

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

## **ESTETICKÝ ROZMĚR VÝUKY NÁBOŽENSTVÍ**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Veronika Iňová

Studijní obor: Náboženská výchova a etika

Ročník: III.

2010

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

10. dubna 2010

.....  
Veronika Iňová

Tímto děkuji vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za její trpělivost a metodické vedení. Dále také děkuji za její slova, připomínky a komentáře, které se staly cennou inspirací mé práce.

## OBSAH

ÚVOD .....	5
<b>1 NÁBOŽENSKÁ VÝUKA V PROSTŘEDÍ ŠKOLY .....</b>	<b>7</b>
1.1 Základní prostor náboženské výchovy .....	7
1.2 Obecné úlohy, cíle a metody předmětu náboženská výchova .....	8
1.3 Vztah náboženské pedagogiky k příbuzným vědním disciplínám .....	9
1.3.1 Vztah náboženské pedagogiky k obecné pedagogice .....	9
1.3.2 Vztah náboženské pedagogiky a teologie .....	11
1.3.3 Vztah náboženské pedagogiky a estetiky .....	11
<b>2 ESTETIKA – ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ .....</b>	<b>15</b>
2.1 Hledání předmětu krásy v dílech historických autorů – antika .....	16
2.2 První křesťané a doba církevních otců .....	18
2.3 Předmět estetického myšlení ve středověku .....	19
2.4 Předmět krásy ve spojení s teorií umění – novověk .....	20
2.5 Chápání předmětu estetiky v postmoderní době (v současnosti) .....	22
2.6 Základní definice a pojmy estetické vědy .....	23
2.7 Rozměr umění a umělecké druhy .....	25
2.8 Estetika přírody .....	29
<b>3 RELIGIOZITA A ESTETICKÉ VNÍMÁNÍ DÍTĚTE .....</b>	<b>30</b>
3.1 Vývoj religiozity v dětském věku .....	32
3.1.1 Období bazální důvěry a nediferencované víry .....	32
3.1.2 Intuitivně - projektivní víra .....	32
3.1.3 Myticko – slovní víra .....	33
3.2 Vývojové etapy kognitivních procesů v dětském věku .....	34
3.2.1 Období tvorby senzomotorické inteligence .....	34
3.2.2 Symbolicko – předpojmové myšlení .....	35
3.2.3 Rozvoj intuitivního (názorného) myšlení .....	37
3.2.4 Stadium konkrétních (logických) operací .....	38
3.3 Obraz, symbol a metafora – spojnice estetiky a náboženství .....	39
<b>4 MÍSTO ESTETIKY V HODINÁCH NÁBOŽENSTVÍ .....</b>	<b>43</b>
4.1 Metody aplikace estetiky do hodin náboženství .....	43
4.2 Návrhy postupů pro setkání s estetikou v hodinách náboženské výchovy .....	49
ZÁVĚR .....	56
Seznam použitých zdrojů .....	57
Seznam příloh .....	59
Přílohy .....	60
Abstrakt .....	64
Abstract .....	65

## ÚVOD

*„Krása je znamením tajemství a připomínkou transcendence.“<sup>1</sup>*

V lásce nachází křesťanství svůj základní a univerzální princip. V soustředěném pohledu na krásu stvořených věcí, může člověk spatřit Lásku, s níž Bůh všechny tyto části živé i neživé přírody stvořil. Lidské tvůrčí umění je potom vyjádřením vděčnosti za tuto nádheru, která nás v našem každodenním životě obklopuje. Hlavním cílem nejen křesťanského umění, je vyjádřit skutečnost, pro níž lidská řeč nenachází dostatek výrazů. Díky řeči obrazů, hudby a literárních děl však můžeme tuto skutečnost nahlédnout, zakusit a prožít.

Každý člověk, který se s touto krásou ukrytou v uměleckém díle či v přírodní kráse setká, na ni však může odpovídat dvojitým způsobem. Jeden ji radostně přijme a dovolí svým smyslům a své duši na tomto díle kontemplativně spočinout, druhý jej naopak přehlédne bez jakéhokoliv náznaku zájmu. Právě tato druhá skutečnost mne přivedla k myšlence, díky níž jsem si zvolila pro svou závěrečnou bakalářskou práci téma, které se soustřeďuje na problematiku možností přiblížení a zprostředkování estetického prožitku. Rámec náboženské výchovy pro tento záměr nabízí velkorysý prostor. Otázkou však zůstává, zda je tento prostor v současnosti vyplněn tak, aby mohl přispívat k rozšíření schopnosti dětí krásu prožívat a zároveň na ni také tvořivě odpovídat. Společně s doc. Ludmilou Muchovou, která je vedoucí mé práce a zároveň autorkou článku, v němž tato věta zaznívá, se ptám: *„Jsou výtvarná, literární, dramatická, hudební či stavební umělecká díla pouze doplňkem učebnic náboženství, aby byla uspokojena dětská potřeba rozmanitosti, nebo jsou podstatnou součástí formování způsobu, díky němuž člověk vrůstá do skutečnosti, která jeho samého i svět kolem něho přesahuje, a kterou křesťanství nazývá osobním, milujícím Bohem?“<sup>2</sup>* Hledáním odpovědi na tuto otázku je určena celá následující struktura této práce.

---

<sup>1</sup> JAN PAVEL II. *List Jana Pavla II. umělcům*. [online] Praha: Česká biskupská konference, 1999, s.15. [cit. dne 2010-04-04] Dostupné na WWW: <<http://www.cirkev.cz/res/data/003/000424.pdf>>

<sup>2</sup> MUCHOVÁ, L. *Umění v náboženské výchově*, str.35

Cílem **první kapitoly** je stručně představit specifika oboru náboženské pedagogiky, a to zejména v jejím vztahu k prostředí školy. Postupem od obecně pedagogického pojetí, které zde reprezentuje zvláště práce J. Průchy, přes vztah teologie a náboženství, až ke vztahu náboženské pedagogiky a estetiky, kde je mimo jiné citován dokument Kongregace pro katolickou výchovu, *Náboženský rozměr výchovy v katolické škole*, který k této problematice doplňuje církevní stanovisko.

Jestliže je tedy cílem této práce, jak bylo výše naznačeno, hledat společnou řeč náboženské výuky s jazykem krásy a umění, je nutné nejprve krátce představit disciplínu, která společně s pedagogikou a psychologií stojí v základu tohoto mezioborového rozhovoru – estetiky. Vymezení jejího předmětu, rozčlenění a konkretizaci jejích podoborů je věnována **druhá kapitola**.

Trojlístek dvou výše zmíněných oborů uzavírá psychologické hledisko, tvořící neoddělitelnou součást jakéhokoliv pedagogického i estetického působení. První část **třetí kapitoly** tvoří charakteristika vývoje religiozity dětí v mladším školním věku. Tímto obdobím je také ohraničena další část, v níž je vývoj nahlížen z hlediska kognitivních procesů, které představil ve svém díle psycholog J. Piaget. Ke každému z těchto vývojových stupňů je vždy připojen stručný popis nově rozvinuté kognitivní schopnosti. Konkrétní reflexe a zhodnocení možnosti propojení estetických a náboženských sfér, jsou umístěny v závěrečné části této kapitoly. Tento záměr je zde uskutečňován představením pojmů jako je symbol, metafora či imaginativní obraz. Východiskem této reflexe je potom zvláště kniha L. Muchové – *Vyslovit nevyslovitelné*.

Všechny výše uvedené skutečnosti se mají stát pro tuto práci východiskem k nalezení způsobu, kterým bude možno propojit řeč umění a krásy s řečí, jíž k člověku promlouvá náboženství. Možnostem, jak tuto komunikaci uplatnit v hodinách náboženské výuky se věnuje závěrečná **čtvrtá kapitola**. V základu tohoto postupu stojí uvedené alternativní metody práce s uměleckými artefakty, které jsou dále konkretizovány ve čtyřech návrzích didaktických postupů práce v jednotlivých hodinách náboženské výchovy.

## 1 NÁBOŽENSKÁ VÝUKA V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

V jádru všech snah, zájmů a cílů veškerého pedagogického úsilí stojí člověk. Náboženská pedagogika jeho osobnost nahlíží nejen z hlediska předávání znalostí a vědomostí v oblasti rozumového poznání. Vychází totiž z předpokladu, že duchovní rozměr je nedílnou součástí každého lidského života. Hlavním záměrem a středem jejího uvažování je zejména objevování a prohlubování tohoto rozměru.

Člověk prochází na své životní cestě mnoha fázemi. Na začátku každé z nich se pak jedinec musí vyrovnávat se změnami, které s sebou tyto jednotlivé etapy přináší. Začátek školní docházky je pro život člověka významným milníkem. Dítě opouští svět fantazie a her, a vstupuje do věku, ve kterém bude muset čelit přílivu mnoha nových informací a povinností, které přináší škola. Setkává se zde mimo jiné také s náboženskou výchovou, která má v českém školním prostředí statut nepovinného předmětu. Žáci, kteří tento předmět navštěvují, nemusejí však nutně přicházet z křesťanských rodin, a této skutečnosti musí být tedy konkrétní výuka také přizpůsobena. Posláním náboženského pedagoga je pak na tomto místě nejen rozvíjet, do té doby více či méně vyvinutou schopnost vnímat duchovno, ale zároveň také přibližovat žákům možnosti vztahů ke kulturnímu a přírodnímu prostředí, které jsou nedílnou součástí naší společnosti.

### 1.1 Základní prostor náboženské výchovy

Jak bylo uvedeno výše, náboženská pedagogika zakládá svůj směr uvažování na přesvědčení o schopnostech každého člověka překračovat hranice všedního života směrem k transcenci. Proto i předmět náboženské výchovy stojí na této základní potřebě člověka v návaznosti k jeho životním zkušenostem.

*1) Existenciální potřeba člověka* - každý člověk pociťuje již od svého dětství tyto základní životní potřeby:

- Potřeba být přijímán a milován
- Mít možnost rozeznávat míru motivace ke správnému jednání a orientovat podle ní svůj život
- Mít šanci prožívat a sdílet perspektivu, přesahující hranice lidského života

2) *Životní zkušenost člověka* – hlavní dimenze náboženské výchovy vychází z každodenních zkušeností člověka, aby je mohla dále prohloubit do zkušenosti s Bohem.

3) *Životní zkušenost v konfrontaci se zkušeností víry* – při zprostředkování této zkušenosti s nejvyšší skutečností se člověk seznamuje také s tradicí, která tvoří historické základy lidské víry a křesťanské církve.<sup>3</sup>

## 1.2 Obecné úlohy, cíle a metody předmětu náboženská výchova

Předmět náboženské výchovy se podle *Osnov pro výuku náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*, dělí na dvě části, a sice na náboženskou výchovu v širším a v užším slova smyslu. Zatímco náboženská výchova v širším slova smyslu se zaměřuje na jevy jako jsou např. důvěra, ochota pomoci, vděčnost, atd., které jsou vlastní každému člověku bez ohledu na jeho konfesní zaměření, úlohou náboženské výchovy v užším slova smyslu je tyto jevy prohlubovat v setkání s náboženstvím římskokatolické církve.<sup>4</sup>

Z těchto výše uvedených úloh potom náboženská výchova odvozuje tyto **cíle**, díky nimž jsou u žáků rozvíjeny následující schopnosti:

- Vnímání světa a otevírání se zkušenostem s ním.
- Vnímání života v jeho plnosti i s jeho rozpory.
- Dítěti je umožněno propojit jeho existenciální zkušenosti se zkušeností náboženskou.
- Porozumění křesťanskému obrazu Boha a poznání Ježíše jako Krista.
- Příprava na setkání se s modlitbou prostřednictvím meditace.
- Schopnost reflektovat své jednání vůči světu s křesťanskými mravními ideály.
- Schopnost zaujmout ekumenický postoj vůči lidem jiného vyznání.
- Vnímání a znalost křesťanských svátků a slavností liturgického roku.
- Ocenění síly křesťanství v rámci evropského kulturního okruhu.

---

<sup>3</sup> Srov. MUROŇOVÁ, E., MUCHOVÁ, L. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*, s. 7 – 8.

<sup>4</sup> Srov. Tamtéž, s. 7 – 9.



K těmto výše uvedeným cílům jsou pro 1. stupeň základní školy autorkami osnov E. Muroňovu a L. Muchovou doporučeny následující **metody** práce:

- 1) Metody etické výchovy (sebezpoznání, sebereflexe, prosociální postoje)
- 2) Metody dramatické výchovy a tvořivé dramatiky (např. rozvoj kreativity)
- 3) Práce s jednoduššími výtvarnými technikami
- 4) Práce se symboly s využitím Kettovy metody
- 5) Metody práce s výtvarným uměním a interpretací uměleckých děl
- 6) Didaktické hry<sup>5</sup>

V následujících kapitolách této práce půjde zejména o zhodnocení předpokladů k uplatnění uvedené metody č.5 pro práci s výtvarným uměním, a to z hlediska možnosti jejího rozšíření na další oblasti umělecké, ale i mimoumělecké sféry.

### **1.3 Vztah náboženské pedagogiky k příbuzným vědním disciplínám**

Při svém úsilí náboženská výchova komunikuje také s obory, které pomáhají spoluvytvářet její základní koncept. Ty budou představeny v rámci následujících podkapitol.

#### **1.3.1 Vztah náboženské pedagogiky k obecné pedagogice**

Současný český pedagog Jan Průcha, objasňuje a usměrňuje mnohotvárný význam, jenž byl donedávna v našem prostředí přisuzován termínu **pedagogika**. Hlavní rozpor Průcha vidí především v užívání téhož slova pro dva různé významy: pedagogika jako *normativní teoretická disciplína* nebo *pedagogická praxe*. Společně s odpovědí na otázku po předmětu, metodě, účelu a poslání, zde pedagogiku jasně zařazuje na rovnocennou úroveň s ostatními vědními obory. Samostatnou vědní disciplínu však neoznačuje názvem „pedagogická věda“, jak by se dalo předpokládat, ale používá zde nový český ekvivalent mezinárodně užívaného pojmu **edukační věda** (educational science).<sup>6</sup>

Speciální oblasti edukační vědy pak tvoří jednotlivé aplikované disciplíny. Mezi nimi nacházíme v českém prostředí nově také **náboženskou pedagogiku**,

---

<sup>5</sup> Srov. Tamtéž, s. 9 – 10.

<sup>6</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 20 – 34.

jejíž osamostatnění je zde spojené s dobou nesvobody a jejího útlaku ze strany komunistických vlád.<sup>7</sup>

### Náboženská edukační věda – základní terminologie

Pro aktuálnost slovní terminologie, si zde proto dovoluji používat analogická názvosloví, která v knize *Náboženská edukace v současné společnosti* používá její autorka L. Muchová. Tato analogie spočívá v přijetí moderních názvů z oblasti edukační vědy v takovém formátu, jak je popsal Průcha (viz. kap. 1.3.1), a které Muchová rozšířila o náboženský rozměr.

Následující stručné rozčlenění základních pedagogických pojmů, rozšířených o náboženskou dimenzi uvádím pro lepší orientaci v použité terminologii této práce.

### Edukační procesy – náboženská edukace

Hlavní téma, které Průcha stanovuje pro edukační vědu jsou právě edukační procesy, které definuje následovně: „*Edukační procesy (zkráceně: edukace) jsou takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje.*“<sup>8</sup>

Tím, že autor hovoří o účastnících procesu učení jako o „subjektech“, činí jistý odklon o tradičního modelu, kdy byl tradičně **učící se žák (edukant)**, pokládán za objekt působení **učícího subjektu (edukátora)**, což ho stavělo do role pasivního příjemce zprostředkovaných informací. Průcha zde tedy jasně hovoří o možnosti aktivního zapojení edukanta do edukačního procesu.

Do pojmu **edukace** zahrnuje Průcha dva základní „sloupy“ pedagogiky: **výchovu a vzdělávání**. Oba výrazy jsou často používány samostatně, s různými významy. V praktickém uplatnění však výchovný aspekt od vzdělávání oddělit nelze. Školní výuka náboženství (viz. kap. 1.1) sleduje na jedné straně cíle výchovné, když působí na jedince se záměrem kladně formovat a rozvíjet jeho osobnost. Druhým aspektem je však také proces vzdělávací, vedoucí k osvojení poznatků, dovedností, vědomostí, apod. Ve školním prostředí se pak tradičně

---

<sup>7</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 34.

<sup>8</sup> PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. 2., aktualizované vydání, s. 18.

nahrazuje vzdělávání pojmem **výuka**. Dřívější neobratný a zdlouhavý pojem „výchovně-vzdělávací proces“ proto tedy Průcha nahrazuje novým termínem „edukace“.

### ***1.3.2 Vztah náboženské pedagogiky a teologie***

V předchozích dvou kapitolách jsem věnovala pozornost náboženské edukaci z širšího hlediska jejího vztahu k pedagogice. Druhou stejně významnou oblastí je pak adjektivum tohoto slovního spojení. Pokud tedy nahlížíme, že se jedná o pedagogiku s přívlastkem „náboženská“, poukazuje to na skutečnost, že má objekt tohoto vymezení ještě druhou sféru inspirace. Touto dimenzí je **teologie**, jako základní princip veškerého konfesního uvažování. V jakém vztahu jsou, nebo by spíše měly být tyto obory, objasňuje v knize *Náboženská edukace v současné společnosti* její autorka L. Muchová, když uvádí příklady jednotlivých možností přístupů tak, jak je popisují autoři, zejména německých děl.<sup>9</sup> Z výše uvedených důvodů totiž do této doby česká náboženská pedagogika postrádala své vlastní písemně zaznamenané návrhy řešení. Výstižné vyjádření k této problematice poskytuje Muchová ve schématu W. Bartholomäuse, který pojímá náboženskou pedagogiku jako jednu ze základních funkcí církve. – viz. **Příloha I.**<sup>10</sup>

### ***1.3.3 Vztah náboženské pedagogiky a estetiky***

V českém prostředí se můžeme setkat s tímto mezioborovým vztahem jen velice sporadicky. Jelikož je to však téma primární pro mojí práci, zmíním zde alespoň dostupné prameny, hovořící o tomto vztahu.

#### I. Obecně – pedagogické hledisko estetiky

Školní náboženská edukace zahrnuje mj. také složku estetickou. V Rámcovém vzdělávacím programu je tato složka uvedena ve spojitosti se vzdělávací oblastí „*Umění a kultura*“, kde nalezneme dva podobory: *Výtvarnou a hudební výchovu*.

---

<sup>9</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 34 – 41.

<sup>10</sup> Srov. Tamtéž, str. 34 - 36.

Tato rámcově vymezená vzdělávací oblast si klade za cíl přivést žáka k hlubšímu porozumění umění a umělecké tvorby.<sup>11</sup>

Je důležité zdůraznit, že cílem náboženské edukace, ani této práce není tyto obory nahrazovat, či přetvářet jejich stanovené cíle a obsahy. Poznatky, které žák v těchto předmětech získá, se však mohou stát dobrým východiskem pro hodiny náboženství. Tato skutečnost může totiž významně usnadnit předávání obsahu předmětu náboženství, v němž lze s takto u žáků rozvinutými kompetencemi dále pracovat.

## II. Edukační hledisko estetiky

Na úvod objasním několik základních směrů, ve kterých může estetika dojít svého edukačního vyjádření. Nárokovat si přímo mezioborový dialog je však dosti smělý, ne-li přímo odvážný čin. Podobně jak je tomu v mnoha nejistých pokusech o systematizaci vědního oboru estetiky, ani ve snahách o její aplikaci do oblasti vzdělávání nelze očekávat dosažení stabilního konsenzu.

K naznačení jednotlivých směrů, které se zasazují o vyjádření estetické vědy v edukační formě, jsem vycházela z publikace B. Ptáčkové a K. Stibrála *Estetika na dlani*, v níž autoři představují souhrnný, stručný pohled na současný stav estetického bádání. Zároveň zde také najdeme kapitolu věnovanou výchovným možnostem estetiky. Autoři tu prezentují několik možností interpretace estetiky ve školním prostředí:

*1. Estetická výchova* - pojetí předmětu objevujícího se ve školních vzdělávacích programech, se jeví jako velice pestré. Nejčastěji se můžeme setkat se záměnou estetické výchovy s výchovou hudební, výtvarnou či literární, popřípadě je osnovy zahrnují pod jednotný celek (dnes vzdělávací oblast „Umění a kultura“). Toto hledisko pak autoři B. Ptáčková a K. Stibral označují, s ohledem na absenci estetiky přírody pojmem „panumělecká výchova“.<sup>12</sup> K tomuto závěru se nabízí otázka: „Co má být cílem estetické výchovy a k jakým kompetencím má tento předmět žáky vést?“

---

<sup>11</sup> RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, část 5.7: *Umění a kultura*. [online]; Dostupné na: <<http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1360>>

<sup>12</sup> PTÁČKOVÁ, B., STIBRAL, K. *Estetika na dlani*, s.32

K. Stibral a B. Ptáčková zde zmiňují několik návrhů odpovědi. Koncepce estetické výchovy může být pojata různě. Jestliže budeme začínat u historických pramenů, můžeme hovořit o důležitosti tohoto předmětu pro rozvoj všeobecných, tělesných i duševních vlastností, což odpovídá ideálu *kalokagathie*. (viz. kap. 2.1)

2. *Výchova uměním a výchova k umění* - hlavním představitel prvně jmenované koncepce byl H. Read (1893 – 1968). Při svém uvažování o možnosti propojení estetiky a vzdělání vycházel především z nových poznatků psychologie v oblasti dětského myšlení, a snažil se zohlednit tyto údaje vůči postoji školských systémů tehdejší doby. Důležité pro něj bylo použít umění jako výchovný prostředek (edukační konstrukt), který by rozvíjel dětskou tvořivost. Poukazoval také na umění jako na možnou cestu k duševní harmonii člověka a k přívětivému postoji lidského jedince vůči okolnímu světu. Rozlišoval tedy výchovu uměním (pro něj stěžejní) a výchovu k umění, ve které se jedná spíše o formaci vkusu.

3. *Další možnosti aplikace estetických věd do pedagogiky:*

- a) Umělecká výchova – odpovídá dnešní výtvarné, hudební, či literární výchově
- b) Umělecká výuka – rozvíjí talent a tvořivost budoucích umělců
- c) Estetická výuka – prezentuje samotnou estetickou vědu; většinou jako podobor společenských věd, dějin umění, či estetické výchovy.<sup>13</sup>

### III. Edukační hledisko náboženské výchovy vzhledem k estetice

Kongregace pro katolickou výchovu se k tomuto tématu vyjadřuje v dokumentu *Náboženský rozměr v katolické škole*. Apeluje zde na učitele náboženství, kteří mají svým výchovným působením přivádět své studenty k rozvoji estetického vkusu, a tím je uschopňovat k lepšímu poznání společensko-kulturních kontextů. Podobně jako je v každém národě vytvářeno a předáváno umělecké a literární dědictví, které se vždy také současně vztahuje k náboženské víře, tak by také křesťanská církev měla dbát na tuto důležitou součást svého odkazu. Křesťanská umělecká díla výjimečným způsobem odkazují k viditelnému dvoutisíciletému svědectví křesťanské víry. Jako „*vnímatelné projevy odrážející Boží krásu*“ mají tato díla schopnost dotýkat se hlubokých zákoutí lidského srdce. Proto by měli

---

<sup>13</sup> Srov. Tamtéž, s. 32 – 33.

podle doporučení Kongregace pro katolickou výchovu náboženští pedagogové přivádět své žáky k hlubšímu pochopení uměleckých děl, tak jak to činili ve svých přednáškách již otcové a učitelé církve, především pak sv. Augustin a sv. Tomáš Akvinský.<sup>14</sup>

Možností propojení estetické vědy s náboženskou výchovou se u nás zabýval kard. F. Tomášek. Jako pomocnou, normativní vědu pedagogiky, ji zařazuje mezi důležité prvky křesťanské výchovy. Poznání a zvláště pak pochopení krásy uvažuje Tomášek ve třech dimenzích:

1) *Prvek smyslový* – krása křesťanských staveb zpřijemňuje přijetí Pravdy, říká Tomášek, ačkoliv zde bohužel blíže nenaznačuje, jakou formou by měl být tento prvek zprostředkován žákům. Krásno prý také usnadňuje konání dobra.

2) *Prvek citový* - estetická výchova je jedním z nejúčinnějších prostředků citové výchovy (afektivní aspekt), která je protikladem, který vyvažuje přemíru výchovy působící na rozumovou složku osobnosti.

3) *Prvek morální* - výchova „k nazírání krásna“, jak tuto oblast kard. Tomášek pojmenovává, je z hlediska mravní čistoty žádoucím elementem, pomáhajícím rozlišovat duchovní a tělesnou sféru libosti.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Srov. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU, *Náboženský rozměr výchovy v katolické škole*, čl.60 – 61, str. 23.

<sup>15</sup> Srov. TOMÁŠEK, F., kard. *Pedagogika. Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*, s. 291 – 292.

## 2 ESTETIKA – ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ

Jako samostatný vědní obor vymezil v polovině 18. století *estetiku* německý osvícenský filosof **Alexander Gottlieb Baumgarten** ( 1714 – 1762), když roku 1750 vydal své největší dílo **Aesthetika** ( z řečt. *aisthésis* – smyslové vnímání, či *aisthétikos* – týkající se vnímání). Avšak jeho pojetí bylo úzce zaměřeno pouze na různé druhy smyslové poznání, vůči objektivně jevícím se skutečností. Nelze také opomenout, že tomuto pojmenování a „osamostatnění“ předcházela více než dvoutisíciletá historie, během níž byla estetika vždy součástí oboru filosofie.

Cílem estetického bádání bylo vždy stanovit předmět, kterým se bude tento obor dále zabývat. Sporům, které často vyvolávaly i obavy o důvěryhodnost tohoto oboru, se nedalo zabránit, a tak se od již zmíněných dob novověku, estetika potýkala s upřesněním své oblasti zájmu. Dodnes se setkáváme s názory, jenž jsou více či méně nakloněny k jedné ze dvou základních stran. Stále jsou zde zastánci názoru, že estetika je „vědou o kráse“ (dříve označ. též „krasověda“). Současnou terminologií bychom mohli také říci, že se zabývá mimouměleckým estetickým. Protipól pak tvoří náhled, mající svůj základ v prostředí německého idealismu, které dalo vzniknout oboru filosofie umění, dnes podoboru obecné uměnovědy. V prostředí české estetiky dnes převažuje názor zahrnující obě výše zmíněné oblasti. Hlavním tématem je zde samozřejmě krása ve všech svých rozmanitých podobách.

Pro účely mé práce se však dále soustředím na spíše konkrétnější podoby jednotlivých oblastí, a to se zvláště pozorností věnované estetice křesťanského umění a estetice přírody. Z důvodu lepší orientace v dané problematice však potřebuji alespoň naznačit dnešní směr v uvažování estetické vědy, a navázat tak na díla historických autorů, kteří se tím, co dnes pojmenováváme krásou, zabývají již od dob starověku. Důležitým aspektem pak pro mne bude oblast dotýkající se sféry transcendentního přesahu, kterého se zvláště v uměleckých dílech a v přírodě nalézají obrovské množství. S ohledem na tuto skutečnost pak pro úvodní historické vymezení volím autory, jejichž díla se více či méně dotýkají tohoto prvku.

## 2.1 Hledání předmětu krásy v dílech historických autorů - antika

Stejně jako naše dnešní uvažování o teologických otázkách, vychází nesporně z řecko-římského základu, do nějž bylo tehdy čerstvě narozené křesťanství přeneseno během prvního století, tak také kolébka pojmosloví a myšlenkového nasměrování v oblasti estetiky pro naši západokřesťanskou kulturu nachází svůj domov v antickém Řecku a starověkém Římě. Filozofové, kteří ještě několik set let před příchodem křesťanství do těchto oblastí, rozvíjeli svá díla, v nichž chtěli objevit tajemství lidské existence, celého světa a vesmíru, nemohli opomenout sféru, dodnes ještě ne zcela objasněnou – sféru toho, co lze považovat za krásné. Z našeho pohledu šlo o určení podstaty estetična.

Jak již bylo výše naznačeno, chceme-li pátrat po prvních záznamech, které lze objevit v historicky dochovaných pramenech, musíme se vydat do dob antického Řecka. Nacházejí se zde totiž důkazy dosvědčující, že úvahy o povaze toho, co nás obklopuje a zároveň se vymyká z každodenní zkušenosti, nebyly lhostejné ani pro tak významné učence, jakými byli Platón a Aristoteles, jejichž odkaz stojí v základu většiny historických i dnešních filosofických prací.

Jedním z problémů, který se snažil osvětlit **Platón** ve svých dílech, by se dal klasifikovat jako „*tázání se po povaze krásna*“.

Formou klasických dialogů se jím Platón zabývá hned ve třech svých spisech. Jedná se tedy zejména o díla *Hippias Větší*, *Ión* a *Faidros*. Prvně jmenovaná práce je považována za nejrozsáhlejší filosofovo dílo na toto téma.

Akteři rozhovoru – Sokrates a Hippias z Élidy (historická postava) jsou zde postaveni před otázku zdánlivě nevinnou a jednoduše zodpověditelnou. Když se třetí účastník (imaginární, představuje jen Sokratovo filosof. svědomí) rozhovoru táže Sokrata: „*Hled', mohl bys říci, co je krásno?*“<sup>16</sup>

Sokrates, jenž s nepředstíraným zájmem a vědom si obtížnosti elementární otázky, prosí o radu svého přítele Hippia, jehož odpovědí se dále dozvídáme celou řadu.

---

<sup>16</sup> PLATÓN. *Hippias Větší; Hippias Menší; Ión; Menexenos / Platón*; [z řec. orig. přel. František Novotný], s. 21.



Autor českého překladu František Novotný v úvodu tohoto dialogu proto upozorňuje na odlišnosti v chápání řeckého slova *kalos*, které do češtiny obvykle překládáme jako krása (krásný). V antice mělo význam o mnoho širší. Kromě estetické hodnoty, označovalo také mravní zdatnost (činnost, vědomost, či zákon), ale také praktickou „upotřebitelnost“ věci (např. dřevěná měchačka).<sup>17</sup>

Na konci rozhovoru ale nenajdeme nějaký konkrétní závěr, na němž by se oba učenci shodli. Tato skutečnost má však svůj jasný záměr. Platón tím samozřejmě neměl v úmyslu získat výčet jednotlivin, kterým lze přívlastek „krásné“ prisoudit, nýbrž chtěl dokázat, že krása nespočívá v předmětech samotných, ale pouze v „ideji absolutní krásy“. Krása je tedy v Platónově pojednání jednou ze tří idejí, stojící stejně jako idea **pravdy** a **dobra** nad vším, co lze poznávat, poskytující věcem jen svůj odlesk. Umění, jenž tento „záblesk nadzemské krásy“ napodobuje, je pro něj pouze smyslovým napodobením již napodobovaného – **mimésis**. Toto mínění smyslů se jeví jako nedokonalé a pomíjivé, může však vzdáleně odkazovat na svrchovanou, absolutní ideu krásy.<sup>18</sup>

Pythagorejci, které Platón ve svých dílech na mnoha místech zmiňuje, viděli krásu v dokonalém uspořádání míry a čísel. Toto učení později ovlivnilo nejen estetické pojednání sv. Augustina, ale také jeden z estetických směrů, vycházející z této filosofie (u nás znám především z děl Jana Mukařovského, dnes označován jako strukturalismus).

Zatímco Platón objevuje krásu v nápodobě vnějších skutečností, jeho učitel Sokrates nachází krásu také v lidské duši. Význam slova „**kalokagathia**“, jednota krásy a dobra, dochází pro Sokrata vyjádření také v jakési harmonii sfér tělesných a duševních.

Vrcholný řecký filosof **Aristoteles** později učinil významný posun v náhledu tehdejšího antického světa na umění tím, že vyložil pojem „*nápodoba*“ (*mimésis*), zcela novým způsobem. Účelem umění již není jakási lopotná snaha druhotné nápodoby, ale především libost a zaujatost věcí samou.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Srov. Tamtéž, s. 11 – 12.

<sup>18</sup> Srov. JŮZL, M., PROKOP, D. *Úvod do estetiky*, s. 76 – 77.

<sup>19</sup> Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 12.

Samo umění pak pro Aristotela spočívá v uměleckých schopnostech (*techné*). S nimi spojená umělecká tvořivost je více než pouhým cvikem, není jen dílem náhody, ale racionální zkušeností, vytvořenou z mnoha jednotlivých postřehů, které se snoubí v jeden kompaktní celek – všeobecný soud o uměleckých věcech. Tvorba se tak stává přirozenou součástí člověka (*poiesis*).<sup>20</sup>

Rovněž pojem **katarze** zde nabývá zcela nového rozměru. Již se nejedná o státoprávní význam umění, které bylo jeho přední funkcí v Platónově definici. U Aristotela se jedná o očištění (*katarsis*) se od vášní jako jsou bázeň a soucit, které zabraňují člověku v čistém rozumovém náhledu a uvažování. Schopnost vyvolávat tuto reakci měly podle něj zejména divadelní hry s námětem tragédie. Možnost zakusit obavy a strasti, díky zážitku ze sledování děje, se stala základním předpokladem k překonání těchto nežádoucích emocí. Pohotové rozhodování, předpokládající mj. také oproštění se od těchto rušivých prvků, mělo zásadní vliv na pozdější výkon vojáka v boji. Proto účast v hledišti při představeních byla pro řecké vojáky téměř nezbytností. Z toho se nám dodnes dochoval výraz katarze jako synonymum pro očištné schopnosti umění (zvláště v oblasti psychoterapie).<sup>21</sup>

Na učení o teleologii (účelnosti) krásných věcí a na památný výrok, převzatý Aristotelem od pythagorejců – „**krása je jednotou v rozmanitosti**“, naváže později mnoho teoretiků evropské estetiky.

## 2.2 První křesťané a doba církevních otců

Důležitý spojovací článek mezi antickou kulturou a prvokřesťanským světem tvoří nepochybně díla církevních otců. V odborné literatuře jsou však často nespravedlivě obviňováni z nepřátelského postoje vůči jakémukoliv druhu umění. Působila zde sice ještě jakási nejistota v postoji vůči umění světskému, ale to již od prvních staletí zcela souznilo s uměním prvních křesťanů. Vždyť svůj druhý domov našlo křesťanství právě v řecko-římských oblastech, kde bylo inspirativně ovlivněno antickou kulturou.

---

<sup>20</sup> Srov. ARISTOTELES. *Poetika / Aristoteles*. [z řec. orig. přel. MRÁZ, M.]. s. 133.

<sup>21</sup> Srov. HENCKMANN, W., LOTTER, K. *Estetický slovník*, s. 98.

Již **sv. Klement Alexandrijský** (150 – 215) zdůrazňoval význam krásy jako důležité součásti křesťanské víry. Vyzdvihl také neoddiskutovatelný vliv řecké filosofie na křesťanské myšlení, které již může, díky Ježíšově vykupitelskému činu, ve Zjevení, čerpat z krás tohoto světa. Boží milosrdenství nám umožňuje nahlížet, že veškeré stvoření je vtělením Boha do lidského těla vykoupeno.<sup>22</sup>

Za nejvýznamnějšího obhajitele krásy v křesťanském umění je tradičně považován **sv. Augustin**. V pramenech autorů publikací o estetice, často spojován s učením pythagorejců (harmonie uspořádání čísel a měr). Prvotní křesťané si „vypůjčovali“ motivy z antického prostředí, ale také tvořili významy nové. Proto se také Augustin zabýval možností zobrazení bolesti a utrpení, jako protistrany krásy, když tvrdil, že absolutní ošklivost v podstatě neexistuje (je pouze relativní nedokonalostí).<sup>23</sup> Tyto úvahy udaly směr dalšímu vývoji křesťanského umění, o němž bude pojednáno v následující kapitole.

### 2.3 Předmět estetického myšlení ve středověku

Křesťanské umění dosahovalo v období středověku svého vrcholu, zejména v období gotiky, kdy se jeho sláva zračila v nepřekonané kráse gotických katedrál.

O této kráse, která má svůj nadpřirozený původ v Bohu, pojednával ve svých dílech také nejvýznamnější křesťanský učenec a myslitel té doby, sv. Tomáš Akvinský. Podobně jako v ostatních oblastech, jejichž vědeckému objasňování věnoval svou pozornost, navazuje zvláště v díle *Contra Gentiles* na Aristotelovo učení o teleologii krásy, a přebírá také výše zmíněnou tezi o tom, že krása je jednotou v rozmanitosti (*unitas multiplex*). To ostatně potvrzuje ve způsobu, jakým o kráse pojednal ve svém vrcholném díle *Summa theologiae* kde píše: „*Krása je vynikajícím způsobem se projevující struktura věci. Ke kráse věci je třeba, aby její jednotlivé části splývaly v jistých poměrech v jednotlivý celek, a tato rozmanitost částí soustředěná v jednotě se musí vnímateli jasně jevit, aby ji mohl snadno poznávat.*“<sup>24</sup>

<sup>22</sup> TÉZÉ, J.-M. *Zjevení Krista (ve třinácti staletích křesťanského umění)*, s. 27.

<sup>23</sup> BAHOUNEK, T. J. *Krása a umění Božího lidu*, s. 115 – 116.

<sup>24</sup> SV. TOMÁŠ AKVINSKÝ, *Summa theologiae*, I.,38,8. ; cit. podle BAHOUNEK, T. J. *Krása a umění Božího lidu* s. 5.

V tomto citátu nacházíme tři kritéria, která sv. Tomáš uvádí jako stěžejní prvky působící při rozeznávání krásy přirozených věcí a uměleckých děl. Rozeznává je:

- 1) **v celistvosti** (*integritas* – úplnost či neporušenost)
- 2) **v harmonii** (*consonantia* – soulad částí a *proportio* – souměrnost)
- 3) **a v jasnosti** (*splendor* – skvělost, zářivost)

Pro Tomáše Akvinského bylo toto vymezení důležité zejména pro řád, v němž se věci vymaňují z moci chaosu a spočívají v celku, v němž, rovnoměrně rozloženy vyzařují krásu věci. Rytmus, opakování, harmoničnost, jsou ideálem. Čím se mu daná věc více přibližuje, tím krásnější se nám jeví. Dominikán Bahounek zde však podotýká ještě dva přidružené aspekty, důležité pro pochopení směru Akvinského uvažování o kráse:

- 1) Rozlišuje mezi krásnem absolutním a nedokonalým (smyslovým)
  - tedy smyslové krásno existuje pouze z intence Boha, nadpřirozeného principu, který vyzařuje dokonalost.
- 2) Srovnává na základě učení T. Akvinského pojmy **krása, dobro a dokonalost**
  - tyto aspekty se jeví objektivně stejné, logicky se však liší
  - všechny vzbuzují u člověka touhu a žádost po jejich dosažení
  - úplné a dokonalé Dobro je zároveň také krásné
  - postupujeme přitom od smyslového vnímání k duchovnímu poznání<sup>25</sup>

Smyslové krásno už není jakousi „vzpomínkou“ na božské krásno (Platón), nýbrž svět sám je obrazem Božím (*imago Dei*).

## 2.4 Předmět krásy ve spojení s teorií umění – novověk

Na počátku novověku se osamostatnilo pět svébytných, autonomních disciplín umělecké tvorby: **malířství, sochařství, architektura, hudba a poezie**. Umění se tak v době renesance separuje od řemeslných činností a vytváří samostatný obor.

Tato „umělecká krása“ je silně ovlivněna anticko-křesťanskou tradicí, což můžeme spatřovat na příkladu pojetí tehdejší umělecké tvorby. Setkáme se v ní s pojmy jako je proporce, perspektiva, dokonalost a harmonie.

---

<sup>25</sup> Srov. Tamtéž, s. 5 – 7.

O něco později se rozpoutal boj, který zasáhl celou tehdejší filosofii, estetiku nevyjímaje. Jednalo se o spor, který pak provázel celý novověk. Šlo v něm v první řadě o vyřešení problému s nadřazeností pojmů: subjektivita a objektivita poznání, jedinečné a obecné, empirie a racionalismus.

Filosofové se tak rozdělují na dva nesmiřitelné tábory. Na jedné straně stáli ti, kteří tvrdili, že vše lze poznávat výhradně rozumem, v němž spočívá jakási „předzjednaná harmonie“, díky níž docházíme pravého poznání (zejm. Descartes, Spinoza, Leibniz). V opozici stáli empirikové s obhajobou názoru, že veškeré nazírání skutečnosti vychází pouze ze smyslů (Bacon, Hume, Lock, a další).

Zatímco v dílech racionalistických filosofů se můžeme setkat s nepatrnou návazností na učení středověkých autorů, empirikové byli radikálními odpůrci všeho, co jen vzdáleně připomínalo tradiční filosofické směřování.

Tento koncept měl však i své kladné stránky. Souvisel s rozvojem přírodních věd, a především, v tomto neklidném a nestálém prostředí byla **estetika** uznána jako samostatný vědní obor. Získala si tak své již dlouho opomíjené a pevné místo ve společnosti ostatních oborů filosofie. **Baumgarten** sice určuje etymologický původ slova *aisthesis* (smyslové vnímání) a pojmenovává jím tuto nově osamostatněnou vědní disciplínu, ale samotnou nauku o kráse, v té podobě, ve které jí známe dnes, naznačuje jen letmo. Zážitek krásy byl pro něj pouhým citovým poznáním sekundární kvality předmětu (např. chuť, vůně, barva, atd.).

Za hlavního teoretika, který stál u zrodu této vědní disciplíny je tradičně považován **Immanuel Kant** (1724 – 1804). V díle *Kritika soudnosti* podal souhrnný výklad svého rozvažování o estetice. Základním rozdílem oproti dílům ostatních myslitelů jeho doby bylo rozlišení rozumových soudů na dva druhy:

- 1) soud logický (může být subjektivní i objektivní),
- 2) soud estetický (je jen subjektivní).

Jeho charakteristika estetického soudu se dále zakládá na předpokladu, že existují všem lidem společné intersubjektivní systémy, díky kterým je člověk schopen ocenit krásu. Tyto soudy fungují subjektivně, ale prožívají je všichni lidé při společném „*požitku z nazírání krásna*“ – *obecný smysl* (sensus communis). Podle Kanta proto musíme rozlišit příjemné pocity libosti, které jsou výhradně

subjektivní a mohou je zažívat všichni živočichové, od zážitků estetických, které jsou vlastní pouze člověku a mohou být i objektivní. Estetický soud nevychází ze zainteresovanosti jedince, ale je skryt ve „svobodné hře obrazotvornosti“.<sup>26</sup>

Krásno potom (podobně jako u Baumgartena) Kant vymezuje jako kvalitativní působení krásné věci, která ovlivňuje smysly člověka i bez jeho předchozí zaujatosti vůči objektu krásy. Naproti takovému zážitku krásy staví ale zcela nový pojem **vznešena**, který je předmětem nadsmyslového vnímání. Tento zážitek stojí v opozici vůči smyslům. Díky pocitu „vznešenosti“ prožíváme nekonečnou velikost světa a vesmíru. Protože si tento pocit dokáže člověk (i když nedokonale) uvědomovat, nahlíží tak vlastní nicotnost, a to ho staví do role úctu vzdávajícího obdivovatele mohutnosti přírody. Překračuje tím ale také svoji omezenost a zažívá povznesenost.<sup>27</sup>

Kantova teorie o estetickém zážitku stojí na předpokladu, že má každý člověk svébytný, dalo by se říci vrozený smysl pro estetický vkus. Hodnota potom může být stejná pro přírodní krásu a pro umělecké dílo. Z toho lze vydedukovat, že krása je pouze jediná a nalézá se v rozličných objektech, v nichž jí spatřují také ostatní.<sup>28</sup>

## 2.5 Chápání předmětu estetiky v postmoderní době (v současnosti)

Také ve dvacátém století bylo zaujetí touto disciplínou stále velice aktuální. Avšak s ohledem na myšlenkový směr postmodernismu, vyznačující se zejména pluralitou názorů na to, co je vlastně estetické, či naopak neestetické, nebo co lze považovat za umělecké dílo a co již uměním nazývat nelze, se potíže spojené s vymezením předmětu estetiky ještě více prohloubily.

Zřejmě nejvíce citovaným teoretikem estetiky, je v současnosti německý filosof a estetik **Wolfgang Iser**, který upozornil na zásadní význam estetické dimenze pro lidský život. Tato dimenze podle Isera zasahuje nejen oblast sensorického vnímání, ale také recepci duchovní. To, co nazýváme estetické, nacházíme jak ve světě přirozeném, tak i ve světě umění. Spojuje tedy, podobně jako se o to

<sup>26</sup> Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 23

<sup>27</sup> Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 13 – 16.

<sup>28</sup> Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 21 – 25.

pokoušel Kant, dvě sféry estetické zkušenosti dohromady. Dalším návrhem, jímž W. Welsch vnesl do oblasti estetiky nový úhel pohledu, je termín, vyjadřující jakousi zbavenost schopnosti vnímat jakékoliv estetično – **anestetika**. Autor tohoto pojmu však upozorňuje, že anestetiku nelze chápat jako opak estetického (anti-estetika), či neestetického (popř. esteticky neutrálního). J. Vaněk k tomu na tomto místě poznamenává, že anestetika zahrnující estetiku v celé její šíři, poskytuje člověku možnost „odhledu“, ten pak k estetice přistupuje bez jakéhokoliv zaujetí (apatheia).<sup>29</sup>

Jakkoliv se to však může zdát užitečné a prospěšné současné pluralitě názorů, nespátřuji v této schopnosti nadhled, spíše naopak. Poplatně svému názvu pro mne představuje tento stav, který doslova „zncitlivuje“ člověka vůči krásným pocitům něco, čeho je třeba se vyvarovat a pokusit se jej překročit. To je vlastně analogicky zároveň jeden z hlavních cílů a záměrů této práce.

V postmoderním duchu ale můžeme odhlédnout od přílišného zdůrazňování člověka jako měřítka všeho krásného (antropocentrismus), jak jej představovala novověká estetika, a znovu pokorně respektovat krásu přírody a dovolit si být jí znovu okouzleni.

Všechny výše zmíněné teorie od nejstarších po současné, každá svým vlastním způsobem ovlivňovala a stále ovlivňuje všechny aplikace estetiky v nejrůznějších oblastech. Ať už hovoříme o umění, estetice přírody, psychologickém přístupu či výchově, vždy zde můžeme spatřovat vliv nějaké teorie na konkrétní oblast.

## **2.6 Základní definice a pojmy estetické vědy**

Pro další postup mé práce, pokládám za důležité stručně rozlišit jednotlivá specifika oborů, kterými se estetika zabývá a zdůraznit přitom ty z nich, které budou stěžejními pro aplikaci a syntézu s oborem náboženské edukace. Historie nabízí celou řadu možností a zohlednit všechny by nebylo reálné, proto si z nich dovoluji vybrat jen ty, které bude možné „zapracovat“ do obsahu výuky náboženství.

---

<sup>29</sup> Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 17 – 20.

Ještě před vědeckou systematizací nebyla otázka toho, co je předmětem estetiky tou hlavní. Jak lze odvodit z předchozích kapitol o estetice, detailní analýze byla podrobena vždy buď krása nebo umění, a pátrání směřovalo k tomu, jak můžeme tyto objekty poznávat, a na základě čeho jim přisuzovat označení „krásné“ či „umělecky hodnotné“. Ani s ustanovením oboru estetiky, se však dodnes stále nepodařilo najít toto jednotné vymezení. V pluralitě názorů nynějšího světa, která došla svého vyjádření v postmoderně, nám toto paradigma ani nemůže nabídnout sjednocující definici, odporovalo by to jeho základnímu charakteru.

Autor překladu *Estetického slovníku*, D. Prokop zde v poznámce k odkazu „estetika“ hovoří o rozrůzněnosti současných přístupů k tomuto pojmu, což shrnuje do následující věty, v níž označuje estetiku jako „*nauku o veškerých estetických jevech, přírodních i společenských, uměleckých i mimouměleckých, objektivních i subjektivních, pozitivních i negativních.*“<sup>30</sup>

Jak přistupovat k jednotlivým podoborům estetické vědy, zobrazují M. Jůzl a D. Prokop v následujícím grafu (**viz. Příloha II.**).

Celý vnější obrys obou kružnic vymezuje sféru estetiky, přičemž kružnice č. 1 představuje teorii mimouměleckého estetična, tedy vše, co neoznačujeme jako umělecké dílo, ale co přesto podléhá estetickému hodnocení. Příkladem může být estetika přírody, móda, sport, apod. Kruh s č. 2 představuje obecnou uměnovědu, která se zabývá uměním v celé jeho šíři.

Čárkovane vyznačené prostoupení obou oblastí představuje oblast užitého umění (např. design z pohledu výtvarníka) včetně jeho přechodových oblastí, které zahrnují konverzi z oblasti mimouměleckého estetična do umění a naopak (např. nástěnné malby prvních křesťanů v římském podzemí jistě původně neměly sloužit jako umělecké artefakty; z druhé strany existují díla, která svou formou aspirují na statut uměleckého díla, obsahem však přesvědčují, že o umění hovořit nelze – braková literatura, různé televizní seriály a pořady, apod.).<sup>31</sup>

Ze sociologického pohledu hovoří J. Mukařovský o estetice v článku „*Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*“ (vydáno jako součást souboru studií

<sup>30</sup> PROKOP, D. (aut. překl.) in HENCKMANN, W., LOTTER, K. *Estetický slovník*, s.39 (pozn. k překladu odkazu „ESTETIKA“)

<sup>31</sup> Srov. JŮZL, M., PROKOP, D. *Úvod do estetiky*, s. 15 – 18.



tohoto myslitele, pod názvem „Studie z estetiky“). Mukařovský zde důkladně rozpracovává tyto tři aspekty, tvořící základní konstrukci jeho teorie o estetice:

1) *Estetická funkce* je jedním z důležitých činitelů lidského konání. Každý lidský úkon jí může být provázen a každá věc se může stát jejím nositelem. Není také pouhým souhrnem jiných funkcí, nýbrž spoluurčuje lidské jednání vůči realitě.

2) *Estetická norma*, regulativ estetické funkce, nejedná se o neproměnné pravidlo, ale o složitý, stále se obnovující proces.

3) *Estetická hodnota*, uplatňující se zejména v umění, kde estetická norma je podle Mukařovského spíš porušována než dodržována, náleží svou podstatou také mezi jevy sociální. Nejen proměnlivost aktuálního estetického hodnocení, ale také stálost objektivní estetické hodnoty musí být odvozována ze vztahu mezi uměním a společností.

J. Mukařovský z tohoto rozdělení vyvozuje svojí definici estetické vědy: „Nuže, mám-li se pokusit definovat estetiku, nenacházím lepšího řešení, než že je naukou o estetické funkci, jejích projevech a jejích nositelích.“<sup>32</sup>

Tyto výše uvedené pojmy, tedy estetická funkce, norma a hodnota jsou dodnes výchozími body estetického uvažování v českém prostředí.

## 2.7 Rozměr umění a umělecké druhy

S problémem určení a vydělení umění jako samostatné součásti estetické vědy se snaží vypořádat předchozí kapitoly. V estetice se umělecký rozměr tradičně rozděluje na jednotlivé umělecké druhy, dnešní forma rozlišení má svůj počátek v novověku, kdy se tyto druhy umění začaly dále osamostatňovat (viz. kap. 2.4). Dodnes však nejsou pevně ukotveny. Stále zde totiž vyvstává otázka, na základě jakých kritérií se mohou jednotlivá umělecká odvětví klasifikovat.

I přes všechny tyto rozmanitosti, budou na tomto místě představeny pouze tradiční umělecké druhy. Nejen s ohledem na omezený rozsah délky textu, ale zvláště také k následně možným aplikacím v hodinách náboženství, zde budou zmíněny jen druhy výtvarného umění, tedy architektura, malířství a sochařství, následovat bude pojednání o hudbě a trilogii uzavře oblast literárního umění.

---

<sup>32</sup> MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*, s. 64 – 66.

## I. Výtvarné umělecké druhy (prostorová umění)

V kontrastu dvou odlišných postojů, jenž zaujímal na jedné straně Platón a na straně druhé Aristoteles k pojetí slova *mimésis* (viz. kap. 2.1), lze najít prazáklad dodnes aktuální otázky: „Je výtvarné dílo pouhou nápodobou skutečnosti, nebo jeho hodnota směřuje k nějakému *vyššímu cíli*?“ S touto problematikou se potýká estetická obec po celá staletí. Tento spor v dnešním pojetí označuje Graham jako polemiku mezi zastánci reprezentativismu, kteří nacházejí kvalitu pouze ve zobrazení (nápodobě) reality, a těmi, jenž spatřují hodnotu v obohacení lidského poznání, které umění přináší. Je však důležité, jak zdůrazňuje Graham, rozlišovat mezi poznáním a poučením. Středověká evropská malba byla bezesporu zcela inspirována náboženstvím. Jejím účelem však bylo kromě poučení o biblických příbězích, křesťanské věrouce, světcích a mučednících, především inspirovat a podnítit vnímavost lidí vůči Božímu milosrdenství.<sup>33</sup>

Od 19. století se takto označují druhy umění, které jsou vyjádřeny *prostorem* či *v prostoru*. Základní výtvarné druhy se pak dělí podle způsobu, kterým k prostoru přistupují.

**1) Architektura** – asi největší spory o to, zda přisoudit nějakému druhu děl statut „umělecká“, se vedly právě o oblast architektury. Svou funkcí totiž zahrnuje mimouměleckou sféru, tedy oblast užitého umění (srov. kap. 2.6). Je důležité zde zmínit, že architektura se také často uvádí jako samostatná umělecko-estetická kategorie. Pro lepší přehlednost jí zde uvádím v rámci rozlišení výtvarných uměleckých druhů, jejichž je pevnou, i když specifickou součástí.

O jejím duchovním významu hovoří Bahounek, když pojednává o struktuře sakrálních staveb. Architektura v sobě totiž podle něj zahrnuje člověku vlastní materiálně-duchovní formu, která je vyjádřena v symbolice sakrálních staveb. Posvátná stavba je zároveň funkcí a zároveň symbolem. Toto tvrzení je založeno na předpokladu, že pokud stavba poskytne kvalitní prostorové, optické a akustické podmínky, budou mít věřící příležitost vnímat její skrytou symbolickou podstatu,

---

<sup>33</sup> Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 122 – 123.

vyjadřující postoj křesťanů dané doby.<sup>34</sup> Toto Bahounek doplňuje ještě větou: „*Sakrální stavba není jen funkční struktura, nýbrž i symbol Krista.*“<sup>35</sup>

K tomuto tématu se vyjadřuje také G. Graham, když popisuje průběh stavby katedrály. Lidé, kteří se na tomto díle po dlouhá léta podíleli, se postupně učili budovat důstojné místo pro konání bohoslužeb. Uživatelé a pozorovatelé jsou pak tímto architektonickým výtvozem přivedeni nahlédnout novou zkušenost, jakou může být díky vyváženosti a kráse formy díla, např. představa Božího města.<sup>36</sup>

**2) Malířství a sochařství** – kromě možnosti zobrazovat viditelné věci, mají tyto druhy umění současně schopnost onu vizuální dimenzi překračovat. Umělecká díla jako jsou portréty a sochy totiž vypovídají nejen o vnějším vzhledu daného objektu, ale z jejich výrazu lze také vyčíst jakési skryté poselství. Poselství o tom, co nelze vyjádřit jinak než právě vizualizací. Mnohá zobrazení králů, státníků, ale i světců skrývají ve výrazu tváře, nebo ve znázorněném gestu či pohybu výpověď o emocích a charakteru konkrétní osoby. Výtvarné umění tímto způsobem lidskou mysl usměřňuje k pochopení pravdy a reality, a dovádí ji k odhalení obzorů, které by jinak zůstaly skryté.<sup>37</sup> *Estetický slovník* tuto schopnost malířství označuje jako tranzitivní prostředek, který zviditelňuje něco jiného, než sebe sama. Kultovní obrazy pak mohou propůjčit reálnou přítomnost zobrazení skutečnosti.<sup>38</sup>

## II. Hudební rozměr

V samotných základech hudby nalézáme prvky jako je především rytmus, melodie a harmonie. Tato specifická forma je ve své „absolutní podobě“ řadou filosofů považována za vůbec nejčistší vyjádření umění. Proto ji také G. Graham používá k hlavnímu zdůraznění hodnoty umění. Nejprve ji porovnává s požitkem, následně s emocemi. Činí tak proto, aby mohl zkonstatovat, že ačkoliv hudba může navodit příjemné zážitky i pocity, její hlavní úlohou je něco zcela odlišného. Jedinečnost hudby se totiž podle Grahama nachází v její hodnotě, která v čisté

---

<sup>34</sup> Srov. BAHOUNEK, T., J. *Krása a umění Božího lidu*, s. 57 – 59.

<sup>35</sup> Tamtéž. s. 59.

<sup>36</sup> Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 196 – 197.

<sup>37</sup> Srov. Tamtéž. s. 132 – 134.

<sup>38</sup> Srov. HENCKMANN, W., LOTTER, K. *Estetický slovník*, s. 121.

podobě zprostředkovává sluchovou zkušenost, jenž je natolik vlastní lidské zkušenosti. Hudba pomáhá člověku poznat to, co znamená být lidskou bytostí.<sup>39</sup>

Široké spektrum žánrů, které hudba zahrnuje, je téměř nemožné celé obsáhnout. Z tohoto důvodu pro tuto práci volím charakteristiku T. J. Bahounka, rozlišující hudbu podle duchovního rozměru. Jedná se o tyto hudební druhy:

- 1) *Náboženská (duchovní) hudba* – cílem jejího autora je objevit nadpřirozený řád
- 2) *Posvátná či sakrální hudba* – slouží k estetické reflexi určité věroučné soustavy
- 3) *Liturgická hudba* – je určena k obřadním účelům a náboženská společenství pomocí ní vyjadřují své vyznání. Za nejvyšší stupeň liturgické hudby je tradičně považován gregoriánský chorál.<sup>40</sup>

### III. Literární (slovesné) umění

Třetím nejvýraznějším rozměrem oblasti umělecké estetiky je obor literatury. Oproti výše zmíněným druhům, vykazuje toto slovesné umění jisté odlišnosti, jenž se dotýkají zejména oblasti jeho vyjadřovacích prvků.

Literatura je obecně tím „co je psáno“ (z lat. *litera* – písmo, písmena). Kromě klasických literárních druhů – **lyriky, epiky a dramatu**, které znal již Aristoteles, zahrnuje podle *Estetického slovníku* slovesné umění dnes již všechny „poetické texty“ (např. filmové scénáře, novinové články, apod.).<sup>41</sup>

**Poezie** vyniká svou lyrickou formou zprostředkování nějakého konkrétního sdělení. Úlohou obhájit poezii proti tvrzení, že vše lze parafrázovat se zabývá v jedné z kapitol knihy *Filosofie umění* G. Graham. Připouští sice také existenci básní, kterým převyprávění pomocí jiných slov nijak neubere na jejich hodnotě, ale zároveň dodává, že většina poezie, zejména metafyzického a teologického charakteru však tento způsob vylučuje. Forma zde totiž není pouze doplňkem výpovědi obsahu, ale naopak jeho neoddělitelnou součástí.<sup>42</sup>

**Próza** je naproti tomu charakteristická svým uspořádáním. Obsahuje vždy začátek, střed a konec. Tím dovádí prozaik čtenáře k postupnému rozkrývání

---

<sup>39</sup> Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 90 – 117.

<sup>40</sup> Srov. BAHOUNEK, T., J. *Krása a umění Božího lidu*, s. 61.

<sup>41</sup> Srov. HENCKMANN, W., LOTTER, K. *Estetický slovník*, s. 118.

<sup>42</sup> Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 153 – 157.

skrytého významu, který se zračí v závěrečné pointě. Na románu, jehož Graham používá jako příkladu prozaického žánru, dokládá jeho schopnost zprostředkovat imaginaci. Stejně jako u ostatních uměleckých děl také pro román platí, že ze zkušenosti nečerpá, ale především k ní přivádí.<sup>43</sup>

O **dramatu** se T. J. Bahounek vyjadřuje jako o nejkompexnějším literárním druhu. Podle jeho slov je to právě divadlo, jenž působí na všechny smysly člověka v jediném okamžiku současně. Herec vychází z poetického textu a dále jej rozvíjí v plastických a mimických figurách do plně uchopitelného vyjádření. Kvalita hereckého projevu se pohybuje na škále od nízké úrovně ztvárnění až po moment, kdy se pro diváka v okamžiku promění nápodoba do naprosto autentického sepjetí hercovy postavy s rolí. Divadelní hra mu kromě tohoto způsobu komunikace nabízí také možnost nalézat v ní analogie k jeho životu.<sup>44</sup>

## 2.8 Estetika přírody

Téma přírodní estetiky je nejkomentovanější oblastí mimoumělecké estetiky. Nejen tato skutečnost je však důvodem zařazení této kapitoly hned za rozlišení tradičních uměleckých druhů. Hlavním motivem je zde především zkušenost dětí s formou estetiky, kterou lze jako jedinou bez váhání označit jako zkušenost každodenní. Zjištění nakolik je tato zkušenost reflektována samotnými dětmi by však tvořilo samostatné téma. Pokusím se zde tedy opět krátce naznačit základní směřování oboru, zejména s ohledem na pozdější možnost aplikace do hodin náboženské výuky. Estetická teorie se zabývá třemi oblastmi přírodních krás:

- 1) abiosféra – neživá příroda, kosmická a pozemská přírodní krása
- 2) biosféra – estetika živé přírody
- 3) antroposféra – životní prostředí člověka<sup>45</sup>

Pro oblast náboženské výuky je možno zohlednit všechny tyto výše uvedené poznatky, a přizpůsobit je potřebám konkrétních didaktických postupů. Nabízí se zde také možnost uskutečňovat některé hodiny doslova „v obklopení“ těmito krásami, tedy přímo v přírodě.

---

<sup>43</sup> Srov. Tamtéž, s. 168 – 170.

<sup>44</sup> Srov. BAHOUNEK, T., J. *Krása a umění Božího lidu*, s. 62 – 65.

<sup>45</sup> Srov. POSPÍŠIL, Z. *Kaleidoskop estetiky*, s. 63 – 64.

### 3 RELIGIOZITA A ESTETICKÉ VNÍMÁNÍ DÍTĚTE

Hlavní směr pohledu této práce je tedy, jak již bylo předesláno, věnován edukačnímu působení na duchovní stránku osobnosti dítěte v mladším školním věku, s cílem obohatit tuto stránku o estetický rozměr.

Hovořit o duchovní stránce člověka, předpokládá uchopení tohoto fenoménu v konkrétním smyslu. Jak k tomu uvádí L. Muchová, je nutné rozlišovat mezi:

1. *Náboženstvím v užším slova smyslu*, které zahrnuje jednotlivé konfese, neboli systematická, institucionalizovaná náboženství, jako jsou křesťanství (katolická církev, evangelické církve, atd.), islám či judaismus. K. Skalický pro ně nachází společný základ spočívající v úctě k Nejvyšší bytosti, k Bohu. Dále je pro ně charakteristická existence místa, kde je tato bytost uctívána, a všechny také disponují nabídkou odpovědi na základní lidské otázky týkající se smyslu života.

2. *Náboženstvím v širším slova smyslu*, jenž pojímá všechny pralidské duchovní projevy (důvěra, radost, tušení hlubokých dimenzí a tajemství, apod.). Tento jev můžeme vhodněji označit, jak navrhuje L. Muchová, též jako **náboženskost**, nebo **religiozita** člověka.

Počátek edukačního působení, proto Muchová spatřuje ve zcitlivění dítěte pro onu širší oblast, která je předpokladem pro pravdivé prožívání víry v konfesním (užším) rozměru náboženství. Rozvoj smyslu pro duchovno je tedy základním východiskem, který člověka dovádí k pravému vyjádření jeho víry.<sup>46</sup>

Tyto dva pojmy, tedy náboženskost, či religiozita, jsou však pro mnohé lidi, zvláště pro ty, kteří přicházejí z mimonáboženských řad, obtížně stravitelné. Proto se stále častěji hovoří o spiritualitě, která podle mnohých autorů lépe odpovídá sekulárnímu charakteru obou pojmů. Psychologickými aspekty této spirituality se zabývá obor *psychologie náboženství*. U nás je v současnosti jedním z předních reprezentantů oboru psycholog Pavel Říčan. Ten rovněž navrhuje přidat k tomuto širšímu významu slova náboženství také pojem **spiritualita**.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 57.

<sup>47</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*, s. 43.

Jelikož zde nemohu podrobně rozepisovat celou škálu přístupů reflektujících pojem spirituality, k nimž přistupuje každý obor ze svého unikátního spektra pohledu, omezím se na dvouslovnou definici z oblasti náboženské psychologie. Říčan toto vymezení přebírá od K. J. Pargamenta, který spiritualitu nachází v procesu „hledání posvátna“.<sup>48</sup> Na pojem **posvátna** (numinosum) ukázala především náboženská fenomenologie (zejm. R. Otto a M. Eliade).

Jakou podobu může „posvátno“ mít, a zda ho může člověk zakusit také při setkání s estetickým, by bylo materiálem pro samostatnou práci. Stručně jej lze definovat s pomocí našeho předního teologa a religionisty K. Skalického, který se tímto jevem zabývá ve své knize *Po stopách neznámého Boha*. Uvádí zde, že prožitek posvátna přivádí člověka k přiblížení se skutečnosti, která ho převyšuje. Zvláštním, tajemným způsobem proměňuje jeho každodenní zkušenost s nějakou určitou skutečností (strom, zvíře, kámen,...) ve zkušenost náboženskou.<sup>49</sup>

Pro dimenzi jednání, která s tímto jevem úzce souvisí, jmenuje Říčan konkrétní příklady, mezi nimiž uvádí např. tvorbu posvátných textů a stavbu sakrálních chrámů. Jednání však může být motivováno čistě intuitivně, či zcela profánně, nenábožensky, přesto se vztahuje k posvátnu.<sup>50</sup>

V oblasti teoretické aplikace poznatků psychologie náboženství do oboru vývojové psychologie, je jedním z nejčastěji citovaných zahraničních autorů antropolog a psycholog E. H. Erikson. Jeho dílo významně rozšířilo poznatky psychologické vědy o popis vývojových stadií lidské osobnosti, které sám Erikson nazval „*osm věků člověka*“. Jeho žák a následovník, J. Fowler spojil tuto teorii s Piagetovou vývojovou stupnicí kognitivních struktur (viz. kap. 3.2), a dále podrobněji rozpracoval duchovní stránku tohoto přístupu.

Před charakteristikou nábožensko-psychologického vývoje osobnosti v období mladšího školního věku, na které je vložen primární důraz této stati, je důležité zmínit také období, která mu bezprostředně předcházejí, a ovlivňují tak nejen spiritualitu dítěte ve školním věku, ale celý další vývoj religiozity v lidském životě.

---

<sup>48</sup> Srov. Tamtéž, s. 44.

<sup>49</sup> Srov. SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha*, s.128 – 129.

<sup>50</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*, s. 42 – 45.

### 3.1 Vývoj religiozity v dětském věku

V této kapitole bude popsáno vývojové období od narození po mladší školní věk dítěte. Nyní z hlediska vývoje stupňů lidské religiozity.

#### 3.1.1 *Období bazální důvěry a nediferencované víry*

První vztah, který dítě poznává, je vztah k matce. Počínaje prenatálním obdobím, kdy jsou oba subjekty spojeny životodárnou silou a život přijímající závislostí, se vytváří neopakovatelně silný kontakt, který zanedlouho přeroste v intenzivní vztah, představující pro život člověka nepřekonatelnou zkušenost.

Důvěrné přimknutí se k matce je však podmíněno zakoušením a překonáváním chvil odloučení, nepohodlí, úzkosti ze samoty, apod. Jestliže se ovšem kojeneček, ihned po tomto pro něj dramatickém zážitku, setkává s milovanou a láskyplnou mateřskou náručí, prožívá pocit nevýslovného blaha. S přibývajícím četností těchto situací se tak vytváří vztah důvěry.

E. H. Erikson nazývá první rok života dítěte *obdobím bazální důvěry*. Kojeneček se učí především důvěře ve svět, který ho obklopuje. Víra, že tento svět, do nějž právě vstupuje, je veskrze dobrý a čeká na něj s otevřenou náručí, je základem optimistického náhledu na okolí, mezilidské vztahy, na celý život – tedy jakási „bazální naděje“. K tomu J. Fowler dodává, že tento důvěrný vztah je vztahem určujícím pro pozdější vyjádření a prožívání náboženského rozměru života.<sup>51</sup>

#### 3.1.2 *Intuitivně - projektivní víra*

Batolecí věk, jak je doba od prvních narozenin asi do tří let označována, je pro dítě dobou pozvolného citového osamostatnění se od matky. Vztah v základu budovaný na principu důvěry, je nyní vystaven procesu zkoušky.

Erikson jej nazývá *stádiem první autonomie*. Batole zde zakouší první pocit svobody, ale také zahanbení a stud, když je ve svém vzdorů konfrontováno s nevolí rodičů. Vyváženost mezi touto autonomií a pocitem studu je žádoucí pro vytvoření řádu, který bude určovat také pozdější vztah k řádu náboženskému.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Srov. Tamtéž, s. 253.

<sup>52</sup> Srov. Tamtéž, s. 241.



Je to období stěžejní pro morální vývoj osobnosti, který je základem pro nezbytnou součást každého velkého náboženského systému – etiky. Již od třetího roku života si je dítě vědomo svého „já“, když se poprvé vztahuje ke svému okolí, které v té době představují zejména rodiče, jako k „ty“.

### **3.1.3 Myticko – slovní víra**

Nově uvědomělé „já“, do této doby zaměřené převážně na vztah k rodičům, se s nástupem do školy přetváří na suverénní vztah k sobě samému. Dále je také reprezentováno projevy odpovědnosti vůči širšímu okolí, které nyní tvoří kromě matky, otce a ostatních rodinných příslušníků také učitel, spolužáci, kamarádi ze zájmových kroužků, apod. Odvaha, či naopak bázeň při pokusu o navazování přátelství pramení ze zkušeností předcházejících období.

V homogenním, nábožensky a kulturně stálém prostředí, se podle Eriksona bude dětská religiozita, obohacená o nové poznatky a zkušenosti, harmonicky rozvíjet. Říčan zde však upozorňuje na nestálost dnešního sekularizovaného světa, kdy je toto stabilní prostředí silně otráveno novými, vědecky či mimonábožensky orientovanými názory. Dítě je proto nyní vystaveno výchově, která dává přednost spíše pozitivistickým závěrům, které jsou pro školáka navštěvujícího náboženskou výchovu či farní katechezi, samozřejmým protikladem k podnětům, vyplývajících z odlišně koncipované náboženské výuky. Pro záchranu explicitní víry v tomto složitém období, zde však Říčan nepodává uspokojivé řešení.<sup>53</sup> Jedním z návrhů, které lze v české náboženské pedagogice uplatnit je L. Muchovou prezentovaná cesta H.Halbfase, od „první naivity“ k období „druhé naivity“.<sup>54</sup>

Svůj nově nahlížený vztah ke světu, dokáže dítě nyní vyjádřit prostřednictvím příběhu, který je však stále chápán ještě zcela doslovně. Z toho vyplývá jedna z důležitých úloh pro náboženského pedagoga, spočívající v seznamování žáků se světem literárních děl (pohádek, legend, básní), které se stane základem pro první setkání dítěte s biblickými příběhy.

---

<sup>53</sup> Srov. Tamtéž, s. 243 – 244.

<sup>54</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 83 – 84.

### 3.2 Vývojové etapy kognitivních procesů v dětském věku

Estetika, zvláště pak v umělecké oblasti, se stále zabývá otázkou, na jaké poznávací struktury a jakým způsobem, jednotlivá umělecká díla na člověka působí. Tázáním se po skutečné hodnotě umění dospívá filosof G. Graham k přesvědčení, že umění ovlivňuje člověka zvláště v oblasti kognitivních procesů, které reflektují lidskou zkušenost prostřednictvím imaginace. Význam (hodnotu) tohoto přístupu dokládá následovně: „*Některá umělecká díla nám imaginativním osvětlováním naší zkušenosti umožňují hlubší porozumění lidské přirozenosti a lidské existence.*“<sup>55</sup>

Graham tedy spatřuje stěžejní uměleckou hodnotu především ve schopnosti jednotlivých děl zprostředkovat člověku *uměleckou formu poznání*. Zároveň však neodmítá diskuzi o umění, jako o zdroji požitku či hlubokého emocionálního prožitku. Tyto dva aspekty, které může umění dodávat, řadí však Graham pouze do oblasti uvažování a názorového přístupu recipientů. Skutečnou hodnotu však vidí v kognitivistické definici umění.<sup>56</sup>

Pro mojí práci, zaměřující se na snahu o propojení estetiky s náboženskou výukou, se jedná o důležité téma, zvláště s ohledem na existenci procesů, které jak estetika, tak psychologie uvádějí jako stěžejní momenty pro estetickou percepci a estetický projev. Stupňovitý vývoj kognitivních procesů, jak je popsal vývojový psycholog J. Piaget, tvoří osu následujícího textu, jenž bude vždy v návaznosti doplněn o stručnou charakteristiku nově rozvinutého jevu.

#### 3.2.1 Období tvorby senzomotorické inteligence

Stejně jako se v prožitku důvěry (viz. kap. 3.1.1) vytváří základ pro budoucí formu lidské spirituality, je kojenecký věk také obdobím rozvoje **vnímání**, které bude určující pro pozdější *vnímání estetické*. Smysly novorozence jsou již relativně dobře vyvinuty z prenatálního období. Jedním z nich, který je pro něj prostředkem k prozkoumávání okolního světa, je zrak. Již těsně po narození se dítě začíná dívat kolem sebe. První pohled by měl být věnován matce.

---

<sup>55</sup> GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 85.

<sup>56</sup> Srov. Tamtéž, s. 87 – 89.

Oční kontakt má vliv na celý další psychický vývoj novorozence. Z tohoto důvodu je na jeho navazování kladen zvláštní důraz, a to zejména při kojení. I další smysly se podílejí na získávání nových zkušeností. Smysly, které tradiční estetický jazyk označuje jako dva hlavní teoretické smysly jsou však zrak a sluch.

### Vnímání (percepce)

Edukační kultivace se mj. zaměřuje na rozvinutí této oblasti lidské psychiky, přičemž předpokládá již ustálené senzorycké mechanismy, vyvinuté v prenatálním a postnatálním období. Ve svém zdokonalování a tříbení se však vnímání neobejde bez vnějšího působení. V základu těchto mechanismů stojí smysly, které zprostředkovávají poznávání objektů, jejich vlastností (zejm. barva, zvuk, vůně, chuť, hmatové počítky) a jejich vzájemných vztahů. Smyslové orgány jsou však pouze takřkajíc „pomocníky“, kteří umožňují mysli přijímat informace. Mozek je potom absorbuje a přeměňuje je ve **vjemy** (obrazy skutečnosti). Hlavní funkcí vjemů je orientace v prostoru.<sup>57</sup>

### **3.2.2 Symbolicko – předpojmové myšlení**

Na konci období senzomotorické inteligence, začíná dítě objevovat zcela nové souvislosti a vztahy mezi dvěma předměty. Tato schopnost vytvářet si vnitřní obraz o konkrétní skutečnosti je nejčastěji označována jako **představivost**.

V období mezi druhým a čtvrtým rokem věku, se u dítěte objevuje další nová schopnost – „symbolické myšlení“. Jeho projevem je zejména užívání nových symbolických označení předmětů. Piaget však upozorňuje, že děti v tomto věku ještě stále nejsou schopny třídit věci do obecných skupin. Dokazuje to na příkladu se slimákem, který se ať už namalovaný na obrázku, či živý v zahradě, dítěti jeví jako stále tentýž stejný slimák.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*, s. 50.

<sup>58</sup> PIAGET, J. cit. podle LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 78 – 80.

### Představitost a fantazie

V oblasti obecné psychologie je představivost (imaginace) označována jako předpoklad fantazie. Lze ji potom vyjádřit jako proces, jenž je narozdíl od výše popsaného vnímání, procesem utvářejícím obrazné představy přímo v mysli.

O imaginaci, jako o širším pojmu zahrnujícím fantazii, hovoří také psycholog M. Nakonečný, a dále rozlišuje dvě základní formy imaginace:

1) *Představy* – obrazy jsou v mysli utvářeny na základě dříve spatřených, následně uchovaných vjemů, spojených do souvislého celku. Mají tyto funkce:

- redukce neúplnosti (dokončení děje, spojení přerušovaných obrysů, apod.)
- snění – jde o tzv. „denní snění“, které je jakousi hrou mysli, uskutečňující většinou nenaplněné, či očekávané děje.
- vzpomínky – umožňují myšlenkový návrat do minulosti, většinou se jedná o příjemné, nostalgické až sentimentální představy.

2) *Fantazie* – k této druhé formě imaginace uvádí Nakonečný dvě zákl. funkce:

- Úniková funkce – je reakcí na prožívané nedostatky v životě
- Tvůrčí funkce – produkce nových, originálních produktů. Může být obsažena ve všech druzích umění a lidských činností. Nejčastěji se uplatňuje při tvorbě mýtů a pohádek.<sup>59</sup>

Z pohledu estetiky popisuje fantazii a imaginaci J. Vaněk, když tento fenomén označuje jako tzv. „*druhotnou smyslovost*“, která má být protipólem „*prvotní smyslovosti*“, výše popsané jako proces vnímání. Pro estetický receptivní prožitek tedy rozeznává tyto formy:

- Vnější objekty a situace (přímé vjemy, prvotní smyslovost)
- Myšlenkové a prožitkové procesy, kam dále zařazuje fantazii, imaginaci, metaforické a symbolotvorné postupy a intuici.
- Myšlenkové produkty (ideje, matematické vzorce, symboly, apod.)

Přičemž jsou všechny tyto tři okruhy na sobě závislé, a jeden podmiňuje druhý. Výsledné produkty těchto procesů, jako jsou např. metafory či sny, jsou otevřeny dalším modifikacím.<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*, s. 59 – 63.

<sup>60</sup> Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 83 – 84.

Ačkoliv by se na tomto místě nabízelo, poplatně názvu tohoto vývojového stupně (viz. název kap. 3.2.2), pojednat ještě o symbolech, neučiním tak z důvodu, jelikož jim bude věnována samostatná podkapitola. Metafory, symboly a obrazy, mají totiž pro kontakt estetiky s náboženskou výchovou zásadní význam.

### **3.2.3 Rozvoj intuitivního (názorného) myšlení**

Období kolem čtyř let, je časem, kdy dítě ze symbolického (předpojmového) stádia postupuje na úroveň názorného myšlení. Na základě podobností je již schopno usuzovat na obecný pojem. Myšlení se však stále ještě pohybuje v rovině prelogické (předoperační). Dítě sice dokáže odlišit větší množství od menšího, ale chybí mu prostorová představivost. Ta je stále ještě vázána pouze na objekty, které si lze názorně představit. Předškolák si nyní uvědomuje odlišnosti mezi skutečností a představou (např. že imaginární bytost může volně létat v prostoru, kdežto reálná věc tyto schopnosti nemá). Tato hranice je však ještě velice nestálá, dalo by se říci, že se zde navzájem realita a fantazie prolínají.<sup>61</sup>

#### Intuice

V estetické vědě dochází tento pojem, původně z latiny (*intuitio* – nazírání) širšího uplatnění, než v jeho běžně užívaném významu. Jistou podobnost s Piagetovým popisem, lze však nalézt v estetické definici, která intuici označuje jako: „*Náhly vhled do podstaty jevů, objevení, pochopení jejich souvislost. Intuice přitom nemá ráz racionálně myšlenkového, diskursivního a analytického postupu a neopírá se o běžnou, empirickou zkušenost.*“<sup>62</sup> Právě absence racionality, jenž byla tomuto pojetí intuice často vytýkána naznačuje, že schopnost, mnohými estetiky označovaná vedle již zmiňované představivosti a fantazie za jeden z důležitých předpokladů pro tvůrčí uměleckou činnost, je rozvinuta již u dětí v předškolním věku.

Filosof Benedetto Croce, který diskuzi o intuici v estetických kruzích započal, ztotožňoval, podobně jako A. Einstein, intuici s fantazií. Racionalisté považují

---

<sup>61</sup> Srov. LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 90 – 92.

<sup>62</sup> HENCKMANN, W., LOTTER, K. *Estetický slovník*, s. 92.

intuici za výhradně rozumově-logický akt (Descartes, Bachelard). Shodu můžeme najít, jak Croce dále uvádí, v recipročním působení intuitivního a rozumového poznání. Jedno bez druhého totiž nemůže správně plnit svojí funkci, ale jedná se vždy o dva autonomní psychické pochody.<sup>63</sup>

### **3.2.4 Stadium konkrétních (logických) operací**

Jako jeden z argumentů ve prospěch Croceho teorie o intuici, by mohlo být uvedeno toto období, které Piaget uvádí jako další vývojový stupeň kognitivního vývoje. Jestliže tedy platí, že dítě je již v předškolním věku schopno poznávat skutečnost pomocí intuitivního poznání, které mu umožňuje chápat realitu bez potřeby logického úsudku, dokazovalo by to, že v myšlenkovém procesu intuice člověk logiku neužívá. Používat tohoto způsobu myšlení, je podle Piageta možno až na začátku školní docházky, tedy kolem 6. – 7. roku života. Předškolní dítě je schopno uvažovat pouze o jedné, právě nazírané rovině skutečnosti (sklenice je vyšší, proto se do ní vejde více korálků). Naproti tomu školák, dokáže myslet dvě dimenze vztahu současně, tzn. že při úvaze o rozměru sklenice zohlední její výšku i šířku. Důležitou změnou, která souvisí se zdokonalením řečového projevu a paměti, je v tomto období nově vyvinutá dovednost dítěte uchovat si v mysli zážitky ve verbální podobě, tedy ve formě příběhů.<sup>64</sup>

Jedněmi z hlavních procesů, na něž řeč příběhů bezprostředně působí, jsou metaforické a symbolotvorné postupy, které jsou v tomto věku již vyvinuty z předchozího období (viz. kap. 3.2.2). Tyto procesy budou zmíněny v následující samostatné podkapitole, která bude řeči obrazů, symbolů a metafor věnována. Samostatnost této kapitoly je záměrně zvolena kvůli faktu, že se již nebude jednat výhradně o to, jak člověk postupuje při poznávání symbolů a metafor, ale bude zde také zohledněno aktivní působení těchto uměleckých výrazových forem směrem k člověku.

---

<sup>63</sup> Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 90 – 94.

<sup>64</sup> Srov. LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 124 – 125.

### 3.3 Obraz, symbol a metafora – spojnice estetiky a náboženství

Volným přechodem od kapitoly, v níž jsem se zabývala vývojem kognitivních struktur a jejich propojením s esteticko-psychickými procesy, přistoupím nyní k již předesílané charakteristice pojmů, jimž pro výše uvedené důvody věnuji samostatnou kapitolu.

Všechny tři fenomény, tedy symbol, metafora a obraz, mají svůj zásadní hlas v komunikaci mezi estetikou a náboženstvím. Obě oblasti užívají těchto forem, i když každá ze svého úhlu pohledu, jako prostředku k navazování mezioborového kontaktu. Tak se přibližují nejen sobě navzájem, ale především člověku, kterého pomocí této své společné, symbolické řeči, dovádí k rozkrytí jejich tajemství.

#### *Symbol v estetice a jeho náboženský rozměr*

Až do novověku bylo symbolické vyjádření umění společně s křesťanským náboženstvím v přátelském vztahu. Nástup osvícenství, mezi jehož hlavní body programu patřilo mj. i odsymbolizování života a světa, přinesl také citelný zásah do oblasti náboženské symboliky. Z této tvrdé rány, se začíná tato oblast, stále však jen velice pozvolně vzpamatovávat. Snahou odstranit vše, co by se jevilo nedůstojným osvícenému rozumu, byly totiž poškozeny rituály, mýty i symboly.<sup>65</sup> Pokusy o znovunavázání rozhovoru mezi těmito dvěma oblastmi vychází nyní také z řad náboženské pedagogiky, která si stále více uvědomuje nezbytnost tohoto přístupu (zejména H. Halbfas, u nás L. Muchová).

Základní význam pro symbol pochází již z dob prvních národů, které ve své přirozeně myticko-rituální kultuře prožívali téměř denní kontakt se symboly.<sup>66</sup> V antických dobách se vytvořil etymologický základ slova symbol, námi dnes užívaný v přeneseném významu. Slovo *symballein* (z řečt.), ve významu smísit, spojit, sloučit, pozvolna přešlo ve výraz, označující rozlomený prsten, nebo jiný předmět rozdělený na dvě části – *symbolon*, který se při opětovném setkání dvou přátel, přiložením opět spojoval v jeden celek. Dnešní význam symbolu je potom na tomto místě výstižně shrnut následující větou: „*Symbolické může být pouze to,*

---

<sup>65</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 58 – 61.

<sup>66</sup> Srov. Tamtéž, s. 58 – 59.

co jednou daností otevírá jinou danost.“<sup>67</sup> Tím je zároveň naznačeno, že ne všechny předměty mohou být ve svém významu symbolické. Symboly, či jiné symbolické objekty se vyznačují svojí schopností spojovat zdánlivě neslučitelné, protikladné části, např. tělo a duše, zjevné a skryté, či světské a božské. Takové symboly umí prostoupit svojí viditelnou předmětnost a zároveň skrze ni začít rozkrývat svůj vnitřní smysl. Člověk je nemůže poznat rozumovou logikou, nýbrž něčím, co L. Muchová nazývá „smyslem pro symbol“. Tento smysl, stojící za vědeckým poznáním, umožňuje doslova „zprůhlednit“ vnější obal symbolu a nahlédnout tak k jeho vnitřním významům.<sup>68</sup>

V lidské psychice se schopnost tvořit symbolická označení pro konkrétní předměty vytváří již v předškolním věku (viz. kap. 3.2.2). Toto zapříčiňuje podle Piageta skutečnost, že si dítě tvoří jakési předpojmové výrazy pro konkrétní jevy, kterým pro absenci logického myšlení nemůže dát obecnou formu.

Z esteticko-filosofické pozice hovoří o předpojmové rovině filosof P. Ricoeur, když v jedné ze svých statí pojednává o vztahu mezi náboženskou zkušeností a náboženskou řečí. Právě u náboženské řeči rozlišuje Ricoeur dvě úrovně: Zaprvé je to *úroveň předpojmová*, vypovídající o nejpůvodnější náboženské řeči, která v prorocích, zákonech, apod. vyjadřovala to, co symbolicky odkazovalo k vyšší skutečnosti. V atmosféře stále se množících spekulací, chybných interpretací a pochybností, byla tato řeč nucena přejít do *úrovně pojmové, spekulativní*.<sup>69</sup>

Německý filosof a estetik Ernst Cassirer, ve svém díle *Esej o člověku*, připojil k teorii symbolů také antropologické hledisko. Uvádí zde, že člověk nežije pouze ve fyzickém světě, ale také ve světě symbolickém. V něm se stává **člověkem symbolickým** (*animal symbolicum*). Tento svět symbolů, podle E. Cassirera zahrnuje jazykové formy, umělecké obrazy, mytické symboly a náboženské rituály.<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>68</sup> Srov. Tamtéž, s. 10 – 11.

<sup>69</sup> Srov. HUŠEK, V. *Symbol ve filosofii Paula Ricoeura*, s. 79 – 82.

<sup>70</sup> Srov. VANĚK, J. *Žpůsobu estetického prožívání*, s. 103 – 105.



Pro možnost uplatnění symbolu v náboženské výuce, převádí L. Muchová stanovisko H. Halbfase z jeho negativního vymezení (snažil se o vymezení toho co didaktika symbolu není) do opačného smyslu. Didaktice symbolu jde tedy o:

- postižení smyslu symbolu
- tvůrčí zacházení se symbolem
- snahu integrovat symbol do všech tématických součástí náb. výchovy.<sup>71</sup>

V návrzích k umístění uměleckých artefaktů a přírodně-estetických prvků do hodin náboženské výuky (kap. 4.2) , bude demonstrována integrativní spolupráce se světem symbolů. Bude tak učiněno na příkladu práce se symboly světla a stínu.

### **Metafora v estetice a její náboženský rozměr**

Teorií metafor se zabývá především oblast literární vědy. Bohatostí svého využití však přesahuje do všech oblastí umělecké tvorby. První definici metafory předložil již Aristoteles, ve svém díle *Rétorika*. Uvádí zde, že metafora je pouze zkrácenou formou přirovnání, v němž se spojovací výraz „jako“ zcela vypustí. Dalo by se říci, že toto je základem pojetí, které je dnes nazýváno *substituční (zástupnou) definicí*. Jeden význam slova, zde totiž zastupuje význam druhý. Použijeme-li metaforu, neřekneme že „voják bojuje jako lev“, ale „voják je lev“.<sup>72</sup>

Podobně jako Muchová připodobňuje funkci symbolu k „*mostu mezi dvěma světy*“<sup>73</sup>, tedy mezi světem profánním a světem duchovním, připisuje tuto spojovací schopnost H. Arendtová také metafoře. Vidí ji jako „*most přes propast mezi vnitřními a neviditelnými duchovními aktivitami a světem jevů*.“<sup>74</sup>

Když Ricoeur srovnává formu výpovědi v metafoře, s výpovědní funkcí symbolu, nachází shodu v jejich sémantické podobnosti. Symbol i metafora vždy rozšiřují původní význam předmětu. Za hlavní rozdíl pak považuje vázanost symbolu, která stojí v protikladu ke svobodné invenci metafory.<sup>75</sup>

---

<sup>71</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 69 – 71.

<sup>72</sup> Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 97.

<sup>73</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 15.

<sup>74</sup> Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 100.

<sup>75</sup> Srov. HUŠEK, V. *Symbol ve filosofii Paula Ricoeura*, s. 70 – 73.

## Obraz

Jak bylo popsáno výše (viz. kap. 3.2.2), obraz se nevytváří nejprve malířským štětcem, ale vždy mu předchází obraz vytvořený v mysli, pomocí imaginace.

Dítě používá tohoto prostředku k popisu a chápání reality, kterou ještě nemůže pojmově obsáhnout. Je-li tato schopnost podporována a správně rozvíjena, vede později člověka nejen k tvůrčím dovednostem, ale také ke schopnosti rozpoznávat skrytou řeč obrazů.

Jednou z oblastí, která používá obrazné formy výpovědi je oblast literárního umění. L. Muchová tuto skutečnost nachází v poezii. Právě zde se podle Muchové můžeme setkat s přirovnáními, která člověka vybízí k jejich „dotvoření“. Tato dotvořující, dodatečná představa, k níž básník svými příměry čtenáře přivádí se nazývá „*básnický obraz*“. Přirovnání zde však není jako u metafory slovo, jenž nahrazuje význam slova druhého, ale klade jednotlivá přirovnání vedle sebe.

Své místo nachází obrazotvornost i v dalších literárních žánrech. Jedněmi z nich jsou biblická podobenství, která dosahují nejčtetnějšího vyjádření v Novém zákoně.<sup>76</sup> Samotný Pán, Ježíš Kristus, zde hovoří v podobenstvích, jimiž svým učedníkům dává nahlédnout věčné tajemství. Tuto skutečnost vyjadřuje Ježíš přímo, když v závěru **podobenství o rozsévači** zvolává: „*Kdo má uši k slyšení, slyš.*“ (Lk 8,8) Na prosbu učedníků o vysvětlení významu odpovídá Ježíš těmito slovy: „*Vám je dáno znáti tajemství Božího království, ostatním však jen v podobenstvích, aby hledíce neviděli a slyšíce nechápali.*“ (Lk 8,10) Tímto dalším podobenstvím zdůrazňuje, že k pochopení tajemství není třeba jen vnímat slova, nýbrž je důležité nahlížet podobenství očima víry. Jen tak může člověk rozkrýt obraz ukrytý v Jeho slovech.

---

<sup>76</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 15 – 16.

## 4 MÍSTO ESTETIKY V HODINÁCH NÁBOŽENSTVÍ

Nyní se dostávám k samotnému cíli této práce, k němuž směřovalo veškeré teoretické uvažování předchozích kapitol. Hledáním nejvhodnějších odpovědí na otázku: „Jaké jsou možnosti využití estetických prvků v náboženské výuce?“, se budu zabývat v této kapitole. Současné metodické příručky pro výuku náboženství většinou estetický aspekt neopomíjejí. Učitel či katecheta zde už ovšem nenajde charakteristiku jednotlivých prvků, která by zároveň obsahovala návod, jak s nimi zacházet. Tuto skutečnost se pokusím změnit tím, že do rámce metod, který tvoří první část této kapitoly, vložím návrhy čtyř konkrétních vyučovacích hodin.

### 4.1 Metody aplikace estetiky do hodin náboženství

K tomu, aby hodina náboženské výuky dosáhla při práci s estetickými předměty smysluplné a ucelené struktury, je nutné použití způsobu, jenž tvoří alternativu k běžně používaným vyučovacím metodám. Konkrétním návrhům těchto alternativních metod se věnuje kniha L. Muchové, *Vyslovit nevyslovitelné*. Závěry uvedené v její knize, jsou základním pramenem této kapitoly.

Jak bylo podrobně rozpracováno ve třetí kapitole, každé období dětského věku otevírá nové obzory, jimiž je dítě schopno přijímat a pracovat s jednotlivými způsoby estetického jazyka. S přihlédnutím k těmto skutečnostem lze shrnout, že při práci s dětmi v mladším školním věku je důležité zpřístupnit jim svět krásy a umění prostředky, které jsou jim vlastní. Každá nová zkušenost tedy musí nutně navazovat na zkušenost běžnou, se kterou se dítě již setkalo či setkává ve svém životě. Zpočátku se tedy bude jednat především o zcitlivění dítěte a rozvoj jeho imaginace a intuice. Přibližně od třetí třídy, tedy od 9 – 10 let, můžeme dítěti začít odkrývat metaforické a symbolické prvky biblických obrazů.<sup>77</sup>

#### **Cvičení ticha**

Tato metoda, kterou do náboženské výchovy zavedla M. Montessoriová, napomáhá k vytvoření příznivé pracovní atmosféry, k vnitřnímu klidu a zcitlivění

---

<sup>77</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 80.

děti i učitele. Je současně užitečným elementem pro esteticko-náboženské hodiny výuky. Jde o nácvik dovedností nutných k tomu, aby se dítě v mladším školním věku mohlo zúčastněně setkat s uměleckým artefaktem. Cvičením ticha by se tedy mělo stát nezbytnou součástí každé lekce, v níž se pracuje s meditací, intuicí, imaginací, symboly a s estetickými prostředky, které pro správné přijetí vyžadují vnitřní naladěnost. Každý učitel může tuto metodu přizpůsobit konkrétním podmínkám a potřebám žáků.

Pro cvičení ticha by měly být základem tyto tři kroky:

- *Atmosféra ve skupině* – tuto skutečnost musí učitel či katecheta, stejně jako před každým jiným edukačním procesem, zohlednit na samotném začátku cvičení. Na náladu skupiny totiž působí řada vnějších okolností (únava žáků, začátek školního roku, hezké jarní počasí, apod.) a mohou tak ovlivňovat soustředění a pozornost, které tvoří dva nezbytné předpoklady pro cvičení ticha. Důležité je také zdůraznit žákům, že se jedná o čistě dobrovolnou činnost.
- *Postoj učitele* – vnitřní zklidnění učitele je jednou ze základních podmínek pro úspěšnost cvičení.
- *Vlastní cvičení* - učitel by pro úspěšné zvládnutí této techniky měl dodržet především pravidelnost, měl by umět odhadnout správné načasování a zvolit vhodný prostor ke cvičení. Před začátkem vlastního cvičení je důležité, aby si učitel a žáci domluvili společné znamení, které bude signalizovat potřebu opětovného ztišení. Následuje tělesné zklidnění, jehož úkolem je odstranit rušivé elementy, které by mohly znesnadnit soustředění. Žáci si také zvolí libovolnou polohu těla, jenž jim pro cvičení nejlépe vyhovuje.<sup>78</sup>

### **Imaginace**

Metoda imaginace může volně navazovat (nebo se stát přímou součástí) výše uvedeného cvičení ticha. V tom případě můžeme využít této tichem navozené atmosféry pro cvičení smyslů, jejichž receptivita je základním předpokladem pro následující setkání dětí s uměním. Jde zde především o nácvik schopnosti dítěte přenést symboly z vnějšího světa uměleckého artefaktu do svého vnitřního světa.

---

<sup>78</sup> Srov. Tamtéž, s. 87 – 92.

● *Cvičení sluchu* – v tichu mohou děti rozeznávat zvuky, které k nim přicházejí z vnějšku. V tiché místnosti se děti zaposlouchají do zvuků přicházejících zvenčí. Může se jednat o spontánní zvuky, nijak neřízené učitelem, např. zpěv ptáků, ťukání podzimního deště na okenní parapet, svištění větru, apod. Jinou variantou může být percepce zvuků, které učitel dětem pouští z přehrávače.<sup>79</sup>

Zde sehrává důležitou úlohu hudba, jíž učitel k tomuto účelu používá. Děti v tichosti vnímají hudbu vycházející z radiomagnetofonu. Učitel by měl mít připravenou nahrávku několika odlišných hudební žánrů. Skladby za sebou následují přibližně v půlminutových časových intervalech:

- 1) Klidná skladba, v mírném rytmu se vzrůstající melodií – gregoriánský chorál
- 2) Svižná skladba, pravidelný rytmus, stále se opakující melodie – Aleluja (sbor)
- 3) Opět zklidňující skladba s pravidelným rytmem a melodií – zpěvy z Taizé

Tento postup nabízí širokou variabilitu. Může to být dvouminutový poslech jedné vybrané skladby, stejně tak lze použít i více ukázek (tato varianta je vhodnější pro starší školní věk). Změna struktury jednotlivých skladeb je žádoucí také proto, aby nedocházelo ke stereotypnímu, pasivnímu poslechu. Záměrem této metody je umožnit žákům objevit v každém sluchovém zážitku vždy něco „nového“. Své pocity pak děti představí v diskuzi, bezprostředně navazující na sluchové cvičení.

● *Cvičení (vnitřního) zraku* – v řecké tradici byl zrak považován za nejdůležitější, hlavní smysl pro poznávání světa. Také v estetické obci je tradičně nazýván jako tzv. teoretický orgán, který zároveň se sluchem umožňuje skutečný estetický prožitek (viz. kap. 3.2.1).

Děti si zrak procvičují neustále, vždyť již od narození je pro ně prvním prostředkem komunikace. Cvičení ticha však může podporovat a rozvíjet zrak vnitřní. Nejprve jsou dětem předloženy jednoduché předměty, disponující symbolikou středu, např. sedmikráska, rozkrojené jablíčko s hvězdičkou, kolečko mrkve, apod.<sup>80</sup> O spojení tohoto cvičení s estetickými prvky je důkladně pojednáno na příkladech v druhé části této kapitoly (Srov. kap. 4.2).

---

<sup>79</sup> Srov. Tamtéž, s. 92 – 93.

<sup>80</sup> Srov. Tamtéž.

### Rozměr meditace a kontemplace

Jako dva pojmy neodmyslitelně náležející ke křesťanské spiritualitě se meditace a kontemplace objevují již v dílech církevních otců, učitelů církve a zakladatelů mnišských řádů. Slovník spirituality označuje meditaci jako jakýsi „předstupeň“ kontemplace.<sup>81</sup>

**Meditaci** lze označit za hluboce osobní, kontemplativní modlitbu, vycházející z pozorné četby Písma svatého – „*leticio divina*“.<sup>82</sup> Spolu s pojmem kontemplace je součástí většiny velkých náboženství. Mimo křesťanství se s její dávnou tradicí setkáváme především u východních náboženských směrů (zejm. buddhismus).

Jako společný zájem o přiblížení se protikladu k praktickému životu, popisuje **kontemplaci** autor slovníkového odkazu Ch. A. Bernard. Zároveň upozorňuje na skutečnost, že pojem kontemplace nacházíme nejen v náboženství, ale mimo jiné také v estetické oblasti.<sup>83</sup>

Estetika přebírá tento pojem jako výraz pro nezaujaté pozorování uměleckého objektu. Podobně jako při náboženské kontemplativní modlitbě v ní člověk může dojít k sakrálnímu či svátečnímu prožitku skutečnosti. B. Ptáčková toto zaujetí označuje jako „*změnu významového rámce skutečnosti*“. Všednodenní skutečnost se zde mění ve zkušenost s novou realitou.<sup>84</sup> Můžeme zde tedy nalézt podobnost nejen s Kantovou vznešeností (viz. kap. 2.4), ale také s pojmem posvátna, který byl naznačen v souvislosti s pojmem lidské spirituality.

Meditace je tedy důležitou a stálou součástí vyjádření náboženského přístupu k transcendentní skutečnosti. Může však také významně přispět k přípravě na setkání s estetickou zkušeností. Pro ilustraci tohoto procesu L. Muchová uvádí stanovisko psychologa B. Groma, který meditaci považuje za přípravu na náboženskou zkušenost a dialog modlitby. Je v ní možné také spatřovat možný způsob přípravy na setkání s uměleckým dílem či přírodním krásnem.

---

<sup>81</sup> Srov. DE FIORES, S., de., GOFFI, T. *Slovník spirituality*, s. 502 – 506.

<sup>82</sup> Srov. Tamtéž, s. 407.

<sup>83</sup> Srov. Tamtéž, s. 404 – heslo „KONTEMPLACE“

<sup>84</sup> Srov. PTÁČKOVÁ, B., STIBRAL, K. *Estetika na dlani*, s. 142.

Předpoklad meditativního prožitku spočívá v dodržení tohoto postupu:

- Mysl se přeladí z vnějšího smyslového a intelektového vnímání, na vnitřní, tělesné a afektivní vnímání (teplo, tíha, dech, Jak se cítím v tuto chvíli?, apod.)
- Vnitřní pozornost se zaměří na vědomé volní ovládání, zvyšuje se pohotovost k zážitku, v němž se člověk odevzdává vlastním pocitům a silám vytěsňených z podvědomí.

Právě tento moment – zvýšená **pohotovost k zážitku** – je rozhodující proto, aby děti mohly vnímat umělecká díla ve svém vnitřním světě, i za účasti nevědomých i podvědomých sil.

Děti jsou schopny těchto dvou výše zmíněných úkonů již od 3. až 5. roku. Nejprve se naučí v mysli vytvořit představu smyslově vnímaného předmětu. S rozvojem řeči již dokáží také slovně popsat své vnitřní pocity a hnutí mysli, a oddělit je tak od vnějšího světa. Učební postup rozčlenil dále B. Grom do následujících tří kroků:

- Děti si začnou všimnout svých pocitů. Tyto „hnutí mysli“ od sebe rozlišují a dále je vydělují jako svůj vnitřní prožitek.
- Tyto pocity pak umí děti vyjádřit v monologu. Roste afektivně-kognitivní sebeovládání, rozvíjí se schopnosti jako sebezpozorování či sebehodnocení.
- Spojením takovéto vnitřní zkušenosti s náboženskou výchovou otevírá prostor pro dialog modlitby a pro setkání s krásou.<sup>85</sup>

Jestliže lze předpokládat, že děti před nástupem do školy již udělaly zkušenost s prvními nácviky meditace v předškolním věku, značně se tím postup práce náboženského pedagoga zjednoduší. Ze své vlastní zkušenosti však nemohu potvrdit, že by jsem někdy u školních dětí zaznamenala toto „meditační předporozumění“. S ohledem na tuto skutečnost si zde dovoluji postupovat podle schématu, navrženého B. Gromem pro první zkušenost s meditací.

Meditaci pak náleží tyto dvě hlavní úlohy:

1) Meditace jako základní předpoklad a základní cvičení – tento výchozí bod je předstupněm modlitby a setkání s uměleckým dílem. Umožňuje afektivní naladění a vnitřní otevřenost vůči každé další náboženské a estetické zkušenosti.

---

<sup>85</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 84 – 85.

2) Meditace jako prostor pro zkušenost s náboženským rozhovorem, s uměleckým dílem a modlitbou – děti si v meditativním cvičení osvojí schopnost, jak volně vyjadřovat své pocity. Dokáží o nich lépe hovořit a sdělovat je srozumitelným způsobem ostatním. Tím se vytváří základ pro následnou schopnost volně formulovat slova modlitby, ale také naslouchat řeči uměleckých obrazů, hudbě, či vyprávění příběhů.<sup>86</sup>

### **Metoda vyprávění**

V náboženské výchově se uplatňuje celá řada literárních žánrů. Základním východiskem je však vždy biblický text, který v sobě zahrnuje jak uměleckou prózu, tak i poezii. Na mnoha místech Starého zákona se můžeme vedle popisu historických událostí, setkat rovněž s mýtickými a pohádkovými prvky. Nový zákon k nám promlouvá často řečí podobenství.

K tématu didaktiky biblických textů L. Muchová uvádí radu H. Halbfase, který doporučuje přistupovat k práci se samotným biblickým textem až ve třetí fázi vyučovacího procesu. Té předchází dvě fáze, z nichž první pracuje s pohádkou či legendou jako s prostředkem, který je dětem v mladším školním věku nejbližší. Děti jej důvěrně znají ze své běžné zkušenosti. Poté může následovat práce s obrazem a diskuze o konkrétní problematice. To vše vyvrcholí ve vyprávění evangelijního či starozákonního textu. Možností jak pracovat s biblickým textem je však mnohem více. Vedle obrazů se může biblický text doprovodit básní, hudbou, nebo dramatickým ztvárněním.<sup>87</sup>

Vyprávění příběhu patří k nejstarším výukovým metodám. Jeho osvědčený způsob je založen na samotné potřebě člověka vyjadřovat své pocity, zkušenosti a fantazie epickou formou. Autoři publikace *Výukové metody*, J. Maňák a V. Švec také upozorňují na spojitost vyprávění příběhu s potřebou naslouchat příběhu, který posluchači přináší estetický zážitek.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Srov. Tamtéž, s. 85.

<sup>87</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 103 – 110.

<sup>88</sup> Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 54 – 55.



## 4.2 Návrhy postupů pro setkání s estetikou v hodinách náboženské výchovy

### 1. hodina – Stvoření světa (Gn 1,1-31)

Na začátku Starého zákona, v první knize Mojžíšově se setkáváme s dvěma příběhy, podávajícími zprávu o stvoření světa. V prvním příběhu je stvoření světa rozděleno do šesti po sobě následujících dnů, v nichž Bůh stvořil svět a člověka. Druhá část je spojena s motivem zahrady a stvořením prvních lidí, Adama a Evy. Hlavní úlohou didaktického postupu zde bude zprostředkovat dětem první setkání s těmito příběhy, a to s pomocí uměleckých artefaktů a přírodně – estetických prvků, aby mohlo dojít ke zvnitřnění těchto biblických obsahů.

**Cíle:** ☞ Děti se setkají s 1. příběhem *O stvoření světa a člověka* (Gn 1,1-31)

☞ Pomocí uměleckého díla dojde ke zvnitřnění hlavních motivů příběhu.

#### **Obsah hodiny:**

- 1) *Cvičení ticha* – děti se rozesadí v zešeřelé místnosti kolem zapálené svíčky. Soustředí se na světlo, které z ní vychází. Potom děti zavrou oči a naslouchají zvukům přicházejícím z vnějšku. Důležité je dodržet úplné ticho. Když děti znovu otevrou oči, uvidí místnost ozářenou světlem svíčky.
- 2) *Meditace nad obrazem* – nyní můžeme již pracovat v denním světle, aby mohl vyniknout obraz (Rembrandt, Kamenný most, srov. **Příloha III.**), který je nyní umístěn na dobře viditelném místě. Děti nyní soustředěně pozorují obraz. Ještě před tím jim je zadáno všimnout si na obraze něčeho zvláštního.
- 3) *Diskuze:* Co je na nejlépe obraze viditelné? Je vidět lépe to „osvětlené místo“? Jak můžeme rozpoznávat postavy (objekty) na těch „neosvětlených místech“? Je to složitější,....Můžeme zde najít nějakou spojitost se začátkem hodiny?  
**Cílem je tím děti dovést k analogii svíčka – světlo, tma – stín na obraze.**
- 4) *Tvorba koláže* – Každý žák dostane ze čtvrtky vytvořené kolo (  $r$  asi 20 cm). Učitel mezi tím co děti hádají, co by to „kolo“ mohlo představovat, připraví na pracovní stůl obrázky vystříhané z časopisů a novin (zvířata, lesy, hory apod.).

5) *Vyprávění příběhu* – Na tvorbě obrazu pracují žáci postupně po jednotlivých částech ( jednotlivé dny):

☞ **Gn 1,3-5:** „*I řekl Bůh: „Bud’ světlo!“ A bylo světlo. Viděl, že světlo je dobré a oddělil světlo od tmy. Světlo nazval Bůh dnem a tmu nazval nocí. Byl večer a bylo jitro, den první.*”

- První stranu kartónu děti nechají čistou (světlou), druhou vybarví jako noční oblohu (tmavě modrá, černá). Napůl rozdělený obrázek představuje tmavé nebe a denní světlo.

☞ **Gn 1,6-8:** „*I řekl Bůh: „Bud’ klenba uprostřed vod a odděluj vody od vod.“ Učinil klenbu a oddělil vody pod klenbou od vod nad klenbou. A stalo se tak. Klenbu nazval Bůh nebem. Byl večer a bylo jitro, den druhý.*“

- Děti mohou vyznačit vlnovkou nebo horizontální linií toto „oddělení“, které je již barevně vyznačené.
- Učitel pokračuje ve vyprávění „dalšími dny“ (Gn 1,9-24) . Děti teď pracují s druhou stranou kulatého kartónu, vyznačí moře a souš. Rostliny a děti nyní hledají ve vystříhaných obrázcích a vlepují do obrazu.
- Podobně si sem dolepí Slunce a Měsíc, opět však na stranu č.1 („den a noc“)
- Děti podle části Gn 1,20-24 dolepují do obrázku zvířata (strana č.2)

6) Kam bychom namalovali člověka? Kde máme místo my? – Malujeme svojí postavu do obrázku (strana č.2 – doprostřed).

7) Děti již nyní určitě snadno poznají, co kolo představuje – SVĚT !

8) Hodinu můžeme zakončit volně formulovanou modlitbou – Pane Bože, děkujeme Ti, že jsi stvořil ....

## **2. hodina – Druhá zpráva o stvoření (Gn 2,4-25)**

V návaznosti k první hodině pokračujeme v uvádění dětí do příběhu o stvoření světa. Zároveň pokračujeme na tvorbě vlastního uměleckého artefaktu z minulé hodiny, v níž se děti seznámí s motivem zahrady, stromu poznání a stromu života.

**Cíle:** ☞ Děti se setkají s 2. *příběhem o stvoření světa* (Gn 2,4-25)

- ☞ Pomocí práce s přírodninou a při vlastní tvorbě děti zvnitřní jeho obsah.

### **Obsah hodiny:**

1) Učitel předem připraví model stromu. Může to být plakát, nástěnka, nástěnný obraz, apod. Většinu plochy však musí zaujímat obrys stromu, který učitel doplní o nasbírané podzimní listy.

2) Děti si na cestě do školy (o víkendovém výletu s rodiči, apod.) najdou jeden list ze stromu, který je nejvíce zaujal, a přinesou ho do hodiny.

3) Každý (vč. učitele) si „svůj list“ položí před sebe a v úplné tichosti si jej prohlíží a přemýšlí o něm. Své pocity zatím nikomu nesdělujeme. Můžeme list různě otáčet, pozorovat jak se mění, když ho vystavíme paprskům světla pronikajícím skrze okno do třídy, apod.

- *Poslech hudby – Vivaldi – Čtvero ročních období, „Podzim“* (zkrácená verze)
- Zhruba po 3 min. (podle pozornosti a aktuální atmosféry) děti vyzveme, aby po jednom sdělily své nové poznatky o svém listu, se sdělováním může začít učitel.
- **Otázky:** Čím vás list zaujal na první pohled? Proč jste si ho vybraly? Co nového o něm víte nyní? Co vás překvapilo? atd.

4) *Příběh O listu – otázky:* Jak a kde vyrostl? Ten, kdo ho našel může doplnit bližší informace o jeho původu. Nyní všichni žáci spolupracují, učitel jejich nápady zapisuje na tabuli.

Další otázky:

- Jaké stromy „nosí“ takové listy?
- Co mohl list „vidět“ během té doby co byl na stromě?
- Co nám to připomene, když listy začnou opadávat ze stromů? atd.

5) Vyprávění biblického příběhu uvede učitel slovy: „Teď vám povím příběh o dvou stromech, o kterých nám vypráví Bible: *Gn 2,4-9*.

6) S dětmi potom pokračujeme v práci na výrobě obrazu, který máme připravený z minulé hodiny. Nyní budeme pracovat pouze se stranou č. 1 (viz. výše, symbol světla a stínu). Z barevných lepících papírů si děti vytvoří kmen a korunu stromu, který umístí přesně do středu obrazu tak, aby jeho plocha překrývala z 1. poloviny tmavou část (stín, tmu) a 2. polovina překrývala světlou část (světlo, den).

7) V další části pracovního postupu děti „sbírají“ listy z připravené nástěnky a dolepují je (pomocí lepenky či tavné pistole) do svého obrazu, do vyznačené koruny stromu.

8) Učitel pokračuje ve vyprávění příběhu (Gn 2,10-17). V závěru povídání si děti dolepí do své koláže také „svůj list“, s nímž jsme pracovali v úvodu hodiny.

9) Rozloučíme se modlitbou:

*„Bud' mi Bože, stromem zeleným,  
co ukrývá mě ve svůj stín,  
požehnej mi jemným deštěm,  
co dává život tvorům všem.“*

(podle knihy Ozeáš 14,4-8)<sup>89</sup>

Příběh může pokračovat v další hodině, kdy si děti naposledy přinesou tento svůj umělecký výtvar, který poslouží k ilustraci následujícího příběhu o stvoření prvních lidí, Adama a Evy a jejich zradě. Bude zde možno znovu pracovat s motivem *světla – nyní „ráj“ a stínu – nyní „hřích“*. Tento kontrast je znázorněn umístěním stromu do středu obrazu.

### **3. hodina – Narození Páně (Lk 2,1-20)**

Toto téma zařazují osnovy tradičně do adventní doby. Od starozákonních příběhů o stvoření nyní přecházíme ke dvěma hlavním zprávám Nového zákona, kterými jsou Narození a Zmrtvýchvstání Ježíše Krista. Přestože se tyto události svým zařazením do Písma sv. i časově vzdalují od předchozího tématu, nacházíme v nich mnoho spojovacích motivů. Jedním z nich je symbol světla a stínu. Nyní, v tomto třetím návrhu didaktického postupu to bude Ježíš, který o Vánocích vstoupil do světa jako „světlo do tmy“.

**Cíle:** ☞ Děti se seznámí s vánočním příběhem o narození Ježíše Krista pomocí práce se symbolem světla a stínu.

☞ Spojí tento symbol s příběhem, který znají z předchozích setkání.

---

<sup>89</sup> ROCKOVÁ, L. *Knihy modliteb pro děti*, s. 54.

### Obsah hodiny:

- 1) Děti si vzpomenou na to, jak jsme na podzim pracovali na tvorbě koláže a s tím spojenou zprávu o stvoření.
- 2) *Otázky*: „Co bylo hlavní částí obrazu, který jsme si na podzim vyrobili?“ Děti budou zřejmě odpovídat v jednotlivostech: strom, zvířata, člověk, rostliny, apod. Učitel zdůrazní: „Také jsme tam mohli vidět dvě hlavní barvy. Vzpomenete si jaké?“ – Bílá a tmavá (světlo a stín).
- 3) *Meditace při svitu svíček* – učitel během cvičení ticha (tedy co možná nejtišeji) zapálí svíčky, které vytvářejí tvar srdce.
- 4) *Zlatá barva jako symbol světla* – učitel klade otázky, které jsou strukturovány tak, že vychází z běžné zkušenosti dětí až k metaforickým vyjádřením:
  - „Co je jednodušší – hledat klíče ve dne, nebo v noci? Co nám pomáhá lépe vidět? – světlo, slunce.
  - „V noci je tma, najdeme něco co tuto tmou rozjasňuje?“ – hvězdy a měsíc.
  - „Jakou barvu má Slunce, Měsíc, hvězdy?“ Děti vyjadřují své odpovědi beze slov, pouze pomocí příslušných barevných šátků (Kettova metoda)
  - „Už jste také někdy slyšely, že Slunce či hvězdy mají barvu zlata?“
  - „Co může ještě vydávat světlo?“ – zlaté předměty, svíčka, žárovka, atd.
- 5) *Meditace nad obrazem* – ikona „Narození Páně“ (srov. **Příloha IV.**).
- 6) *Diskuze*: Který motiv na obraze představuje „světlo“ – zlatý rám, hvězda,....
- 7) Příběh o Narození Ježíše Krista (podle Lk 2,1–20) a vlastní tvůrčí práce dětí. Učitel vyprávění uvede slovy: „Teď vám řeknu příběh o jednom takovém Světle.“
- 8) Učitel vypráví a děti zatím vybarvují z kartónu vystřižené srdce.
- 9) Dalším postupem bude učitelovo pomalé čtení jednotlivých částí biblického textu: : „*Náhle při nich stál anděl Páně a sláva Páně se rozzářila kolem nich. Zmocnila se jich veliká bázeň.*“ (Lk 2,9) – „Mluví se zde o světle? A kde?“ Po odpovědích učitel pokračuje. Aby se pastýři nebáli, anděl jim řekl: „*Nebojte se, hle zvěstuji vám velikou radost, která bude pro všechny lid. Dnes se vám narodil Spasitel, Kristus Pán, v městě Davidově. Toto vám bude znamením: Naleznete dítě v plenkách položené do jeslí.*“ (Lk 2,10-12)

Učitel: „Pastýři už se nebáli, měli radost. O kom to v příběhu mluvil anděl?“  
Odpovědi dětí učitel směřuje k nalezení motivu „dítěte v jeslích“. Kde jsme ho před chvílí viděli my? – **na obraze!**

10) Jaký tvar mělo „světlo“ na začátku hodiny?“ –  **srdce** (viz. bod č. 3)

11) Takové srdce jsme si vyrobili, ale máme také své vlastní. Tluče nám uprostřed našeho těla. Děti si vyzkouší, jak jim srdíčko tluče.

Učitel pokračuje: „Ježíšek je na obraze také uprostřed. Nad ním září hvězda, která rozsvěcuje celý obraz.“

12) Doprostřed předem tvaru srdce si domalujeme zlatou barvou hvězdu.

13) Učitel toto doplňuje slovy: „Ježíš je tím světlem, které rozsvěcuje naše srdce.“  
– zlatou barvou ještě obkreslíme obrys srdce.

14) Co nového nyní víme: „Ježíš je uprostřed našeho srdce.“

15) Závěr hodiny doplníme zpěvem koledy.

S výrobkem můžeme dále pracovat, např. v příběhu O třech mudrcích z Východu. Může také posloužit jako upomínkový předmět při vánoční sbírce na misie, kterou nazveme: „Posíláme světlo do světa.“

#### **4. hodina – Zmrtvýchvstání Páně (Mt 28,1-10)**

Tajemství velikonoční události děti budou moci zakusit v setkání s uměleckým dílem – vitráží. Opět zde bude základním symbolem světlo a stín, který byl určujícím motivem předešlých tří návrhů.

**Cíle:** ☞ Děti si uvědomí výjimečnost velikonoční události.

☞ Poznají, že Ježíš je Světlem od svého narození a svým zmrtvýchvstáním nás přivádí ke svému světlu, kterým je život.

#### **Obsah hodiny:**

1) Děti si připomenou vánoční hodinu, od té doby uplynulo téměř půl roku. Ve skutečnosti se tyto události odehrály po 33. letech od Ježíšova narození.

2) „Co bylo znamením, které nám přinesl Pán Ježíš?“ – hvězda, světlo.  
„Přinesl nám je do srdce.“

3) V minulé hodině jsme si říkali co se stalo, když Ježíše odvedli z Getsemanské zahrady (předpokládám zde předchozí katechezi s pašijovým příběhem). Také jsme poznali, jak Ježíš trpěl na kříži a rozloučili jsme se s ním u jeho hrobu.

4) Ukážeme dětem zakryté okno - jeskyně je zavalena kamenem.

5) Děti naslouchají příběhu o prázdném hrobu (podle Mt 28,1-10)

6) *Cvičení imaginace*: Děti si představí, že se ráno probouzejí a vstávají. Jdou se podívat jako ženy ke hrobu Pána Ježíše. Učitel mezi tím připraví vitráž (jednodušší motiv lze vyrobit obkreslením vzoru vitrážovou technikou, pokud chceme použít skutečnou vitráž – srov. **Příloha V.** je dobré její fotografii tisknout na tenký papír), kterou postaví před okno, jenž bylo předtím zakryto tmavým šátkem. Děti otevrou oči a vidí, jak oknem proniká světlo, které prosvěcuje vitrážový obraz.

7) V dalším kroku si povídáme o barvách vitráže, měnících se s paprsky světla. Učitel jej přiloží ke stěně – tam vidíme jen tmavé barvy. Když však světlo proniká skrz obraz, barvy září.

8) Ježíš je Světlem, které září skrze naše srdce a umožňuje tak, abychom se stali světlem i pro ostatní.

9) *Výroba vitráže*: K výrobě lze použít celofánu, nebo lépe obroušené tabulky skla. Nejprve si barvami na sklo nakreslíme obrysy srdce (zlatě) a vybarvíme je (červeně). Ve volném prostoru, který nám okolo srdce vznikl, umožníme dětem použít barvy podle jejich vlastního výběru (představují okolní svět).

10) Nyní si může každé dítě vyzkoušet, jak jeho srdce zazáří, když jej přiblíží k dennímu světlu. Naše srdce září díky Světlu – díky Ježíšovi.

Výrobek si mohou děti znovu přinést, pokud některá z vyučovacích hodin bude spojena s návštěvou kostela. Mohou tak porovnat svá díla s vitrážemi v oknech chrámu. Když si děti odnášejí výrobek domů, učitel ještě dodá, že nám obrázek bude připomínat, že i naše domovy potřebují být rozjasněny Ježíšovým světlem.

## ZÁVĚR

V každém z pramenů, s nimiž jsem měla příležitost pracovat, jsem postupně objevovala svět, který mi do té doby byl přístupný jen z malé části. Při hledání odpovědi na můj výchozí problém, který se ptal po možnostech, jak spojit tento svět s výukou náboženství, jsem mohla nahlédnout celý horizont přístupů.

Od starověku až do dnešních dnů je krása a umění něčím, co člověka ovlivňuje, co k němu neustále promlouvá svou symbolickou řečí. V kráse stvořených věcí se dotýká skutečnosti, která ho přesahuje. Proto i náboženská výchova musí tuto skutečnost zařadit na pevné místo ve svém uvažování.

Některé z nově získaných poznatků jsem uplatnila při zpracování konkrétních návrhů vyučovacích hodin, které jsou součástí závěrečné kapitoly. Cíle v nich stanovené, by však potřebovaly doplnit také o zpětnou reflexi, kterou lze získat pouze dlouhodobějším pedagogickým výzkumem. Výše uvedené metody jsem však měla možnost uplatnit v mé dosavadní, téměř roční pedagogické praxi. Uvědomuji si, že je to velice krátká doba na hodnocení dosažených cílů. Nicméně mohu alespoň potvrdit, že dvě skupiny dětí (celkem 7 žáků), s nimiž pracuji, již nyní vykazují značný posun při zacházení se symboly i uměleckými artefakty. Vycházím při tom z odpovědí dětí na mnou pokládané otázky, ze zaujetí s nímž se pouštějí do nové tvorby a ze zájmu o rozkrytí nových témat, která je oslovila.

V průběhu zpracování této stati jsem se také setkala s řadou dosud málo reflektovaných oblastí, např. jaká jsou kritéria ve volbě uměleckých děl pro hodiny náboženství, aby mohlo dojít ke zvnitřnění jejich obsahu. Dále by bylo vhodné podrobněji rozpracovat didaktiku spojenou s místem, (např. chrámový prostor či příroda), nebo také zhodnotit tyto poznatky v oblasti farní katecheze.

Dnešní děti žijí ve světě, v němž symboly, umění a sny téměř ztratily své místo. Je však jejich plným právem, aby také jim byly představeny jednotlivé umělecké i mimoumělecké motivy, které jsou pro život, zejména v jeho duchovní oblasti nezbytné. Jednou z úloh náboženského pedagoga by tedy mělo být ujistit své žáky v tom, že „být okouzleni Krásou“ neznamená přestat používat rozum, ale naopak, začít svět poznávat opravdovým způsobem, myslí duše a očima srdce.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ARISTOTELES. *Poetika / Aristoteles*. [z řec. orig. přel. MRÁZ, M.], Praha : Nakl. Svoboda, 1996. ISBN: ISBN 80-205-0295-5.

BAHOUNEK, T. J. *Krása a umění Božího lidu* (Úvod do teorie krásy a umění). Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1992. ISBN neuvedeno.

DE FIORES, S., GOFFI, T. (ed.) *Slovník spirituality*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999. ISBN 80-7192-338-9.

GRAHAM, G. *Filosofie umění*. [z angl. orig. přel. ZEHNALOVÁ, J.]. Brno : Barrister & Principal, 2000. ISBN 80-85947-53-6.

HENCKMANN, W., LOTTER, K. *Estetický slovník*. [z něm. orig. přel. PROKOP, D.]. Praha : Nakl. Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0478-8.

HUŠEK, V. *Symbol ve filosofii Paula Ricoeura*. Svitavy : Trinitas, 2003. ISBN 80-86036-89-8.

JAN PAVEL II. *List Jana Pavla II. umělcům*. [online] Praha: Česká biskupská konference, sekce Dokumenty ČBK .1999, s.15, čl. 16. [cit. dne 2010-04-04]. Dostupné na WWW: <<http://www.cirkev.cz/res/data/003/000424.pdf>>

JŮZL, M., PROKOP, D. *Úvod do estetiky*. Praha : Panorama (ed. Pyramida), 1989. ISBN 80-7038-051-9.

KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU, *Náboženský rozměr výchovy v katolické škole*. Praha : Česká biskupská konference, 1994. ISBN neuvedeno.

LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. (2. aktual. vydání). Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap : o rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1998. ISBN neuvedeno.

MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberoku, 2009. ISBN 978-80-8084-425-7.

MUCHOVÁ, L. *Umění v náboženské výchově*, (s.35) *Teologie & společnost: časopis pro náboženství, kulturu a veřejný život* 2004, roč. II., č.4, s.33-38. ISSN 1214 – 0740.

MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné: didaktika uvádění do světa symbolů*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005. ISBN 80-7325-075-6.

- MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*. 2.vyd. Praha : Odeon, 1971. ISBN neuved.
- MUROŇOVÁ, E., MUCHOVÁ, L. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy (pro nepovinný předmět náboženství v základních školách)*. Praha: ČBK 2004. ISBN neuvedeno.
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie (Sylabus přednášek)*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3.
- PLATÓN. *Hippias Větší; Hippias Menší; Ión; Menexenos / Platón*; [z řec. orig. přel. NOVOTNÝ, F.]. 2.vyd. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-03-8.
- POSPÍŠIL, Z. *Kaleidoskop estetiky*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1480-0.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktual. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky (Úvod do studia oboru)*. 2. aktual. vydání. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- PTÁČKOVÁ, B., STIBRAL, K. *Estetika na dlani*. Olomouc : Rubico, 2002. ISBN 80-85839-79-2.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, část 5.7: *Umění a kultura*. [online]; [cit. dne 2010-03-08] Dostupné na WWW:  
<<http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1360>>
- ROCKOVÁ, L. *Kniha modliteb pro děti*. [z angl. orig. přel. TÁZLAROVÁ, M.]. Kostelní vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2005. ISBN 80-7192-939-5.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*, Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3
- SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha*. 3.vyd. Svitavy: Trinitas, 2003. ISBN 80-86036-75-8.
- TÉZÉ, J.-M. *Zjevení Krista (ve třinácti staletích křesťanského umění)*. Olomouc : Refugium Velehrad – Řím, 2007. ISBN 978-80-86715-87-2.
- TOMÁŠEK, F., kard. *Pedagogika. (Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče)*. Brno: Nibowaka, 1992. ISBN 80-901294-0-4.
- VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*. Praha : Galerie Zdeněk Sklenář, 2009. ISBN 978-80-904315-1-5.

## SEZNAM PŘÍLOH

☞ Příloha I. – Náboženská pedagogika jako jedna ze základních funkcí církve

Zpracováno podle: MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberoku, 2009. ISBN 978-80-8084-425-7, s. 36. (podle pův. orig. BARTHOLOMÄUS, W. *Einführung in die Religionspädagogik*, s. 83)

☼ Odkaz viz. kap. **1.3.2 Vztah náboženské pedagogiky a teologie** (s. 11, odk. 10)

☞ Příloha II. – Hlavní obory estetické vědy

Zpracováno podle: JŮZL, M., PROKOP, D. *Úvod do estetiky*. Praha : Panorama (ed. Pyramida), 1989. ISBN 80-7038-051-9, s. 16.

☼ Odkaz viz. kap. **2.6 Základní definice a pojmy estetické vědy** (s. 24, odk.31)

☞ Příloha III. – Rembrandt van Rijn, Kamenný most

• Zdroj [online]. Dostupné na:

<<http://images.google.cz/www.rembrandtpainting.net/.../bridge.htm>>

☼ Odkaz viz. kapitola **4.2 Návrhy postupů pro setkání s estetikou v hodinách náboženské výchovy** (1. hodina – Stvoření světa), s. 49.

☞ Příloha IV. – Ikona Narození Ježíše Krista

• Zdroj [online]. Dostupné na:

<http://images.google.cz/imgres?imgurl=http://images.orthodoxws.com/archive/Icons/Feasts/12%20Great%20Feasts/Nativity%20of%20the%20Lord.jpg>

☼ Odkaz viz. kapitola **4.2 Návrhy postupů pro setkání s estetikou v hodinách náboženské výchovy** (3. hodina, Narození Páně), s. 53.

☞ Příloha V. – Vitráž

• Zdroj [online]. Dostupné na: <<http://www.vitraz.org/Galerie/Hosin.html>>

☼ Odkaz viz. kapitola **4.2 Návrhy postupů pro setkání s estetikou v hodinách náboženské výchovy** ( 4. hodina – Zmrtvýchvstání Páně), s. 55.

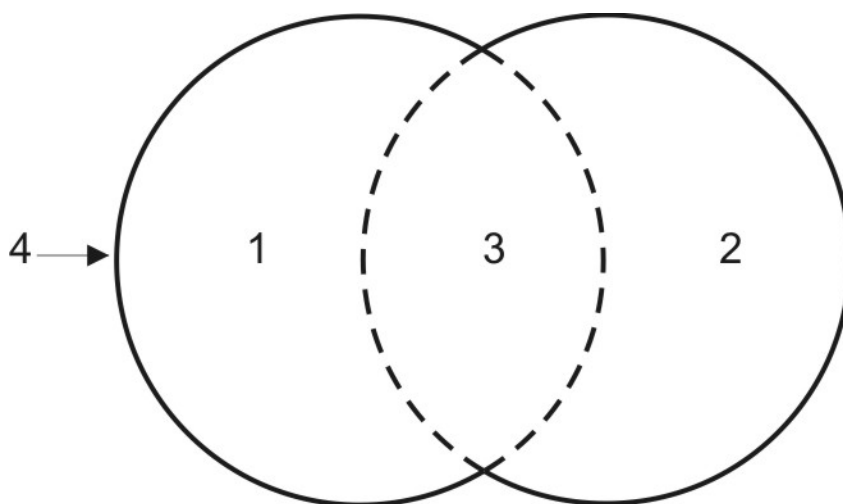
Příloha I. – Náboženská pedagogika jako jedna ze základních funkcí církve

NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA V ŠIRŠÍM SMYSLU		
Jejím předmětem je náboženské učení a nábožensko-pedagogické jednání (edukace) křesťanů		
V náboženské edukaci jsou vyjádřeny dvě funkce církve, ke kterým jsou přiřazeny dvě dílčí disciplíny náboženské pedagogiky:		
kerygmatická KATECHETIKA	a	diakonická NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA V UŽŠÍM SMYSLU
Náboženská edukace se odehrává ve třech formách:		
Zvěstování	Výchova	Vyučování
Jeho místem je farnost	Jejich místem je rodina a skupiny dětí a mládeže	Jeho místem je škola
Oblastem nábožensko - pedagogické praxe se přiřazují na základě toho následující <i>didaktická místa</i> :		
KATECHEZE VE FARNOSTI	NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA V RODINĚ  CÍRKEVNÍ PRÁCE S MLÁDEŽÍ	ŠKOLNÍ VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ

Zpracováno podle: MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 36.  
(podle pův. orig. BARTHOLOMÁUS, W. *Einführung in die Religionspädagogik*, s 83)

## Příloha II. – Hlavní obory estetické vědy

Zpracováno podle: JÚZL, M. PROKOP, D. Úvod do estetiky, s. 16.



- 1 - oblast mimouměleckého estetická (a jeho teorie)
- 2 - oblast umění a obecné uměnovědy
- 3 - oblast užitého umění (a jeho teorie) i oblast přechodových jevů
- 4 - celá sféra estetická (silně vyznačeno)

Příloha III. – Kamenný most (k 1. hodině – Stvoření světa)



Rembrandt van Rijn, Kamenný most

Příloha IV. – Ikona Narození Ježíše Krista (ke 3. hodině – Narození Páně)



Ikona „Narození Krista“

Příloha V. – Vitráž ( ke 4. hodině – Zmrtvýchvstání Páně)



Vitráž – kostel Sv. Petra a Pavla, Hosín u Českých Budějovic

## ABSTRAKT

IŇOVÁ, V. *Estetický rozměr výuky náboženství*. České Budějovice 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D..

Klíčová slova: náboženská pedagogika, estetika, krása, umění, symbol, metafora, obraz, mladší školní věk, výukové metody, didaktika náboženské výchovy

Tato práce se zabývá tématem objevování společných výrazových prostředků v oblastech estetiky a náboženství, které mohou být dále umístěny do hodin náboženské výchovy. Základnímu teoretickému vymezení oboru náboženské pedagogiky se věnuje první kapitola, která dále poskytuje reflexi mezioborové spolupráce, zvláště s oblastí estetiky. Druhá kapitola předkládá historický a filosofický náhled na předmět estetické vědy. Trojici přístupů uzavírá hledisko psychologické, se zaměřením na kognitivní a religiózní vývoj dětí v mladším školním věku. Toto věkové období je ohraničující linií výzkumného problému této práce. Praktická část je tvořena didaktickou aplikací získaných teoretických poznatků, které se za použití alternativních výukových metod, práce se symboly a estetickými prvky stávají důležitou součástí výuky náboženství.



## ABSTRACT

Title: The aesthetic dimension of religious education

Keywords: religious education, aesthetics, beauty, art, symbol, methaphor, image, school age, teaching methods, didactics of religious education

This thesis deals with the discovery of common means of expression in the areas of aesthetics and religion, which may be also placed in the lessons of religious instruction. Basic theoretical definition of the field of religious education is devoted to the first chapter, which also provides a reflection of interdisciplinary cooperation, especially in the areas of aesthetics. The second chapter presents a philosophical and historical perspective on the subject of aesthetic science. Trinity closes approaches psychological perspective, focusing on cognitive and religious development of children at school age. This age period is the boundary line of a research problem of this work. The practical part consists of a didactic application of theoretical knowledge, which become an important part of teaching religion, by using alternative methods of work with symbols and aesthetic elements.