521 jako majetek pasíře Prokopa. Dům byl poškozen při požárech v letech 1532 a 1559. Po druhém požáru byl zásadně renesančně přestavěn. Tehdy vzniklo pro dům typické první patro s *arkýřem*, předsazeným na čtyřech *konzolách.* Přízemí bylo vyzdobeno *arkádami*.[116]

Dům č. 308 ve Svatošově ulici, místo nálezu stříbrných mincí *Táborského pokladu* z doby jagellonské (konec 15. a počátek 16. století) při jeho rekonstrukci roku 2001. Jde o téměř 4000 stříbrných mincí o celkové váze kolem 2,5 kg. Dnes je k vidění na samostatné výstavě na táborském hradě Kotnov.[117]

5.2 Uměnovědné informace: Renesanční architektura a umění v Čechách.

Renesanční styl v architektuře přichází do českých zemí s italskými architekty se zpožděním, mj. v důsledku kulturní izolace země během náboženských konfliktů 15. století. Ještě na počátku 16. století se dokončovaly velké gotické kostely (např. Týnský chrám), jejichž stavba se v nestabilním období způsobeném husitskými válkami značně protáhla, ne-li úplně

[116] ABAZID, D.; BERAN, M. *Vítejte na Táborsku*, s. 52.
[117] Tamtéž, s. 45.

zastavila. Rané renesanční prvky jsou ještě součástmi objektů pozdně gotických (*arkýřová okna Ludvíkova křídla Starého královského paláce Pražského hradu,* 1493). Zakrátko však vzniká na našem území unikátní dílo, podle Pijoana patrně nejčistší renesanční architektonická stavba mimo italskou půdu.[118] Výstavba *Letohrádku královny Anny (Belvederu)* v zahradě Pražského hradu (1538, dokončen 1565) je spojena s příchodem Ferdinanda I. Habsburského na český trůn. Jeho syn Ferdinand Tyrolský financuje výstavbu renesančního *letohrádku Hvězda* na Bílé hoře. Panovníka následuje šlechta: v letech 1545 až 1567 vzniká Lobkovický, dnes *Schwarzenberský palác* na Hradčanském náměstí, v letech 1568 až 1581 je renesančně přestavěn pernštejnský *zámek v Litomyšli*, ve stejné době *zámek Telč* pánů z Hradce a rožmberský *Český Krumlov, atp*. Pro zdejší klimatické podmínky upravenou renesanční architekturu nalezneme v ucelených souborech *městských památkových rezervací Český Krumlov, Jindřichův Hradec, Telč, Slavonice*, atp. Česká renesance importuje především antikou inspirované architektonické užití sloupů (*arkádová sloupořadí na řadě českých zámků*), obloukového na místo lomeného oblouku a především hojně zastoupenou nástěnnou techniku *ornamentálního a psaníčkového sgrafita.*[119]

Rovněž v malířství a sochařství se renesanční styl na českém území uplatňuje v důsledku protestantského odmítání obrazů a soch[120] při výzdobě kostelů až v 16. století. Ze stejných důvodů postrádají domácí díla kvality a tvůrčího uměleckého potenciálu evropské úrovně.[121] Výjimkou jsou plastiky funerální (Královské, tzv. *Colinovo mauzoleum* v kněžišti katedrály sv. Víta v Praze, manýristický *náhrobek rodu Redernů ve Frýdlantu*) a s antickými mytologickými tématy, které však tvoří převážně výzdobu světských staveb (štuková výzdoba letohrádků *Belveder a Hvězda* či zámku *Bučovice*). V malířské tvorbě české renesance pak dominuje v první polovině 16. století tvorba *deskových oltářů, inspirovaných uměním saského typu* (Oltář s Nejsvětější Trojicí Mistra Litoměřického oltáře, Mariánský oltář ze Želiny)[122] a *knižní malba* (Litomyšlský, Třebenický kancionál), z konce 16. století jsou to pak především *interiérové nástěnné malby* (zámky ve *Dvoře Králové, Bučovicích, Kratochvíle u Netolic*).[123]

[118] PIJOAN, J. *Dějiny umění – 6. díl*, s. 293.
[119] HEROUT, J. Slabikář návštěvníků památek, s. 106, 224.
[120] ZLATOHLÁVEK, M. *Přehled dějin českého umění sochařství a malířství renesance v Čechách.* Sylabus přednášky Filosofická fakulta UK, nečíslováno.
[121] Tamtéž.
[122] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění I/2*, s. 579.
[123] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění II/2*, s. 36.

5.3 Historické a vlastivědné souvislosti: Konec husitského Tábora a formování tradičního měšťanského způsobu života města. Rozkvět českých měst v renesanční době.

Táborská radnice jako památka historická symbolizuje odklon táborské obce od radikalismu již v době krátce po Lipanech, kdy „bohatnoucí řemeslníci a měšťané, kteří se před Lipany dostali do čela obce a ztráceli zájem o další boj, kapitulovali před Zikmundem a za cenu hospodářských výsad proměnili někdejší baštu revoluce v normální, středověké město.“[124] Tábor díky obratné politice jeho posledního vrchního hejtmana, Bedřicha ze Strážnice, uhájil nejvíce ze svých revolučních zisků.[125] Desítky vsí bývalého panství Sezimova Ústí a Kozího hrádku, Louňovického kláštera a část bývalého příběnického panství Rožmberků, učinily z Tábora až do konfiskací po prvním stavovském povstání roku 1547 jedno z nejbohatších měst Českého království.[126] Tři desetiletí trvající historie táborské republiky se symbolicky uzavírá 1. září 1452, kdy město kapituluje, obleženo zemským správcem Jiřím z Poděbrad. Klesá význam z revoluce vzešlého samosprávného systému, zejména váha sboru „starších“ obce táborské, který nahrazuje běžný způsob samosprávy královských měst, městské rady a rychtáře. Rozsáhlá pozemková držba (25 tisíc ha, na nichž hospodařilo přes 1000 rodin táborských poddaných), rozvoj cechovní organizace, jakož i výhodná poloha na obchodní trase mezi Lincem, Českými Budějovicemi a Prahou, tak vytvořily materiální základ pro vznik unikátního souboru staveb Městské památkové rezervace Tábor.[127]

5.4 Teologické a náboženské souvislosti: Kališníci v době náboženské tolerance

Utrakvismus, významná křesťanská konfese 15. století, vzešla z husitství, resp. z kompromisu mezi basilejským koncilem a zástupci husitských Čech, basilejských kompaktát. Jejich nejdůležitějším bodem bylo přiznání nároku na přijímání z kalicha pro všechny věřící. Označení utrakvismus proto také pochází z latinského *sub utraque specie*, čili (přijímání) pod obojí způsobou laikům (*„Kdo jí mé tělo a pije mou krev, má život věčný a já ho vzkřísím v poslední den.“* (J 6,54). Basilejská kompaktáta byla prohlášena za základní zemský zákon a kališnická i katolická víra zrovnoprávněny Kutnohorským náboženským mírem, uzavřeným r. 1485 na českém zemském sněmu v Kutné Hoře. Na 31 let tak byl vyhlášen náboženský mír v zemi. Na sněmu v roce 1512 byla pak smlouva potvrzena a prodloužena „na věčné časy.“ Utrakvisté se sice nazývali kališníci, nepovažovali se však za samostatnou církev, nýbrž

[124] DENKSTEIN, V.; MATOUŠ, F. *Jihočeská gotika*, s. 34.
[125] ŠMAHEL, F. *Husitské Čechy. Struktury, procesy, ideje*, s. 367.
[126] AUGUSTA, P; KLÍNKOVÁ, H. *Kniha o městě Tábor*, s. 15.
[127] ŠMAHEL, F. *Husitské Čechy. Struktury, procesy, ideje*, s. 167.

za součást jedné, nerozdělené katolické církve.[128] Ve století 16. „konkurovaly“ tomuto vyznání další protestantské konfese českobratrská a česká luterská (někdy nazývaná novoutrakvistická). Definitivní zánik utrakvismu je spojen s vydáním Obnoveného zřízení zemského po roce 1627.[129]

5.5 Realizace obsahu a úloh vyučovacích hodin

Uměnovědné informace

Frontální výklad za použití PowerPointových prezentací „Renesanční architektura“ a „Renesanční malířství“ (přílohou diplomové práce). Žáky jsou seznámeni s charakteristikou renesančního architektonického slohu v evropském kontextu a v českých zemích, s renesančním výtvarným uměním s ohledem na významné zahraniční autory (Albrechta Dürera, Lenoarda da Vinciho, Michelangela di Buonarrotiho) a na domácí uměleckou tvorbu.

Seznámení s konkrétním uměleckým dílem

Žákům je promítnut na velkoplošnou obrazovku obraz Albrechta Dürera *Autoportrét v kožichu* (1500). Jsou vyzváni, aby sami popsali, co vidí, jak na ně postava na plátně působí. Vidí sebevědomého mladého muže (Rolf H. Johannsen v souvislosti s jinými Dürerovými portréty hovoří až o marnivosti).[130] Oblečený je v honosném hnědém kabátci, lemovaném kožešinou, který barvou harmonicky ladí s barvou očí a lesklými, vlnitými vlasy umělce. Žáci jsou poté vedeni k tomu, aby si ozřejmili kompozici obrazu. Výška obličeje odpovídá čtyřnásobku, výška hlavy šestinásobku a šířka obličeje a krku dvojnásobku vzdálenosti zornic. Dürerova hlava s vlasy symetricky spadajícími na ramena tvoří rovnostranný trojúhelník, jehož základna dělí výšku podle *Zlatého řezu*, jehož vrchol splývá s horním okrajem obrazu.[131]

Žáci jsou poté seznámeni s kontextem vzniku obrazu. Dürerův portrét vznikl na přelomu umělecký epoch, gotické a renesanční,[132] poté, kdy se Dürer vrátil z první italské cesty. Podle Pijoana je obraz jakési „imitatio Christi,“ napodobení Krista, „ … jehož mnohoznačnost je možná důsledkem protichůdných mentalit. (…) Na jedné straně středověké, která považovala veškeré umění za výron Boží myšlenky, na druhé straně renesanční, jež viděla

[128] KŮRKA, P. *Kostelníci, úředníci, měšťané, Samospráva farnosti v utrakvismu*, s. 16.
[129] ŠMAHEL, F. *Husitské Čechy. Struktury, procesy, ideje*, s. 446.
[130] JOHANNSEN, R. H. *Slavné obrazy – 50 nejvýznamnějších maleb dějin umění*, s. 48.
[131] Tamtéž, s. 51.
[132] Tamtéž, s. 51.

v člověku hlavní postavu dějin.“[133] Do středoevropského prostoru tak malíř importuje nejen techniku renesanční malby, ale také novou sebereflexi umělce, který již není stavěn na roveň řemeslníkům, ale básníkům a filozofům.[134] Signovaný Dürerův autoportrét lze proto považovat za symbolické zobrazení nového fenoménu: sebevědomého renesančního malíře, hrdého na vlastní umělecké schopnosti.

„Hledání Zlatého řezu“

Na příkladu obrazu *Autoportrét v kožichu* Albrechta Dürera bylo vysvětleno, že malíři velmi přesně rozměřovali kompozici svých obrazů. Zde hrála roli mj. teorie *zlatého řezu.* Použití zlatého řezu v umění je žákům zprostředkováno tak, že obraz či architekturu, vystavěnou podle pravidel zlatého řezu, lidské oko instinktivně vnímá jako krásné. Je na něj totiž zvyklé z přírody, ve formě Fibonacciho posloupnosti.[135] Listy rostlin, pokud vyrůstají jednotlivě, jsou na větvičkách rozloženy tak, že každý list vyrůstá nad předchozím listem více či méně posunut o určitý úhel. Přičemž je žákům zdůrazněni jeho praktické použití při tak běžné, jim známé činnosti, jako je fotografování.

Následně si na čtverečkovaný papír formátu A4 žáci pod vedením učitele a za použití promítaného vzoru k sobě žáci spojují čtverce o velikosti 1 a 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21. Poměr stran obdélníků, které vznikají spojováním jednotlivých čtverečků, je vždy poměr 1:1,6. Následně si křivkou propojí všechny krajní body obdélníků a vzniká tvar rozvíjející se spirály. V její centrální části se nachází zlatý řez.

Tvůrčí dílna „Tvorba renesančního „sgrafita“

Žákům je nejprve vysvětlen princip výzdoby fasády oblíbenou nástěnnou technikou renesance, sgrafitem. Zjednodušeně řečeno, jde o vytváření vzorů a obrazů na fasádě proškrabáváním svrchní světlé omítky za vlhka do spodní vrstvy tmavé omítky. Výsledná práce má napodobit sgrafito, postup práce je však jiný. Žáci namíchají sádru s tmavým pigmentem, kterou nalijí do připravených plastových krabiček. Po zatuhnutí spodní vrstvy namíchají sádru bílou a nalijí tenkou vrstvu „omítky“ na vrstvu podkladovou. Po důkladném zatuhnutí hmoty proškrabávají hřebíkem či jiným ostrým nástrojem motivy podle předlohy (psaníčková sgrafita apod.).

[133] PIJOAN, J. *Dějiny umění – 6. díl,* s. 317.
[134] JOHANNSEN, R. H. *Slavné obrazy – 50 nejvýznamnějších maleb dějin umění,* s. 48.
[135] Nekonečné posloupnosti přirozených čísel, začínající 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, kde každé číslo je součtem dvou předchozích.

Tvůrčí dílna „Dokreslovaný portrét“

Žákům jsou k výběru připraveny černobílé kopie vybraných portrétů z období renesance. Tyto podélně přetrhnou, nalepí na čtvrtku papíru a dokreslí či domalují utrženou část obrazu ve stylu malby autora.

Tematická koláž – výukový plakát a tzv. lapbook

Skupinová práce, která je vhodná i pro rozvoj kreativity. Zadání zní: vytvořte na témata např. renesanční architektura, malíři renesance, renesanční odívání, apod., tematickou koláž. A to buď jako tzv. lapbook, tedy „3D knížku,“ otevírací desky, do kterých žáci vlepují texty, leporela, obrázky, předměty (např. ukázky tkanin), přírodniny apod., nebo případně jako jednodušší výukový plakát, v němž jsou obsaženy základní pojmy a informace o zvoleném tématu, včetně obrázků a popisků.

Žáci si mohou téma zvolit (prvek participace) a rozdělit se do skupinek podle okruhu svých zájmů. Dívky si tak často volí módu, chlapci architekturu apod. Jako zdroj informací slouží žákům vyhledávání v odborné literatuře, kterou předem připraví učitel, a také práce s informacemi z internetových zdrojů jako jsou Wikipedie či Googole.

Žáci si informace vyhledají, upraví (např. velikost písma vhodná k většímu formátu, rámečky fotografií, různé druhy písma) a vytisknou, materiál, který chtějí ofotit, připraví učiteli. Další hodinu se rozdělí do skupinek a kompletují z připravených materiálů koláž. K dispozici mají kromě lepidla i nůžek také noviny, časopisy a propagační letáčky (využívají např. barevných písmen do nadpisů, barevných fotografií nebo barevného papíru pro podložení černobílých fotografií). Například obrázek Dürerova portrétu zarámují do pasparty z módního časopisu, apod. Z vystříhaných písmen si sestaví nadpisy. Žáci si tak osvojují schopnost samostatného vyhledávání relevantních informací, dobře si zapamatují hlavní prvky či představitele výtvarného slohu, prvky odívání a podobně.

Prezentace práce skupiny před třídou může probíhat tak, že buď jeden z vybraných žáků, případně každý z žáků o části výstupů aktivity hovoří před třídou. Zmiňují, které znalosti načerpali, proč je vybrali, kdo je autor, co je na tématu zaujalo. Žáci si tak zopakují pojmy, učí se prezentovat práci a získají srovnání s prací ostatních.

„Najdi dům s …“

Žáci obdrží pracovní list s popisem stavebních prvků čtyř domů na Žižkově náměstí a v Pražské ulici (v okruhu cca 300 metrů). Jsou jim vysvětleny příslušné pojmy. Poté mají určit

„Dům, ozdobený *obloučkovým štítem* a *psaníčkovými sgrafity*“ (Dům Albrechta Pekaře, Pražská ulice. Přímo naproti němu se nachází Stárkův dům se *sgrafity figurálními a ornamentálními*), „Dům s předsazením prvního patra na *krakorcích*“ (Kostnický dům, Pražská ulice), „Dům, zdobený kružbou s *plaménkovým motivem* a *iluzivní* výzdobou fasády“ (Ctiborův dům, Žižkovo náměstí) a „Renesanční dům, který zdobí cechovní znak a štít s panelem oblouků "*oslího hřbetu*" (Škochův dům, Žižkovo náměstí). V rámci exteriérové části výukového programu navštěvujeme expozici „Gotického sálu“ Táborské radnice a „Táborského pokladu,“ kde jsou žáci seznámeni s okolnostmi nálezu pokladu mincí z jagellonské doby. Učitel doplní informace průvodce o další detaily týkající se Gotického sálu (křížová klenba největšího gotického sálu českého jihu, drobné plastiky na jejích žebrech, městský znak, v jehož rámu hledáme plastiku Jana Husa).[136]

Teologické a náboženské souvislosti: Náboženská tolerance nebo rozmanitost?

Tolerance (z lat. *tolerare*, snášet, strpět) znamená „Respektování cizího přesvědčení, cizích názorů; snášenlivost.“[137] Pluralismus (z latinského *pluralis*, množný, vícerý) má význam jiný. Vyjadřuje hodnotu rozmanitosti. Pluralitní společnost odlišnost nejen toleruje, snáší, ale přímo podporuje. Žákům představíme oba pojmy a vysvětlíme jim rozdíl mezi tolerancí a vzájemným rovnoprávným soužitím. Vztáhneme je na probírané téma. V Čechách 16. století panovala na evropské poměry nebývalá náboženská tolerance. Nekatolická vyznání, utrakvismus, Jednota bratrská, byť počtem věřících hojněji zastoupené, však byly pouze tolerovány. Nyní panuje náboženská svoboda. Jde o hodnotu, kterou stojí za to chránit?

5.6 Kritéria pro hodnocení výstupů programu:

- Žáci získali přehled o vývoji renesančního architektonického slohu a osvojili si základní pojmy spojené s touto epochou.
- Umí jmenovat významné světové malíře tohoto období v evropském kontextu. Ví, jak se sloh vyvíjel v českých zemích.
- Žáci se podrobně seznámili s konkrétním výtvarným dílem středoevropské renesance.
- Žáci si osvojili zákonitosti kompozice obrazu pomocí zlatého řezu. Vyzkoušeli si a pochopili postup výzdoby renesanční fasády technikou sgrafita. Vyzkoušeli si

[136] BRATKA, P. a kol. *Tábor – Městská památková rezervace*, s. 21.
[137] KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*, s. 734

„práci na renesančním portrétu“ a s pomocí výukového plakátu si samostatně vyhledali relevantní informace k tématu renesance.

- Žáci si přiblížili konkrétní renesanční stavby městské památkové rezervace Tábor, stavební prvky, které obsahují. Seznámili se s historií a architekturou Táborské radnice.
- Žáci se zamysleli nad rozdílem mezi tolerancí a pluralitou (mnohostí). Nad významem obou etických hodnot v náboženském i světském životě.

6 TEMATICKÝ CELEK Č. 3: Barokní architektura a umění v Čechách. Duchovní život v době baroka

6.1 Námět: Poutní kostel Nanebevzetí Panny Marie v Klokotech – místo ztišení nad řekou Lužnicí

Jedno z nejpřednějších poutních míst diecéze se nachází asi 2 kilometry západně od centra Tábora. Kostel Nanebevzetí Panny Marie v Klokotech byl založen roku 1389 a vysvěcen na stejnojmenný svátek. Dle legendy se v jeho blízkosti, na místě barokní kaple u Dobré Vody, zjevila Madona v podobě krásné dívky. Nejdříve dětem, pasáčkům a posléze i ostatním místním lidem. Vyučovala je o Bohu a poté byla před jejich zraky anděly vynesena do nebe. Tento výjev (Panna Marie v bílém rouchu, s korunkou na hlavě a se sepjatýma rukama, stojící na půlměsíci, po stranách s anděly, kteří ji vynáší do nebe), zobrazován na oltářním obraze, je zřejmě z dílny pražského malíře Johanna Andrease Burgera z roku 1622. Chybná datace v některých publikacích, rok 1636, se vztahuje k jeho slavnostnímu přenesení na své místo poté, kdy byl za třicetileté války uschován v Táboře.[138] Jeho více či méně zdařilé napodobeniny lze nalézt po celém Táboře (na domě čp. 13 na Žižkově náměstí, na fasádě domu čp. 121 v Klokotské ulici či na Neumanově mlýně pod Tržním náměstím) i v jiných městech (např. v Jihlavě jako součást sloupu na náměstí, v kostele sv. Antonína v pražských Holešovicích, atp.). Typově patří obraz k tzv. „klasovým Madonám“, zvaným tak podle klasů obilí, zde lístků jívy, rozesetých po Mariině rouchu podle vzoru stříbrné sochy milánské Madony z přelomu 13. a 14. století. Zajímavostí je, že při restaurátorském průzkumu roku 2003 se zjistilo, že tvář madony byla původně snědá. Patřila tedy do typu tzv. Černých madon (např. P. M. Loretánská) a světlou „tvář pleti“ získala až přemalbou počátkem 18. století.[139] Tmavý inkarnát Madony bývá vysvětlován latinským citátem z biblické Písně písní (1,5) „Černá jsem, a přece půvabná, jeruzalémské dcery, jak stany Kédarců, jako stanové houně Šalomounovy.“

Ke konci 17. století táborská obec prodala Klokoty řádu benediktinů z Montserratu. Jejich představený Didaco di Convero začal v roce 1701 s přestavbou do podoby, jež je pravděpodobně inspirována pracemi českého barokního architekta italského původu Jana

[138] ČERNÝ, J. *Poutní místa jižních Čech. Milostné obrazy, sochy a místa zvláštní zbožnosti*. s. 104.
[139] OURODOVÁ-HRONKOVÁ, L. *Klokoty, poutní místo*, s. 50.

Blažeje Santiniho-Aichela, který se proslavil jedinečným stylem nazývaným barokní gotika (např. poutní kostel sv. Jana Nepomuckého na Zelené hoře). Stavbu kostela, dokončeného roku 1714, tvoří chrámová loď a dvě postranní kaple. Během následujících let byl kostel obehnán ambity s kaplemi v rozích a v jižní části byla přistavena benediktýnská rezidence. Tento typ poutního místa se v Čechách vytvářel kolem poloviny 17. století a má svoji paralelu v jihočeském Římově a Sepekově, ale i pražské Loretě.[140] V západní části ambitu je sedm závěsných obrazů z doby kolem roku 1700, jedná se o scény ze života Panny Marie. Po odchodu řádu klášter připadl opět táborské obci, ale stavba byla dále financována místními erbovními měšťany.[141]

Za zmínku stojí ještě další dvě významné historické souvislosti, spojené s klokotským návrším. V těsné blízkosti poutního areálu stávala asi od první poloviny 13. století tvrz Vítka z Klokot, syna Vítka z Prčice, zakladatele rodu Vítkovců, ve své době nejmocnějšího feudálního rodu v jižních Čechách. Druhá souvislost s místem nás naposledy vrací do doby husitské. Jen krátce po zasvěcení kostela je poutní místo husity vydrancováno. Roku 1421 je svědkem krvavého zúčtování hejtmana Jana Žižky s původně táborskými kněžími Petrem Kánišem a Martinem Húskou, řečeným Loquis (tj. mluvka), kteří zde byli upáleni spolu s dalšími desítkami příslušníků frakce tzv. pikartů (podle Pikardie na pomezí Belgie a Francie, odkud se k husitskému hnutí v roce 1418 uchýlili příslušníci chiliastického hnutí „bratři a sestry svobodného ducha“). Táborští pikarti byli podle Františka Šmahela[142] produktem deziluze z ústupu podstatných složek chiliastického programu husitské obce. Nenastal očekávaný druhý příchod Kristův a následné nastolení tisíciletého (řecké chilioi, tisíc, viz Zj 20, 1–10) Božího království na zemi předpovězené mistrem Janem z Jičína na masopustní dny února roku 1420. V této zjitřené atmosféře zklamání se od vznikající Táborské konfese oddělila frakce odmítající transsubstanciační zázrak, tj. změnu podstaty vína a chleba. Znevážení svátostného účinku eucharistie a zvláště kalicha, symbolu celého husitského hnutí, bylo i v očích většiny bratří a sester táborských kacířstvím nejhlubšího zrna. V předjaří roku 1421 byli z táborské pevnosti vyhnáni, usadili se v podhradí dobytého rožmberského hradu Příběnic a posléze, dle kroniky Vavřince z Březové, vojskem táborského bratrstva *„zjímáni a do Klokot odvedeni“* a tu *„upáleni jsou v Klokotech ty dni před sv. Jiřím.“* Na tuto smrt bezbřehé svobody ducha a těla[143] odkazuje památník na návsi

[140] MIKULEC, J. *Náboženský život a barokní zbožnost v Českých zemích*, s. 42.
[141] ABAZID, D.; BERAN, M. *Vítejte na Táborsku*, s. 58.
[142] ŠMAHEL, F. *Husitské Čechy. Struktury, procesy, ideje*, s. 290.
[143] ŠMAHEL, F. *Husitské Čechy. Struktury, procesy, ideje*, s. 292.

v dnešní městské části Tábor – Klokoty, velký kámen s nápisem „Táborští pikarti 1421–1996.“[144]

6.2 Uměnovědné informace: Barokní architektura a umění v Čechách.

Česká barokní architektura je fenomén, který ovlivnil podobu naší krajiny i měst jako žádný architektonický sloh před ním a ani po něm. Velké územní zisky šlechty umožňovaly nákladnou výstavbu městských (Černínský palác, palác Kinských) i venkovských (Vranov n. Dyjí, Jaroměřice n. Rokytnou, Karlova Koruna) sídel. Dokonce i vlastní krajinotvorbu, tedy programové rozmístění staveb, cest a přírodních alejí (raně barokní *Valdštejnovo Jičínsko*) či plastik v krajinném prostoru (*Betlém* u Kuksu). Zámecká architektura je takto spojena se jmény *Giovanni Battisty Alliprandiho* či *Františka Maxmiliána Kaňky*. K nejvýznamnějším architektům českých barokních sakrálních staveb patří *Kryštof* a jeho syn *Kilián Ignác Dientzenhoferové*. Jejich vrcholným dílem se stal chrám sv. Mikuláše na Malé Straně v Praze[145] vybudovaný v letech 1702 až 1715 a zcela dokončený v polovině 18. století. Tzv. *barokní gotiku*, architektonický styl spojující baroko s prvky pozdní gotiky, reprezentuje osobitý styl architekta *Jana Blažeje Santiniho-Aichela*. Dvě z jeho nejvýznamnějších staveb (poutní *kostel sv. Jana Nepomuckého na Zelené hoře* a *kostel Nanebevzetí Panny Marie a svatého Jana Křtitele v Sedlci u Kutné Hory)* jsou zapsány na seznamu světového kulturního dědictví UNESCO.[146]

České barokní malířství a sochařství je nejvlastnějším dítětem doby, která přála sakrálnímu umění jako žádná jiná etapa naší kulturní historie. Ne náhodou patří k nejvýraznějším vrcholně barokním malířům *Karel Škréta* (raně barokní *Sv. Martin se dělí o plášť se žebrákem,* vytvořený pro hlavní oltář kostela sv. Martina ve zdi na Starém Městě v Praze) a jeho nástupce *Petr Brandl*, mistr práce se světlem a metody šerosvitu a autor řady oltářních obrazů (*Simeon s Ježíškem, Jan Křtitel křtí Ježíše).* V oblasti portrétu dosáhl výjimečného mistrovství vedle Škréty (*Skupinový portrét brusiče drahokamů Miserioniho*) též *Jan Kupecký*, architekturu Kiliána Ignáce Dienzenhofera svou nástěnnou malbou povyšoval *Václav Vavřinec Reiner*. Zmínit je třeba v exilu působícího grafika Václava Hollara. Barokní sochařství je, podobně jako architektura, více v rukou zdomácnělých cizinců. *Jana Brokoffa,* jeho syna *Ferdinanda Maxmiliána Brokoffa,* autora či spoluautora devíti plastik barokní výzdoby Karlova mostu (např. sousoší svatých Jana z Mathy,

[144] AUGUSTA, P; KLÍNKOVÁ, H. *Kniha o městě Tábor, s. 106*.
[145] NORBERG-SCHULZ, CH. *Genius loci – Krajina, místo, architektura*, s. 94.
[146] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění II./2., s. 472.*

Felixe z Valois a sv. poustevníka Ivana, lidově zvaného podle strážce žaláře *Turek na Karlově mostě)* a především *Matyáše Bernarda Brauna.* Z jeho tovaryšských cest po Itálii čerpá berniniovskou dynamiku a expresivnost pro svá nejvýznamnější díla: alegorickou řadu soch *Ctností a Neřestí* na terase šporkovského špitálu v Kuksu, sochařskou výzdobu Karlova mostu, pražských paláců i venkovských rezidencí šlechty.

6.3 Historické, vlastivědné a náboženské souvislosti

Pojem barokní zbožnosti. Dvojí tvář rekatolizace Tábora.

Pobělohorská doba je v českých zemích neoddělitelně spjata s katolickým náboženstvím, které se v důsledku plošné rekatolizace stalo jediným legálním křesťanským vyznáním. Nejinak tomu bylo v případě Tábora.

Pojem barokní zbožnost se neomezuje pouze na katolické prostředí. Je spojena s pocitem nejistoty a ohrožení, jako důsledek rozpadu obecně přijímaných hodnotových systémů světa před třicetiletou válkou.[147] Na hrůzy evropského válečného konfliktu reagovali lidé všech konfesí zvýšeným smyslem pro nadpřirozeno, zesílenou citlivostí na obyčejné jevy, atrakcí pro předpovědi, vize a proroctví.[148] To, co Kalista nazývá „souběžnými proudy křesťanské mystiky.“[149] Hledání potřeby jistoty v Bohu lze, ve smyslu nyní citované Kalistovy myšlenky, nalézt např. v díle českobratrského biskupa J. A. Komenského (*Labyrint světa a lusthauz srdce*, 1623), ale i např. barokního spisovatele a misionáře Bedřicha Bridela (*Co Bůh? Člověk?* 1659), byť obě literární díla se obsahem poněkud liší.

Rozporuplná tvář české rekatolizace je v historii města Tábora jakoby symbolicky spojena se dvěma historickými osobnostmi, které představují dva protipóly náboženského klimatu let po Bílé hoře: se jménem surového španělského kondotiéra a císařského generála Baltasara Marradase. Ten, po dobytí města císařskými, město vydrancoval a poté pod hlavněmi namířených mušket „obrátil“ o Velikonocích roku 1622 padesát nejpřednějších měšťanů na katolickou víru. S „úspěchem,“ který odpovídal použité pastorační metodě. V roce 1628 napočítala Reformační komise ve městě pouhých 8 katolických měšťanů, 70 zbylých se stále hlásilo k protestantství.[150] A naopak, s osobou zcela opačného charakteru: Albrechtem Chanovským z Dlouhé Vsi (1581–1643). Jezuitou, o němž literární historik Josef

[147] MIKULEC, J. *Náboženský život a barokní zbožnost v Českých zemích,* s. 13.
[148] KALISTA, Z. *České baroko,* s. 16.
[149] KALISTA, Z. *Tvář baroka,* s. 53.
[150] AUGUSTA, P. a kol. *Tábor – kniha o městě,* s. 16.

Vašica se sympatiemi hovoří jako o „nejrázovitějším z misionářů.“[151] Chanovský nebyl tak literárně proslulým příslušníkem řádu jako např. Josef Bohuslav Balbín (vydal pouhá dvě literární díla). V kontextu doby, o níž hovoříme, však proslul nenásilnou, na svou dobu až výjimečně nemilitantní formou rekatolizace. Duchovně zanedbané venkovské obyvatelstvo záměrně seznamoval se základy ani ne tak katolické, jako spíše křesťanské víry,[152] mj. proto, aby nejitřil již tak bolestivé denominační rozpory. Neodpíral účast na bohoslužbě ani křesťanský pohřeb utrakvistům,[153] kteří (ještě) nepřestoupili formálně na katolickou víru, což bylo jednání – v náboženském klimatu mnohdy nevybíravého nátlaku na změnu vyznání ne zcela obvyklé. Vzpomínka na tuto postavu člověka hluboce věřícího, avšak ne fanatického, je aktuální zvláště v dnešní době.

Pouť jako fenomén barokního náboženského života

Poutní místo Klokoty zastupuje jeden z výrazných fenoménů barokního náboženského života a cítění: putování k místům, na nichž věřící, katolická církev a někdy i dlouhá náboženská tradice předpokládali projevy Boží milosti, tvořilo nedílnou součást barokní spirituality.[154] V centru poutních míst se nalézaly především milostné obrazy a sochy, jejichž prostřednictvím poutníci prokazovali úctu Panně Marii či některému světci. S poutními místy byly často spojeny prameny vody, považované za léčivé či přímo zázračené. Vedle poutních míst celozemského významu (mariánská poutní místa ve Staré Boleslavi, Svatá Hora u Příbrami, Svatý Kopeček u Olomouce), vznikala, či spíše se obnovovala v barokní době poutní místa lokálního významu. Obnova poutních míst v 17. století vědomě navazovala na tradice, narušené husitstvím a obdobím reformace, což zapadalo do pobělohorské konstrukce dějin českých zemí jako starobylého katolického území, pro něž rekatolizace představuje uvedení náboženských záležitostí do jejich původního řádu a smyslu.

Barokní pouť měla množství podob. Její termín se řídil svátky patronů, fakticky však i hospodářskými ohledy, neboť v době zemědělské sezóny si venkovské obyvatelstvo nemohlo dovolit opustit své polnosti. Tzv. skupinové pouti měly svůj ustálený harmonogram. Ve výchozím místě pouti se často odehrál úvodní náboženský rituál (mše, zpěv litanie). Poté se poutníci zformovali do zástupu, v jehož čele byl nesen kříž a praporec s vyobrazením patrona kostela či bratrstva. Během cesty byly předepisovány písně a modlitby, které se často

[151] VAŠICA, J. *České literární baroko*, s. 9.
[152] MIKULEC, J. *Albrecht Chanovský a rekatolizace jihozápadních Čech.* In *Ondřej František Jakub de Waldt (1683–1752) a jeho doba*. Ed. LUNGA, R. s. 53–58.
[153] ŠMÍD, Z. *Lužnice – Putování s řekou*, s. 248.
[154] MIKULEC, J. *Náboženský život a barokní zbožnost v Českých zemích*, s. 180–181.

řídily vyobrazením a zasvěcením výklenkových kapliček, u nichž se procesí zastavovala. Na poutním místě samém pak následovala zpověď a přijímání, modlitba před milostným obrazem apod.

6.4 Teologické souvislosti

Pojem zázraku v Bibli

Součástí náboženského života baroka bylo očekávání nadpřirozených jevů, zázraků (*miraculum*), tedy událostí nějakým způsobem se vymykajících z přirozeného řádu věcí. Zatímco v širokých vrstvách obyvatel byly tendence přijímat zázraky s nadšením a často poněkud lehkověrně, katolická církev zdůrazňovala, že zázraky jsou dílem Boha, jenž k nim přistoupil v konkrétních případech na přímluvu Panny Marie či svatých.

V kontextu současné katolické teologie se definuje zázrak jako „vše, co nějak odkazuje na Boha, ukazuje k němu a dává okoušet jeho bezprostřední blízkost, takže nese na sobě rys nápadnosti, mimořádnosti, neočekávanosti a naléhavosti.“[155]

Motiv zázraku se objevuje ve Starém zákoně v podobě Hospodinových znamení či přímých zásahů do osudů lidu Izraele. Nejvíce zázraků najdeme ve vyprávěních z doby Mojžíšovy a Jozuovy, tedy z období, kdy byl Izrael zázračně vyveden z Egyptského otroctví a obsazoval zaslíbenou zemi. Příkladem může být boj Jozua s Gibeóňany. Hospodin vrhá na nepřátele kameny z nebe a na potvrzení Jozuova vítězství se slunce zastavilo uprostřed oblohy. Jozue po bitvě volal: „Zmlkni, slunce, v Gibeónu, měsíci, v dolině Ajalón. (…) Slunce stálo v polovině nebes a nepospíchalo k západu po celý den“ (Joz 10,12–13). Zázraky jsou zde spojeny i s postavami některých proroků, např. proroka Eliáše.

Smysl zázraků v Novém zákoně (téměř třetina Markova evangelia líčí Ježíšovy divy) a má význam poněkud jiný, svědecký. Jako potvrzení blízkosti (resp. totožnosti) Ježíše s Bohem. Je to jeho moc nad nemocemi: *„A celý zástup se ho snažil dotýkat, protože od něho vycházela moc a všechny uzdravovala“* (Lk 6,17–19). Nad přírodou (Mk 4,37–41), kde je popisován Kristus jako ten, kdo je schopen pouhým slovem uklidnit běsnící bouři. Ježíš pohrozí větru a moři: "Zmlkni, utiš se!“ I ustal vítr a bylo veliké ticho" (Mk 4,39). Moc nad démony i smrtí. U Marka (Mk 5,35–43) je zaznamenána událost kolem vzkříšení dcery představeného synagogy Jaira. Později Ježíš vzkřísil z mrtvých také Lazara, bratra Marie a Marty.[156]

[155] NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník,* s. 1291.
[156] MIKULEC, J. *Náboženský život a barokní zbožnost v Českých zemích,* s. 188.

Zázraky spojené se středověkými a barokními legendami.

Zázraky spojené se středověkými a řidčeji barokními legendami se pak svou podstatou blíží zázrakům novozákonním v tom, že autorizují spojení postavy světce (méně často pak určitého místa) s Boží silou. Světec ji potvrzuje zázrakem spojeným s jeho zrozením[157] a dětstvím, pokušením či mučednickou smrtí. Jejich autenticita je však nižší, neboť je odvozována nikoli z písma, ale z více či méně nespolehlivých legendistických pramenů. Čím více jsou spojeny s církevně-politickým prostředím, v němž vznikaly, tím méně jsou přirozeně bezprostředním důkazem zázraku jako „Boží intervence" v pozemském světě. Počínaje václavskou legendou (tzv. Kristiánovou) z 10. století, která především oslavuje světce ze středu vládnoucího českého knížecího rodu a legitimizuje postavení přemyslovského státu jako křesťanské země.[158] Ze zázraků, jež se staly ještě za Václavova života, je zde připomenut jeho souboj s vévodou z Kouřimi. Ten s ním odmítl bojovat, protože na jeho čele viděl zářit kříž. Po jeho smrti jeho tělo vydávalo přelíbezné vůně, že převyšovala vůni všech vonných látek a květů.
Až po legendisticky zpracovanou barokní legendu o sv. Janu Nepomuckém, u něhož spontánní úcta,[159] jíž se těšil již před svým svatořečením roku 1729 symbolizuje sounáležitost barokních Čech k okruhu evropských katolických zemí.

Mariánská úcta v barokní zbožnosti

Kult Matky Boží zaujímal v katolickém náboženství v době baroka velmi významné postavení. Podstatnou roli zde hrál blízký vztah, jejž si věřící dokázali k Matce Boží vytvořit. Identifikace s náboženskou postavou, jejíž lidství nebylo poznamenáno božským původem, v jistém ohledu i ženský prvek, skutečnost, že Panna Maria obsahovala až jakýsi prvek „ženské bohyně." Ženy žijící v katolické víře nacházely v Panně Marii (a nejrůznějších světicích) své ženské ochránkyně a vzory. V době značné dětské úmrtnosti se mohl stávat také aktuální žal matky Marie nad ztrátou syna, vyjadřovaný například kultem Panny Marie Bolestné.[160]

[157] Například legendistika o Janu Nepomuckém, jehož narození signalizuje nezvyklá záře na obloze, třpyt hvězdného nebe.
[158] TŘEŠTÍK, D. *Mýty kmene Čechů. Tři studie ke „Starým pověstem českým,"* s. 16.
[159] WEIS, M. *Mariánské květy*, s. 85. K otázce spontánní snahy českého národa o svatořečení sv. J. Nepomuckého srov. též. PEKAŘ, J. *O smyslu českých dějin*, s. 303.
[160] MIKULEC, J. *Náboženský život a barokní zbožnost v Českých zemích*, s.188.

Mariánský kult však oslovoval věřící bez rozdílu pohlaví. Její mateřství posilovalo přímluvnou roli u Krista, což ostatně bylo i součástí oficiální věrouky. Maria jako Matka Boží má podíl na Kristově utrpení a na jeho poslání Vykupitele světa. Svátky Neposkvrněného početí Panny Marie (8. prosince), Zvěstování Panny Marie (25. března) apod. představovaly významné milníky liturgického roku. Nejvýznamnějším objektem domácí mariánské zbožnosti v Čechách se v 17. století stal malý kovový reliéf Panny Marie s Jezulátkem, Staroboleslavské paladium a s ním související poutní cesta z Prahy do Staré Boleslavi (tzv. Svatá cesta – Via sancta).[161] Předpovězen Specifický typ mariánského kultu představovala loretánská úcta, prostřednictvím „svaté chýše" (santa casa), původně v Loretu, uctívaná jako původní dům Panny Marie přenesený z Nazaretu. V Čechách pobělohorské doby takových kopií existovalo téměř pět desítek.[162]

6.5 Realizace obsahu a úloh vyučovacích hodin

Uměnovědné informace

Seznámení se základními pojmy za použití PowerPointových prezentací (přílohou diplomové práce) s výkladem a jednoduchými didaktickými otázkami a úkoly na téma „Malíři a sochaři českého baroka," která žáky seznámí s nejvýznamnějšími umělci slohu, působícími v českých zemích. Dále „Architektura českého baroka," věnující se významu a původu názvu architektonického stylu, nejvýznamnějším tuzemským architektům a stavbám. Přibližuje pojmy „selské baroko" a „barokní gotika." Konečně na téma „Alegorie Ctností a Neřestí: Matyáš Bernard Braun": prezentace popisuje okolnosti vzniku a popis alegorického cyklu sochařských děl v Kuksu. Obsahuje vysvětlení pojmů „Alegorie" (přesah do českého jazyka) a zahrnuje diskusi na téma hledání významu etických pojmů „Ctnost" a „Neřest."[163]

Seznámení s konkrétním uměleckým dílem

Žákům je promítnut na velkoplošnou obrazovku obraz Karla Škréty *Sv. Martin se dělí o plášť se žebrákem* (kolem r. 1645). Jsou vyzváni, aby popsali, co obraz znázorňuje (svatomartinskou legendu) a jak na ně výjev působí. Diváka upoutá nápadná barevnost oděvu jezdce a také výrazná modrá stuha, kterou je opásán jeho bílý kůň. Obě barvy kontrastují s tmavým pozadím v pravé a dolní části obrazu. Světec působí velmi mladě. Neobvyklá

[161] WEIS, M. *Mariánské květy*, s. 37.
[162] BUKOVSKÝ, J. *Loretánské kaple v Čechách a na Moravě*, s. 24.
[163] KALISTA, Z. *Tvář baroka*, s. 104.

šlechetnost jeho skutku (zničil si nákladný oděv, aby zakryl nahého žebráka) poněkud neodpovídá jeho věcnému, nezúčastněnému, až jakoby neochotnému výrazu ve tváři. Pozornost žáků je směřována k postavě v levé části obrazu, která se sklání nad rakví, v níž leží ženská postava zahalená do rubáše.[164] Žáci jsou vedeni k tomu, aby si povšimli, že účinek kompozice podporuje mohutná vertikální kulisa architektury, zdůrazňující hlavní postavu vznešeného jezdce, na nějž divák hledí z mírného podhledu.[165] Umělec využil kontrastu mezi nahotou žebráka a výraznou zdobností oděvu jezdce (stylově spadající do první poloviny 16. století). Světská elegance mladého muže (a možná též jeho blazeovaný výraz v tváři) má přitom zřejmě vytvářet ještě další kontrast. Podle Neumanna[166] je postavou starého muže, žehnajícího mrtvé, rovněž Martin z Tours. Ne však již jako elegantní mladík, ale jako střídmě oděný biskup a budoucí světec.

Ke kontextu obrazu je možné doplnit, že plátno má přes tři metry na výšku a dva metry na šířku. Jeho rozměrnost i tvar jsou dány tím, že pochází z oltáře kostela sv. Martina ve zdi na Starém Městě pražském. Karel Škréta byl malířem oltářních obrazů, pocházel však z protestantské rodiny a byl donucen k emigraci. Působil v Itálii, odkud si (po konverzi ke katolictví) přinesl do Prahy umělecké vzory italského baroka.[167]

„Pouť na Klokoty“

K poutnímu místu přistupujeme křížovou cestou stromořadím od centra Tábora (dříve zvanou „husitskou“).[168] Všímáme si jednotlivých zastavení. Na místě před Mariánským vchodem (původně hlavní branou klášterního komplexu) následuje stručné vysvětlení symboliky křížové cesty (zastavení, umístění v kopci – paralela s biblickou Golgotou – poutní kostel jako završení cesty ke Kristu, atp.).

Symbolika v barokním umění a architektuře

Při vstupu do poutního areálu upozorníme žáky na určitou podobnost (inspiraci) barokní gotikou J. B. Santini-Aichela, o níž bylo hovořeno v rámci prezentace „Architektura českého baroka“. Následuje návštěva kostela. Vysvětlení významu mariánské úcty v barokní zbožnosti.[169] Pojmů „Klasová Madona“ (klasy symbolizují plodnost Bohorodičky, obilí bylo

[164] KALISTA, Z. *Tvář baroka*, s. 108.
[165] NEUMANN, J. *Český barok*, s. 237.
[166] Tamtéž, s. 73.
[167] BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění II./2., s. 330.*
[168] OURODOVÁ-HRONKOVÁ, L. *Klokoty, poutní místo*, s. 21.
[169] WEIS, M. *Mariánské květy*, s. 31.

pro venkovského člověka symbolem života) a „Madona Assumpta“ (Panna Maria Klokotská je zobrazena jako Nanebevzatá, tj. zobrazena stojící na půlměsíci).[170]

Po pravé vnější zdi kostela míjíme dveře do zákristie a dále postupujeme k oltáři. Žákům je možno předložit metaforickou symboliku barokní architektury, kdy kostelní dveře symbolizují bránu věčného života, kterou křesťanům otevřel Kristus svou obětí. Velké a široké dveře mohou symbolizovat širokou a pohodlnou cestu, která však nemusí vést ke spáse, zatímco dveře malé a úzké (postranní vchod) jsou předobrazem cesty „úzké a trnité, po níž lze dojít do věčného života.“[171]

„Poznej biblický (náboženský) výjev“

Žáci si prohlédnou lunetové obrazy v ambitu poutního areálu Klokoty, jde o sedm barokních lunetových obrazů z první třetiny 18. století. Obdrží pracovní list se šesti biblickými citacemi, vážícími se k zobrazeným novozákonním výjevům, výjevu nanebevstoupení Panny Marie a prázdným políčkem.[172] Mají určit, který výjev *ve středním plánu (centrální části)* obrazu ilustruje který biblický citát.

1. *„Anděl jí řekl: „Neboj se, Maria, vždyť jsi nalezla milost u Boha. Hle, počneš a porodíš syna a dáš mu jméno Ježíš.“* (Zvěstování Páně, L 1,30–1,31).

2. *„Anděl jim řekl: „Nebojte se, hle, zvěstuji vám velikou radost, která bude pro všechen lid.“* (Narození Páně, L 2,13–2,14).

3. *„Když se narodil Ježíš v judském Betlémě za dnů krále Heroda, hle, mudrci od východu se objevili v Jeruzalémě a ptali se: „Kde je ten právě narozený král Židů? Viděli jsme na východě jeho hvězdu a přišli jsme se mu poklonit.“* (Klanění tří králů – mudrců, M 2,1–M 2,2).

4. „*Vždyť víme, že Kristus, když byl vzkříšen z mrtvých, už neumírá, smrt nad ním už nepanuje.“* (Zmrtvýchvstání Páně, Ř 6,9).

5. *„Potom je vyvedl až k Betanii, zvedl ruce a požehnal jim; a když jim žehnal, vzdálil se od nich a byl nesen do nebe.“* (Nanebevstoupení Páně, Lk 24,50–51).

6. *„Není zde, byl vzkříšen. Vzpomeňte si, jak vám řekl, když byl ještě v Galileji, že Syn člověka musí být vydán do rukou hříšných lidí, být ukřižován a třetího dne vstát.“* (Seslání Ducha svatého, L 24,6–24,7).

[170] HEROUT, J. *Slabikář návštěvníků památek*, s. 108.
[171] MIKULEC, J. *Náboženský život a barokní zbožnost v Českých zemích*, s. 146.
[172] OURODOVÁ-HRONKOVÁ, L. *Klokoty, poutní místo*, s. 71.

7. *„I ukázal se div veliký na nebi: Žena oděná sluncem, pod jejíž nohama byl měsíc a na jejíž hlavě byla koruna dvanácti hvězd.“* (Nanebevstoupení Panny Marie, Zj 12,1).

Následně učitel projde s žáky jednotlivé výjevy, žáci si ověří správnost svého úsudku. Žákům je možno poukázat na starozákonní výjevy v druhém plánu (levé části) lunet a výjevy ze života sv. Jana Nepomuckého v třetím plánu (pravé části) lunet.

Genius loci poutního místa

Jedná se v podstatě o modifikaci Čapkem[173] popisované metody práce s textem prostřednictvím tzv. klíčových slov. Žáci se posadí na lavice v poutním ambitu. Jsou vyzváni, aby formulovali „klíčová slova,“ která vystihují atmosféru poutního místa. Např. klid, ticho, nuda, uzavřenost, soustředění, čistota, víra atp. Odpovědi diskutujeme. Areál je uzavřený, aby nebyli věřící rušeni. Je to místo určené a vhodné k rozjímání. Žáci sami si mohou povšimnout, že se spontánně ztišili, vysvětlíme jim pojem *Genia loci*. Má každé místo *genia loci*? Jaký je *genius loci* tohoto místa?

Vlastivědné souvislosti

Na stěnách kaplí a klášterního kostela jsou znamení erbovních měšťanů, kteří byli donátory staveb. Poté, co v roce 2012 vyhořela táborská rozhledna Hýlačka, „kupovaly“ si jednotlivé táborské rodiny a jednotlivci schody nové rozhledny, aby tak přispěli na její znovuobnovení. Zamyslíme se nad tím, co vedlo kdysi táborské patricije k tomu, aby věnovali své prostředky na výstavbu kaplí. Zbožnost? Hrdost na blízkou přítomnost místa, kde se zjevila Panna Marie? Snaha zvěčnit památku na prosperující měšťanské rodiny na místě, které bylo pro město důležité?

Historické, teologické a náboženské souvislosti.

Povšimneme si, že z pohledu od Lužnice Klokotský areál architektonickým vzhledem připomíná pevnost, od Tábora pak zámek (kopule a věžičky se zlatem zdobenými korouhvemi apod.). Připomeneme si okolnosti související s upálením sekty Pikartů, lidově Adamitů a dále

[173] ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*, s. 306. V rámci této metody učitel rozdá žákům text a vyzve je, aby určili klíčová slova, která nejlépe vystihují jeho obsah a význam. Cílem je hlubší pochopení pojmů i textu samotného.

okolnosti rekatolizace města. Čím se podle nich liší postavy generála Baltasara Marradase a jezuity Albrechta Chanovského?

Žákům je vyprávěna legenda o vzniku poutního místa. Jsou dotázáni, zda si vybaví nějaké biblické zázraky. Následuje řízená diskuse na téma „Jak chápeme význam slova zázrak v dnešní době?“

6.6 Kritéria pro hodnocení výstupů programu:

Žáci znají základní terminologii spojenou s obdobím baroka: význam slova a sémantický základ.

Umí jmenovat některé významné stavby barokní epochy v Čechách a zde působící architekty.

Dokážou vyjmenovat některé významné malíře a sochaře období barokní epochy v Čechách.

Žáci znají nejvýznamnější dílo Matyáše Bernarda Brauna, význam a okolnosti jeho vzniku.

Umí definovat pojem alegorie, ctnost a neřest.

Žáci se podrobně seznámili s konkrétním výtvarným dílem českého baroka.

Osvojili si a pochopili zvláštnosti barokní zbožnosti (Mariánský kult, poutě), znají okolnosti vzniku a význam poutního kostela Panny Marie v Klokotech.

Žáci se seznámili se způsobem zobrazení biblických námětů tak, aby bylo přístupné prostým věřícím (lunetový cyklus v ambitu poutního kostela). Připomenuli si důležité novozákonní momenty v životě Ježíše Krista.

Žáci si zvnitřnili pojem Genia loci místa.

Žáci se zamysleli nad historickými souvislostmi rekatolizace Tábora.

Žáci přemýšleli nad významem pojmu zázrak.

ZÁVĚR

Práce učitele ve výchovných předmětech jako je Život a umění klade požadavky nejen na péči o obsah učiva, ale také na formu, jíž pedagog žákům probíranou látku předává. Cílem mé diplomové práce bylo jednak shrnout teoretická východiska výukových metod, užitých v rámci vzdělávacího procesu, dále pak uvést příklady konkrétních edukačních aktivit, které mohou využít potenciál, který předmět Život a umění nabízí. Problémem, jemuž učitel výchovného předmětu podobného zaměření čelí, je jednak velká šíře možných témat, která může žákům zprostředkovat, a z nichž musí pečlivě vybírat. Dále je to zdánlivá odtažitost až nesrozumitelnost probírané látky pro žáky II. stupně základní školy. Domnívám se však, že zvolí-li pedagog vhodný způsob, jak látku didakticky zpracovat, může podobný výchovný předmět velmi přínosně rozvíjet znalosti i osobnost dítěte. Základy dějin umění, kulturologie a estetiky mohou jednak efektivně doplňovat a rozvíjet látku, která je probírána v dalších školních předmětech, jako je výtvarná výchova, dějepis, vlastivěda (zeměpis) a podobně. Animační techniky pak mohou vedle poznání probírané látky pomoci žákům zprostředkovat rovněž prožitek z uměleckého či architektonického díla. Jako celek by pak mnou navrhované edukační techniky měly nejen poskytnout žákům přiměřený kulturní přehled, ale též vzbudit jejich zájem o kulturně-umělecké objekty, a to i v místě, kde žijí. Právě proto bylo smyslem této diplomové práce též nastínění konkrétních způsobů, jakým do výuky zapojit památky, které jsou žákům i pedagogům dosažitelné. Tedy důvěrně známé objekty, na nichž lze ilustrovat vývoj stavebního a uměleckého slohu každé epochy. Vedle čistě uměnovědných informací považuji za vhodné zprostředkovat v rámci předmětu Život a umění základní znalosti kontextu, vnějších souvislostí a vlivů na umělecké a architektonické výtvory každé epochy. Historické období českých dějin, jež je v Táboře přítomno doslova na každém kroku, je husitství. V podobě jednoho z významných mariánských poutních míst jižních Čech, jímž jsou Klokoty, je naopak ve městě zastoupena tradice barokní zbožnosti. Proto se práce okrajově dotýká též náboženských, resp. teologických témat a historických souvislostí.

Poznatky, které žáci ze školní výuky v předmětu Život a umění načerpají, mohou někteří z nich jistě zužitkovat při dalším studiu na středních školách. Jiní žáci by si z popsaných edukačních aktivit měli do dalšího života odnést alespoň základy estetického vnímání: uvědomění si hodnoty uměleckých památek, s nimiž se budou setkávat, a kladný postoj k historickému dědictví naší minulosti. Vědomí, že obrazy či sochy nejsou nezajímavými, němými muzeálními exponáty, ale vzkazem, kterým k nim jejich tvůrci obrazně řečeno promlouvají přes propast staletí. A také to, že památky města Tábora, které denně míjejí, nejsou jen turistickou destinací, ale mohou být atraktivním předmětem jejich vlastního zkoumání a poznání. A že historie, která je obklopuje, je v jistém smyslu též součástí jejich života.

LITERATURA

ABAZID, D.; BERAN, M. *Vítejte na Táborsku.* Město Tábor, 2006. ISBN 80-239-7075-5.

AUGUSTA, P; KLÍNKOVÁ, H. *Kniha o městě Tábor*. Praha: Milpo Media, 2001. ISBN 80-86098-18-4.

BENDA, K.; DVORSKÝ, J. *Dějiny českého výtvarného umění I./1., I./2., II./1., II./2*. Praha: Academia, 1984. ISBN neuvedeno.

BIBLE. *Písmo svaté Starého a Nového zákona. Ekumenický překlad*. Praha: Ústřední církevní nakladatelství, 1985. ISBN neuvedeno.

BLOCHOVÁ, H.; FAJT J. *Magister Theodoricus: dvorní malíř císaře Karla IV.: umělecká výzdoba posvátných prostor hradu Karlštejna*. Praha: Národní galerie, 1997. ISBN 80-7035-163-2.

BRATKA, P. a kol. *Tábor – Městská památková rezervace*, Tábor: Ars Monument, 1992. ISBN 80-901174-0-6.

BUKOVSKÝ, J. *Loretánské kaple v Čechách a na Moravě*, Praha: Libri, 2000. ISBN 80-7277-015-2.

CARSON, H. a kol. *Dějiny architektury*, Praha: Odeon 1980. ISBN 80-207-0185-0.

CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější.* Praha: Dokořán 2002. ISBN 80-86569-29-2.

CÍLEK, V. *Posvátná krajina: eseje o místech, silách a dracích.* Praha: Malvern, 2014. ISBN 978-80- 87580-72-1.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha: Grada Publishing 2015, s. 306. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÝ, J. *Poutní místa jižních Čech. Milostné obrazy, sochy a místa zvláštní zbožnosti.* České Budějovice: Veduta 2006. ISBN 80-86829-19-7.

DENKSTEIN, V.; MATOUŠ, F. *Jihočeská gotika*. Praha: SNKLHU, 1953. ISBN neuvedeno.

DUDOVÁ, A.; KAPLÁNEK, M.; MACKŮ, R. Mnohotvarý fenomén animace: pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace. In *Pedagogická orientace*, 2011, r. 21, č. 3.

ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*. Praha: Argo, 1998. ISBN 978-80-7203-892-3.

GOMBRICH, E. *Příběh umění*, Praha: Odeon 1989. ISBN 80-207-0416-7.

GOMBRICH, E. *Tajemství obrazu a jazyk umění-Pozvání k dějinám a teorii umění.* Brno: Barrister a Principal, 2001. ISBN 978-80-87029-86-2.

GRAHAM, G. *Filosofie umění*. Brno: Barrister a Principal, 2004. ISBN 80-85947-53-6.

HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda. S*tudijní materiál ke stejnojmennému semináři.

HEJNA, A. *Tábor*. Praha: Odeon, 1970. ISBN neuvedeno.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9817-2.

HEROUT, J. *Jak poznávat kulturní památky*. Praha: Mladá fronta, 1986. ISBN 80-86-234-55-X.

HEROUT, J. *Slabikář návštěvníků památek.* Praha: Středisko státní památkové péče a ochrany přírody Středočeského kraje, 1980. ISBN neuvedeno.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.

JAFFÉ, A. *Vzpomínky, sny a myšlenky C. G. Junga.* Brno: Atlantis, 1998. ISBN 80-7108-178-7.

JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu.* Olomouc: UP FTK, 2005. ISBN 80-244-1176-8.

JIRÁSEK, I. *Zážitková pedagogika. Gymnasion I.* Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004. ISBN 80-244-1176-8.

JOHANNSEN, R. H. *Slavné obrazy – 50 nejvýznamnějších maleb dějin umění.* Praha: Slovart. ISBN 80-7209-639-7.

KALISTA, Z. *České baroko.* Praha: ELK, 1941. ISBN neuvedeno.

KALISTA, Z. *Tvář baroka.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-25385-7.

KAPLÁNEK, M. *Animace. Studijní text pro přípravu animátorů mládeže.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0565-4.

KAPLÁNEK, M. *Rekreace a volný čas z hlediska teologie.* Studijní texty pro pedagogy volného času. Studijní materiál. České Budějovice: JU, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky 2001.

KAPLÁNEK, M. Studijní materiály předmětu. In JABOK *Participace v sociální práci* [online] Dostupné na WWW:< https://is.jabok.cz/predmet/jabok/leto2012/S385>.

KESNER, L. *Marketing a management muzeí a památek.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1104-4.

KIRCHNER, J. a kol. Psychologie prožitku a dobrodružství. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost. Techniky a cvičení.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 987-80-247-1652-7.

KORČÁK, P. a kol. *Tábor – Národní kulturní památka*. Praha: Panorama, 1979. ISBN neuvedeno.

KULKA, J. *Psychologie umění.* Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

KUPKA, J. *Krajiny kulturní a historické*. Praha: Nakladatelství ČVUT, 2010. ISBN 978-80-01-04653-1.

KURIC, J.; SMÉKAL, V. *Osobnostní a vývojové determinanty estetického vnímání.* Brno: Masarykova univerzita, Filosofická fakulta, Sborník prací I., Řada pedagogicko-psychologická 1979–1980. [on line] Dostupné na WWW:<http://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/112961>.

KŮRKA, P. *Kostelníci, úředníci, měšťané, Samospráva farnosti v utrakvismu*. Praha: Historický ústav Akademie věd ČR, 2010. ISBN 978-80-7286-168-2.

LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

MIKULEC, J. *Albrecht Chanovský a rekatolizace jihozápadních Čech.* In Ondřej František Jakub de Waldt (1683–1752) a jeho doba. Ed. Lunga, R. Dobrš: Římskokatolická farnost Dobrš, 2005. ISBN 978-80-247-8674-2.

MIKULEC, J. *Náboženský život a barokní zbožnost v Českých zemích.* Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978802473698-3.

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie.* Praha: Academia 2003. ISBN 80-200-0993-0.

NEUMANN, J. *Český barok*, Praha: Odeon, 1974. ISBN neuvedeno.

NORBERG-SCHULZ, CH. *Genius loci - Krajina, místo, architektura.* Praha: Dokořán, 2010. ISBN 97-8807-36-3303-5.

NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník.* [online]. Praha: Kalich 1956, s. 1291. Dostupné na WWW:<http://lide.cb.cz/pavel.mosner/bib_slovnik_novotny.htm>.

OURODOVÁ-HRONKOVÁ, L. *Klokoty, poutní místo.* Tábor: Římskokatolická farnost-Klokoty, 2013. ISBN 978-80-260-3991-4.

PIJOAN, J. *Dějiny umění – 6. díl*, Praha: Odeon 1984. ISBN 80-242-0141-0.

POLLO, M. *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma LAS 2002. Citace z knihy KAPLÁNEK, M. *Animace. Studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál 2013. ISBN 978-80-210-4813-3.

REYKOWSKI, J. *Zadania pozaosobiste jako regulátor czinnosci.* In Studia nad teoriaczinnosci ludzkich, Varšava: PWN, 1975. In LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

RICKETTS, M. *Renesance – mistři světového malířství.* Praha: Rebo productions, 2005. ISBN 80-7234-429-3.

SAK, P. Referát „*Informační technologie a kulturní úroveň české populace*," přednesený na mezinárodní konferenci „Kultúra – priestor interdisciplinárného myslela" v Nitře (20. – 22. 9. 2004). Dostupné na WWW: <http://www.blisty.cz/art/19934.html>. ISSN 1213-1792.

SLAVÍK, J. *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik).* BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher, 2003, ISSN 0005-2981. V české verzi publikováno se svolením autora na stránkách Artefiletika [online] Dostupné na WWW:<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/>.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SVÁTKOVÁ, B. *Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a Evropě 2005–2008.* In Aktuální otázky zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.

ŠMAHEL, F. *Husitské Čechy. Struktury, procesy, ideje.* Praha: Lidové noviny, 2008. ISBN 80-7106-468-8.

ŠMÍD, Z. *Lužnice – Putování s řekou*. Praha, Litomyšl: Paseka 2005. ISBN 978-7185-933-8.

TŘEŠTÍK, D. *Mýty kmene Čechů. Tři studie ke "Starým pověstem českým."* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003. ISBN 80-7106-646-X.

VAŠICA, J. *České literární baroko*. Brno: Atlantis 1995. ISBN 80-210-1731-7.

WEIS, M. *Mariánské květy*. Sursum 2003. ISBN 80-7323-046-1.

ZLATOHLÁVEK, M. *Přehled dějin českého umění sochařství a malířství renesance v Čechách.* Sylabus přednášky Filosofická fakulta UK, nečíslováno. [online]. Dostupné na WWW:< http://duoppa.ff.cuni.cz>.

ABSTRAKT

PROKOPOVÁ, M. *Od pokladů pozemských k pokladům duchovním. Edukační program v předmětu Život a umění pro žáky II. stupně církevní základní školy: Gotická, renesanční a barokní architektura a umění na příkladech památek Městské památkové rezervace Tábo*r. České Budějovice 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Filip.

Klíčová slova: edukační program, animace, kulturní animace, enkulturace, zážitková pedagogika, tvořivost, participace, artefiletika, umělecké dílo, percepce umění, kulturologie, estetika, genius loci, dějiny umění, umělecké epochy, historie Tábora, výuka na základní škole, didaktické metody.

Diplomová práce je ve své teoretické části vedena snahou popsat teoretický základ, metodická východiska a cíle výchovně – vzdělávacího procesu v předmětu Život a umění. Tento předmět má žákům II. stupně církevní základní školy předat základní kulturní přehled o středověké, renesanční a barokní architektuře a umění. Práce definuje pojmy animace, kulturní animace a enkulturace, zážitkové pedagogiky, tvořivého vyučování a artefiletiky a nastiňuje možnosti jejich využití ve vzdělávacím procesu. Práce se rovněž zabývá teorií percepce umění a její návazností na pedagogickou praxi. Zmiňuje termín genius loci jako jeden z elementů poznávání architektonického objektu a místa, kde se nachází. V praktické části diplomová práce představuje jednotlivé architektonické objekty na území Městské památkové rezervace Tábor a v blízkém okolí. Uvádí kulturní, historické, vlastivědné a teologické souvislosti epoch a míst, které jsou předmětem edukačního programu. V návaznosti na ně představuje příklady didaktických metod, využitelných ve výuce v předmětu Život a umění.

ABSTRACT

From secular treasures to the sacred ones. Educational program in the courses „Life and Art“ for 5-8th grades of a church affiliated school. Gothic, Renaissance and Baroque architecture and art in the Tabor Urban Conservation Area.

Key words: educational program, animation, cultural animation, enculturation, experiential education, creativity, participation, artefiletics, a work of art, the perception of art, cultural studies, aesthetics, genius loci, art history, art styles, the history of the town Tábor, education at the primary school, didactic methods.

The diploma thesis aspires, in its theoretical part, for a description of the theoretical and methodical basis and objectives of the educational process in the courses „Life and Art. “ This school subject shall provide pupils of 5–8th grades in primary school with a basic cultural overview of medieval, Renaissance and Baroque architecture and art. The theses defines the concepts of animation, cultural animation and enculturation, experiential education, creative education and artefiletics, and outlines the prospects of their use in the educational process. The thesis also deals with the theory of perception in art and its connection to the pedagogical practice. It mentions the term genius loci as one of the elements of cognition of an architectural object and the place where it is located. In the practical part of the thesis, the individual architectural object of the Tabor Urban Conservation Area and it’s immediate neighborhood are described. The thesis provides cultural, general and local historical, and also the theological context of art styles and places, which are the subject of the educational program. Following that, the thesis introduces examples of didactic methods, applicable in the courses „Life and Art.“

PŘÍLOHY

Kostel Proměnění Páně na hoře Tábor

Dům Albrechta pekaře v Pražské ulici

Ctiborův dům

Škochův dům

Dům č.p. 157 v Pražské ulici

Areál poutního kostela Nanebevzetí Panny Marie v Klokotech

Oltář poutního kostela Nanebevzetí Panny Marie v Klokotech

Oltářní obraz Panny Marie Klokotské

Ambit s lunetovými obrazy na západní straně areálu

Kaple sv. Anny