

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**DIMENZE VÝTVARNÉHO UMĚNÍ VE ŠKOLNÍ
VÝUCE NÁBOŽENSTVÍ**

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

Autor práce: Bc. Veronika Iňová
Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky
Ročník: II.

2012

Prohlašuji, že svoji diplomovou 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

29. března 2012

Podpis studenta

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

0. ÚVOD.....	6
1. MÍSTO VÝTVARNÉHO UMĚNÍ VE VÝUCE NÁBOŽENSTVÍ.....	9
1.1 Náboženská edukace z pohledu obecné pedagogiky	9
1.1.1 Rámcové vymezení výuky náboženství v dnešní škole.....	10
1.1.2 Legislativní rámec předmětu náboženství ve školní výuce	10
1.1.3 Školní výuka náboženství – cíle, obsahy a metody vyučování.....	11
1.1.4 Historie předmětu náboženské výchovy ve středoevropském kontextu.....	13
1.1.5 Současný stav a pozice náboženské výuky: závěrečné shrnutí.....	14
1.2 Základní charakteristiky pojmu výtvarného umění.....	15
1.2.1 Umění jako nápodoba – mimésis.....	15
1.2.2 Umění jako vyjádření citů a emocí – expresivismus	18
1.2.3 Estetická hodnota umění – autonomie uměleckého díla v novověku	18
1.2.4 Současné teorie umění – analytická filosofie	19
1.3 Význam výtvarného umění pro dnešní výuku náboženství	22
1.3.1 Hodnota umění z pohledu oboru výtvarné výchovy.....	23
1.3.2 Hodnota umění z pohledu náboženské výchovy.....	25
1.3.3 Výtvarné umění jako prostředek k utváření náboženských postojů	25
1.3.3.1 Složky afektivního postoje a umění jako zprostředkování emocí	26
1.3.3.2 Složka poznávací a kognitivní teorie umění	27
2. SPOLEČENSKÉ VĚDY: UMĚNÍ A NÁBOŽENSTVÍ V DIALOGU	30
2.1 Antropologické hledisko – vznik a role umění v lidské kultuře	30
2.1.1 Antropologie umění ve vztahu k náboženskému rozměru člověka	30
2.1.1.1 Mobilní umění archaických národů	34
2.1.1.2 Parietální umění a teorie rituálu.....	35
2.2 Sociologické hledisko: umění a náboženství v současné společnosti.....	38
2.2.1 Obraz náboženství v současné evropské společnosti.....	38
2.2.2 Česká společnost víry a nevíry v celoevropském kontextu	41
2.2.3 Mediální společnost a kultura obrazu	44
2.3 Religiozita a estetické vnímání dětí ve starším školním věku.....	49
2.3.1 Stádia vývoje religiozity v dětském věku	49
2.3.2 Religiozita dítěte ve středním a starším školním věku	50
2.3.3 Kognitivní vývoj dítěte a rozvoj estetického vnímání.....	52
2.3.4 Vývojová specifika v období středního a staršího školního věku	54
2.3.5 Kognitivní vývoj v období středního a staršího školního věku	55
2.3.6 Řeč umění z hlediska psychologie.....	56
2.4 Teologické hledisko.....	59
2.4.1 Stvoření a člověk jako obraz Boží	59
2.4.2 Biblická místa hovořící o umění a kráse.....	60
2.4.3 Člověk jako Boží obraz v antropologii církevních otců	62
2.4.4 Místo umění v dnešní katolické církvi.....	63
2.4.5 Role umění v dnešní společnosti v pohledu současných teologů	65
2.4.5.1 Znovuobnovení integrity umění v koncepci T. J. Bahounka.....	65
2.4.5.2 Otázka umění v pohledu protestantského teologa W. A. Dyrnesse.....	66
2.4.5.3 Teologie jako umění v pastorační koncepci P. Ambrose SJ.....	67

3. ZKUŠENOST V UMĚNÍ A NÁBOŽENSTVÍ	70
3.1 Zkušenost umění	71
3.1.1 Zkušenost umění ve filosofii umění.....	71
3.1.2 Zkušenost umění v psychologii umění	72
3.1.3 Teorie umělecké zkušenosti ve výtvarné výchově	73
3.1.4 Syntéza umělecké a náboženské zkušenosti	75
3.2 Náboženská zkušenost v životě člověka	76
3.2.1 Křesťanská zkušenost	78
3.2.2. Biblická zkušenost	79
4. SYMBOLY A JEJICH ÚLOHA V UMĚNÍ A NÁBOŽENSTVÍ.....	83
4.1 Symboly v životě člověka.....	83
4.2 Symboly v umění jako řeč obrazů	85
4.2.1 Řeč umění: znak, symbol a metafora.....	87
4.2.2 Znak v umění	88
4.2.3 Symbol v umění	90
4.2.4 Metafora v umění.....	91
4.2.5 Symbol a metafora: symbolická komunikace obrazu s příběhem	92
5. ROZMĚR PRÁCE S OBRAZEM VE VÝUCE NÁBOŽENSTVÍ.....	94
5.1 Didaktické principy setkání se zkušeností, symbolem a obrazem.....	94
5.1.1 Didaktika korelace	94
5.1.2 Didaktika symbolu	95
5.1.3 Didaktika biblických textů.....	97
5.2 Metody přípravy na setkání s obrazem	98
5.2.1 Cvičení ticha	99
5.2.2 Imaginace.....	99
5.2.3 Meditace a kontemplace	99
5.3 Interpretace symbolu.....	101
5.4 Program „Filosofie pro děti“ jako nová možnost práce s obrazem	102
5.4.1 Místo metody „Filosofie pro děti“ v náboženské výchově.....	102
5.4.2 Teoretická východiska metody Filosofie pro děti.....	103
5.4.3 Výzkumné společenství	104
5.4.4 Základní postup metody „filosofie pro děti“	105
6. ZÁVĚR	106
7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	108
8. SEZNAM PŘÍLOH.....	112
Příloha I. Složky postojů a jejich rozvoj v průběhu života dítěte	113
Příloha II. Rozměry práce s uměleckým dílem v konkrétní výuce.....	114
Příloha III. Návrhy práce s obrazem v hodinách náboženství	117
Příloha IV. Obraz: „Adam a Eva“ (viz 2. hodina: Člověk byl stvořen jako Boží obraz)	121
Příloha V. „Když Hospodin rozjasnil nebe duhou“	122

0. ÚVOD

V kráse stvořeného světa člověk objevuje již od počátku své existence Boží Lásku. Když prožívá slovy jen obtížně popsateľný údiv, který jej vede ke ztišení v rozjímání o této kráse, na kterou však může také tvořivě odpovědět, přivádí jej to k setkání s Bohem, který svojí lásku vložil do svého stvoření. Člověk se snaží v uměleckých dílech zachytit tuto svojí zkušenost, nebo z ní uvidět alespoň část. Výtvarné umění k tomu používá jazyka symbolů, básní, obrazů či metafor. Tímto jazykem k nám promlouvá také řeč biblických příběhů, které jsou svědectvím setkání jejich autorů s Bohem. Cílem náboženské výchovy je zprostředkovat tyto biblické zprávy svým žákům. Tato práce se zabývá otázkou, jak toto setkání uskutečnit.

Ve své bakalářské práci, na kterou tento text navazuje, jsem se zabývala otázkou, když jsem se společně s doc. L. Muchovou, vedoucí mojí práce a zároveň autorkou článku „*Umění v náboženské výchově*“¹ ptala na roli umění, ve školní výuce náboženství. Ve světě, který ve výše zmíněné práci představovala díla z oblasti výtvarného, ale i literárního, hudebního či dramatického umění, jsem objevila zdroj možností a návrhů, které je možné použít nejen jako ilustraci běžné školní hodiny náboženství, ale přímo jako její integrální součást. V této předešlé stati jsem došla k závěru, že svojí symbolickou a metaforickou řečí, které umění i náboženství používají ke sdělení svého obsahu, dokáží člověku zprostředkovat možnost setkání s transcendencí. Zatímco adresáty těchto hodin byly v případě bakalářské práce děti mladšího školního věku, tato práce se věnuje otázce možnosti použití uměleckých děl také pro děti ve středním školním věku. Okruh zájmu se tím rozšiřuje na celé období školní docházky, nyní v užší specifikaci na oblast výtvarného umění.

Tato práce si však klade i otázky, spojené přímo s vlastní praxí vyučování náboženství na základní škole. Tyto skutečnosti je možné shrnout do této otázky: „*Jak spojit svět umění a svět náboženství v hodinách náboženské výchovy, aby tak mohlo dojít k rozvoji všech složek osobnosti dítěte, které by si z této výuky mělo odnést kompetence k celoživotnímu nasměrování, které jej budou doprovázet při hledání vlastního samostatného názoru, jeho osobní identity a objevování místa ve světě, ale také postojů k transcendentní skutečnosti?*“ Uvedená otázka má však několik dílčích forem, které jsou popsány v jednotlivých kapitolách, kterými je zároveň zhodnoceno,

¹ Srov. 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.

jaké nové řešení jednotlivé obory k této otázce poskytují. Celé toto teoretické pojednání, je vedeno snahou po nalezení možné syntézy, která by mohla být uplatněna v návrhu konkrétního metodického postupu, který je v závěrečné kapitole této stati uveden jako zhodnocení výše uvedených poznatků, a zároveň umožňuje východisko pro možnou aplikaci tohoto návrhu do hodin výuky náboženství.

V první kapitole je nejprve rámcově vymezeno současné postavení výuky náboženství ve školním prostředí. Toto místo rozhodujícím způsobem ovlivňuje cíle, metody a obsahovou náplň předmětu, kterou vymezují aktuální osnovy pro školní výuku náboženství. V tomto případě se tato práce soustředí na možnosti, které tyto osnovy nabízí pro práci s obrazovým materiálem. Druhá část této kapitoly představuje různé historické i současné přístupy k otázce hodnoty ve výtvarném umění. Hlavním zdrojem je zde dílo G. Grahama „*Filosofie umění*“.

Hledání možných souvislostí umělecké a náboženské formy řeči, se věnuje druhá kapitola, která se snaží objevit spojnice společenských věd, když se v jednotlivých oborech jako je především antropologie, sociologie, psychologie či teologie, snaží nacházet možné shody v jejich autonomním pohledu na skutečnosti umění a náboženství.

Třetí kapitola se zabývá skutečností, že jedním ze základů, na kterých staví svoje sdělení umění i náboženství je lidská zkušenost, ta může nabývat různých forem. Může se jednat o zkušenost náboženskou, jak jí popisuje např. teoložka I. Noble v knize „*Po Božích stopách*“, nebo o uměleckou zkušenost, o které hovoří také již zmíněný G. Graham, či český teoretik umění J. Vaněk. Je důležité poznamenat, že obě tyto zkušenosti mohou vést člověka ke zkušenosti transcendence. V tomto pohledu se zkušenost stává také důležitou součástí náboženské výchovy.

V dialogu umění a náboženství hraje také významnou roli symbol. Čtvrtá kapitola uvádí stanoviska předních filosofů, kteří se tuto obraznou formu řeči snaží teoreticky zhodnotit, jsou jimi např. E. Cassirer, na jehož dílo „*Filosofie symbolických forem*“, navazuje P. Ricoeur, který se tématu symbolu věnuje zvláště v jeho porovnání se znakem a metaforou.

Závěrečná pátá kapitola uzavírá celý tento teoretický souhrn přístupů, a zhodnocuje jej v metodickém návrhu, který tvoří syntézu práce didaktických metod: didaktiky korelace, symbolu a biblických textů. Tato část kapitoly vychází především z díla náboženského pedagoga H. Halbfase, na jehož dílo navázala L. Muchová v knize „*Vyslovit nevyslovitelné*“. Součástí tohoto návrhu je také stručné představení programu

„*Filosofie pro děti*“, dialogické metody výchovy, kterou představili M. Lipman a A. M. Sharpová. Autory této metody ve své knize „*Budete mými svědky*“ cituje L. Muchová. Zhodnocením výše uvedených poznatků a vstupních podmínek je návrh zpracování této metody, jež je založen na dialogu s obrazy, které mají vést žáky ke schopnosti samostatného uvažování a k tvorbě vlastního názoru, při zachování tolerance a respektu k práci a názoru druhého člověka.

1. MÍSTO VÝTVARNÉHO UMĚNÍ VE VÝUCE NÁBOŽENSTVÍ

V současné době je školní výuka náboženství postavena před řadu otázek. K odpovědím na ně je vybízena nejen v českém, ale v celoevropském kontextu, jenž určuje jejich formu či způsob jejich promýšlení. Situace České republiky má však v této oblasti svoje specifika, na něž musí náboženská pedagogika aktuálně reagovat.

Jedna z prvních otázek, kterou si učitel náboženství položí, by proto měla znít přibližně takto: „Jakých cílů a s pomocí jakých metod chci svojí výukou dosáhnout?“ a v návaznosti k tomuto: „Jakými kompetencemi bude disponovat žák, který se zúčastní těchto vyučovacích hodin?“ K tomu je třeba poznamenat, že možnost zpětné kontroly těchto kompetencí, resp. toho, zda jich bylo dosaženo, je v kratším časovém horizontu (např. na konci školního roku) jenom obtížně zjistitelné. Rámcové edukační cíle, které si současná náboženská pedagogika (zejména v jejím širším vymezení)² stanovuje, vedou ke kompetencím, jež mají být celoživotním nasměrováním jedince, které jej doprovází při hledání vlastního, samostatného názoru, a přivádí k nalézání jeho osobní a jedinečné identity, v tomto případě identity náboženské.³ Tento důležitý a nosný názor však v oblasti české náboženské pedagogiky sdílí stále jen část odborníků. Aby bylo možné představit tento přístup v jeho nejaktuálnějším konceptu, vychází tato kapitola z publikací teoretiků a pedagogů, kteří zastávají tento výše zmíněný pohled na význam a nasměrování náboženské edukace.

1.1 Náboženská edukace z pohledu obecné pedagogiky

K hlavním úlohám a cílům dnešní náboženské pedagogiky patří vytvářet prostor k dialogu mezi křesťanským náboženstvím, reprezentovaným na tomto místě oborem teologie s ostatními disciplínami společenských věd, mezi nimiž lze na prvním místě uvést obecnou pedagogiku, dále to může být také sociologie, psychologie, antropologie či religionistika. Zároveň přitom musí zohlednit společenský a kulturní kontext, z něhož přicházejí žáci, kteří se stávají jejími adresáty. Obsahy, které náboženská pedagogika na základě toho nalézá jsou včleněny do konkrétní výuky, jejímž místem je mj. také škola.

² Srov. MUROŇOVÁ, E., MUCHOVÁ, L. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*. Praha: ČBK, 2004.

³ Tomuto tématu se podrobně věnuje L. Muchová v monografii: „*Budete mými svědky.*“ *Dialogické utváření křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti – výzva pro náboženskou výchovu*.

1.1.1 Rámcové vymezení výuky náboženství v dnešní škole

Školní výuka náboženství v podobě, v jaké se s ní můžeme v současnosti setkat, je výsledkem poměrně nedávné reformy. Snaha dnešní školní výuky náboženství je zaměřena zejména na rozvinutí výše uvedených kompetencí a postojů, které by měly odpovídat na náboženské potřeby člověka v jejich co možná nejširším smyslu a rozsahu. Kdybychom chtěli specifikovat náboženskou výchovu v jejím užším zaměření, můžeme hovořit o hlásání evangelia jako o možné přípravě na katechezi. Dítě, adolescent, či dospělí věřící navštěvující katechezi přísluší k určité křesťanské denominaci. V tomto případě se jedná o náboženskou výuku zaměřenou na prohloubení života z víry, která se soustřeďuje v místě územní farnosti či diecéze.

Základním rozdílem mezi katechezí a školní výukou náboženství je místo neboli *edukační prostředí*⁴, v němž se výuka náboženství (*edukační proces*) uskutečňuje. Toto rozdělení je vymezeno především osobami, resp. žáky (souhrnně: *subjekty edukace*), kteří do tohoto prostředí přicházejí. Cílem náboženské pedagogiky, která poskytuje náboženskou výuku její obsah, metody a cíle, je objevovat korelativní souvislosti mezi křesťanským zvěstováním víry, kterému se věnuje obor teologie, a kulturou v níž žáci žijí, a přitom vést dialog s jinými vědními obory a disciplínami, rozvíjenými v jiných školních předmětech.⁵

1.1.2 Legislativní rámeček předmětu náboženství ve školní výuce

Náboženská výchova se v prostředí české školy, kde má své, ač někdy přehlížené, ale nenahraditelné místo, musí vyrovnávat s několika určujícími vlivy. Legislativní vymezení tohoto předmětu, které vychází ze zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (*Školský zákon*), ustanovuje v §15, odst. 2, že vyučování náboženství se realizuje v základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí jako nepovinný předmět.⁶ Jestliže jsou splněny všechny náležitosti k jeho vyučování⁷, je každá škola ze zákona povinna umožnit tuto výuku ve svých prostorách. Učitel náboženství či jiný zástupce církve pověřený vyučováním tohoto předmětu, tvoří školní osnovu výuky předmětu. Řídí se

⁴ Více k používání pojmosloví v české pedagogice se věnují z obecně pedagogického hlediska zejména tyto publikace: PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky* či *Moderní pedagogika*, o náboženský rozměr je rozšiřuje MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*.

⁵ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 164.

⁶ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (*Školský zákon*), ve znění platném k 9. 2. 2012.

⁷ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (*Školský zákon*), §15, odst. 2, ve znění platném k 9. 2. 2012.

přítom závaznými osnovami pro školní výuku náboženství, které vydává a schvaluje Sekretariát České biskupské konference. Škola potom sama zvolí formu začlenění předmětu Náboženství do svého školního vzdělávacího programu. Vyučující mají při zpracování osnov předmětu Náboženství k dispozici *Osnovy náboženské výchovy pro základní školu*, z roku 1996, či jejich novější a v této práci dále rozpracovanou verzi s názvem „*Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*“, z roku 2004. K představení hlavního záměru práce bude použito této aktuálnější verze dokumentu pro náboženskou výuku, přičemž části určené výuce náboženství v mladším školním věku (tj. první stupeň základní školy), byla věnována úvodní část první kapitoly méj bakalářské práce. Tato část bude v následujícím textu stručně shrnuta. K tomu bude nyní připojena ještě druhá část těchto osnov, a tím bude toto pojednání rozšířeno na celé období školní docházky, tedy o rozměr možnosti práce s uměleckými artefakty ve starším školním věku.

1.1.3 Školní výuka náboženství – cíle, obsahy a metody vyučování

Celý obor náboženské pedagogiky je založen na přesvědčení o možnosti každého člověka překračovat hranice všedního života směrem k transcenci. V tom je také spatřováno specifikum těchto osnov, nacházejících svůj směr uvažování v této přirozené potřebě člověka, která vychází od jeho základních potřeb až k možnostem nacházení Boha. Tento princip, založený na dialogickém vztahu všedního života s vírou předávanou Písmem a tradicí, se označuje jako metoda korelace. Tomuto způsobu práce bude věnována úvodní část 4. kapitoly, kde bude tento způsob představen jako východisko náboženské pedagogiky pro možnost práce s výtvarným uměním. Tato problematika byla podrobněji rozpracována v méj bakalářské práci. Pro úplnost zde uvádím jen stručný souhrn toho, co bylo v této práci popsáno detailněji.

Autorky E. Muroňová a L. Muchová vycházejí při stanovování cílů náboženské výchovy ze základních existenciálních potřeb člověka, v návaznosti k životním zkušenostem a zkušenosti s vírou. Stěžejní úlohou výuky náboženství je rozvíjet a podporovat základní křesťanské jednání a postoje, dále má tato výuka usnadňovat orientaci člověka ve světě a umožňovat mu tím přístup k biblickému poselství a k tradici, a být tak pro něj nabídkou křesťanského způsobu života. Náboženská výchova na základě těchto úloh stanovuje cíle, umožňující dítěti rozvinout dovednosti a schopnosti, které se stanou jeho kompetencemi. Jedná se zejména o rozvoj dětského vnímání života a světa, propojení životních zkušeností se zkušeností náboženskou, či

zprostředkování možnosti setkání dítěte s křesťanským obrazem Boha a Ježíše Krista. Dítě se zde seznámí také s křesťanskými principy mravního jednání, s modlitbou, se svátky a slavnostmi liturgického roku, a s významem celé křesťanské kultury v dnešním kontextu.⁸

Ačkoliv je tato práce zaměřena na otázku edukační práce s dětmi ve středním a starším školním věku, považuji za důležité zmínit na tomto místě i ty metody, které autorky *Osnov k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve*, E. Muroňová a L. Muchová navrhuji pro práci s dětmi v mladším školním věku. Zejména pro to, že mezi metodami určenými pro první stupeň základní školy, jejichž použitím jsem se zabývala v mojí bakalářské práci, se objevují mj. i postupy a návrhy práce, které bych chtěla aplikovat nyní také při teoretickém zhodnocení práce se žáky druhého stupně základní školy.

K dosažení cílů a kompetencí jsou zde pro první stupeň doporučeny tyto metody práce:

- 1) Metody etické výchovy (sebepoznání, sebereflexe, prosociální postoje)
- 2) Metody dramatické výchovy a tvořivé dramatiky
- 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.⁹

K dosažení cílů a kompetencí u žáků na druhém stupni jsou to pak tyto metody práce:

- 1) Brainstorming
- 2) Metody práce s textem a volného psaní
- 3) Metody práce s biblickým textem
- 4) Dialogické metody s prvky „filosofie s dětmi“
- 5) Bibliodrama.¹⁰

Z prvního výčtu didaktických postupů bude pro tuto práci zásadní bod č. 5, tedy rozmanité metody práce s výtvarným uměním a interpretací uměleckých děl, jež budou propojeny s některými dalšími postupy. Zejména půjde o metody práce s biblickým textem v návaznosti na výtvarné umění a práci se symboly, a dialogickou formu práce, která metodologicky navazuje na projekt s názvem „Filosofie pro děti“. V příloze této

⁸ Srov. MUROŇOVÁ, E., MUCHOVÁ, L. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v I. - 9. ročníku základní školy*, s. 7 – 9, in IŇOVÁ, V. *Estetický rozměr výuky náboženství*, s.7–8. (Bakalářská práce, Českých Budějovice: 2010, Teologická fakulta, vedoucí práce L. Muchová).

⁹ Srov. MUROŇOVÁ, E., MUCHOVÁ, L. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v I. - 9. ročníku základní školy*, s. 10.

¹⁰ Srov. Tamtéž, s. 11.

práce bude představeno také několik metod práce, které mohou být jistým inovativním nebo doplňujícím prvkem stávajících postupů.

1.1.4 Historie předmětu náboženské výchovy ve středoevropském kontextu

Této podobě náboženské výchovy, s níž se můžeme v dnešním prostředí české náboženské pedagogiky setkat, předcházela dlouholetý souboj o její obsahovou náplň a metodické postupy, s jejichž pomocí měl být tento obsah předáván žákům. K této problematice se ve své monografii s názvem „*Budete mými svědky.*“ vyjadřuje její autorka L. Muchová, když cituje dílo rakouského pedagoga U. Kropače, jenž se tímto tématem podrobně zabýval.

Ústředním pojmem, který byl ve své historii opatřen celou řadou výkladů a interpretací, je termín „Boží zjevení.“ Jeho základ je uložen v biblických textech, které jsou jedním z jeho zdrojů.¹¹ Středověcí teologové jej nacházeli ve stvořených věcech, či v mezilidských vztazích.¹² Boží zjevení tak vždy bylo součástí života křesťanů od starověku až do současné doby. Zatímco první křesťané a středověcí učenci zakoušeli Boží zjevení ve své každodenní zkušenosti, což je vedlo k dalšímu promýšlení, v době osvícenství došlo k obratu ve způsobu poznávání Božího zjevení. Výklad, který postupuje směrem od promýšlení ke zkušenosti se zjevením také významně ovlivnil tehdejší obsahovou a metodickou stránku náboženské výchovy. V římskokatolické církvi měla školní výuka náboženství na konci 19. století charakter církevní katecheze, která byla založená na předávání detailních obsahů, tzv. pravd víry, které vycházely nejen z Písma, ale i z církevní tradice, a byly obsaženy v katechismu. Ačkoliv měla tato „katechismová“ výuka zahrnout cíle rozvíjející: paměť, rozum, vůli a srdce žáků, největší důraz byl kladen na objem znalostí a vědomostí. Katecheta byl nucen zaměřit se zejména na podporu memorování těchto obsahů dětmi, pomocí tzv. vysvětlování textu. Hlavním cílem této výuky bylo naučit žáky používat argumenty k obraně víry proti tzv. nepřítelům církve, za které byli označováni zejména ti, kteří některé z těchto pravd zpochybňovali, byli to především zastánci tzv. osvícenského hnutí. Dalším krokem bylo nabádání citů a vůle pro rozhodnutí žít v souladu s učením církve a uvedení těchto otázek do života, které dětem mělo být vzorem a pobídkou k větší osobní dokonalosti v životě podle pravd víry.

¹¹ Srov. *Dei Verbum*. Věřoučná konstituce Druhého vatikánského koncilu.

¹² Názor, že příroda je místem zjevení, kde je možno nacházet Boha ve stvořených věcech vyvinuli zastánci tzv. přirozené teologie ve 12. století (např. P. Abelard, sv. Anselm z Canterbury, apod.). Vztahovost zjevení je naopak produktem teologie 20. století.

V reakci na tuto praxi byla v Německu rozvinuta tzv. *Mnichovská metoda*, která oproti výše uvedené metodě zahrnovala již také poznatky v té době se rozvíjejících humanitních věd, jakými byly např. psychologie a tehdejší reformní pedagogika. Mnichovská metoda obsahovala také prvky, které vsazovaly učení církve do pedagogických a didaktických postupů, ale objevují se zde již také termíny jako např. metodická jednota, názornost, která mj. pracovala s obrazy a příběhy, vycházejícími ze života dětí, apod. Dále byl zohledněn časový harmonogram výukové jednotky a cílem bylo nejen předávání obsahů, ale také skutečný rozvoj rozumové a volní stránky dětí.

Zásada principu názornosti (či názoru), který tuto celou metodu charakterizoval, měl být rozšířen na mravní, ale také estetickou a uměleckou výchovu. Podle zastánců této metody má totiž estetika svojí význačnou náboženskou dimenzi. S přispěním mnichovské metody, došlo ke vzniku nového vědního oboru, který má až do současnosti název „Náboženská pedagogika“. V této době byl již tento obor chápán nejen jako aplikace závěrů systematické teologie, ale jako obor, který se stále řídil učením církve a zabýval se zprostředkováním přístupu dětí k víře a k tradici církve, ale současně umožnil promýšlet zjevení na základě běžných denních zkušeností lidí, kteří jsou adresáty Božího zjevení.¹³

1.1.5 Současný stav a pozice náboženské výuky: závěrečné shrnutí

Je nutné ještě jednou zdůraznit, že vyučování náboženství ve škole se účastní žáci, kteří mohou přicházet jak z tradičně křesťanského, tak ze zcela nevěřícího či nábožensky lhostejného rodinného prostředí. Je tedy důležité zachovat takový obraz vyučování, který má mít formu nabídky, a má být zároveň představením možnosti křesťanského přístupu k životu, a je jenom na vlastním svobodném rozhodnutí každého žáka, jakým způsobem s novými poznatky naloží. Výuka tudíž nemá působit jako prostředek církve k získávání nových členů, a to ani ve svém nepřímém vlivu. Má mít naopak charakter rozvoje vnímání a předávání takových obsahů, které dítěti umožní rozumově zhodnotit a citlivě prožívat transcendenci, a to následně uskutečňovat v jednání, které z křesťanského pohledu na svět přirozeně vyplývá. Jde tedy o rozvoj celé osobnosti člověka, jejíž důležitou součástí je také náboženský rozměr. Křesťanství je zde tedy zprostředkováno žákům jako jiný než čistě empirický vědecký pohled, který dává nový rozměr smyslu lidského života.

¹³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*. s. 115 – 119.

1.2 Základní charakteristiky pojmu výtvarného umění

Samotný termín „umění“ je často spojován především s oblastí výtvarného umění.¹⁴ Umění jako pojem a snaha o nalezení jeho definice, zaměstnával uvažování mnoha filosofů, učenců, teoretiků či samotných umělců v proměnách staletí. Dříve než zde bude uvedeno několik současných názorů a pohledů na fenomén umění v dnešní době, je důležité alespoň stručně naznačit historický vývoj, který ukazuje na jeho obtížnou uchopitelnost a komplexnost. Otázka vymezení pojmu umění je otázkou filosofickou. Úvahy o umění tvořily proto nedílnou součást děl řeckých filosofů. Od 4. století před Kristem se antická filosofie snažila emancipovat od v té době jediného způsobu poznání světa, kterým byl mýtus. Převaha logického uvažování a abstrakce postupně odsunula obrazivou moudrost mýtického vyprávění a nahradila jej řečí jednoznačných slovních pojmů.¹⁵ V této době došlo také k systematizaci teorie, jež ovlivňuje hledání definice umění až do současnosti.

1.2.1 Umění jako nápodoba – mimésis

Antický filosof Platón jako první vytvořil tzv. mimetickou teorii umění, jež byla založena na předpokladu, že umění je pouze nápodobou smyslově vnímatelných jevů, které jsou již samy o sobě imitací světa idejí. Umělecká díla proto jsou jenom sekundární napodobeninou, jejímž účelem je působit na lidské vášně. Aristoteles se k umělecké nápodobě vyjadřoval o něco příznivěji, chápal ji totiž jako přirozený pud, který však vyžaduje znalost pravidel a zákonitostí, a kreativní tvůrčí přístup k umělcem zobrazované skutečnosti.¹⁶ Tyto dva rozdílné názory jsou základem nejrozšířenější definice umění, která hovoří o vztahu jevů a obrazotvornosti. S problémem nápodoby a reprezentace se musí vypořádat i současní teoretici a filosofové umění. Otázkou, do jaké míry lze označit malířské umění za pouhé „zobrazování“ reálného obrazu světa, jak o něm hovoří zastánci tohoto názoru, tzv. *reprezentativisté*, se ve své knize zabývá

¹⁴ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 119; též KULKA, T., CIPORANOV, D. *Co je to umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*, s. 11 – 12. (viz pozn. pod čarou č.2).

¹⁵ Srov. CIPORANOV, D. *Definice pojmu umění a analytická estetika*, s. 17 – 18; in. KULKA T., CIPORANOV, D. (ed.) *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*.

¹⁶ Aristoteles označoval umění slovem „techné“, jako výraz pro širokou oblast lidských činností (např. řemesla, politika, lékařství, řečnictví, apod.), které byly vyjádřením tvůrčí schopnosti (poiésis) člověka. (viz. předmluva M. Mráze k českému překladu, in. ARISTOTELES. *Poetika / Aristoteles*).

G. Graham.¹⁷ Tato otázka je důležitou součástí této práce, jelikož pokud bude dále rozpracován základní předpoklad, že s uměním v hodinách náboženské výchovy je možné pracovat zejména proto, že v obrazech můžeme nacházet symboly, metafory či další způsoby umělecké komunikace, tvoří přímá reprezentace skutečnosti možný protiklad k hodnotě skryté, kterou mohou žáci díky výše zmíněným prostředkům v obrazech hledat a objevovat. Dřívější konvencí bylo zobrazovat skutečnost (postavu, věc, zvíře, krajinu, apod.) na základě její přesné podoby. Středověký kánon umění byl určován tímto požadavkem, a snaha o co nejautentičtější zobrazení byla na výtvarných dílech patrná. Historik Karel Stejskal nachází ústřední vliv na středověké umění v matematice a geometrii. Celý středověk se umělci snažili rozluštit a následně ve svých dílech zobrazit univerzální řád, který existuje mimo smyslový svět a vtiskuje viditelným věcem jejich konkrétní podobu a formu. Středověké umění vyjadřuje vztah člověka k tomuto univerzu ve svých výtvarných dílech. Převažuje zde realismus, který někdy dosahuje až naturalismu. Veškeré artefakty středověku jsou mj. určovány dogmatem o Božím zjevení, či hledáním způsobů jak odlišit dobro od zla. Tuto problematiku odráží zejména spisy sv. Augustina, který ve svých úvahách o umění a skladbě světa vycházel především z učení pythagorejců a novoplatoniků. Kánon středověkého umění se řídil také poznatky scholastických učenců a celé tehdejší teologie. Formu hmotného, co možná nejpřesnějšího zobrazení skutečnosti vyznačovaly z antiky převzaté proporční míry. Umělcovo použití tzv. *zlatého řezu* (z lat. *sectio aurea*), který objevil řecký učenec Eukleidos, a jenž lze vyjádřit úsečkami, přičemž se má menší úsek k většímu, jako větší úsek k celku, bylo považováno v té době za ideál harmonického vyvážení dvou rozměrů.¹⁸

Středověká kultura čerpá tedy svojí inspiraci převážně v antice, ale dává jí i jistý lidský rozměr, když ukazuje lidskou stránku světců, církevních otců, ale také Panny Marie a Ježíše Krista. Středověk zde neposkytuje jen formální objektivitu antických kulturních tradic a pojmů, ale přibližuje také transcendentální nazírání přírody, a zájem o smyslovou skutečnost v její estetické rovině. V učení středověkých filosofů pak U. Eco nachází také zacílení na krásu přírody a uměleckých artefaktů, v nichž člověk prožívá svojí spontánnost a konkrétní zkušenost s krásou přírody a umění.¹⁹ Na synodě v Arrasu (r. 1025), bylo vyhlášeno, že prostým lidem, kteří nemohou získat své znalosti

¹⁷ GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 119 – 148 (kap. 5.: Od malířství k filmu).

¹⁸ Srov. STEJSKAL, K. *Středověké výtvarné umění*, s. 181–189. In SPUNAR, P. a kol. *Kultura středověku*.

¹⁹ Srov. ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*, s. 17.

o víře v Boha skrze svaté Písmo, musí být jeho obsah zprostředkován pomocí obrazů. Účelem malířství podle Honoria z Autunu bylo:

- 1) okrášlit příbytek Boží, kterým je kostel či katedrála;
- 2) má připomínat životy světců a mučedníků;
- 3) má být potěšením nevzdělaných lidí, neboť malířství je „literaturou“ laiků.²⁰

Ale tento spíše nadnesený pohled na umění, který artefakty odsouval až na vedlejší kolej, však nesdílela část tehdejších filosofů. Například Jan Scotus Eriugena říkal, že kosmos je jako zjevení Boha a jeho nepostižitelné krásy, jenž se projevuje pomocí ideálních i tělesných krás. Celé tvorstvo, věci podobné i nepodobné, harmonie druhů, forem a řádů, jenž se od sebe liší substanciálními a akcidentálními příčinami, se však uzavírají v nádherné jednotě.²¹

V abstraktním moderním umění se však můžeme setkat na první pohled spíše s protikladnou tendencí „nezobrazování“ reality. Graham tento rozdíl vysvětluje odlišnými konvencemi ve výtvarném umění jednotlivých období, kultur či společností. Cituje zde proto E. Gombricha, který ve své knize říká, že „*schopnost, která je malíři dána, nespočívá v zobrazování toho, co „existuje“, ale ve vytváření přesvědčivého dojmu, že zobrazovanou věc vidíme.*“²² Konvence jsou určující pro umělce, který používá takové techniky, jež vedou diváka k pohledu na obraz specifickým (konvenčním) způsobem. Toto činí umělecké dílo, i v případě, že jde o naturalistický či realistický obraz, originálem. Každé dílo je také jedinečné subjektivním ztvárněním malíře, např. odlišností různých technik a materiálů, které k jeho malbě umělec volí, jak je dokáže zkombinovat, apod.

S tímto problémem se moderní umění vypořádává podle Grahama také v otázce „*mimésis*“ (z řeckého napodobení, kopie, či zobrazení). Postavy či lidé v abstraktním zobrazení umění dvacátého století připomínají skutečné postavy jen velice vzdáleně, jako je tomu např. u Pabla Picassa, který tímto „*nezobrazováním*“ sleduje zcela odlišný záměr, než věrně kopírovat skutečnost. Graham upozorňuje, že je důležité diferencovat zobrazení od ztvárnění podoby či podobnosti. Umělci jde častěji o zachycení určitých vlastností či charakteristik zobrazovaného objektu. Jedná se tedy o rozdíl v inspiraci a v účelu. Křesťanskému středověkému umění totiž nešlo jen o poučení negramotných

²⁰ Srov. ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*, s. 33.

²¹ JAN SCOTUS ERIUGENA, *De divisione naturae*, kniha 3, PL 122, co. 637 – 638. In ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*, s. 36 – 37.

²² GOMBRICH, E. *Art and Illusion*; cit. podle GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 121.

věřících o biblických příbězích, či životech světců, ale snahou umělců bylo zacílit uvažování adresátů obrazu k větší vnímavosti a otevřenosti k Božímu milosrdenství.²³

1.2.2 Umění jako vyjádření citů a emocí – expresivismus

V období romantismu došlo k přesunu od této klasické teorie nápodoby k názoru, že umění může obsahovat vyjádření fantazie a citů umělce, který svojí tvůrčí sensitivitou a originalitou zpracování dokáže svoje emoce převést na plátno obrazu, do hudební skladby, či do básní a příběhů.²⁴

V kapitole s názvem „*Umění a emoce*“, G. Graham zmiňuje expresivismus, jako mnoha odborníky zastávaný názor na otázku: „Co je podstatou umění?“, kterou expresivisté nacházejí ve schopnosti uměleckého díla vyjadřovat pocity a emoce. Tyto citové zkušenosti se stávají inspirací umělce, který je pak vtiskne do svého uměleckého díla, aby mohl následně divák tyto city rozpoznat, vnímat je, a případně se s nimi ztotožnit. Podle této teorie mohou také umělecká díla sama cit vyjadřovat nebo je u svých diváků probouzet.²⁵ Graham zde cituje Collingwooda, který rozlišil pojem „*imprese*“ neboli smyslové zkušenosti a „*ideje*“, která má intelektový, rozumový obsah. Obojí se zde kauzálně propojuje v aktu imaginace, přičemž je smyslová zkušenost podmiňujícím aspektem imaginativní činnosti lidského vnímání, která člověka přivádí k vnímání idejí. Collingwood dále rozlišuje mezi pravdou intelektu, která je nejčastěji používána ve vědě, v níž jde o čisté myšlení bez složky zkušenosti, a mezi pravdou vědomí, jenž přísluší umění, jehož podstatou je reálná zkušenost s uměleckým dílem.²⁶

B. Croce definici expresivismu ve 20. století vyjádřil termínem tzv. *estetické kontemplace*, při níž je vnímateli (recipientovi) uměleckého díla otevřen pohled do vstupní intuice umělce, a tím se jeho dílo vlastně dotváří ve smysluplný celek.²⁷ Expresivismus tedy hledá hodnotu uměleckého díla ve vyjádření pocitů a emocí jeho tvůrce, které prostřednictvím uměleckých prostředků (např. linie, barvy, kontrastu, symbolu, apod.) působí na prožitek vnímatele tohoto uměleckého díla.

1.2.3 Estetická hodnota umění – autonomie uměleckého díla v novověku

²³ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 122 – 123.

²⁴ Srov. CIPORANOV, D. *Definice pojmu umění a analytická estetika*, s. 26. In KULKA, T., CIPORANOV, D. (ed.), *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*.

²⁵ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 41.

²⁶ Srov. Tamtéž, s. 47–55.

²⁷ Srov. CIPORANOV, D. *Definice pojmu umění a analytická estetika*, s. 31. In KULKA, T., CIPORANOV, D. (ed.) *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*.

Ve stejné době, kdy byl vyzdvihován emocionální účinek uměleckých artefaktů, se začalo umění pomalu osamostatňovat ode všech tzv. mimoestetických funkcí (např. politické, náboženské, mravní, praktické, apod.), které byly součástí předcházejících teorií. Hodnota umění se tedy přesouvá ze záměru umělce něco vyjádřit, k účinku díla na svého adresáta. Krása se tak stává samostatnou rozlišovací kategorií nového filosofického oboru, který Alexander Baumgarten nazval podle stejnojmenného názvu své knihy „Estetika“.²⁸

Jak již bylo předesláno, G. Graham se ve své knize zabývá hledáním toho, co by se dalo nazvat skutečnou hodnotou umění. To znamená, že nenásleduje tradiční postup filosofické estetiky, která se snaží o nalezení objektivní definice umění, ale spíše objevuje, v čem může být umění hodnotné, činí tak z hlediska tzv. normativního přístupu. Tím překračuje problémy, s nimiž se neustále zaobírají teoretikové umění, kteří hledají jakousi elementární částici, která by byla tím rozhodujícím činitelem při destilaci toho, co lze považovat za umělecké dílo a co již za umění považovat nelze. Snaha po objektivizaci tohoto pojmu, který vyniká svojí různorodostí v možnostech výkladu, přivádí již např. I. Kanta v díle „*Kritika soudnosti*“ k hledání definice toho, co umění determinuje v rozumovém úsudku jedince (*vkus*), umělce (*mysl génia*), či společnosti (z lat. *sensus communis*). Ve všech těchto určeních nachází syntetizující prvek, který toto snažení udržuje svojí přitažlivou silou. Tímto prvkem je krása.²⁹

Kantova teorie estetického prožívání částečně navazuje na dílo dřívějších empiriků, ale v mnohém jej překonává. Poznání krásné věci vyžaduje zapojení činnosti imaginativního rozvažování. Tento předpoklad se tím stal východiskem pro rozvoj estetického formalismu. Rozhodujícím aspektem uměleckého díla pro formalisty není obsah, který dílo reprezentuje, ale forma uspořádání či zpracování těchto obsahů, které tímto působí na recipienta.³⁰

1.2.4 Současné teorie umění – analytická filosofie

Jestliže Kant nachází předmět stojící za tímto veškerým uvažováním v kráse, snaží se také současní filosofové a teoretici estetiky hledat či pojmenovat to, co stojí v základu jejich zkoumání. Nejčastěji se objevují tyto dva názory: na jedné straně jde

²⁸ Tématu problematiky krásy a estetiky se věnuje 2. kapitola bakalářské práce: „*Estetika – základní vymezení*.“ In IŇOVÁ, V. *Estetický rozměr výuky náboženství*.

²⁹ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 21–25.

³⁰ Srov. CIPORANOV, D. Definice pojmu umění a analytická estetika, s. 29 – 31. In KULKA, T., CIPORANOV, D. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*.

o výzkum vlivu lidského vnímání uměleckých děl, které souvisí s oborem psychologie, a na druhé straně se jedná o hodnocení samotných děl, jimiž se zabývá estetika či kunsthistorie. Do tohoto teoretického diskursu přistupuje také sociologické hledisko, které upozorňuje na rozhodující vliv, který má na umění a umělecká díla dobový, hospodářský, politický a celospolečenský kontext.³¹

Kvůli těmto uvedeným aspektům a potížím, které způsobuje snaha o nalezení pravé esence uměleckého díla, nabízí G. Graham tzv. *normativní přístup*, který pracuje s pojmem umělecké hodnoty. Pojem hodnota je zde použit jako forma vyjádření pravidel při určování hranic mezi uměním a ne-uměním. Jedná se o jakási „pravidla hry“, jenž ve filosofickém přístupu k umění mj. umožňují vlastní změnu. Tato změna pravidel však není zcela libovolná, ale musí být také racionálně zdůvodněná.³² Hlavním důvodem změny je hodnota požitku. G. Graham však tuto teorii dále rozvíjí a neomezuje se na hodnotu umění v požitku, kterou zastává v současnosti již jen menšina převážně utilitaristicky zaměřených filosofů, a sám Graham tuto hodnotu označuje za hodnotu vedlejší. Nekloní se však ani v estetických kruzích více rozšířenému pojetí Kantovu. Za přínosnou teorii v tomto hledání skutečné hodnoty, jež by se stala normativním principem, který by zároveň umožňoval proměnu těchto norem s ohledem na změnu např. společenského stavu, označuje Gadamerovo pojednání o umění jako hře.³³

Ve 20. století upozornila část analytických filosofů na skutečnost, že problém s nalezením definice nespočívá v objevení esence či nějakém společném prvku umění, který by odděloval umění od ne-umění, estetické předměty od neestetických věcí, apod., jak se domnívaly všechny dosavadní přístupy, ale cíl je podle nich třeba hledat v něčem jiném. Rozhodujícím momentem tohoto filosofického směru, který narušil dosavadní způsob práce s artefakty, je analýza jazykových forem. Snaha o určení estetické definice se má podle analytických estetiků zdržet hodnocení a konstruování reality, které mohou být vždy pouze subjektivním pohledem na skutečnost. Každý umělecký druh či žánr by měl být zkoumán samostatně, a neměl by být uměle použit k objektivizaci esence celé oblasti umění.³⁴

³¹ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 204 – 209.

³² Srov. Tamtéž, s. 230 – 238.

³³ Srov. GADAMER, H. - G. *Pravda a metoda I*.

³⁴ Srov. CIPORANOV, D. *Definice pojmu umění a analytická filosofie*, s. 35 – 40. In KULKA, T., CIPORANOV, D. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*.

V průběhu 20. století se k této analytické definici připojily ještě dvě teorie, které ve své době ovlivnily pohled na umění. Na prvním místě je to tzv. institucionální definice, jejímž zakladatelem je americký estetik a umělecký kritik Arthur Danto, který založil svojí teorii na výzkumu kontextuálních podmínek vzniku uměleckého díla. Jedná se o určitý souhrn konkrétních historických, společenských, politických, hospodářských či náboženských podmínek, které umělecké dílo ovlivňují po celou dobu jeho existence. Od jeho vytváření umělcem, přes následné hodnocení kritiky, diskuzi o něm, až k jeho možnému prodeji či expozici. Danto pro to používá výrazu „svět umění“, jako označení konkrétního celkového kontextu díla, který má schopnost učinit z běžného předmětu umělecké dílo (tento proces se nazývá tzv. *ontologická transfigurace*). V tomto případě jde o změnu statusu uměleckého díla.

Na jeho teorii navázal teoretik George Dickie, který rozvinul hypotézu nutných a postačujících podmínek uměleckého díla. K jeho samotné definici potom Dickie říká: „*Uměleckým dílem je artefakt (první nutná podmínka), který zástupce světa umění prohlásí za kandidáta na umělecko-estetické posouzení (druhá podmínka a dohromady s podmínkou první i podmínka postačující).*“³⁵

Druhým přístupem ke snaze o nalezení definice umění je teorie N. Goodmana, jenž vychází z tzv. *dynamického funkcionalismu*, který se nezabývá hledáním esence umění, ale hodnotu uměleckého díla nachází v jeho kognitivní funkci. Hodnota díla spočívá v kognitivních prožitcích, tedy v poznání, jenž svými symbolickými a referenčními vlastnostmi dokáže zprostředkovat, a kterými každé umění k něčemu odkazuje.³⁶ Toto poznání je tedy zprostředkováno estetickými symboly. Schopnost symbolizace patří podle něj k rozhodujícím podmínkám pro identifikaci uměleckého díla, nezávisle na tom, zda něco reprezentuje (tj. zobrazuje), nebo tento prvek vůbec neobsahuje (např. abstraktní umění). Za základní symbolickou funkci označuje tzv. *exemplifikaci*, jejímž prostřednictvím je možné rozeznat estetický symbol v uměleckém díle.³⁷

N. Goodman se vymezuje vůči dřívějším názorům estetiků a teoretiků, kteří zastávali názor, že umění může mít pouze reprezentativní funkci, a odmítali tak všechno vnější a symbolické. Chtěli tak dojít k vymezení skutečně čistého umění, které má hodnotu samo o sobě, a nikoliv tím, co symbolizuje. Neuvědomili si však, že symbol může mít i svojí vnitřní kvalitu, kterou může díky tomu dílo obsahovat. Abstraktní

³⁵ KULKA, T., CIPORANOV, D. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*, s. 91.

³⁶ Srov. THOMSON-JONESOVÁ, K. *Umění jako poznání*, s. 117. In ZAHŘÁDKA, P. (ed.) *Estetika na přelomu milénia*.

³⁷ Srov. KULKA, T., CIPORANOV, D. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*, s. 215–217.

malba tak může symbolizovat např. určitý pocit, emoci či ideu. Pro Goodmanovu teorii je však zásadní nejen určení a popis vlastností, které obraz reprezentuje, ale které „exemplifikuje“, to znamená, že vystupuje jako jejich vzorek. Jistý objekt může být v určité době a za určitých okolností uměleckým dílem, tedy vyjádřením toho, co symbolizuje, ale za změněných podmínek tuto schopnost mít nemusí. Goodman toto uvádí na několika příkladech. Jedním z nich je např. kámen ležící na polní cestě, který se stane uměleckým dílem až v momentu, kdy je sebrán, odnesen a umístěn do galerie, kde jsou obdivovány např. jeho tvarové, barevné či texturní vlastnosti.

Jako signifikantní symptomy estetična, uvádí Goodman tyto prvky:

- 1) *syntaktická hustota*, v níž ty nejjemnější rozdíly tvoří rozdíl mezi symboly (např. míra přesnosti u větších celků);
- 2) *sémantická hustota*: jemné odlišení rozdílů pomocí odlišných symbolů (např. míra přesnosti použitých znaků);
- 3) *relativní plnost* – konkrétní význam zde určují symbolické prvky (tvar, síla linky).
- 4) symbol může být vzorem vlastností, které doslovně nebo metaforicky vyznačuje.
- 5) vícenásobná a komplexní reference; symbol zde plní několik implicitních funkcí, které spolu navzájem vytvářejí přímé či zprostředkované vazby.³⁸

1.3 Význam výtvarného umění pro dnešní výuku náboženství

Společnou snahou každého pedagogického úsilí je předat druhému člověku něco, co učitel, katecheta, kněz či rodič považuje ve svém životě i v životě adresáta za existenciálně důležité a rozhodující. Stejný záměr však sleduje i umělec při tvorbě svého díla. Jak také upozorňuje autorka příspěvku L. Bartoňková: „*Umění totiž vždy chtělo a má sdělit něco druhému.*“³⁹

Jedinečnou syntézu názorů o možnostech vzájemné spolupráce oborů náboženství a výtvarného umění, která je hlavním snahou i této práce, podávají autorky metodické příručky „*V kráse objevovat Boha*“, L. Muchová a I. Kovářová, když v této diskuzi upozorňují na zásadní význam umění vnímat krásu věcí, jevů, lidských vztahů či práce pro možnost nalezení či setkání se s transcendentí a takto dospět až k poznání Boha.

³⁸ Srov. GOODMAN, N. *Kdy je umění?*, s. 264 – 265. In KULKA, T., CIPORANOV, D. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století.*

³⁹ BARTOŇKOVÁ, L. *Rozlomené umění moderní doby. Ikona – znovunalézání náboženského obrazu*, s. 61. In *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*,

Vlastní tvorbou se dítě může podílet na originalitě a kráse svého světa, ale zároveň se tímto může setkat s jeho Tvůrcem. Rozvoj tvořivosti se významně podílí na utváření osobnosti člověka v jejím celku. Působí na obohacení a rozvoj motoriky, intelektu, citů a vůle. Dítě rozvíjí svoji představivost, učí se vnímat svět v jeho souvislostech, je schopné ocenit jeho originalitu a má odvahu k samostatnému myšlení. Toto všechno tvoří soubor předpokladů, který stojí v základu setkání a poznání samotného Boha. Součástí náboženské edukace by proto měla být výchova pro citlivé vnímání světa, který u dítěte v době jeho dospívání získá protiklad v nově objeveném světě jeho vlastního nitra. Toto vnímání může být rozvinuto pomocí práce s výtvarným uměním.⁴⁰

Dovednost člověka vyjadřovat duchovní dimenzi pomocí výtvarného umění je dle názoru autorky knihy *„Dějiny výtvarného umění“*, Marie Černé člověku vrozena. Výtvarná kultura je jednou z důležitých aspektů našeho světa, kterému dodává barevnost a dynamickou životnost. Jak důležité je umění pro člověka v dnešní přetechlizované a odosobněné době dokazuje nárůst zájmu o všechno, co se jej týká.⁴¹ V následující kapitole o antropologickém rozměru umění (kapitola 1.4), bude o tomto tématu pojednáno více. Ale význam umění není omezen jen na svět přírodních národů a lovecko sběračských kultur, ale také v naší postmoderní společnosti tvoří artefakty, obrazy, hudba či literární díla nedílnou součást našeho života.

1.3.1 Hodnota umění z pohledu oboru výtvarné výchovy

Když tato práce pojednává o rozměru vztahu náboženství a výtvarného umění v oblasti výuky, je nutné také představit druhou část této spolupráce. Cílem obou oborů je předat nebo sdělit tyto hodnoty či postoje důležité pro život žáka, diváka, běžného pozorovatele nebo věřícího způsobem, který by promlouval k hlubokým rovinám jeho osobnosti. V jednom ohledu se však cíle obou školních předmětů (výtvarné umění je zde zastoupeno Výtvarnou výchovou, která se vyučuje v rámci vzdělávacího okruhu „Umění a kultura“) od sebe liší. Zatímco náboženská výchova u dítěte či dospívajícího naplňuje existenciální potřeby a otázky, a za pomoci nejrůznějších technik a postupů se je snaží učinit smyslově a rozumově uchopitelnými, můžeme zde hovořit o kompetenci náboženské. Ideálem výtvarné výchovy je však především zprostředkovat a pomocí tvořivé činnosti rozvíjet vizuální kompetenci. Podle kurikulárních dokumentů, které

⁴⁰ Srov. MUCHOVÁ, L., KOVÁŘOVÁ, I. *„V kráse objevovat Boha.“ Výtvarné práce v hodinách náboženství pro děti staršího školního věku*, s. 4 – 5.

⁴¹ Srov. ČERNÁ, M. *Dějiny výtvarného umění*, s. 7.

v rámcové podobě upravují také charakter a strukturu předmětu výtvarné výchovy, jde zejména o to, rozvinout u žáků tzv. „vizuální gramotnost“⁴². Tento způsob didaktické práce se však neobejde bez zacházení s textem. Proto také výtvarník a pedagog M. Kolář hovoří o tzv. „zprostředkování klíčových kompetencí v oblasti vizuálních textů.“⁴³ Jedině s pomocí jazyka a textového materiálu může člověk rozkrývat racionální význam této smyslové vizuality.

Na základě tradičního pojmosloví strukturální estetiky, rozlišuje také B. Mráz jednotlivé aspekty výtvarného umění, které je součástí širšího pojmu výtvarné kultury. Těmto oblastem je společná estetická hodnota, kterou člověk vnímá nejčastěji zrakem, popřípadě hmatovými receptory, a svým vnímáním a hodnocením tuto estetickou hodnotu jednotlivým předmětům sám přisuzuje. Umělecké dílo se od ostatních výrobků a předmětů odlišuje svojí estetickou funkcí, která v umění převládá nad funkcemi mimoestetickými, jako je např. náboženský či praktický účel.

Krása, která je vnitřním obsahem uměleckých děl, uskutečňuje svojí roli, když utváří nový pohled svého recipienta na životní prostor, mění jeho postoje vůči prožité skutečnosti, obnovuje kladné životní hodnoty, a činí tak z člověka rozvinutou a harmonickou osobnost.⁴⁴

Mezi obory výtvarného umění odborníci zařazují především tyto následující umělecké druhy: architekturu, sochařství, malířství a užité umění. S rozvojem techniky se připojují ještě např. fotografie a grafika. Hlavním oborem pro tuto práci určujícím je malířství, a proto zde bude nyní krátce popsáno. Malířství člení B. Mráz na jednotlivé druhy podle těchto aspektů:

- 1) funkce, která se uplatňuje např. u výmalby staveb, dále při malbě klasických obrazů, malování na skle či v knižní ilustraci.
- 2) námět čili žánr, se liší podle předlohy, na jejímž základě bylo dílo vytvořeno. Z tohoto hlediska lze rozlišit: magická, náboženská, mytologická, historická malba, dále krajinomalba, malba žánrová, mravoučná, venkovská, apod.
- 3) technika, které bylo použito k tvorbě obrazu (např. freska, mozaika, malba na skle, tempera, olej, kvaš, akvarel, enkaustika, pastel, apod.).⁴⁵

⁴² Srov. s. 147 KOLÁŘ, M. Vnímání vizuálně obrazného vyjádření. In. Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova,.

⁴³ Tamtéž, s. 147.

⁴⁴ Srov. MRÁZ, B. *Dějiny výtvarné kultury I*, s. 9 – 10.

⁴⁵ Srov. MRÁZ, B. *Dějiny výtvarné kultury*, s. 10 – 11.

1.3.2 Hodnota umění z pohledu náboženské výchovy

Náboženská edukace si podobně jako každý okruh pedagogického uvažování klade otázku, na rozvoj jaké části osobnosti dítěte se zaměřuje, a co je pro její edukační působení v tomto rozhodující. V knize „*Náboženská edukace v současné společnosti*“ její autorka L. Muchová rozlišuje tři základní edukační vztahy náboženské výchovy, které charakterizují tento obor v jeho specifičnosti. Náboženské pedagogice jde na prvním místě o rozvoj osobnosti dítěte, která je mj. utvářena působením společnosti na jedince, který si osvojuje danou kulturu a učí se komunikovat s ostatními, přijímá normy společnosti a zaujímá k nim vlastní postoj. Tento postup je nazýván procesem socializace.⁴⁶ Toto „vrůstání do společnosti“ hraje důležitou úlohu v celém lidském životě a z pohledu náboženské výchovy má analogickou návaznost ke vztahu dítěte k Bohu, k víře a k etickým normám. V tomto případě jde o náboženskou socializaci. Otázkou jaké místo v tomto procesu zaujímá výtvarné umění, se zabývají kapitoly o vztahu antropologie umění k náboženské antropologii (kap. 2.1), a také kapitola o sociologickém významu umění ve vztahu k sociologii náboženství (kap. 2.2), v níž je děj společenských mechanismů uveden jako kontext náboženské výchovy. Již bylo výše uvedeno, že náboženské výchově jde především o utváření náboženské identity člověka. V jeho rámci také dochází k rozvinutí dalších složek osobnosti dítěte, které zde L. Muchová uvádí jako další úlohu náboženské edukace ve vztahu k utváření náboženských postojů⁴⁷, která bude základem pedagogické části následujícího výkladu. Možnostem rozvíjení náboženské zkušenosti⁴⁸, která je zde uvedena jako třetí důležitá součást náboženské výchovy se věnuje kapitola o zkušenosti umění jako možnosti přístupu ke zkušenosti náboženské (kap. 3).

1.3.3 Výtvarné umění jako prostředek k utváření náboženských postojů

Obsahem této kapitoly je hledání odpovědi na otázku: Jak může umění přispět k naplňování cílů náboženské pedagogiky, a na jaké složky postojů dítěte může umění působit a rozvinout je do vztahu člověka k víře, náboženství a k Bohu. Jednotlivé složky postojů se rozvíjejí v závislosti na věku dítěte a na působení okolních determinant, které tyto postoje formují. Jestliže hovoříme o náboženských postojích je zřejmé, že těmito určujícími prvky bude ovlivněn také cíl a obsah náboženské výchovy. Úlohou rozvíjet složku jednání je však podle H. Finka, jehož dílo zde L. Muchová cituje, pověřen nejen

⁴⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 62 – 69; s. 102 – 131.

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 69 – 73.

⁴⁸ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 73 – 81.

učitel či katecheta v procesu náboženské výchovy, ale také rodina či církevní prostředí, které mají na tento primárně utvářející se postoj určující vliv. Dítě se spolupodílí na nejrůznějších činnostech, které tvoří součást křesťanského života jeho rodičů, a na základě své účasti tyto úkony, činy a chování napodobuje a přijímá za své. Jde o způsob začleňování se do náboženského života formou pozorování a účasti na rituálech, které jsou součástí každé náboženské kultury. (viz více v kap. 2.1).

Jednou z možností, která by umožnila tyto dva postoje rozvinout v rámci náboženské výuky, může být práce s výtvarným uměním. Tento předpoklad je založen na knize G. Grahama „*Filosofie umění*“, v níž její autor, když se snaží o definování umění, popisuje hodnotu umění jako to, co umění odlišuje a zakládá jeho výjimečnost. Jsou to: hodnota požitku, dále hodnota zprostředkování emocí a hodnota poznání, a ty souvisí s rozvojem afektivní a kognitivní složky postoje. Každé dílo může obsahovat i více těchto složek najednou, ale právě tento široký rozsah umožňuje uznat za umění také artefakty, které byly kritiky odsunuty do sféry zábavního průmyslu. Také požitek má podle Grahama v umění své místo a mnozí jej právě pro to vyhledávají. Ale pro potřeby této práce bude pozornost věnována jenom dvěma hodnotám, které těsně konvenují s uvedenými psychologickými kategoriemi, tedy se složkami lidských postojů.

1.3.3.1 Složky afektivního postoje a umění jako zprostředkování emocí

Jednání je vždy doprovázeno také emocemi, které tvoří afektivní složku osobnosti dítěte. Rozhodujícím okamžikem v tomto procesu je podnětnost okolního prostředí. Aby mohla být tato složka naplněna pozitivními emocemi, je nutné vytvářet v rodině, kostelech či v hodinách náboženství pozitivní klima. K nejvýraznějšímu rozvoji tohoto aspektu dochází u dítěte v předškolním věku (viz. Obr. 1, Příloha I.), ale afektivita je zároveň nedílnou součástí celého procesu utváření osobnosti člověka v jeho vztahu k transcendentální skutečnosti, a tudíž rozvíjení této složky tvoří hlavní součást náboženského pedagogického působení.⁴⁹ Tomu odpovídá výše uvedená kapitola, která se zabývá jedním z možných pohledů na hodnotu umění jako na médium, jenž dokáže zprostředkovat svému adresátovi city, emoce, sny a fantazie, jenž umělec ukryl do svého díla. Ačkoliv tento předpoklad v případě možnosti nalezení hodnoty umění, Graham mnoha argumenty zpochybňuje, zmiňuje zde také několik důležitých

⁴⁹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 72 – 73.

fragmentů, které by mohly být užitečnou součástí tohoto pohledu na umění. Předně jde o schopnost uměleckých děl obsáhnout a následně zprostředkovat imaginaci a náboženskou zkušenost.⁵⁰ G. Graham se zabývá také tím, co může implikovat artefakt, o němž můžeme říci, že je nabit „náboženským významem“. Rozlišuje jej od tvrzení, při kterém o uměleckých dílech říkáme, že jsou nabita „náboženským citem“. Hlavním účelem náboženské básně je podle něj umožnit divákovi rozkrýt, že víra v Krista je součástí běžné zkušenosti, v případě úryvku básně, který zde uvádí, se jedná o svět přírody. Básník a irský revolucionář J. Plunkett zde pro toto používá analogií, které uvádějí do souvislosti symboly jako je např. krev a růže, koruna a trny, či strom a kříž. Jde tedy o přímou evokaci náboženského světa.⁵¹ O tomto tématu bude dále pojednáno v kapitole o náboženské zkušenosti, kde budou tyto dvě formy porovnány (druhým typem je zkušenost umělecká), a zhodnoceny s ohledem na jejich odlišnost, ale zejména na možné shodné rysy, které jsou pro obě tyto formy zkušenosti vzájemně obohacující.

Celkové zhodnocení pak Graham objevuje v kognitivistické teorii umění, jenž hovoří o tom, že skutečná hodnota umění se nachází v jeho schopnosti zprostředkovat poznání. Tedy v naučení se novým životním souvislostem, poznáním skrytých významů v přírodě, či v jednotlivých hudebních, výtvarných a literárních dílech. Jde tedy o „pedagogickou“ hodnotu umění.

1.3.3.2 Složka poznávací a kognitivní teorie umění

Ve školním věku se ke složce jednání a k afektivní složce postojů připojuje ještě složka poznání, H. Finkem a dalšími odborníky označovaná jako „kognitivní“ složka postoje. Druhým nejdůležitějším úkolem náboženské výchovy je tedy předávat žákům znalosti, informace či spíše podněty k tomu, aby je mohli později sami kriticky zhodnotit, a vytvořit si tak svůj celistvý názor o náboženství v celku světa.⁵²

S myšlenkou, že se v umění může nacházet zdroj poznání, přichází G. Graham, když ve své knize navazuje na teoretika umění Nelsona Goodmana, který ve svém slavném díle „*Dějiny světatvorby*“ (v angl. orig. „*Ways of World Making*“), představuje svůj názor, v němž tvrdí, že hodnota umění spočívá v možnosti rozvoje porozumění podobně, jako je tomu v případě vědy (viz kap. 1.2.4). Graham se ptá nikoliv po tom, jaký druh encyklopedických znalostí můžeme z umění získat, ale

⁵⁰ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 53 – 59.

⁵¹ Srov. Tamtéž, s. 57 – 58.

⁵² Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 72 – 73.

mnohem spíše: Jak se z umění můžeme učit způsobu, kterým je možné (s pomocí uměleckých prostředků), dojít k porozumění stěžejním jevům a událostem našeho života? Tyto způsoby spočívají v dovednosti objevování skrytého poselství díla, které jeho autor pro diváka či čtenáře vložil do tajemné řeči symbolů, metafor či obrazů. Je přitom nutné rozdělit tato díla z kvalitativního hlediska, za použití kritéria jejich schopnosti přivádět člověka k tomuto druhu poznání. Každé umělecké dílo něco znázorňuje, nebo odráží určitou informaci či sdělení, ale jen menší část z nich dokáže ještě navíc zprostředkovat hlubší vhled nebo porozumění nějaké konkrétní zkušenosti.⁵³

Celá teorie umění jako poznání, je založena na koncepci tzv. kognitivismu, který následně Graham definuje takto: „*Kognitivismus je vysvětlením podstaty či významu nejdůležitějších uměleckých děl a tvrdí, že nejsou prostě jen zábavná, nebo krásná, ale že v jistém smyslu přispívají k našemu porozumění zkušenosti.*“⁵⁴

Z jiné perspektivy jej popisuje K. Thomas-Jonesová, která říká, že estetický kognitivismus je založen na předpokladu, že prožitek umění, zejm. v případě narativního a zobrazivého umění, plní správnou kognitivní funkci, když souhrou formálních vlastností díla dokáže vektorově podpořit imaginaci a vyvolat tak určitý druh emocí. V umění se jedná o souhru těchto vlastností: krásy, expresivity a myšlenkové bohatosti.⁵⁵

Ačkoliv zde P. Lamarque vytýká Grahamovi přílišnou přímočarost (když sdílí výše uvedený názor, který předkládá K. Thomson-Jonesová, že kognitivní hodnotu mají pouze určité typy uměleckých děl, konkrétně ta, která mají zobrazivý a narativní charakter; zatímco Graham tuto teorii objektivizuje na všechny umělecké žánry, vč. hudby a architektury), souhlasí však s tvrzením, že umění slouží k obohacení zkušenosti, k utváření vizuálních obrazů, rozšiřování obzorů poznání, a také předkládá nové možnosti a zdokonaluje lidské ideály.⁵⁶

Vizuální umění může rozšiřovat a prohlubovat poznání nějaké skutečnosti těmito způsoby:

- 1) Zaměřuje naši pozornost k čistě vizuální zkušenosti, a tím člověka přivádí ke kontemplaci této zkušenosti.

⁵³ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 61 – 62.

⁵⁴ Tamtéž, s. 65.

⁵⁵ Srov. THOMSON-JONESOVÁ, K. *Hodnota umění jako poznání*, s. 123. In ZAHŘÁDKA, P. (ed.) *Estetika na přelomu milénia*.

⁵⁶ Srov. LAMARQUE, P. *Kognitivní hodnoty umění*, s. 148 – 149. In ZAHŘÁDKA, P. (ed.) *Estetika na přelomu milénia*.

- 2) Poskytuje vizuální obrazy emocí a charakterů, a tím posiluje uvědomění si těchto stavů člověka.
- 3) Rozšiřuje obzory našeho poznání, když vytváří alternativní možnosti a dává tvar věcem, které se dají jen obtížně vyjádřit slovy.⁵⁷

Za největší hodnotu, kterou umění přináší lidskému poznání, Graham považuje jeho schopnost usměřovat a měnit naše dosavadní vidění světa, které se stává zkušeností měnící způsob, jakým k realitě přistupujeme. Jedná se o soustředěné a zjasněné vnímání skutečnosti, která by před touto estetickou zkušeností zůstala pro člověka skrytá.⁵⁸

Tyto dva uvedené vztahy náboženské výchovy a filosofie umění, které jsou východiskem dalšího výkladu budou následně podrobněji zpracovány v kapitolách o relaci psychologie a umění, dále v kapitole o vztahu náboženské a umělecké zkušenosti, a částečně také v kapitole obsahující návrhy práce pro zacházení s uměním v hodinách náboženství.

⁵⁷ GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 134 – 135.

⁵⁸ Srov. Tamtéž, s. 73 – 80.

2. SPOLEČENSKÉ VĚDY: UMĚNÍ A NÁBOŽENSTVÍ V DIALOGU

Náboženství a umění hovoří k člověku řečí symbolů, obrazů a metafor. Této skutečnosti si všímají také společenskovědní obory, jako jsou zejména antropologie, sociologie, psychologie, i současná teologie. Jednou z úloh náboženské výchovy je učit dítě či mladého člověka této řeči porozumět, a tehdy může čerpat z teorií, které poskytují tyto zmíněné oblasti.

2.1 Antropologické hledisko – vznik a role umění v lidské kultuře

Místa, kde člověk hledá původ svého bytí, nachází odkazy svých předků, přemýšlí o svém životě, aby tak mohl nalézt jeho smysl při setkání s Bohem, se v průběhu staletí různě měnila. Zatímco archaický člověk podstupoval náročnou cestu do úzkých jeskynních chodeb, aby tam mohl navázat kontakt s posvátnem, a zanechat tam v podobě malby či otisku svých rukou odkaz na tento výjimečný moment, v dnešní společnosti má člověk neméně obtížnou úlohu, když se musí orientovat ve spleť a nepřehledném světě médií, které mu nabízejí velké množství nejen obrazových podnětů. Aby je dokázal zároveň zpracovat, musí být jeho vnitřní nastavení schopné třídit tyto informace a stimuly, a z nich vybírat ty, které odpovídají na jeho otázky a požadavky. Člověk tedy musí rozumět jejich řeči. Náboženství a umění hovoří k člověku řečí symbolů, obrazů a metafor. Této skutečnosti si všímají společenskovědní obory, jako je zejména antropologie, sociologie, psychologie, i současná teologie. Jednou z úloh náboženské výchovy je učit dítě či mladého člověka této řeči porozumět.

2.1.1 Antropologie umění ve vztahu k náboženskému rozměru člověka

Za rozhodující při vzniku umění v lidské společnosti, považuje J. A. Svoboda moment uvědomění si kauzálního vztahu příčiny a následku, neboli časové strukturovanosti lidského počínání, které se poprvé objevuje již v období starého a středního paleolitu, před 35 tisíci lety, v době lovecko-sběračské kultury. Jedná se o rozdíl ve vnímání a prožívání času, který odděluje archaického člověka od člověka moderního. Od toho se odvíjí i vznik symbolického myšlení, a s tím spojený počátek tvorby uměleckých artefaktů se symbolickým obsahem.⁵⁹ Tradiční dělení času, které uvádí většina filosofů, sociologů, religionistů a antropologů jako to, co odlišuje

⁵⁹ Srov. SVOBODA, J. A. *Počátky umění*, s. 23.

archaickou kulturu od moderních civilizací, je rozdíl v cyklickém a lineárním pojetí času (např. německý filosof Karl Lôwith).⁶⁰ Ačkoliv se toto dvojí pojetí času mnohdy prolínalo a vzájemně doplňovalo, jelikož se v archaických společnostech nejednalo o jednostranně cyklickou charakteristiku času, podobně jako později v lineárním pojetí nechyběl prvek cyklický, mají tyto formy určité specifické odlišnosti.

Religionista a fenomenolog Mircea Eliade hovoří o *ahistorickém* charakteru přírodních národů, které za pomoci rituálů vystupovaly z tohoto pozemského času, a tím se jej snažily ovládnout. Obavy z převahy dřívějšího chaosu, který byl v rituálu zpřítomněn, mizely spolu s přemožením této síly, vítězstvím řádu a nastolením harmonického chodu světa a přírody. V době neolitické společnosti byly tyto obřady spojeny s tzv. *kalendářními mýty*, které se vztahovaly k původnímu kosmogonickému mýtu o stvoření světa a člověka.⁶¹ Naopak lineární, dějinné pojetí času se objevuje až v židovském, a později v křesťanském uvažování. Tato náboženství jsou založena na vědomí stále milující náruče láskyplného Boha, který doprovází svůj vyvolený národ dějinami spásy.

Rozdílnost spočívá také v chápání prostoru. Zatímco archaické kmeny považovaly svoje území za střed světa či vesmíru, moderní člověk si již uvědomuje svoji nepatrnost. Motiv středu světa byl nejen důležitou součástí představ přírodních národů, ale ještě ve středověku bylo město Jeruzalém zakreslováno doprostřed mapy světa.⁶² Tyto představy upevňovaly nejen postavení člověka ve světě, ale zároveň popisovaly událost, kdy s objevem časoprostorových souvislostí získal člověk možnost tvořit umělecká díla.

Artefakty tvoří spojnicí mezi člověkem a přírodou (podle L. White zejména při rituálech), ale slouží také společně s kulturou k usměrňování společenských vztahů. Symbol v umění tvoří základní prvek komunikace. Nejstarším komunikačním prostředkem bylo gesto či zvuk, z nichž se postupně vytvořilo slovo, a jazyk se tak stal „*jádrum všech symbolických systémů*“. Jednotlivé vědecké závěry se různí ve stanovení doby, v níž řeč vznikla, ale například Noble a Davidson ji spojují se vznikem umění. Každá starověká kultura používala jiný kód mluveného slova, jenž se projevoval i v rozmanitých uměleckých výtvorech, a jedinec v něm byl formován výchovou ve svém domovském kmeni. Při fascinovaném pohledu na jeskynní malby, které nás ohromují svojí monumentalitou, a vzbuzují v člověku dojem elementárního původu

⁶⁰ Srov. BUDIL, I. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*, s. 211 – 212.

⁶¹ Srov. Tamtéž, s. 211 – 213.

⁶² Srov. Tamtéž, s. 209 – 210.

lidského rodu, je nutné si uvědomit, že vznik těchto kreseb byl často ovlivněn i akustickým doprovodem. Ten byl tvořen nejčastěji primitivními foukacími a bicími nástroji, v kterých dnešní antropologové objevují prazáklad hudby.⁶³

J. A. Svoboda tu naráží na problém s antropologickou definicí umění, kterou spolu s dalšími odborníky navrhuje rozšířit o pojem „symbolismus“, jelikož „*obrazy vyjadřují a symbolizují určité informace.*“⁶⁴ Rolí symbolického umění je snaha o převod konkrétního přírodního tvaru z přírody do kulturní oblasti, a to za pomoci pro ostatní členy komunity srozumitelných kódů. Vznik umění v dnešním slova smyslu je podmíněn schopností člověka tvořit geometrické a esteticky působící artefakty. Tzv. reprezentativní umění je spojeno s prostředím moderních euroasijských kultur. Je charakteristické čitelným zobrazováním zvířat, popřípadě i lidí. Tehdejší společnost komunikovala pomocí uměleckých prostředků, které měly svůj dokonalý estetický rozměr, a můžeme je proto v současnosti považovat za hotové umění v dnešním smyslu.

J. A. Svoboda uvádí tyto základní aspekty pro rozlišování archaického umění:

- 1) Antropologové A. Leroi-Gourhan a J. Clottes rozlišují kontext raně západoevropského uměleckého projevu podle místa, kde bylo vytvořeno na: „umění temnot“ a „umění na světle“.
- 2) Východní oblasti světa umění O. Sofferová dělí podle rituálních zvyků na: „umění živých“ a „umění mrtvých“.
- 3) V celém euroasijském prostoru J. A. Svoboda rozlišil umění podle jeho vnitřního významu na: *krátkodobé* (jedna konkrétní akce, např. happening či rituál), a *dlouhodobé umění* (např. artefakty, které byly nošeny jako součást oděvu, nebo jeskynní malby, které se používaly k rituálním obřadům kmene, apod.).⁶⁵

V 19. století, tedy v době, kdy antropologie jako vědecká disciplína byla ve svých začátcích, se většina odborníků a vědců, kteří se zabývali empirickým výzkumem archaických kultur, domnívala, že umění pravěkých předchůdců člověka bylo zcela nenáboženské, zaměřené jen na zábavu, požitek či hru. Rytiny, malby, či primitivní nástroje, dekorativní nádoby či zbraně považovali dřívější etnografové za prostou „imitaci přírody v duchu naivního realismu“. Na jejich omluvu je nutné podotknout, že

⁶³ Srov. SVOBODA, J. A. *Počátky umění*, s. 23 – 27.

⁶⁴ Tamtéž, s. 28.

⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 29.

ideové klima a minimum archeologického materiálu, s nímž disponovali, neposkytovalo potřebný prostor k variabilitě názoru.⁶⁶

S objevem nových jeskynních maleb a s rozvojem vědecké deskripce archaického umění (po objevu španělské Altamiry, či La Mouthe a Lascaux ve Francii), začala tato odtaziťá tendence vůči umění prvních národů na začátku 20. století postupně ustupovat. Nové objevy měly také velký vliv na změnu stylu evropského umění.⁶⁷

Prehistorická umělecká díla začala být nově interpretována jako vyjádření přednáboženského, či magického myšlení archaického člověka. S rozvojem psychologie začaly přicházet ke slovu také náměty jako např. tabu, kterým se zabýval vídeňský psychoanalytik S. Freud ve svém díle „*Totem a tabu*“, v němž objevil souvislost mezi rozhodující událostí na počátku kmene a následným ustanovením univerzálního náboženského rituálu, který tento čin připomínal, a díky tomu se v něm tvořily sociální kontakty a mravní imperativy, včetně představy o dědičném hříchu.⁶⁸

Dalšími novými podněty výzkumu byly archetypy ženských postav a téma kolektivního pravědomí. Touto otázkou se ve svém díle zabýval zejména zakladatel analytické psychologie C. G. Jung, který zjistil, že řada náboženských rituálů se zaměřuje na projekci a pozdější integraci tzv. kolektivního archetypu. Prvním z nich byl motiv, který Jung označoval jako „Stín“. Snaha překročit tuto negativní součást kolektivního pravědomí umožňuje projekci této temné, stinné stránky na určitou osobu, zvíře, mýtickou bytost či nějakou skupinu obyvatelstva. Když je tento objekt nalezen a obětován, dochází tím k očistění od negativních vlivů v kmene. V neolitickém období převládal posvátný kult bohyně Velké Matky Země, který jako další typ kolektivního archetypu symbolizoval plodnost, ale také ničivou sílu přírody. Archaické ideje sjednocující tyto dva archetypální prvky, zajišťující regeneraci, znovuoživení přírody a času, se koncentrovaly v prováděném rituálu. Naproti tomu v patriarchálních kulturách byl uctíván mužský představitel ztělesňující moudrost a řád, jež se obrazily v archetypu Moudrého Starce. Symbolizoval nebe a rozumovou stránku člověka.⁶⁹ V té době se rozvíjelo také bádání v oblasti iniciačních rituálů, kterým se věnoval zejména M. Eliade, či J. Frazer, a loveckých magických rituálů (např. S. Reinach).

⁶⁶ Srov. SVOBODA, J. A., Počátky umění, s. 31 – 32.

⁶⁷ Více o tomto tématu např. kniha Josefa Čapka „*Umění přírodních národů*“.

⁶⁸ Srov. BUDIL, I. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*, s. 110.

⁶⁹ Srov. Tamtéž, s. 120 – 121.

Za dodnes nejvlivnější antropologický přístup k fenoménu pravěkého umění je považována teorie, která říká, že „*obrazy jsou nezastupitelným prostředkem sociální komunikace.*“⁷⁰ Tato tendence se postupně institucionalizovala v novém vědeckém oboru s názvem „*etnoestetika*“, který se zabývá nejen samotným uměním, ale zejména jeho sociálním kontextem. Antropologické hodnocení prehistorického umění se v průběhu dvacátého století často proměňovalo. V tomto případě však nešlo ani tak o nějaké ucelené vědecké postupy, ale spíše o názory jednotlivých etnologů, filosofů nebo antropologických pracovníků. Někteří z nich se odkazovali na názory svých předchůdců, jako bylo např. naturalistické hodnocení uměleckých děl, které podle nich zachycovaly spíše obrazy běžného života než náboženské či symbolické platformy.⁷¹

Teoretická koncepce pro rozlišení umění od ne-umění, či estetického od anestetického, kterou uvedl A. Danto, ale nejvýznamnějším představitelem tohoto směru byl G. Dickie (viz kap. 1.2.4), vychází z kontextu, tedy z podmínek vzniku a trvalosti uměleckého artefaktu. Tato kontextuální definice se později uplatnila také v antropologickém oboru, v rámci tzv. *kontextuálního přístupu*, pro který je důležité: časové určení, prostor, v němž dílo vzniklo a do jakého jej řadíme nyní, a samozřejmě nenahraditelná role člověka jako jeho aktéra a tvůrce. Umělecké artefakty mohly být určeny pro soukromé účely autora či celého kmene, který je používal při rituálních slavnostech, nebo měly tzv. emblematickou funkci, jelikož sdělovaly určité skupině lidí (kmen, kulturní společnost) nějakou důležitou informaci. Na základě kontextuální teorie J. A. Svoboda rozlišuje umění na parietální, které bylo vyjádřeno nástěnnými malbami a umění mobilní, jež odpovídalo existenčním podmínkám archaických kmenů.

2.1.1.1 Mobilní umění archaických národů

Druhem umění, které bylo umístěno v každodenním životě pravěkých obyvatel, bylo tzv. mobilní umění. Jednalo se o artefakty, jež byly malé a proto snadno přenositelné. Umělecké předměty byly tvořeny nejčastěji z kamene či pálené hlíny (nejrůznější plastiky, sošky, řezby, či rytiny na břidlicových destičkách). Lidé tyto předměty nosili jako součást oděvu, zdobili se jimi, nebo je používali k lovu či k náboženským účelům. Archaické společnosti, které obývaly naši planetu již před 40 tisíci lety, disponovaly rozvinutými tvůrčími schopnostmi. Jejich členové dovedli proto vytvářet jak jednoduché nástroje běžné potřeby, tak i složitá výtvarná díla.

⁷⁰ SVOBODA, J. A. *Počátky umění*, s. 39.

⁷¹ Srov. Tamtéž, s. 40.

Otázkou nakolik se na těchto na těchto posledně jmenovaných výtvorech podílelo symbolické myšlení člověka, se zabývá J. A. Svoboda, když porovnává archeologický materiál, který by mohl, jak se domnívá, tuto problematiku lépe osvětlit. K těmto polemikám mohou přispět i nálezy opracovaných kamenů s nápadnými tvary, tzv. *naturfakty*, které měly zřetelný symbolický význam. Tým odborníků zabývajících se výzkumem těchto předmětů se domnívá, že člověk do těchto výtvorů zachycoval svá pozorování okolní přírody, zvláště hor a skalních masivů, které mu poskytovaly určitou zoomorfní či antropomorfní symbolickou předlohu. V případě zmíněných naturfaktů se jedná o nepřeborné množství opracovaných kamenů, skal, kostí či klů, které něco symbolizují. Proto mají již kamenné nástroje tohoto období svůj design, symetrii a estetickou hodnotu. Symbolem paleolitického období je tzv. pěstní klín (kámen srdcovitého, nebo vejčitého tvaru), s ustáleným poměrem šířky a délky, který tvoří harmonické spojení tvůrčí schopnosti člověka a přírody, jehož hodnota nemusí být pouze funkční, ale též symbolická.⁷²

2.1.1.2 Parietální umění a teorie rituálu

Tento typ umělecké tvorby archaického člověka, umění parietální má statickou formu, a jeho exemplifikace se nachází především v jeskynních rytinách a nástěnných malbách. Některé umělecké výtvořiny zprostředkovávaly komunikaci s jinými světy. Hlavní funkcí artefaktů například v egyptské civilizaci, bylo doprovodit duši zemřelého do světa mrtvých. V lovecko-sběračské kultuře měla zase významnou roli jeskyně, která svým systémem chodeb vytvářela symbolický prostor, v němž mohl jedinec, nejčastěji šaman kmene, komunikovat s transcendentálními světy. Archaický člověk byl přesvědčen, že existuje ještě jiná, vyšší skutečnost (svět zcela jiného, neboli „*zásvětí*“). Jedinec, který chtěl do těchto prostor dojít, musel podstoupit velice náročnou cestu podzemním labyrintem jeskynních chodeb. Možná také proto se rytiny či malby objevují i v obtížně přístupných jeskynních chodbičkách (tzv. plazivky), které mohl vidět jen jejich autor, a které svojí schopností komunikace s imaginárními světy hrály stěžejní úlohu v duchovním životě jedince.⁷³ Symbolický přístup k rituálu, mezi jehož zastánce patří např. C. Geertz či M. Bloch, předpokládá, že možnost komunikace s transcendentním světem v rámci rituálu zastupuje názor společnosti, která je v tomto obřadu symbolicky zastoupena. Jak dokládá výzkum C. Geertze, může být v rituálu ztělesněná nejen

⁷² Srov. SVOBODA, J. A. *Počátky umění*, s. 77 – 79.

⁷³ Srov. Tamtéž, s. 54.

skupina, či společenství, ale také jedinec, který v tomto obřadu nachází svojí identitu. Také pojetí M. Blocha zdůrazňuje propojení rituálu s celým životem člověka a společnosti. Rituál může podle něj odpovídat na otázky života a smrti, a to jeho schopností spojovat čas s transcencí. Archetypální procesy se uskutečňují v přechodových rituálech (*rites de passage*), a pomocí symbolických forem umožňují člověku překlenout složité, zlomové okamžiky jeho života.⁷⁴

I. Budil nazývá tato díla tzv. „*podzemními obrazárnami*“, a objevuje v nich uloženou rituální a náboženskou funkci, která překračovala běžnou zkušenost člověka.⁷⁵

Archeologové a etnografové se domnívají, že ve velkých jeskynních systémech tvořily tyto malby součást rituálních či kmenových oslav, kterých se účastnili členové kmene a tančili zde v rytmu hudby. I když tyto obřady ztratily svůj původní náboženský význam, např. právě tanec se stal nedílnou součástí dnešních festivalů a slavností. Každý rituál v archaickém pojetí světa představoval zpřítomnění nějakého archetypu, božského modelu. Kmenové společenství např. při zakládání chrámu, vstupuje do posvátného času, a podílí se tak svojí lidskou tvořivostí na události stvoření, která stála na počátku existence světa. Pro člověka, který byl členem přírodního náboženství, měla téměř každá běžná činnost svůj vlastní archetyp, tedy jakýsi pravzor, který spojoval profánní a posvátný svět, a proto také každá věc či předmět denní potřeby mohly nabývat sakrálního významu.⁷⁶

Teorií rituálu a jeho funkcí se v knize „*Antropologie náboženství*“ věnuje F. Bowieová, která zde představuje několik možných přístupů k této problematice na obecné rovině. Rituály mohou mít význam pro jednotlivce, skupinu i celou společnost. Mají celou řadu nejrůznějších funkcí: od zprostředkování a vyjádření citů, přes schopnost vyvolat změnu chování člověka, obnovovat jeho vnitřní harmonii, uzdravovat, až po jejich roli pro zajištění úrody, při tom všem rituály zprostředkovávají kontakt s posvátnem.⁷⁷ Z velkého množství teorií, které zde Bowieová představuje, tématu této práce asi nejvíce odpovídá teorie B. Alexandera, který zdůrazňuje propojenost rituálu s každodenním životem člověka. Jak bylo výše uvedeno, někteří antropologové zdůrazňovali areligiózní charakter archaického umění, jiní zase příliš zobecňovali jeho výhradně náboženskou funkci. B. Alexander však dochází k syntéze těchto dvou dřívějších přístupů, když hovoří o dvou základních aspektech rituálu, které

⁷⁴ Srov. BOWIE, F. *Antropologie náboženství*, s. 153 – 154.

⁷⁵ Srov. BUDIL, I. *Mýtus jazyk a kulturní antropologie*, s. 226.

⁷⁶ Srov. Tamtéž, s. 203.

⁷⁷ Srov. BOWIE, F. *Antropologie náboženství*, s. 147.

jsou v něm přímo obsaženy: „*Rituál definovaný těmi nejobecnějšími a nejzákladnějšími pojmy je představení či předvedení, naplánované nebo improvizované, kterým se realizuje přechod od každodenního života k alternativnímu kontextu, v jehož rámci je proměněn všední den.*“⁷⁸

Antropologové se při snaze o definování rituálu dělí na dvě skupiny. Jedna z nich zdůrazňuje symbolický výklad náboženských obřadů, např. S. J. Tambiah popsal rituál jako kulturou vytvořený „*systém symbolické komunikace*“⁷⁹. Každé rituální chování je druhem specifické komunikace, která se uskutečňuje pomocí slov, gest, symbolů či umělecké tvorby. K tomuto pojetí zaznívají také námitky (jako v případě britského antropologa A. Gella), jež upozorňují na skutečnost, že tuto teorii nelze aplikovat obecně, na rituály kmenových společenství, protože mnozí z jejich příslušníků nerozlišují symbol jako zástupné vyjádření něčeho jiného, tak jak to činíme my v naší západní kultuře, ale chápou jej jako zcela přirozenou součást jejich běžného života.⁸⁰ Zde však náboženská výchova může najít velikou devizu, kterou v sobě může symbol skrývat. Jestliže dítě ještě nerozlišuje konkrétní skutečnost od té symbolické, je o to důležitější mu zajistit přístup k čistým symbolickým formám při prvních setkáních s náboženskou zkušeností.

Druhým přístupem k teorii náboženského rituálu je tzv. *performativní přístup*, který charakterizuje náboženský obřad jako jistou formu hry nebo divadelního představení. Mezi zastánce tohoto v současné antropologii převládajícího názoru se řadí například B. Alexander, Schesner, či Arthur van Gennep.

Hra má také významnou roli při zábavných, tvůrčích a výchovných činnostech, kterými se v primitivních kulturách děti připravovaly na budoucí život. Jak upozorňuje J. A. Svoboda, v případě keramiky s naivní modelací či dekorem je toto možné spojovat s rituálem, ale stejně tak mohlo jít o dětskou hru. Děti napodobují činnost rodičů v umělecké tvorbě, i v učení se životním zkušenostem.⁸¹

Cílem této kapitoly bylo najít společné spojovací články mezi uměním a náboženským rozměrem člověka, které byly objeveny zejména v samotných kořenech lidské civilizace. U archaických kultur antropologové nacházejí zcela rovnocennou podobu náboženského uvažování, které mohou hodnotit jen na základě viditelných forem, jenž nám tyto národy zanechaly v podobě nástěnných maleb a celé řady

⁷⁸ ALEXANDER, B. s. 139. Cit. podle BOWIE, F. *Antropologie náboženství*, s. 149.

⁷⁹ TAMBIAH, S. J., s. 119. Cit. podle BOWIE, F. *Antropologie náboženství*, s. 151.

⁸⁰ Srov. BOWIE, F. *Antropologie náboženství*, s. 51.

⁸¹ Srov. SVOBODA, J. A. *Počátky umění*, s. 67 – 68.

hmotných artefaktů. Tato díla jsou jedinečnou ukázkou religiózního dědictví, dokladem plnosti a barvitosti náboženského života našich předků, kteří svůj svět prožívali jako místo pevně spojené s transcendencí. Umělecké artefakty se stávaly nedílnou součástí náboženských rituálů, modliteb, oslav i každodenního života.

V následující kapitole zůstane člověk a jeho náboženské potřeby, které projevuje pomocí umění stálým meritem pozornosti, ačkoliv od jeho počátečních kořenů bude učiněn velký skok do nejaktuálnější současnosti. Na co může v této souvislosti odpovídat sociologie náboženství a teorie médií, v nichž hrají obrazy důležitou úlohu jako současné prostředky mezilidské komunikace, které se projevují také v moderním umění? Na všechny tyto otázky se pokusí najít odpověď následující kapitola.

2.2 Sociologické hledisko: umění a náboženství v současné společnosti

V předchozí kapitole bylo pojednáno o vztahu člověka k transcendenci z pohledu oboru antropologie, která zkoumá elementární náboženské a umělecké projevy u archaických národů a současných kultur, v nichž je toto chování stále zakořeněno. V současnosti je sice člověk těchto způsobů komunikace a prožívání posvátna, a to nejen časově, ale i kulturně vzdálen, ale v nejrůznějších oblastech společenského života sociologové pozorují okamžiky, které si s výše uvedenými projevy archaického člověka příliš neprotiřečí. Jedná se o rozsáhlou oblast sociálních jevů v současné společnosti, kterou zkoumají jednotlivé disciplíny sociologie. Jednou z nich je také sociologie náboženství, která „zkoumá lidskou stránku vztahu člověka k transcendentnu, respektive sociální jednání, projevy, vztahy a skupiny, které na tomto základě vznikají.“⁸² Sociologie náboženství nehledá odpověď na otázku po pravdivosti jednotlivých náboženství (na rozdíl od náboženské sociologie, která vychází z teologie), ale zajímá se o to „jak náboženské jednání a slova, skupiny a rituály působí ve společnosti a jak se vzájemně ovlivňují.“⁸³

2.2.1 Obraz náboženství v současné evropské společnosti

Když sociologové popisují charakter současné společnosti, mohou vycházet z několika koncepcí. Ještě do sedmdesátých let minulého století v sociologii náboženství převažovala tzv. sekularizační teorie. Základním předpokladem tohoto konceptu bylo

⁸² NEŠPOR, Z., LUŽNÝ, D. *Sociologie náboženství*, s. 7.

⁸³ Tamtéž, s. 8.

postupné přemístění od tradiční náboženské společnosti, která byla prostoupena náboženským symbolismem a náboženství bylo obsaženo ve všech složkách každodenního života, směrem k moderní společnosti, která je určována empirickými vědeckými produkty a změnou politických a hospodářských poměrů, a především jejich vyvázáním se z církevního vlivu.⁸⁴

Dochází k postupné ztrátě důvěryhodnosti náboženských struktur, a k přesunu osobní religiozity do oblasti elementární rodiny, kde se mění v plně individualizovanou náboženskou interpretaci světa a celku skutečnosti.⁸⁵

Za rozhodující moment pro vznik sekularizace považuje T. Halík dobu, kdy přestalo být křesťanské náboženství médiem kulturní komunikace. Toto bylo důsledkem události, při níž došlo k oddělení církve od státu.⁸⁶ Halík dále říká, že dnešní evropské křesťanství a náboženství je křesťanstvím a náboženstvím „v jistém smyslu“. Ačkoliv sekularizace ovlivnila podobu těchto fenoménů, Evropa stále čerpá z kulturního dědictví svých předků, a mnozí Evropané se ke křesťanství stále více hlásí, ačkoliv již nemají potřebu svojí víru spojovat s církví. I když s proměněným obsahem a formou, a také způsobem porozumění lze říci, že: „*Náboženství je kulturní a antropologickou konstantou jednotlivce i společnosti.*“⁸⁷ Jako dobu, kdy se začal postupně ztrácet převažující vliv tradičních forem náboženství, v Evropě zejména křesťanství, označují čeští sociologové D. Lužný a J. Navrátilová druhou polovinu devadesátých let.⁸⁸

Ve stejném období dochází k nárůstu plurality, která je doprovodným znakem postmoderny, a ta bývá spojována s vydáním Lyotardovy knihy „*La Condition Postmoderne*“ (1979). Tento moment proměny z moderního k postmodernímu myšlení charakterizuje J. Bystřický jako proces, kdy: „*Do našeho dnešního světa proniká pluralita, diference a především rozmanitost jako výraz odklonu od univerzálního modelu jednoty.*“⁸⁹ Jednotný svět v jeho lineární časovosti je nahrazen diskontinuálním pojetím prostorovosti. Z integrální filosofie se přitom stává „rozptýlená filosofie“, která hledá alternativy a protiklady jejich dosavadních poznatků. Koncept postmoderny rezignoval na možnost uchopení hotového a celistvého výkladu skutečnosti, a nahradil jej mnohostí forem výkladu světa. Tento svět je nyní viděn jako složitý a pluralitní, ať se jedná o pluralitu v náboženství, komunikaci, nebo ve vědě. Člověku nezbyvá nic

⁸⁴ Srov. NEŠPOR, Z., LUŽNÝ, D. *Sociologie náboženství*, s. 78 – 81.

⁸⁵ Srov. VÁCLAVÍK, D., *Náboženství a česká moderní společnost*, s. 37.

⁸⁶ Srov. HALÍK, T. *Vzýván i nevzýván*, s. 31 – 32.

⁸⁷ Tamtéž, s. 22 – 23.

⁸⁸ Srov. VÁCLAVÍK, D. *Náboženství a česká moderní společnost*, s. 159.

⁸⁹ BYSTRICKÝ, J. a kol. *Média, komunikace a kultura*, s. 8.

jiného, než důvěřovat ve fungování společenských systémů a technických produktů. Když byla uvolněna snaha o unifikaci, umožnilo to také přebrazení, či změnu konkrétní struktury.⁹⁰

Pluralita se odráží také v náboženských systémech, které již tak ostře neurčují protiklady mezi ortodoxní vírou a herezí.⁹¹ Náboženské společnosti, které si až do této doby zachovávaly svůj monopolní status, jsou nyní nuceny zařadit se k dalším náboženským denominacím, skupinám, či sektám, a stát se jejich rovnocennými konkurenty na rozsáhlém náboženském trhu. Otázkou však zůstává, jak může právě v tomto konkurenčním boji obstát křesťanství.⁹²

Tento předpoklad však, jak se v posledních letech ukazuje, nelze aplikovat na celou náboženskou sféru. Zatímco v západní Evropě a v angloamerických částech světa, v nichž sekularizační paradigma a myšlenka náboženského pluralismu vznikly, docházelo ke změnám v náboženském uvažování, na jiných kontinentech k těmto posunům nedocházelo, resp. lidé v těchto oblastech bojovali se zcela jinými problémy (např. hlad, nezaměstnanost, válečné konflikty, klimatické změny, které ovlivnily zemědělskou produkci, apod.). Později se ukázalo, že ani v Evropě nebyla situace tak tristní, jak se zprvu předpokládalo. Naopak, v současnosti můžeme pozorovat narůstající snahu o naplnění potřeb, které se objevují v podobě hledání transcendence, absolutna či posvátna (např. T. Luckmann). Mnozí sociologové se domnívají, že lidé v západní části světa objevují naplnění těchto potřeb v nejrůznějších kvazináboženských formách, jako byly např. totalitní ideologie 20. století. Na základě výzkumů současné religiozity v evropských zemích, sociologové rozlišují mezi: tradiční religiozitou, která je propojena s církevními institucemi a alternativní religiozitou, která je uskutečňována mimo tyto struktury, a má často privatizovanou, individualizovanou a synkretickou formu projevů zbožnosti.⁹³

Skutečnost, že náboženské organizace stále ovlivňují, a v současnosti ještě hlasitěji promlouvají do celosvětového dění, označují sociologové jako tzv. desekularizaci náboženství. Jistý je však především nynější vzrůst vlivu náboženství v oblastech životních hodnot, sociální spravedlnosti a mezinárodní pomoci, solidarity, či boje za lidská práva.⁹⁴

⁹⁰ Srov. BYSTRICKÝ, J. a kol. *Média, komunikace a kultura* s. 8 – 12.

⁹¹ Srov. VÁCLAVÍK, D. *Náboženství a česká moderní společnost*, s. 159.

⁹² Srov. Tamtéž, s. 37 – 38.

⁹³ Srov. Tamtéž, s. 141.

⁹⁴ Srov. VÁCLAVÍK, D. *Náboženství a česká společnost*, s. 42.

Zásadní otázkou, která z výše uvedeného vyplývá, je: V jakých formách a na jakých místech lidé tyto náboženské potřeby a obsahy hledají, a jak k diskuzi o tomto problému může přispět náboženská výchova? Tyto zmíněné koncepce a paradigmaty byly stručnou charakteristikou závěrů současných sociologických teorií a výzkumů, převážně z oblasti západní Evropy a USA, které jsou kontextuálním uvedením do problematiky, která je v České republice, v porovnání s nimi velice specifická, jak bude uvedeno v následujícím textu.

2.2.2 Česká společnost víry a nevíry v celoevropském kontextu

Současná religiozita na českém území se stala námětem řady statistik evropských i domácích teoretiků z oblasti sociologie i teologie. Snahy o popis současné podoby religiozity v české společnosti však naráží na obtíže s dřívějším terminologickým vymezením, které hovořilo o ateizaci české společnosti.

Ateismus byl v současnosti nahrazen projevem tzv. *difuzní religiozity*: esoterismu a nového gnosticizmu. Nejčastějším projevem české náboženskosti je však lhostejnost k otázkám víry. Je ovšem důležité zmínit, že se nejedná o ostře vyhraněné názory, ale spíše o projev názorové plurality, kdy se v člověku prolínají různé postoje, a tím se utváří tzv. víceúrovňová identita. Náboženská lhostejnost se někdy projevuje i ve snaze obvinít církve z nevěrohodnosti jejího učení, která může být podle T. Halíka v některých případech i oprávněná, ale mnohdy je spíše bulvárně zveličená.⁹⁵

Pastorální teolog A. Opatrný při popisu současného stavu české religiozity hovoří o odmítavých, veřejně deklarovaných postojích k víře a k církvím. Tento většinový přístup označuje pojmem „*nevíra*“, ale zároveň upozorňuje, že nemusí jít o skutečný odraz vnitřního světa člověka.⁹⁶

Toho si všímá také teolog a pedagog M. Kaplánek, když hovoří o náhlém záblesku víry, která se objevuje v konfrontaci s náročnou životní překážkou, ale také může být projevena v zájmu o netradiční formy religiozity (léčitelství, esoterika, východní náboženství, apod.). Člověk v nich hledá něco, co nemůže jinde objevit.⁹⁷ Proto můžeme sledovat obrovský nárůst spolků a nabídek k utišení těchto potřeb a snahu o nalezení přesahu.

⁹⁵ Srov. HALÍK, T. *Vzýván i nevěřán*, s. 88 – 90.

⁹⁶ Srov. OPATRŇÝ, A. *Cesty pastorační v pluralitní společnosti*, s. 19.

⁹⁷ Srov. KAPLÁNEK, M. *Christentum und Religiosität in Tzechien: Fragmentarische Anfragen und Beobachtungen*, Diakonia 35 (2004). In OPATRŇÝ, M. *Teorie a praxe charitativní práce*, s. 74.

Někdy je česká náboženská označována pojmem „areligiozita“, která vyjadřuje odstup k náboženským otázkám, kvůli neinformovanosti o tom, co může být jejich obsahem. Ale tato charakteristika podle pastorálního teologa M. Opatrného více odpovídá situaci v dnešním východním Německu.⁹⁸ Stěžejní rozdíl spočívá mezi těmi, jež jsou k náboženství lhostejní (agnostici, konvenční víra), a těmi, které tato otázka zneklidňuje (hledající, či ateisté).⁹⁹ Když se však jedinec ocitne v napjaté či kritické situaci, náhle se u něj objeví jistá forma víry, ale po překlenutí krize se tato víra opět ztrácí. Halík proto hovoří této religiozitě jako o „neviditelné“ či „plaché zbožnosti“.¹⁰⁰

Na možná nebezpečí při používání označení „sekulární společnost“ pro českou religiozní scénu upozorňuje D. Hamplová ve svém příspěvku s názvem „Religiozita dospělých v České republice na počátku 21. století“, protože tento termín závisí na definování pojmu náboženství a na výzkumném pojetí tohoto jevu. Zatímco jsou Češi zdrženliví v odpovědích na otázku církevní příslušnosti, když se jedná o otázku zájmu o astrologii nebo léčitelství, bylo by možné je zařadit mezi jedny z nejreligioznějších náboženských skupin v Evropě.¹⁰¹

Sociologické průzkumy, které v největším rozsahu představuje *Sčítání lidu*, se snaží tyto údaje zobecnit a aplikovat na českou religiozitu pomocí statistik a čísel. Nejaktuálnější obraz stavu české religiozity podávají předběžné výsledky České statistického úřadu ze sčítání lidu, které proběhlo v roce 2011. V něm se k příslušnosti k církvi přihlásilo 14% obyvatel, přičemž 10% z nich se hlásí k římskokatolické církvi.

Novou kolonku, umožňující přihlásit se k víře bez příslušnosti k církvi využilo téměř 700 tisíc lidí. Překvapivý fenomén se objevil v souvislosti s dobrovolností odpovědi na otázku náboženského vyznání, kdy možnosti nevyplnit toto políčko využila skoro polovina obyvatel České republiky.¹⁰²

Detailněji zpracovaný výzkum¹⁰³ Sociologického ústavu Akademie věd ČR, v jehož rámci provedla D. Hamplová šetření náboženské situace v České republice, se pokusil

⁹⁸ Srov. OPATRŇÝ, M. *Teorie a praxe charitativní práce*, s. 74 – 75.

⁹⁹ Srov. HALÍK, T. *Vzýván i nevyzván*, s. 102.

¹⁰⁰ Srov. HALÍK, T., cit. podle OPATRŇÝ, M. *Teorie a praxe charitativní práce*, s. 74.

¹⁰¹ Srov. HAMPLOVÁ, D. *Religiozita dospělých v České republice na počátku 21. století*, s. 20. In LUŽNÝ, D., NEŠPOR, Z. *Náboženství v menšině*.

¹⁰² Sčítání lidu, domů a bytů 2011 – předběžné výsledky [online]. Praha: ČSÚ, 2011.[cit. dne 2012-02-27]. Dostupné na WWW: <<http://www.scitani.cz>>.

¹⁰³ Název výzkumu: „Retradicionalizace a individualizace náboženství v České republice a jejich sociopolitické a socioekonomické důsledky.“ (Hamplová D., Ústav religionistiky Filosofické fakulty MU v Brně a Sociologický ústavem AV ČR, ve spolupráci s agenturou SC&C, 2006).

údaje z dřívějšího průzkumu upřesnit. Když se dotázaný při mezinárodním srovnávacím šetření (ISSP, 2005)¹⁰⁴ či při Sčítání lidu (r. 2001)¹⁰⁵, rozhodl označit políčko „*bez náboženského vyznání*“, nemuselo to vyjadřovat jeho osobní vztah k transcenci.

Varovným signálem pro církve a jednou z otázek pro náboženskou pedagogiku, by ale mělo být zjištění nízké důvěry, kterou čeští občané do církví vkládají, neboť za „*důvěryhodné*“ označilo církve a náboženské organizace jenom kolem tří procent obyvatelstva. Hamplová však doplňuje, že se jedná o typický jev, který se objevuje ve většině postkomunistických zemí, v nichž byla totalitním režimem oslabena důvěra nejen v sociální instituce, ale také v druhého člověka.¹⁰⁶ S tímto stanoviskem nesouhlasí D. Václavík, který se této problematice věnuje z historické perspektivy, a upozorňuje na často unáhlenou objektivizaci tradičního odklonu Čechů od církví, který by měl být způsoben komunistickým režimem. V případě střední a východní Evropy spojuje proces odklonu od církví a tradičního křesťanského náboženství s tzv. dvourychlostní modernizací, která probíhala podobně jako v západních státech, v nichž byl proces modernizace uplatněn už v průběhu 19. století, zatímco ve východních oblastech k modernizaci došlo až na počátku dvacátého století. Toto může být podle něj důvodem podobnosti české religiozity s Francií či Skandinávií.¹⁰⁷ Na základě toho charakterizuje českou religiozitu, která se v mnohém podobá té evropské, jako holistické pojetí vztahu mezi člověkem a posvátným a profánním světem, která eklekticky spojuje různé náboženské spisy, je otevřená vůči nejrůznějším typům duchovních zážitků, ale je možné objevit také jejich společný inspirační kontext.¹⁰⁸

Ze zjištěných výsledků výše uvedeného výzkumu české religiozity, D. Hamplová vytvořila tři různé skupiny, jejichž členové uváděli shodné prvky z hlediska religiozního přístupu:

- 1) *Skupina s tradiční křesťanskou vírou* – její členové věří na existenci nebe, pekla, zázraků, na účinnost modlitby, v posmrtný život, anděly a v osobního Boha.
- 2) *Alternativní religiozita* – je charakteristická vírou v nadpřirozené jevy, důvěrou ve schopnosti léčitelů, či v pravdivost předpovědí věštců a časté přesvědčení o tom, že astrální znamení mohou ovlivnit běh života, či v účinnost amuletů, které přináší štěstí.

¹⁰⁴ V rámci výzkumu byly porovnány údaje ze šestnácti evropských států, v němž se Česká republika umístila na prvním místě v počtu respondentů, který ve svém dotazníku označili políčko „*bez vyznání*“ (asi 60% populace).

¹⁰⁵ Celkem 59% obyvatel ČR potvrdilo, že se nehlásí k žádnému náboženskému celku či společnosti.

¹⁰⁶ HAMPLOVÁ, D. *Religiozita dospělých v České republice na počátku 21. století*, s. 21 – 23. In LUŽNÝ, D. NEŠPOR, Z. *Náboženství v menšině*.

¹⁰⁷ Srov. VÁCLAVÍK, D. *Náboženství a moderní česká společnost*, s. 50.

¹⁰⁸ Srov. Tamtéž, s. 165 – 167.

3) *Hnutí „New Age“* – patří sem ti, kteří souhlasili s tvrzením, že lidstvo vstupuje do nového duchovního období, nebo věří v reinkarnaci.¹⁰⁹

V souvislosti s tímto dělením se D. Hamplová domnívá, že převaha křesťanské víry u starších respondentů byla ovlivněna jejich pravidelnou účastí na bohoslužbách, či návštěvou katechezí či školního vyučování náboženství v dětství. Jedná se o zásadní vliv náboženské socializace, která se uskutečňuje v rodině, školách a v církevních organizacích, s výrazným vlivem četnosti účasti na bohoslužbách. Ti, co se bohoslužeb účastnili pravidelně (nejméně jednou za měsíc) profilují v dospělosti v tradiční křesťany, zatímco lidé, kteří navštěvovali kostel jen sporadicky, později inklinují spíše k alternativním směrům v náboženství. Z toho následně D. Hamplová uvažuje možnost, že člověk, který v dětství získá alespoň minimální kontakt s náboženskou skutečností (v rámci bohoslužeb, nebo výchovy), v dospělosti častěji inklinuje k nadpřirozenu, ale nikoliv ke konkrétně vyslovené víře. Každá z církví má také odlišný způsob předávání víry a práce s dětmi, mládeží či dospělými věřícími. Z tohoto výše uvedeného výzkumu je možné uzavřít, že k tradičnímu křesťanství se hlásila asi jedna pětina české populace, zatímco téměř dvě třetiny tvořili lidé hlásící se k alternativním náboženským hnutím.¹¹⁰

Jestliže tento průzkum poukazuje na zásadní roli náboženské socializace v dětství, měla by tuto skutečnost zohlednit církve, a její činnost by se měla zaměřit na přiměřený a odpovídající způsob práce s dětmi ve farnosti či v náboženské výchově. Škola a rodina tvoří základní východisko pro další směřování a uvažování jedince, které mohou přispět k jeho dospělé volbě náboženské příslušnosti. Církevní organizace by se měly pokusit zdůraznit prožívání víry ve společenství. Život v církevním společenství či v křesťanské společnosti má tvořit alternativní možnost k převažujícímu individualismu v české společnosti.

2.2.3 Mediální společnost a kultura obrazu

Současní sociologové a antropologové se shodují, že dnešní člověk žije ve světě symbolů a jejich významů, které následně sdílí s druhými lidmi. Elementárním médiem k předávání těchto významů je lidská řeč. K tomu, aby mohly být sdělované obsahy uchovány, si lidstvo vytvořilo prostředky, do nichž tyto symboly zařadilo. Byly to

¹⁰⁹ Srov. HAMPLOVÁ, D. *Religiozita dospělých v České republice na počátku 21. století*, s. 27 – 28, in LUŽNÝ, D. NEŠPOR, Z. R. a kol. *Náboženství v menšině*.

¹¹⁰ Srov. HAMPLOVÁ, D. *Religiozita dospělých v České republice na počátku 21. století*, s. 28 – 29, in LUŽNÝ, D., NEŠPOR, Z. R. a kol. *Náboženství v menšině. Religiozita v české společnosti*.

jeskynní malby, rytiny, ozdoby, sošky a celá rozmanitá škála prehistorických uměleckých artefaktů, která archaickému člověku sloužila jako nástroj komunikace s ostatními členy kmenového společenství. Byly odkazem pro nastupující generace, ale také zajišťovaly kontakt s posvátnem (viz. kapitola 1.4.1.). Náboženství je tedy již od svého zrodu doslova prosyceno těmito způsoby vyjádření, které mají trvalou podobu. Se vznikem písma se staly náboženské významy součástí posvátných knih a textů. Díky těmto médiím získaly lesk objektivnosti a danosti, která prezentuje „*nikoliv jeden z možných významů, ale jediný možný.*“¹¹¹ Média se tedy zásadně podílejí na formě předávání náboženských významů, ale ovlivňují zároveň jejich obsah.

V době středověku byly biblické významy věřícím předávány autoritou církve v homiliích, tedy ústní formou, ale především také jejich symbolickým zobrazováním ve výtvarných artefaktech. Katedrála propojovala vertikální a horizontální skutečnost, když připomínala posvátný svět, jelikož byla Božím příbytkem (*imago Dei*), a zároveň byla zobrazením světa lidí (*imago mundi*). Sochy a posvátná ikonografie představovaly pro středověkého člověka „učebnici“, která znázorňovala pozemský svět v jeho soteriologické perspektivě, pomocí symbolů, které odkazovaly k transcendenci.

S vynálezem knihtisku se však situace výrazně proměnila, a Bible se tak stala dostupnou alespoň pro část gramotného obyvatelstva. Nástup reformace způsobil, že se tištěné texty staly součástí náboženských sporů, ale také novým prostředkem pro šíření víry. Revoluční událostí v moderních dějinách byl nástup nových, technologicky vyspělých médií, od novin, přes rozhlas, televizi až k internetu. Evangelizace se tak přizpůsobila novým možnostem, a začaly vznikat nejrůznější formy rozhlasového a později televizního či internetového vysílání s křesťanskou tematikou. Bohoslužby a náboženské obřady se svými časoprostorovými souvislostmi se musely podřítit omezeným technickým možnostem mediálních prostředků.¹¹²

Důležitým postřehem vůči mediálnímu způsobu komunikace je také hypotéza N. Postmana, který na příkladu televizních politických debat uvádí, že společně s médii se vytratila možnost racionálního dialogu, na němž by měla být založena nejen politika, filosofie a věda, ale i teologie. Argumenty a vyjadřování vlastního názoru k tvrzení protistrany byly nahrazeny jednostranným, stručným a „ikonickým“ sdělením média.¹¹³

¹¹¹ VÁCLAVÍK, D. *Náboženství a média*, s. 321, in NEŠPOR, Z. R., LUŽNÝ D. *Příručka sociologie náboženství*.

¹¹² Srov. Tamtéž, s. 323 – 325.

¹¹³ Srov. POSTMAN, N., cit. podle VÁCLAVÍK, D. *Náboženství a média*, s. 326, in NEŠPOR, Z. R., LUŽNÝ, D. *Příručka sociologie náboženství*.

Je však nutné připomenout, že většina mediálních společností se snaží o skutečnou objektivitu, s cílem odpovídat na potřeby svých diváků.¹¹⁴ Je ale posláním učitelů naučit děti mezi těmito pestrobarevnými „výrobky“ náboženského trhu volit jen ty „skutečně kvalitní“.

Kapitola ze sborníku „*Média, komunikace a kultura*“, s názvem „*Sociologie: Média a systémy*“, která hovoří o provázanosti médií a dnešní společnosti, začíná konstatováním autora tohoto příspěvku I. Muchy, který říká, že: „Žijeme v mediálním věku“. Pro sociologii toto tvrzení nabízí nové schéma otázek. Jednou z nich je tato: Do jaké míry ovlivňují média formy komunikace, interakce a způsoby komunikace, poznávání a porozumění sociální skutečnosti? Hlavní pozornost oboru směřuje ke sledování a analýze prostředků, které zajišťují udržení života společnosti, mezi které patří nejen obstarávání potravy, dodržování pravidel a společenských norem, ale také víra v nadčasové, transcendentální hodnoty. Jedním z faktorů, které se podílejí na utváření, stabilitě a změně těchto skutečností, jsou média.

Současná postmoderní společnost je vyznačena těmito základními prvky: rozvoj nových technologií, komunikačních systémů a tlak masmédií. Mediální sféra je autopoietická (tj. řídí se vlastní logikou vývoje), podílí se na konstrukci zákonů, norem a pravidel, a spoluvytváří sociální realitu. Nejsou to však už jen prostředky, které usnadňují život člověku, a to zejména v oblasti komunikace. Za sociologicky nejvýznamnější je považována schopnost médií proměňovat vnější svět a způsob vnímání vnějšího světa. Média působí na celou osobnost člověka, ovlivňují jeho city, postoje, vztahy a myšlení, a částečně také určují, jeho hodnotový systém. Oddělují člověka od přirozeného světa, když mezi něj, přírodu a kulturu dosazují sebe samé, a tuto skutečnost následně vyjadřují mediálně.¹¹⁵

Za „*religio*“¹¹⁶ dnešní doby, podobně výše uvedenému názoru, T. Halík považuje média, která svým používáním symbolů, interpretací a výkladů světa ovlivňují myšlení a chování lidí, a vytvářejí společnou zkušenost, jako to dříve činilo tradiční náboženství. Současná média „*formují celkové vnímání světa*“. Obraz světa je však pluralitní, fragmentární, a právě takto jej média představují a zobrazují.

¹¹⁴ Srov. VÁCLAVÍK, D. *Náboženství a média*, s. 327, in NEŠPOR, Z. R., LUŽNÝ, D. *Příručka sociologie náboženství*.

¹¹⁵ Srov. MUCHA, I., *Sociologie: Média a systémy*, s. 29 – 40, in BYSTRICKÝ, J. a kol. *Média, komunikace a kultura*.

¹¹⁶ Termín „*religio*“ T. Halík ve své knize používá jako určitý ekvivalent „*státního náboženství*“, v původním významu římského státního náboženství, bez mystického obsahu, jen jako prostředek k upevnění moci císaře.

Tradiční monoteistická „náboženství slova“ byla nahrazena „kulturou obrazu“. Dnešní doba je dobou „estetickou“, která je tvořena mediálními obrazy, jimiž se člověk nechává stále fascinovat.¹¹⁷

Mnozí odborníci hovoří o dnešní společnosti jako o „společnosti obrazu“. Jedním z nich je také německý mediální teoretik F. Kittler, který rozlišuje dnešní kulturu od té dřívější momentem přechodu od médií písemných k optickým médiím, mezi něž řadí zejména fotografii a filmy. Jedná se o technologie, které produkují fixní obrazy, a je možné je sledovat, jelikož jsou relativně stálé, na rozdíl od televize a internetových programů, které vysílají pouze elektronické signály.¹¹⁸

Celý obzor našeho vnímání světa je určován obrazy. Vizualními prostředky se předávají významy, myšlenky a informace. Dnešní společnost žije v éře vizuality neboli vizuální kultury. Termín „vizuální kultura“ obsahuje celou řadu forem, kterými se ve společnosti prosazuje, jedná se zejména o výtvarné umění, ale také film, televizi, reklamu či vizuální data. Tyto prvky tvoří komplexní celek, s množstvím projevů, souvislostí a asociací. Autorky knihy „*Studia mediální kultury*“, M. Sturken a L. Cartwright se domnívají, že „jakmile máme zkušenost s určitým vizuálním médiem, začneme využívat i další média a oblasti založené na vizuálních obrazech.“¹¹⁹ Např. když se člověk dívá na televizní pořad, může jej asociovat s již dříve viděným uměleckým dílem. Vizuální zážitky jsou úzce spojeny s obrazy, které vychází z běžné životní zkušenosti. Obrazy a mediální texty jsou činiteli, které umožňují dívat se na něco určitým pohledem, tedy specifickým způsobem vyjadřovat své pocity a zároveň dávají význam člověku a jeho dynamickým kontaktům.¹²⁰

Možnostmi relací pojmů a obrazů se ve své knize „*Média, komunikace a kultura*“ věnuje její redaktor a spoluautor J. Bystřický. Východiskem se pro něj stává hypotéza V. Flussera, který považuje texty za přeznačené obrazy, které svojí skladbou písmen a vět dokáží pojmově obrazy popsat, a následně slovně vyjádřit. Bystřický však upozorňuje na pouze relativní shodnost zobrazení s myšlením v pojmech. Obrazy mají totiž schopnost převádět neviditelný proces pojmového uvažování do viditelného znázornění. Tyto dva celky však nelze zcela zaměňovat, protože obraz sám o sobě nedokáže uchopit skrytou logiku pojmů. Činí tak pouze pomocí *mediality* (technika analogické transparence), obrazy jsou ohraničenými záznamy v poli viditelnosti. Obraz

¹¹⁷ Srov. HALÍK, T. *Vzývání i nevzývání*, s. 38 – 39.

¹¹⁸ Srov. KITTILER, F. *Optische medien*, cit. BYSTŘICKÝ, J. a kol. *Média, komunikace a kultura*, s. 65.

¹¹⁹ STURKEN, M., CARTWRIGHT, L. *Studia vizuální kultury*, s. 11.

¹²⁰ Srov. STURKEN, M., CARTWRIGHT, L. *Studia vizuální kultury*, s. 12 – 13.

zprostředkovává proces vidění, nikoliv však to, co může být ve skutečnosti viděno člověkem. Ten hledá v obraze skryté texty, aby na nich mohl objevit to „neviditelné“, tedy prohlédnout jejich medialitu. V textech následně dokáže číst skryté souvislosti, kontexty a možnosti výkladu celku. Jenom díky pojmům může celek viditelného v obraze odkrývat to, co je v nich zviditelněno, tedy samotné texty.¹²¹

O rozhodující úloze obrazu v dnešním světě hovoří také René Huyghe. Současný člověk je veden a ovládán smyslovými dojmy, které ovlivňují jeho rozhodování a názory (dopravní značky, reklama, televize a jiná média). Obrazy v postmoderní době zcela nahradily četbu a psané texty. Z těchto důvodů nazývá R. Huyghe dvacáté století „*kulturou obrazu*“.¹²²

Díky tomu se těší velké popularitě především výtvarné umění, které pomocí obrazu poskytuje naplnění zrakových vjemů. Nebezpečí této přesycenosti obrazem spočívá v tom, že vede k pasivitě, či k pouhému recipování mediálních informací, bez snahy o odhalení jejich obsahů. Umělecký obraz je účinnou protizbraní vůči tomuto pasivnímu konzumismu, protože je znakem umění, dokladem umělcovi schopnosti tvořit novou vizi světa, které svojí fantazií umělec dodává rozmanitost. Umělecké dílo mění divákovo očekávání, přesahuje jej a burcuje jeho vědomí. Upoutává pozornost diváka, a tím se z něj stává „stimul svobody“. Jedině správnou soustředěností může člověk dílo pochopit, posoudit a ocenit.

Huyghe vyzdvihuje naopak stálost a nehybnost obrazu, které jsou pro oko diváka stále k dispozici a podřizují se subjektivnímu tempu jeho pozorování. Člověk tak může plně ovládat vnější i svůj vnitřní svět.

Možnost a snahu zachytit prchavost okamžiku (*imprese*), která je kompenzační hodnotou umění, Huyghe nachází v otiscích rukou archaického člověka na jeskynních stěnách, v realistickém napodobování skutečnosti, ale i v moderním umění.¹²³

Hlavním účelem umění je zprostředkování krásy, jenž dodává smysl lidskému životu, když umělecká kompozice umožňuje člověku nalézat harmonii, rovnováhu a řád v jeho vnějším, ale i vnitřním světě.¹²⁴ Tohoto stanoviska R. Huyghese bude použito jako východiska pro další kapitolu, která bude oproti výše uvedeným dvěma předchozím, které hodnotily spíše vnější aspekty těchto jevů, sledovat vnitřní stránku uměleckého a náboženského prožívání jedince.

¹²¹ Srov. BYSTRICKÝ, J. a kol. *Média, komunikace a kultura*, s. 18 – 22.

¹²² Srov. HUYGHE, R. *Řeč umění ve světle psychologie umění*, s. 9 – 11.

¹²³ Srov. HUYGHE, R. *Řeč umění ve světle psychologie umění*, s. 11 – 13.

¹²⁴ Srov. Tamtéž, s. 15 – 16.

Touto kompozicí antropologického a sociologického hlediska, je uzavřena část práce, která se věnovala hodnocení společenských a kulturních vlivů, determinant umění a náboženství, které společně vytvořily obraz současného člověka, jehož uvažování je hluboce zakořeněno v přítmí archetypů a komunikačních prostředků, které používali jeho dějinní předchůdci k poznávání světa a kontaktu s posvátnem. Tyto obrazy pak člověk včlenil do svého nynějšího světa pomocí literatury, výtvarného umění a obrazových médií. Kapitola o sociologii náboženství také ukázala, že ani výše zmíněný prvek transcendence není dnešním lidem vzdálen tak, jak by se dalo z některých sociologických výsledků předpokládat. Naopak mnozí teologové a sociologové hovoří o stálosti této potřeby, kterou objevují v kulturních projevech a v chování současného člověka. Stěžejní úlohou náboženské výchovy v tomto procesu by tedy měla být snaha o navázání dialogu mezi těmito složkami člověka, což se zdá být snazší, když si uvědomíme, že náboženství a umění hovoří stejným jazykem, řečí symbolů, obrazů a metafor.

2.3 Religiozita a estetické vnímání dětí ve starším školním věku

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala otázce vývoje religiozity a estetického vnímání u dětí v mladším školním věku. Aby mohlo být toto pojednání rozšířeno na období středního a staršího školního věku, kterému se věnuje tato práce, budou nyní shrnuty obecné závěry, které byly představeny ve výše zmíněném textu. Vzájemnému srovnání kognitivních vývojových stupňů se vznikem estetických dovedností, předcházely krátký popis vzniku a růstu osobnosti v období od narození až po mladší školní věk, jak je uvedl E. H. Erikson, ve své koncepci „*osmi vývojových stádií*“ osobnosti člověka.¹²⁵ Jeho žák a následovník, J. Fowler spojil tuto teorii s Piagetovou vývojovou stupnicí kognitivních struktur, a dále podrobněji rozpracoval duchovní stránku jednotlivých etap.

2.3.1 Stádia vývoje religiozity v dětském věku

Celý proces duchovního rozvoje začíná již těsně po narození dítěte, které zakouší primární zkušenost důvěry v láskyplném rodinném prostředí, kterou objevuje v prvním kontaktu s matkou. Toto období proto Erikson označuje jako „*období bazální důvěry*“;

¹²⁵ Podrobněji viz MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 22 – 39.

jelikož v něm kojeneček získává základní důvěru ve svět a naději v lásku, se kterou v něm bude přijímán. Stupeň důvěry, který si dítě v tomto období vybuduje, určuje pozdější vyjádření a prožívání vztahu k Bohu. V době od prvních narozenin do tří let, se u dítěte rozvíjí schopnost samostatného rozhodování a jednání. Batole zažívá pocit osvobození se od rodičů, ale také první pocit studu a zahanbení. Tento věk nazývá Erikson „*stádium první autonomie*“, z něhož si dítě odnáší základní přístup ke stanovenému řádu a pravidlům, ale i odvahu ke svobodnému jednání. Tyto procesy ovlivní také jeho vztah k náboženskému či etickému systému.¹²⁶

Hlavní pozornost byla v mojí bakalářské práci věnována období, které začíná velkou událostí v životě dítěte, tímto přechodovým okamžikem je nástup do školy. Malý školák tehdy rozšiřuje horizont svých vztahů, které již nejsou omezeny jen k sobě samému, a k nejbližší rodině, ale jedná se o širší sociální komunikaci, která probíhá při navazování přátelství se spolužáky, s novými kamarády, objevuje se také vztah k nové autoritě, kterou nyní představuje učitel. Religiozita dítěte je v tomto věku konfrontována s novými poznatky o světě, které žák získává v rámci školních předmětů.

Možnost navštěvovat také hodiny náboženské výchovy má na vývoj religiozity velký vliv.¹²⁷ Školní výuka náboženství by v tomto období, které bývá někdy také popisováno jako „*stádium mýticko-doslovné víry*“ (J. Fowler), měla žákovi poskytnout racionální, nezkreslený a kladný přístup k náboženské skutečnosti. Jedním z návrhů, jak toto žákům zajistit, představil německý náboženský pedagog H. Halbfas, když přitom navázal na dílo P. Ricoeura, který vývoj religiozity rozdělil na období tzv. „první“ a „druhé naivity“. Model, který do českého prostředí náboženské výchovy zavedla L. Muchová, je založen na racionalizaci doslovné víry. V dialogu víry a vědy, má žák možnost své názory konfrontovat a rozumově zdůvodnit nové poznatky, jež získává v jiných školních předmětech, a spojit tak vědecký a náboženský pohled na svět.¹²⁸

2.3.2 Religiozita dítěte ve středním a starším školním věku

Vnitřní svět pubescenta je nyní bohatší nejen z hlediska citů a prožitků, ale dochází také k největšímu rozvinutí poznávacích schopností (viz. kap. 2.3.3), které je nyní podpořeno abstraktním uvažováním o sobě, o věcech, druhých lidech a o Bohu. Jedná se zejména o existenciální otázky, jako je např. téma umírání a smyslu lidského života, přidávají se

¹²⁶ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*, s. 241 – 253.

¹²⁷ Srov. Tamtéž, s. 253.

¹²⁸ Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 83 – 84.

také pochybnosti vůči dřívějším autoritám. Erikson tento věk spojuje s obdobím, které označuje jako „*stádium identity*“.¹²⁹

Za důležitý aspekt citové výchovy považuje P. Říčan také pozorování a tvorbu uměleckého díla. To má být jakýmsi korektivem společností upřednostňovaného konzumního způsobu života, jenž je tažen náboženským kýčem¹³⁰ a mediálním vlivem¹³¹ a v důsledku toho dochází k umenšení možnosti probudit tzv. *vyšší city*. Tyto city se v náboženském životě projevují zejména jako láska, úcta, pokora, bázeň či důvěra vůči Boží autoritě. (viz 3. kapitola, o náboženské zkušenosti).

Mladý člověk v období pubescence a adolescence hledá kvalitativně novou životní orientaci ve složitém světě. Dřívější mýticko-doslovná víra, spojená s autoritou druhé osoby, se v tomto věku mění v osobní (interpersonální) konstantu dospívajícího. J. Fowler ji nazývá obdobím „*synteticko-konvenční víry*“. Subjekt nyní přijímá nové hodnoty a názory, které považuje za důležité, a vytváří si svůj vlastní, osobní názor na svět (tzv. osobní mýtus). Je však vystaven možnému nebezpečí, když přijaté hodnoty, které v tomto věku zvnitřňuje, nedokáže později překonat, a to mu zabrání přejít k dalšímu vývojovému stádiu. Ohrožujícím aspektem však může být také prožitá zrada či ztráta ideálů o blízké osobě, které mohou ovlivnit jeho vztah k transcendentní skutečnosti. V tomto věku také někdy dochází k dočasné ztrátě víry, která může být výrazem nihilistického zoufalství nad „zkaženým“ světem, nebo se naopak víra může dospívajícímu stát útočištěm, z něž se mu však jen obtížně vystupuje a navazuje běžné mezilidské vztahy.¹³²

Dalšími stádii religiozity, které J. Fowler popisuje, a které se rozvíjejí již nezávisle na věku, jsou: *individuálně-reflexivní víra*, kdy člověk na základě osobních zkušeností s realitou rozumového světa dochází k relativizaci do té doby poměrně jistého vztahu k autoritám, ale také k náboženské víře. V odpoutání se od autorit člověk hledá vlastní zodpovědnost, na rozdíl od předchozího období však již kriticky hodnotí také svoje názory a postoje. Často má tendence všechno příliš podrobovat této osobní kritice, což se projevuje v odmítání podřídít se jakýmkoliv autoritám.

Někteří jedinci se díky zkušenosti z předchozích období dokáží otevřít hlasu svého „hlubšího Já“ (C. G. Jung), který jim umožňuje nalézat v jejich životě jednotu. Díky tomu přecházejí do období tzv. *spojující víry*. Svět již není viděn tak nepřátelsky, ale

¹²⁹ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*, s. 290.

¹³⁰ Srov. AMBROS, P. *Teologicky milovat církev* (kap. 2.4.5.3).

¹³¹ Viz kapitola o náboženské sociologii a vlivu médií (kap. 2.2.).

¹³² Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*, s. 253.

dochází ke kritické reflexi vlastních názorů. Rozum je však nyní nahrazen schopností porozumět symbolům, a díky tomu přejít z období „první naivity“ (doslovná víra) do období tzv. „druhé naivity“ (P. Ricoeur, H. Halbfas, L. Muchová), kdy jedinec prohlédne zásadní momenty jako rozumově vysvětlitelné, a tím se racionalizuje a upevňuje jeho víra. Získává novou, tzv. ironickou imaginaci, a je svojí vírou nyní schopen prožívat plnohodnotně jak samostatně, tak i ve společnosti věřících.

Ideálem zralé religiozity je tzv. *víra směřující k univerzalitě*, ale toto stádium je spíše hypotetické. Nacházejí se v něm opravdu výjimeční jedinci, kteří ve svém životě dokázali překročit sami sebe a plně se odevzdali pomoci druhým. Mezi tyto „světce“ na zemi můžeme považovat např. blahoslavenou Matku Terezu, Martina L. Kinga, či papeže Jana Pavla II., kteří dokázali „obejmout svět“ a zahrnout druhé svojí láskou. Takový člověk vidí svět již očima lásky Ježíše Krista, který svojí obětí zachránil svět. Jediným úskalím tohoto stádia je neoblomnost a tvrdošijnost takového věřícího, který kráčí za svým cílem, i za cenu přehlížení a odmítání, často se proto také stává mučedníkem.¹³³

2.3.3 Kognitivní vývoj dítěte a rozvoj estetického vnímání

V další kapitole byla věnována pozornost samotným etapám vývoje kognitivních procesů, které byly vždy následně doplněny o nově rozvinutý jev, který je významný pro estetické vnímání skutečnosti. K těm nyní připojím také popis stádia, které se rozvíjí u dětí ve středním a starším školním věku a je vrcholem celého předchozího procesu kognitivního vývoje, jedná se o tzv. „*stádium formálních logických operací*“.

V úvodní kapitole této práce byla představena východiska pro možnost následného rozvinutí těchto stanovisek, pro práci s výtvarnými uměleckými díly v hodinách náboženské výchovy. Při zpracování těchto předpokladů jsem vycházela zejména z teorie G. Grahama, který ve své knize „*Filosofie umění*“ dochází k závěru, že hodnota umění spočívá ve schopnosti rozvíjet kognitivní procesy, které jsou zprostředkovány uměleckým dílem, a podporují rozvoj nového poznávacího stupně, jímž je „*umělecká forma poznání*“.¹³⁴ Z psychologického hlediska popisuje vývoj kognitivních procesů švýcarský psycholog J. Piaget, jehož závěry tvoří osu následujícího textu, který je vždy doplněn o nový stupeň estetického poznání a hodnocení.

¹³³ Srov. Tamtéž, s. 253 – 254.

¹³⁴ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 68.

S rozvojem vizuálního smyslového vnímání získává dítě prostředek k pozorování okolního světa. Novorozenec může díky tomu již těsně po narození navazovat první formu sociální komunikace v momentě, kdy se jeho soustředěný pohled setká s očima matky (zejm. v době kojení). Smyslové orgány jsou však jen zprostředkujícími činiteli, které myslí dodávají informace. Mozek je okamžitě zpracovává a vytváří tzv. *vjemy*, neboli obrazy skutečnosti, které člověku umožňují správně se orientovat v prostoru.¹³⁵ Objevení souvislostí mezi jednotlivými věcmi či předměty dítěti umožňuje tyto vazby soustředit do představivosti. Rozvíjí se také symbolické myšlení, které však ještě není abstraktní, ale dítě v období mezi druhým a čtvrtým rokem již dokáže označovat věci jejich symbolickými názvy. Jedná se o stěžejní období pro estetické vnímání, protože představivost společně s fantazií jsou hlavními složkami *imaginace*.

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

1) *Představivost* má schopnost redukovat neúplnost (spojení obrysů či dějů), nebo uskutečňuje tzv. denní snění, při němž člověk organizuje své nenaplněné či očekávané děje a navrácí se ve vzpomínkách k příjemným a nostalgickým představám.

2) *Fantazie* má naproti tomu dvě základní funkce: zaprvé funkci únikovou, která dokáže vyrovnávat emoční nestabilitu v reakci na konkrétní negativní prožitek, ale také umožňuje produkci nových, originálních idejí, které jsou obsaženy v umění. Nejčastěji se uplatňuje při tvorbě mýtů a pohádek.¹³⁶

Jako posoupný, kontinuální myšlenkový proces charakterizuje imaginaci J. Vaněk. *Imaginace* podle něj umožňuje celistvý estetický prožitek, když tvoří z přímých smyslových vjemů, a následným myšlenkovým zpracováním výsledné produkty, jako jsou např. metafory a sny, které je možno dále modifikovat.¹³⁷

V předškolním věku je dítě již schopno věci pojmenovat na základě shodných znaků. Jeho myšlení se však stále nachází v předoperační rovině, která je omezena na objekty, jenž si dítě může názorně představit. Piaget o tomto stádiu hovoří jako o věku, v němž se rozvíjí intuice. Dítě tedy již rozlišuje mezi skutečností a fikcí, ale jeho svět je stále spíše pohádkovou skutečností.

Termín „*intuice*“ má pro estetiku ústřední význam a je jedním z rozhodujících předpokladů jakékoliv umělecké tvůrčí činnosti. Je nutné rozlišovat mezi intuitivním

¹³⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*, s. 50.

¹³⁶ Srov. Tamtéž, s. 59 – 63.

¹³⁷ Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 83 – 84.

a rozumovým poznáním, ač fungují ve vzájemné součinnosti, jedná se o dva naprosto autonomní psychické celky.¹³⁸

Na začátku školní docházky dítě vstupuje do dalšího stupně kognitivního vývoje, tedy do stádia „*konkrétního (logického) myšlení*“. Školák již dokáže uvažovat ve dvou dimenzích vztahu současně. To znamená, že je schopen prostorového uvažování. Dochází také ke zdokonalení řeči a paměti, které dítěti umožňují uchovávat si v mysli zážitky ve verbální formě příběhů.¹³⁹

Všechna tato zmíněná vývojová stádia tvoří předpoklad pro možnost poznávat, prožívat, hodnotit a vytvářet umělecká díla. Symboly v těchto artefaktech skryté, jsou díky rozvinuté imaginaci, intuici a symbolickému uvažování čitelné, a pokud výchova dokáže zajistit optimální podmínky k možnosti nahlédnout a porozumět jejich skrytému poselství, je možné se symboly pracovat již s dětmi v mladším školním věku. K zásadnímu nárůstu možností pro práci se symbolem a uměleckým dílem však dochází až s rozvinutím abstraktního uvažování.

V následujícím textu bude toto období zpracováno podrobněji, přičemž ústřední pozornost bude zaměřena na možnost využití tohoto nového potenciálu při zacházení s výtvarnými díly současného moderního (abstraktního) umění. Artefakty současného umění jsou totiž ve většině případů plné symbolických forem, které umožňují zcela nový způsob poznání.

2.3.4 Vývojová specifika v období středního a staršího školního věku

V období středního školního věku, které nazývá E. H. Erikson stádiem „*smyslu díla naproti pocitu méněcennosti*“¹⁴⁰, dochází ke konfrontaci dítěte se světem dospělých, se světem učení, práce a povinností. Dítě je nyní vystaveno velkému přísunu nových informací o světě, druhých i o sobě samém. Školní prostředí musí nabízet odpovídající podmínky, aby každé dítě ve své interindividuální subjektivitě mělo možnost se s tímto rozsahem poznatků, objevů a znalostí vnitřně vypořádat. Archaické společnosti pro to měly osvědčený systém předávání dovedností, jako byla např. manipulace s předměty denní potřeby u dívek, chlapani byli naopak cvičeni v umění lovu. Na všech těchto činnostech se dítě podílelo formou hry (viz kap. 1.4).

¹³⁸ Srov. Tamtéž, s. 90 – 94.

¹³⁹ Srov. LANGMAIER, J, KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 124 – 125.

¹⁴⁰ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 30 – 32.

V tomto období dochází také k největšímu rozvinutí vizuálního vnímání, které nyní již také souvisí s abstraktním myšlením. Dětská schopnost popisovat „eidetické“ obrazy (schopnost detailního vybavení obrazu v mysli, do největších podrobností, které se blíží skutečné podobě předmětu) se postupně ztrácí. Také představy jsou již méně barevné, než tomu bylo v období mladšího školního věku. Výuka dospívajících by tak podle J. Langmaiera a D. Krejčířové měla být nově strukturována, protože dětskému věku odpovídající přílišná názornost by mohla brzdit rozvoj abstraktního uvažování. Zcela bez názorných příkladů se však výuka neobejde, protože „*i zcela abstraktní pojmy vycházejí ze základu názorných zkušeností*“.¹⁴¹ Důraz by měl být nyní zaměřen na nové otázky, které jsou pro dospívajícího člověka aktuální. Jsou jimi nejčastěji historická, společenská a válečná témata, u dívek to bývají zase milostné romány či poezie, u chlapců převažují zejména science-fiction romány či počítačové hry.¹⁴² Na duchovní rovině jsou to otázky o původu vesmíru, konečnosti lidského života, společenských hodnotách a o Boží existenci. Aby však mohl dospívající zaujmout k těmto věcem svoje vlastní stanovisko, musí tyto ustálené hodnoty zpochybnit, aby je mohl opět následně přijmout.¹⁴³

2.3.5 Kognitivní vývoj v období středního a staršího školního věku

Od začátku pubescence dochází k proměně a zdokonalení celého systému myšlení. J. Piaget hovoří o vzniku zcela nového systému „*formálních, logických operací*“. Tyto operace jsou objektem nových operací, dochází k vyvozování soudů o soudech, myslí o myšlení, apod., což způsobuje nárůst možností složitých logických kombinací.

Nové dovednosti, související s rozvojem formálních logických operací, popisují autoři J. Langmaier a D. Krejčířová takto:

- 1) Zcela nové možnosti práce s pojmy, které může dospívající člověk uchopit či vytvořit abstraktní formou. Nepotřebuje k tomu přítomnost konkrétních předmětů, ale pracuje již na úrovni symbolického uvažování. V této době dítě také rozumí abstraktním pojmům jako je např. svědomí, mír, právo, spravedlnost, apod.
- 2) Je schopen uvažovat o možných alternativách při řešení složitějšího problému.
- 3) Rozvíjí se schopnost spekulativního promýšlení variant a kritického korektivu vůči ustáleným normám a ideálům.

¹⁴¹ LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 148.

¹⁴² Srov. Tamtéž, s. 149.

¹⁴³ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 175.

- 4) Schopnost rozlišovat mezi formálním úsudkem a obsahem.
- 5) Dovednost abstraktního myšlení, které má logickou strukturu.¹⁴⁴

Nová dovednost kritického uvažování dospívajícímu umožňuje rozlišit domněnku od prokázaného faktu, a může tak dojít k přetransformování názoru, na základě vyslechnutého argumentu protistrany, a tím dojít k úpravě tohoto názoru.¹⁴⁵

K procesu hledání identity, který v tomto věku začíná postupně zesilovat, náleží také otázka hodnotové orientace, která souvisí s oblastí víry, tedy s tzv. *duchovní orientací člověka*. Dospívající člověk hledá hodnoty, které jej přesahují, a z těch dále upřednostní ty, v nichž nalezne odpověď na otázku po smyslu svého života. Rozvoj spirituality totiž patří k základním potřebám člověka. Jedná se tedy zejména o vytváření vědomé a plně reflektované duchovní orientace, a tomu má být přizpůsobena i výchova v rodině a školní výuka.

V tomto období dochází také k nárůstu zájmu o umění, které pubescent už nadřazuje dětské hře. Zatímco v hudbě jde o rychlý rozvoj dovedností, výtvarní umělci vyzrávají o něco déle.¹⁴⁶

Rozhodujícím faktorem pro toto období je zprostředkovat dítěti možnost promýšlet, hodnotit, získávat a přehodnocovat či měnit své dosavadní názory ve formě diskuze či dialogu s vrstevníky, který mu pomůže překonat obtíže vyvolané nově objevenými otázkami. Aby se mohlo dítě naučit používat svoji intelektuální abstrakci pro řešení důležitých životních otázek a okamžiků, musí se s tímto prostředkem naučit správně zacházet. Jednou z možností jak tuto schopnost rozvíjet v náboženské výchově, je forma výuky založená na metodě „*Filosofie pro děti*“, která bude podrobněji rozepsána v kapitole (viz kap. 5.4), jež se věnuje zpracování metodických návrhů možností práce s výtvarným materiálem v hodinách náboženské výchovy.

2.3.6 Řeč umění z hlediska psychologie

V umělecké tvorbě člověk objevuje kromě jiného i sám sebe. O to důležitější je tato schopnost umění pro období pubescence, kdy dospívající nachází ve svých dílech svoji jedinečnost, svoji vlastní identitu. Umělecká kompozice (jednota linií, valérů, tvarů, barev, apod.) umožňuje člověku nalézat řád, rozmanitost a harmonii, v jeho vnějším, ale

¹⁴⁴ Srov. PIAGET, J., cit. podle LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 149–151.

¹⁴⁵ Srov. LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 152.

¹⁴⁶ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 177.

i vnitřním světě. Hlavním účelem umění je v tomto smyslu zprostředkování krásy, jenž může dodávat smysl lidskému životu.¹⁴⁷

Český psycholog, který se zabývá oborem psychologie umění, J. Kulka, považuje umění za specifický druh lidské komunikace. S důrazem na konkrétní sdělení, které je jím předáváno, jej J. Kulka ve své knize popisuje takto: „*Umění je zvláštním způsobem lidského dorozumívání. Informace sdělovaná v průběhu umělecké komunikace není formulovatelná ani sdělitelná jinými než uměleckými prostředky. To je právě specifikum umění, obrací se k celku psychických sil člověka, tedy k rozumu, citu a vůli. Svým působením psychiku reorganizuje, tj. ovlivňuje a přetváří.*“¹⁴⁸ Tato definice plně odpovídá záměru této práce, která se snaží o propojení řeči umění a s řečí náboženství. I v tomto se tedy jedná o specifickou formu komunikace, jak ji výše ve vztahu člověka a umění J. Kulka označuje. Co však člověku samotné umění přináší, popisuje na základě jeho jednotlivých funkcí. Jak již bylo výše uvedeno, je otázka spojená s funkcí umění a uměleckých druhů velice složitá a historie estetiky k tomuto tématu uvádí celou řadu možností. J. Kulka volí rozdělení podle toho, jakými formami se může umění vztahovat k člověku. Vedle funkcí biologických, které se zaměřují především na fyziologické potřeby člověka (relaxace, uvolnění), ekonomických (umění jako druh zboží), či sociálních a kulturních, které umožňují jedinci navazovat vztahy ke společnosti a k přírodně kulturnímu prostředí, sem řadí také pro tuto práci stěžejní funkce psychologické, které mají tyto složky: kognitivní (poznávací), expresivní (vyjadřovací), dále sem řadí složky formativní a výchovné, abreaktivní (slouží k odreagování), emocionálně motivační či psychoterapeutické apod. Jako samostatnou funkci umění uvádí také spirituální složku, která se objevuje ve všech náboženských systémech, magických a kulturních rituálech, či v mystice. Některé složky fungují ve vzájemné spolupráci.¹⁴⁹

Specifickou kategorií v psychologii umění je vznik a bytí uměleckého díla, jelikož se jedná o prostředek vyjádření myšlenek, názorů, pocitů, prožitků a zkušeností umělce prostřednictvím obrazových forem. Ke vzniku uměleckého díla je zapotřebí těchto následujících postupů: *zdroj* neboli *příčina*, která umělce nadchne k tvorbě, následuje *fáze zpracování podnětu a přípravy* na samotnou realizaci, kdy dochází k *materializaci*

¹⁴⁷ Srov. HUYGHES, R. *Řeč umění ve světle psychologie umění*, s. 14 – 16.

¹⁴⁸ KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 38.

¹⁴⁹ Srov. KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 22 – 23.

uměleckého díla, které může být následně *vnímáno a posuzováno*.¹⁵⁰ Umělecké dílo J. Kulka dále popisuje jako znak, který má schopnost umožnit mezilidskou komunikaci.

Stejný názor sdílí také francouzský psycholog R. Huyghes, který říká, že umění je jedinečným způsobem komunikace, při níž prostřednictvím znaků a symbolů umělec sděluje divákovi svoje tajemství.¹⁵¹

Slovo komunikace (z lat. *communis*), ve svém původním smyslu mělo jednak význam „sdělení“, ale také „sdílení“. Umění je podle J. Kulky jedním z druhů komunikace, a proto jeho prostřednictvím umělec něco sděluje, ale zároveň volá diváka, aby s ním jeho zážitek, pocity radosti či smutku, jeho náladu či způsob duchovního prožitku sdílel. Jedná se o specifický druh setkání (*encounter*), který vyjadřuje vztah mezi dvěma entitami, přičemž jednou z nich je vnitřní umělcův svět a tím druhým je příjemce, čili divák nebo posluchač.

Ve svém popisu uměleckého díla J. Kulka zdůrazňuje, že jistý druh informace či sdělení je možné vyjádřit pouze uměleckými prostředky.¹⁵² Aby člověk dokázal rozkrýt tuto specifickou formu sdělení, musí nejprve porozumět jazyku umění, které hovoří se svým příjemcem řečí znaků, obrazů, symbolů a metafor. Jedná se tedy o zcela originální způsob komunikace mezi autorem a jeho diváky, posluchači či čtenáři.

Umělecké znaky vycházejí z naší běžné zkušenosti, a umožňují tak snáze pochopit sdělení, které je ukryté v díle.

¹⁵⁰ Srov. Tamtéž, s. 25.

¹⁵¹ Srov. HUYGHES, R. *Řeč umění ve světle psychologie umění*, s. 24.

¹⁵² Srov. KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 17; 38; 189 – 190; 205; 232 – 233.

2.4 Teologické hledisko

2.4.1 Stvoření a člověk jako obraz Boží

V úvodu knihy Genesis se nacházejí dvě zprávy, které popisují svým básnickým biblickým jazykem stvoření světa a člověka. Izraelský národ v nich vyjadřoval vědomí svého božského původu a povolání k lásce, kterým Bůh zahrnul celé své stvoření, když se rozhodl projevit svojí lásku, tedy milovat a být milován.¹⁵³ Jako vrchol Božího stvoření byl stvořen člověk, aby se stal „obrazem Božím“ (Gn 1,26-27). Člověk jako Boží obraz, dokáže díky tomu také svým tvůrčím činem svědčit o svém Tvůrci. Ale i v okamžiku, kdy se nechá oslovit uměleckým dílem jiného člověka, dochází k zesílení jeho víry v Hospodina a ve všechno co stvořil, zároveň zde objevuje důvěru v bližního, v jehož díle se projevuje jeho božský původ, jeho stvořenost k obrazu Božímu.¹⁵⁴

Zatímco kněžský kodex vypráví příběh o stvoření světa, v němž byl šestý den stvořen člověk jako muž a žena (Gn 1,27), také v druhé zprávě o stvoření (jahvistický kodex), můžeme najít metaforu odkazující k tvůrčí umělecké práci Boha, ačkoliv z poněkud jiného pohledu. Hospodin jako Sochař zde „modeluje“ člověka z prachu země (Gn 2,7) a vdechuje mu život. Jde o znázornění Božího působení ve světě¹⁵⁵, ale také nicotnosti člověka, který byl stvořen z hmoty (někdy se v překladu uvádí „hlína“, jindy „prach“), která běžně sotva drží tvar, jedině Boží Láska mohla tedy člověka přivést k životu v integrální jednotě těla a ducha (srov. GS 12). Žena byla vytvořena k podobě svého muže (Gn 2,18), a tím byl založen první vztah, který stojí v základu celého lidského společenství. Setkání člověka s Bohem i s člověkem jsou pro život nepostradatelné. Vztah muže a ženy je zde obrazem lásky Boha k člověku (Sir 17,1-4; Žl 8).¹⁵⁶

Zatímco jediný Bůh Stvořitel, tvoří vše z ničeho („ex nihilo“), člověk-tvůrce přetváří již existující věci a opatřuje svoje výtvořiny jménem. K možnosti podílet se takto na díle stvoření, byl člověk stvořený k obrazu Božímu, povolán již v rajske zahradě (srov. Gn 1,28).¹⁵⁷

Podle V. Boublíka je člověk Božím obrazem z těchto důvodů: jeho bytí je Darem stvořitelské lásky, od začátku byl povolán k lásce, a díky tomu může tuto lásku k Bohu

¹⁵³ Srov. BOUBLÍK, V. *Teologická antropologie*, s. 31.

¹⁵⁴ Srov. EMINGER, Z. A. *Teologie a kultura*, s. 13.

¹⁵⁵ Srov. BOUBLÍK, V. *Teologická antropologie*, s. 33.

¹⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 68.

¹⁵⁷ Srov. JAN PAVEL II., papež, *List papeže Jana Pavla II. umělcům*, čl. 1, cit. podle EMINGER, Z. A. *Teologie a kultura*, s. 106.

objevovat ve svém životě a ve stvořeném světě. V lásce je člověk „roven“ Bohu, a zároveň se sám stává viditelným „znamením“ Boží lásky pro svět. Dokonalý obraz Otce se však uskutečnil až ve vtělení Ježíše Krista.¹⁵⁸

Proto ve zjevení Božího tajemství, ve vtěleném Ježíši Kristu, mohou umělci všech dob nacházet povzbuzení a výzvu, a především čerpat nový zdroj inspirace, Božský zdroj Krávy, Dobra a Pravdy, o kterém píší evangelia a apoštolové. Díky tomu také umění ve svých dílech připomíná tajemství vtěleného Slova.¹⁵⁹

2.4.2 Biblická místa hovořící o umění a kráse

Ve starozákonních knihách se slovo *krása* či *umění* objevuje ve zcela jiném kontextu, než jak jej chápeme v současnosti. Izraelité totiž neměli zvláštní slova a termíny pro označení toho, co považovali za umění či krásu. Bylo to především proto, že tyto věci nepředstavovaly pro tehdejší obyvatele Blízkého východu objekty hodné zvláštní pozornosti, ale naopak byly součástí běžného, každodenního života. Tuto praxi bychom v dnešním moderním pojmosloví mohli označit spíše jako „dekorativní“ přístup k umění. Krása byla totiž přirozenou součástí Božího stvoření, které samo v sobě dobro a krásu zahrnovalo, jak je to zřejmé z následujících slov a pojmů, která se pro umění a krásu v Bibli používaly.

Hebrejské slovo „*tsebi*“, se ve Starém zákoně vyskytuje ve významu „krása“ či „ozdoba“. Ovšem toto slovo bylo nejčastěji užíváno ve smyslu úcty k druhému člověku, například když se král David dozví o smrti Jonátana a Saula (2 Sam 1,19). Často se také tímto slovem vyjadřovala úcta k jiným národům, např. „slavné království Babylónu“ (Iz 13,19), nebo při poděkování za dary, které Izraelitům poskytovala Bohem vyvolená země, především však sloužilo k oslavě města Jeruzaléma (Jer 3,19). V Iz 28,5 se zase vypráví o milosrdném Hospodinu, který se stane „ozdobnou korunou a nádherným věncem“, jako ztělesnění vítězství nad Efrajimci v Samaří. Ale může také odkazovat na věčné království, které představovala kanaánská země, Sión či Nový Jeruzalém (Iz 4,5). Tyto významy spíše vyjadřovaly morální převahu, často ve spojitosti s vyprávěním, které popisovalo slitování Boha nad svým národem.

Další je skupina pojmů, která má návaznost ke slovu „*hadar*“, ve významu „úcty“ či „slávy“, které hovoří o uznání svrchovanosti Boha či krále. Nejčastěji se toto slovo objevuje v žalmech, které opěvují Hospodina, který se „odívá krásou“ (Žl 104,1), a také

¹⁵⁸ Srov. BOUBLÍK, V. *Teologická antropologie*, s. 70 – 72.

¹⁵⁹ Srov. Tamtéž, s. 109 – 110.

člověk na sebe bere tuto „svatost“, která se projevuje v jeho důstojnosti (Žl 8,6). Znovu se zde objevuje vztah mezi tím, co je krásné a dobré, a tedy svaté (Žl 29,2; Žl 96,9).

Tento význam nese i slova „*pa'ar*“, když mluví o „slávě“; „koruně (slávy)“, nebo přímo o „kráse Boží“. Obsahuje vyobrazení něčeho, co je objektem úcty či modlitby, vymezuje tedy posvátný prostor. Král se modlí k oslavě Božího domu (Ez 7,27), a lidé se nemají „chlubit“ vítězstvím, kterého dosáhl sám Hospodin (Sd 7,2). Opět je zde Bůh oslavován svým lidem. Může také vyjadřovat potvrzení slibu, který byl dán Izraeli (Iz 49,3). Toto označení zahrnuje viditelný jas, ale také má morální rozměr.

Slova, která asociují pojem „*yapah*“, popisují přístup ke „spravedlnosti“ či ke „kráse“. Nejčastěji hovoří o fyzické kráse člověka, v méně případech o kráse věcí. Často se toto slovo objevuje v Písni písní, nebo při popisu konkrétních biblických postav, jako v případě Sáry (Gn 12,11), Josefa (Gn 39,6) či Ester (Es 2,7). Izraelská země je nazvána krásnou, protože je místem Boží dobroty (Jer 11,16).

Ve smyslu „výstroje“ jsou to pojmy příbuzné slovu „*na'ah*“. Toto slovo se vyskytuje ve smyslu fyzické atraktivnosti (Pís 1,1), ale častěji se objevuje ve významu radosti, např. chvály či „přináležení“ svatosti k Božímu domu (Žl 93,5). V kontrastu je slovo použito ke zvýraznění pošetilosti člověka, který hledá krásu jinde než u Hospodina (Žl 17,7; Př 19,10; 26,1).

Slova spojená s pojmem „*na'em*“ vypovídají o kráse v jejím základním smyslu. Když např. hovoří o vyvolené zemi (Gn 49,15), o kráse slova (Př 16,24), místa, které Žalmista popisuje jako místo k užítku (Žl 16,6), nebo v metafoře o chlebu, který se jí v utajení (Př 9,17). Morální rozměr je nejzřetelnější, když je popisována přítomnost Boží na cestě (Žl 90,18), a Boží lid hledí směrem ke spáse s radostí, kterou zažívají v přítomnosti Boha (Žl 16,11).

V textech Nového zákona má slovo „krása“ také morální, či spíše teologickou náplň. O kráse v jejím vlastním smyslu vypráví např. sv. apoštol Pavel v listu Filipským (Fil 4,8). Častěji je krása spojována s dobrem (z řeckého „*kalos*“). Když je např. řeč o „dobrém ovoci“ (Mt 3,10), či dobrém zrně (Mt 13,24); Kristus jako dobrý pastýř (Jan 10,11.14), Boží stvoření vypráví o Boží dobrotě (1Tim 4,4).¹⁶⁰

¹⁶⁰ DYRNESS, W. A. *Visual faith. Art, theology, and worship in dialogue*, s. 70 – 74.

Jak bylo z výše uvedeného zřejmé, bible vypráví o kráse spíše nenápadně, skromně. Biblický jazyk je však výjimečný svým účinkem, když hovoří o těsném spojení lidského života k Bohu, který jako milující Otec nese svět ve své náruči. Bůh je totiž jediným zdrojem vši krásy. Zářivost krásy je obsažena jak v Bohu samotném, tak v díle jeho stvoření.¹⁶¹

V Novém zákoně je nauka o člověku jako Božím obrazu viděna výlučně kristologicky: Ježíš Kristus je jediným a pravým obrazem Božím, na kterém se člověk podílí (Řím 8,29; Kol 3,9; 1 Kor 15,47; 2 Kor 3,18). Syn je dokonalým zjevením Otcovy lásky, které je dovršeno ve zmrtvýchvstání, v němž dochází ke „druhému stvoření“, na kterém se člověk podílí částečně již tady na zemi a dokonale na věčnosti.¹⁶²

Člověk, který své bytí chápe jako dar a znamení Lásky, se svobodně rozhoduje žít v lásce k Bohu Otci. Láska Boha vůči světu se projevuje v tvůrčím činu stvoření. Každý člověk, když tvoří a pracuje, a zvelebují tak svět, který je dílem Božím, podílí se tím na Boží lásce. Svojí poslušnost a úctu k nezaslouženému daru, projevuje člověk klaněním (modlitba, adorace, oběť) a podrobením se Boží vůli. Na druhé straně také prožívá radost z příslibu spásy, kterou vyjadřuje svojí důvěrou, nadějí a společenstvím oběti v eucharistii.¹⁶³

2.4.3 Člověk jako Boží obraz v antropologii církevních otců

Tradiční výklady zprávy o stvoření první kapitoly knihy Genesis, se v učení církevních otců dělily na dva základní směry. Prvním z nich byl tzv. *kristologický přístup*, jehož autorem byl Origenes. Vycházel přitom z nauky sv. apoštola Pavla, který v listě Římanům (8,29) hovoří o tom, že jedině Kristus je dokonalým obrazem Boha Otce. Druhým, ještě významnějším směrem byl tzv. *trinitární přístup*. Hlavním zastáncem tohoto výkladu byl sv. Augustin, který říkal, že člověk je obrazem celé Boží Trojice, protože ve svém poznání a v lásce napodobuje vztahy božských osob. Naproti tomu sv. Ireneus či Dionýsos Areopagita vyzdvihovali obraz Boha, který se uskutečňuje v lidském těle.

V patristice byly vedeny spory o samotné slovo „obraz“, který mohl nabývat významu celého člověka, nebo jen „obrazu duše“, přemýšlelo se také, zda stejně

¹⁶¹ Srov. DYRNESS, W. A. *Visual faith. Art, theology, and worship in dialogue*, s. 74.

¹⁶² Srov. BOUBLÍK, V. *Teologická antropologie*, s. 68 – 69.

¹⁶³ Srov. Tamtéž, s. 71 – 73.

významným obrazem Božím může být muž i žena. V. Boublík k tomu dodává, že tyto problémy biblický autor zjevně neměl. Exegetické výklady o člověku jako o „obrazu“ a jeho „podobnosti“ k Bohu, hovoří o této skutečnosti jako o dvou synonymních termínech, které mají být zdůrazněním rozdělení pravomocí, kdy Bůh vládne vesmíru, a člověku je svěřen k opatrování pozemský svět.¹⁶⁴

Čelní představitel středověké teologie sv. Tomáš Akvinský, rozlišoval mezi „stopou Boží“, která je vlastní i ostatnímu stvoření (nejen člověku, ale např. i zvířatům), dále „podobností“ (*similitudo*), kterou Bůh obdařil duchovní bytosti, tedy anděly, a konečně „obrazem“ (*imago*), který se vyskytuje jen v řádu milosti, součinností kontemplativního poznání a lidské lásky s vnitrotrinitárním vycházením Božských osob, které člověka vedou ke kontemplaci a k plnému odevzdání se Bohu. V dějinách se uskutečňující obraz bude dovršen v tajemné účasti člověka na Božím životě na věčnosti. Tento text podle mnoha teologů a představitelů učitelského úřadu církve (GS 12, 13, 22, 34), odkazuje na lidskou důstojnost člověka. Jedná se o podobnost s Bohem v bytí a v lásce.¹⁶⁵

2.4.4 Místo umění v dnešní katolické církvi

Svatý otec, sám umělec a básník, papež Jan Pavel II. započal svým *Listem umělcům* psát novou historii vztahu církve a světa umění. Tento dialog je podle jeho slov „zakořeněn v samé podstatě jak náboženské zkušenosti, tak i umělecké tvorby“.¹⁶⁶

Na Druhém vatikánském koncilu církev potvrdila nutnost sledovat potřeby lidí v jejich aktuální situaci. Biskupský sbor k těmto potřebám zařadil také kulturu, včetně umění. Zvláštní pozornosti se kultuře dostalo především v pastorální konstituci *Gaudium et Spes*, která je jedním z hlavních, a ve své struktuře přelomových církevních textů. Tento obrat církve k člověku a ke světu, výstižně popisuje teolog a religionista Karel Skalický ve své knize „*Radost a naděje*“ těmito slovy: „*Církev proráží obležení, otvírá brány a spouští mosty. Otvírá se dialogu se současným světem, na který nehledí jako na protivníka, ale jako na přítele, jemuž chce naslouchat a pomáhat.*“¹⁶⁷

Úvodními slovy druhé kapitoly pastorální konstituce je kultura charakterizována jako „*zvelebování hodnot přírody a ducha*“.¹⁶⁸ Tato lidská činnost, ke které je člověk

¹⁶⁴ Srov. BOUBLÍK, V. *Teologická antropologie*, s. 31 – 32.

¹⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 69 – 70.

¹⁶⁶ JAN PAVEL II., papež, *List papeže Jana Pavla II. umělcům*, čl. 1, cit. podle EMINGER, Z. A. *Teologie a kultura*, s. 105.

¹⁶⁷ SKALICKÝ, K. *Radost a naděje*, str. 250.

¹⁶⁸ *Gaudium et Spes*, čl. 53; podle překladu Římské křesťanské akademie, 1983, str. 597.

veden, má svůj začátek již v pověření prvních lidí, jenž se jim dostalo od Hospodina při stvoření světa (srov. Gn 1,28).

O tomto daru hovoří také papež Jan Pavel II. ve výše zmíněném listu, v němž se obrací na ty, kteří se přibližují tajemství stvoření ve své tvůrčí práci: „*V člověku tvůrci se zrcadlí obraz Boha Stvořitele.*“¹⁶⁹ V této povinnosti uložené Bohem, našel člověk své radostné podílení se na tvorbě a uskutečňování Božího díla ve světě. Jeho díla jsou vyjádřením jeho duchovních zážitků a přání. Vždy se proto člověk snažil vyjádřit uměním to, na co mu jeho slova nestačila. Své duchovní city tak vložil do uměleckých děl, které hovoří svým specifickým způsobem: řečí metafor, symbolů a obrazů. Právě zde se nachází jeden z předpokladů, ze kterého mj. vychází tato práce, která v něm objevuje přesvědčení o podobnosti teologie a umění, které mají mnoho společných rysů, zejména v oblasti objevování způsobů, jakými člověk poznává Boha, který je nevyslovitelnou, všepřekračující Skutečností.

Pastorální konstituce *Gaudium et Spes* o tvůrčí činnosti člověka hovoří jako o něčem, co je mu vlastní, protože člověk ve všem co dělá, „*rozvíjí také vědy a umění a pěstuje krásu.*“¹⁷⁰ Tím si vytváří podmínky pro svůj život a určuje způsob uspořádání svých životních hodnot.¹⁷¹

Když papež Jan Pavel II. hovoří o člověku jako tvůrci, upozorňuje na jeho další významnou roli, která spočívá v navazování dialogu se svým obecenstvem, při němž jeho dílo prozrazuje mnoho o tvůrci samotném. Umělec, který je schopen ve své tvorbě poznávat Krásu, objevuje zároveň i její dvě neoddělitelné podmínky: Dobro a Pravdu. Svým od Boha získaným talentem přispívá k obecnému dobru lidstva. Papež na tomto místě ještě zmiňuje hodnotu uměleckého díla, kterou je „*umění vychovávat*“. Také umělec podobně jako učitel, matka či otec „*vychovává*“ společenství v poznávání krásy.¹⁷²

K výchovné úloze umění se též vyslovuje Kongregace pro katolickou výchovu v dokumentu „*Náboženský rozměr výchovy v katolické škole*“, ve kterém apeluje na učitele náboženství, kteří mají svým výchovným působením přivádět studenty k rozvoji estetického vkusu, a tím je uschopňovat k hlubšímu poznání společensko-kulturních kontextů. V každém národě je předáváno umělecké a kulturní dědictví, které se z velké

¹⁶⁹ JAN PAVEL II., papež, *List papeže Jana Pavla II. umělcům*, čl. 1, cit. podle EMINGER, Z. A. *Teologie a kultura*, s. 105.

¹⁷⁰ *Gaudium et Spes*, čl. 53, str. 597 – 598.

¹⁷¹ Srov. Tamtéž, str. 598.

¹⁷² Srov. JAN PAVEL II., papež, *List papeže Jana Pavla II. umělcům*, čl. 4, cit. podle EMINGER, Z. A. *Teologie a kultura*, s. 107.

části vztahuje k náboženství, a proto by i křesťanská církev měla dbát na tuto důležitou součást svého odkazu. Křesťanská umělecká díla jako „*vnímatelné projevy odrážející Boží krásu*“, odkazují k téměř dvoutisíciletému viditelnému svědectví křesťanské víry, ale zároveň se mohou i dnes dotýkat hlubokých zákoutí lidského srdce. Proto by měli, podle Kongregace pro katolickou nauku, náboženští pedagogové přivádět své žáky k hlubšímu pochopení uměleckých děl, tak jak to činili ve svých přednáškách otcové a učitelé církve, především pak sv. Augustin a sv. Tomáš Akvinský.¹⁷³

Z výše uvedených textů je zřejmé, že dnešní církvi velice záleží na dialogu se světem umění, který se může stávat místem setkání všech lidí, různých kultur i náboženství, a to díky jazyku, kterému lidé na celé planetě mohou porozumět, jazyku umění. Prostorem tohoto dialogu může být také školní výuka náboženství, když pomocí meditace a rozhovorů nad uměleckými díly nabídne žákům možnost setkat se a prožít krásu transcendence.

2.4.5 Role umění v dnešní společnosti v pohledu současných teologů

2.4.5.1 Znovuobnovení integrity umění v koncepci T. J. Bahounka

Teologické hledisko, které zastává dominikán T. J. Bahounek, řadí krásu do symbiózy božských skutečností, kterými jsou již zmíněná krásu a též dobro a pravda. Duchovní krásu vnímali příslušníci prvních národů jako zcela přirozenou součást svého světa, přitom ji však dokázali nadřadit kráse, jež může být zakoušena smysly. Boží krásu byla měřítkem této smyslové krásy, a člověk ji mohl dokonale poznávat. Když však později došlo k rozdělení celku krásy, hodnotil se tvůrce uměleckého díla, jeho příjemce a vlastní dílo samostatně. To ve starověku vedlo až k utilitaristickému pohledu na umění, které mělo hodnotu jen, když mělo užitek pro žijící skupinu. T. J. Bahounek tento přístup spojuje s kulturou národů, které vyznávaly polyteismus (např. Egypt, Babylónie, Řecko, či Řím). Monoteistické náboženství mělo však vždy zájem na sjednocení uměleckých činitelů v jediný celek. Ve starověkém Izraeli byla tato situace odlišná také proto, že bibličtí autoři, inspirováni Duchem svatým ve svých dílech umělecky zachycovali svoje zkušenosti ve formě básní, příběhů a literárních obrazů pro další generace.¹⁷⁴

¹⁷³ Srov. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU. *Náboženský rozměr výuky v katolické škole*, čl. 60 – 61, s. 23.

¹⁷⁴ Srov. BAHOUNEK, T. J. *Sociologický systém sociální nauky církve*, s. 56 – 57.

Dokonalou syntézou, která určila všechno pozdější umělecké směřování, bylo Vtělení Ježíše Krista, v němž se nadpřirozeně spojuje Tvůrce, Dílo i jeho Uživatel. Událost Zmrtvýchvstání měla vliv na rozvinutí nové estetické vnímavosti, a to se projevilo také v umělecké tvořivosti Božího lidu. Křesťanské umění se, na rozdíl od umění antického, snažilo o znázornění svého vyznání a náboženské zkušenosti. Později se k tomuto připojilo také estetické hledisko, aby mohlo být plně vyjádřeno tajemství Boha v jeho kráse a vznešenosti. Moderní umění se však odtrhlo od veřejného zájmu, protože podle T. J. Bahounka zdůrazňuje pouze sebevyjádření umělce, kdežto obecnost je zde vedlejší. Umělec již netvoří pro svého bližního, ale jen pro své individuální potřeby. K divákům abstraktního malířství, kteří mohou ocenit estetickou kvalitu těchto výtvorů, patří také jen velice úzká skupina obecnosti. Bahounek proto volá po znovuoživení integrity mezi uměním, tvůrcem a uživatelem.¹⁷⁵

T. J. Bahounek charakterizuje vztah náboženství a umění, jako vnitřní, symbolickou příbuznost. V umění se podle něj uskutečňuje duchovní stránka člověka, kterou vyjadřuje prostřednictvím svého díla. Každé umění má podle T. J. Bahounka svůj duchovní náboženský základ. Na uměleckém artefaktu se tak podílí vždy víra, stupeň přesvědčení o morálních a náboženských hodnotách, ale také smyslová náboženská zkušenost. Na celkovém rozvoji společnosti a umění se podílí také evangelizace. Výchova k umění má působit na uvolnění tvůrčích schopností, či na rozvinutí možnosti prožívání umění, to přispívá k růstu celkové vnímavosti člověka.¹⁷⁶

2.4.5.2 Otázka umění v pohledu protestantského teologa W. A. Dyrnesse

Posouzení stavu dnešního přístupu teologie k umění se zabývá také americký protestantský teolog W. A. Dyrness, který bez skrupulí kritizuje stále přetrvávající odstup protestantských církví k výtvarnému umění. Ve své knize s názvem „*Viditelná víra. Umění, teologie a bohoslužba v dialogu*“, se pokouší najít možná východiska pro změnu tohoto tradičního přístupu k umění, a navázat tak oboustranně přínosný rozhovor mezi protestantskými církvemi a uměním, nebo alespoň zmírnit někdy až přehnanou obavu některých věřících z přitakání uměleckým dílům. Upozorňuje například, že tento odstup nepodporuje produkci uměleckých děl, ale může dokonce bránit rozvoji umělecké představitosti, která je tak důležitá např. pro katolíky.¹⁷⁷

¹⁷⁵ Srov. BAHOUNEK, T. J. *Sociologický systém sociální nauky církve*, s. 58 – 68.

¹⁷⁶ Srov. Tamtéž, s. 83 – 93.

¹⁷⁷ Srov. DYRNESS, W. A. *Visual faith. Art, theology, and worship in dialogue*, s. 12.

Hlavní důvod tohoto stavu objevuje Dyrness v dějinách protestantismu, který kontakt s výtvarným uměním ztratil již v době reformace. Při stavbě kostelů a modliteben bylo po reformaci výtvarné umění odmítnuto proto, aby neodvádělo soustředění věřících, a mnohem větší důraz byl kladen na kázání Božího slova. Umění se tak soustředilo do oblasti literatury a hudby. V současnosti však můžeme pozorovat velký nárůst zájmu také o výtvarné umění, které se odráží v zakládání nových uměleckých organizací, pořádání seminářů a konferencí na téma umění, a stále vznikající díla křesťanských umělců, které se těší mezinárodnímu uznání. W. Dyrness v tomto spatřuje obrovskou výzvu pro umění a rozvoj kreativních záměrů.

Každý, kdo by chtěl k této expanzi umění přispět, například v oblasti výchovy dětí, či při pastoračním vedení, si musí uvědomit, že dnešní generace mladých lidí byla vychována a živena mediálními a elektronickými obrazy, a to se nutně projevuje na jejich vizuální představivosti.

Všichni křesťané by však měli obnovit důvěru v lidskost, s jakou byly obrazy namalovány, a přitakat tomu, že tyto artefakty vznikly díky Boží inspiraci, a díky tomu mají výjimečnou uměleckou hodnotu a krásu. Hříšným lidem se dostalo cti, že mohou také tvořit umělecká díla. Bůh jako Stvořitel a Vykupitel totiž stále drží svět ve svých rukou a Ježíš Kristus do něj vnáší Světlo, jako zmrtvýchvstalý a nanebevstoupený Pán. Tyto skutečnosti mohou podle názoru tohoto autora přivést křesťany ke znovuobjevení vizuálního rozměru jejich života a znovu v něm nacházet sílu ztělesněnou v obrazech a nechat se jimi okouzlit.

Umění je však pouze jedním z prostředků, jak upoutat pozornost současné generace, samo o sobě však nemůže poskytnout usmíření a duchovní spojení, po kterém lidské srdce touží, to může zprostředkovat jedině náboženství. To však musí znovu objevit odmítnutou symboliku a splatit dluh tak dlouho přehlíženému světu umění.¹⁷⁸

2.4.5.3 Teologie jako umění v pastorační koncepci P. Ambrose SJ

Teolog P. Ambros SJ, ve své knize „*Teologicky milovat církev*“ představuje novou koncepci pro možnost nového pojetí praktické teologie. V pastorační koncepci nachází shodné znaky s uměním, protože pro obě tyto skutečnosti jsou stěžejními tématy: láska k životu, otázka svobody člověka a krása. Na rozdíl od logického, vědeckého chápání skutečnosti, hledí teologie na tyto věci podobně jako umění. Hlavním principem se tak

¹⁷⁸ Srov. DYRNESS, W. A. *Visual faith. Art, theology, and worship*, s. 13 – 22.

stává komunikace, která je zásadní pro formování osobnosti člověka. Ambros přímo říká, že: „*Umění je tedy takové setkání se skutečností, které vytváří identitu člověka.*“¹⁷⁹

Je nezbytné zdůraznit, že pastorece a umění nejsou jen složkami kultury, ale také svěbytnými formami života. Oba tyto fenomény působí nějakou „změnu“ v životě člověka. Vedou jej ke kontemplaci i k tvůrčí činnosti.

Umění může také přivádět člověka k poznání: „*V umění se spojuje poznání s porozuměním a schopnost poznané uskutečnit a vyjádřit.*“¹⁸⁰ Když Ambros hovoří o možnosti této syntézy v pastoreci, která se uskutečňuje ve spojení kompetence víry se zkušeností a vnímáním, dále upozorňuje, že se jedná o schopnost vytvářet a sdílet nové formy vidění skutečnosti. Ambros tuto funkci, která je společná umění a pastoreci přirovnává ke vztahu fotografie a obrazu. Zatímco na jedné straně jde o aplikaci nauky (zachycení skutečnosti v podobě přímého zobrazení), na druhé straně se jedná o otázku utváření nového obsahu skrze nové vnímání Boha.¹⁸¹ Tento rozdíl však nemusí být ani tak výrazný, pokud si připomeneme argumenty G. Grahama, které vznesl na adresu reprezentativismu, který hovoří o přímém zachycení reality. Podle Grahama závisí zejména na umění tvůrce (v tomto případě fotografa, či pastoračního pracovníka), aby dokázal vidět člověka či zachycovanou skutečnost svým originálním, neopakovatelným způsobem. Tak může v obojím případě docházet k vnitřnímu rozvoji, k proměně člověka.

Umění má podobně jako pastorece také svůj sociální rozměr, když učí nově vnímat skutečnost člověka, a zároveň toto poznání ztělesnit ve své tvůrčí práci. Ve všech těchto činnostech a dějích je zásadním požadavkem ochrana a zachování svobody člověka.

V pastoreci je třeba se také vyvarovat toho, co se v uměleckém žargonu označuje termínem „kýč“, který je především předstíráním skutečnosti a umělého cítění. Eklektické vybírání jen toho, co se člověku zrovna hodí, bývá spojené s nabubřelým přezíráním skutečnosti. Stejně jako v umění zabraňuje kýč možnosti změny, a libuje si v zašlé slávě dřívějších činů. Nebezpečí „zkratky“ se projevuje také v životě, a sice v neochotě hledat nové a zápasit s problémy, které přináší každodenní život. Iracionalita kýče sice usnadňuje pochopení světa, ale o to víc člověka zbavuje možnosti tento svět vidět v jeho rozmanitosti a komplexnosti, a setkat se v něm s jeho jedinečnou krásou.

¹⁷⁹ AMBROS, P. *Teologicky milovat církev*, s. 86.

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 86.

¹⁸¹ Srov. Tamtéž, s. 87.

Důležitou úlohou pastorace je tedy vytvářet symboly zbavené nánosů těchto povrchností a umožnit člověku hledat živý obraz Boha, v církvi i v životě. Jedná se vždy o pastorači všedního dne, ve kterém můžeme nacházet krásu dne svátečního v Bohu.¹⁸²

K tomu co bylo výše uvedeno, je třeba doplnit to, co svými básnickými slovy vyjádřil papež Jan Pavel II.: I když každý člověk nemůže být malířem, hudebníkem či básníkem, má stále povinnost „*být tvůrcem vlastního života, a v jistém smyslu z něj vytvořit umělecké, mistrovské dílo.*“¹⁸³ Stejně jako když se malíř učí zacházet s tahy štětcem a získává zkušenost s vlastnostmi barev, světla, plochy, a všemi dalšími podmínkami k vytvoření díla, tak také člověk pověřený touto náročnou úlohou se musí naučit zacházet s vlastním životem a ze svých osobních i náboženských zkušeností čerpat k této tvorbě inspiraci.

¹⁸² Srov. AMBROS, P. *Teologicky milovat církev*, s. 86 – 90.

¹⁸³ JAN PAVEL II., papež, *List papeže Jana Pavla II. umělcům*, čl. 2, cit. podle EMINGER, Z. A. *Teologie a kultura*, s. 106.

3. ZKUŠENOST V UMĚNÍ A NÁBOŽENSTVÍ

Každodenní zkušenost tvoří ve své první rovině jeden z rozhodujících činitelů, které ovlivňují podmínky, při nichž se odehrává setkání člověka s náboženskou skutečností, ale i s uměleckým dílem. Také způsob a postoj, jakými k nim jedinec dokáže přistupovat, závisí na jeho předchozích zkušenostech, které prožívá ve svém každodenním životě. Tyto běžné zkušenosti jsou východiskem, na jehož základě je dokáže spojit s novými podněty, z oblasti náboženství či umění. Z tohoto setkání člověk odchází proměněn, získává novou kvalitu zkušenosti, která se spojuje s tou dosavadní a vzniká zde nový přístup a postoj k životu.

Pastorální teolog P. Ambros SJ, charakterizuje zkušenost v jejím elementárním určení jako proces změny, ve kterém můžeme pozorovat rozdíl mezi tím „co bylo předtím“ a „co bylo potom“. Člověk se zkušeností stává jiným, než byl dosud, mění se jeho vnímání světa. Ambros upozorňuje ještě na jeden významný prvek zkušenosti, když říká, že: „*Zkušenosti se nelze naučit předem.*“¹⁸⁴ Všechny vnější determinanty, které nás ovlivňují, můžeme řídit jen do určité míry. Zkušenost je něčím bytostně vlastním člověku, originálním, neopakovatelným, může nás odlišovat ale i spojit s jinými osobami.

Nejzřetelněji se hodnota běžné zkušenosti projevuje v dětství, kdy je získáváním nových zkušeností vlastně podmíněn růst osobnosti v procesu socializace. To jaký vztah získá dítě k pravdivosti a omylu záleží jen na výchovném prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dospělost se neměří věkem, ale počtem prožitých zkušeností. Společnosti se utvářejí pomocí společně sdílené zkušenosti, která je spojena s pravidly, symboly, kulturou, poznáním či vzděláním.

Ambros rozlišuje dva typy lidí podle toho, jak přistupují k novým zkušenostem. Zaprvé jsou to ti, kteří se domnívají, že dosáhli porozumění všem skutečnostem a už je nic nového nemůže překvapit. Jakoukoliv novou zkušenost tudíž odmítají, protože se cítí jako „opravdoví“ dospělí. Na druhé straně ale stojí ti, kteří nikdy nepřestanou usilovat o růst své zkušenosti, stále překonávají omyly, a cítí potřebu něco nového poznávat a objevovat.¹⁸⁵

¹⁸⁴ AMBROS, P. *Teologicky milovat církev*, s. 6.

¹⁸⁵ Srov. Tamtéž, s. 6 – 9.

3.1 Zkušenost umění

V mnoha oborech humanitních věd došlo v poslední době ke znovu nalezení a ocenění hodnoty lidské zkušenosti, která je výchozím předpokladem k zisku zkušenosti nové, která mění a probouzí dosavadní zkušenost člověka a vytváří tak nový obzor vidění skutečnosti. Tuto schopnost mají také umělecká díla. Otázkou jak tato díla na člověka působí a jako změnu v jeho životě uskutečňují, se zabývá obor filosofie umění. '

3.1.1 Zkušenost umění ve filosofii umění

Když G. Graham hovoří o umělecké zkušenosti, parafrázuje zde Hegelovu teorii estetiky, která umění situuje někam do středu mezi smyslovou zkušeností a intelektuální poznání člověka. V tomto případě nejde o běžnou zkušenost, kterou Hegel ohraničuje možnostmi smyslů, ale o zkušenost vpravdě uměleckou, která se odkrývá v ideji „absolutního“ pravdivého poznání.¹⁸⁶ S kognitivistickou teorií zkušenosti v umění přichází A. Schopenhauer, který nachází hodnotu a význam umění v tom, co nám o něm může říci naše lidská zkušenost. Na něj úzce navazuje Collingwood, spatřující význam a hodnotu uměleckých děl v jejich schopnosti vyjadřovat lidské city.¹⁸⁷

Otázkou však zůstává: „*jakému účelu by mělo umění sloužit?*“, G. Graham na toto z pozice estetického kognitivismu odpovídá jednoznačně: k „*obohacování lidského poznání.*“¹⁸⁸ Tuto činnost zastává i moderní umění, když jsou jeho obrazy jen náznakem, či narážkou na to, co jen mysl diváka svojí tvůrčí silou může v obraze skutečně spatřit a objevit. V tomto procesu spolupůsobí malířovy i divákovy znalosti, které je třeba při umělecké tvorbě i dotváření pozorovatele co nejvíce potlačit, aby mohlo dojít ke zprostředkování úplně nové vizuální zkušenosti.

Každý umělec se zkušeností pracuje svým vlastním, jedinečným způsobem. Graham zde uvádí jako příklad obraz C. Moneta, s názvem „*Nádraží St. Lazare*“, které dává prostor divákovi „dotvořit“ jeho imaginací ty části, které zakrývá pára lokomotivy. S. Dalí ve svých obrazech zase naši běžnou vizuální zkušenost uvádí do absurdní nadsázky, a tím ji proměňuje ve zkušenost alternativní. Moderní umění je „*prostředkem pro aktualizování vizuální zkušenosti.*“¹⁸⁹

¹⁸⁶ Srov. HEGEL, F., *Estetika*, cit. podle GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 234.

¹⁸⁷ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 235.

¹⁸⁸ Tamtéž, s. 125.

¹⁸⁹ Srov. Tamtéž, s. 128 – 130.

Autorka příspěvku Thompson-Jonesová vede imaginární rozhovor s protikladným názorem estetika Beardsleyeho, a sama nejprve říká, že proto, aby člověk mohl připsat uměleckému dílu jeho hodnotu, musí identifikovat, jaký druh zkušenosti mu toto dílo přineslo. Beardsley o této zkušenosti hovoří z pozice instrumentální teorie, když říká, že k tomu, aby mohlo být umění považováno za hodnotné, musí obsahovat: *intenzitu, jednotu, a komplexitu*. Hodnota umění podle instrumentálního předpokladu spočívá ve zkušenosti, kterou dílo obsahuje.¹⁹⁰

3.1.2 Zkušenost umění v psychologii umění

Vlivu umělecké zkušenosti se věnuje jeden z oborů psychologie, s názvem *estetický formalismus*, jehož zakladatelem byl J. F. Herbart, Zastánci tohoto směru, formalisté, rozlišují v psychice člověka dva stěžejní aspekty: obsah zkušenosti a formu zkušenosti. Tato forma zkušenosti je charakterizována vztahy mezi prvky, které samostatně nemohou tvořit zdroj estetické libosti, ale když pozorovatel rozezná vztahy mezi nimi, začnou být tyto prvky vnímány jako estetické. V okamžiku, kdy člověk uvidí, že se jedná o souhrn (formu) těchto vztahů v uměleckém díle, dochází k estetické zkušenosti. Českými představiteli tohoto směru jsou např. J. Durdík či O. Hostinský.

Naopak tzv. *gestalt psychologie* (též tvarová, celostní), zdůrazňuje nadřazenost celku nad souborem částí. Hlavním představitelem tohoto směru byl R. Arnheim. Tento přístup se uplatnil také v psychologii umění, kdy bylo umělecké dílo viděno jako nerozdělená struktura či celek.

Dalším přístupem byla tzv. *duchovědná psychologie*, která umění popisovala jako způsob chápání celku světa, který člověka dovádí k porozumění životu a jeho smyslu. Zakladatel tohoto směru W. Dilthey prosazoval, že poznání zprostředkované zkušeností s uměleckým dílem, člověka osvobozuje a přivádí jej k duševnímu prožitku.

Humanistická psychologie navázala, ve své psychologii umění na teoretické závěry existencialismu a fenomenologie. Umění je podle nich zdrojem neopakovatelného prožitku, který člověka může dovést k růstu a rozvoji osobnosti, k nalezení smyslu života, k extázi, meditaci, či k duchovnímu setkání (encounter).¹⁹¹

¹⁹⁰ Srov. THOMSON-JONESOVÁ, K. *Hodnota umění jako poznání*, s. 113–114. In. ZAHŘÁDKA, P. (ed.) *Estetika na přelomu milénia*.

¹⁹¹ Srov. KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 33 – 35.

3.1.3 Teorie umělecké zkušenosti ve výtvarné výchově

Výtvarné umění má výjimečnou schopnost zachycovat i emocionální rozpoložení či myšlenkové obrazy. Vizuální zkušenost tak rozšiřuje naši životní zkušenost o dimenzi poznání této zkušenosti. Obrazy mohou také „rozšiřovat obzory našeho poznání této zkušenosti.“¹⁹²

Častým námětem výtvarného zpracování se tak stává existenciální situace malíře. Teoretik a výtvarný pedagog J. Slavík toto označuje jako tzv. situační typ, ve kterém se umělec zabývá určitým tématem, které má existenciální přesah. Vychází z běžné zkušenosti člověka a vede jej k nutnosti vypořádat se s touto zkušeností. Proto bývají důležité životní otázky častým námětem mýtů a inspirací velkého množství uměleckých zpracování. Dokladem toho jsou například obrazy Rembrandta von Rijna. O jednom z jeho nejznámějších obrazů s názvem „Návrat marnotratného syna“ J. Slavík říká: „Pozorný pohled na Rembrandtovo dílo nás vybízí ke zobecnění: to, co je pro člověka v jeho životním údělu opravdu podstatné z hlediska dojmů nebo prožitků ze světa a vztahů k lidem, nelze zachytit a vyjádřit jinak než prostřednictvím umění.“¹⁹³

Umělecký prožitek se skládá podle K. Thomson-Jonesové z těchto tří základních složek: prvním zdrojem je samotný *fenomén umění*, který je spojen s *podstatou umění* a s *vlastnostmi* jednotlivých uměleckých děl.¹⁹⁴

Zážitek je označením pro „*osobní přístup k určité životní situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve vzpomínkách navracet.*“¹⁹⁵ Narozdíl od zkušenosti je zážitek spojen s přímým smyslovým vnímáním, který na člověka působí, když pozoruje vztahy mezi těmito jednotlivými zážitky a jejich proměny v konkrétním úseku lidského života. To, co si z tohoto kontaktu se skutečností divák odnese je jeho vlastním, jedinečným zážitkem.

Součástí tohoto zážitku musí být také prožitek (city, pocity a nálady). Jedná se o pocitovou část zážitku, který je spojený s fyziologickým stavem (např. odlehčení, uvolnění, vznášení, apod.). J. Slavík zážitek definuje takto: „*Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.*“¹⁹⁶ Životní zkušenost je naproti tomu určena biologickými, kulturními, společenskými

¹⁹² Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 132 – 134.

¹⁹³ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*, s. 55.

¹⁹⁴ Srov. THOMSON-JONESOVÉ, K. Hodnota umění jako poznání, s. 113. In ZAHŘÁDKA, P. (ed.) *Estetika na přelomu milénia*.

¹⁹⁵ SLAVÍK, J. *Umění zážitku a zážitek umění*, s. 64.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 65.

a historickými podmínkami, které jí dávají tvar. To, co je zřejmé jen z duševních obrazů, uměleckých záznamů a stop, nazývá J. Slavík „možným světem“. Člověk si svůj obraz světa vytváří na základě známého (podobnost a řád), aby mohla být do tohoto rámce zařazena nová zkušenost. Celková struktura světa je tedy tvořena soustavou znaků a symbolů, které jsou pro své uživatele srozumitelné, tj. jsou správné (odpovídají významu sdělení) a jsou funkční (tj. jsou použitelné k řeči).¹⁹⁷

Výtvarný zážitek je podle Slavíka něčím, co přesahuje běžnou skutečnost, co člověka z každodenní reality přivádí k zastavení se nad svátečním či posvátným okamžikem. Část jeho definice tvoří obecný popis zážitku, který byl již zmíněn výše. Zážitek se tedy vyznačuje schopností přetrvat v čase (např. vzpomínky, sny), které s pomocí imaginace mohou z paměti vstupovat do obrazné formy. Tyto zážitky je možné sdělovat a sdílet pomocí slov přirozeného jazyka i jazyka umění.¹⁹⁸

Umělecké dílo proto vychází ze životní situace, protože jinak by pro člověka bylo neuchopitelné, ale zároveň tuto zkušenost musí přesahovat, narušovat a provokovat. Činí tak, když v každodenních zkušenostech zachycuje hlubší smysl, a tím překonává jejich neurčitost. Soustřeďuje divákovu pozornost, zprostředkovává nějaké skryté poselství, vede k úžasu a obdivu, a díky tomu jej přivádí k dialogu.¹⁹⁹

Umělec je tím, kdo dokáže vnímat jemné odstíny okolního světa a vložit je do svého díla. Činí tak s pomocí rozvinuté imaginace a s porozuměním zkušenosti smyslů, a toto vše nám zprostředkovává svým obrazem, skladbou, básní či příběhem. Umění se pro člověka stává zdrojem poznání, když svojí schopností citlivého zachycení jemných odstínů každodenního života, a s pomocí umělcovy imaginace svému příjemci předává tuto zkušenost ve formě uměleckého díla. Umělecké dílo v sobě soustřeďuje určitou formu zobecňujících rysů skutečnosti. Je však nezbytné vnímat umění jako to, která takto o skutečnosti hovoří. Nabízí nám k tomu archetypy postav, obrazy nálad, či nové pohledy na realitu světa. Jistě to tak nemusí být v případě každého uměleckého díla, ale v těchto dílech je zase možné najít např. požitek či emocionální prožitek.

Umění nezná hranice doby, kultur či společenského a politického uskupení, protože hovoří o těch složkách lidské existence, které jsou všem lidem, v každé době a v každé kultuře společné. Graham uvádí, že to jsou např. citlivost, smrtelnost, bolest, hlad,

¹⁹⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Umění zážitku a zážitek umění*, s. 66 – 75.

¹⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 240 – 241.

¹⁹⁹ Srov. Tamtéž, s. 59.

vztahy či humor.²⁰⁰ Ale mohou to být též náboženské potřeby, transcendentální citlivost, duchovní rozměr, či otázky po smyslu života jsou tím, co spojuje všechny lidi ve všech historických etapách a na celém stvořeném světě, který je obrazem Boží lásky. Ačkoliv se tímto témat Graham nezabývá, je to možné doložit následujícími argumenty, které budou uvedeny v kapitole o náboženské zkušenosti.

3.1.4 Syntéza umělecké a náboženské zkušenosti

Katolický teolog a výrazná osobnost českých moderních dějin, J. Zvěřina se ve své knize s názvem *„Pět cest k radosti“*, věnuje otázce spojení náboženské zkušenosti a zkušenosti umělecké. V obecné rovině zkušenost charakterizuje jako *„bezprostřední setkání celé osoby s konkrétní skutečností.“*²⁰¹

Tato zkušenost obsahuje na prvním místě prožitek, který je subjektivní, a proto nemůže být zobecněn do reduktivní poučky, je však také těsně propojen s druhou složkou zkušenosti, s poznáním. Zasahuje celou osobnost, takže působí i na smyslovou a volní složku a na složku emocí. K tomu se připojuje ještě dějinný kontext, role tradice a prostředí, v nichž činný a určující subjekt k této otázce přistupuje a dává tak této zkušenosti smysl. Objekt je naproti tomu vztahová konstanta, je zpřítomněn ve zkušenosti, a subjekt s ním navazuje živou konverzaci.

J. Zvěřina také rozlišuje mezi základní zkušeností a zkušeností náboženskou. Prvně uvedená základní zkušenost obsahuje vědomí původní celistvosti, zároveň poskytuje podstatné a nutné podmínky k proměně, a k získání nové zkušenosti. Člověk v této zkušenosti nachází důvěru v život a v jeho smysl. Jedná se jak o vnější, tak i vnitřní prožitek této zkušenosti, aby mohlo dojít k plnému rozvinutí duchovní existence člověka.

Druhým typem je náboženská zkušenost, která *„je radikalizováním základní zkušenosti a jejím konkrétnějším určením, a je v ní obdobně zahrnuta zkušenost subjektu.“*²⁰² Takto pojatá náboženská zkušenost má podobu vztahu mezi Bohem, jenž se v ní zpřítomňuje, a člověkem, a dochází tak k jejich bezprostřednímu setkání. Člověk zde zakouší Boží skutečnost a odpovídá *„nejen svým poznáním, ale uznáním a důvěrou.“* V tomto setkání objevuje svůj původ, cestu a smysl svého bytí a dochází k naplnění života smyslem, který je nalezen v Bohu. Náboženská zkušenost zakládá

²⁰⁰ Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 82 – 86.

²⁰¹ ZVĚŘINA, J. *Pět cest k radosti*, s. 19.

²⁰² Tamtéž, s. 20.

nový vztah člověka vůči transcendentní skutečnosti, a v této návaznosti také k Bohu, když člověk zjišťuje, že není jen vznešený a moudrý, ale že je to také milosrdný a láskyplný Otec. Tato zkušenost má také svoje společenské hledisko, které se uskutečňuje ve vztahu ke světu, k tvorbě, společenství, kultu a v umění.²⁰³

Původ adjektiva „sakrální“, které umění při popisu jeho historického vývoje přisoudil obor dějin umění, objevuje J. Zvěřina ve fenomenologické koncepci R. Otta, který tuto skutečnost ve stejnojmenné knize pojmenoval slovem „posvátno“. Za „sakrální“ umělecké díla považuje Zvěřina všechny artefakty, které byly vytvořeny ve snaze vyjádřit zkušenost s tím, co se dotýká základů bytí či jeho nejvyššího smyslu. Proto již tvůrci z doby lovecko-sběračských společností zobrazovali svá božstva ve formě sošek, či jeskynních maleb, která se později zdokonalovala až do podoby chrámů, soch a obrazů klasických mistrů. Obojímu je společná snaha sdělit nejvyšší skutečnost ve formě viditelných znamení.

J. Zvěřina popisuje křesťanské umění jako dílo těch tvůrců, kteří ve svých dílech ukazují na přesah, či na nějakou obecnou pravdu, která je v křesťanství uznávána jako platná. Umělecké dílo přitom nemusí být určeno námětem, ale jak ve světském tak i křesťanském umění jde zejména o kvalitu zpracování. Označení nějakého díla za „křesťanské“, záleží na celkovém pojetí a obsahu uměleckého artefaktu, který nese „pečeť víry a milosti“. Křesťanské umění, které slouží ke kultu, tedy umění liturgické, má velkou uměleckou hodnotu, i s jeho dřívějším určením k výchově věřících (např. římské katakomby, starořecké mozaiky, obrazy zachycující biblické události, legendy či gotické vitráže, apod.). Umění J. Zvěřina hodnotí také jako znak, který odkazuje k něčemu většímu, přesažnému. Jde o znakovost modelu, který odkazuje k Bohu či k Božímu obrazu. Člověk jako tvůrci i jako divák může být zasažen Božím tajemstvím, které se zjevuje v uměleckém díle a proměňuje se silou milosti.²⁰⁴

3.2 Náboženská zkušenost v životě člověka

V předchozí kapitole bylo uvedeno, že zkušenost obsahuje tyto základní prvky: zážitek, interpretaci a sdělení. Křesťanská zkušenost je zážitkem spásy, kterou člověk rozkrývá pro sebe a pro druhé lidi, sděluje a předává svojí zkušenost s vírou, s Kristem a s Boží

²⁰³ Srov. ZVĚŘINA, J. *Pět cest k radosti*, s. 20 – 21.

²⁰⁴ Srov. Tamtéž, s. 22 – 29.

láskou v Duchu svatém ostatním. Je třeba toto odlišit od společného vyznání víry, které může následovat tuto osobní jedinečnou zkušenost člověka s Bohem.²⁰⁵

Autorka knihy *„Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti“*, teoložka I. Noble se domnívá, že náboženskou zkušenost, která může mít každodenní i výjimečnou podobu, „*má každý člověk, který v životě zažil potřebu ptát se po smyslu, po směru a cíli svého počínání, po zakotvenosti vztahů; kdo se někdy obdivoval kráse věcí, které nevytvořil; nebo zakusil útěchu v dobách nouze.*“²⁰⁶

V této definici se objevuje rozdíl mezi estetickou a posvátnou zkušeností. Zatímco výše uvedená estetická forma zkušenosti se vztahuje k prožitku s uměleckým dílem, které vytvořil člověk, a poskytuje svému autorovi či pozorovateli zkušenost na úrovni mezilidských vztahů, v náboženské zkušenosti člověk zakouší kontakt s posvátnem. Oba typy zkušeností mohou být součástí běžného života, ale stejně tak jej mohou překračovat, obě tyto formy také dávají člověku odpověď na otázku po smyslu života.

Ačkoliv je moderní člověk schopen silného zážitku, často jej nemá možnost uvidět v jeho hlubších souvislostech. Jedinec v dnešní společnosti však potřebu po tomto druhu zkušenosti hledá pouze v morální stránce náboženství, nebo spíše jen v namátkovém výběru snadno a rychle dostupných kvazináboženských produktů, které umožňují tuto zkušenost prožívat spíše v její „divoké“ podobě. Proto, aby v tomto směru mohlo dojít ke změně, musí se tyto zkušenosti člověk naučit správně interpretovat uprostřed svého přirozeného světa. Noble zde upozorňuje na význam náboženské interpretace k tomu, aby mohlo být této zkušenosti správně rozuměno, a člověk ji mohl plně prožít a předat ji tak i ostatním.

Teologie by proto měla nabízet prostředky, kterými by pomohla člověku nacházet správné porozumění, kritéria pro hodnocení a metody komunikace, aby tak mohlo dojít k autentickému a komplexnímu prožitku náboženské zkušenosti. Podle autorky je při tomto procesu nepostradatelná instituční propojenost této zkušenosti s tradicí interpretace, která je obsažena ve společenském životě církve.

Náboženská zkušenost má dvě základní roviny: V té první se jedná o zkušenost člověka, která přivádí člověka k hlubinám jeho osobnosti, v druhém případě může mít zkušenost charakter důvěrného setkání s Bohem, kdy se s ním jedinec setkává v určité zvláštní situaci, nebo v symbolické rovině všedních dnů.²⁰⁷

²⁰⁵ Srov. AMBROS, P. *Teologicky milovat církev*, s. 6 – 9.

²⁰⁶ NOBLE, I. *Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti*, s. 7.

²⁰⁷ Srov. Tamtéž, s. 7 – 10.

Náboženská zkušenost v sobě dále zahrnuje fenomén „manifestace“ (posvátná moc, která se zjevuje a vyžaduje reakci v podřízení se jí), ale také skutečnost „proklamace“ (slovní či symbolická komunikace, která pomáhá objevit její mimořádný a jedinečný obsah a smysl), obojí ve vzájemném napětí a se snahou o rovnováhu. Tato harmonie či vyváženost závisí na správném poměru mezi komunikací (sdílením), vztahovostí (úcta k jinakosti druhého) a tvořivostí (jednota v lásce).²⁰⁸

Proces zkušenosti má svůj začátek v nějaké tajemné, neobvyklé události, která umožňuje vyjít z oblasti rozumové spekulace směrem k místům, na nichž se člověk setkává s Bohem, a získává tak vnitřní porozumění nějaké události či věci, která mění jeho dosavadní prožívání světa i Božské skutečnosti v jejím celku.

I. Noble rozlišuje mezi úzkou a širokou definicí náboženské zkušenosti: V jejím *užším vymezení* jde o provázanost zkušenosti s konkrétním věroučným systémem, který je charakterizován vztahem této zkušenosti k autoritativním textům určitého náboženského celku (např. posvátné knihy, ale také rituály, instituce, etickým systémem či věrouka), a jedná se vždy o nějakou konkrétní duchovní zkušenost (např. židovská, křesťanská, muslimská, buddhistická, apod.). Naproti tomu *široká definice* náboženské zkušenosti, která je v postupu této práce upřednostněna, jelikož se obrací na každého člověka, který svojí zkušenost ještě nepojmenoval jako zkušenost náboženskou, či zkušenost s Bohem, ale přesto se již setkal s něčím, co sám popisuje jako tajemství, zázrak, údiv či úžas, které zažíval při kontaktu s posvátnou skutečností.²⁰⁹ Je však zřejmé, že oba druhy těchto zkušeností hovoří o tomtéž, i když každý svojí vlastní řečí.

3.2.1 Křesťanská zkušenost

Křesťanská zkušenost je charakterizována stálým růstem ve víře. Člověk ji může objevovat v biblických textech, ve vztazích k druhým, v naději, v lásce k bližnímu, či při setkání s posvátnem a v modlitbě. Zkušenost víry je komplexní a jednotná, člověk ji zažívá v nových objevech Krista, ve slovech, symbolech, kultuře, v pedagogice víry a v následování. Ambros proto o křesťanské zkušenosti říká: „*Křesťanská zkušenost rozvíjí konkrétní komunikaci, vztah a jednotu s Bohem skrze Krista v Duchu svatém.*“²¹⁰ Člověk se působením náboženské zkušenosti přetváří na osobnost, která díky zkušenosti lásky směřuje k dokonalosti.

²⁰⁸ Srov. AMBROS, P. *Teologicky milovat církev*, s. 53 –54.

²⁰⁹ Srov. NOBLE, I. *Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti*, s. 231 – 233.

²¹⁰ AMBROS, P. *Teologicky milovat církev*, s. 54.

I. Noble k otázce křesťanské náboženské zkušenosti říká: „*Křesťanskou duchovní zkušenost se pak rozumí setkání s (troj)jediným Bohem, vedoucí ke změně srdce člověka, která je nazývána metanoia (obrácení), kdy slyšení Slova a nahlédnutí něčeho z Božího jednání a z Božích vlastností bude postupně proměňovat život člověka, navracet mu jeho ztracenou podobu Boží, k níž byl stvořen, a ztracené sjednocení s Bohem, v němž je spása člověka, církve, lidstva i celého stvoření.*“²¹¹

Křesťanská duchovní zkušenost vyniká změnou v životě a srdci člověka. Setkání s trojjediným, osobním Bohem, ke kterému dochází po vyslechnutí radostné zvěsti evangelia, jenž je svědectvím důvěryplného vztahu člověka a Boha v dějinách, člověku umožňuje obnovovat porušené sjednocení s Bohem, a docházet tak spásy.

3.2.2. Biblická zkušenost

V biblických textech jsou zaznamenány historické zkušenosti celého lidstva, ale i jednotlivců s Božskou skutečností. Noble zde hovoří o základních událostech dějin spásy, které rozlišuje podle schématu: víra, naděje a láska. Podle tohoto principu dále popisuje zkušenosti člověka s Bohem, jako spojení Božího daru a lidského činu, které má svoji trvalou platnost, a zkušenosti biblických postav se tak stávají při čtení textů Písma také našimi zkušenostmi.

V této úvaze se Noble nejprve zamýšlí nad tím, co lze označit za „postoje víry“. Jistotu v těchto postojích člověk nachází ve vztahu k Bohu, v komunikaci s Ním. Bůh k člověku hovoří prostřednictvím Bible, tradice, dějin, kultury, druhých lidí, či v tichu přírody. Člověk s Bohem mluví v modlitbě, ale také svými činy, svým životem, a Bůh mu odpovídá. Biblické texty tento „rozhovor“ zachycují pomocí slov, příběhů, básní či zpěvů.²¹²

Hrdinové biblických příběhů se ve Starém zákoně setkávají s osobním Bohem ve zjevení. Toto zjevení (epifanie) I. Noble popisuje jako „*událost, či sled událostí, v nichž Bůh člověku, a svému lidu jako celku, dává postihnout něco ze své bytosti, lásky, moudrosti, ze svého pohledu na svět, ze svých záměrů.*“²¹³ Jeho charakteristikou je trvalé působení těchto událostí, které nezasahují jen konkrétního jedince, ale celou společnost. Boží přítomnost tak zakouší jednotlivec, když se v nějaké konkrétní události setkává s Bohem, též izraelský národ, který ve své ústní a písemné tradici znovu tyto

²¹¹ NOBLE, I. *Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti*, s. 232.

²¹² Srov. Tamtéž, s. 15 – 17.

²¹³ Srov. Tamtéž, s. 57.

příběhy spojuje s událostmi svého života. Tato univerzálnost zjevení zasahuje i člověka v dnešním světě. Vždy se jedná o oboustranně svobodnou komunikaci, v níž se Bůh ve své svobodě rozhoduje zjevit svoji vůli, na kterou člověk může odpovědět svojí vírou.²¹⁴

Ve Starém zákoně se Bůh dává poznat praotcům, hrdinové těchto příběhů zakoušejí také Boží skrytost, ale také Boží milosrdenství. Boží zjevení se objevuje např. v příbězích praotce Abrahama (Gn 12,6-7), toto setkání prožívá i Jákob (Gn 28,12-13). Když Bůh zachraňuje svůj národ z egyptského područí a zjevuje předtím Mojžíšovi své jméno v hořícím keři (Ex 3,14-16), Mojžíš však předkládá své obavy z veřejného projevu, Hospodin tedy určuje Árona, aby za něj promlouval k izraelskému národu. Dochází zde k zajímavému paradoxu: zatímco Mojžíš má zkušenost, ale bojí se mluvit, Áron naopak vyniká darem řeči, ale nemá zkušenost, což by představovalo nebezpečí sebestřednosti, či zkomolení původní zvěsti. Jediný Mojžíš může přijmout Boží zjevení a předávat jej lidu, protože jeho zkušenost je nenahraditelná (srov. Ex 20,19).

V Novém zákoně tato prorocství o spáse docházejí naplnění ve zmrtvýchvstalém Kristu. Také Boží zjevení má novou formu: k příběhu se nyní přidává obraz, viditelné znamení, zvěstované Slovo, které se stává člověkem ve vtělení Ježíše Krista. Učedníci se s Ježíšem setkávají tváří v tvář, mohu vidět jeho zázraky a činy, slyšet slova, která pronášá v podobenstvích, doprovází Jej na křížové cestě a o Letnicích dostávají Dar tyto zkušenosti slovně vyjádřit. Biblická tradice hovoří o ústním předávání apoštolů a písemných pramenech, z nichž se později tvoří evangelia a apoštolské listy. Díky nim se můžeme nechat těmito slovy nechat proměnit. Naše zkušenost je nyní viděna ve světle těchto příběhů, a to mění i naše jednání. Podobně jako v případě učedníka Šimona, později Kristem pojmenovaného Petr, se v nás ve zkušenosti mění něco ze starého na nové, když také na zjevení odpovídáme změnou svého života a smýšlení.²¹⁵

Když byl Ježíš ukřižován, učedníci prožívali tuto událost jako neštěstí, ale poté, co jej spatřili jako zmrtvýchvstalého Pána, dohází u nich k novému porozumění. Noble k tomu dodává: „...nyní, když se jeho slova o vzkříšení „stala tělem“, je evidentní jeho život.“²¹⁶ Církev se stává o letnicích „prostřednicí“ zjevení. Při seslání Ducha svatého dochází u učedníků ke dvěma proměnám: mění se jejich vnitřní svět, který je nyní naplněn Duchem, a ve světle tohoto Daru jsou již také oni sami schopni působit na

²¹⁴ Srov. NOBLE, I. *Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti* s. 58.

²¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 59 – 71.

²¹⁶ Tamtéž, s. 69.

změnu vnějšího světa, když k tomu získali sílu od Boha. Duch svatý nám dává možnost porozumět zkušenosti s Bohem, setkáváme se s Ním v Písmu, v tradici, církvi, i v celku stvoření. „*Mocí Ducha žijeme, rozumíme, měníme se.*“²¹⁷

3.2.3 Zkušenost s posvátnem

Na rozdíl od dřívějších vědeckých přístupů fenomenologie náboženství žádala, aby „náboženská skutečnost byla studována nábožensky“. To pro badatele představovalo zaujmout zúčastněný přístup k náboženské zkušenosti, aby dokázal hlouběji poznat vnitřní strukturu zkoumaného objektu, či události. Pro fenomenologii náboženství, bylo proto východiskem zkoumání subjektivní náboženského prožitku badatele. Německý religionista R. Otto proto ve své knize „*Posvátno*“ (z něm. orig. „*Das Heilige*“), vyzývá hned v úvodu čtenáře, aby se rozpomenul na nějakou svojí zkušenost s posvátnem. Tato zkušenost má podle jeho termínu tzv. „*numinózní*“ charakter. Tato numinózní, iracionální skutečnost je ukryta v temném, tajemném pásmu, které probleskuje za jasným a zřetelným pásmem rozumu. Má svojí obrazovou, ale i racionální složku, pomocí níž je možné tento zážitek pojmově uchopit. Dřívější obavy z přírodních sil a démonů se přetvořily ve zbožnost, vyděšení bylo nahrazeno „posvátným chvěním“. S růstem poznání se postupně ze zkušenosti s posvátnem mohlo stát poznání dobrého a svatého. Proces tohoto přetváření spojuje R. Otto s dějinami spásy, v nichž izraelský lid mohl dospět k poznání jediného, dobrého a svatého Boha.

V křesťanském náboženství se k tomuto ještě přidává schopnost člověka, který svojí vírou může překračovat přirozený zákon a rozvinout svojí tvůrčí svobodu, která jej vybízí ke spolupráci na díle stvoření, jež je založeno na svobodě a víře člověka.

K čemu se však tato zkušenost vztahuje a co je jejím cílem, popisuje K. Skalický, když hovoří o náboženské skutečnosti, která má dva základní rozměry:

- 1) vertikální osu, v níž se soustřeďuje to, co člověk pojmenovává jako božskou, nadpřirozenou a přesažnou skutečnost, která zároveň ustanovuje řád. Člověk k této náboženské skutečnosti může zaujmout různý postoj: od útěku či vzpoury, uznání, podrobení se až k úplnému odevzdání se božské skutečnosti.
- 2) horizontální osa, která zahrnuje lidský svět, ve kterém člověk zažívá kontakt s touto vertikálou, jenž má podobu různých hierofanií (nebe, příroda, dějiny, události a druzí lidé). Člověk zažívá podle R. Otta při setkání s touto skutečností tajemný

²¹⁷ NOBLE, I. *Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti*, s. 72.

pocit posvátné bázně (*mysterium tremendum*) a zároveň okouzlení (*mysterium fascinans*), které mají společný jmenovatel v tzv. numióznu, neboli v posvátnu.²¹⁸

V jejich setkání se uskutečňuje dialektický vztah mezi člověkem a posvátnou skutečností, která člověka vede k odpovědi, jíž může být i dobré jednání člověka. Tento rozhovor se může uskutečnit pouze v propojení se systémem symbolů a symbolických činů, které jsou její řečí.

Tématem vztahu náboženské zkušenosti a náboženské řeči se zabývá též filosof P. Ricoeur, a vztahuje tyto dvě skutečnosti k teorii o symbolu. Náboženská zkušenost je však jen velice obtížně převoditelná na slovní vyjádření. Je nutné ji slovně formulovat proto, aby mohla být živým svědectvím, explikací či sdělením nějakého prožitku. Náboženská řeč má úroveň předpojmovou (symbolickou), která předchází úrovni pojmové (spekulativní), jenž byla vyvinuta až jako reakce na heretické zpochybňování a v konfrontaci s filosofií, jako důsledek interpretace zkušenosti, a byla převedena na pojmy teologické teorie. Podobně jako v případě symbolického dvojího smyslu, kdy pro náboženský diskurz je rozhodující přechod od předpojmového k pojmovému dialogu.²¹⁹ Ricoeur hovoří doslova o rozmanitosti zkušeností (např. vědecká, náboženská, umělecká), kterou člověk může interpretovat jenom tehdy, když se jí nechá oslovit.²²⁰

H. Halbfas nachází také spojitost mezi symbolem a zkušeností. Tento autor se domnívá, že moderní člověk se musí naučit vystoupit ze svého vnějšího světa, a pomocí imaginace, snů, fantazie, meditace a kontempace dojít až do nostalgické krajiny svého vnitřního světa. Rozhodujícím momentem pro oživení symbolu je znovu ocenit hodnotu lidské zkušenosti. Zkušenost a symbol jsou vnitřně spojeny, protože právě symbol umožňuje přecházet z oné vnější skutečnosti do vnitřní zkušenosti, do středu světa člověka. Ačkoliv jsou obsahy symbolu vyplněny běžnou zkušeností, mají schopnost tyto skutečnosti proměnit a zhodnotit ve zkušenost náboženskou, ve zkušenost přesahu, která se uskutečňuje v setkání s Bohem.²²¹

Následující kapitola proto bude věnována tématu symbolu, který může tyto výše uvedené rozměry lidské zkušenosti propojit a dovést tak člověka k jejich hlubšímu prožitku. Z těchto uvedených poznatků musí proto při své práci vycházet také náboženská výchova.

²¹⁸ Srov. SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha*, s. 110 – 125.

²¹⁹ Srov. HUŠEK, V. *Symbol ve filosofii Paula Ricoeura*, s. 80 – 81.

²²⁰ Srov. RICOEUR, P. *Život, pravda a symbol*, s. 163.

²²¹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 63 – 64.

4. SYMBOLY A JEJICH ÚLOHA V UMĚNÍ A NÁBOŽENSTVÍ

Základním stavebním prvkem k možnosti zprostředkování náboženské zkušenosti pomocí výtvarného díla v hodinách náboženské výchovy je symbol. Jeho řeči užívají obě dvě tyto skutečnosti proto, aby jejich slovy jen obtížně vyjádřitelnému obsahu mohl člověk, který se s náboženskou či uměleckou zkušeností setkává ve svém běžném životě, v tomto případě žák ve školní výuce náboženství, správně porozumět.

4.1 Symboly v životě člověka

Antropologické výzkumy umění archaických společností potvrzují, že *symbol*²²² měl pro člověka a jeho náboženskou zkušenost rozhodující vliv již od samého počátku lidské historie. Jistě však tyto dvě skutečnosti neodděloval tak ostře, jak to činíme my v dnešní postmoderní společnosti. Pro obě dějinné etapy však měl symbol zásadní význam. Již archaický člověk v něm objevoval způsob, kterým sděloval a vyjadřoval svůj bezprostřední vztah k posvátnu. Český antropolog umění J. A. Svoboda, když hovoří o vzniku umění, charakterizuje jej jako jistý druh symbolické komunikace, a říká: „*Nejprve musela vzniknout společnost, která komunikuje pomocí obrazů, má vytvořený a ustálený inventář tvarů a významů - kód, jímž jedinec tyto významy vnímá, zpracovává a přenáší dál.*“²²³

Symboly se v té době již členily podle pravidel jazyka, a tak se připojily k formám uměleckého jazyka, jako jsou: umělecká zkratka, metafora a synekdocha, které mohou ve svém celku utvářet příběh. Již od svého vzniku měly symboly tyto funkce: propojovaly minulost s přítomností, měly formu suvenýrů, které měly schopnost „rozšiřovat časový rámec myslí“, ale mohou být rovněž transkulturními subjekty, protože jejich „*estetická kvalita je srozumitelná všem moderním lidem.*“²²⁴

Zajímavý přístup představil také antropolog C. Geertz, který uvedl, že náboženství je „*systém symbolů, které v lidech ustanovují silné, pronikavé a dlouhotrvající nálady a motivace tím, že formulují pojmy abstraktního řádu bytí a obdařují tyto pojmy*

²²² K etymologii slova symbol více viz např. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 10 – 11.

²²³ SVOBODA, J. A. *Počátky umění*, s. 78.

²²⁴ Tamtéž, s. 29.

*takovým nádechem skutečnosti, že se tyto nálady a motivace zdají jedinečně realistické.*²²⁵

Tento samozřejmý způsob vyjadřování, se především v době osvícenství zcela vytratil, a proto je jednou z důležitých úloh současné společnosti, a zejména těch, kteří tuto skutečnost mají možnost ovlivnit, a tedy také učitelů a náboženských pedagogů, hledat možnosti jak tyto symbolické obsahy přivádět zpět k náboženskému rozměru člověka. Této role se důsledně ujal zejména německý pedagog H. Halbfas, u nás pak náboženská pedagožka L. Muchová, která jeho dílo zpracovala pro české prostředí.

Ve své knize *Vyslovit nevyslovitelné*, se tato autorka věnuje zejména možnostem didaktického zprostředkování symbolu v hodinách náboženství. Základní pojem symbolu zde dále vymezuje pomocí jeho jedinečné funkce, když říká, že „*symbolické může být pouze to, co jednou daností otevírá jinou danost.*“²²⁶ Narozdíl od jiných způsobů sdělování mimoslovních obsahů, mají symboly jedinečnou schopnost propojovat subjektivní a objektivní, tvar a ideu, zjevné a skryté nebo světské a božské. Činí tak, když překračují vnějškovost rozumového poznání, a pronikají až k samotnému jádru sdělení, které je v symbolu ukryto pod čirou, průsvitnou „skleněnou stěnou“ doslovného významu. Aby člověk dokázal tuto „stěnu“ prohlédnout, musí být naladěn na symbolický způsob vnímání. Úlohou náboženské výchovy je tedy u žáků rozvíjet vedle čistě rozumového uvažování tzv. smysl pro symbol.²²⁷ Pomocí symbolického myšlení člověk nachází vztah k celku skutečnosti, která jej transcenduje. Symbol je vyjádřením objevené smysluplnosti světa v jeho celku. Člověka přivádí k poznání toho, co není na první pohled zřejmé. Zahrnuje v sobě věci zjevné, ale především skutečnosti, které po rozeznání symbolu jako symbolu, dokáže člověk najít, a dále symbolicky popsat. To mu tedy umožní „*vyslovit nevyslovitelné*“. Může zde také stále objevovat odpovědi na existenciální otázky, včetně otázky po smyslu života.

Snaha archaického i současného člověka také vedla k tomu, aby tento způsob chápání skutečnosti, i toho, co stojí nad ní, symbolicky uchopil a znázornil. Největší prostor mu k tomu nabízí právě umělecká tvorba a kontemplace nad uměleckými díly ostatních umělců. Jedině člověk vnímající svůj svět v jeho symbolických rovinách, je

²²⁵ GEERTZ, C., cit. podle VÁCLAVÍK, D. *Definice náboženství*, s. 123, in NEŠPOR, Z. R., VÁCLAVÍK, D. (a kol.) *Příručka sociologie náboženství*.

²²⁶ MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 10.

²²⁷ Srov. Tamtéž, s. 10 – 11.

schopen dojít na tomto základě až k novému vidění a hodnocení vlastního života jako života v Bohu.²²⁸

4.2 Symboly v umění jako řeč obrazů

Jedním z předních filosofů, který se pojmem symbolu zabývá je E. Cassirer. Ve své knize „*Filosofie symbolických forem*“ popisuje širokou působnost symbolu v archaické i dnešní společnosti. Symboly se tak podle něj objevují ve světě vědy, ale i ve světě mýtu a umění. V oblasti přírodovědeckého empirického poznání musí vědec v symbolu objevit tzv. nutné souvislosti, které umožňují pojmenovat jevy, jež mají neartikulovanou modalitu smyslových vjemů. Tuto funkci pojmenovává Cassirer jako „znakovost“, můžeme tak hovořit o jazyku matematiky, jazyku fyziky, chemie, apod. Naproti tomu celý systém znaků a pojmů, či zdánlivých obrazů má shodné prvky s artikulovanými slovy, které jsou součástí přirozeného jazyka. Svět umění a mýtu se však nevyčerpává v oblasti smyslových vjemů, ale utváří zvláštní spojení obecných a specifických znaků, které hovoří jazykem umění.

Psycholog umění R. Huyghes se domnívá, že v umělecké tvorbě se často jedná o zobrazení symbolických obsahů malířova snu či představy, které mnohdy daleko autentičtěji popisují osobnost malíře, než myšlenky vyjádřené slovy.²²⁹

Estetická forma poznání utváří svoje základní prvky na základě smyslového vnímání, pomocí obrazotvornosti. Umění a náboženství dokáží převádět člověka ze skutečného světa do světa duchovního. Mezi světem vnitřního a vnějšího je třeba objevovat souvislosti.

Umění není jen subjektivní či pouze objektivní, ale dochází v něm k nové syntéze vnějšího a vnitřního světa umělce nebo diváka. Zásadním objevem bylo Cassirerovo upozornění na skutečnost, že díky tomuto spojení dochází k nabytí zcela nového stavu věci s novým obsahem.

V Cassirerově teorii se jedná zejména o rozlišení pojmu „poznání“. Zatímco ve vědeckém způsobu chápání jde o začlenění jednotlivého do struktury, v níž se stává

²²⁸ Srov. Tamtéž, s. 54 – 56.

²²⁹ Srov. HUYGHES, R. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*, s. 132.

jedním článkem z celku, v duchovní oblasti jde o zcela „jiné způsoby utváření“, ačkoliv princip je stále tentýž, jako tomu je v případě empirické vědy.²³⁰

Ruský filosof A. F. Losev rozlišoval ve výtvarném umění dva základní prvky: *symbol* a *typ*. Jedná se o problematiku, kterou se zabývá zejména biblická interpretace. Zatímco literární typ (např. postava, událost, či příběh), má být podle realistického pojetí zobrazen co nejvěrněji své předloze, symbol jej znázorňuje svým „symbolickým“ způsobem, tzn., že mění jeho výchozí typizaci a převádí jej do umělecké řeči. Tento autor také zdůrazňoval, že i tyto literární formy mohou být vyjádřeny umělecky, a tím „symbolizovat (zastupovat) odlišné kulturní hodnoty“.²³¹ Zatímco v typu se skutečnost odráží nejsilněji, je zároveň nejslabší, jednovrstevnou, kategorizující oblastí. Nevytváří totiž prostor pro cokoliv nového, či originálního (např. v případě obrazů je to řada téměř stejných zpracování téhož tématu). Metafora jistou modifikaci umožňuje, ale jen do míry přirovnání. Symbol je naopak silnou oblastí, která se vyznačuje množstvím vrstev smyslu.

Největší devizou symbolu je tedy jeho variabilita, významová nevyčerpatelnost, tajemnost a obsažnost. Podle zastánců symbolismu, uměleckého směru začátku dvacátého století, je přední úlohou symbolu pouze naznačovat, či dávat tušit skrytý význam, a je tedy nezbytné vyhnout se konkrétnímu označení. Je také nutné zachovat možnost svobodného odhadování tohoto skrytého významu, jelikož princip systematického odkrývání je největší předností symbolu. V umění postmoderny je však často obtížné rozlišovat tuto zamýšlenou symboličnost od nekvalitních obrazů, které se za symbolické jen vydávají. Proto je podle názoru J. Vaňka, důležité tuto schopnost u člověka kultivovat a stále ji zušlechťovat, zejména v jeho dovednosti odkrývat symbolické významy.²³²

E. Cassirer, když porovnává jazyk vědy s jazykem umění, říká, že zatímco věda uspořádává naše myšlení a jednání, umění naopak umožňuje smyslové vjemy správně uchopit. Věda hledá příčiny věcí a jevů, obecné zákony a principy, naproti tomu umění používá ke sdělování svého obsahu symbolické řeči, poskytuje možnost nechat se oslovit projevy těchto věcí a jevů v jejich bohatství a rozdílnosti jednotlivých forem.²³³

Obsahuje totiž vnitřní tvůrčí sílu, jejímž vlivem dochází k tomu, že rozptýlené jednotliviny jsou uspořádány do celku významu, který má specifický obsah. Tento

²³⁰ Srov. CASSIRER, E. *Filosofie symbolických forem*, Tamtéž, s. 20 – 35.

²³¹ VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 106.

²³² Srov. Tamtéž, s. 107 – 109.

²³³ Srov. Tamtéž, s. 104 – 105.

postup je společný vědě, umění i náboženství. Ale jsou mezi nimi také rozdíly, které tyto celky zařazují do svébytného principu, ale ty pak mohou produkovat i „své vlastní symbolické výtvoř“. Tyto symboly mají každý svoje duchovní stanovisko a vytváří svojí vlastní skutečnost. Tento proces má podobně jako věda a poznání schopnost přejít ze světa pojmů směrem k duchovnímu vyjádření.

Aby nedošlo k upřednostnění celku nebo naopak jednotlivin, uvažuje E. Cassirer, že by bylo vhodné najít nějaký prvek, který je vlastní každému celku, ale zároveň se neobjevuje vždy ve stejné podobě. Tak by se dalo potvrdit souvislost jednotlivých oblastí jako je např. funkce jazyka a funkce poznání, nebo mezi základem toho, co tvoří estetickou či náboženskou formu, aniž by došlo ke ztrátě jejich jedinečnosti. Tuto vnitřní logiku fungování vztahů mezi těmito světy nachází Cassirer v systému znaků, které působí ve vědě, ale i ve světě umění a mýtu.

Cassirerovým výzkumným požadavkem, je snaha objevit určitou „*společnou gramatiku symbolické funkce*“, která by zahrnovala obecné i zvláštní pojmy z oblasti jazyka, umění, mýtu a náboženství. Tyto formy pomocí smyslového vnímání vytváří celý systém obrazů, který vzniká v součinnosti smyslů a pojmenováním jejich obsahů.²³⁴ K tomu Cassirer ještě dodává: „*Člověk už nežije pouze ve smyslovém světě, ale také ve světě symbolickém. Částmi tohoto světa jsou výše uvedené: jazyk, mýtus, umění a náboženství. Z těchto pestrých vláken je utkána symbolická síť, tkanivo lidské zkušenosti.*“²³⁵ E. Cassirer proto navrhuje definovat člověka jako „animal symbolicum“

P. Ricoeur však pro Cassirerovo pojetí symbolu navrhuje použít jako přiměřenější označení „znak“, nebo „označující funkce“, protože symbol má na rozdíl od znaku zcela jinou funkci a strukturu.²³⁶

4.2.1 Řeč umění: znak, symbol a metafora

Každý druh umění má svojí specifickou formu, kterou užívá při sdělování svých obsahů. Jedná se o symbolickou komunikaci umělce s adresátem jeho díla. Psycholog umění R. Huyghes se domnívá, že v umělecké tvorbě se často jedná o zobrazení symbolických obsahů malířova snu či představy, které mnohdy daleko autentičtější popisují osobnost malíře, než myšlenky vyjádřené slovy.²³⁷ Obrazy k tomuto účelu používají navíc znaků, které jsou jejich autentickými výrazovými prostředky. Naproti

²³⁴ Srov. CASSIRER, E. *Filosofie symbolických forem*, s. 20 – 31.

²³⁵ CASSIRER, E. *Esej o člověku*, s. 77, cit. podle VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 103 – 104.

²³⁶ Srov. HUŠEK, V. *Symbol ve filosofii Paula Ricoeura*, s. 34.

²³⁷ Srov. HUYGHES, R. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*, s. 132.

tomu biblický jazyk hovoří svojí básnickou řečí metafor. Všechny tyto tři základní komunikační fragmenty, budou nyní uvedeny v jejich specifčnosti, ale také v možných souvislostech, aby mohlo dojít k jejich vzájemné syntéze.

4.2.2 Znak v umění

Jedním ze způsobů sdělování obsahu uměleckého díla příjemci je kromě symbolu také *znak*. Teorie znaku představuje v současnosti jeden z aktuálních cílů výzkumu oborové estetiky. J. Kulka k teorii znaku uvádí: „*Znak je něco, co zastupuje ve vědomí alespoň jednoho subjektu něco jiného než pouze sebe sama. Každý znak má dvě stránky: nositele znaku a význam.*“²³⁸

Souvislost mezi nositelem znaku a jeho významem umožňuje dělení znaků na: *přirozené znaky* (např. sníh je znakem chladného počasí, rozkvetlé stromy jsou znakem jara, apod.) a *znaky umělé*. Vnímatel přirozeného znaku je schopen pojmenovat tyto souvislosti měnící se na tzv. příznakové funkce, které umožňují nové chápání světa. Umělecké dílo je díky těmto funkcím znaků schopné vyvolat u citlivého vnímatele imaginativní činnost, která z původního artefaktu vytváří v mysli diváka zcela nový, estetický podnět. Naopak mezi umělými znaky nemusí existovat žádná kauzální souvislost. Jsou věci společenské dohody (např. medvěd je znakem síly, apod.).

J. Kulka uvádí tyto hlavní funkce znaku: přenášení informací, významů, znaky také zaměřují divákovu pozornost k jejich obsahu. Znakem může být jakýkoliv materiální či imaginární předmět, jehož vlastnosti umožňují přenos nějaké ideje, významu, postoje, citu či představy. Kvalita informace, kterou vnímateli může umění zajistit, je ovlivněna zejména jeho vlastními prožitky, poznatky a zkušenostmi, které má s předmětem zobrazení.

V případě komunikačních znaků v umění J. Kulka rozlišuje dvě základní formy, když vychází z teorie W. M. Urbana, který rozdělil dvě obecné kategorie komunikace.

J. Kulka tyto roviny dále aplikuje na umění, v němž se tyto složky objevují:

- 1) *emocionální komunikace umění*: slouží k přenosu citů autora směrem k vnímateli, divák či posluchač se musí vcítit do pocitů umělce, a tím dojde k předání nějakého emocionálního obsahu sdělení. Tento typ sdělení může být zprostředkován obrazy, tóny, nebo slovy s citově zabarveným obsahem. Umělec vyjadřuje pomocí

²³⁸ KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 196.

obrazných příznaků svoje city, které příjemce může do jisté míry prožívat, a to v různé kvalitě.

- 2) *komunikace na rovině intelektu*: k základním předpokladům tohoto typu sdělení je oboustranné a shodné chápání významu užitých znaků a znalost kontextu.²³⁹

Teorie znaku prošla ve dvacátém století zejména díky analytické filosofii, která zkoumala především sémantické roviny lidského jazyka, množstvím proměn. Ze základního vymezení vztahu mezi označujícím a označovaným (F. de Saussure), přes pojetí znaku, které se vztahuje k chování člověka či kontextu činnosti (např. Bühler, Apel), až k referenčnímu pojetí znaku, v němž jej Ogden a Richards označili za symbol, který vyjadřuje určitou myšlenku, nebo nějaký objektivní vztah.

K těmto předpokladům, je také důležité připojit teorii znaku předního filosofa dvacátého století P. Ricoeura, který navázal na teorii výše uvedeného F. de Saussura, a dále tuto teorii rozšířil, aby tak mohl zvýraznit odlišnost mezi znakem a symbolem. Znak je podle Ricoeura založen na vzájemném vztahu mezi dvěma dvojicemi těchto částí (viz Obr. 2, Příloha I.):

- 1) smyslový znak a význam znaku: toto odpovídá vztahu označující-označovaný;
- 2) znak (tvořen první dvojicí pojmů) a označovaná věc (objekt).

Naproti tomu symbol je „vztah mezi smyslem a smyslem“, který vede od doslovného smyslu k symbolickému smyslu.²⁴⁰

Za nositele znaku je v umění považován umělecký artefakt, a významem tohoto znaku je skutečnost, ke které ukazuje či odkazuje. Rozlišení dvou složek uměleckého znaku:

- 1) *Designát*, který vyjadřuje určitou ideu či emoci.
- 2) *Denotát*, který zaměřuje pozornost člověka k vnímání objektivně existujícího díla.
- 3) *Kosignát*, spolu s individuální zkušeností člověka se k těmto dvěma výše zmíněným rovinám připojuje aspekt, jenž subjektivně konkretizuje a zohledňuje tuto zkušenost.
- 4) *Konotát* je jeho další významovou vrstvou, kterou tvoří osoby, věci, situace či události, které souvisí s obsahem a částečně jej modifikují.

Toto rozlišení určuje také smysl uměleckého díla, který je uveden znakem, jenž zahrnuje všechny složky osobnosti, kterými jsou kognitivní, emocionální a konativní obsahy. Při rozkrytí těchto znaků vnímatelem dochází k n smyslu uměleckého díla.²⁴¹

²³⁹ Srov. Tamtéž, s. 196 – 198.

²⁴⁰ Srov. HUŠEK, *Symbol ve filosofii Paula Ricoeura*, s. 35.

²⁴¹ Srov. KULKA, J. *Psychologie umění*, s. 200 – 202.

4.2.3 Symbol v umění

Symbol v pojetí P. Ricoeura má dvojitý rozměr. V symbolu nachází na jedné straně smysl zjevný, fyzický, který však vždy odkazuje na skrytý, obrazný význam. Aby bylo možné tento druhý a jedině symbolu vlastní význam rozkrýt, je zapotřebí objevit symbolickou funkci v jeho smyslu prvním. P. Ricoeur k tomu doslova říká: „*Symbol je všude tam, kde se musí interpretovat zjevný smysl, aby se tak odhalil, demaskoval, dešifroval význam skrytý.*“²⁴²

Ricoeur symbol nachází v těchto formách: Zprv je to rovina *snu*, ve které se vynořují obrazy z „hlubin duševna“. Jedná se o zvláštní rozhraní mezi tajemstvím, a tím co může být vysloveno. Druhou rovinu tvoří *skupina kosmických symbolů*, jako je voda, oheň, nebe a země, které stojí v základu posvátné zkušenosti. Posledním z těchto symbolických rovin je tzv. *poetická imaginace*, která pracuje s metaforami, které svým obrazným jazykem dávají vzniknout novým textovým významům.²⁴³ K tomu ještě teoretik, který se zabývá výzkumem Ricoeura o pojetí symbolu, V. Hušek doplňuje jednu z pozoruhodných myšlenek tohoto autora, který říkal, že všechny tyto tři roviny se objevují „v každém autentickém symbolu“.²⁴⁴

Všechny tyto symboly získávají svojí symbolickou formu v okamžiku, kdy jsou spojeny s lidskou řečí, která jim přidává výše zmíněný druhý smysl. Symbol je tvořen ze smyslových, přirozených věcí, kterým však jedině řeč může předat zcela nový význam, jehož smysl může být interpretován a rozpoznán jako symbol. Tímto se zabývá hermeneutika.

Této skutečnosti si všímá také H. Halbfas, který hovoří o mnohovýznamovosti symbolu, jež může být vyjádřen jedině slovy. Jeho skutečná síla a hodnota se však uskutečňuje zejména v tzv. transverbální rovině, která přesahuje možnosti slovního vyjádření, a proto je tu symbol objevován v meditativním a soustředěném tichu, tedy v mlčení.²⁴⁵

Symbolická funkce se nejvýrazněji objevuje v oblasti mýtů. Ricoeur však mýtus označuje jako „symboliku druhého stupně“, která modelovým příběhem vypráví o lidské zkušenosti. Ve starověkých kulturách mýtus sloužil k výkladu vzniku světa a člověka. Obsahuje velké množství symbolů, které mu dávají tzv. nadbytek smyslu,

²⁴² RICOEUR, P. *Život, pravda a symbol*, s. 161.

²⁴³ Srov. Tamtéž, s. 161.

²⁴⁴ Srov. HUŠEK, V. *Symbol ve filosofii Paula Ricoeura*, s. 29.

²⁴⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 62 – 64.

a proto z jeho pokladu můžeme čerpat tyto symboly i v současnosti. Mýtus je třeba chápat nikoliv jako to, co se vzpírá rozumovému poznání, ale spíše jako prostředek k probuzení činnosti rozumu. Ricoeur k tomu říká: „*symbol vybízí k myšlení, symbol je jitřenkou smyslu.*“²⁴⁶

4.2.4 Metafora v umění

Metafora se však objevuje také v umění, a nikoliv jen v oblasti literatury a poezie, ale také ve výtvarném umění. Jednou z teoretických prací, zabývajících se touto problematikou, je dílo filosofa G. W. Hegela, s názvem *Estetika*. Hegel považuje umění za způsob poznání, které však nemá pojmovou kvalitu, ale nachází se uprostřed mezi smyslovým a rozumovým poznáním. K otázce metafory potom přistupuje v její základní definici, která pochází z díla antického filosofa Aristotela, který metaforu charakterizuje jako „záměrné přenesení významu“ či jako zkrácené přirovnání, které po vynechání příslovce „jako“ určuje na základě podobnosti určité kvality význam nějakého slova, věty, osoby či události pomocí běžného jazyka. Jedná se o tzv. substituční přístup, který je historicky nejstarším popisem metafory, a postupně se k němu přidalo ještě několik dalších teorií. Pro možnost srovnání zde J. Vaněk uvádí tzv. přístup interakční, který je nejčastěji používán naopak v současné estetice.

1) *Substituční přístup* – jedná se o klasické pojetí metafory, kdy slovo či větné spojení zastupuje (substituuje) jiný význam (např. „Achilles byl v boji lvem“).

2) *Interakční teorie* – tuto teorii představil ve dvacátém století filosof a lingvista M. Black, který se domníval, že metafora může mít funkci jakéhosi „filtru“, který při setkání dvou významových složek, umožňuje vznik nového smyslu či pojmu. Asi nejznámějším představitelem tohoto směru v české estetice je Z. Mathauser, jenž hovoří o náhradě dřívějšího „zastoupení“ významovým „rozestoupením“, přičemž musí být všechny složky metaforického obrazu v rovnováze. Jde o fantazijní interferenčnost, při které dochází ke kladení několika významů přes sebe, a tak vzniká nový celek.²⁴⁷

Metafory se vyznačují vnitřní živostí a smyslovou určitostí, které čtenáře probouzí z jednotvárnosti. Básnický výraz usiluje o „*celistvě prožitkové zmnožení významů*“²⁴⁸, a zahrnuje složku emotivní (afektivní), ale i kognitivní složku a složku jednání. Člověk se snaží vymanit se z každodennosti, směrem k transcenci, k přesahu sebe

²⁴⁶ Srov. RICOEUR, P. *Život, pravda a symbol*, s. 163.

²⁴⁷ Srov. VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 97.

²⁴⁸ Tamtéž, s. 98.

sama, ale také k přesahu světa věcí. H. Arendtová zdůrazňuje, že metafora je „jazykem myšlení“, která umožňuje spojit smyslové s nadmyslovými obsahy. Metafora je v podání této autorky „*most přes propast mezi vnitřními a neviditelnými duchovními aktivitami a světem jeví.*“²⁴⁹

4.2.5 Symbol a metafora: symbolická komunikace obrazu s příběhem

Zatímco symbol je výsadou převážně výtvarného umění, metaforu je možné objevit nejčastěji v literárních dílech. Tato práce se snaží oba dva tyto umělecké vyjadřovací systémy propojit a přivést je tak do hodin náboženské výchovy. Ačkoliv je mezi nimi možné nalézt řadu rozdílů, jak bude v následujícím textu uvedeno, mají však také jednu zásadní společnou hodnotu: symbol i metafora dokáží zprostředkovat to, co je běžnými slovy nevyjádřitelné, a na základě toho rozšiřovat horizont názorů člověka nejen na umění, ale také na svět ve kterém žije a na ten, který jej transcenduje.

Symbol se s metaforou shoduje pouze na sémantické rovině, ale na nesémantické rovině, např. v symbolickém obraze se od metafory liší. Jako shodné prvky mezi těmito dvěma fenomény uvádí Ricoeur na prvním místě skutečnost, že jak metafora, tak také symbol mohou působit rozšíření smyslu oproti významu doslovnému (tzn., že značí více, než je uvedeno v původním, slovním významu), tento jev nazývá tzv. sémantickou inovací.²⁵⁰

Druhou podobností je tzv. heuristická síla, kterou oba tyto jevy obsahují. Metafora má schopnost narušit staré kategorizace a na základě objevení nových podobností stanovuje nový smysl vyjádření, či slovního či věcného vyjádření. Naopak v případě symbolu se jedná spíše o připodobnění věci k sobě a člověka k označovanému. Metaforu je možné uchopit v rámci pojmu, obsah symbolu se však pojmovou řečí nevyčerpává, ale zůstává v něm vždy něco navíc, co nelze uchopit pojmy. Rozdíl mezi metaforou a symbolem pak Ricoeur objevuje v tom, že: „*metafora je svobodnou invencí diskursu, symbol je vázán ke konfiguraci kosmu.*“²⁵¹

P. Ricoeur charakterizuje odlišnosti mezi symbolem a metaforou, které se podle něj objevují zejména v těchto oblastech:

²⁴⁹ ARENDTOVÁ, H., cit. podle VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*, s. 100.

²⁵⁰ Srov. HUŠEK, V. *Symbol ve filosofii P. Ricoeura*, s. 70 – 71.

²⁵¹ Tamtéž, s. 73.

- 1) Metafora je svobodnou invencí, zatímco symbol je vázán na strukturu kosmu. Některé metafory se však mohou k symbolu přibližovat, pokud jsou zapojeny do širších celků (tedy nejen jako součást věty, ale např. jako součást kultury).
- 2) Temporalita (trvání v čase) v případě metafory záleží opět na její vázanosti. Čím více je vázána k nějakému celku, tím má větší stabilitu.
- 3) Symbol a metafora se liší v úrovních artikulace: zatímco metafora se vyjadřuje explicitně, v symbolu tyto významy zůstávají skryté.²⁵²

Ricoeur dále rozlišuje oblasti tohoto diskursu na *předliterární symboliku*, která se viditelně znázorňuje v mýtech, vyprávěních a obrazech. Nejčastěji se však objevuje v podobě gest či záměrného jednání. O této předliterární symbolice proto Ricoeur hovoří takto: „*symboly imanentní nějakému společenství či kultuře dávají jednání základní čitelnost a tvoří z něj kvazi-text.*“²⁵³ Tyto symboly jsou východiskem následného ustanovení norem, pravidel jednání a otevírají možnost k interpretaci.

Druhým typem je tzv. *explicitní symbolika*, která se nejčastěji objevuje v Písmu a v literatuře. Tato symbolika má svoji jasně vymezenou strukturu a narativní rozměr. Symbolika je zde přístupná skrze řeč mýtů, které zpřístupňují elementární symboly. Může se také vyjadřovat v celku vyprávění.²⁵⁴

²⁵² Srov. Tamtéž, s. 77 – 79.

²⁵³ HUŠEK, V. *Symbol ve filosofii Paula Ricoeura*, s. 73.

²⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 80 – 83.

5. ROZMĚR PRÁCE S OBRAZEM VE VÝUCE NÁBOŽENSTVÍ

Cílem předchozích kapitol této práce bylo zdůvodnit hodnotu práce s výtvarnými díly v hodinách náboženské výchovy a představit její jednotlivé dílčí složky. Tato východiska a prostředky budou nyní uvedeny do teoretických návrhů pro možnost dalších praktických aplikací pomocí metod, které umožní tyto výše popsané formy a obsahy zhodnotit a uplatnit v konkrétní výuce hodin náboženství.

5.1 Didaktické principy setkání se zkušeností, symbolem a obrazem

Tyto didaktické postupy tvoří teoretický základ pro možnost práce s obrazem ve školní výuce náboženství. Jedná se o postupy: didaktika korelace, která ve svém přístupu vychází z běžné zkušenosti dětí a na jejím základě umožňuje spojit tuto zkušenost se zkušeností náboženskou. Na to navazuje didaktika práce se symbolem, která bude zhodnocením výše uvedené kapitoly (viz 4. kap.) v její metodologické rovině, a poskytne úvod k možnosti práce se symbolem v konkrétní výuce. Důležitou součástí tohoto návrhu je také didaktická práce s biblickým textem.

5.1.1 Didaktika korelace

Ve druhé polovině 20. století byl v náboženské pedagogice uplatněn model s názvem „didaktika korelace“. Jeho autorům a zastáncům šlo především o „*nové chápání vztahu mezi životní praxí lidí a vírou*“.²⁵⁵

Didaktika korelace se zakládá na dvou ústředních pojmech: *Boží zjevení a lidská zkušenost*. Zkušenost dětí má být pak učitelem či katechetou vedena až do „středu zvěstování“, které je prohloubením lidských zkušeností „*do samotného středu křesťanské víry, kterým je kříž a prázdný hrob*“.²⁵⁶

Teorie korelace je založena na dodržování základních principů. Předávání víry je podrobno kritickému výkladu. Fenomén Božího zjevení je založen na dvou způsobech výkladu: *dekonstruktivní* výklad a *konstruktivní* přístup. Dekonstruktivní aspekt je založen v porovnání svědectví víry se zkušenostmi biblických postav, či osobností z křesťanských dějin, které stejně jako dnešního člověka Bůh doprovází na životní cestě svým slovem a láskou. Konstruktivní výklad umožňuje spojit zkušenosti z běžného

²⁵⁵ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 119.

²⁵⁶ Tamtéž, s. 119.

života se zkušeností Božího zjevení. Předávání víry se orientuje na žáky, kdy učitel společně s nimi hledá Boží stopy v tomto světě. Jde o formu hledání charakteru zjevení ve zkušenostech současného člověka, tedy o pojmenování vlastních představ, bolestí, či snů, v nichž může člověk nacházet Boha. Lidský život je určen životními situacemi i zkušenostmi s posvátnem. Obojí však od sebe není možné zcela oddělit, protože tyto skutečnosti tvoří jeden celek, nerozdělitelnou jednotu. Uplatňování tohoto postupu v hodinách náboženství musí mít charakter nabídky, díky níž mohou děti ocenit vnímání své vlastní existence z pohledu náboženství (např. strach, naděje, důvěra, láska, apod.). Je zde přitom kladen velký důraz na svobodu a samostatnost žáků. Vyučující by měl být pouze tím, kdo dává nabídku možnosti „dotknout se“ transcendence člověka, který se v tomto procesu setkává sám se sebou, ale také s Bohem.

Dnešní podoba tohoto procesu je ovlivněna přístupem tzv. *abduktivní korelace*. Aby se autoři tohoto teoretického postupu vyhnuli nebezpečí přílišného zdůraznění jedné z částí (tradice či naopak lidské zkušenosti), používají abdukci, díky níž člověk nachází nové horizonty svého života. Abduktivní přístup vede člověka k tomu, aby mohl objevit vztah mezi křesťanským zvěstováním a zkušeností, která je obsažena v každodenním životě i v osobní religiozitě každého člověka.²⁵⁷

5.1.2 Didaktika symbolu

Tento metodický přístup, který úzce navazuje na předchozí didaktiku korelace, tvoří v náboženské výchově vzájemně se doplňující postup. Jak bylo tedy výše uvedeno, didaktika korelace propojuje běžnou zkušenost se zkušeností náboženskou. Ve třetí kapitole této práce bylo zdůrazněno, že se tato zkušenost může odehrávat v setkání člověka s uměním, které již od svých historických počátků používalo ke komunikaci se svými adresáty řeči symbolů, a v dnešní době v nich znovu objevuje jejich hodnotu.

V oblasti náboženské pedagogiky tuto skutečnost ocenil náboženský pedagog H. Halbfas, když vypracoval didaktický přístup, založený na práci se symbolem, který nazval „didaktika symbolu“, jenž podle jeho slov utváří „*celistvý proces, do něhož je zapojen svět mlčení i jednání, vyprávění a her, práce a slavností, čtení textů, pozorování obrazů i naslouchání hudbě*“.²⁵⁸ U nás na jeho dílo navazuje L. Muchová především ve své knize „*Vyslovit nevyslovitelné*“.

V didaktice symbolu se podle těchto dvou autorů jedná především o tyto požadavky:

²⁵⁷ Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, 120 – 122.

²⁵⁸ HALBFAS, H. *Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 3*, s. 512. Cit. podle MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 71.

- 1) objevení smyslu pro symbol
- 2) tvořivé zacházení se symbolem
- 3) snaha o zařazení symbolu do tématického pole náboženské výchovy.

Výuka náboženství má tedy na prvním místě usilovat o objevení způsobů, kterými může být žákům otevřen přístup k symbolickým formám. Důležitou součástí tohoto přístupu tvoří provázanost symbolů k běžným zkušenostem. K tomu se dále přidává rozvíjení schopnosti kriticky rozlišovat skutečný symbol od znaku (v tomto případě se jedná o jiný přístup než v estetice, znakem je zde spíše uvažován předmět, který má pouze jednu významovou rovinu, a tudíž nenabízí symbolickou variabilitu). Cílem tohoto vyučovacího postupu je dovést dítě, či mladého člověka k tomu, aby vnímal symboly v celé jejich rozmanitosti nechat se jimi oslovit. Metodická rovina práce se symboly:

- 1) Úvodní přípravu na práci se symbolem umožňuje tzv. *metoda zacvičování*, která spočívá v trvalé práci se symboly v hodinách náboženství. Jedná se zejména o tyto prvky: pozorování symbolů, vyprávění a naslouchání, zprostředkování kontaktu se symboly pomocí hry a tvůrčí práce se symbolem. Tento postup je zaměřen na rozvoj tzv. *symbolické intuice*, která působí zejména na afektivní složku osobnosti. H. Halbfas toto označuje jako schopnost vidět tzv. „třetím okem“ do vnitřního významu symbolu. Podmínkou úspěšné práce je rozvinutá schopnost této intuice také u učitele náboženství.
- 2) Terapeutická funkce symbolu (zejm. funkce odlehčovací, nástroj k řešení konfliktů, apod.) je momentem v pedagogickém působení, jehož cílem je na prvním místě rozvíjet kognitivní složku, ale tento postup musí být vždy také doplněn o afektivní složku, aby mohlo dojít k harmonickému rozvoji osobnosti jedince.
- 3) V tomto bodě L. Muchová upozorňuje na roli symbolického rozměru v náboženské výchově. Symboly by neměly tvořit jeden uzavřený tématický celek osnov výuky, ale naopak musí být integrální součástí každého vyučovacího celku. Jedná se o hloubku propracování každého tématu, které získá novou symbolickou dimenzi. Symboly se pak mohou uplatnit při práci s obrazy, uměleckými a biblickými texty, legendami, rituály nebo v návaznosti k církevním svátkům.²⁵⁹

Na tomto místě se nachází výchozí předpoklad, který bude základem následujících návrhů metodických postupů. (viz Příloha II.).

²⁵⁹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 69 – 70.

5.1.3 Didaktika biblických textů

Jak bylo v předchozí kapitole uvedeno, struktura hodiny při práci se symbolem zahrnuje též práci s biblickým textem. Jelikož se jedná o důležitou součást návrhu práce s obrazy, kterou tato práce představuje jako jednu z možných způsobů tohoto pracovního návrhu, při němž je samotné vnímání obrazu doplněno čtením biblického textu, bude nyní tato možnost teoreticky doplněna o návrh, který představuje L. Muchová jako jednu z možných variant práce se symbolem.

Biblické příběhy starozákonních hrdinů i novozákonních učedníků mluví řečí básní a metafor. Aby tento obsah mohl být propojen se symbolickou řečí obrazu, klade to na schopnost učitele nárok správně uvést zvolené formy interpretace textového sdělení. V procesu elementarizace biblických textů učitel musí dodržet požadavek k zachování neporušenosti původní výpovědi zvoleného textu.

Otázkou pravdivosti biblického textu se zabývá H. Halbfas, když upozorňuje na nutnost správného porozumění učitele struktuře biblických textů, k nimž musí přistupovat na základě tzv. druhé naivity, díky které může správně porozumět metaforické a obrazné řeči Bible. Tato rovina umožňuje nejen racionální přístup (např. historicko-kritická metoda), ale i možnost zachování výjimečné krásy biblických vyprávění. Navrhuje proto tuto strukturu práce s biblickým textem:

1) Intuitivně-názorný přístup jako východisko výkladu

V tomto případě pedagog postupuje na úrovni intuitivního způsobu vyprávění, nebo biblickou zprávu zprostředkovává pomocí práce s obrazem či symbolem. Děti se musí tomuto jazyku učit postupně rozumět jako řeči, která používá uměleckých forem proto, aby člověka přivedla k jejich nadempirickému, transcendentálnímu obsahu. Biblický obraz tím získává pro děti dvojí skutečnost: pravdivý a argumenty podložený smysl příběhu, který je člověku zprostředkován pomocí obrazných a symbolických postupů, které jsou analogické biblické řeči. Podle H. Halbfase bychom měli s biblickými příběhy zacházet velice citlivě, aby mohly být dětem předány až v okamžiku, kdy jsou jim schopné porozumět. Nejedná se tedy o doslovnou interpretaci či schématické obsahy, kterým se mají děti učit, ale učitel by je měl přivádět spíše určitému afektivnímu naladění či pochopení na základě intuitivního poznání. V práci s dětmi ve středním a starším školním věku může být tato práce doplněna ještě o kognitivní rovinu.

2) *Koncept vícevrstevnatosti textu*

Tento koncept je založen na doprovázení textu obrazy, které nejsou jen ilustracemi, ale jejich hlavním cílem je „ukázat na hlubší význam textu, na hloubku, kterou není schopen zprostředkovat jazyk“.²⁶⁰ Obraz má schopnost přeložit tento biblický text do nové dimenze, ale při zachování jeho stabilního, původního obsahu výpovědi. Výtvarné dílo tedy umožňuje rozeznat metaforu textu, a převést ji do symbolického jazyka obrazu. Obraz dokáže osvětlit význam biblického textu pomocí nového ztvárnění. Pomocí originálního zpracování malíř pomocí symbolu či metafory diváka přivádí k nalezení zcela nových, vyšších oblastí možnosti uvažování o biblickém textu, a přivádí jej tak k novému poznání. Činí tak za pomoci kontrastu, ale zároveň jej také uvádí do kontextu současného světa. Obraz má schopnost „spojovat horizonty“. Tedy přesněji řečeno, původní horizont významu propojit s kontextem současného světa.

H. Halbfas také upozorňuje na skutečnost, že ne všechny obrazy mají tuto symbolickou schopnost. Některá díla starých mistrů jsou ovlivněna tzv. první naivitou svých autorů, a proto je nutné zodpovědně volit obrazový materiál, jehož prostřednictvím se budou moci žáci setkat s novou zkušeností, s biblickým příběhem. Alternativou k tomuto může být práce s obrazem, při kterém je východiskem vyprávění textu, následná interpretace obrazu, a nové setkání s vyprávěným textem. Tímto postupem se podle H. Halbfase zabrání jednostrannému chápání textu, a zároveň dojde k rozvoji intuice a obrazotvornosti.²⁶¹

5.2 **Metody přípravy na setkání s obrazem**

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala hledáním metod a postupů, které by pomohly motivovat, uvádět, vnímat, zakoušet a hodnotit práci s estetickým materiálem při práci s dětmi v mladším školním věku v hodinách náboženské výchovy. Tyto postupy budou sloužit jako vstupní předpoklady k novým metodám práce s obrazy, jež budou obsahem této kapitoly. Předtím nejprve krátce shrnu a představím tyto postupy, které mohou být uplatněny i při práci s obrazem. Jednalo se zejména o tyto metody: cvičení ticha, imaginace, cvičení vnímavosti (cvičení sluchu, cvičení vnitřního zraku), ale také rozměr práce s meditací a kontemplací, které jsou důležité i pro tento text. Nyní budou však, zejména kvůli rozvinutému abstraktnímu uvažování dětí ve středním

²⁶⁰ HALBFAS, H., cit. podle MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 109.

²⁶¹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 108 – 109.

a starším školním věku, pro které jsou následující postupy zejména určeny, tyto pracovní postupy rozšířeny o rozměr práce se symbolem a s obrazem.

5.2.1 Cvičení ticha

Tuto metodu zavedla M. Montessoriová jako úvodní část pracovního postupu, který umožní vytvořit správnou atmosféru pro další práci ve vyučovací hodině. Cvičení ticha se také osvědčilo jako prostředek, který umožní nejen uklidnit vnější rozladěnost, ale dokáže podpořit soustředění k citlivému vnímání výtvarného díla, protože vychází z běžné zkušenosti dítěte, kterou je možné propojit se zkušeností s uměleckým dílem.

Aby bylo toto cvičení opravdu účinné, musí být vždy přizpůsobeno konkrétním podmínkám a potřebám žáků. Probíhá ve třech po sobě navazujících krocích: *atmosféra ve skupině*, kterou je nutno zohlednit před samotným cvičením. Druhým podmiňujícím faktorem je *postoj učitele*, jehož vnitřní rozpoložení má rozhodující vliv na úspěšnost práce, a konečně *vlastní cvičení*, které musí vynikat pravidelností, správným načasováním a správnou volbou místa ke cvičení. Tyto přípravy mají umožňovat vnitřní tělesné uklidnění a soustředění.²⁶²

5.2.2 Imaginace

Imaginativní metoda přímo navazuje na výše popsané cvičení ticha, a je při ní působeno na zvýšení receptivity a soustředěnosti, pro možnost následného setkání dětí s uměleckým dílem. Jde o získání možnosti proto, aby dítě mohlo přenést symboly z vnímání uměleckého artefaktu do svého vnitřního světa. K výše uvedenému cvičení ticha a k imaginaci mohou být připojeny také metody cvičení smyslových receptorů: poslech vnějších zvuků, které dítě vnímá se zavřenýma očima, ale také poslech hudební skladby, či písně. Dále to může být *cvičení vnitřního zraku*, které je zaměřeno na rozvoj citlivosti k vnějším vizuálním elementům a jako příprava na rozkrývání symbolů a pozorování obrazů.²⁶³

5.2.3 Meditace a kontemplace

Za nejdůležitější vstupní metodickou průpravu je v teorii estetiky považována schopnost meditace a kontemplace uměleckého díla. Jestliže hovoříme také o zkušenosti těchto

²⁶² Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 87 – 92.

²⁶³ Srov. Tamtéž, s. 92 – 93.

postupů v oblasti náboženství, je důležité předem upozornit na rozdíly těchto dvou skutečností, které však mohou obsahovat jisté shodné prvky.

Meditace je důležitou součástí křesťanské spirituality. V oblasti duchovních cvičení se jedná o přípravu na zkušenost modlitby a kontempace, která by měla být protipólem běžného rozpoložení a umožňovat člověku setkání s posvátnou skutečností, s Bohem.

V oblasti estetiky však kontempace znamená jakýsi přechod mezi běžnou skutečností k sakrálnímu (svátečnímu) prožitku s uměleckým dílem. Podle B. Ptáčkové se jedná o „*změnu výrazového rámce skutečnosti*“.²⁶⁴

Také meditaci je možné podle L. Muchové, která navazuje na předpoklad psychologa B. Groma, vnímat jako formu vnitřního naladění k náboženské zkušenosti či k dialogu modlitby. Vnitřní citlivost je také základem pro setkání člověka s krásou.²⁶⁵

Zásady meditačního cvičení

Meditace předpokládá vnitřní přeladění mysli ze smyslového a intelektového vnímání na vnímání svých vnitřních tělesných pocitů. Součástí tohoto cvičení je také vědomé ovládání vůle, která se nyní musí zaměřit na vnitřní podvědomé impulsy. Celý tento proces tak člověka přivádí ke zvýšené *pohotovosti k zážitku*, která tvoří základní předpoklad zúčastněného pozorování, vnímání, prožívání a hodnocení uměleckého díla.

B. Grom uvádí několik základních kroků, jenž jsou předpokladem meditační dovednosti již v dětském věku. Na prvním místě má učitel či katecheta dítě přivádět k tomu, aby dokázalo rozlišovat a pojmenovávat svoje vnitřní prožitky. Tyto postřehy může následně vyjádřit v monologickém popisu svých pocitů a zkušeností. Tato vnitřně prožitá zkušenost tvoří východisko pro setkání s náboženskou či uměleckou zkušeností. Samotný meditační postup je založen podle B. Groma na těchto krocích:

1) *Meditace jako základní předpoklad a základní cvičení* – tento moment umožňuje afektivní naladění a vnitřní otevřenost pro další umělecké a náboženské zkušenosti.

2) *Meditace jako místo zkušenosti* (s náboženským rozhovorem, s uměleckým dílem, nebo s modlitbou). Děti se pomocí meditačních cviků naučí slovně vyjadřovat svoje vnitřní pocity. Tento moment je rozhodující pro všechny další verbální i tvůrčí projevy,

²⁶⁴ PTÁČKOVÁ, B., STIBRAL, K. *Estetika na dlani*, s. 142.

²⁶⁵ Srov. IŇOVÁ, V. *Estetický rozměr výuky náboženství*, s. 44 – 46. Bakalářská práce. České Budějovice: 2010. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, katedra pedagogiky, ved. práce L. Muchová.

jako je např. modlitba, vnímavost k symbolům či uměleckým dílům, a také dovednosti vyjadřovat svoje pocity a názory v dialogu s ostatními.²⁶⁶

5.3 Interpretace symbolu

Tento postup, který je součástí práce se symbolem v navrhovaném postupu, by se měl vyznačovat zejména možností svobodného vyjádření pocitů dětí po zkušenosti s obrazem. Na možná problematická místa při interpretaci symbolu upozorňuje výtvarný pedagog J. Slavík, když hovoří o nutnosti správného porozumění symbolu jako základním předpokladu k jeho možné interpretaci. Jde o to, odhalit symbol v jeho *referenční rovině*, tedy odhalit symbol jako symbol. Zakládá se v minulosti, ale je vždy nově uchopen v aktuální situaci. Symbol je však jen obtížně vyjádřitelný slovy, a proto je zapotřebí používat k jeho rozkrytí určitý „výkladový rámec“, který však může jen částečně ovlivnit individuální zážitek vnímatele. Jako faktory pro správný výklad symbolu určuje J. Slavík tyto podmínky:

- 1) existence smyslové formy výrazu, která je pro všechny vykladače společná;
- 2) společné východisko výkladu u samotných interpretů (např. shodné způsoby vnímání, či kulturní kontext, apod.);
- 3) Stále však platí, že jde o součinnost vlivů, které na jedné straně výklad sjednocují, a na ty, které jej rozrůžňují (např. individualita vnímatele). Na tomto základě také vzniká inspirace a řada podnětů k možnému dialogu.²⁶⁷

Jiný pohled na interpretaci symbolu představuje filosof P. Ricoeur, jehož dílo bylo výše pojednáno v souvislosti s teorií symbolu, znaku a metafory, který k tématu interpretace symbolu říká, že základním principem interpretace symbolu je úsilí o „*převrácení našeho vztahu ke slovu, v němž už nechci toto slovo pronášet, nýbrž jím být osloven.*“²⁶⁸

Ve Starém zákoně nachází Ricoeur interpretační model, který má dvě roviny: V té první dochází k radikální demytologizaci zprávy o stvoření a pádu, kterou přebírá biblický autor od tehdejších okolních národů, ale zbavuje ji mytického nánosu odosobněného božstva, a nahrazuje ji vědomím milujícího, jediného Boha, který provází svůj vyvolený národ. Přebírá přitom tyto typologické formy jako východiska pro sepsání evangelií. Autoři Starého zákona soustřeďují svůj text kolem základních událostí izraelského národa (vyjití z Egypta, zjevení Božího jména, zjevení na Sinaji).

²⁶⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 84 – 85.

²⁶⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*, s. 165 – 167.

²⁶⁸ RICOEUR, P. *Život, pravda a symbol*, s. 163.

To vytváří základní typologii neboli „klaviaturu, na níž evangelium rozehrává svou zvěst“.²⁶⁹ P. Ricoeur se zabývá také otázkou vztahu kerygmatu a symbolu s mýtem, a upozorňuje na skutečnost, že jej nelze oddělit od symbolu. A rozlišuje kerygma (Radostnou zvěst), které má tyto symbolické funkce:

1) *symbol jako poznávací znamení společenství* (poznávací znaky ve vyznání víry) – je tím, co spojuje první křesťany i věřící v současnosti v jeden celek.

2) *odhalení existenciálního symbolismu* – událost smrti a zmrtvýchvstání Krista přivádí k proměně ze starého k novému člověku, má charakter smrti a nového zrození v Kristu.

3) *interpretace existujícího kulturního symbolismu* – vychází jednak z typologie Starého zákona, ke které připojuje ještě symboliku vzešlou z kulturního prostředí (např. světlo a tma, život a smrt, spása, záchrana, svět, tělo, apod.).²⁷⁰

5.4 Program „Filosofie pro děti“ jako nová možnost práce s obrazem

Teoretické východisko pro tuto kapitolu, bylo uvedeno již v úvodu této práce, když byl na základě díla G. Grahama, rozvinut předpoklad, že základní hodnotou umění, v tomto případě umění výtvarného, je jeho schopnost zprostředkovat novou zkušenost a dovést tak člověka k poznání, které mu umožní vidět nové dimenze jeho života. Proto, aby mohla být tato zkušenost s obrazem a symbolem úspěšně realizována v hodinách náboženské výchovy, je nutné zajistit určitý rámec tohoto uvažování také konkrétním didaktickým přístupem. V předchozích kapitolách byly uvedeny možnosti, které se ztotožňují s idejí umožnit dětem, na základě osobní, jedinečné zkušenosti s obrazem a biblickým textem, dojít až k otázkám o svém životě, světě, o druhých lidech a o Bohu.

5.4.1 Místo metody „Filosofie pro děti“ v náboženské výchově

Již bylo výše naznačeno, že zkušenosti s uměleckým dílem a symbolem, mohou vyvolat řadu otázek. Úlohou náboženské výchovy je však zajistit, aby žáci dokázali tyto svoje otázky nově dialogicky promýšlet, a mohli tak na základě tohoto postupu dojít k novému poznání, vnímání, jednání, ale také k toleranci a respektu k odlišnému názoru. Tímto cílem se zabývá program s názvem „Filosofie pro děti“.

Skutečnost, že má tato metoda svoje uplatnění také v náboženské výchově, zejména při hledání osobní identity žáků, uvádí autorka L. Muchová ve své monografii „*Budete*

²⁶⁹ RICOEUR, P. Život pravda a symbol, s. 165.

²⁷⁰ Srov. Tamtéž, s. 164 – 167.

mými svědky“. Vychází přitom z díla amerického univerzitního profesora M. Lipmana, který si při vedení kurzů logiky povšiml nerozvinuté schopnosti kritického myšlení u svých posluchačů. Toto jej postupně vedlo k názoru, že možnost jak tuto situaci změnit, spočívá v rozvíjení tohoto způsobu uvažování již v době, kdy děti začínají objevovat svůj životní prostor, tedy již v předškolním věku. Stěžejní období pro rozvoj kritického uvažování přichází v konfrontaci dosavadních názorů dětí s novými vědeckými poznatky, s nimiž se dítě setkává ve školních předmětech. V době dětství totiž člověk prožívá údiv nad světem, který jej obklopuje, ale zároveň se také musí vyrovnat s otázkami o svém místě v tomto světě či o smyslu života. V tom objevil M. Lipman shodné prvky s filosofickou tradicí, která z údivu čerpá všechny své otázky. Tato skutečnost jej vedla k rozhodnutí, přenést tuto dialogickou metodu do formy příběhů, aby v nich děti mohly objevit nové způsoby uvažování.²⁷¹

Celý pracovní postup, který je založen na práci s příběhem se drží těchto dvou kritérií: „*Témata musí být přístupná s ohledem na úroveň dovednosti číst a musí poskytovat stimulující duševní zkušenost, která bude žáky nutit k tomu, aby o ní přemýšleli a zkoumali ji.*“²⁷²

Ve druhé zásadě tento postup odpovídá záměru této stati. Jak bylo již výše uvedeno, k cílům hodin náboženské výchovy náleží také hledání způsobů, jak dětem zprostředkovat novou zkušenost, a návrhem této práce je tento cíl objevovat pomocí práce s obrazy. Zde tedy dochází k rozdílu ve způsobu práce. Zatímco metoda „filosofie pro děti“ používá jako východisko pro formulaci otázek čtení příběhu, v případě této práce jde o návrh použít jako vstupního, ale i průvodního podnětu k tvorbě otázek a k následné diskuzi, pozorování a interpretaci obrazu.

5.4.2 Teoretická východiska metody Filosofie pro děti

Teoretické východisko metody „Filosofie pro děti“ staví M. Lipman na pragmatické filosofii a pragmatické pedagogice. Pragmatismus je založen na principu nového přístupu k otázce pravdy, kterou považuje za moment všeobecné shody o nějaké věci na základě vlastních zkušeností. Mezi hlavní představitele tohoto směru se řadí: Ch. S. Peirce, W. James a v pedagogické oblasti J. Dewey. Tito autoři se zasloužili mj. také o obnovu dialogu mezi vědou a vírou.²⁷³

²⁷¹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 219 – 220.

²⁷² LIPMAN, M. *The Thinking Skills*, s. 27, cit. podle MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 220.

²⁷³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 222 – 228.

System svojí metody pak nazval M. Lipman jako tzv. *multidimenzionální myšlení*. Jedná se o způsob, který propojuje několik úrovní myšlení, které má škola v jejich syntetické podobě zprostředkovat dětem, aby dokázali promýšlet konkrétní otázku v jejím celku. Nejde tedy pouze o kritické myšlení, ale žáci zde mají rozvíjet také složku rozumu a citů, vnímání a tvůrčí činnosti, a to ve fyzické i duševní, či právní a autonomní rovině. Všechny tyto části by měly působit jako rovnocenné složky. Jsou to tyto následující složky: kritické myšlení, kreativní myšlení a angažované myšlení.²⁷⁴

5.4.3 Výzkumné společenství

Dalším významným pojmem této metody je termín „výzkumné“, či „hledající“ společenství. Je ohraničeno účastníky diskuze, kteří mají společný cíl: hledat odpovědi na důležité otázky, které charakterizují životní a společenské události, s nimiž se tyto jedinci ve svém životě setkávají. Jedná se o „*způsob společného, kritického, tvořivého a angažovaného uvažování, které směřuje k posílení demokratických principů života společnosti*.“²⁷⁵ Ve svém základu je A. M. Sharpovou a L. J. Splitterem výzkumné společenství vymezeno těmito dvěma aspekty:

- 1) *Aspekt společenství*, které je založeno na vzájemné spolupráci a snaze o vytváření tvůrčí atmosféry, každý člen tohoto společenství musí také projevovat zájem o názory druhých a o diskutované téma. Jedině na těchto základech lze zajistit prostředí založené na důvěře a bezpečí, rámované společnou snahou o hledání cíle.
- 2) *Aspekt zkoumání*: tento druhý článek diskuze je založen na ochotě každého účastníka změnit či korigovat svůj dosavadní názor, který vlivem nově poznávaných argumentů a podnětů, přivádí člověka k novému poznání a úpravě jeho dosavadního pohledu na určitý problém. Tento princip jeho autoři označují jako možnost „*sebekorekce*“. Člen výzkumného společenství musí být zároveň otevřen tomu, aby dokázal svůj názor nejen představit ostatním, ale také jej začlenit do celku diskuze k nalezení společného záměru. Ve výzkumném společenství má také své důležité místo role vedoucího diskuze, neboli facilitátora. Jeho úloha spočívá především ve snaze přivádět výzkumné společenství ke spolupráci, která vede k požadovanému cíli. Základním organizačním prvkem pro možnost dialogu je rozmístění židli či lavic v kruhu (viz. Příloha II.)

²⁷⁴ O těchto jednotlivých druzích myšlení více viz MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 230 – 247.

²⁷⁵ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 248.

5.4.4 Základní postup metody „filosofie pro děti“

1) *formulování otázek* – tím se může otevřít prostor k následnému dialogu. Kladením otázek dochází u jedince k těmto předpokladům: „že on sám něco vůbec neví, nebo to dosud neví“; dále „že se to díky odpovědi (zcela nebo částečně) dozví“, „že odpověď na otázku má pro něj určitou důležitost“. Otázky mohou být na jedné straně běžné (např. Máte dnes čas?), hlavními pro tuto metodu jsou ale tzv. „*výzkumné otázky*“, např. „Co to znamená, když se o něčem řekne, že je to krásné?“, v nichž se skrývá snaha po objevení a porozumění.

2) Na výchozí otázku (která je zvolena většinou, pomocí demokratického hlasování) hledají potom všichni členové skupiny odpověď, pomocí argumentů, názorů a myšlenek, které však neprosazují na úkor ostatních, ale naopak pružně reagují a rozvíjí myšlenky či názory ostatních, které je zaujmou. Jednou z hlavních zásad, kterou musí respektovat všichni členové, je uznání skutečnosti, že tento rozhovor neslouží k prosazení vlastních názorů, ale spíše k hledání společné odpovědi na zadanou otázku. Jedině tak může diskuze dosáhnout povahy dialogu

3) Účastníci v dialogu formulují hypotézy, které zpětně ověřují, ptají se po pravdivosti svých názorů, logicky vyvozují nové závěry na základě vzniklých protinávrhů, a postupně směřují k jádru výzkumného problému.

4) Na závěr dialogu vedoucí shrne závěry, ke kterým skupina došla a srovná je s původní otázkou, která byla položena v úvodu diskuze.²⁷⁶

Všechna tato teoretická východiska, umožňují následné rozpracování do školních hodin náboženství. V příloze této práce je umístěn koncept umožňující aplikaci těchto metod a pracovních postupů do jednotlivých hodin. Jsou zde také umístěny příklady této aplikace, které byly uskutečněny v rámci konkrétní školní výuky náboženství, tyto aplikace jsou také doplněny příslušným obrazem.

²⁷⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 251 – 252.

6. ZÁVĚR

V rozhovoru umění a náboženství dochází k setkání dvou světů, které hovoří stejnou řečí. Když jsem si na základě tohoto předpokladu v úvodu této práce položila otázku, zda je možné tento prvek začlenit také do náboženské výchovy, k jejímž cílům patří rozvíjet kompetence svých žáků k tomu, aby si do svého života odnášeli zkušenost, která jim umožní vytvářet si vlastní názor na svět a na jeho transcendentní rozměr, hledala jsem následně možné odpovědi v různých oborech, které se těmto oblastem věnují. Jedním z hlavních zdrojů této práce bylo dílo teoretika G. Grahama, který ve své knize „Filosofie umění“ objevuje hlavní hodnotu umění v jeho schopnosti přivádět člověka k poznání. To se stalo východiskem pro srovnání této skutečnosti se stanoveným cílem této práce. Tento cíl, který hledá možnosti jak rozvinout výše zmíněné kompetence žáka v jeho celoživotním nasměrování, přitom vychází z koncepce, kterou L. Muchová uvádí ve své knize „*Náboženská edukace v současné společnosti*“, když k hlavním cílům náboženské pedagogiky, kterým je zejména rozvíjení osobnosti v jejím celku, zařazuje mj. také snahu o rozvíjení složky postojů, ke kterým se řadí složka poznání, složka citů a složka jednání. Syntézou těchto dvou přístupů bylo naznačeno, že umění má schopnost rozvíjet všechny tyto aspekty v jejich celku. Je však nutné podotknout, že primární důraz na hodnotu „poznání“, však spíše než vrstvení vědomostí a znalostí, představuje v podání G. Grahama umožnění setkání člověka s novou zkušeností, kterou umělecké dílo působí na rozvoj abstraktního a logického uvažování, které člověka přivádí k možnosti vytvoření vlastních názorů a stanovisek ke světu, a tato práce doplňuje: také k transcendentní skutečnosti.

Každý člověk hledá již od počátku svého bytí něco, co by mu umožnilo vystoupit z jeho běžného života na místa, kde by mohl plně rozvinout svojí existenci, hledat její elementární původ, nacházet odkazy svých předků, meditovat o svém životě a objevovat jeho smysl, a toto všechno uskutečňovat při setkání s Bohem. Archaická společenství tato místa kontaktu s posvátnem kolorovala nástěnnými malbami a otisky svých rukou v jeskyních a skalách, která byla jen obtížně přístupná a cesta k nim byla velice náročná. V současnosti to však člověk nemá snadnější, při svém hledání Boha musí umět volit tu správnou variantu z nepřeberného množství jiných, a navíc při tom odolávat tlaku obrazových i dalších médií. Ale tyto vnějškové determinanty musí zároveň umět zpracovat také ve svém vnitřním světě, který musí být „nastaven“ k možnosti vnímání a prožívání posvátna, které může člověka dovést na místo, kde na něj čeká milující Bůh.

Toto nastavení pak předpokládá také ochotu člověka přijmout tyto skutečnosti, který jim musí také porozumět. Právě na tomto místě se nachází hlavní role umění, která umožňuje dítěti v náboženské výchově kontakt se symboly, které člověka přivádí ke zkušenosti s obraznou řečí, která nese shodné prvky s řečí náboženskou, a dítěti tak umožní díky této vlastní zkušenosti se symbolem později objevit také zkušenost náboženskou.

Otázkou metodického zpracování celé této teoretické koncepce, a zhodnocení souvislostí, které byly v teoretickém pojednání představeny, tak mohlo dojít k jejich konkretizaci v návrhu modelu vyučovací hodiny, která tyto souvislosti hodnotí a zařazuje do možného následného rozpracování a doplnění konkrétním obsahem. Tyto možnosti jsou naznačeny v návrzích tří vyučovacích hodin, které byly realizovány při školní výuce náboženství v rámci výuky náboženství na Biskupském gymnáziu v Českých Budějovicích a v jedné ze tříd Církevní základní školy v Českých Budějovicích. Tyto koncepty však představují možnosti k dalšímu rozpracování a praktickému uplatnění, které by mělo být podpořeno kvalitativním výzkumem v rámci oboru náboženské výchovy. (Celá tato část je umístěna v Příloze II. a V.).

Asi největší prostor k dalšímu zpracování poskytuje v závěrečné kapitole uvedený postup, který umožňuje propojit způsob práce s obrazy s programem „*Filosofie pro děti*“, ve kterém mohou děti prostřednictvím dialogu získat celoživotní nasměrování a dovednost vytvářet vlastní názor, který však také zahrnuje možnost změny a tolerance při setkání s názorem jiného člověka.

Obraz, který tvoří základ tohoto pracovního postupu, tak nyní představuje východisko k dialogu, který má schopnost ovlivnit složku jednání dítěte, které je takto připraveno na setkání s odlišnými názory, ale také se svým vnitřním světem. Když v pohledu na umělecké dílo prožívá zkušenost a nechá se jí oslovit, rozvíjí se také jeho složka citů, která mu umožní vidět svět vždy s údivem, který člověka může vést až k setkání s láskyplnou náručí Boha.

7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

I. MONOGRAFICKÉ PUBLIKACE

AMBROS, P. *Teologicky milovat církev*. Olomouc: Centrum Aletti, ISBN 80-86715-11-6.

BAHOUNEK, T. J. *Sociologický systém sociální nauky církve*. Brno: Brněnské Angelicum, 2001. ISBN neuvedeno.

BOUBLÍK, V. *Teologická antropologie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 80-7192-490-3.

BOWIE, F. *Antropologie náboženství* [z angl. orig. přeložil V. Petkevič]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-378-9.

BUDIL, I. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. 3. vyd. Praha: Triton, 1998. ISBN 80-7254-001-7.

CASSIRER, E. *Filosofie symbolických forem, Díl I. Jazyk*. [z něm. orig. přeložil K. Berka], Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-10-0.

ČERNÁ, M. *Dějiny výtvarného umění*. Praha: IDEA SERVIS 1996. ISBN 80-85970-12-0.

DYRNESS, W. A. *Visual faith. Art, theology, and worship in dialogue*. Michigan: Baker Academic, 2001. ISBN 978-08010-2297-5.

ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*. [z ital. přel. Z. Frýbort], Praha: Argo, 1995. ISBN 80-7203-098-1.

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

HALÍK, T. *Vzýván i nevzýván: evropské přednášky k filosofii a sociologii dějin křesťanství*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. ISBN 80-7106-692-3.

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

HUYGHE, R. *Řeč umění ve světle psychologie umění*. [z fran. orig. přeložila J. Hamzová]. Praha: Odeon, 1973.

JAN PAVEL II., papež, *List papeže Jana Pavla II. umělcům*. In EMINGER, Z. A. *Teologie a kultura: od snu k realitě suchých dní (esej)*. Svitavy: Trinitas, 2008. ISBN 978-80-86885-26-1.

KULKA, J. *Psychologie umění*. 2. přeprac. a doplň. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

- LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MRÁZ, B. *Dějiny výtvarné kultury*. 4. vyd. Praha: IDEA SERVIS 2002. ISBN 80-85970-39-2.
- MUCHOVÁ, L. „Budete mými svědky.“ *Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno: Jiří Brauner, Kartuziánské nakladatelství a vydavatelství, 2011. ISBN 978-80-86953-82-3.
- MUCHOVÁ, L., KOVÁŘOVÁ, I. „V kráse objevovat Boha.“ *Výtvarné práce v hodinách náboženství pro děti staršího školního věku*. České Budějovice: Sdružení sv. Jana Nepomuka Neumanna [Setkání], 1998. ISBN nevedeno.
- MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberoku, 2009. ISBN 978-80-8084-425-7.
- MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné: didaktika uvádění do světa symbolů*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005. ISBN 80-7325-075-6.
- 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: Česká biskupská konference, 2004. ISBN nevedeno.
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3.
- NEŠPOR, Z., LUŽNÝ, D. *Sociologie náboženství*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-251-5.
- NOBLE, I. *Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-053-5.
- OPATRŇÝ, A. *Cesty pastorační v pluralitní společnosti*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7192-930-1.
- PTÁČKOVÁ, B., STIBRAL, K. *Estetika na dlani*. Olomouc: Rubico, 2002. ISBN 80-85839-79-2.
- RICOEUR, P. *Život, pravda a symbol*. Praha: OIKOYMENH, 1993. ISBN 80-85241-32-3.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál 2004, ISBN 80-7178-829-5
- ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-547-4.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3

SKALICKÝ, K. *Radost a naděje*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-430-X.

SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha*. 3. vyd. Svitavy: Trinitas, 2003. ISBN 80-86036-75-8.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, 2 díl*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-130-3.

STEJSKAL, K. *Středověké výtvarné umění*, s. 181–189. In SPUNAR, P. a kol. *Kultura středověku*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0547-1.

STURKEN, M., CARTWRIGHT, L. *Studia vizuální kultury*. [z angl. orig. přeložili L. Vidmar a M. Kreuzziger]. Praha: Portál, 2009.

SVOBODA, J. A. *Počátky umění*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1925-7

VÁCLAVÍK, D. *Náboženství a česká moderní společnost*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2468-3.

VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2009. ISBN 978-80-904315-1-5.

ZVĚŘINA, J. *Pět cest k radosti*, Praha: Vyšehrad, 2003. ISBN 80-7021-590-9.

II. TIŠTĚNÉ SBORNÍKY:

BARTOŇKOVÁ, L. Rozlomené umění moderní doby. Ikona – znovunalézání náboženského obrazu. In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. (ed.) *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy, 2007. s. 60–61.

BYSTRICKÝ, J. a kol. *Média, komunikace a kultura: texty k problematice kulturních technik I*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-117-5.

HAMPLOVÁ, D. Religiozita dospělých v České republice na počátku 21. století. In LUŽNÝ, D., NEŠPOR, Z. a kol. *Náboženství v mešině. Religiozita v současné české společnosti*. Praha: Nakladatelství Malvern, 2008. ISBN 978-80-86-702-53-7.

KOLÁŘ, M. Vnímání vizuálně obrazného vyjádření. In *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy, 2007, s. 147-151.

KULKA T., CIPORANOV, D. (ed.) *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. [z angl. orig. přel. CIPORANOV, D. et al.] Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. ISBN 978-80-87378-46-5.

OPATRŇY, M., LEHNER, M. a kol. *Teorie a praxe charitativní práce: uvedení do problematiky: praktická reflexe a aplikace = Theorie und Praxis der Karitativen Arbeit: Einführung und in die Problematik: praktische Reflexion und Anwendung*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010.

THOMAS-JONESOVÁ, K. Hodnota umění. In ZAHRÁDKA, P. *Estetika na přelomu milénia. Vybrané problémy současné estetiky*, Brno: Baristel&Principal, 2010, s. 111 – 126.

VÁCLAVÍK, D. Náboženství a média, in NEŠPOR, Z. R., LUŽNÝ D. a kol. *Příručka sociologie náboženství*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-92-2.

III. INTERNETOVÉ ZDROJE:

Sčítání lidu, domů a bytů 2011 – předběžné výsledky [online]. Praha: ČSÚ, 2011.[cit. dne 2012-02-27]. Dostupné na WWW: <<http://www.scitani.cz>>.

IV. LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY:

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění platném k 9. 2. 2012.

V. NEPUBLIKOVANÉ TEXTY:

IŇOVÁ, V. Estetický rozměr výuky náboženství. Bakalářská práce. České Budějovice: 2010. Jihočeská univerzita v Č. Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: L. Muchová.

VI. CÍRKEVNÍ DOKUMENTY:

Gaudium et Spes, Druhý vatikánský sněm : dokumenty = Sacrosanctum Oecumenicum Concilium Vaticanum II : Constitutiones, Decreta, Declarationes (Unif.). Řím: Česká křesťanská akademie, 1983. ISBN nevedeno.

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

8. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Obr. 1: Složky postojů a jejich rozvoj v průběhu života dítěte (zpracováno na podkladu viz MUCHOVÁ, L. Náboženská edukace v současné společnosti).

Obr. 2: Znak – teorie P. Ricoeura (zpracováno na podkladu in HUŠEK, V. Symbol ve filosofii Paula Ricoeura)

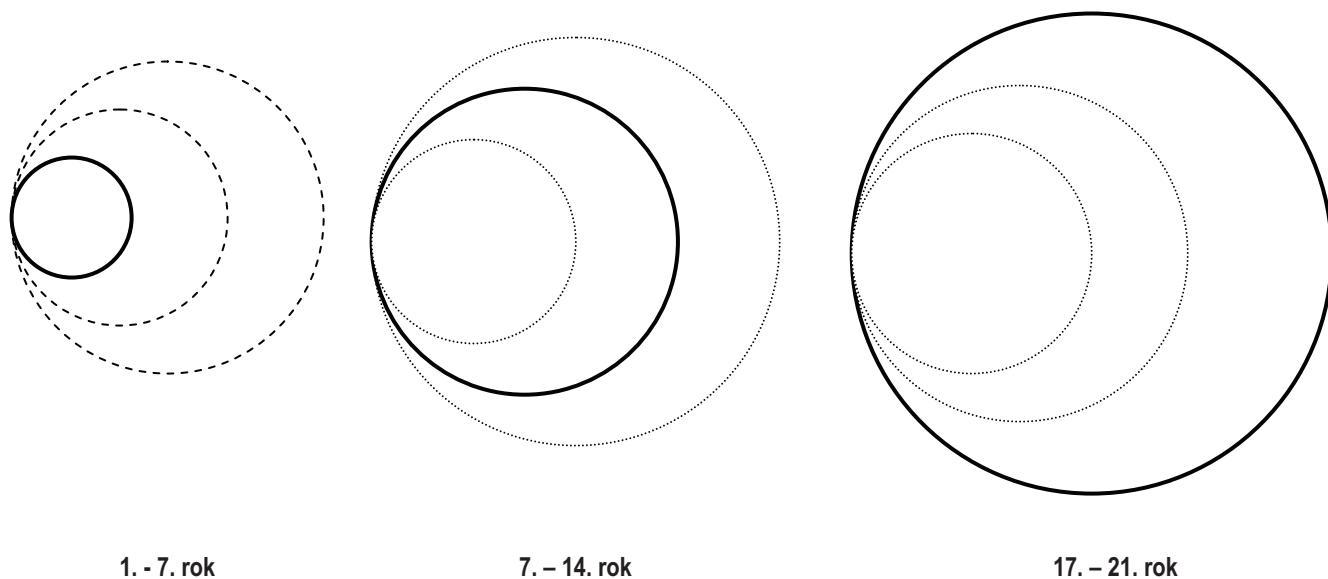
Příloha II. Rozměry práce s uměleckým dílem v konkrétní výuce.

Příloha III. Návrhy práce s obrazem v hodinách náboženství.

Příloha IV. Obraz: „Adam a Eva“ (viz 2. hod.: Člověk byl stvořen jako Boží obraz).

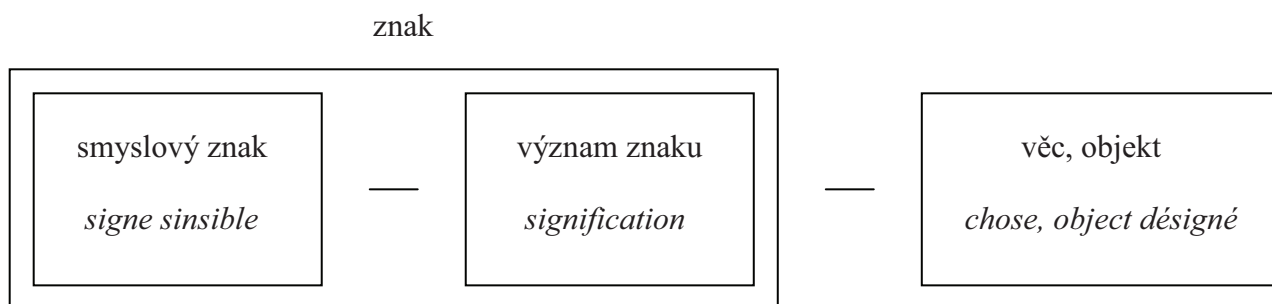
Příloha V. Obraz: „Potopa světa“ (viz 3. hod.: Když Hospodin rozjasnil nebe duhou).

Příloha I. Složky postojů a jejich rozvoj v průběhu života dítěte



1. složky jednání
2. afektivní složky
3. kognitivní složky

Obr. 1



Obr. 2

Příloha II. Rozměry práce s uměleckým dílem v konkrétní výuce

Všechny v této kapitole uvedené didaktické návrhy a metodické postupy budou nyní zhodnoceny v tomto konceptu, který představuje obecné podmínky pro práci s obrazem, a model konkrétní vyučovací hodiny, který bude na příkladu vlastního zpracování a aplikace uveden jako jedna z možností zpracování tohoto návrhu ve školní výuce náboženství.

1. Obecně didaktický rozměr práce s uměleckým dílem

S použitím metody práce s obrazem souvisí otázka, za jakých konkrétních podmínek je možné tuto výuku realizovat, aby bylo dosaženo požadovaného cíle, v první rovině jde především o zprostředkování možnosti nového druhu zkušenosti, aby na jejím základě mohlo dojít k rozvinutí výše uvedených postojů, které tvoří jednu ze základních složek osobnosti (viz také Obr. 1, Příloha I.). Jelikož obraz svojí symbolickou řečí působí na všechny tyto stránky, jeho nejvýznamnější rolí je zde být zdrojem poznání, které má transcendentální kvalitu. Umělecké dílo také může působit na složku afektivní (viz kap. 1.2.2), a díky své referenční, symbolické schopnosti také působit na přístup k jednání. Toto je však zejména úlohou metody filosofie pro děti, která by měla být podle tohoto návrhu vždy nedílnou součástí každé hodiny, ve které je tato práce s obrazem realizována.

1) Organizační stránka důležitá pro práci s uměleckým dílem

Možnost vytvořit takové podmínky pro expozici výtvarného díla, aby mohlo dojít k hlubokému prožitku z tohoto setkání, a tím k nalezení skrytých významů. Jedná se o **vnější podmínky**, jako jsou např. hlučnost, osvětlení, či výhled z okna třídy, či možnost vyjít např. do zahrady, apod. Je také nutné zajistit samotné **umělecké dílo** v jeho co možná nejlepší kvalitě (barevnost, velikost, správné nasvícení, přístupnost a zřetelnost). K tomu může být použito dataprojektoru, či diaprojektoru. Pokud však třída není takto vybavena, je nutné zajistit obraz v materiální podobě, tzn. formou tištěné reprodukce, ovšem se zřetelem k výše uvedenému požadavku kvalitního formátu zpracování.

2) *Kompetence učitele či katechety při práci s uměleckým dílem*

Aby mohlo dojít k požadovanému zprostředkování uměleckého díla, je důležité, aby byl pedagog předem obeznámen se všemi **hledisky výtvarného díla** (autor, kontext vzniku obrazu, vlastnosti, forma zpracování artefaktu apod.). Především však musí disponovat schopností vnímat symbolickou či metaforickou řeč jednotlivých obrazů. Učitel, který byl do této chvíle v roli „odborného poradce“, přebírá úlohu „kurátora“ či spíše „průvodce“, který umožní svojí krátkou interpretací díla, snazší rozkrytí jeho symbolického obsahu. I zde však platí zásada jako v práci se symbolem, a sice že tato výkladová část má být co možná nejsubtilnější, aby byla zajištěna maximální míra svobodného přístupu a tvorby žáků.

3) *Správný přístup či postoj žáků k cíli vyučovací hodiny*

V tomto případě je nutné zdůraznit, že navrhovaný systém zapojení práce s obrazy do výuky je jen jednou z možných, ale důležitých způsobů práce pro školní hodinu náboženství. Tento přístup by neměl být součástí každé hodiny, aby nedocházelo k únavě tématem, či dokonce ke stereotypizaci výuky. Aby se tedy mohly děti zúčastněně podílet na této práci, vyžaduje to od učitele či katechety schopnost citlivé volby tohoto metodického postupu jen v případech, kdy to odpovídá tématu výuky, a umožní to dosažení stanoveného cíle. Hlavním záměrem je tedy vždy znovu usilovat o zprostředkování nového, aktuálního a tvůrčího přístupu k obsahu výuky, který má vést nejen k poznání ve formě vědomostí a poznatků, ale jde tu v souvislosti s výše uvedeným předpokladem (viz kap. 1.3.3.2), který má rozvíjet citlivost dítěte k transcendentní oblasti skutečnosti, která je zprostředkována pomocí umělecké hodnoty, a přivádí člověka k tomuto jedinečnému způsobu poznání.

2. Model hodiny: práce s obrazem v školní hodině náboženství

Tato část slouží jako orientační model k možnému doplnění konkrétními postupy, tak jak je uvedeno v příkladech, které jsou součástí příloh této práce.

1) Cvičení ticha – příprava na setkání s obrazem

Každému setkání s uměleckým dílem by měla předcházet příprava, která umožní vnitřní naladění adresáta a jeho vnitřního zraku, aby tak mohl při následném pozorování citlivě vnímat symbolickou a metaforickou hodnotu symbolu, který je ukryt v obraze. Popisu jednotlivých technik se věnovala výše uvedená kapitola (viz kapitola 5.2). Tato část

postupu by měla vycházet z volby učitele, který v tomto případě uváží, zda je vhodné tuto součást do úvodní části hodiny zařadit.

2) Expozice obrazu

Této fázi hodiny předchází správný výběr zvoleného díla, který by měl na prvním místě poskytovat co možná nejširší možnost k rozvoji imaginace a fantazie, která by měla být součástí každého pozorování obrazu. Samotné pozorování obrazu má několik variant: může doprovázet čtení biblického příběhu, nebo zcela samostatně uvést žáky třídy k formulaci výzkumných otázek, či sloužit jako východisko pro vlastní tvorbu.

3) Dialog nad obrazem metodou „filosofie pro děti“

Předchozí expozici a meditaci uměleckého díla je nutné doplnit dialogem, který umožní projevit dětem jejich zážitky z kontaktu s obrazem a biblickým textem, které budou základem následné formulace otázek, které žáci zapíší na tabuli a následně z nich vyberou pomocí hlasováním jednu otázku, o které se bude následně hovořit v dialogu. Ten by měl vždy probíhat „v kroužku“ (sestavených židlí či lavic, aby bylo možné vidět na všechny členy skupiny, a všichni měli rovnocennou příležitost zapojit se do diskuze). O roli učitele, který je nyní vedoucím diskuze zde platí totéž, co v předchozím bodě, tedy že musí být pouze doprovázejícím partnerem v dialogu, který nemá za úkol názory korigovat či měnit, ale spíše vést žáky k vysvětlení, či upřesnění otázek, může také shrnout závěry, k nimž skupina došla na základě předchozí společné diskuze, či podporovat atmosféru pro další dotazy.

4) Vlastní umělecká tvorba žáků

Jako nejúčinnější postup se v případě tohoto způsobu práce osvědčilo tzv. kooperativní vyučování, které vede děti ke spolupráci na společném díle, ale má přesah i do oblasti dovedností spolupráce a socializace žáků ve třídě i ve společnosti. Pedagog, v tomto bodě jen zprostředkovává materiál, prostor a podporuje samostatnou tvorbu žáků. V závěru této části může však například pomoci žákovi jeho dílo představit, či vysvětlit ostatním.

Příloha III. Návrhy práce s obrazem v hodinách náboženství

1. hodina: Stvoření světa a člověka: v rozhovoru symbolů a metafor

Tato vyučovací hodina je úvodem k hodině následující (při dotaci 45 min.), aby mohly být žáci připraveni na setkání s obrazem.

Cíle:

- 1) Děti umí poznat rozdíl mezi řečí vědy a metaforickou řečí bible.
- 2) Seznámí se s možnostmi dialogu metodou *Filosofie pro děti*, a s jeho základními pravidly.
- 3) Vlastní uměleckou tvorbou dokáží zpracovat námět na základě biblického verše (Žl 8,4-5).
- 4) Jsou díky těmto činnostem připraveni na setkání s obrazem v příští hodině.

Obsah hodiny:

1. *Úvod do tématu hodiny:* Již v dávných dobách si člověk pokládal tyto otázky: Kde jsem se tu vzal? A co ty krásné rostliny a všechna ta zvířata? Jak to, že ve dne svítí Slunce a v noci Měsíc? Jak daleko je obloha, a kde se na ní vzaly všechny ty hvězdy? Jak to že padá sníh a někdy voda zmrzne?, apod.

Učitel: „Možná vám tyto otázky připadají legrační, a možná jste se na ně ptali, když jste byli malí. Ale co se od té doby změnilo? Řekli jsme, že člověk v pravěku se ptal na totéž, co malé dítě. Ale v čem je ten rozdíl? Díky čemu už známe odpověď na tyto otázky, nebo si to alespoň myslíme? – Tyto odpovědi nám pomohli najít vědci. Jenže jak si mohl odpovídat člověk, když ještě žádní vědci na světě nebyli? Nebylo to tak, že by se člověk těmto otázkám raději vyhýbal, ale naopak se snažil zjistit tyto odpovědi soustředěným uvažováním a pozorováním svého přírodního světa. A aby dokázal své závěry, svojí zkušenost předat i ostatním maloval obrazy v jeskyních, vyráběl hliněné sošky, starší členové kmene vyprávěli těm mladším příběhy ze svého života. Později tyto svoje zkušenosti člověk zapsal do Bible.

2. *Cvičení ticha:* Děti se soustředí na svůj vnitřní zrak. Po krátkém ztišení a soustředění mohou pozorovat přírodninu s pravidelným tvarem: list, květ, řez kmenu, kolečko z řezu stromu, mušle, apod. Každý z žáků pak ostatním svými slovy sdělí zkušenost se symbolem, může je také výtvarně zpracovat.

3. *Místo setkání vědy a víry:* Přírodniny i věci kolem nás mají pravidelné tvary, mají pravidelnou strukturu. Vědci se snaží zjistit „jak“ tento řád funguje. Používají k tomu jazyka čísel, vzorců, statistik, chemických značek, apod. Když tyto věci dřív člověk neměl, sděloval tentýž údiv nad přírodou a jejími zákonitostmi v podobě obrazů a artefaktů. Ale také v současnosti můžeme najít tento způsob řeči. Kde by jste jej hledali? O čem nám umění vypráví? Umělec se snaží ve svých obrazech sdělit svoje zkušenosti, které mají základ v jeho údivu nad světem, přírodou, nad člověkem, a vesmírem.

4. *Člověk se však ptal dále:* Kde jsem se tu vzal? Má nějaký důvod, že jsem tu právě nyní? O co usiluji? Jak vznikl svět ve kterém žiji? Jaký je smysl mého života?
Učitel: Starověké národy tyto otázky zapsali do eposů, básní či příběhů o stvoření světa. Jeden z nich máme také v úvodní knize Bible.

5. *Meditace nad biblickým veršem:*

„Vidím tvá nebesa, dílo tvých prstů,
měsíc a hvězdy, jež jsi tam upevnil“

Co je ti po člověku, že na něho pamatuješ,
syn člověka, že se ho ujímáš?

6. *Diskuze:* K jaké otázce nás tento verš přivádí?

Seznámení žáků s hlavními zásadami diskuze, které jsou součástí metody „Filosofie pro děti“.

7. *Vlastní tvorba:* Děti jsou rozděleni do čtyřech skupinek po čtyřech členech.

Každá skupina má vlastní zadání o zpracování tohoto verše:

1. **Obraz:** Jak by se dal tento verš namalovat?
2. **Hudba:** Kde bychom našli hudební ztvárnění žalmu (žáci měli k dispozici počítač, a vyhledali hudební skladbu, ve které se tento příběh objevuje)
3. **Dramatické ztvárnění:** Skupina měla za úkol vymyslet a nacvičit krátkou scénku, která by vyjadřovala hlavní motiv verše.
4. **Příběh:** Tito žáci přepsali žalm v podobě krátkého příběhu ze současného života.

8. Jednotlivé skupiny představí ostatním svá díla.

9. *Krátké shrnutí* hlavních momentů hodiny: rozhovor vědy a víry, zásady dialogu, zkušenost s biblickým textem, který žáci dokázali umělecky ztvárnit.

2. hodina: Člověk byl stvořen jako Boží obraz

Cíle:

- 1) Děti získají nový pohled na příběh z knihy Genesis, která nám sděluje zprávu o původu naší existence. Za pomoci pozorování obrazu dovedou samostatně formulovat jeho metaforickou řeč a propojí tuto zkušenost se zkušeností s biblickou zprávou o stvoření.
- 2) V dialogu o námětech, které děti získaly při pozorování obrazu si děti mají příležitost ujasnit své názory na skutečnost hříchu a záchrany.
- 3) Žáci umí propojit hlavní motiv příběhu s novozákonní zvěstí o spáse a záchraně, která se uskutečnila ve velikonoční oběti Ježíše Krista.
- 4) Biblický příběh se stane integrální součástí uvažování o smyslu života.

Obsah hodiny:

1. Žáci vlastními slovy shrnou obsah předešlé hodiny: Jakou řečí mluví věda a jakým náboženství? V čem se shodují? Můžeme si připomenout také vytvořená „umělecká díla“.

2. *Cvičení ticha:* děti se soustředí na svůj vnitřní zrak a ztišení.

3. *Pozorování obrazu „Adam a Eva“* (viz Příloha)

Biblický jazyk mluví řečí obrazů a metafor, který také stále inspiruje umělce na celém světě, kteří jej ztvárňují pomocí uměleckého jazyka.

Děti se mají příležitost v této atmosféře setkat se přímo s dílem, které o příběhu stvoření vypráví pomocí symbolu (obraz je nyní exponován pomocí dataprojektoru). Toto

pozorování je doprovázeno čtením druhého příběhu o stvoření člověka v rajské zahradě (Gn 2,4 – 3,21).

4. *Interpretace symbolu:* Žáci popisují, jak na ně obraz zapůsobil, co z biblického příběhu v něm objevily. Mají možnost sami určit, jaký rozdíl vidí mezi příběhem a obrazem.

5. *Diskuze:* Žáci na základě pozorování příběhu formulovali tyto otázky:

- „Je nevědomost člověka hřích?“
- „Co bylo před Bohem?“
- „Jak to, že Bůh stvořil svět v sedmi dnech?“
- „A co dinosauři?“
- „Má věda skutečně pravdu? A co když je všechno ještě jinak?“

6. *Shrnutí vedoucího diskuze:* Co jsme se dozvěděli s diskuze? Co nám to řeklo o nás, o světě ve kterém žijeme, o druhých lidech, o Bohu?

7. Ztvárnění této zkušenosti vlastní tvorbou (zkušenost s příběhem, obrazem, či s názory, ke kterým jsme došli v dialogu). Plastika: „Tajemství života“²⁷⁷. Žáci vytvoří nejprve kmen z papíru podle vzoru na tabuli (schéma: čtyřhranný, čtvercový půdorys, obvod 8 cm, výška 12 cm). Na tento „kmen“ dolepují „korunu“ z různých druhů barevného papíru (mohou jej nastříhat na malé kousky, různě překládat, vytrhávat, apod.). Hotový výrobek mají žáci pojmenovat (např. nějakou důležitou vlastností, která vystihuje hlavní zjištění z diskuze a zkušenosti s obrazem).

²⁷⁷ MUCHOVÁ, L., KOVÁŘOVÁ, I. *V kráse objevovat Boha*, s. 15.

3. hodina: „Když Hospodin rozjasnil nebe duhou“

Cíle:

- 1) Děti se pomocí obrazu seznámí s příběhem, který znamená příslib záchrany.
- 2) V dialogu nad symbolickým obrazem, dokáží vyjádřit svoje nové poznání, které mohou nyní spojit díky této zkušenosti se svým životem.

Obsah hodiny:

1. *Úvod do tématu:* Jistě jsme v našem životě prožili okamžik, kdy jsme měli opravdu velký strach, také události nás „zaplavovaly“, my jsme se v nich „topili“ a museli jsme hledat záchraný kruh. Bylo to obtížné, ale nakonec jsme to dokázali. Když jsme hledali tuto „pomocnou ruku“, odkud přišla? Kdo nám jí nabídl? Spoléhá člověk někdy spíše na sebe, nebo se také dokáže spolehnout na Boha?

2. *Imaginace:* Jsme na lodi, která pluje po moři, najednou se spouští déšť, všechno je mokré a my máme strach. Dojedeme ke břehu? Po nějaké době déšť ustává, svítí sluníčko, jsme u břehu, můžeme otevřít oči.

3. Krátké zhodnocení zážitku s imaginací. Děti mohou vyjádřit své pocity pomocí barevných šátků (Kettova metoda) či krátkým příběhem, který převypráví ostatním,

4. *Setkání s obrazem a biblickou zprávou „O potopě světa“*

Nejprve se děti seznámí s obrazem (dataprojektorová expozice obrazu). Toto pozorování je doplněno čtením příběhu o Noemově arše. Vidí potom děti obraz z nového pohledu? Co se na něm změnilo? Uměly by jej sami popsat, když zavřou oči? Kde na obraze můžeme objevit Boha?

5. *Dialog na principu metody Filosofie pro děti:*

Skupinou byla vybrána otázka: „Z jakého důvodu nás Bůh stále zachraňuje?“

6. *Vlastní tvorba.* Malba obrazu na téma: „Jakou barvu má záchrana?“

Děti pomocí vodových barev na velkou čtvrtku (rozměr A 3) zachytí svoje pocity z obrazu, biblického příběhu, vlastní zkušenosti s motivem záchrany, nové poznání z diskuze.

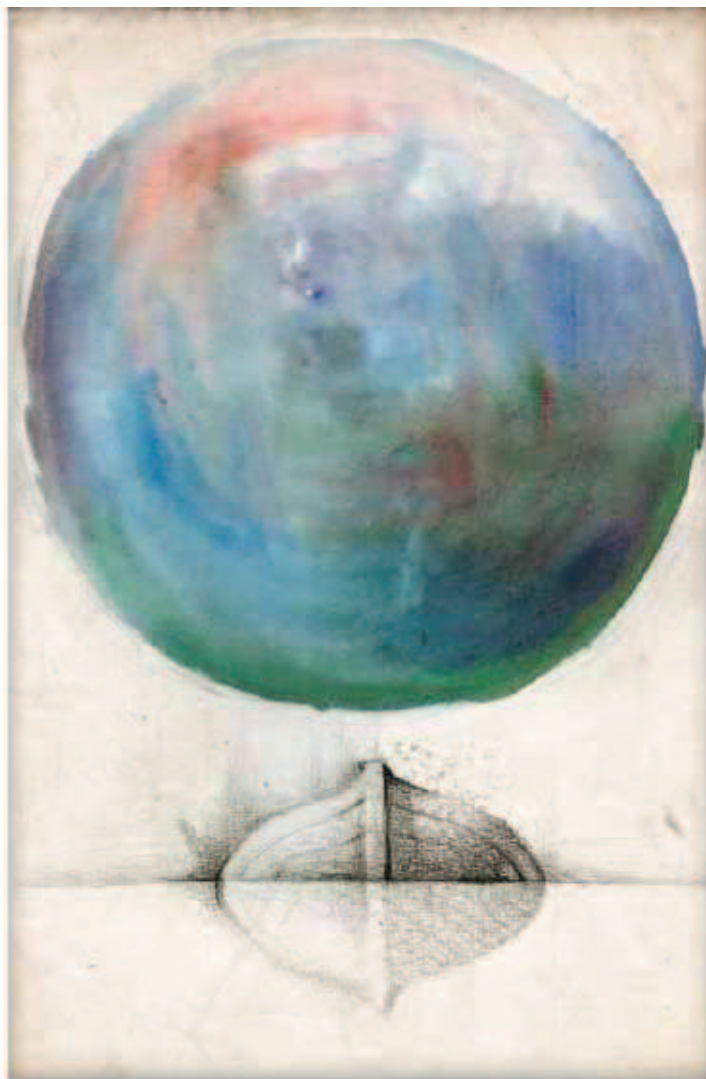
7. *Shrnutí hlavních závěrů a poznatků z pozorování obrazu a z diskuze.*

Příloha IV. Obraz: „Adam a Eva“ (viz 2. hodina: Člověk byl stvořen jako Boží obraz)



- Adam a Eva -

Příloha V. „Když Hospodin rozjasnil nebe duhou“



- Potopa světa -

ANOTACE

IŇOVÁ, V. *Dimenze výtvarného umění ve školní výuce náboženství*. České Budějovice, 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: náboženská pedagogika, výtvarné umění, antropologie umění, společnost obrazu, psychologie umění, teologie umění, zkušenost s uměním, náboženská zkušenost, symbol, metafora, znak, střední školní věk, filosofie pro děti, didaktika korelace, didaktika symbolu.

Tato práce se zabývá hledáním možností spojení výtvarného umění se světem náboženství, které objevuje v jejich společné řeči symbolů a obrazných vyjádření. Tyto skutečnosti mohou být následně umístěny do náboženské výchovy. Základnímu teoretickému vymezení těchto oborů se věnuje první kapitola, která zároveň naznačuje principy, které určují směr dalšího postupu. Druhá kapitola představuje reflexi mezioborové spolupráce společenských věd, které jevy náboženství a umění hodnotí ze svých rozdílných oborových hledisek. Jedná se zejména o tyto oblasti: antropologie, sociologie, psychologie a teologie. Otázce zkušenosti s uměním a náboženské zkušenosti, a jejich vzájemným souvislostem se věnuje třetí kapitola. Ve čtvrté kapitole se tato práce věnuje otázce symbolu, jeho možnému užití v náboženství a v umění, a rozvíjí také pojednání o znaku ve výtvarném umění a o metafoře v biblických textech. Tento celek uzavírá zhodnocení jednotlivých metod, které mohou být uplatněny při práci s obrazem v náboženské výuce. Jsou to: didaktika korelace, didaktika symbolu, didaktika biblického textu a obrazu či interpretace symbolu, které jsou doplněny o nový pohled programu „Filosofie pro děti“. Tyto uvedené didaktické a metodické teorie jsou uplatněny v modelovém návrhu pro možnou aplikaci ve výuce náboženství.

ABSTRACT

The Dimensions of Visual Art in the School Religious Education.

Key words:

religious pedagogy, art, anthropology, art, company image, the psychology of art, theology, art, experience with art, religious experience, symbol, metaphor, character, middle school age, philosophy for children, didactics of correlation, didactics of the symbol.

This work deals with the search for the possibility of fine art with the world of religions, which appears in their common language of symbols and figurative expression. These facts may subsequently be placed in religious education. Basic theoretical definition of these disciplines is devoted to the first chapter, which also suggests the principles that determine the further procedure.

The second chapter is a reflection of the interdisciplinary cooperation of the social sciences, that the phenomena of religion and the arts review from their different sectoral aspects. This is in particular on the following areas: anthropology, sociology, psychology and theology. On the experience of art and religious experience, and their mutual context deals with the third chapter.

In the fourth chapter of this work devoted to the question of the symbol, its potential use in religion and the arts, and also a treatise on the character in fine art and the metaphor in biblical texts.

This unit is concluded by an evaluation of individual methods that can be applied when working with image in religious education. They are: Didactics of correlation, didactics of the symbol, the didactics of biblical text and an image or the interpretation of the symbol, which are supplemented by the new program "Philosophy for children". These didactic and methodological theory have been applied in the modeling design for possible application in the teaching of religion.