

LIBERECKÉ DĚDICTVÍ – MOŽNOSTI A ÚSKALÍ ANIMACE REGIONÁLNÍCH TÉMAT

Heritage of Liberec – possibilities and difficulties of animation of regional topics

Zuzana Pechová

Anotace:

Článek představuje okolnosti, cíle a výsledky semestrálního projektu s vysokoškolskými studenty. Projekt se zabývá objevováním hodnot místního dědictví za využití metody animace.

Abstract:

Article presents circumstances, goals and results of a semestral project of university students. Explore a potential of regional heritage and usage of method of animation.

Již několik let po sobě se v seminářích dějin výtvarné kultury se studenty oborů Učitelství pro 1. stupeň a Pedagogika volného času věnujeme – v souvislosti s kulturně-historickým dědictvím – regionálním tématům. Když jsem poprvé před třemi lety svým studentům uložila, aby pro své spolužáky na naše semináře po skupinách vytvořili animační program, potýkala jsem se ze všeho nejvíc s vlastní neschopností adekvátně motivovat a vysvětlit, jak by taková animace měla vypadat. Výsledkem bylo rozmanité spektrum aktivit, činností, animací i jiných forem, jakými nás jednotlivé skupiny provázely po městě. S prací s vysokoškolskými studenty jsem v té době měla přibližně roční zkušenost a mé začátečnické didaktické chyby se projevovaly v jasných obrysech. S letošní skupinou studentů jsem pracovala již mnohem systematictěji a i výsledek se dostavil, přestože ne stoprocentní.

Tento příspěvek představuje pokračování projektu, o kterém vyšel článek ve *Výtvarné výchově* v roce 2010 (Pechová, Z. *Animace kulturně-historického dědictví v Liberci*. *Výtvarná výchova, Praha : PedF UK v Praze, 50/2010, 3, s. 11–12*). Projekt se věnuje objevování možností i limitů principu galerijní animace přenesené do veřejného prostoru. Pohybují se tak v oblasti kulturní animace a animace kulturně-historického dědictví se zaměřením na princip praktické výtvarné činnosti, která zprostředkovává zážitkem určité



Obr.1 Významné stavby 20. a 21. století v Liberci – Tereza Holcová, Kristýna Bečvarovská, 2. ročník, PVČ, 17. ledna 2011, 8. třída, Základní škola Vrchlického

Řídí redakční rada

Předseda:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Členové:

Mgr. Karla Cikánová
prof. PhDr. Radek Horáček, Dr.
PhDr. Helena Justová
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
PaedDr. Markéta Pastorová
PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

Výkonná redaktorka:

PhDr. Helena Justová

Grafická úprava a sazba:

Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.

Vydává:

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
vychází 4x ročně
roční předplatné 260 Kč plus poštovné
a balné, jednotlivý výtisk 65 Kč

Informace o předplatném a objednávkách:

e-mail: cernochova@upcmil.cz
telefon: 272 932 840

Rukopisy a obrazový materiál

se vracejí pouze na vyžádání.
Nevyžádané příspěvky se nehonorují.

Adresa redakce:

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Tisk:

tiskárna Regleta, s. r. o.
Novovysočanská 24 N
190 00 Praha 9
www.regleta.o1.cz

Obálka:

I. Havelková – fotomontáž s využitím
fotografie J. Rösslera

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní
ročník 51/2011

Rada pro výzkum a vývoj zařadila časopis Výtvarná výchova
do kategorie recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR.

OBSAH

Zuzana Pechová

Liberecké dědictví – možnosti a úskalí animace regionálních témat vnitřní obálka

Helena Kafková

Zpráva o světové konferenci InSEA v Budapešti, červen 2011 5

Radko Chodura, Markéta Pražanová

Architektura ve výtvarné výchově? 7

Pavel Šamšula

Mysl v jeskyni – jeskyně v mysli? 2. část 10

Dagmar Kotlíková

Ukázka metodického postupu – funkční spojení výtvarné a hudební výchovy 21

Jitka Reischigová

Subjektivní popis ve výtvarné výchově (a také o ženách) 29

Milena Trojanová

Dětské emoce na máchovské téma 34

FROM THE CONTENTS

Zuzana Pechová: Heritage of Liberec – possibilities and difficulties of animation of regional topics
Article presents circumstances, goals and results of a semestral project of university students. Explore a potential of regional heritage and usage of method of animation.

Helena Kafková: Report about World Congress InSEA in Budapest, June 2011

The 33rd World Congress of InSEA took place between 25th and 30th June 2011 in Budapest. We offer an account of several major affairs.

Radko Chodura, Markéta Pražanová: Architecture in Art Education

The contribution compares the shift in attitudes to architecture and its reflection in art education. The rate shift is inferred from surveys in schools in České Budějovice (1987) and Praha, Ceske Budejovice, Tabor, Pacov (2011).

Pavel Šamšula: Mind in the Cave – or Cave in the Mind? 2

The article is a continuation of text from the previous issue. It discusses topics and motives of young-palaeolithic era, their categorization and it also treats possible interpretations of the oldest occurrences of visual art mainly in Western and Eastern Europe.

Dagmar Kotlíková: Illustration the didactical approach – the meaningful connection of art and music education

The main purpose of this article is analysis of didactical approach of the art education integrating the music education. The analysis of didactical approach conducts a survey of relation of two related disciplines on the concrete example and informs the public about the benefits follow from the concept.

Jitka Reischigová: Subjective description in Art Education (and a bit about women)

This article contains subjectivě analysis of five works of art thematically connected with motif of women. It offers this analysis as the starting material for didactic project focused on the subjective description of artistic works.

Milena Trojanová: Children's emotions on Macha's topic

The topic of this item is how it is possible to develop the emotions of the pupils at the basic school. The topic “Mácha” and its interfering from literary education to graphic education and to the educational field “Man and his world” is presented by the pupils of the 5th year-class. The graphic theme was worked up in 2010 at the occasion of the 200 anniversary of poets birth.



Obr. 2 Znamé osobnosti a slavní rodáci – Hana Krákorová, Eliška Štochlová, 2. třída, NŠ, 7. ledna 2011, 2. ročník, ZŠ Ostašov

místo, oblast, téma. Základním principem tohoto pojetí je získávání znalostí zážitkovou formou a praktickou výtvarnou činností (a s tím související vytváření vztahu k okolí). Projekt má zároveň spojitost s hledáním cest, jak se studenty, kteří nejsou primárně výtvarně orientovaní a často na umění pohlížejí s nedůvěrou nebo neporozuměním, objevit potenciál a krásu umění. A co je důležitější – jak najít způsob, jak témata spojená s výtvarným uměním dál předávat dětem, žákům, studentům.

V podzimním semestru 2010 jsme se studenty vytvořili několik animačních programů na různá dílčí témata, která měla za úkol zážitkovou a výtvarnou formou zprostředkovat poznání. Dvojice studentů a studentek zpracovávaly animace dědictví s názvy např. *Historické centrum Liberce aneb radnice čtyřikrát jinak*, *Horami a přírodou okolí Liberce*, *Liberec – známe své město*, *Pohádky a pověsti Liberecka*, *Liberečtí architekti – Karel Hubáček*, *Znamé osobnosti a slavní rodáci Liberce*, *Ještěd*, *Funkcionalismus v Liberci*, *Novorenesance v Liberci*, *Liberecko – výlet naším krajem* apod.

Každý tým pak vycházel ze základního zadání: Vytvořte koncepci animace na dané téma pro 1. stupeň ZŠ (pro studenty Učitelství pro 1. stupeň) nebo pro 2. stupeň ZŠ či gymnázium (pro studenty Pedagogiky volného času). Koncepce bude obsahovat metodické zpracování animace se všemi přílohami pro možnost dalšího využití jinými animátory a zařazení animace do kontextu RVP. Své animace realizujte se třídou liberecké školy, pořídte fotodokumentaci celé akce, získajte zpětnou vazbu od učitele a napište také svou vlastní autoevaluační úvahu.

V rámci seminářů jsme nápady několikrát konzultovali, detaily ladili často také přes emaily, většina týmů se radila též s učitelem, v jehož hodině pak svou animaci uskutečnila. Některá témata byla primárně určena pro realizaci na konkrétním místě, některá pro realizaci ve škole. Přesto se vlivem zásahu učitele většina „venkovních“ témat nakonec bohužel konala ve třídě, což s odstupem času považuji za největší slabinu celého projektu. Animace regionálního dědictví už v prostoru třídy a s reprodukovánými obrázky (místo bezprostředního kontaktu)

snad ani není animací. Vinu kladu sobě, protože šlo možná o špatně zvolený „marketing“ projektu; studenti si třídy pro své realizace sjednávali sami, často tam, kde vykonávají pedagogickou praxi. Kdybychom školám nabídli jakýsi katalog témat, ke kterým se mohou přihlašovat již s vědomím toho, že se animace bude odehrávat mimo školní zdi, pak by se možná výsledek lišil. Třeba ale bychom neměli tolik možností svá témata zprostředkovávat, byť alespoň ve školní verzi.

Ve fázi přípravy jsme se nejčastěji potýkali s neochotou nebo spíše těžkostí překonat zaběhnutý model: nejdříve převládající část prezentace teorie, pak doplňující, ilustrující výtvarný úkol na téma, na jehož konci vznikne pro každého jeho vlastní „obrázek“. Samozřejmě zde hrál roli také fakt, že se nejednalo o studenty se specializací na výtvarnou výchovu. Pro studenty bylo asi nejtěžší pojímat výtvarnou akci jako prostředek, ne jako cíl.

Většina týmů nakonec vytvořila takovou koncepci, která byla založena především na aktivní účasti dětí; v jejím rámci jim animátor pomáhal nalézat cesty k poznání a tato koncepce se



Obr. 3 Znamé osobnosti a slavní rodáci – Hana Krákorová, Eliška Štochlová, 2. třída, NŠ, 7. ledna 2011, 2. ročník, ZŠ Ostašov

také ve většině případů setkala s kladnou zkušeností animátorů v praxi a kladným ohlasem u dětí. Tento semestrální projekt je zakončen webovými stránkami (nyní již v provozu na www.libereckededictvi.webnode.cz), kde jsou zveřejněné jednotlivé animační programy studentů s jejich evaluacemi a fotodokumentací. Pozitivní zpětnou vazbou pro nás je určitě množství ohlasů, které jsme prostřednictvím uvedeného webu obdrželi, a další spolupráce se školami, jež projevíly o tato témata a jejich zprostředkování zájem.

V projektu jsem vlastně celou dobu stála jako poradce, pozorovatel i kritik. A proto považuji za důležité uvést také vyjádření samotných animátorů:

O tom, co nevyšlo tak, jak mělo, píše ve svém hodnocení Karolína Chvojková (učitelství pro 1.stupeň, 2. ročník, téma Liberecko – výlet naším krajem): *Projekt podobného typu jsem na základní škole organizovala poprvé, proto jsem narazila na mnohá úskalí: čas – původně plánovaná dvouhodinová se protáhla o polovinu, projekt tedy netrval dvě, ale tři vyučovací hodiny, prostor – školní třída není moc vhodná k volnému pohybu, znalosti*

děti – předpokládala jsem, že děti budou „něco“ vědět a „něco dalšího“ vymyslí. Děti mě ovšem svými znalostmi velice překvapily. Samy věděly informace, které jsem jim chtěla teprve sdělit. Nic moc nového jsem jim tedy bohužel neřekla, vlastnosti výtvarného materiálu – nedošlo mi, že „vodovky“ jsou mokrá technika a musí schnout, vznikla nám tedy prodleva mezi vybarvováním a lepením, do které jsem neměla připravený program, nekvalitní pomůcky – jako „omalovánky“ jsem použila fotografie převedené pomocí funkce „kresba tužkou“ do lineární kresby. Přestože jsem se pak (fixou) snažila tvar dětem „vyjasnit“, měly dost velké problémy najít, kde stavba končí. (Tento problém se projevil především u Ještědu, kde děti nevěděly, kde končí zábradlí a začínají okna.)

Obdobnou zkušenost měly i Lenka Charvátová a Klára Valková (učitelství pro 1.stupeň, 2. ročník, téma Funkcionalismus v Liberci): *Výtvarný úkol byl pro děti zábavný, zprvu však naše organizace zakolísala. Původně jsme měly v plánu vystavět jednu velkou budovu, což však bylo organizačně nezvladatelné. Děti neměly možnost*

se prosadit, proto jsme se každá ujala jedné poloviny. Příště bychom volily práci ještě v menších skupinkách, takto se občas stalo, že se některé z dětí naštvalo, protože nemohl být realizován jeho nápad.

O radosti z vydařeného nápadu píše Marie Ulrichová a Eva Vonková (učitelství pro 1.stupeň, 2. ročník, téma: Významní liberečtí architekti): *Animaci jsme pojalý trochu netradičně vzhledem k pomůckám, z čehož jsme samy byly nejprve trochu zaskočené a nebyly jsme si tím zcela jisté. Avšak tato netradiční práce s těstem děti velmi zaujala, byly z toho nadšené a dokonce se nás na konci hodiny ptaly, zda si mohou těsto vzít domů, aby si mohly i doma modelovat, což jsme jim samozřejmě dovolily. Radost dětí z této práce přenesla radost i na nás. S dětmi se nám výborně pracovalo. Děti byly při první hodině a povídání si o Ještědu velmi komunikativní, všechny se s námi chtěly podělit o své zážitky na Ještědu.*

Své pocity z objevování animace vyjadřují Jana Dusbabová a Lucie Nývltová (učitelství pro 1. stupeň, 2. ročník, téma: Horami a přírodou okolí Liberce): *Když jsme se dozvěděly, že*



Obr. 4 Liberecko – výlet naším krajem – Pavla Součková, 2. ročník, NŠ, 19. 1. 2011, 2. třída, ZŠ Stráž nad Nisou

máme praktikovat tento druh vyučování, tak jsme se nejprve zhrozily a nevěděly jsme, jak do toho. Ale když už jsme pochopily princip, tak nás příprava bavila a výsledek práce mile překvapil.

O animaci na téma Liberec a textil, kterou ve svém shrnutí rekapitulují Simona Körnerová a Dagmar Tichá (učitelství pro 1.stupeň, 2. ročník) slovy: *Společně se žáky jsme se vydaly na putování po stopách slavného rodu Liebiegů. Seznámily jsme je s historií tohoto textilního velkopodnikatelského rodu, s postupem výroby textilií, naučily jsme je rozeznávat jednotlivé druhy látek pro výrobu oděvů apod. Pro žáky bylo připraveno mnoho zajímavých činností. Vyzkoušeli si práci na malém tkalcovském stavu, která zaujala nejen dívky, ale i chlapce, zahráli si na módní návrháře, i na architektky. Nejvíce je však bavila závěrečná koláž z látek. V hodnocení učitelky Mgr. Šárky Bartošové*

ze Základní školy Lesní můžeme číst: Studentky přišly v dohodnutou dobu, připraveny na učební jednotku. Žákům se představily a rozdělily si je do stejné početných skupin. Během první hodiny byly děti seznámeny s tématem formou otázek a odpovědí na ně, čtením textu ve skupinkách a vypsání důležitých informací, které sdělovaly ostatní skupinám. V další vyučovací hodině se děti seznámily s důležitými budovami města Liberec, jejich minulostí i současností, poskládaly si tyto budovy formou puzzle a opět si skupinky navzájem prezentovaly tuto svou práci. Příjemnou chvílkou bylo pro děti zhlédnutí pohádky Jak Krtek ke kalhotkám přišel. Nejprve se ozývaly negativní dětské reakce, po chvílce však všichni ani nedutali a pozorně se dívali. Postup výroby plátna děti poté dokázaly vyjmenovat. Následovalo zajímavé tkaní na malém tkacím stavu a smotávání nitky z vaty. Do návrhu vlastního oděvu se děti

pustily s chutí. Skupinky obsazené jen chlapci nebo jen děvčaty se bez potíží domluvily na návrhu i realizaci oděvu. Skupinky smíšené měly odlišné názory a tím docházelo k drobným neshodám a pohledům na realizaci svého návrhu. Všechny návrhy však byly dětmi dokončeny a s úspěchem prezentovány v daném čase.

Celý projekt doprovázelo malé dotazníkové šetření u zúčastněných žáků a studentů i u učitelů, v jejichž hodinách byly animační programy realizovány. Dotazníky měly za úkol zjistit, jak neobvyklá byla tato vyučovací metoda pro obě strany, a jak ji hodnotí, jestli a jak je přítomno téma kulturněhistorického dědictví ve výuce. Z celkového počtu 341 dotazníku pro účastníky animace jich 307 bylo platných ke statistickému vyhodnocení. 66 % respondentů byli žáci 1.stupně ZŠ, 34 % pak 2. stupeň a střední škola. Z účastníků 48 % uvedlo, že podobné koncepce

hodiny mívá občas, 19 % často a nikdy, 11 % uvedlo, že podobnou hodinu měli jednou a 3 % zaškrtnla, že takové hodiny má neustále. Animační program ohodnotili známkou, jako ve škole. 72 % dalo jedničku, 19 % dvojku, 5 % trojku, 2 % čtyřku a 3 % pětku. Téma týkající se Liberce si z vyučování pamatovalo 82 % respondentů. Nejčastěji se o regionu žáci a studenti dozvídají v prvouce na 1. stupni a v dějepisu na 2. stupni, z témat je to nejčastěji Ještěd a rodina Liebigů.

17 vyučujících přihlíželo animaci, z toho 16 vyplnilo dotazník. Deset z nich byli učitelé na 1. stupni, jeden na gymnáziu. Na otázku, zda používají stejnou nebo podobnou koncepci hodiny (záměrně jsme nevolili slovo animace), odpovědělo 44 % respondentů

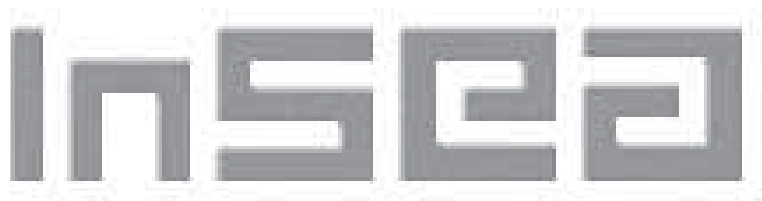
že často, 50 % občas, 6 % ji použilo jednou, odpověď neustále a nikdy nevolil nikdo. 31 % respondentů zařazuje občas ve svých hodinách regionální témata a témata týkající se kulturně-historického dědictví, 13 % neustále, 6 % nikdy a stejné procento toto téma zařadilo jen jednou, 44 % se jim věnuje často. Výsledky potvrdily hypotézu, že metody aktivního vyučování

jsou používány alespoň tak často, jako metody ostatní, a že témata kulturně-historického dědictví a regionální témata se v hodinách výtvarné výchovy neobjevují alespoň stejně často, jako v jiných předmětech.

O autorce:

Mgr. Zuzana Pechová je odbornou asistentkou na Fakultě humanitně-přírodovědné a pedagogické Technické univerzity v Liberci, dále studuje doktorské studium na Pedagogické fakultě MU (obor výtvarná výchova), v současné době je zároveň na mateřské dovolené.

zuzana.pechova@tul.cz



ZPRÁVA O SVĚTOVÉ KONFERENCI INSEA V BUDAPEŠTI, ČERVEN 2011

Report about World Congress InSEA in Budapest, June 2011

Helena Kafková

Anotace:

V tomto příspěvku podáváme stručnou zprávu z 33. světové konference InSEA, která proběhla 25.–30. června 2011 v Budapešti.

Abstract:

The 33rd World Congress of InSEA took place between 25th and 30th June 2011 in Budapest. We offer an account of several major affairs.

Hlavní téma konference znělo „UMĚNÍ–PROSTOR–VZDĚLÁVÁNÍ“. Její program byl rozdělen do sekcí:

Umění a věda – společný prostor; Kulturní prostory – výtvarná výchova z pohledu kulturní antropologie;

Prostor a objekty – environmentální postoje 21. století; Virtuální prostor – tvořivé možnosti nových technologií;

Nové prostory pro výtvarnou výchovu – muzea, galerie, kulturní centra; Problémové vyučování; Autentické hodnocení ve výtvarné výchově. V rámci dvoudenní výzkumné předkonference a hlavní konference zaznělo několik set příspěvků. Uvádíme zde zkrácené teze některých hlavních přednášek.

Deborah L. Smith Shank z The Ohio State University, USA, přednesla přednášku s názvem *Hmotná kultura a problémové vyučování*. Zabývala se v ní významem hmotné kultury a problémového vyučování ve výtvarné výchově. Možnost vysvětlovat kulturní pojmy, podporovat studenty ve snaze porozumět světu a při hledání smyslnosti v něm umožňuje, aby výtvarná výchova patřila mezi nejvýznamnější současné diskurzy.

Tématem několika hlavních příspěvků, jejichž teze byly často protichůdné, bylo hodnocení ve výtvarné výchově. Zajímavá je poznámka Douglase G. Boughtona z Northern Illinois University, USA, který se v příspěvku nazvaném *Hodnocení výkonu ve výtvarné výchově: co, kdo a jak hodnotit?* zmínil, že chybějí mezinárodní srovnávací studie nejzajímavějších modelů hodnocení ve výtvarné výchově. Bernard Darras, přednášející na pařížské Sorbonně, nazval svou přednášku *Od uměleckého a kulturního vzdělávání k umění žít – hodnocení situace ve Francii roku 2010*. Uvádí ji konstatováním, že celá naše kultura je dnes ponořená do měření, srovnávání a monitorování. Hodnocení je převážně institucionalizované a byrokratizované. Přinejmenším ve Francii je pak kultura hodnocení počiňována spíše jako kontrolní a trestající strategie, než jako politika podpory a posilování důvěry. S tímto přístupem k hodnocení kontrastuje teze amerického akademika Kerry Freedmana z Northern Illinois University. V příspěvku *Hodnocení vizuální gramotnosti a komunikace ve výtvarné výchově upozornil*, že informační systémy se rozšířily natolik, že pro dorozumívání prostřednictvím vizuální kultury je už dnes třeba specializovaných dovedností. Dobrá vizuální komunikace se stala stejně důležitou, jako dobrá textová komunikace.

Přinejmenším některé standardy vizuálního učení a metod hodnocení by proto měly být aplikovány na další disciplíny, podobně jako hodnotíme písemný projev žáků z hlediska dodržování gramatiky.

Nizozemci Folkert Haanstra a Marie-Louise Damen z Utrecht University a Marjo van Hoorn, pracující pro Cultuurnetwerk, představili příspěvek *Kulturní rozdíly ve vývoji dětské kresby*. Podle nich je zapotřebí přehodnotit dřívější výzkumy o krizi dětského výtvarného projevu. Autoři provedli výzkum, který ukazuje, že tato krize není univerzální, ale že jde o kulturně vázaný jev. Výzkum proběhl tak, že umělci a vzdělavatelé z co nejrozdílnějšího prostředí posuzovali kresby dětí mezi pěti a čtrnácti lety, shromážděné napříč kulturami, a dále kresby dospělých umělců a lidí mimo umění.

Na téma nových prostorů pro výtvarnou výchovu přednesla přednášku *Umění a věda pro vědecky zaměřené občany* Sara Calcagnini z Leonardo da Vinci Museum of Science, Technology and Arts v Miláně. Představila v ní souhru disciplín: vědy, umění a vzdělávání v kontextu současných muzeí na příkladech spolupráce umělců s muzei (Exploratorium v San Francisku, Science Gallery v Dublinu a National Museum of Science and Technology Leonardo da Vinci v Milánu).

Na konferenci proběhla prezentace nakladatelství odborné literatury Intellect, které mimochodem v současné době zveřejňuje výzvu k nabídce článků do časopisu IJETA na stránce <http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-Journal,id=121/view.page=2/>.

Komise pro udělování cen InSEA udělila tři ocenění. Cena Sira Herberta Reada (za významný celoživotní přínos výtvarné výchově) byla předána Johnu Steersovi, který je bývalým prezidentem InSEA a generálním sekretářem NSEAD. Cenu Edwina Ziegfelda

(za významný přínos vědeckému bádání ve výtvarné výchově) dostala Rachel Mason z Roehampton University, zakladatelka časopisu IJETA. Cenu Mahmouda El Bassiouny (za zvláštní přínos pro InSEA) předala předsedkyně Ann Kuo, členka světového výboru InSEA, Angelice Plank z University of Art and Industrial Design v Linzi, která je v současnosti prezidentkou evropského výboru InSEA.

O autorce:

Mgr. Helena Kafková je studentkou interního doktorského studia na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

helena.kafkova@gmail.com

ARCHITEKTURA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ?

Architecture in Art Education

Radko Chodura, Markéta Pražanová

Anotace:

Príspevek srovnáva posun postojů k architektuře a jejich odrazů do výtvarné edukace. Míra posunu je vyvozována z průzkumů na školách českobudějovických (1987), pražských, českobudějovických, tábořských a pacovských (2011).

Abstract:

The contribution compares the shift in attitudes to architecture and its reflection in art education. The rate shift is inferred from surveys in schools in České Budějovice (1987) and Praha, Ceske Budejovice, Tabor, Pacov (2011).

Motto: „Zdrojem architektury je život; k němu směřuje a pro něj je tvořena.“

Karel Honzík

Když čteme optimistické statě Karla Honzíka (Honzík 1947), zdá se, že již ve 30. letech 20. století byla vytčena ideální sociálně-urbanistická linie takřka „vševýznamu architektury“. I když od té doby každá práce, zkoumající vliv architektury na člověka, vidí architekturu jako nesmírně důležitou složku rozvoje estetických hodnot, zůstává prakticky jen u preambulí.

Naše životní prostředí totiž středem zájmu veřejnosti není. O kvalitu výstavby rozhodně stát neusiluje, v médiích se objevuje mnohem méně často než poslední rozvody celebrit. Veřejnost se architekturou také nezabývá; v systému vzdělání na základních i středních školách je architektura ještě méně známá, než srovnatelná pohádková Popelka.

Přesto bychom architekturu měli chápat nejen prostřednictvím jejích estetických vlastností, jejichž rozpoznávání by mělo být jedním z úkolů vzdělávání, ale také její vliv na sociální vazby a komunikaci občanů i na psychiku člověka. V neposlední řadě je třeba uvědomovat si její aspekty ekonomické, funkční, technické i urbanistické. V tomto duchu by měla architektura být pro mladé lidi výchovněji než ostatní umění, protože jejich vnímavost je zaměřena především k reálnému světu, který užívají.

Zjistit, jak se k architektuře dnešní mládež staví, bylo předmětem výzkumu mezi 250 žáky 8. a 9. tříd v uplynulém roce (Pražanová 2011). Sledováno bylo, zda se architektura objevuje ve výuce na základní škole, co si pod termínem architektura (urbanismus, územní plánování, krajinářská architektura) žáci představují, zda výtvarné umění a architektura patří mezi jejich koníčky, jestli se o otázky spojené s tvorbou vystavěného prostředí žáci zajímají. Do výzkumu bylo zařazeno šest základních škol (jedna ve městě do 5000 obyvatel, jedna ve městě do 50 000 obyvatel, dvě ve městě do 100 000 obyvatel a dvě pražské školy). Více než polovina otázek z 24 byla otevřených, respondenti tudíž mohli formulovat neomezeně své názory a postoje, aniž by jim byly podsouvány apriorní odpovědi.

Tento průzkum byl konfrontován se závěry rozsáhlejší práce se zjišťovaným vzorkem mládeže mezi léty 1986–1987 (Chodura 1987). Ten byl realizován mezi 559 respondenty z Českých Budějovic – 180 žáků 5. tříd, 178 žáků 8. tříd, 142 studentů SŠ a SOU, 59 posluchačů pedagogické fakulty; zaměřen byl na zjištění stupně zájmu mládeže o architekturu, názory na starou a novou architekturu, míru znalostí regionálních staveb atd.). Autoři tohoto článku ověřili výsledky i s relativně novou studií o vnímání estetiky měst, vesnic a krajiny (Jirkovský 2006), kdy průzkum probíhal ve dvou třídách na 2. stupni základních škol v Táboře, SPŠ stavební

v Táboře a pomocí žáků také náhodně mezi občany tohoto města se zaměřením na vnímání prostředí.

Obě sledované práce (R. Chodura, M. Pražanová) se sice zaměřovaly i na rozdílná témata, ale přesto lze srovnat některé důležité závěry:

1. ARCHITEKTURA NEPATŘÍ MEZI ZÁJMY ŽÁKŮ

Výzkum (2011) mezi žáky potvrdil, že architektura není vůbec zařazována mezi jejich koníčky. Na prvním místě je sport (objevoval se ve 47 % odpovědí, v nichž mohli žáci bez omezení uvést pět koníčků), z uměleckých oborů vede hudba (23 %), která se umístila na třetím místě. Druhou pozici zaujal, jak se dalo očekávat, počítač – hry, facebook, internet (32 %). Výtvarné umění je na 6. místě a architekturu uvedl mezi koníčky výslovně jen jeden žák. V některých případech si žáci ani nejsou jisti, co si mají pod pojmem architektura představit (spekulují, jestli může být architekturou gotický sloh nebo zda je jí design, ve více případech se domnívají, že lze za architekturu považovat i sochu). Tři čtvrtiny žáků ale ve skutečnosti vědí, že architektura znamená projektování, proces výstavby i objekt samotný, ale např. s termíny urbanismus a územní plánování se někdy setkala jen třetina z nich (Pražanová 2011).

Situace se bohužel tedy zásadním způsobem nezměnila oproti stavu v 80. letech

(Chodura 1987). Také tato práce totiž došla k závěru, že „architektura nepatří při vytváření estetických postojů mládeže k silným motivačním oblastem“. V roce 1987 patřily mezi hlavní zájmy mládeže ty, které se soustředily na rekreaci a poznávání, se zaměřením na přírodu. Z kultury převažoval zájem o film (42 %) a populární hudbu (34 %), balet (3,6 %) (Chodura 1989).

2. S ARCHITEKTUROU SE ŽÁCI SETKÁVAJÍ PŘEDEVŠÍM V HODINÁCH DĚJEPISU

Podle průzkumu mezi žáky i pedagogy architektura na základní škole nepřímo vyučována je. Pokud odpověděli ano, mohli vybírat jeden nebo více ze čtyř navržených předmětů (výtvarná výchova, dějepis, zeměpis, env. výchova) a ještě další předměty doplňovat.

Žáci se s architekturou setkávají především v hodinách dějepisů (tvrdí to 80 % z nich) a výtvarné výchovy (37 %), zanedbatelné množství výuky se objevuje v environmentální výchově a výchově k občanství. V tom je situace odlišná od doby před více než 20 lety, protože i tehdy sice byly hlavním zdrojem informací o architektuře hodiny dějepisů (80 % respondentů to tehdy potvrdilo), ale výtvarná výchova k výuce architektury nesloužila, měla stejně malé množství hlasů jako zeměpis a literatura (přibližně 7 %). Pedagogové základních škol se nyní shodují, že by výuka architektury měla být intenzivnější právě v hodinách výtvarné výchovy.

3. TRVÁ KLADNÝ VZTAH K HISTORICKÝM STAVBÁM

V roce 1987 sice žáci projevovali větší zájem o historické stavby oproti moderní architektuře, přesto byl postoj negativně ovlivňován tehdejšími špatnými stavebními stavy památek. I dnes pětina respondentů vyjádřila svůj názor, v němž by si přála, aby byly stavby opravené (podobný závěr se objevuje i ve výzkumu M. Jirovského). Současná mládež se k moderní výstavbě staví více pozitivně (ve svých odpovědích 14 % z nich uvedlo samo od sebe,

že je zajímavá, někteří dokonce doplnili, že by chtěli dostavět mrakodrapy, že se jim líbí hi-tech apod.). Negativní postoj v roce 1987 byl dán především odporem k výstavbě panelových sídlišť. Dnešní žáci o historické stavby zájem mají. Když měli sdělit, jaké architektonické téma je v poslední době zaujalo, většina z nich se nezabývala současným děním, ale odpověď pojali jako obecný názor, co se jim v architektuře nejvíce líbí. Více než polovina respondentů (63 %) odkázala na nějaký sloh (vedlo baroko, dále gotika a románský sloh, objevovala se také antika, renesance, kubismus), nebo napsali název historické stavby, která je v poslední době zaujala (hradu, zámku, katedrály apod.). Také v otázce, v níž měli žáci navrhnout, co by v okolí změnili, řada z nich hovořila o památkách („opravil bych památky; zachoval bych staré budovy; chybějí mi památky; dostavěla bych paláce, zámky, památky, moc se mi líbí“), z čehož jasně vyplývá pozitivní vztah mládeže k historickým stavbám a památkám.

4. ZNALOSTI ARCHITEKTURY JSOU STÁLE NA VELMI NÍZKÉ ÚROVNI

V práci (Chodura 1989) se rovněž dozvídáme, že žáci „nemají znalosti o objektech, ani těch, které navštívili ve svém regionu. Neznají jména architektů, nejsou schopni zařadit historické slohy v časové ose.“ I tato zkušenost je potvrzena. Znalosti dnešní mládeže jsou na poměrně nízké úrovni. Jen velmi těžko se orientuje v dobách vzniku významných staveb, ani není schopna určit jejich funkci (klidně zařadí Tančící dům do 16. století a nazvou ho přístavem pro loď). Přibližně polovina z nich si vzpomene na název stavby (Tančící dům, vysílač na Ještědu, ale bohužel rovněž pouhá polovina žáků je schopna pojmenovat např. také chrám sv. Víta). Stejně jako se respondenti vyhýbají zařazování staveb v čase, nepokoušejí se ani o zařazení stavby k určitým slohům. Autora neuvádějí prakticky vůbec (pouze dva respondenti si vzpomněli na podíl Petra Parléře na výstavbě chrámu sv. Víta).

5. NEJSILNĚJŠÍM ZDROJEM INFORMACÍ O ARCHITEKTUŘE JE ŠKOLNÍ VÝLET

V letošním výzkumu byla škola oddělena od volnočasových aktivit a byla posuzována samostatně, zatímco v roce 1987 byly zdroje analyzovány společně. Kromě školy (40 % žáků ji tehdy zařadilo jako zdroj informací) byl v roce 1987 patrný také velký vliv televize (34 %) a relativně malý vliv rodiny (5 %). Nyní mohli žáci vybírat jednu nebo více možností z navržených variant, případně doplňovat další zdroje. Bezkonkurenčně nejvyšší množství bodů získal školní výlet, který nakonec uvedlo 61 % žáků, bez ohledu na umístění školy. V době možnosti neomezeného cestování (kohokoliv kamkoliv a kdykoliv) a neomezeného surfování po internetu je překvapující, že školní výlet je v tomto ohledu pro žáky nezastupitelnou příležitostí kontaktu s architekturou. Na druhém místě se umístil internet, televize byla až na 4. místě, oproti druhému místu ve výzkumu z r. 1987. Školní výlet se u něj umístil na třetím místě.

Významnou roli pro získávání informací o architektuře dle závěrů současného výzkumu hraje rodina, v kontrastu k závěrům z r. 1987. Výlet s rodiči napsalo jako jednu z možností setkat se s architekturou 39 % respondentů a diskusi s rodiči a dospělými 26 % žáků. Bohužel ale relativně velké množství žáků (9 %) uvedlo, že se architekturou ve svém volném čase vůbec neseťkává.

6. ŽÁCI SE NEZAJÍMAJÍ O STAVEBNÍ DĚNÍ

Zájem o dění na architektonické a stavební scéně není bohužel patrný. Nejvíce informací o architektuře ve volném čase získávají, jak již bylo uvedeno, na školním výletě; nějakou stavbu zkoušela navrhnout (ať už doma nebo ve škole) jen polovina respondentů. Ze skutečných kauz zaregistrovali žáci jen vítězný návrh na novou budovu Národní knihovny v Praze od Jana Kaplického, ve svém okolí výstavbu sledují málo, jen méně než pětina respondentů se k ní vyjadřuje. Na dotaz, co je v poslední

době zaujalo z architektury, napíší, jak již bylo výše uvedeno, některý z architektonických slohů. Jen 57 % žáků by ocenilo více informací o architektuře ve škole. A pouze pouhá polovina žáků by neměnila nic ve svém okolí – znamená to pravděpodobně, že nejsou zvyklí o prostředí uvažovat. Tuto situaci potvrzuje pět let starý výzkum Martina Jírovského, v němž bylo zjištěno při anketě mezi občany, že „jen málo přemýšlejí o prostředí, v němž žijí“.

7. ŽÁCI SI UVĚDOMUJÍ VLIV ARCHITEKTURY NA KVALITU ŽIVOTA

64 % žáků si uvědomuje, že na ně okolí působí, přestože se jim obtížně specifikuje jak. Pokud uvedou důvody, pak upozorňují především na vliv staveb na naši psychiku, nálady, pocity, emoce, které způsobuje barevnost, uspořádání, tvary, světlo, povrchová úprava apod. Stejně tak žáci požadují, aby měli občané možnost zajímat se a ovlivňovat, co se v jejich okolí staví. Jsou si vědomi, že architektura může pomoci zlepšovat úroveň našeho žití (zvyšovat komfort, být ohleduplná k prostředí, šetřit peníze a energii, zlepšovat náladu atd.).

8. VŮČI RUŠIVÝM DOMINANTÁM SE MLÁDEŽ VYMEZUJE KRITICKY

Žákům vadí dominanty narušující nebo poškozující prostředí. Kritizují nejen supermarkety a nákupní centra, McDonald's, kasina, ale i továrny, atomové elektrárny, pole slunečních kolektorů apod. Podobných výsledků dosáhl i M. Jírovský, jeho respondenti se stavěli negativně především k supermarketům a logistickým areálům.

ZÁVĚR

V porovnání s 80. léty můžeme konstatovat, že vývoj výchovy architekturou se stejně jako tehdy u nás stále odehrává nesystémově, převážně v teoretické rovině. Znalosti o architektuře jsou mezi veřejností i žáky škol stále na velmi nízké úrovni. Estetické působení architektury, její sociální působení a vazby na další

obory nejsou považovány za zásadní při formování vkusu a postojů. Žáci nejsou na takové působení připravováni v rámci výchovného systému.

Přestože lze chápat architekturu jako nedílnou součást umění, není stále vnímána jako plnohodnotná součást výuky a je náhodně připojována k výuce v rámci dějepisu (stejně jako v 80. letech), ale mnohem více k výtvarné výchově než dříve. Dále pak také ve výchově k občanství, zeměpisu a environmentální výchově. Ani v jednom z těchto předmětů však není pojmána komplexně. V rámci dějepisu jsou žáci seznamováni se základními fakty o vybraných stavbách (rok vzniku, prvky daného architektonického slohu), ty jsou pak prezentovány pouze jako doplněk probírané historické látky, stejně jako tomu bylo v 80. letech. Stavby nejsou (kromě výjimečných případů) začleňovány do širších urbanistických celků ani souvislostí (měřítko, prostor, barevné vztahy, doprava atd.), ale jsou řešeny jako solitéry. To potvrzuje i výzkum z 80. let. Architektura v místě bydliště nebyla a není dostatečně využívána, dojíždí se za ní (především v rámci školních výletů).

V současné době sílí v zemích Evropské unie tlak na vzdělávání v oblasti architektury na základních školách. Měl by se tedy v brzké době promítnout i do edukace v českém prostředí, zejména v předmětu výtvarná výchova. Závěry výzkumů potvrdily, že by zavedení takové výuky zlepšilo vnímavost k prostředí a za vystavěné prostředí posílilo odpovědnost.

O autorech:

doc. PaedDr. Radko Chodura, CSc., je vedoucím katedry výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Přednáší teorii a vývoj architektury, zaměřuje se na výchovu architekturou.

rchodura@pf.jcu.cz

Mgr. Markéta Pražanová je tiskovou mluvčí České komory architektů a redaktorkou. Ve své rigorózní práci se soustředila na postavení architektury v současné edukaci na 2. stupni základních škol, především ve výuce výtvarné výchovy. Shrnuty byly důvody, čím je architektura pro život člověka důležitá, současné trendy vzdělávání v EU, návrhy architektonických témat ve výuce na ZŠ. Práci doplňuje výzkum mezi 246 žáky ZŠ.

Marketa.Prazanova@cka.cc

Literatura

HONZÍK, K. *Tvorba životního slohu*. Praha: Petr, 1947, 2. svazek edice Plány a díla, 498 s.

CHODURA, R. *Výchova uměním se zaměřením na výchovu architekturou*. (Kandidátská disertační práce v oboru teorie výtvarné výchovy) Praha: PedF UK, 1987, s. 147.

CHODURA, R. *Co ví mládež o regionální architektuře?* In *Výtvarná výchova* 6/30–1989/90, Praha: PedF UK, 1990, s. 189–190. ISSN 1210-3691.

CHODURA, R. *Prostředí a architektura očima dětí*. Umění a řemesla, 4/1989, Praha: SUŘ 1989. s. 10., i. č. 47646, ISBN 890-7005-021-7.

JÍROVSKÝ, M. *Jak vnímat estetiku měst, vesnic a krajiny*. (Doktorská disertační práce) Praha: Fakulta architektury ČVUT, 2006, 162 s.

PRAŽANOVÁ, M. *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. (text rigorózní práce) České Budějovice: PedF Jihočeská univerzita, 2011, 244 s.

MYSL V JESKYNI – JESKYNĚ V MYSLI 2. ČÁST

Mind in the Cave – or Cave in the Mind? 2

Pavel Šamšula

Anotace:

Článek je pokračováním textu z předcházejícího čísla. Zabývá se náměty umění mladšího paleolitu, jejich tříděním a možnými interpretacemi nejstarších projevů výtvarného umění zvláště v západní a střední Evropě.

Abstract:

The article is a continuation of text from the previous issue. It discusses topics and motives of young-palaeolithic era, their categorization and it also treats possible interpretations of the oldest occurrences of visual art mainly in Western and Eastern Europe.

„Proč asi náš altamirský předek opatroval stěny své jeskyně podle mne umělecky tak obdivuhodnými obrazy? Aby nám zanechal zprávu? To je málo pravděpodobné, vždyť historické povědomí neměl. Byly to snad informace jeho tlupě? Možná, avšak to sotva stačí objasnit pracnost a barevnost díla. Byl to výraz autorova vztahu k tomu, co určuje jeho pobyt, k těm silám a okolnostem, které jim vládnou, tedy cosi příbuzného zaklínání, cítění, zbožné vztaženosti ke světu, v němž jest mu žít? To už se obecně považuje za pravdě bližší. Je to případ religiózní vazby – vždyť i animismus zahrnujeme do eventuálních projevů lidského vztahu k transcendentálnímu skutečným, do projevů lidské religiozity.

Ony pradávne malby byly uměním smrtelně vážným, nikoli jakousi výzdobou jeskyně! Tyto jeskyně jsou ostatně velmi namáhavě přístupné a zcela bez denního přísvitu. Malby byly podle výškového umístění pořizovány zřejmě za asistence více účastníků, kteří připravili z kamenů „lešení“ a osvětlovali malíři (malířům) stěnu. Výtvarné dílo bylo totiž součástí životní starostlivosti jeskynních tvůrců. Vždyť mělo ovlivnit síly, které zpodobovanou zvěř ovládají, aby totiž byly lovu příznivy a vyhlédnutý úlovek byl jaksi svolný s úživnou potřebou lovců. Zřejmě právě proto je podoba zvířat tak realistická, zatímco lovcí, pokud se vůbec vyskytnou, jsou znázorněni velice schematicky.“

Radim Palouš: Starý zákon a poslušný umělec. In *Literární noviny*, č. 5, 1. února 1996, s. 16.

V první části textu, jenž byl věnován počátkům výtvarného umění (Výtvarná výchova č. 2/2011), jsme přinesli stručný přehled nejvýznamnějších objevů pravěkého umění v moderní době, včetně některých obecně zatím nepříliš známých ba překvapujících nálezů a jejich okolností. V náznacích jsme se zmínili i o současných přístupech k hledání odpovědí na základní otázky: proč začali naši předchůdci již v dobách daleko starších, než se dlouho předpokládalo, vytvářet výtvarné umění, a především **čím pro ně toto umění bylo a jaké funkce plnilo v jejich životě.**

Ještě než se budeme zabývat přehledem hlavních teorií o příčinách vzniku výtvarného umění, podívejme se podrobněji na hlavní náměty a témata umění mladšího paleolitu.

5. Náměty parietálního a mobilního umění

„První drobné umělecké předměty – přenosné neboli mobilní umění – se v paleolitických kulturních vrstvách ve Francii nacházely od roku 1835. Nástěnné malby, tedy parietální umění, objevil ve španělské jeskyni Altamira jako první Marcelino de Sautuola, přesněji jeho dcera, teprve v roce 1879. Sautuola byl opatrný, zveřejnil paleolitické kamenné nástroje, které vykopal z vrstev pod malbami, a malby

samotné, aniž by tvrdil, že spolu musí souviset. Přesto narazil na tvrdou kritiku. Nenápadné mobilní umění akceptovala převážná většina badatelů již v 60. letech 19. století, ale uznání velkého parietálního umění vyžadovalo změnu celého dobového myšlení, a proto k němu došlo až na počátku 20. století. Toho už se ovšem Sautuola nedožil.“ (Svoboda 2011, s. 32–33)

5.1 Zvířata

Náměty zvířat jsou v parietálním umění – kresbách, rytinách i malbách – převažující. V nálezech ze západní Evropy pak převažují velmi výrazně, zatímco směrem na sever (Porýní) a na východ (Podunají a východní Evropa) stoupá podíl antropomorfních zobrazení. Ten činí v západní Evropě jen 3,4 %, v Porýní se blíží polovině a v Podunají a východní Evropě již přesahuje 50 %. Nelze však opomenout, že nálezy v západní Evropě jsou výrazně starší než ty z oblastí severnějších a východnějších.

Protože jsme si předsevzali pátrat po pokud možno nejstarších stopách vzniku výtvarného umění, zaměříme se nadále především na tuto oblast Evropy s vědomím, že v dosud nalezených objektech plastických mobilních artefaktů jsou naopak daleko častější lidské, především ženské postavy.

J. A. Svoboda prezentuje v citované publikaci přehled dosud objevených námětů parietálního umění v absolutních

číslích i procentuálních podílech odděleně pro uvedené oblasti (Svoboda 2011, s. 153). Vyplývá z něj, že nejčastějšími byly obrazy koní (946 děl, asi 29 %), dále bizonů – zubrů (730-22), kozorožců (312-10) a mamutů (257-8). Na dalších místech se vyskytují srnci, tuři, jeleni, sobi, medvědi, lvi, ryby, srstnatí nosorožci atd.

Převahu obrazů zvířat v námi sledované oblasti lze pokládat za zcela pochopitelnou: lidé období paleolitu byli především lovci, jejichž přežití bylo přímo závislé na schopnosti ulovit vybrané druhy zvěře. Klimatické podmínky doby ledové s poměrně krátkými obdobími vegetačních vrcholů neposkytovaly mnoho možností pro sběr nepříliš bohaté škály plodů, vhodných ke konzumaci.

Počet zobrazení mamutů, které pokládáme asi i vlivem četby knih Eduarda Štorcha za hlavní cíl lovu a zdroj potravy paleolitických společností, výrazněji stoupá směrem na sever a východ. I to se jeví jako logicky vysvětlitelné: na sklonku glaciálu byly populace mamutů již zřejmě na ústupu právě severovýchodním směrem. Vyskytují se tak daleko častěji než ve franko-kantaberské oblasti například v jeskyni Kapová v ruské Baškirii¹.

Jako výjimečné pak tyto „inventární seznamy“ uvádějí např. zobrazení ptáků, jmenovitě třeba bělokurů nebo sovy, jejichž trojrozměrné vyjádření bylo nalezeno i u nás v Dolních Věstonicích a Pavlově, a dvojrozměrné např. v již

zmíněných jeskyních Chauvet a Trois Frères. Podobně mimořádné, takřka „anekdotické“ obrazy zvířat se ale vyskytují i jinde. Např. zajíc v jeskyni Gabilou, lasička v Clusters nebo dokonce tučňák (!) v jeskyni Cosquer.

Inu – doba ledová byla doba ledová i na pobřeží Středozemního moře.

Převahu zvířecích motivů vysvětloval již téměř před půl stoletím Andreas Lommel takto: „*Lov v pravěku, kdy byl člověk ještě slabší než zvěř, jistě vyžadoval maximum fyzického i duševního úsilí, jakého byl člověk schopen. Toto úsilí a s ním příslušné postavení člověka v přírodním prostředí vytvářely specifický duchovní názor. Slabost člověka musela být uměle kompenzována uměle vyvolaným pocitem nadřazenosti. (...) Lovce se cítí zajedno s přírodou; dívá se na svět jako na duchovní a materiální jednotu. Jenom zvolna se staví do opozice proti svému okolí, a tak si uvědomuje sebe sama jako samostatnou bytost, odlišnou od ostatního přírodního dění. Pomalu začíná vyjadřovat tento pocit rozličenosti ve svém umění. (...) Snaží se uplatnit sílu svého intelektu na svém okolí, protože myšlenka duchovního světa, který může být ovlivněn člověkem, je vynálezem lovce. (...) Lovce zabíjí zvířata, aby mohl žít, ale toto nutné zabíjení tíží jeho mysl víc a více. Zdá se, že jedním z prvních úspěchů člověka na poli duševním je osvobodit se od tohoto břemene. Nalézá způsob, jak si prostě smrt odmyslit a vynalézá*

pojmem nesmrtelné duše a věčného života. Primitivní lovec se přesvědčuje, že ve skutečnosti nezabíjí zvířata, ale jen jejich těla...

Tento postoj vede člověka k tomu, že zobrazuje zvířata pomocí umění. Tím, že utváří jejich obraz, doufá, že získá kontrolu nad základní podstatou, nad duchovním obsahem zobrazeného zvířete. Obrazy samy mají za účel zachytit a obsáhnout síly a schopnosti zvířete a jsou koncipovány jako magický prostředek, který má zaručit dostatek lovné zvěře.“ (Lommel 1970, s. 16, 17)

Asi bychom dnes byli výrazně opatrnější ve formulaci, že „*pravěký lovec vynalézá pojem nesmrtelné duše*“. Byl jsme přesvědčeni, že myšlení paleolitického lovce bylo spíše obrazné než pojmové, neznamená to však, že by Lommelovo pojetí zobrazování zvířat jako magického aktu pozbylo svého významu.

Vlastních aktů lovu se však v umění mladšího paleolitu nevyskytuje mnoho. Spíše se lze setkat s naznačením loveckých postupů, při nichž byly zřejmě stáda zvířat nebo jejich jednotlivé kusy oddělené od stáda naháněny do propastí, kde zahynuly nebo byly dobýjeny, jak to naznačuje třeba malba koně na skalním výstupku jeskyně Lascaux (viz bar. příloha – obr. 1). Zobrazení lovených a zabíjených zvířat se nacházejí spíše v odlehklých, obtížně přístupných částech jeskynních komplexů, jako je to například právě v Lascaux, v tzv. Dómu



Obr. 1 Rytiny v Sále koček, Lascaux, Francie



Obr. 2 Rytina zraněného medvěda, Les Trois Frères, Francie

koček, kde se kromě kočkovitých šelem (viz obr. 1) objevují i kresby a rytiny lovených medvědů.

Asi neznámější zobrazení raněného medvěda však pochází z již zmiňované jeskyně Tří bratří – Les Trois Frères (viz obr. 2). Její objevení motivovalo českého umělce Zdeňka Buriana a jeho odborného poradce prof. Augustu v šedesátých letech minulého století k vytvoření malířské umělecké rekonstrukce lovecké scény (viz bar. příloha – obr. 2). Několik let poté však byla realističnost této scény vědci zpochybněna tvrzením, že v době, z níž rytina pochází, ještě lidé mladého paleolitu neznali vynález luku a šípu. I tato hypotéza však byla po čase zvklána: ve změti zvířecích těl ve stejné jeskyni byla odhalena postava tzv. „šamana“ (viz dále), mající v „rukách“ – „předních nohách“ cosi, co připomíná jednostrunný nástroj, ne nepodobný luku (viz obr. 3).

Lze s těžší předpokládat, že by mysl našich předků dovolila používat de facto stejný předmět k něčemu „zbytnému“, tedy k vyluzování zvuků – hudbě, ale nedovolila ho využít k něčemu pro život nezbytnému, k lovu. Se značnou mírou poetické licence si sice můžeme představovat, že máme

před sebou „pravěkého Orfea“, jehož hudba pacifikovala lité šelmy, ale stejně tak dobře, ba možná lépe, by bylo možno metaforicky odvodit, že máme před sebou „hommage“ – počtu prvnímu vynálezci luku, „čarodějovi“ z Les Trois Frères...

5.2 Lidské, antropomorfní a zoomorfní (teriantropické) postavy

Nálezy umění mladšího paleolitu vykazují zvláštní, proměnlivé stylové charakteristiky: po určitém formálním vyvreholení v tvorbě, kterou lze označit i z dnešního pohledu za realistické, realismus formy (Svoboda používá pojem G. Bosinského „fotografičnost“ – viz Svoboda 2011, s. 99) jakoby ustupuje a je nahrazen expresivitou a až „surrealisticky“ působícími obrazy.

To platí v ještě větší míře pro zoomorfní a antropomorfní postavy, kombinující často prvky a tvary zvířecích a lidských těl. Zatímco na rytinách a malbách zvířat převládají realistické podoby, je zobrazování člověka častěji stylizované. Spíše výjimečně se však vyskytují i zobrazení lidských postav a dokonce obličejů, která udivují svým realismem a odlišnou typologií, ba až osobnostní, individuální charakteristikou. To je případ malé jeskyně La Marche, kde jsou – řečeno slovy J. A. Svobody – „kresby natolik naturalistické a sofistikované, že někdy dokonce vyvolaly pochyby o své pravosti“ (Svoboda 2011, s. 100 – viz obr. 4 a, b; 5 a, b). Jejich autenticitu i stáří však nejnovější vědecké analýzy k nemalému překvapení zastánců lineárního vývoje a zděšení skeptiků potvrzují.



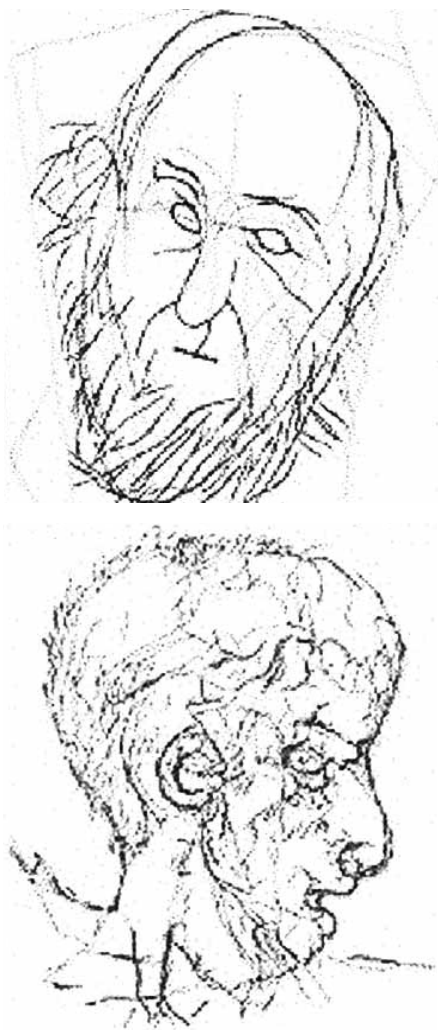
Obr. 3 Čaroděj – šaman, detail kresby z jeskyně Les Trois Frères, Francie



Obr. 4 a, b Rytiny v břídlíkové desce a jejich překreslení, La Marche, Francie

Lidské postavy, načrtnuté lehce a s nadsázkou, ale zato včetně oděvů, účesů, charakteristik věku a pohlaví, uvádějí však v úžas nejen odborníky. Dodejme, že obdobné rytiny byly nalezeny i dále na sever a východ a že podobné nálezy nechybí ani u nás v Českém krasu (Hostim, Děravá jeskyně).

Individualizace, obdobná rytinám z La Marche, je však v umění mladšího paleolitu spíše výjimečná. Příkladem může být miniaturní hlavička z mamutoviny, nalezená v Dolních Věstonicích (viz obr. 10 bar. přílohy v minulém čísle). Karel Absolon v této souvislosti hovořil dokonce o psychologické záhadě: „Proč zrovna v Dolních Věstonicích se v jednom případě tehdejší umělec zpronevěřil ideologii svého kmene?“ (Svoboda s. 201)



Obr. 5 a, b Hlavy – rytiny v břidlicové desce a jejich překreslení, La Marche, Francie

Obdobným případem je plastické zobrazení – hlavička ženy z mamutoviny, nalezená ve francouzském Brassempouy, stará 22–26 tisíc let (viz bar. příloha – obr. 3). V její interpretaci se však vyskytují i názory, předpokládající, že se jedná o výjimečného jedince, postiženého tím, čemu dnes říkáme Downův syndrom. Tito jedinci byli pravděpodobně pokládáni za mimořádné v pozitivní slova smyslu. Zdá se, že lidé paleolitu měli k handicapovaným a postiženým daleko kladnější vztah, než lidé dob daleko pozdějších, ba i těch dob, které se samy nazývaly „osvícené“...

Daleko častější jsou ale anonymní, obecné typy, jenž spíše odpovídaly ideologickým tabu, která v zobrazení podob panovala. Vytvoření obrazu jako podobnosti je i v nedávných ba současných tribálních kulturách chápáno namnoze jako odejmutí identity a tedy „usmrcení“. Se strachem z vytvoření fotografie jako odcizení identity se setkávali evropští cestovatelé v nitru Asie, na tichomořských ostrovech, v jižní Americe, Austrálii a zvláště v Africe od 19. století až do poloviny století minulého, jak to dosvědčují i naši Hanzelka a Zikmund.

V mnoha artefaktech umění paleolitu je tak obličej jen naznačen třeba štěrbinami očí, jako u Věstonické venuše (viz obr. 6 bar. přílohy v minulém čísle) nebo u venuší z Malty či Gagarina (bar. příloha obr. 8 a 9 tamtéž). Bývá zakryt dekorativním „účesem“ jako u známé Venuše z Willendorfu (viz bar. příloha obr. 7 tamtéž), nebo možná dokonce úmyslně odstraněn, jako v případě Venuše z Laussel (viz bar. příloha obr. 11 tamtéž).

Zcela zvláštní místo v této tematické oblasti zaujímají antropomorfní zobrazení člověka-zvířete v metamorfovaných či spíše metamorfujících teriantropických podobách.

Již citovaný A. Lommel byl přesvědčen, že myšlení našich paleolitických předků bylo ovládáno zvířaty, která tvůrci umění viděli jako rovnocenné partnery nebo dokonce jako nadřazené bytosti. Dovozuje, že „v této mytologii nedělá primitivní lovec rozdíl mezi zvířetem a člověkem; lidé mohou

být přeměněni ve zvířata a naopak. V tomto umění se lidské bytosti objevují často jako zvířata, a v pozdějších stádiích jako kříženci obou (...)“ (Lommel 1971, s.17). Lommel v této souvislosti uvádí neolitické skalní malby v severní Africe, v nichž jsou lidské postavy se zvířecími hlavami spíše běžné než výjimečné. Zmiňuje rovněž umění starověkého Egypta (egyptští bozi se zvířecími hlavami), ale i zvířecí masky Eskymáků nebo Indiánů, naznačující, že lidský duch může dlít ve zvířeti a naopak. Připomíná i zoomorfní jevy v umění evropského středověku.

Podobně jako A. Lommel i J. A. Svoboda uvádí, že „i v mytologii současných lovců a sběračů se opakuje představa, že zvířata byla původně lidmi či naopak a prolínání mezi formou zvířecí a lidskou je společné nesčetným příběhům.... Samozřejmě o mytologii a magii paleolitu se můžeme jen dohadovat, ale zoomorfní témata v tehdejší umění zřejmě představují autentickou reflexi původního vyváženého vztahu mezi lidmi a zvířaty.“ (Svoboda 2011, s.151)

Obdobně se o vztahu a převtělování člověka do zvířete zmiňují mnohé legendy původních národů Afriky, Asie a Austrálie. Zvláště u řady indiánských kmenů našli etnografové četné zmínky o převtělování člověka-bizona do šamana a opačně. Podobně svědčí o této magické mytologii i mladší artefakty třeba ze Skandinávie (viz bar. příloha – obr. 4).

Kromě postupné transmutace „šamana“ do – asi – vlka stojí na této ukázce za povšimnutí i rytina lomeného kříže – svastiky, o níž se traduje, že je starověkým, orientálním nebo dokonce až antickým znakem, u nás známým z jeho zneužití německými nacisty. Ukazuje se, že tento archetypální znak je podstatně starší, pocházející z neolitu, tedy pravěky.

Fakt, že zvláště plastická zobrazení ženy jsou mezi laickou veřejností asi ještě stále pokládána přímo za prototyp nejstaršího umění, by mohl vést k domněnce, že zobrazení mužské postavy jsou něčím zcela mimořádným. Pravdou je, že tato zobrazení jsou v menšině jen v plastické tvorbě,

zatímco v parietálním umění, zvláště v kresbách a rytinách, je jejich počet vyšší, než zobrazení těl ženských. Daleko častěji jsou však mužské postavy kombinovány s hlavami zvířat nebo jinými zoomorfními prvky, byť ani mezi plastikami nejsou tyto náměty časté.

Jako spíše výjimečnou tak můžeme uvést zoomorfní (Svoboda používá častěji pojem teriantropický) mužskou postavu se lví hlavou (viz bar. příloha – obr. 5) a postavu muže z mamutoviny, z níž se zachovala hlava, část trupu a jedna paže (viz bar. příloha – obr. 6). Tento artefakt, jehož trup a hlava měří celkem 20,5 cm, byl uložen v pohřbu zřejmě významného muže a nalezen při výkopech v Brně. Hlava a trup jsou provrtány, takže byly zřejmě spojeny, a také ruka byla k trupu připevněna pravděpodobně koženým řemínkem. Dolní část trupu ukazuje evidentní mužské přirození. Velmi pravděpodobně měla figura i nohy, jak dosvědčují plošky v dolní části trupu. Odhad stáří 25–27 tisíc let tak prezentuje nejstarší nalezenou loutku na světě.

Daleko častější, byť zdaleka nikoli běžné, jsou ale kresby, rytiny či malby teriantropických, nejčastěji – podle mnohdy zvýrazněného pohlavního údu a vousů – „mužských postav“, souvisejících pravděpodobně s tzv.



Obr. 6 Čaroděj – šaman z Les Trois Frères, Francie, zčásti sova, vlk, jelen, kůň, lev a člověk. Kresba H. Beruila, 1952

šamanismem a možná i s teoriemi o změněných stavech vědomí působením halucinogenů (viz obr. 6).

5.3 Ženské postavy, tzv. venuše

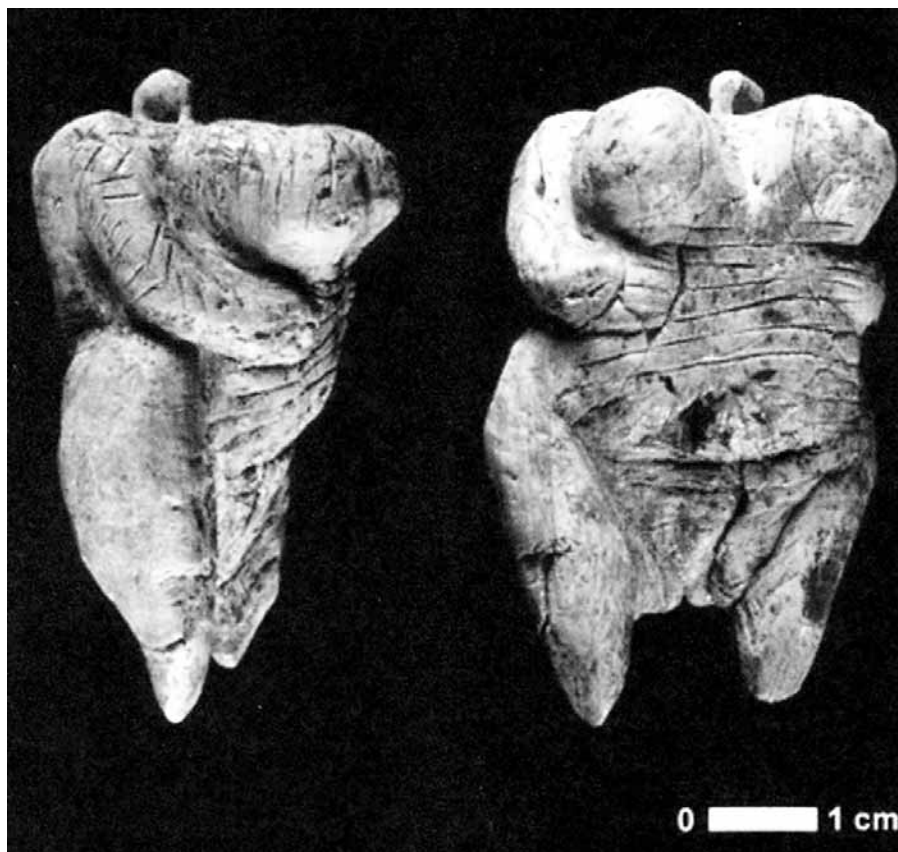
Plastická zobrazení ženského těla jsou v dosavadních nálezech převážující, ale jejich interpretace není jen monosémantická, jak se dlouho předpokládalo. O jejich pojetí jako symbolu mateřství a zachování rodu jsme se zmínili výše. Méně četná, a tedy i méně známá jsou však plošná zobrazení těla ženy.

J. A. Svoboda se v tomto kontextu podrobně zabývá obrazy, rytinami i plastikami ženských postav a jejich částí, zvláště klína a prsů. (Svoboda 2011, s. 201–204) Všimá si archetypálního charakteru zobrazování ženského klína a vulvy a dokládá, že se jedná o „*motiv archaický, formálně jednoduchý, ale výrazný a sdělný. Genitální krajinu vyjadřuje trojúhelník, ovál, kruh nebo zdvojený kruh, zatímco krátká linie, která jej přetíná ve spodní části, indikuje vchod. Pokud linie počíná už před symbolem*

a přetne jej (...) může jít o jednoduché vyjádření penisu, pronikajícího dovnitř.“ (Svoboda 2011, s. 201)

Svoboda rovněž konstatuje, že takto pojaté sexuální symboly bývají vyňaty z celku postavy a lze je do něho znovu vložit. To platí pro mnohé artefakty mobilního plastického umění. Drobné plastiky z mamutoviny (nebo řidčeji keramické) byly s velkou pravděpodobností nošeny jako závěsy – „náhrdelníky“. Svědčí o tom nejen otvory pro zavěšení, ale i ohlazení materiálu na místech, kde se dotýkaly lidského těla (viz bar. příloha – obr. 7, 8).

Obdobně byl asi používán i zatím nejstarší nález plastiky ženy, objevený nedávno při podrobnějším průzkumu v suti, ponechané nedaleko místa nálezu u Hohe Fels v německém Švábsku v roce 2008. V uvedené lokalitě se přitom vědecké průzkumy konaly již nejméně od roku 1923. Teprve před třemi lety však některého z archeologů napadlo podívat se znovu do hromad tehdy vytěžené suti – a jak se říká, odvážným štěstí přeje: po čase byl při prosívání objeven artefakt, který z této nevelké figurky učinil



Obr. 7 Venuše z Hohe Fels, Německo, mamutovina, stáří 35–40 tisíc let

zatím nejstarší „venuši“ (viz bar. příloha – obr. 9; obr. 7).

Ostatně i plastika Věstonické venuše byla se značnou pravděpodobností nošena zavěšená, jak to dokládají čtyři otvory na temeni její hlavy.

Při realisticky střízlivém pohledu pak bude asi třeba zmírnit i často tradovaná tvrzení o „nadsazených sekundárních pohlavních znacích“ u venuší tohoto typu, jak to dobře ilustruje reprodukce z časopisu Panorama 21. století – Archeologie – z roku 2010, srovnávající morfologii Věstonické venuše s reálnými postavami současných žen, byť našťastí neidentických s anorektickými či silikonovými typy, obsazujícími dnes ve velkém módní přehlídková mola (viz bar. příloha – obr. 10).

Jako zcela mimořádný pak lze označit nedávný (v roce 2007) nález torza rozměrné keramické plastiky. Byla objevena poblíž Mašovic u Znojma. Název „Mašovická Hedvika“ dostala podle místa nálezu a jména uvedeného v den nálezu v kalendáři. Její zvláštností nejsou jen neobvyklé rozměry – celá plastika včetně chybějících částí byla vysoká 50–70 cm – ale především fakt, že byla vytvořena jako dutá keramika, tedy značně pokročilou technologií. Její stáří je však odhadováno „jen“ na 6500 let, pochází tedy již z období neolitu. Přesto je svými rozměry a technikou zpracování v Evropě unikátní (viz bar. příloha – obr. 11).

5.4 Sexuální a erotická témata v paleolitickém umění

„Sex vybavuje jednotlivce slepým a mocným instinktem, který neustále pohání jeho tělo i duši směrem k tomu druhému. Činí jednu z nejdružších činností vyhledávání a dobývání partnera, jehož dosažení spojuje s nejintenzivnější rozkoší, sočení s nejprudší zlostí a samotu s věčnou zádumčivostí. Co více je zapotřebí k tomu, aby celý svět byl prostoupen nejhlubším významem a krásou?“ George Santayana: Smysl pro krásu, 1896

J. A. Svoboda cituje ve svém díle zakladatele české moderní archeologie Karla Absolona: „*Tyto figurky vděčí za svůj vznik sexuálně-biologickým,*

erotickým motivacím.“ Tu větu napsal K. Absolon již v roce 1938.

Jak jsme již naznačili, v nedávné, ba i současné populární, školní, ale často i vědecké literatuře převládá stále ještě zjednodušující, zúžené pojetí parietálních a zvláště plastických mobilních artefaktů jen jako symbolů mateřství. Zjednodušeně řečeno: ženská prsa, hýždě, klín, vulva jsou chápány jen jako symboly plodnosti. Interpretace uměleckých výtvorů a myslí člověka mladšího paleolitu obecně je tak implicitně (a mnohdy i explicitně) zplošťována na primární biologickou, sexuální vrstvu, a de facto je jí odpírána motivace psychická, tzv. vyšší psychické funkce. Ať již jen podvědomě nebo úmyslně je zde oddělována složka biologická – materiální od složky duchovní – psychické a naši předkové jsou (třeba ne ve zlém úmyslu) nazíráni jako tvorové primitivně pudoví.

Artefakty, které vyjadřují fyzioplastické charakteristiky ženských postav, byly nejčastěji interpretovány jen jako „symboly mateřství“. Opomíjeny přitom byly mnohdy zvláště ty typy mobilních plastických výtvorů, které nevykazují nadsazené sekundární sexuální znaky, ale naopak je spíše potlačují, zjednodušují, abstrahují. Často se při charakteristice těchto objektů používal termín „ideoplastický typ“, tedy výtvor vyjadřující myšlenku. Tato – byť třeba neúmyslná – dichotomie tak jen znovu nahrávala chápání myslí paleolitického člověka jako myslí schizofrenní. Ta by na jedné straně vedla k tvorbě mateřských symbolů, vykládaných dříve v souladu s vyvrácenou hypotézou o tzv. matriarchátu, na straně druhé pak k vytváření idealizovaných, sexuálně takřka indiferentních objektů. Výzkumy posledních let však stále přesvědčivěji dokládají, že mysl člověka mladšího paleolitu nebyla jen mnohem vyspělejší, než se dříve soudilo, ale byla obdivuhodně bohatá, vrstvená a větvená, přitom však jednotná. Jeho sexualita nebyla jen primitivně a jednostranně účelově zaměřena na rozmnožování a reprodukci rodu, ale byla spjata s vyspělým erotickým myšlením, cítěním

i konáním, nacházejícím svůj výraz v mnoha formách a projevech.

Jestliže jsme schopni připustit a přiznat sami sobě i ostatním, že lidská sexualita je významnou motivující, život udržující, rozmnožující i pohánějící vnitřní silou tvora zvaného homo sapiens, projevující se navenek nesčetnými různorodými formami, neměli bychom být překvapeni ani tím, že si naši paleolitictí předkové byli vědomi i spojitosti své vlastní sexuality s rozmnožováním zvířat, jejichž lov jim zajišťoval nezbytnou potravu.

Zvláště to platí pro pratura či zubra evropského (amerického bizona). Sezónní migrace jejich stád, čítajících 15–20 jedinců vedených zkušenou starou samicí, byla zřejmě bedlivě sledována a očekávána paleolitickými lovci.

Obdobně pozorně naši předchůdci pozorovali skupiny býků, žijící většinu roku samotářsky nebo v malých skupinkách odděleně od samic a telat. A s nemenším zájmem zřejmě sledovali i souboje býků v době předcházející páření, jak tomu nasvědčují četné rytiny, např. rytina na koňském žebru z jeskyně Pekárna v Moravském krasu, ale i páření samotné.

Jako zcela přirozený a logický se potom jeví reliéf pářících se bizonů, nalezený v jeskyni Tuc d'Audoubert ve Francii, byť se jedná o dílo unikátní. Realistická až naturalistická forma tohoto díla bývá většinou doplňována i slovem „magický“ (srov. Lommel 1970, s. 17).

Jsme přesvědčeni, že souhrnné, a nikoli vylučující užití adjektiv „naturalistický“ (či spíše „naturální“ – přírodní, přirozený) a „magický“ (kouzelný, nadpřirozený) je jen dalším dokreslením nejen hlubinné povahy tohoto fenoménu, ale i hluboké jednoty lidské myslí, pro níž je sexualita (tedy ta, která není totožná s dnešním mediálně prezentovaným pornografickým tělocvikem) současně přírodní čili přirozená, i duchovní – magická. Je však třeba připustit i to, že určení pohlaví zvířat u tohoto páru nemusí být tak jednoznačné, jak by napovídala vzájemná poloha obou těl (viz obr. 8).

Motiv samce a samice, navzájem k sobě pudově vábených a přitahovaných, je však poměrně častým námětem zvláště umění mladšího paleolitu a epoch následujících. Zobrazení motivu „milostného vábení a pronásledování“ nacházíme zvláště v rytinách do kostí a mamutoviny, ale i v parietálních kresbách a malbách sobů, bizonů, kozorožců atd., a i lidí.

Takové interpretace nechybí ani u již zmíněných rytin z La Marche, nabízejících celou plejádu dvojic mužů a žen, někdy v překrývajících se pozicích a objetech. Pro některé z nich se v literatuře dokonce vžil název „oddací listy“ (viz obr. 9). Např. podle D. Guthrieho lze v těchto rytinách rozeznat reálné zobrazení koitu, byť Guthrie připouští, že „*umělec by mohl být teprve začátečník*“ (srov. Svoboda 2011, s. 233).

I minimální znalost ontogeneze lidské psychiky nás navádí, abychom napsali: A proč by ne? Kdy jindy než v období dospívání se člověk enormně zajímá o fenomén sexuality a erotická témata? A lidská mysl se za poslední desítky tisíc let změnila pravděpodobně podstatně méně, než jsme si dlouho namlouvali...

Mezi těmito náměty nechybí ani zobrazení polozvířat – pololidí (jeskyně Isturitz).

Ve sledovaném kontextu bylo mimořádně významné objevení zoomorfních a antropomorfních sexuálních motivů v Chauvetově jeskyni roku 1994. Jde o kombinace dvou maleb ženského klína (včetně vulvy) s malbou hlavy tura, další rytiny dvou vulv včetně falu, nebo hlavy tura s lidským tělem, který jakoby hlídal rozměrnou sousední fresku. Ačkoli stáří tohoto artefaktu je určováno rovněž s aproximací několika málo tisíc let, zdá se takřka bezpochybné, že minimálně 19 000 let „hlídá“ paleolitický „šaman“, snad samotný tvůrce částí rozměrné fresky, své dílo, které do roku 1994 nespátřily lidské oči. Před oněmi devatenácti tisíci lety došlo prokazatelně k závalu vchodu do prostor, které před Vánoci onoho roku 1994 objevili J.-M. Chauvet a jeho kamarádky a kamarádi, nadšení, obětaví a odvážní amatérští speleologové.



Obr. 8 Pářící se bizoni, reliéf ze ztvrdlého jílu, Tuc d'Audoubert, Francie, stáří 15–20 tisíc let, výška 90 cm



Obr. 9 Tzv. oddací list, rytina v břidlicové desce, La Marche, Francie, překresleno



Obr. 10 Hlava tura – bizona a ženský klín, kresba uhlem, Chauvetova jeskyně, Francie

Objevitelé zatím nejstarších ukázek parietálního umění v Evropě (viz obr. 10 a bar. příloha – obr. 12, 13).

V těchto souvislostech se pak nejeví jako překvapující, že sexuální paralely nacházeli lidé mladšího paleolitu i ve tvarech povrchů jeskyní. Zvláště motiv vulvy reaguje organicky na přirozené otvory ve skalních stěnách, ale objevuje se i v artefaktech umělých, vymodelovaných z jílu na stěnách jeskyní, včetně klitorisu – malého stalaktitu na příslušném místě, jako je tomu např. u jeskyně v Bèdeilahucu (srov. Svoboda 2011, s.203).

Zvláštní zmínku zaslouží většinou drobné plastické předměty mobilní, o nichž mnozí z badatelů stále častěji soudí, že zřejmě nebyly jen monosexuálními symboly, ale byly bisexuální a dokonce mohly sloužit nejen jako sexuální fetiše, ale i jako „praktické“ erotické pomůcky (viz obr. 11).

To platí např. i pro jeden z předmětů – závěsků ve tvaru ženského poprsí, nalezeného v Dolních Věstonicích (viz bar. příloha – obr. 14), velmi pravděpodobně i pro mnohé plastiky „venuší“, nacházené nejen na západě, ale i na jihu a východě evropského

kontinentu (viz bar. příloha – obr. 15, 16, 17).

Ani u těchto a obdobných nálezů však nemusí být možná interpretace tou jedinou správnou. Tak u reprodukováného objektu z Dolních Věstonic, pro nějž se vžil název „tyčinka s prsy“ (viz bar. příloha – obr. 18) a který jeho objevitel interpretoval jednoznačně jako „rozbujele poprsí“, mu zvláště ženy – badatelky oponují tím, že pro člověka pravěku bylo obnažené ženské poprsí něčím tak běžným a obecně viditelným, že by stěží vyvolávalo takové vzrušení, že by mu věnoval pozornost ve své tvorbě. V opačné poloze se totiž týž objekt promění v „jadrně vyjádřený symbol penisu a varlat“ (Svoboda 2011, s. 235). S. Nelsonová a A. Kehoeová, na něž se Svoboda odvolává, pak uzavírají, že „předměty tohoto typu měly současně dvojitý význam, a to jak ženské postavy, tak mužských pohlavních orgánů“ (tamtéž).

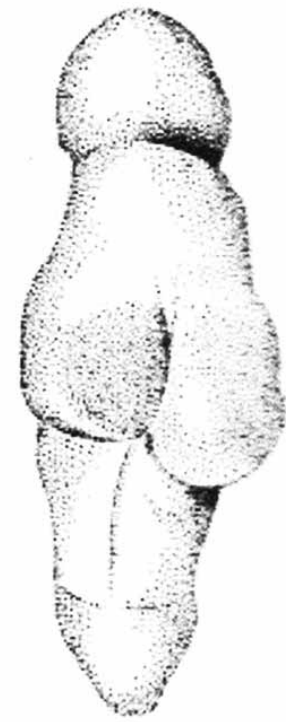
Svoboda nabízí obdobnou interpretaci a nebigotní pohled i na formální traktování známé Venuše z Laspuque² (viz bar. příloha – obr. 19). Uvádí doslova: „Architektura ženské postavy tedy může být komplexní

Obr. 11 Bisexuální paleolitická plastika

a budovaná z dílčích symbolů. U Venuše z Laspuque jsou základním stavebním článkem hrozovitě navršené, vejčité tvary hýždí, prsou a hlavy. Vejce evokuje zárodek zrodu a bytí. (...) Ale francouzští badatelé otáčejí figurku a pak uvidí, že v obrácené perspektivě připomíná postavu druhé ženy a ve zdvojených vejčitých tvarech se znovu prosadí maskulinní prvek.“ (Svoboda 2011, s. 235)

Podobná morfologická „hra s tvary“ a polysémantičností (mnohovýznamovostí) není ovšem v umění ničím neobvyklým. Nacházíme ji nejen v moderním umění expresionismu a surrealismu, ale i v kubismu. Svoboda kromě paleolitického umění a metamorfóz tvarů (žena – pták – penis) připomíná např. plastiku ženské hlavy od Pabla Picassa z roku 1930, jejíž výrazná stylizace nabývá v obrysu tvaru mužských genitálií. A o Picassovi je známo, že svoji inspiraci „nehledal, ale nacházel“ všude, tedy i v paleolitických idolech, které prokazatelně znal a obdivoval.

Již v umění mladšího paleolitu se tedy setkáváme s určitou, mnohdy až



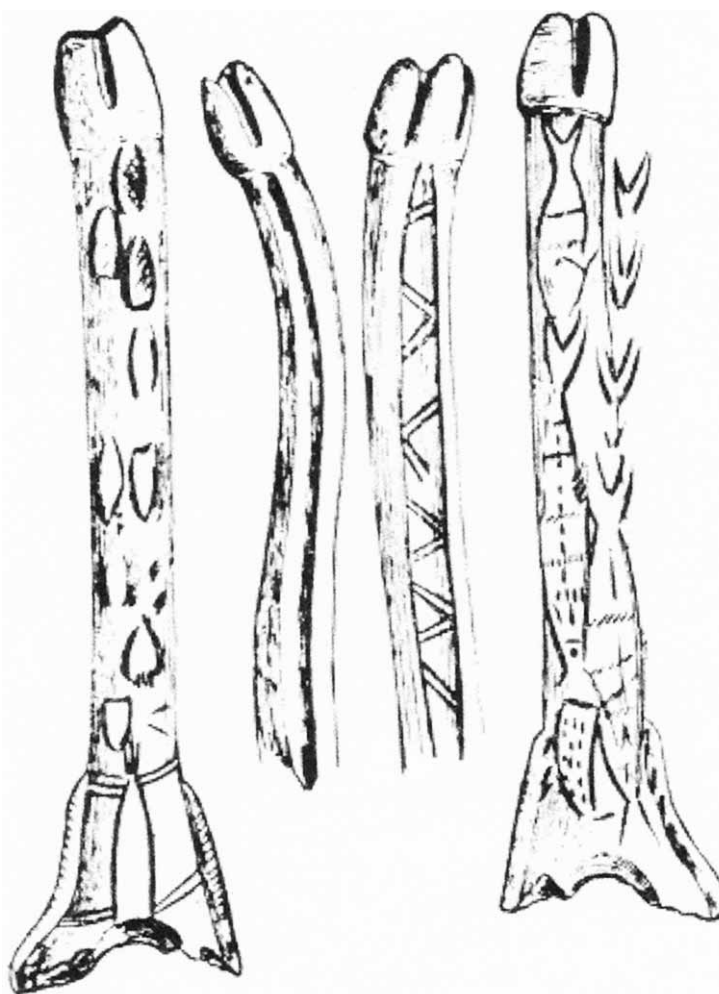


Obr. 12 Tzv. žezlo, mamutovina, Les Trois Frères, Francie (MORUS 1992)

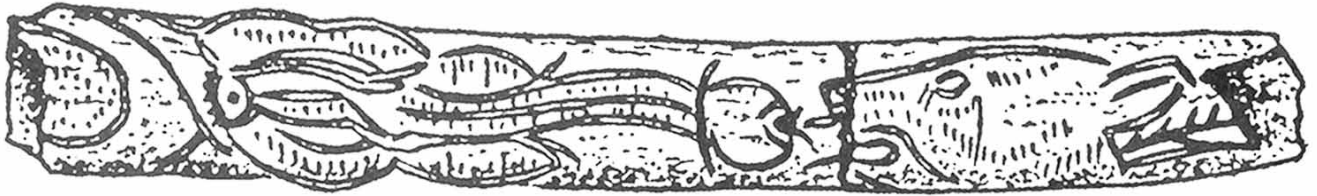
vyhraněnou „dvoupólovostí“, a jindy se syntetickým pojmáním mužského a ženského fenoménu v jednom artefaktu. Jestliže v obrazech zvířat dominují „maskulinní“, silné a imponující typy, pak v zobrazování lidské postavy převládá ztvárnění ženských postav, byť mnohdy v sexuálně dvojnárodných významech. „Maskulinní“ jsou svojí morfologií polozvířecí čarodějové a šamani v Trois Frères i hlavy vousatých mužů z La Marche.

Kromě těchto dvou více či méně vyhraněných typů se však objevují snad i zobrazení bytostí „třetího pohlaví“, sexuálně nevyhraněných či prahových osobností. J. A. Svoboda připomíná, že např. v původních indiánských populacích byla těmto bytostem přisuzována až nadpřirozená moc a těšily se mimořádnému vlivu a úctě. „Kdo překročil hranice pohlaví, může v podstatě překročit jakékoli hranice.“ (Svoboda 2011, s. 234)

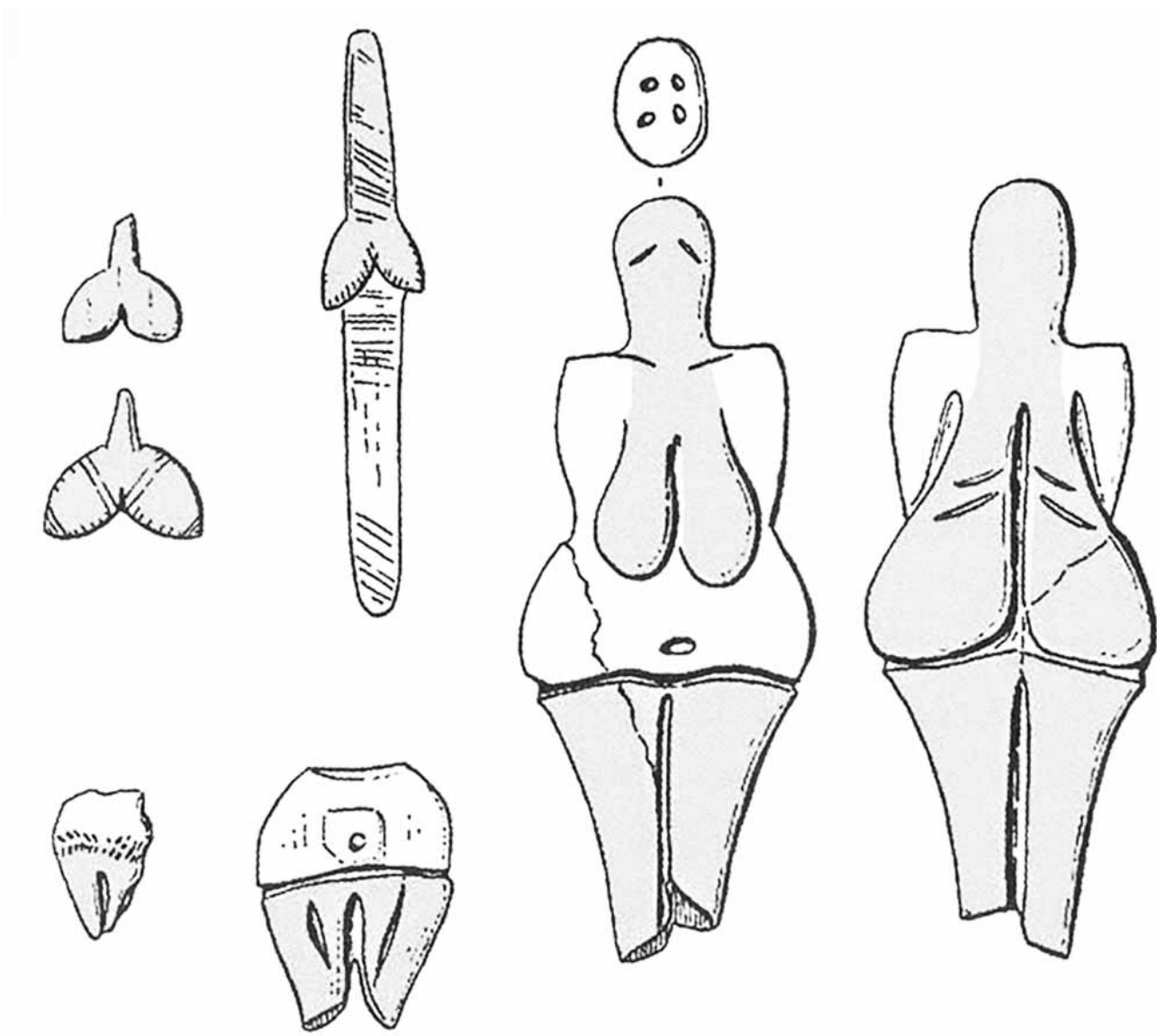
Teprve středověk a zvláště novověk učinily z tohoto přirozeného, byť menšinového jevu, „deviantismus“, dosahující dnes až na Pražský hrad... Tato „deviace“ byla však dříve chápána jako „posvátná síla“, nikoli zavrženíhodná úchylka. Dvojpohlavnost



Obr. 13 Faly, mamutovina, Les Trois Frères, Francie



Obr. 14 Rytina na kosti, La Madeleine, Francie. Mužské přirození a hlava ryby.



Obr. 15 Venuše – mužské a ženské antropomorfní rysy (SVOBODA 2011, s. 237)

nejen v zobrazování teriantropických, ale i v primárním významu ženských postav byla vskutku asi spíše vyjádřením jednoty pólů, jednoty kosmické, a tedy i hloubky, šíře a bohatství i jednoty lidské mysli, než jen nezávaznou hrou s tvary.

J. A. Svoboda ale současně připomíná, že „většina paleolitických ‚venušů‘ takovou významovou podvojnost

nevyjadřuje – jsou to prostě ženy v plném slova smyslu. (...) Analytický způsob četby tedy může postihnout určitou vizi, v případě dvojpohlavnosti například kosmickou jednotu (pokud nešlo o prostou hru s tvary nebo o žert). Tak či onak, už v systému paleolitického umění existovaly pojmy mužského a ženského nejen jako protikladné kategorie, ale také

jako syntéza a snad dokonce hybná síla.“ (Svoboda 2011, s. 236)

Zcela jednoznačná pak je, pomineme-li pro tuto chvíli nespornou funkci estetickou, funkce předmětu označovaného i v odborné literatuře dlouho jako „žezlo“ (viz obr. 12), nebo předmětů vytvořených z mamutoviny (viz obr. 13, 14 a bar. příloha – obr. 20).

Svoboda stručně konstatuje: „*Samotný falus jistě může být abstraktním symbolem, ale v trojrozměrném pojetí a při vhodných rozměrech nelze vyloučit ani praktické použití, zástupné reálnému orgánu – nejinak než tomu bývá dodnes.*“ (Svoboda 2011, s. 211)

Současně však upozorňuje, že otázka „jak daleko tedy lze jít v hledání falických inspirací v prehistorickém umění je věcí přístupu a kritiky každého autora“ (Svoboda 2011, s. 210). To se ovšem obdobně týká i každého, kdo se hlouběji zajímá o počátky umění paleolitu a jeho sexuálně-erotické interpretace.

Spanilomyslné čtenářky snad nepohorší, že s teoriemi o polyfunkčnosti některých paleolitických venuší přišly nejprve ženy-badatelky. To platí mj. i pro „naši“ venuši věstonickou, o níž publikovala (pro některé snad kacířskou, ba až „necudnou“ hypotézu) před několika málo lety jedna brněnská antropoložka (viz obr. 15).

Při posledním vystavení Věstonické venuše v Národním muzeu v Praze bylo mj. realizováno nové vědeckotechnické zkoumání originálu pomocí např. PC tomografie. K nemalému překvapení odborné komunity byl při něm objeven na zadní straně plastiky otisk prstu dospívajícího chlapce. Zda byl právě on autorem tohoto sexuálního symbolu a erotického fetiše, nebo zda se jen neopatrně dotknul ještě vlhké keramické hmoty, se však už asi těžko podaří zjistit.

Dost možná tak ale vzala za své představa Zdeňka Buriana, vytvořená ve své době v souladu s tehdy převládajícími teoriemi, podle nichž byl tento unikátní artefakt dílem staršího či dokonce starého muže (viz bar. příloha – obr. 21). Asi se již ani nepodaří určit, zda spíše teenagera motivovaly jeho erotické představy, či zralého muže jeho zkušenosti, nebo starce jeho vzpomínky. Zdá se, že tady nám nepomohou ani paralely s myslí našich současníků, protože – kdo ví?

To však není zdaleka jediné ani poslední tajemství, které vznik a význam nejstaršího výtvarného umění člověka, umění mladšího paleolitu, doprovází.

Co bychom si však počali ve světě bez tajemství? A čím bychom podněcovali mysl svou i myslí našich žáků a studentů?

(Dokončení v příštím čísle.)

Poznámky

¹ Objevení zatím nejvýchodnějšího jeskynního umění na evropském kontinentu, nacházející se v jižní části Uralu, se datuje již do roku 1759. Tehdy její „jeskynní výzdobu“ popsal jeden z ruských etnografů. Znovuobjevení a prozkoumání paleontology a archeology se ale tento objev dočkal až roku 1959 a výzkumy dosud pokračují.

A konečně geografický rozsah paleolitického umění v Evropě doplnily před několika lety nálezy maleb ve vápencových jeskyních Creswell Crags v hrabství Derbyshire v Anglii v roce 2003. Ty jsou zatím nejzápadnějším projevem parietálního umění v Evropě. I zde sice vykopávky, prováděné již od roku 1876, přinesly objevy, prokazující osídlení v několika obdobích (nejstarší cca 43 tisíc let př. n. l., další 32–28 tisíc a nejmladší asi 10 tisíc let), ale nedávný objev maleb a rytin byl přesto překvapením.

² Venuše z Laspugue má ještě jednu zajímavost: na zadní straně bylo při podrobném zkoumání objeveno cosi jako „provázková sukně“, nejstarší známý důkaz textilní výroby v lidských dějinách.

Literatura

- HANCOCK, G. *Hledání nadpřirozena. Setkání se starověkými učiteli lidstva. (Vznik pravěkého umění.)* Praha : BB/art, 2007. ISBN 978-80-7381-108-2. (1. angl. vyd. 2005)
- LEWIS-WILLIAMS, D. *Mysl v jeskyni. Vědomí a původ umění.* Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1518-1. (1. vyd. Londýn 2002)
- LEWIS-WILLIAMS, D.; PEARCE, D. *Uvnitř neolitické mysli. Vědomí, vesmír a říše bohů.* Praha : Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1644-7. (1. vyd. Londýn 2005)
- LOMMEL, A. *Pravěk a umění přírodních národů.* Praha : Artia, 1970.
- MORUS, R. L. *Světové dějiny sexuality.* Praha : Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0071-X.
- PALOUŠ, R. *Starý zákon a poslušný umělec.* Literární noviny, č. 5/1996.
- SVOBODA, J. A. *Počátky umění.* Praha : Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1925-7.

O autorovi:

Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc., je docentem teorie výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

pavel.samsula@pedf.cuni.cz

Barevná obrazová příloha k článku
MYSL V JESKYNI – JESKYNĚ V MYSLI?



Obr. 1 Kůň, padající do propasti.
Lascaux, Francie



Obr. 3 Ženská hlava, mamutovina, Brassempouy, Francie, stáří 22–26 tisíc let,
výška 30 mm



Obr. 2 Zdeněk Burian:
Ulovení medvěda, malba, kol. r. 1960



Obr. 4 Postava šamana s bubnem, měnící se ve vlka. Rytina na skalním bloku,
Sibiř, neolit



Obr. 5 Člověk – lev. Hohenstein,
Německo, mamutovina, výška 296 mm

Barevná obrazová příloha k článku
MYSL V JESKYNI – JESKYNĚ V MYSLI?



Obr. 6 Postava muže – torzo. Brno, mamutovina



Obr. 7 Trup ženy, Dolní Věstonice, mamutovina, výška 40 mm



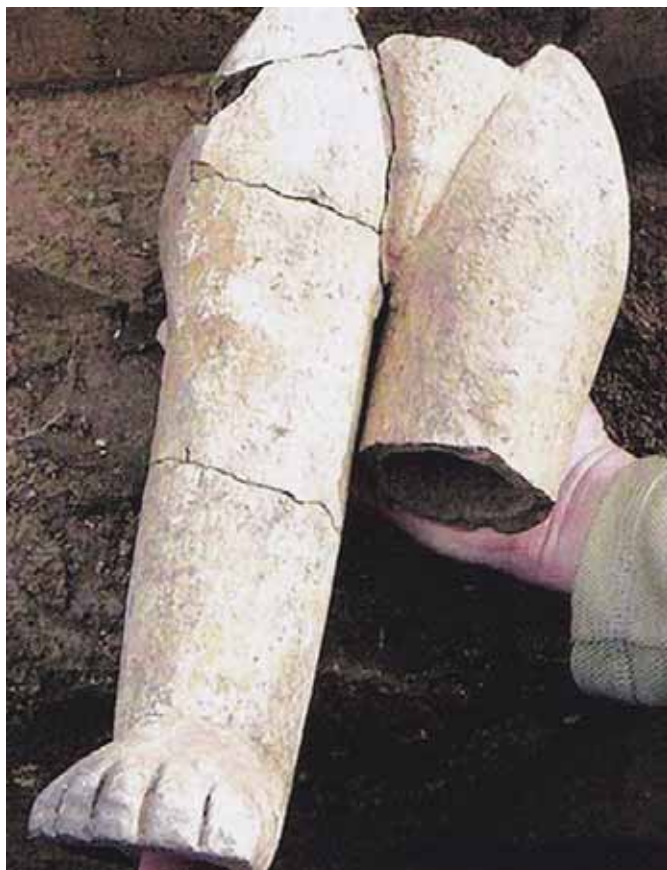
Obr. 8 Symbol ženského klína, Dolní Věstonice, mamutovina, výška 40 mm



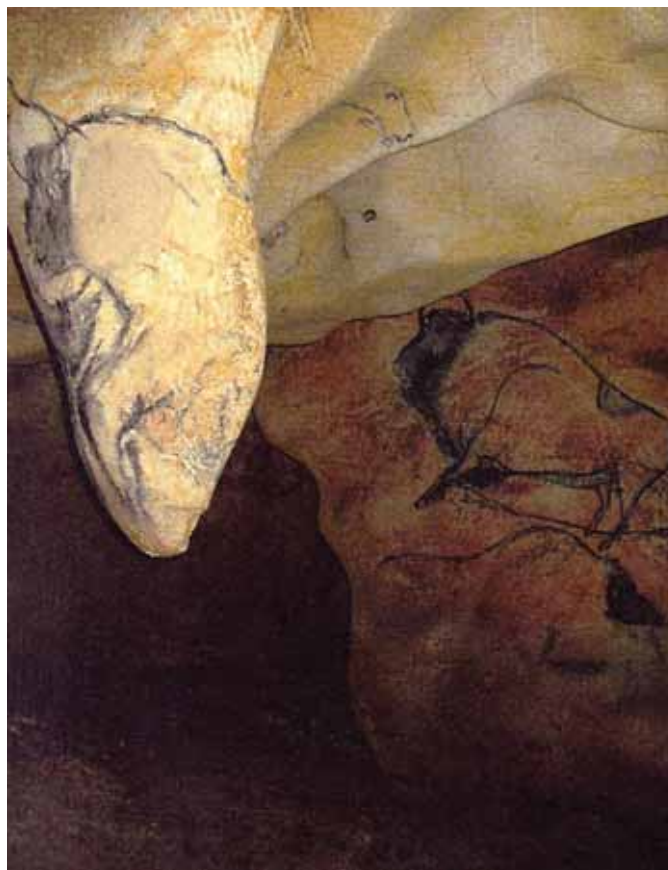
Obr. 9 Venuše z Hohe Fels, Německo, mamutovina, stáří 35–40 tisíc let, výška 65 mm



Obr. 10 Věstonická venuše a postavy současných žen. Ilustrace z časopisu PANORAMA 21. století, červen 2010



Obr. 11 Tzv. Mašovická Hedvika, torzo keramické plastiky, výška 70 cm, stáří 7000 let



Obr. 12 Chauvetova jeskyně, skalní výstupek s kresbami bizonů



Obr. 13 Chauvetova jeskyně, skalní výstupek s kresbami bizonů a ženského klína



Obr. 14 Závěsek, Dolní Věstonice, mamutovina, velikost 52 mm

Barevná obrazová příloha k článku
MYSL V JESKYNI – JESKYNĚ V MYSLI?



Obr. 15 Venuše, Malta, Rusko, mamutovina, výška 85 mm



Obr. 16 Venuše, Sibiř, mamutovina



Obr. 17 Venuše, Savignano, Itálie, mamutovina



Obr. 22 Věstonická venuše. Nejstarší keramická soška na světě. Objevena roku 1925 v jeskyni u Dolních Věstonic na Moravě. Výška 115 mm, stáří 25 000–29 000 let



Obr. 18 „Venuše“, Dolní Věstonice, mamutovina, výška 87 mm



Obr. 19 Venuše z Laspugue, Francie, mamutovina, stáří 24–26 tisíc let, výška 150mm



Obr. 20 Žebro s větvičkovým vzorem, interpretováno jako ryba nebo falus, Velký Kaločín, Slovensko



Obr. 21 Zdeněk Burian: Tvůrce Věstonické venuše, malba, kolem roku 1960

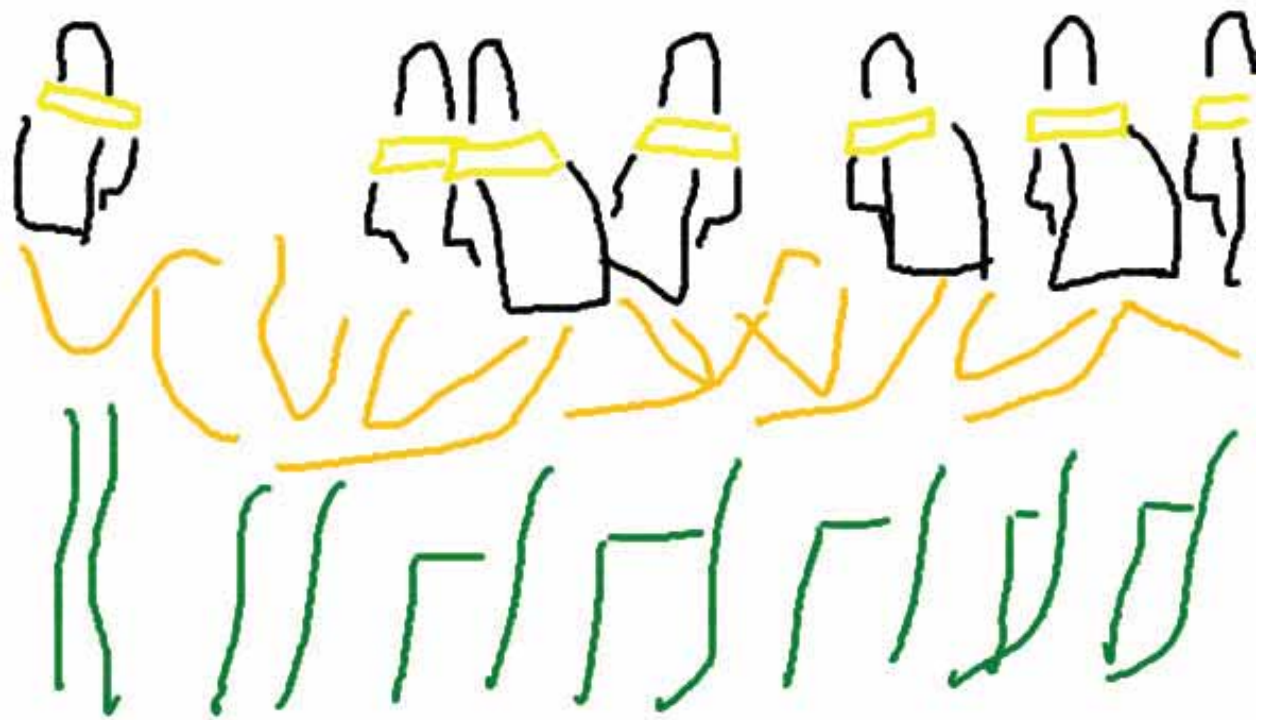
Barevná obrazová příloha k článku
SUBJEKTIVNÍ POPIS VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ (A TAKÉ O ŽENÁCH)



Dámy na slavnosti, Zlomek nástěnné malby z Nebamonovy hrobky v Thébách, výška výřezu cca 38cm, cca 1350 př. n. l.
Britské muzeum, Londýn



Scéna ze života Panny Marie:
6 Svatební průvod, Giotto di Bondone,
freska 200 x 185 cm, 1304–06, Kaple
Scrovegniů, Padova



Barevná obrazová příloha k článku

SUBJEKTIVNÍ POPIS VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ (A TAKÉ O ŽENÁCH)



Procházka v zahradě, Silvestro Lega, olej na plátně 35 x 23 cm, kolem 1870, Galleria Palatina (Palazzo Pitti), Florencie



Přítelkyně, Jan Zrzavý, olej na plátně 84 x 71cm, 1923, Národní galerie, Praha



Dvě ženy, Ron Mueck, plastika, kombinovaná technika, 85.1 x 47.9 x 38.1 cm, 2005, Glenn Fuhrman Collection, New York

UKÁZKA METODICKÉHO POSTUPU – FUNKČNÍ SPOJENÍ VÝTVARNÉ A HUDEBNÍ VÝCHOVY

Illustration the didactical approach – the meaningful connection of art and music education

Dagmar Kotlíková

Anotace:

Hlavním účelem textu je rozbor výuky výtvarné výchovy integrující hudební výchovu. Analýza didaktického přístupu mapuje vztah dvou příbuzných oborů na konkrétním didaktickém postupu a seznamuje s přínosy z takového pojetí plynoucí.

Abstract:

The main purpose of this article is analysis of didactical approach of the art education integrating the music education. The analysis of didactical approach conducts a survey of relation of two related disciplines on the concrete example and informs the public about the benefits follow from the concept.

„... Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti cítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti.“¹

Citace, jež uvozuje tuto studii, je vyjmuta z dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále už jenom RVP ZV), pasáže věnované Umění a kultura. Celý dokument, tedy i včetně oborových nařízení, je vystaven na myšlenke integrity oborů, které již nemají stát diferenciovaně, cílem je naopak tvorba jednotných kooperujících celků. Článek se inspiroval otázkou, nakolik ve zcela běžné praxi, ať již na úrovni základního či středoškolského vzdělání, učitel výtvarné výchovy funkčně smysluplně integruje příbuzné předměty (dokumentem RVP ZV vymezená HV) do vlastního oboru tak, abychom učební jednotku mohli označit za interdisciplinární v plném významu slova.² Pro lepší pochopení problému uveďme charakteristiku pojmů, vztahujících se ke stanovení „míry“ propojenosti disciplín převzatou od E. Jantsche: „*Multidisciplinarity is the juxtaposition of various disciplines without an attempt at their synthesis.... Interdisciplinarity is the synthesis of two or more disciplines which establishes a new level of discourse (a metalevel), characterized by a new language of description and new structural relationships.... Transdisciplinarity is the recognition of the interconnectedness of all aspects of reality....*“³

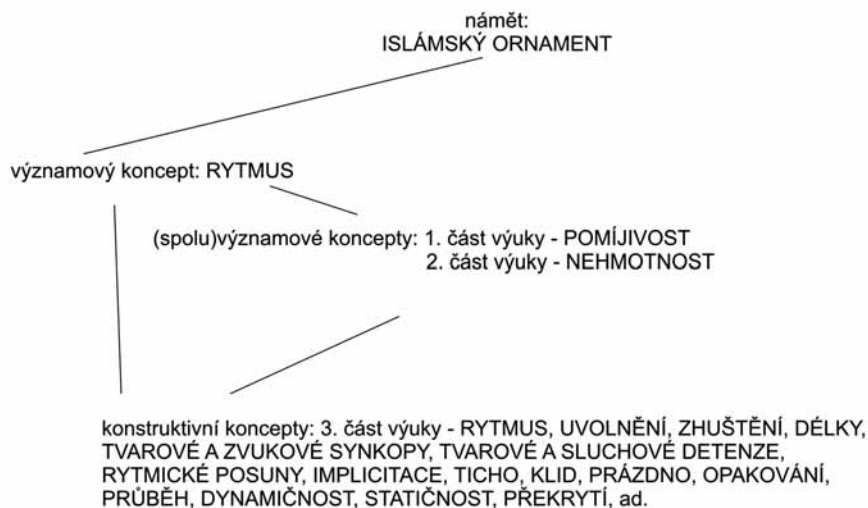
Z vytýčení pojmů vyplývá následující: aby sjednocení oborů mohlo být považováno za interdisciplinární, musí nastat spojení dvou a více disciplín, které vytváří zcela nové struktury a tím i vyjadřovací kódy z nich vygenerované. Naproti tomu multidisciplinárním „spojením“ se myslí „pouhé“ **položení předmětů** (např. výukových) **vedle sebe** bez jejich skutečného propojení. Tam, kde obecně jakýkoli organismus není **fakticky, skutečně** spojen s druhým organismem, není potřeba vytvářet komunikační vazby. Transdisciplinarity samotný E. Jantsch podmiňuje vznikem nové reality a dle dalšího textu, ji nepovažuje alespoň u organických systémů za zcela možnou, protože ty při výstavbě nových struktur vždy přenášejí něco ze své původní podstaty. Jantschem precizně vymezené pojmosloví staví do popředí jazyk a strukturu nového organismu. Bohužel, moje poznatky získané v rámci diplomové práce⁴, občasně zmínky v odborných periodikách⁵ či roční zkušenosti z praxe na ZUŠ spíše ukazují na spojení výtvarné a hudební výchovy v rovině multidisciplinární, kde jednotlivé obory jsou položeny **poblíž** sebe („*slyšíš píseň o čertovi – nakresli čerta*“), nevytváří nové významové struktury, vedoucí k rozvoji dětských prekonceptů, vyznačují se mělkostí myšlení jak u žáků, tak učitele samotného a prvoplánovými shodami bez kvalitnějšího pochopení. Následující text je ukázkou jednoho z mnoha metodických postupů, odučených v průběhu mé praxe na ZUŠ.

Ukázka metodického postupu

Námět učební jednotky – ornament – byl zvolen úmyslně s ohledem na skutečnost, že žáci absolvovali v rámci výtvarné exkurze v Brně galerijní animaci Moravské galerie. Animace, přes veškerou snahu pracovnice, nijak nevysvětlovala bohaté myšlenkové pozadí ornamentů, jejich významové kontexty, a tak si žáci mohli odnést „pouhé“ faktografické znalosti a poněkud konceptuálně nezasazené dojmy ze hry stínového divadla. Významový potenciál tvarově i rytmicky bizarních ornamentů byl zcela nevyužit.

Ornament jako námět má velký interpretační rozptýl (barevnost, složitost, harmoničnost, tvarovost, rytmizace ad.). Proto je na začátku důležité stanovit základní skripty: „*Co bude výukou podchyceno? Které vlastnosti, dělají z ornamentu symbol, říkající to, co je běžně slovem nevylovitelné? Co z osobní zkušenosti žáka lze využít k dalšímu zapojení do obsahů tzv. Velké kultury?*“ Jako učební problém formulují: *rytmus, rytmizaci ornamentu*. Rytmus se stane uzlovým konceptem celé hodiny.

Střídání je něco, co děti fascinuje již v galerii. Neustále zkoumají dokonalost provedení, pravidelné, pro mysl až neuchopitelné opakování tvarů a barev. Rytmus je současně kategorií, vyskytující se v hudební i výtvarné terminologii, dostatečně abstraktní, což bude zajišťovat uspokojivou vzdálenost od příliš konkrétních, plytkých úkolů typu ilustrace příběhů. Z vytvořeného



Obr. 1 Schéma hodiny s vyznačením významových a konstruktivních konceptů hodiny ve vzájemných vztazích

řídící složky Rytmus si později vybereme podmnožiny (např. ticho, prázdno, zvuk ad.), které bude možno řešit odděleně i společně – interdisciplinárně. Vhodnost výběru potvrzuje i etymologie označení. Slovo ornament pochází sice z „ornare“, zdobit, ale skutečný původ má ve slově „ordo“, řád, pořádek. Taktéž anglický název pro ornament je „pattern“, pocházející ze slova „patron“ tedy ochránce, jenž má funkci chránit, tvořit řád v (před) okolním chaos(m). Což nás zároveň zavádí i k poslednímu zdůvodnění, které nejprve uvedeme citací: „1. Požehnán buď ten, v jehož ruce je království a jenž všemocný je nad každou věcí, ... 3. jenž stvořil sedm nebes ve vrstvách. A nespátíš ve stvoření Milosrdného **nesouměrnost** žádnou! Pozvedni jen zrak svůj, zda uvidíš **trhlínu nějakou!**“⁶ Úryvek z Koránu klade věřícím před oči dokonalost – „souměrnost“ Boha (Alláha) a jak za chvíli zjistíme, ustavičně připomínající „analogovou sms“ Alláh sesílá v podobě zcela rytmického, **trhlíny** neobsahujícího ornamentu.

Než přistoupíme k analýze učební jednotky, je potřeba zdůraznit, že tato navazovala na předešlé hodiny a operovala s dalšími výstupy a znalostmi žáků. Koncept byl odučen ve třech skupinách, které tvořili, i v rámci jedné třídy, různé staří žáci (rozptýl od 5 do 11 let)⁷. Ostatní koncepty, odučené v minulých lekcích, budou z důvodu místa pouze naznačeny. Záznam není doslovný, jedná se o rekonstrukci. Pro lepší srozumitelnost zadání uvádím i ty části, které Hv nevyužívají a zachovávám tak komplexitu metodiky. Výpovědi žáků budu označovat písmenem

Ž, vlastní pokyny, otázky ode mne k žákům, budu značit písmeny **UČ**. Komentáře, vysvětlení jsou napsány *kurzívním písmem*. Veškeré odborné informace, týkající se ornamentu, byly získávány od E. Grubeho „Islámské umění“⁸, a informace týkající se hudební nauky jsem čerpala z práce „Hudební nauka pro nehudebníky“.⁹ Komentáře a vsuvky se opírají o navrhnuté terminologie v publikaci (Slavík J. 2001) a (Goodman N. 2007), dále pak článku (Slavík 2009) a terminologie vycházející ze strukturalismu. Učební jednotka byla rozdělena do několika částí. Systém rozdělení je vyznačen na obr. č. 1. Následující text má snahu zachovat strukturu hodiny. Před každou změnou části hodiny, a tím i odlišného významového konceptu, jsou vytýčeny hlavní otázky a autorův komentář: „Co má být pochopeno? Co se etudami a otázkami nabízí k poznání?“.

Významový koncept Pomíjivost

1. část – Co je výukou podchyceno?: Žák uvažuje o vlastní identitě z perspektivy diferenciaci vlastních a cizích kultur. Otevření procesu tvorby významů ornamentu jako kulturního vzorce a jako aktivní nikdy nekončící vývoj vytváření výkladu prostoru a času. Uzlové otázky: Jaké výrazové prostředky jsou schopny nést zvolený koncept, jak je výtvarně řešen jeden z významových konceptů? Jak se změní význam změnou percepčních variant výraziva?

UČ: Před žáky předkládám soubor obrazů (zde ilustrovaný obr. 2), kde islámský ornament pokrývá budovy, textilie,

nádoby ad. Ptám se, zda někdy slyšeli slovo ornament a zda by je dokázali i s pomocí fotografií vysvětlit. Žáci sdělují své pre-koncepční či miskoncepční představy. **UČ:** Proč, z jakého důvodu, stoupenci islámu pokrývají ornamentem vše, s čím se v běžném životě setkávají? **Ž:** Žáci zblízka zkoumají abstraktní, florální, zoomorfní, teriomorfní motivy. Konečná odpověď se váže k tvarovému zjednodušení symbolů: „Zjednodušené motivy usilují o vyjádření přání/proseb věřících.“

Žáci jsou již poučeni významem symbolů a jejich specificky tvarovým jazykem u přírodních a pravěkých národů. Z tohoto důvodu se nesnaží zdůvodňovat artefakty pouze přes ryze estetické kategorie a jednotlivé kulturní objekty již po roce výuky vnímají jako výpověď času a prostoru. Nicméně žakovská kognitivní mřížka, před časem vybudovaná struktura (situační typ), vybrala pouze ty kategorie, které jsou jí blízké, odchylky přehlédla. Smyslem následujících etud je propojit nové, nezvyklé s předchozím řádem.

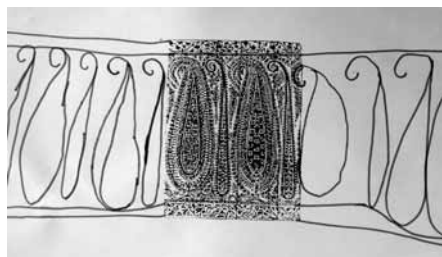
UČ: Trvám na znění otázky a znovu zdůrazňuji povahu dotazu mířícího ke smyslu a kvantifikaci pokrytí objektů. **Ž:** Starší žáci, sběhlí v oboru násobilky, mají snahu vysvětlit nastavený problém přes zmnožení síly – účinnosti.

Interpretační kontext žáků se mi jeví jako velmi silný, nesoucí odkazy k mnohádovými indickým bohyním, šamanským



Obr. 2 Modlitebna mešity Masdžid-i-šáh, Irán, rané 17. stol., ukázka jednoho z obrazových materiálů hodiny

rodovým holím nebo mrakodrapům 20. století. Další přiblížení již probíhá prostřednictvím učebních úloh zacílených k rozšíření a zpřesnění výkladového rámce ornamentu.



Obr. 3 Barbara J. 6 let; pochopený a dokreslený skladebný systém prvků z ústřížku

UČ: Každý žák dostane jednu kopii (obr. 3). Mohl by kousek ornamentu pokračovat dále? **Ž:** Ano **UČ:** Úkolem žáků je rozpoznat skladebný systém prvků v naznačeném výstřížku a dokreslit žlutou (zlatou) nebo šedou (stříbrnou) fixou logicky navazující části. Až na předškolní děti je logický systém odhalen správně. **UČ:** Kam až může ornament pokračovat, když jste odhalili jeho strukturu? **Ž:** Pořád.

Ukazují rukama. Žáci 1. stupně prozatím nedisponují abstraktními pojmy nekonečno, pořad, pomíjivost ad. Avšak pojmy podobného rázu již nejsou mým žákům zcela cizí, neboť jim byly přiblíženy v jiných hodinách přes kresbu vodou, stínem, dechem.

UČ: Můžeme tady odsud, ze třídy, vidět, kde ornament asi bude pokračovat? **Ž:** Ne. **UČ:** Přesto tam někde v dálce je? **Ž:** Ano. **UČ:** Která část ornamentu na vašem výkresu byla vidět? **Žáci ukazují černou kopii.** **UČ:** Jaká část vznikla až dotvořením ve vaší hlavě? **Žáci ukazují barevné části.** **UČ:** Takže vámi naznačená část není vidět stejně jako na příkladu zde (obr. 2). Přesto víme, že někde je a jak vypadá. **UČ:** Jakými barvami jsme to, co na první pohled není vidět, zakreslili? **Ž:** Zlatou, stříbrnou. **UČ:** Žákům ukazují a vysvětlují díla raného křesťanství a gotiky. Někteří žáci si vzpomínají, že jejich zlaté, stříbrné náušnice nepodléhají přírodním a jiným vlivům.

Obsahy na první pohled nepřístupné a zabředlé prostřednictvím úlohy a učebních otázek produkují své výkladové rámce a to napříč kulturami. Tyto dále prohlubují otázkami rozvíjející výrazovou citlivost žáků a podporují je v názoru, že není jedno co, čím a jak budu dělat.

UČ: Čím vším by jsme mohli ornament dokreslit, abychom zdůraznili jeho vzácnost? Jaká tekutina je nám lidem vzácná? **Ž:** Voda, krev, rozvařená čokoláda... Jeden z žáků však zcela správně upozorňuje na existenční nestálost výrazových alterací. **UČ:** Shrnuji a systematizuji doposud poznané symbolické souvislosti. První heslo islámského ornamentu zní „**pomíjivost**“. Alláh přes ornament vysílá zprávu – sms: „Není důležité co vidíš, cítíš tam na zemi – ostatně to je jen černou, vodou rozmytelnou barvou, jako podstatnější shledávej svět, jenž zatím nevidíš, jen si ho myslíš a věříš v něj. Ten je nekonečný a stálý jako zlato na tvém záznamu.“

Významový koncept Nehmotnost

2. část hodiny – Co je výukou podchyceno?: Prohloubení myšlenkových a kulturních konceptů – usazení do širších souvislostí. Třídění žakovského pozorování a výkladů. Uzlové otázky: Jak se změny výrazové diferenciací u stejně znějícího konceptu, ale s odlišným významem?

Do následující části výuky zavádím nový významový koncept „**nehmotnost**“. **UČ:** Vybízím žáky sedící v kruhu, aby postupně prozkoumali papír, který se stane povrchem pro nekonečný ornament. **Ž:** Zkouší různé kvality papíru – pach, chuť, hmotnost, barvu, povrch, ale i vnitřní strukturu a vydávající zvuk jeho lámáním, dopadem na zem ad.

Nyní žák prožívá pro sebe i ostatní nahlas, celým tělem a poznává komplexnost objektu. Pro nejmenší žáky bylo nutné porovnávat další diferencní objekty.

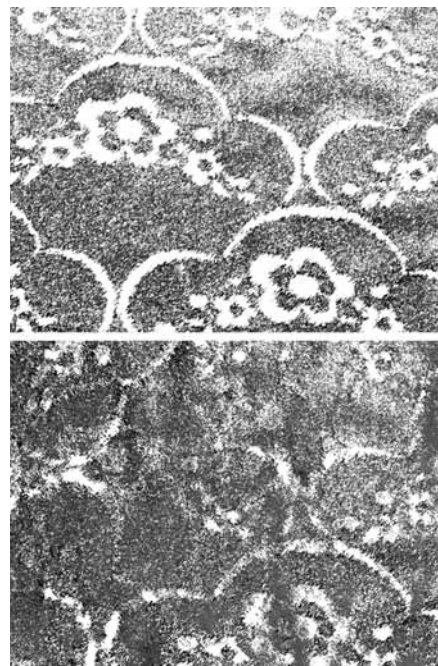
UČ: Papír má své kvality a spadá do našeho viditelného, slyšitelného, hmatatelného, myslí ověřitelného světa. **Ž:** Na vyzvání postupně přestříkávají záclonu položenou přes povrch papíru.

Zde by asi bylo vhodnější, pro přesněji vyjádřený význam, kdyby žáci florální motivy vybodávali kružítkem k výrazově lepšímu oslabení hmoty. Nicméně nejedná se o hlavní koncept hodiny a z časových důvodů od něj pouštím.

Záclonu převracíme a celý proces opakujeme.(viz obr. 4) **UČ:** Jak se změnila kvalita papíru? **Ž:** Temperovým zápachem, celkovou vizuálním podobou, drsnějším povrchem, hmotností ad. **UČ:** Druhým vzkazem Mohameda svým věřícím je opět

přes ornament tentokrát oslabující (v našem případě zakrývající) hmotu všech věcí tady na zemi, protože ty nejsou tak důležité. Daleko významnější je myšlenka, kterou už žáci znají z první etudy.

*Reflexe prožitého zážitku je hodnocena skrze podobné, nikoli stejné, významové koncepty v rámci křesťanské kultury. Před sebou mají obraz románské, těžké, velmi statické a klidné rotundy a naopak dynamické, vytáhle, jakoby vzletné, **nehmotné** gotické katedrály. Žáci se postojem vlastního těla na chvíli stávají propem, zjišťují, která z budov bude klidná, pevná a stála, a která pohyb lehce vyvolávající a přenášející. Nakonec sami přiřazují významy, kdy je v představách věřících Bůh neustále přítomen a kdy je naopak potřeba mu vysílat skrze „přenašedlo“ své modlitby, protože jeho sídlo je někde jinde. Ač u obou kultur (evropské gotiky, islámu) stejný významový koncept „nehmotnost“, jeho smyslová reprezentace je zcela jiná, poněvadž i pohytky k dílu vedoucí jsou odlišné. V danou chvíli byli žáci donuceni myslet. Rozdílnost reprezentací v jejich mozku vytvořila učitelkou naplánovaný chaos. Pedagogicky záměrná akce spustila činnost mozku, jenž označujeme za „exekutivní psychické funkce“ (řešit problémy, hledat analogie). Lidský mozek nemá zmatek rád a snaží se zabránit jeho úplnému proniknutí tak, že v nastavené změti udělá znovu řád – pevnou, alespoň na čas statickou strukturu – mřížku. Nový*



Obr. 4 Skupinová práce, přestříkaný motiv záclony na plochu papíru

vzorec nevznikl jako dílo náhody, nýbrž je učitelem dopředu predikován.

Významový a konstruktivní koncept. Rytmus

Nyní se konečně dostáváme k poslední, pro nás však stěžejní části. Proto jí bude věnována největší péče. Důležitým pojmem pro oba integrované obory (VV a HV) je slovo RYTMUS. Z hudebního hlediska se rytmem rozumí: „*střídání not (tónů) dlouhých a krátkých, ale i přízvuchných a nepřizvuchných*“¹⁰ Do celkové podoby hudebního rytmu ovšem zasahuje i silový prostor hudby, tj. jakou silou jsou jednotlivé tóny odstupňovány a stupňovány. A nakonec nesmíme zapomínat na frázování a artikulaci rytmických jednotek – metra. Jsou to prostředky přispívající k přesnějšimu, výstižnějšimu označení přednesu – staccata, ligatury ad. Co je, nebo by mohl být – pohledem hudebníka do světa výtvarníka – rytmus ve výtvarném díle. Jestliže podstatou hudebního rytmu je časové a lokační umístění jednotky, pak vypustíme-li z pochopitelného hlediska veličinu času (viz dále), nejspíše výtvarným rytmem bude kompozice – rozmístění výrazových prvků ve formátu, jejich vnitřní řád a ucelenost. Obdobně jako u hudebního záznamu i zde k rytmickému vyjádření přispívá celá řada dílčích výrazů kvalitou barvy, kontrasty, ad.

Na rozdíl od hudebního světa, výtvarník nemá přesné značky, vyvinutý předem domluvený a ustálený systém pro vyjádření rytmu, který by mu na začátku poskytl jakousi berličku. Jeho konstrukce a zacházení s ním je pro začínajícího tvůrce obtížná. Rytmus je nadto pevně spjat s časem a žáci si jej velmi přesně vnitřně uvědomují (jsou na něj zvyklí z cyklického vnímání a prožívání v průběhu roku). Přesto na otázku: „Co je rytmus, jakým způsobem by výtvarně vyjádřili jeho odlišnost?“ nedokáží odpovědět. Rytmus je nejsložitější významový a zároveň konstruktivní koncept (pro mé žáky celého školního roku) snad právě proto, že jako jediný je bezprostředně závislý na čase. Čas v hudbě, oproti výtvarnému umění, je explicitní. Výtvarný svět si s pro něj latentní veličinou času dokázal poradit velmi specifickými podobami (gotické zkratky, kubistické komprimáty, futuristické střihy ad.), musíme si nicméně přiznat, že uvedené „odpovědi“ jsou pro malého tvůrce až příliš velkým krokem.

Navíc většina děl je výpovědí „o“ čase (a prostoru), nikoli „v“ čase, což je dost podstatný rozdíl a tímto je čas ve výtvarném umění implicitní, zahrnutý, ale nevyjádřený přímo. Žák sice vnímá artefakt „v“ čase, ale nesmíme zapomínat, že jej vnímá ve **svém** čase – přes naučenou a vygenerovanou sociokulturní mířku, jež se bude lišit od tvůrce (Evropana) ve 13. století nebo dokonce tvůrce muslima v 9. století. Navíc vnímá statickou, v čase zastavenou – zmraženou – výpověď a potřebuje velké úsilí k jejímu přečtení.¹¹ Jistě nesmíme zapomínat na takové příklady výtvarného světa, kde bezprostřední zážitek recipienta probíhá v reálném čase (např. průchod barokními zahradami, chrámovými těsnami, audiovizuální instalace, kinetické mobily nebo happeningové akce 60. a 70. let 20. století), ale stále platí, že i tyto příklady jsou závislé na subjektivitě percepce a reflexe a mnohých se z důvodů časových (již se staly) nebo lokačních (pro žáka jsou nedostupné) žák nemůže účastnit.

Úkolem učitele je tedy vymodelovat takové učební situace, kterými co nejlépe v rámci omezených možností (nejlepším, nikoli však pravděpodobným řešením, bylo žáka konvertovat k islámu, transportovat k měšitě pokryté ornamentem, chodit okolo ní, společně za „halekání“ muezzina) naučí žáka číst obrazy o čase a v čase tvůrce, jako podklad k vlastní hodnotné výpovědi o svém subjektivním pochopení času a prostoru. „Malý“ uchazeč výtvarného oboru sedící před „čítankou“ s názvem kapitoly Rytmus, je opravdu prvňáčkem listujícím si ve slabikáři, který se „slabikováním“ učí číst velmi složité znaky a jejich významy. Tudíž rozfázujme je pomocí té disciplíny, která svým svěřencům nabízí pevnější zábradlí s přirozeným, ne latentním přidavkem hledané kvality, než jsme mu schopni nabídnout mi výtvarní pedagogové.

3. část hodiny – Čeho má být výukou dosaženo?: Nabídnout informace a interpretace adaptující na potřebný druh vidění. Tvorba napětí podporující žakovské exekutivní psychické funkce. Modelace učebního prostředí navozující prožitek času. Postupná auditivní dekonstrukce výtvarného díla, za účelem jeho rozkódování. Co má být výukou pochyceno? Péče o schopnost vyhledávat hodnotná analogická spojení tykající se formy i obsahu. Dovednost výstavby obtížných konstruktivních a významových konceptů. Uzlové

otázky: Které aktivní struktury řídicí složku Rytmus hudební řeči lze využít k podpoře – aktivaci aktivních struktur výtvarného jazyka? Jakým způsobem jako výtvarný pedagog využiji podobnost či rozdílnost výrazových a významových struktur tak, aby část jiného oboru pomohla mým žákům k pochopení?

UČ: Posledním heslem islámského ornamentu je rytmus. Rytmus znají především hudebníci, ale i výtvarník se bez znalosti o rytmu neobejde. *Denotáty hudebního a výtvarného světa jsou v mnohých případech duplicitní, ale jen někdy mají stejný význam. Pověštinou se struktura významu liší, čímž v sobě zahrnuje i rozdílné kvality, kterých pedagogicky využijeme.* Žáci si opět sedají do kruhu. Předkládám před ně význam hudební notace písně „Dů kravičky dů“. (obr. 5) Ptám se jich na systém hudebního značení. *Bohužel i žáci páté třídy se svěřují, že jim nikdo za celou dobu školní docházky notaci nevěstlil...* Postupně vysvětluji způsob značení délky not, ale i „ticha“ (hudebně pauz), metrum a jeho praktické vyjádření takty – **Co, kde a jak dlouho bude umístěno.** **Ž:** Záměrně s přílišným akcentem na značení rytmicky vyfukávají skladbu.

Tam, kde je zvuk, žáci vytvářejí a okamžitě slyší hlasité tlesknutí = jsou „ve zvuku“. *Kde vidí značku pro pauzu, (důležité je, že i ta je pro hudebníky „jasně vyslovená“, na rozdíl od výtvarného světa, v němž se žák zdlouhavě učí rozumět prostorům ticha a zdanlivého prázdna), žák slyší a je „v tichu“.* *Žák se stává součástí rytmu v jeho průběhu.*

UČ: Pro jistotu několikrát měním různé notace, bez slov písně, abych se přesvědčila, že každý žák i MŠ pochopil systém značení. *Nyní zařazuji různé hudební a výkladové alterace.* Do první skladby přidávám značky pro staccata (obr. 6 – varianta č. 1) a dále ligaturu (obr. 7 – varianta č. 2). **Ž:** Po vysvětlení, vytleskávají skladbu. Varianta č. 1 „hopsavě“ a potom variantu č. 2 velmi vázaně až zdlouhavě. **UČ:** Ve které skladbě spíše pochodovaly krávy, možná i medvědi po zimním spánku a ve které skákala jarní kůzlata? **Ž:** Varianta č. 2. a varianta č. 1. **UČ:** Nato jim předvádím, jak změnou relativní délky not ze čtvrtinové na osminové upravíme rytmické vyznění skladby (obr. 8). Samotní žáci po hře již sami nazývají skladbu myší, otáčející se po pravidelných chvilkách (C ve druhém



obr. 5. Luboš Sluka „Dú kravičky dú“, původní notace v neupravené verzi



obr. 6. Upravená verze písně L. Sluky „Dú kravičky dú“ s přidáním staccat



obr. 7. Upravená verze písně L. Sluky „Dú kravičky dú“ s přidáním ligatur



obr. 8 Upravená verze části písně L. Sluky „Dú kravičky dú“ změnou relativní délky not

a čtvrtém taktu) za kočkou. Přicházejí však i morbidnější a propracovanější teorie. **UČ:** Nakonec vysvětlují princip a značení důrazů. Opakujeme systém hraní a pojmenovávání. Každý žák dostává „výtvarnou partituru“ (zde ilustrovanou obr. 9 a 10)¹². Úkolem žáka je auditivně vyjádřit viděný a jim pochopený rytmus výtvarné skladby. **UČ:** Ptám se, co ve výtvarné partituru může být notou, délkou noty ad....? **Ž + UČ:** Žáci více či méně samostatně nacházejí analogie pro výtvarné značení rytmu. Společně sumarizujeme a ukazujeme na obr. 9: Rytmus vytváří nějaké výrazové jednotky = noty × čary, body, tvary, které jsou různě umístěny

v takttech = hudební osnova × volná plocha podložky (případně prostor), jsou hrány po různé dlouhou dobu = doby (eventuálně absolutně metronomicky údaj M. M.) × prostory prázdna a plnosti (jednotka času se nám zde velmi nenápadně a nenásilně vklínila pomocí sluchového zážitku) a nakonec takové dodatky jako sluchové důrazy × tvarové, barevné, materiálové akcenty. Rozdílnost výrazů shledáváme v značení pro staccato a legato. Názory žáků se značně rozcházejí a není divu. Citlivé definování jemnějších detailů ve skladbě, jak už jsme předznamenali, slouží k výstižnější artikulaci a frázování díla. Podoba exprese záleží na složitých vnitřních vztazích stejně

jako ve výtvarné kompozici. Někteří žáci navrhuji pro legato lomené, studené barvy a pro staccato pestré a teplé. Jiní první variantu nezamítají, jen by pro staccato použili ostré malinké tvary a naopak pro ligatury nejlépe elipsy. Jeden ze strašších žáků by celý problém řešil výhradně přes vertikály a horizontály a jejich délku. **UČ:** Dále žáky postupně vybízím k verbálnímu analyzujícímu popisu jejich partitury a přirovnání skladby ke konkrétnostem – Co by to bylo, kdyby to bylo zvíře? (obr. 10) **Ž** pojmenovává obraz – „Kočka lovící myš“ – **UČ:** Ptám se: Zda „myš jen vrtne hlavou nebo sedí a hledá kocoura? (poměr prostorů prázdna a plnosti) Či drápy udělaly takové mohutné, neupravené „škrábance“? (výrazové vlastnosti linie) Jak jsou škrábance umístěny? **Žáci znají význam diagonálního, vertikálního a horizontálního umístění výraziv.** – Přemýšlela lovící kočka, kde klást tlapky? Pojmenuj co nejpřiléhavěji způsob kladení kočičích tlapek, jako když.... (pravidelné a nepravidelné umístění linií) (Hrajeme hru na jako...). Teprve po ujasnění, po precizování výtvarného vidění, žák přechází k auditivní a u mnohých žáků i kinestetické syntetizující expresi pomocí Orffovy sady hudebních nástrojů a hledá dobrý tvar hudební exprese.

UČ: Na základě auditivní a verbální reflexe žáků varuji různé didaktické postupy za účelem změny důrazu na tvorbu exprese, popisu, významu, precizování vidění nebo naopak kognitivního syntetizování do výstižného celku – možnost dosažení komplexity uměleckého zážitku. Některé výstupy nabývají podobu expresivní interpretace s hermeneutickou identitou. **Žáci opět pobývají v čase a vypovídají o čase. Tentokrát však přímo s výtvarným artefaktem. Hudební rytmus je mostem k rytmu výtvarnému a do žákova poznání. Možností žáka i učitele je kdykoliv se jakémukoli prožitku vracet znovu jej vykládat a přehodnotit.** Některým žákům ponechávám volnost k okamžitému sluchovému vyjádření a následné reflexi ostatních členů skupiny – bylo to jako když?...? Jindy si žák tajně vybere některou z „partitur“ a ostatní hledají ukrytou předlohu. Další etuda následuje rozdělením do dvou skupin, jež vedou „rozhovor“ dvou odlišných rytmů. Přičemž první „věta“ vychází z partitury vybrané skupinou. *Uvedené etudy, kromě schopnosti interpretovat znaky a významy rozvíjí empatickou a prožitkovou složku*

expresivního zážitku. Nakonec k vybraným, již sluchově zpracovaným partiturám, čtu popis vztahující se k myšlenkovému pozadí výtvarného díla. Žáci přiřazují mou deskripci k vizuálu se 100% úspěšností.

Shrnutí: Čeho lze pomocí interdisciplinárních transferů ve výtvarné výchově dosáhnout a co se děje v žákově myslí? Jaká je povaha nastíněného přístupu a v čem tkví jeho přínos? **1.** Žák osciluje mezi dvěma odlišnými procesy – mezi postupem „popisu“ a postupem „expresí“, (zde pouze auditivní a kinestetické). Oba vyžadují od jejich tvůrce i okolních recipientů, aby všichni účastníci vyměnili obrazy za vizuálně-auditivní partituru¹³, a aby jim rozuměli, reflektovali je a interpretovali. Tímto se (dle J. Slavíka) odlišuje exprese od pouhé evokace. Každý z procesů má jiné kvality, pozitiva i limity. Aby předmět (rytmus v partituře) mohl být předán sobě i jinému (intersubjektivně), musí být polapen, uchopen procesem abstrahování do abstraktního objektu. Žák vymezuje jeho dílčí vlastnosti, které se liší od vlastností jiné partitury. Tímto rozlišuje a porovnává významově odlišné kvality. V deskripci (např. verbální) žák vybírá a pojmenovává určité hodnoty (povětšinou „pouze“ denotuje), které prošly jeho mřížkou (když jako pedagog pomáhám u nejmladších žáků, tak samozřejmě i mojí mřížkou) a uvnitř myslí jim dává celkovou podobu. Pro ostatní vytváří již myšlenkově ucelený výraz, který však sebou nese i další jim přidané hodnoty. V myslí interpreta, ale i recipientů se v jedenu chvíli pomocí tvořivé stylizace výrazu při dělení významu oba propojují. Žák poznává rytmus prostřednictvím vlastní světatorby. Vidí, slyší, prožívá a přiřazuje významy pomocí intersubjektivního poznání, je ve „světě“ prostřednictvím smyslu vsazený. Žák sám interpretuje i vytváří místo, kde dochází ke střetu času a latentního prostoru hudebního a prostoru a latentního času vizuálního.

Sami vidíme, že tam, kde vizuál „přestává“ fungovat, jeho práci plynule převezme hudba a naopak. Díky zamraženému času vizuálu si žák může velmi pomalu a snad i pozorně rozkrýt korelace uvnitř obrazu a prostřednictvím hudební exprese pocítit prožitek času. Situace je obdobná přehrávání filmu z videa nebo jiného přehrače. Tímto se vytváří vzájemná struktura provázaná oboustrannými vztahy, přičemž jazyk obou předavatelů nemusí být totožný, o čemž se ostatně zmiňuje i E.

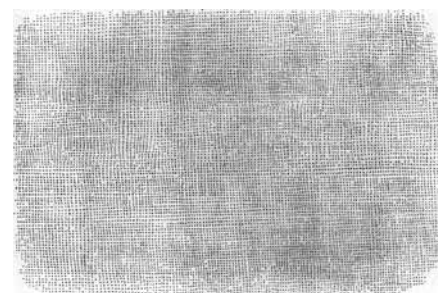
Janstch, který pozorováním biologických organismů a jejich vzájemného slučování odvozuje možná pravidla pro interdisciplinární spojení. E. Jantsch tvrdí, že spojované předměty se nikdy nespojí tak, aby ztratily svou identitu. Organismy si ponechávají svůj „genetic material“, čímž se vytváří „rozvrstvená autonomie“. Zároveň s tím vznikají stále bohatší víceúrovňové hierarchie diskurzu.¹⁴ Jaké důsledky mají Jantschovy objevy pro naše spojení Vv a Hv? Přirozeně není nutné, aby jazyk obou byl zcela identický. Funkčním spojením výtvarného a hudebního (příp. jiných oborů) se však dosáhne toho stavu, kdy jedna struktura druhé nabízí něco ze své podstaty, a tím vytváří nové výkladové vzorce. Z rozdílné Jantschovy definice transdisciplinarity (viz výše) si můžeme uvědomit, jak přímósne je „pouhé“ dočasné spojení oborů. Zatímco použitím interdisciplinární kooperace si oba předměty zachovávají svoji identitu a suverenitu, v transdisciplinárním asimilaci je vytvořena nová disciplína. **2.** Důsledkem Jantschovy definice pro interdisciplinárně vedenou Vv je možnost stavu opozice, kde napětí mezi dvěma či více integrovanými obory není vyloučené. Toto pnutí, o kterém jsme již hovořili v souvislosti porovnávání znaků a jejich významů, spouští nové, neotřelé myšlenkové koncepty. Zde se děje jen s tím rozdílem, že nesoulad je vyvolán jinou povahou struktury celého jazyka. **3.** A nakonec vizuálně-auditivní transfer má jednu nespornou výhodu. Učitel může okamžitě sledovat proces rozpoznávání vizuálních (příp. auditivních) vjemů a jejich paralelní kognitivní interpretaci. A tedy: „Jakým způsobem žák třídí kategorie vlastností výrazových prostředků? V závislosti na slyšeném můžu jako pedagog znovu přehodnotit způsob výběru vlastností. Zda žákova mřížka příliš nezjednodušuje, tzn. neopomíná jevy či vlastnosti pro popis či výraz podstatné nebo zda nedošlo k „chybnému“ zařazení vjemů do systému mřížky. Samozřejmě mám možnost variabilně reagovat úkoly, etudami a otázkami, ovlivňovat tak způsob pozorování díla a jeho následnou tvorbu významů (viz výše – „variabilita etud“)

Pro zajímavost si uvedme ještě komentář k obr. 9. **Ž:** První sluchový výstup porýdila šestiletá dívka Weronika, přičemž obraz byl pojmenován „Skoky vrabce“. Weronika ňuká pravidelné, sotva slyšitelné úderu – pppp, lehce ve staccatu, s lehkým přízvukem na každém úderu – >. Po nějaké

době se k obr. 9 vracím a znovu jej dávám devítiletému Wojciechovi. Wojciech je technický typ s velkou citlivostí pro detail. Žádám jej, aby hrál podle stejné partitury, ale pokusil se v obraze nalézt nové kvality, které ovlivní podobu hry a ostatním ukáží další možnosti vidění a tím i porozumění. Wojta na základě vygenerované vlastnosti – tvarová nepravidelnost teček a jejich ne zcela pravidelné umístění, rozdílná intenzita černosti – předvádí tuto hru: doby úderu a ticha jsou nepatrně, nicméně pro ostatní slyšitelné –



některé úderu jsou silově *p*, jiné *pp* některé jdou do *f*. I Wojta však zůstává na staccatu („puntíky jsou přesně určené šedou prázdnou plochou papíru, jako že nejsou rozmělněné, víte?, jako rozpitá skvrna, oni



Obr. 9 Václav Boštík: Velké rýhování, 1978, (zde jako auditivně-vizuální partitura k výuce rytmu).



Obr. 10 Hans Hartung: T 1956/7, 1956, (zde jako auditivně-vizuální partitura k výuce rytmu).

jsou jako bodnutí kružítkem“), ale mění přízvuky -> a ^. Žáky udivuje variabilita reflexí a chtějí hledat další způsoby přehrání. Než si shrneme důležité body úlohy:

Poslední příklad mi umožňuje shrnout celé učivo „rytmus“ (v islámském ornamentu). Kromě předchozího zdůrazňuji význam **zecla pravidelného** ničím nerušeného rytmu, jenž, jak jsme se s žáky přesvědčili (vizuálně, auditivně a kinesteticky), musí mít zcela specifickou a přesnou vizuální podobu, aby nesl přesně ten a nikoli jiný význam než se od něj očekává. Interpretací rozptyl u Weroniky a Wojciecha vzniká subjektivním zhodnocením znaků a jejich významů a jejich subjektivní odchylky, jak píše J. Slavík, dávají smysl naší komunikaci, protože: „vyvolávají potřebu vyjednávat významy, zdůvodňovat subjektivní mínění, argumentovat ve prospěch určitého postoje, empiricky prověřovat správnost výpovědi o reálném stavu věcí“¹⁶. Jakým dalším způsobem může pokračovat žákovské poznání? 1. Žák ve vlastní výtvarné tvorbě reflektuje učitelem představené koncepty (např. pořizuje a zpracovává rytmy vyzozorované či zažité z prostředí – mladší žáci či vytváří vlastní nebo skupinou vymyšlené, objektivně interpretovatelné výtvarné značení na hranici notačního záznamu v klasickém formátu a Cageovských osobitých hudebních notací – starší žáci ad.). 2. Žák společně s učitelem dále prohlubuje nastavené koncepty hledáním odlišností či stejností významů a konstrukcí v umění, směrech a kulturách s různým chápáním času a prostoru (např. hravé odhmotnění ve skupině Zero a jejich ze zvuku a světla žijící senzibilovaná hmota proti hmotné, smutkem zatěžkané hmotě Informelu, nebo naopak dynamizující na pulzující město reagující odhmotnění kybernetických soch Nicolase Schöffera či nastolení harmonizujícího, klidu plodícího rytmu, lidmi vybudovaného řádu v dílech Pieta Mondriana či naopak spirituálně pochopeného řádu vycházejícího za hranice obrazu stejně jako v islámském ornamentu, ale skrze nepravidelně se vznášející barevné hmoty Marka Rothka a samozřejmě mnohé další).

Dva světy multidisciplinární a jeden interdisciplinární

Sumarizujeme pomocí metafory, co zde bylo řečeno: Vedle sebe existují tři

místnosti. Za prvními dveřmi se ukrývá orientální tržiště, kde u jednoho stánku se nabízí zelenina s ovocem, z dalšího voní koření a na konci řady kupec ukazuje čerstvé maso. Příchozí chodí od jednoho stánku ke druhému, tam něco ucítí, tam uslyší, vedle uvidí. Občas si dokonce něco koupí. Nakonec odchází tím vším unaven a zahlcen. Doma pak vyndává věci z košíku a staví je na stůl, kde zůstávají stát odděleny a osamoceny. Nakupující si chce uvařit pokrm, ale neví, jakým způsobem má suroviny spojit dohromady. Po nějakém čase se rozhodne vrátit na tržiště, kupec však již svá místa opustili. Bude-li nakupující dostatečně chytrý nebo cílevědomý či dokonce obojí, postupem času s přibývajícím zkušeností a chybami, kterých se dopustí, najde způsob, jak suroviny spojit k vlastní potěše i užítku. Nebude-li však splňovat některou z vyřčených podmínek, bude se žít podprůměrně nebo zemře hladu.

Za druhými dveřmi tři návštěvníci nachází dva stánky. U prvního stánku prodáváč nabízí hrušky a volá na kupující: „Krásné, voňavé, medové hrušky!“ A kupující je skutečně okusí a dokonce si jich pár koupí. Prodáváč druhého stánku, mlékař spatřivši celou kupecky úspěšnou situaci, rozhodne se použít tutéž větu, **aniž by správně porozuměl jejímu obsahu**: „Krásné, voňavé, medové hrušky!“ První kupující si jej nevšímá, neboť se domnívá, že prodáváč je nejspíše blázen a opouští tržiště. Druhý z návštěvníků se rozhodne okusit kupcovy „hrušky“. Nechutná to špatně, ale sám poznává, že hrušky to nejsou a cítí se prodáváčem oklamán. Třetí kupující si rovněž od mlékaře koupí díl mléka – hrušek a říká si: „Tyto hrušky jsou také výborné.“ S tímto poznáním odchází z tržiště.

Nakonec za třetími dveřmi sedí dva mudrci. Třetí účastník – prostředník k nim přisedá. První z mudrců hovoří jen pomocí zvuků. Druhý pouze pomocí tvarů. Příchozí rozumí oběma vyjadřovacími kódům. Každý z nich potřebuje předat ostatním poselství svého klanu. Zpočátku se mudrci neobejdou bez prostředníka, kterým je „komunikační kanál“ se všemi jeho pozitivy i negativy, hovořící alespoň jedním z jazyků toho druhého. Po nějaké době začnou zjišťovat společnost a rozdílnost vlastních výrazů. Začnou rozumět výrazové struktury druhého a obohacují ji o výrazové znaky. Občas, vyrozumí-li řečník, že význam výrazu nebyl pochopen,

použije obdobného výraziva se stejným významem všech přísedících – „*analogizace znaků a významů*“. Jindy ostatní přidávají k výrazu další významy, nabízí nové konotace a tímto jej zkvalitňují a usazují do větší komplexnosti – „*sumarizace nebo také naplnění významů*“. Výjimkou není ani úplná shoda výraziva a jejich významů – „*kongruence znaků a významů*“ nebo naopak vznik úplně nového znaku – *vznik neologismu*. Zároveň je možno dojít k situaci, kdy ve struktuře jazyka nalezneme znak a pochopí jeho význam a dojde k přejímání znaků. Tímto vzniká zcela nový dorozumivací jazyk, vzniklý průnikem původních vyjadřovacích systémů. Nakonec zjišťují, že nikdy nebudou moci předat celé poselství svého klanu, ale odcházejí bohatší o nové výstavby vnímání a možnosti dorozumění.

Situace za prvními dveřmi líčila stav, kdy učitelé, nejčastěji pomocí projektových dnů, skupiny žáků posílají od jedné třídy (učitele ad.) k druhé a postupně žáka vybaví (zahltí) množstvím informací. Tu o hudbě, tu o etnografii, tu o výtvarném umění, o dějepise, literatuře. Po tomto kolečku má žák v rámci další dílny, možná už samostatně hodiny výtvarné výchovy, *vyrobít* masku. Otázkou je, zda by se nějak změnila podoba a kvalita masky, kdyby žák zahlcující kolečko neabsolvoval? Položíme-li si otázku jinak: Co z předvedených kvalit projektového týdne bude výtvarný pedagog společně s žákem v díle žáka hodnotit – hledat? Jakou kvalitu se učitel rozhodne použít pro jeho předmět? Vše, nic, nechá výběr na dítěti? Kde bere jistotu, že to je toho schopno? Jak konkrétní pedagog, zodpovědný za poznávací proces, a jim integrovaný předmět, pomáhá s rozpoznáním, tříděním, identifikací a výběrem vlastností? Co učitel udělal pro to, aby žák dokázal jednotlivé informace spojit a využít pro tvorbu (výrobu) masky? Není od učitelů pohodlnost, lehkovážnost a nezodpovědnost nechat významný kus učících procesů na žákovi? A nechce-li (nemá-li) být učitel zodpovědný za **modelaci** učebních situací, jaká role mu tedy přísluší? Druhé dveře ukázaly ty učitele výtvarné výchovy, kteří bezhlavě a bez snahy(?) nabízejí svým žákům hudební ukázky s požadavkem povrchní ilustrace toho, co žáci slyší, případně toho, co v nich ukázka vzbudila. Samozřejmě, dílo vznikne, nejedná-li se o studenta-rebela (první návštěvník tržiště). Pedagog se chová stejně hloupě jako prodejce, který

nepochopil podstatu tržištního zvolání. Učitel nerozumí vnitřnímu a podstatnějiššímu jádru hudební ukázky a nemůže očekávat, že jí porozumí a následně využije jeho žák. A nemá-li si z ní něco odnést, proč je tedy pouštěna? Jestli její jediným účelem je nesamospatitelná emoční motivace, pak se situace nápadně podobá prostoru obchodních řetězců, kde ambientní hudba zní pouze za účelem podprahové, emoční manipulace kupujícího. Ani tady není cílem hlubší pochopení média, spíše naopak. Zkrátka: „*Je-li učitel připraven, chytrý žák se vždy najde*“. A nakonec třetí dveře a příběh mudrců. Ač mudrcové porozuměli jen části nastíněného problému, díky dokonalé koordinaci a splynutí dorozumivacích kódů mohli pochopit něco z vlastní, ale i cizí kultury, bohatší o další výrazové prostředky.

Poznámky

- 1 **Kol. aut.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k l. 9. 2007]*. Vyd. nevedeno. Praha: VÚP v Praze, 2007. s. 64. ISBN 80-87000-02-1
- 2 Článek má tedy na mysli výhradně interdisciplinarity ve smyslu konkrétního spojení výtvarné a hudební výchovy, nikoli mezioborové povahy české výtvarné výchovy.
- 3 JANTSCH, Erich: *Interdisciplinarity: Dreams and Reality. Prospects: Quarterly Review of Education*, Paris: UNESCO 1980, 10/3 s. 305 ISSN 0033-1538
- 4 KOTLÍKOVÁ, D. *Pokosnyje rubachy*. Ústí nad Labem, 2009. 149 s. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (Katedra výtvarné kultury). Vedoucí diplomové práce Jan Řezáč. Primárním cílem práce bylo zamyslet se nad současným pedagogickým přístupem k tématu tradice, svátků a rituálů. Analyzovat chyby, které dosud používané přístupy mohou obsahovat, vysvětlit, v čem taková chyba spočívá a jaké má konkrétní důsledky ve výtvarném projevu dítěte a pro jeho celkový vývoj. Interdisciplinární metodiky byly součástí analýzy, jako specifický – častý – typ pro výuku VV s tématem tradice.
- 5 „*Hudba je využívána jako pozadí, ilustrace, atmosféra. Málokdy dochází k jejímu vlastnímu rozboru, který by zapadal do kontextu právě řešeného problému a byl mu přínosem pro pochopení.*“ (srov. GALAJDOVÁ, K.. O pohybech konceptů ve výtvarné výchově na královéhradeckých školách. *Výtvarná výchova* Praha: Univerzita Karlova 2010, 50/1 s. 17–21. ISSN 1210-3691)
- 6 Korán, Súra č.: 67, Království, od verše 1 do verše 3, dostupné z: URL:<<http://islamweb.cz/koran/koran.php?action=view&sura=67&od=&do=>> [31. července 2011]

- 7 ZUŠ bohužel nedodržovala nařízení týkající se vytvoření zvláštních tříd pro přípravnou výtvarnou výchovu a umisťování žáků do tříd přibližně s délkově stejně dlouhou docházkou. Tato praxe pak v mnohých hodinách byla problematická, neboť zabráňovala v probírání složitějších konceptů, případně naopak kladla nepřiměřené nároky na nejmladší žáky.
- 8 GRUBE, E. J.: *Umění světa. Islámské umění*. vyd. nevedeno. Praha: Artia, 1973. 203 s. ISBN nevedeno
- 9 KOLAFA, J.: *Hudební nauka pro neherebníky*. 3. vyd. Praha: Akademie muzických umění v Praze, 2009. 105 s. ISBN 978-80-7331-144-5
- 10 KOLAFA, J.: *Hudební nauka pro neherebníky*. 3. vyd. Praha: Akademie muzických umění v Praze, 2009. s. 51 ISBN 978-80-7331-144-5
- 11 Problematice percepce a interpretace vizuálních objektů se věnuje např. L. Kesner v KESNER, L.: *Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitky umění v soudobé společnosti*. Vyd. I. Praha: Argo 2000, 259 s. ISBN 80-7035-155-1
- 12 Výtvarné partitury jsou černobílé. Úmyslně pro zjednodušení, už tak obtížné látky, zbavují záznamy informací o barvách. Žáci již byly o výrazovém prostředku barvy poučeni a nyní by jim tyto znalosti mohli komplikovat nové poznání.
- 13 Vizuální partitury se stávají figurou hry – propem – a hra s nimi jejich „dějištěm“, na kterém žák bude utvářet svoji zkušenost.
- 14 „The other aspect concerns the nature of the emerging multilevel reality. The fusion is never complete in the sense that the original participants in endosymbiosis lose their identity completely. Rather, there are now two levels of autonomous existence, instead of the single level of participants. In a complex, eukaryotic cell, for example, the organelles (the former prokaryotes which have joined in endosymbiosis) remain partly autonomous and even retain their own genetic material. I call this emerging multilevel organization 'stratified autonomy'. It also characterizes interdisciplinary synthesis. There is still the level of the original concepts, but there is also a new level at which they join to form a new level of discourse. Interdisciplinarity does not imply stepping on to higher levels, but means orchestrating an ever richer multilevel hierarchy of semi-autonomous levels of discourse.“ JANTSCH, E.: *Interdisciplinarity: Dreams and Reality. Prospects: Quarterly Review of Education*, Paris: UNESCO 1980, 10/3 s. 307 ISSN 0033-1538

15 Hudební přepis je pouze rámcový. Jeho úkolem je poukázat na citlivost žakovské hry a vidění.

16 SLAVÍK, J.: *Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! Výtvarná výchova* Praha: Univerzita Karlova 2009, 49/4 s. 16. ISSN 1210-3691

Literatura

- GOODMAN, N.: *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8
- GRUBE, E. J.: *Umění světa. Islámské umění*. Praha: Artia, 1973. 203 s. ISBN nevedeno
- HAWKES, T.: *Strukturalismus a sémiotika*. Brno: Host, 1999. 174 s. ISBN 80-86055-62-0
- JANTSCH, E.: *Interdisciplinarity: Dreams and Reality. Prospects: Quarterly Review of Education, Paris: UNESCO 1980, 10/3 s. 303-314 ISSN 0033-1538*
- KESNER, L.: *Muzeum umění v digitálním věku*. Praha: Argo, 2000. 259 s. ISBN 80-7035-155-1
- KOLAFA, J.: *Hudební nauka pro neherebníky*. Praha: Akademie muzických umění v Praze, 2009. 105 s. ISBN 978-80-7331-144-5
- KOL. AUT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k l. 9. 2007]*. Vyd. nevedeno. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. ISBN 80-87000-02-1
- SLAVÍK, J.: *Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! Výtvarná výchova* Praha: Univerzita Karlova 2009, 49/4 s. 11–18. ISSN 1210-3691
- SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 281 s. ISBN 80-7290-066-8
- KORÁN, Súra č.: 67, Království, od verše 1 do verše 3, dostupné z: URL:<<http://islamweb.cz/koran/koran.php?action=view&sura=67&od=&do=>> [31. července 2011]

O autorce:

Mgr. Dagmar Kotlíková je absolventkou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogické fakulty, jednooborového studia učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ. Doposud pracovala jako učitelka výtvarného oboru na ZUŠ Bedřicha Smetany v Karvině.

adad@email.cz

SUBJEKTIVNÍ POPIS VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ (A TAKÉ O ŽENÁCH)

Subjective description in Art Education (and a bit about women)

Jitka Reischigová

Anotace:

Článek obsahuje subjektivní analýzu pěti vybraných uměleckých děl tematicky provázaných motivem žen a nabízí ji jako výchozí materiál k tvorbě didaktického projektu zaměřeného na subjektivní popis výtvarného díla.

Abstract:

This article contains subjectively analysis of five works of art thematically connected with motif of women. It offers this analysis as the starting material for didactic project focused on the subjective description of artistic works.

Rozlišovat subjektivní a objektivní popis je jedna z prvních dovedností, které od svých studentů vyžadují. Přestože popsat výtvarné dílo ze svého vlastního pohledu se jeví jako věc zcela přirozená a snadná, na neschopnost odpoutat se od poukazování na zjevné narážím při výuce nezvykle často. Subjektivní popis je přitom výchozí (a zcela zásadní) pro interpretaci výtvarného díla a chceme-li studenty vést k hlubšímu vnímání vizuálně obrazných jevů, bez procvičování subjektivního popisu se neobejdeme.

Laik se při pohledu zvenčí obvykle domnívá, že každé dítě se přece dokáže „nějak“ vyjádřit k výtvarnému dílu, chtěli se po něm pouze subjektivní hledisko a nikoli fakta týkající se například techniky, stylu, historických souvislostí a podobně. (Zřejmě po vzoru tvrzení, kterým bývá čas od času snižován význam výuky českého jazyka – „česky tady dovede přece každý.“) Věc je kupodivu složitější: Až příliš často reagují studenti na výzvu k interpretaci či subjektivnímu popisu díla mlčením a krčením ramen. (Nevím. Nic si o tom nemyslím. Nic mi to neříká.) V lepším případě se student pustí do popisu objektivního, tedy hovoří o tom, co může vidět každý – žlutý, oprýskaný dům u moře, v pozadí palmový háj, narůžovělá obloha... Neschopnost hovořit byt pouze „za sebe“ o výtvarném díle není známkou snížené inteligence (na gymnáziu, kde učím výtvarnou výchovu, nejsou studenti o nic hloupější než já, ba někdy spíše naopak), ale jde spíše o jakousi podivnou neochotu cokoli vidět. Lenost

vnímat. Čím je tato častá bezradnost dětí tváří tvář výtvarnému umění způsobena, stálo by za samostatný výzkum, v každém případě ji ale lze mírnit a to mimo jiné i cestou cvičení se v subjektivním popisu.

Odmítají-li studenti subjektivní líčení s tím, že je obtížné a přitom jaksi méně potřebné než popis objektivní, předhodím jim obvykle složitou abstraktní malbu, například jedno z Kupkových Kosmických jar či Kandinského organicky abstraktních kompozic. Divákům tak okamžitě dojde, že s objektivním popisem nevystačí a dříve než v rámci kritiky subjektivity udělí abstraktnímu malířství výjimku, jsou konfrontováni s vybranými díly surrealistů (postačí třeba notoricky známé Dalího Proměny Narcisovy), aby zjistili, že se ani zde, přes zjevný realismus jednotlivých motivů, neobejdou bez různých porovnání a metafor. (Ostatně pro studenty bývá velmi překvapivé zjištění, jak často, aniž si to uvědomují, užívají oni sami metafor v běžném hovoru, a to zdaleka nejde jen o nadávky.)

Cvičení zaměřená na subjektivní popis mohou být také odrazovým můstkem reflektivního dialogu, jednoho z pilířů každé lekce výtvarné výchovy.

Na následujících stranách předkládám analýzu pěti vybraných uměleckých děl z pěti historických období (starověk, středověk, novověk, 19. století, moderna, postmoderna), která je nejen ukázkou subjektivního popisu, ale i určitou inspirací pro didaktický projekt, s jehož pomocí lze studenty ve vnímání a interpretaci uměleckého díla podporovat.

Samotná analýza vznikla jako součást seminární práce pro doktorský seminář psychologie umění, vedený docentem Pavlem Šamšulou na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK. Odtud také pramení požadavek pěti historických etap, tematické provázanosti děl a jejich komparace.

Analyzované artefakty jsou propojeny motivem žen, konkrétně ženské skupinky, který se v průřezově vybraných dílech postupně mění z vedlejší stafáže na motiv ústřední. Toto zjištění je ostatně prvním „objevem“ analýzy, učiněným už při prvním výběru děl. V závěru rozboru pak lze například zjistit, že se zde jedná o určitou analogii postupné ženské emancipace v novověkých dějinách. Bylo by nicméně mylné domnívat se, že podrobnou kompoziční a barevnou analýzou obrazu získáme fakta, která bude možno seriózně interpretovat ve vztahu k osobě autora či historii. Výklad výsledků analýzy bývá ryze subjektivní a subjektivní nejspíše zůstane i její přínos, přestože určité přesahy nelze vyloučit.

Dámy na slavnosti

Zlomek nástěnné malby z Nebamonovy hrobky v Thébách
výška výřezu cca 38 cm
cca 1350 př. n. l.
Britské muzeum, Londýn

Při pokusu o analýzu a subjektivní popis starověké egyptské fresky není pochyby o tom, že egyptologovi budou naše



postřehy k ničemu. I laikovi je totiž jasné, že zde zkoumáme pouze výřez z většího celku, navíc transformovaného již přenosem z původního prostředí Nebamonovy hrobky do Britského muzea, vytržením z kontextu ostatní výzdoby, specifického prostoru a původního osvětlení. Navíc jde o dílo určené patrně jen úzkému okruhu konzumentů, především objednavateli výzdoby (majiteli hrobky) a snad i obecenstvu z patřičných společenských vrstev, ale se zvědavými očima milionů diváků vzdálených generací tvůrce jistě nepočítal.

Pokusím se tedy dílo interpretovat pohledem laika, vybaveného jen značně omezenou znalostí kontextů vzniku díla (jež zahrnuje kánon egyptské malby včetně specifické barevnosti a hierarchické perspektivy a obecné povědomí o egyptské funerální kultuře). V rámci interpretace je také nutno rezignovat na dekodování hieroglyfických sdělení, která jsou v tomto případě mimo výřez, ale o nichž víme, že jsou nedílnou součástí pohřebních výjevů. Je třeba vlastně pominout i tušení, že egyptské nástěnné výjevy jsou možná písmem stejnou měrou jako obrazem a velmi pravděpodobně věda dosud neodhalila všechny významy v nich skryté.

Výjev je už na první pohled plný pravidelností a rytmických prvků. Kompozice se dá rozdělit do několika vodorovných pásů, v nichž jsou jednotlivé prvky řazeny vedle sebe podobně jako litery textu. Podobně jako písmena se také motivy opakují: oči žen, čelenky, paruky, nádoby s vonným olejem (které zdobí temena dam), kruhové náušnice, nákrčníky, náramky, nohy a chodidla. Propojením těchto prvků vzniká osnova téměř vodorovných linií. Barevnost je jednoduchá a opět můžeme pozorovat rytmické řazení pásů s převládající bílou, červenou a černou. Horní a dolní pás se vyznačují největší pravidelností: ženské nohy v dolním pásu a nádoby s olejem v nejvýše umístěném pásu. Toto „rámování“ umocňuje ornamentálnost výjevu – celá kompozice může být vnímána jako

dekorativní vzor spíše než obsahově bohatý výjev. Ženy působí uniformně: mají téměř identické obličejce, účesy a úbory. V egyptské malbě je to obvyklé a těžko říci, jak vysoká je míra stylizace – šaty a účesy Egyptánek se skutečně mohly velmi podobat. Koneckonců při pohledu na skupinu dnešních dívek bychom také museli konstatovat značnou jednotu v oblékání (džíny a tričko bude mít jistě víc než polovina). Nicméně vnější podoba egyptských dam ještě umocňuje dojem, že zde jde o jakýsi fraucimor, společensky definovanou skupinu. Výběr tohoto chronologicky nejstaršího díla tedy určuje celou analyzovanou řadu – žena zde bude figurovat nikoli jako jedinečná bytost, ale jako v podstatě bezejmenný prvek ženské množiny, kompars, stať, vedlejší role s funkcí převážně zdobnou.

Povšimněme si dále středního pásu obrazu: zatímco levé paže žen tvoří rytmus stejných křivek (stejně jako u nohou způsobně složených) pravé paže jsou v pozicích rozmanitějších, povšimněme si drobných gest a vzájemných doteků. Zejména laškování třetí a čtvrté dámy (čteno zleva) je prvkem, který až vojensky působící skupinu velmi zlidštuje: vidíme, že dáma třetí se jako neposedná dívka ve školní lavici otáčí na družku za sebou a šimrá jí na bradě květem lotosu, ta zas její ruku snad zadržuje, snad vede. Také u ostatních žen můžeme pozorovat drobná gesta rukou. Výrazy žen jsou i přes jistou schematičnost živé, působí spokojeně a pobaveně. Tvarové a barevné rytmy u skupiny sedících žen jsou zdůrazněny kontrastní figurou stojící obsluhující dívky.

Ženy v tomto výjevu nejsou individuality – tvoří homogenní skupinu, jejich oblečení, účesy a pozice způsobují, že na první pohled vnímáme tuto figurální kompozici jako fraucimor, kde je ženám přisouzena určitá role, kde jsou, ač v dobrém, odkázány do patřičných mezí (a svědčí jim to). Jsou krásné, zdobné, hýčkané, neproblematické, ukázněné. Stepfordské paničky starověkého Egypta.

Ale jsou to právě uvolněná gesta jejich pravých rukou (a zde si bohužel vzhledem ke zmiňovanému nejasnému kontextu vzniku díla nemůžeme dovolit vyvozovat cokoli z faktu, že jde právě o pravé ruce), která naznačují, že tu nejde o loutky ani o vojáky. Mezi dámami jakoby probíhala laškovná a špitavá komunikace, tolik

vlastní holčičím skupinkám. Zde jako by prosakoval na povrch tajný ženský svět, svět fraucimoru nebo chcete-li novodobého „babince“ či „hátéček“ (HT=holčičí tajemství). Život nenápadný, který neboří pravidla a mantinely (ustanovené dost možná muži) ale pulzuje chichotáním a tichým žvaněním. Neboť je jistá tajemná a velká síla v ženském společenství, síla, která živí (a zjevně se tak dělo i ve starém Egyptě) ženskou vitalitu, síla babince, do kterého se čas od času musí ponořit i všechny intelektuálky a emancipované ženy dneška.

Scéna ze života Panny Marie: 6 Svatební průvod

Giotta di Bondone
freska 200 x 185 cm
1304–06

Kaple Scrovegniů, Padova



I na Giottově fresce se vyskytuje homogenní zástup žen. Jejich tváře a účesy jsou opět téměř identické, podobně jako na malbě z Nebamonovy hrobky.

I zde jsou ženy velmi ukázněné až pasivní, tvoří tichou stať (důsledek převažujících vertikál) a doplněk ústřední figury, již je nevěsta – sama Svatá Panna. Kontrastují s výrazně dynamičtější a světlejší skupinou mužů – hudebníků v pravé části obrazu. (Což koresponduje s poznatkem psychologie umění, že pravá strana kompozice je vnímána jako aktivnější). V samotném středu obrazu je vlastně prázdný prostor mezi Marií a muži, kteří kráčí před ní. Ženská skupina zabírá asi osminu celkové plochy kompozice a je výrazně tmavší než zbytek obrazu. Je to právě tmavá barevnost, která vytváří ten vážný dojem z celé skupinky. A která na ni zároveň díky větší barevné pestrosti upozorňuje, divák stáčí pohled od středu právě k této ženské

skupině. Podobně jako u egyptských dam zaujímají jednotlivé figury téměř identické pozice – žádná se nevymyká, ničím nevybočuje. Jako jeden muž hledí na nevěstu, kterýžto efekt je podpořen zejména shodnými křivkami jejich hlav a šjí. Dlaně figur, tak jako u předchozí fresky vytvářejí v bledém kontrastu určitý rytmický pás, tentokrát ale umocňují dojem klidu a pomalého pohybu, důstojnosti a jisté naléhavosti.

Ženy zde plní starobylou roli družiček – žen, které v židovské (a podobně později v křesťanské) tradici obklopují nevěstu až do příchodu ženicha a odvádějí ji až pod svatební baldachýn.

O ženách z Giottovy fresky (na rozdíl od výjevu egyptského) alespoň jistě víme, že jakožto ženy židovské jsou vázány pravidlem oddělení od mužů, majíce při svatebním obřadu (a nakonec i při běžné návštěvě synagogy) vyčleněnu vlastní místnost či vlastní stůl. Zde je myšlenka fraucimoru naplněna beze zbytku.

I v tomto výjevu je ovšem vedle přísného řádu v pohybech a univerzálního pojetí tváří prvek velmi aktuální a živý ač jiného druhu než na předchozím obraze. Jsou jím upřené pohledy žen sledující nevěstu, družku, která (ostatně asi ve všech kulturách) činí zásadní životní krok – z panenství do mateřství, ze společenství dívek do sňatku s mužem se všemi náležitostmi manželského soužití. V této chvíli je už vlastně provdána, následuje svého muže, aby se ním byla poprvé o samotě jako jeho žena. (Není však jisté, zda obraz znázorňuje právě toto, muž před Marií se totiž příliš nepodobá ženichovi – Josefovi z výjevu Mariiny svatby, který této epizodě předchází. Každopádně je po svatbě.) Oči žen můžeme lépe pozorovat v detailním výřezu. Jsou velice živé, prozrazují napětí, prožívanou vážnost situace, sounáležitost s nevěstou. Muži – hudebníci si naproti tomu hledí pouze svých nástrojů, ženich a jeho druh se snad rozhlíží kolem sebe, teď jakoby právě pohlédli na hudebníky (kteří jim tak trochu stojí v cestě), panenská nevěsta upírá pohled plný očekávání na muže před sebou. Družičky ovšem velmi napjatě sledují pouze nevěstu. Ta je pro ně stěžejní postavou této události. A činí totéž družičky a ženy vůbec na svatbách dodnes: sledují nevěstu, prožívají tuto chvíli s ní, často pláčou. Přestože na svatbu musí být dva, je to jaksi pořad spíše nevěstina záležitost. Ženská záležitost. U Giottoových děl

nejsou drobné psychologické detaily neobvyklé, tento je jedním z nich. Na první pohled bychom řekli, že výjev prostě ilustruje svatební epizodu, snoubenci v centru jsou rámováni nutnou stafáží mužů zprava, žen zleva. Po podrobnějším prozkoumání je ale nutno konstatovat, že je to vlastně především obraz žen, skrze něž se vžíváme do vážnosti situace.

Procházka v zahradě

Silvestro Lega
olej na plátně 35 x 23 cm
kolem 1870
Galleria Palatina (Palazzo Pitti),
Firence



Od padovské fresky pokročíme o více než pět set let. Silvestro Lega (1826 – 1895) byl italský realistický malíř (u nás v podstatě neznámý) patřící ke skupině toskánských umělců, tzv. „macchiaioli“, kteří v polovině 19. století zahájili zcela novou epochu evropského malířství, paralelně s francouzskými impresionisty.

Na malém, olejem malovaném žánrovém obrázku z konce devatenáctého století jsou opět ženy (tentokrát jen dvě) a opět ženy ve vedlejší roli, a to přestože jsou umístěny v centru kompozice, střed obrazu je téměř přesně mezi jejich hlavami. Tváře žen téměř nelze rozeznat, nejsou důležité. Jsou jedna druhé opět velmi podobné, tentokrát

je to dáno především barevně i tvarově shodným oblečením doplněným o slunečníky. Vzájemná poloha žen je navíc velmi symetrická, společně tvoří téměř trojúhelníkový útvar. Jsou jedna do druhé zavěšené a právě spolu komunikují, jak lze usuzovat z pozice hlavy ženy vpravo. Slunečníky, knížka, kterou drží jedna z žen, převažující vertikálnost – to vše jsou opět atributy ukázněnosti, řádu (v tomto případě přímo pořádku) a klidu. Přestože ženy jsou umístěny do centra kompozice a zabírají dobrou třetinu výšky a čtvrtinu šíře obrazu, nedá se ještě říci, že by představovaly hlavní motiv obrazu a to z výše uvedených důvodů – jsou příliš nevyrazné, příliš tiché a spořádané, ničím na sebe neupozorňují. Jak můžeme vidět na jednoduché simulaci, kdyby jich na obraze nebylo – namalovaná krajina by to unesla. Tvoří prostě figurální stafáž malebné zahrady (usuzujeme dle zídky, cestičky a ovocného stromu) a dotváří atmosféru klidného dne, jsou ozdobou působného přírodního výjevu, barevně ji doplňují a vyvažují (barva ženských šatů spojuje oblast cestičky v dolní části a oblast nebe v horní části obrazu a vytváří tak dominantní světlou plochu).

Tyto dvě ženy jsou světlé bytosti, čisté, upravené, cudně zahalené, působné a dekorativní – to je zřejmě primární funkce přítomnosti tohoto motivu na obraze. Přesto i tyto dvě spolu komunikují, Silvestro Lega přiznal i těmto dámám ženské špitání, to věčné sdílení, řešení... Podobně jako u Giottovy fresky, nemůžeme s jistotou tvrdit, že tento realistický moment byl malířovým záměrem. Spíše to vypadá, že vznikl tak trochu jako vedlejší produkt snahy o realismus. Snad proto, že seskupené ženy se prostě téměř nikdy nechovají jinak – stále jsou ve vzájemné interakci. (Bylo by možná zajímavé zadat několika umělcům námět „Dvě ženy“ a zjišťovat v kolika případech vznikly ženy vzájemně komunikující.) U egyptského motivu naproti tomu nemůže být pochyb, že gesta hry s lotosem a vzájemných doteků jsou malířovým záměrem. Ale protože o egyptských malířích víme vlastně tak málo, těžko z toho něco s jistotou usuzovat.

Podobně jako u zátiší či krajiny i motiv obyčejných malých žen (ani bohyň, ani královen ba ani krasavic) stal se postupně hlavním námětem výtvarného díla, jak nám dokazují další artefakty v této řadě.

Přítelkyně

Jan Zrzavý
olej na plátně 84 x 71 cm
1923
Národní galerie, Praha



V Zrzavého obraze je konečně plně tematizováno to, co v předchozích dílech jen matně prosvítá: svět ženského přátelství, ženského sdílení a vztahů mezi ženami vůbec. Ani název díla ani jeho pojetí nezastírá, že právě o toto v obraze jde. Figury jsou zjednodušené a expresivně deformované (vytáhnutím nejvýraznějších linií obrazu získáme prakticky ten samý výjev), výjev je silně expresivní, křivky se podřizují vyždření hlavního tématu. Figurální motiv je umístěn v centru kompozice a zabírá většinu plochy obrazu, je vlastně jediným motivem díla. Kompozice se vůbec vyznačuje velkou geometrickou pravidelností, což vytváří dojem čistoty, jasnosti a strhává to opět pozornost k hlavnímu motivu.

Obě ženy spolu se stolem a židli, na které sedí jedna z nich, tvoří vlastně jednotnou kompaktní figuru. Po jejím vymazání by zbyla jen prázdná židle. Ta snad symbolizuje opuštěnost, prázdné místo, odtud asociace osamění, smutku, melancholie stesku, což je ještě podtrženo barevností v šedých tónech, místy chladně zelenavých. Barevnost vůbec je úsporná až nevýrazná a kromě expresivní funkce (nálada) se podřizuje tvarům figur, až kubistickým způsobem zdůrazňuje jejich promyšlenost a propracovanost. Okruhy podobných barev se objevují v kruhových formacích (viz příloha), převládá studená až achromatická barevnost.

Trochu barvy, teplé barvy, vnáší do výjevu jen svíce, je jí však příliš málo, stejně jako skutečný plamen svíce nedokáže opravdu zahřát, může však učinit chlad snesitelnějším. Je to snad metafora charakterizující právě ženské přátelství, tolik odlišné od přátelství mezi muži. Není



snad tak pevné ani heroické, je trochu slabé a zrádné, nespasí, ale umí bolest mírnit, i když ne zcela odstranit, tak jako plamen svíce nikdy zcela neodstraní temnotu. A ženy bez tohoto přátelství nemohou být.

Jan Zrzavý mistrovsky užívá drobných motivů k posílení výrazu díla: Klobouk a plášť s kožešinovým límcem jedné z žen nejen dotvářejí barevně navozený pocit chladu (ve kterém vás alespoň trochu zahřívá svíčka a přítomnost přítelkyně), ale i evokují představu, že žena v klobouku je vlastně návštěva, přišla zvenčí a zase bude muset jít, ale přišla, je to přítelkyně. Gestem utěšuje a radí zároveň. Její ruce představují jak emoce, tak racionalitu. Druhá žena je ztělesněním smutku. Žádný oděv, žádný účes diváka nerozptyluje, je tu jen ženina bledá tvář, ruka podpírající hlavu, pohled dolů na desku stolu, který je až bolestně prázdný, není na něm žádné jídlo, žádná káva, situace je zřejmě příliš vážná a je tu už jen potřeba se o něco (někoho) opřít. Je zcela zjevné, že deska stolu je nejsvětlejší částí obrazu a je umístěna v samém středu kompozice. Drobné pohyby rukou vykazují zjevnou podobnost s gesty egyptských žen či svěšenými rukama Panny na Giottově obraze. Výraz tváře utěšované ženy (ta vlevo) patří ke stěžejním expresivním momentům obrazu, stejně jako výrazy žen tvořících objekt sochaře Rona Muecka.

Dvě ženy

Ron Mueck
plastika, kombinovaná technika
85.1 x 47.9 x 38.1 cm
2005
Glenn Fuhrman Collection, New York



Ron Mueck, narozený v roce 1958 v Austrálii, v současnosti žije a tvoří v Londýně. Je znám jako tvůrce hyperrealistických silikonových soch, barvených syntetickými barvami a doplněných často skutečnými vlasy a vousy.

Protože je tentokrát předmětem rozboru objekt prostorový, nelze ho analyzovat stejně jako předchozí čtyři dvourozměrné artefakty, i když i zde vlastně vycházím z fotografické reprodukce, respektive několika reprodukcí.

Sledovaný motiv, dvě ženy, je tu vlastně oprostěn od všech kulis – už žádná příroda, žádné doplňující motivy, žádný stůl – jen dvě ženy samy o sobě. Hraje obrovskou roli, kde je plastika umístěna – zcela jinak asi působí v galerii, jinak na ulici, jinak v temné chodbě, na poli, nebo na venkovském dvorku. My se spokojíme s neutrálním prostředím galerie.

Náš motiv – ženy – tedy v průřezové řadě nejen získává na důležitosti, ale také stárne. Zatímco na fresce z Nebamonovy hrobky jde o zástup mladých, laškujících a dekorativních dívek, v Giottově obraze jde o ženy vyspělejší a vážnější – průvodkyně nevěsty. V Legově obraze spolu hovoří dvojice žen, z nichž minimálně jedna působí jako starší a zkušenější. Zrzavého přítelkyně by mohly být už matkami či vdovami, každopádně ženami ve vlastní domácnosti. Mueckovy ženy jsou stařenky se všemi atributy stáří – jsou nahrbené,

v omšelých kabátcích a botách, které mají být hlavně pohodlné. Stojí s prázdnými rukama jen tak někde, jakoby ve světě, kde už jim nic moc nepatří. Neboť jak známo, mezi nejnenápadnější lidské tvory patří právě malé stařenky. A Mueckovy stařenky jsou malé nejen metaforicky: jsou malé i svou velikostí (jak možno vidět ze srovnávacích fotografií), jakoby autor chtěl upozornit na obecný sklon považovat malé stařenky za bytosti bezvýznamné až téměř nicotné, míjet je bez povšimnutí.

Hyperrealistické provedení ještě zdůrazňuje jejich prosté oblečení a obutí, účesy, které už jsou jenom praktické (tytam jsou umné paruky Egyptánek). Hyperrealistické provedení neskýtá žádné barevné či lineární expresivní deformace, pozornost je zaměřena výhradně na přesné vyvedené detaily. Jsou zde ruce žen – složené a založené v gestech uzavření, možná chabé obrany před světem. Jejich zestárlá pleť (zvlášť při vhodném osvětlení) s množstvím vrásek a skvrnek kontrastuje s jednobarevnými hrubými pláští. Divákovi nezbyvá než dopodrobna zkoumat tváře žen a jejich výrazy. Přestože v postojích žen převažuje nahněná strnulost a jejich vzájemná poloha je až osově souměrná, symetrická (což pozorujeme na egyptském, Giottově i Legově výjevu), výrazy jejich tváří jsou velmi živé. Mají pronikavé pohledy a hledí na svět s mírným úšklebkem. Možná jsou to zestárlé Zrzavého přítelkyně, nebo dokonce ony egyptské krásky, které nyní už všechno možné prožily a přežily a byly to vlastně hrdinské činy, i když ne takové, o jakých se píše ve starých eposech.

Ron Mueck si tedy vybral ženy nejméně nápadné a významné ze všech žen, dal jim hlavní roli a učinil je nepřehlédnutelnými, aniž by je jakkoli příkrásil. Nutí tak diváky, aby přemýšleli o jejich ceně a hledali v sobě obdiv pro vše nenápadné a subtilní a nicotné.

Na závěr analýzy

K tématu „malých žen“ a ženských skupin, které vyvstalo skrze tuto analýzu, uvádím alespoň jeden citát – je z knihy *Ženy, které běhaly s vlky* americké jungiánské psychologičky C.P. Estésové.

„Měla jsem vždy raději tuto malou Baubo než jakoukoli jinou bohyni v řecké mytologii, snad i více než jakoukoliv jinou postavu nebo období. Pochází nepochybně

z doby neolitických bohyní, které měly tajemné postavy bez hlav, někdy i bez končetin. Je bezpředmětné říkat, že jsou to plodné postavy, protože jsou mnohem víc než to. Jsou talismany ženských řečí – takových, které by ženy nikdy, nikdy nevyslovily před muži, pokud by se nejednalo o nějakou neobvyklou situaci. Takových řečí... Vždy jsem byla přesvědčena, že ženské dýchánky jsou pozůstatkem starodávného ženského rituálu, kdy ženy trávily společný čas, rituálu brichomluvy, jako je tento, kdy ženy hovoří ze svého nitra, mluví pravdu, bláznivě se smějí, cítí se oživeny a jdou pak domů a vše je lepší.

Někdy je těžké dostat muže pryč, aby ženy mohly spolu zůstat samy. Vím, že ve starých dobách ženy pobízely muže, aby jeli na lov ryb. Tento trik je ženami užíván odnepaměti k tomu, aby muži na chvíli odešli, aby žena buď mohla být sama nebo s ostatními ženami. Žena touží být čas od času pouze ve společnosti žen, ať již sama se sebou nebo s jinými ženami. Je to přirozený ženský cyklus.

Mužská energie je příjemná. Je více než to: je to přepych, nádhera. Někdy je to však podobné přílišnému množství čokolády. Začneme toužit po troše studené samotné rýže na několik dní a po čirém horkém vývaru na spravení chutě. Jednou za čas to tak potřebujeme.

Přesah analýzy by směřoval do oblasti psychologie, sociologie a gender studies, v rámci těchto oblastí by téma šlo nepochybně dále rozvíjet. Nabízí se rovněž obhatit tuto řadu o další díla a sledovat, zda tato vnitřní významová rodina postupuje i je, případně jaké další aspekty tématu by se vynořily.

Pro učitele výtvarné výchovy

Pro učitele výtvarné výchovy se však nabízí především didaktický projekt zahrnující jednak vytvoření výběru, jednak analýzu obrazu s pomocí grafického programu jako podklad pro subjektivní popis.

Pro ilustraci komunikace učitele a studenta nad subjektivní interpretací obrazu předkládám krátkou slohovou práci Jan Zrzavý – Přítelkyně, popis obrazu. Text, směsice subjektivního a objektivního popisu, je příspěvkem internetových stránek nabízejících středoškolským studentům rychlou orientaci ve středoškolském učivu českého jazyka, zejména v oblasti

literatury a slohu (podstatnou částí stránek je databáze rozborů literárních děl a hotových slohových prací). Tučně výtiskem jsou mé komentáře k jednotlivým částem textu, které mají posloužit jako inspirace pro vedení dialogu nad dílem. Objektivní popis ponechávám stranou, komentáře (v závorkách) se týkají jen několika částí, kde studentka sklouzla do subjektivních dojmů a jsou vlastně simulací otázek, kterými by učitel mohl ve verbálním dialogu podněcovat studentku k hlubšímu vnímání díla, přičemž další studenti ve skupině by spontánně přidávali své dojmy a dohady, čímž by mohl vzniknout plodný reflektivní dialog.

Jan Zrzavý – Přítelkyně, popis obrazu, studentská práce

Zdroj: <http://www.cesky-jazyk.cz/slohovky/popisy/jan-zrzavy-pritelkyně-popis-obrazu.html>

...

Hlavním malířovým motivem jsou dvě sedící ženy, vedoucí rozhovor v přítmí kavárny (Z čeho soudí, že vedou rozhovor? A pokud ano, o čem by ten rozhovor mohl být? A je to vůbec kavárna? Proč si autorka něco takového myslí? Není trochu divné, že na stole není žádná káva ani jiný nápoj? Svíčka ostatně také nevypadá zrovna kavárensky...)

V popředí vidíme starou prkennou podlahu a na ní nábytek připomínající období secese. Oblý čtvercový stůl, který se pyšní svou mohutnou nohou, která se v dolní části dělí na další 3 nožičky, jež pohlcuje tma, a po okrajích stolu dvě jakési čalouněné židle s vysokými zádovkami opěradly. (Rýže objektivní detail – jak moc podstatný je ale tvar stolu?)

Na pravé židli sedí žena oblečená do dlouhých tmavých šatů. Přes ramena má přehozenou světlou pelerínu s kožšinovým límcem. Na hlavě má tmavý klobouk. Uprostřed stolu sedí druhá žena se smutným výrazem v očích. (Co způsobuje ten „smutný“ výraz v očích? Ostatně oči má skoro zavřené.) Je oblečena do světlého svetříku. Vlasy má sčesané z čela do hladkého drdolu na týlu hlavy. (Svetřík prosím, ale kde je vidět drdol? Proč si autorka textu myslí, že jde právě o tento účes?) Na levém okraji stolu se nachází zapálená svíčka, která vytváří potměšlou a intimní atmosféru celého obrazu. (Takže svíčka vytváří

temnotu? Toto by chtělo trochu upřesnit. A co to vlastně znamená intimní atmosféra?) *Žena s kloboukem má položenou ruku na ramenu smutné ženy, již se snaží zřejmě uklidnit.* (Co jí asi říká?)

Pozadí obrazu vytváří odraz svíčky, která vrhá světelný paprsek na tmavou zeď. Nic více z obrazu a jeho pozadí není zřetelné. (Skutečně vidíme jen osvětlenou tmavou zeď?? Je zde přece ještě jeden motiv...)

Celý obraz je laděn do černobílých barev s lehkým odleskem hnědých teplých tónů. Hlavní kontrast obrazu tvoří rozsvícená svíčka na stole. (A zde by se dalo pomocí jednoduché grafické úpravy dokázat, že nejsvětlejším a tedy nejkontrastnějším motivem není svíčka.)

Malíř vytvořil v obraze pocity splynutí a harmonie. Obraz působí klidně a příjemně. (Jak vlastně vypadá harmonie mezi dvěma lidmi? Mohl by obraz třeba

na někoho působit i jinak než klidně a příjemně? A pokud je klidný a příjemný, tak proč?)

Někdo by snad mohl namítnout, k čemu že všechny ty šfouravé otázky jsou, kam to vede? Osobně se domnívám, že cvičit se ve vnímání čehokoliv (a výtvarná díla jsou k tomu mimořádně vhodná) a ujasňovat si vlastní dojmy, názory a postoje, tedy to, proč si o něčem toto myslím, zvyšuje míru našeho sebepoznání. A vyznat se dobře sám v sobě je hlavní a možná i jedinou podmínkou životního štěstí. A o to vlastně nám všem jde.

O autorce:

Mgr. Jitka Reischigová je absolventkou Pedagogické fakulty UK v Praze, obor český jazyk – výtvarná výchova, a studentkou doktorského studia tamtéž. Působí jako učitelka výtvarné výchovy na gymnáziu PORG v Praze – Libni.

jitrenka@ecn.cz

Literatura

ESTÉS, C.P., *Ženy, které běhaly s vlky*. Praha: Pragma, 1995, s. 298. ISBN 80-7205-648-4.

DĚTSKÉ EMOCE NA MÁCHOVSKÉ TÉMA

Children's emotions on Macha's topic

Milena Trojanová

Anotace:

Článek pojednává o tom, jak je možné rozvíjet emoce žáků základní školy. Ukazuje „máchovské téma“ očima žáků 5. ročníku, jeho přesahy z literární výchovy do výtvarné výchovy a vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“. Výtvarné téma bylo zpracováno v r. 2010 u příležitosti 200. výročí básníkovy narození.

Abstract:

The topic of this item is how it is possible to develop the emotions of the pupils at the basic school. The topic “Mácha” and its interfering from literary education to graphic education and to the educational field “Man and his world” is presented by the pupils of the 5th year-class. The graphic theme was worked up in 2010 at the occasion of the 200 anniversary of poets birth.

Učitelé bezpochyby znají Rámcový vzdělávací program a chápou, že vzdělávací oblasti jsou úzce propojeny průřezovými tématy a přesahy, a že cílem základního vzdělávání je nejenom naučit žáky stanoveným vědomostem a dovednostem, myslet v souvislostech, ale také rozvíjet jejich osobnost. Skloubit všechny tyto požadavky v praxi, v živém naplňování konkrétních témat, však není vždy jednoduché.

Připomeňme si citací obecně definované průřezové téma v RVP na str. 101:

*„Vazba na vzdělávací oblast **Umění a kultura** se týká především společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání a utváření mimomůleckého estetického – jako např. estetiky chování a mezilidských vztahů a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa.“*

Základním předpokladem pro studium všech ostatních oborů je zvládnutí mateřského jazyka, a to jak po stránce gramatické, tak komunikační. Výtvarná výchova může rozvoji jazykových schopností žáků zajímavým způsobem napomáhat. V oddílu Cílové zaměření vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace v RVP se uvádí:

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka

- *k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků,*
- *k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.*

Rozvíjet emocionální a estetické vnímání dětí mi v dnešní konzumní době připadá mimořádně důležité. Děti mnohde nevyrostají v kontaktu s přírodou, jeví se jako emočně ploché. Často je jejich prioritou mít dost peněz, za ně si přece mohou všechno koupit. I děti bývají pod vlivem všudypřítomných reklam. Na dotaz, co zajímavého dělaly děti o víkend, dostávám v převaze odpovědi: Byli jsme v nákupním centru. Hrál jsem hry na počítači.

Hodina výtvarné výchovy, kterou mním popsat, proběhla v běžné páté třídě sídlištní základní školy. Třída bych charakterizovala jako spíše chlapeckou se sportovním zaměřením, prospěchově průměrnou. Jsou v ní děti s poruchami chování i učení, s různým sociálním zázemím. Díky výše uvedeným skutečnostem jsem neočekávala u svých žáků ve výtvarných pracích motivovaných předcházející hodinou literatury výraznější emocionální reakce.

Hlavním tématem hodiny literatury byl Máchův Máj, který jsem zařadila u příležitosti 200. výročí Máchova narození (1810–2010). Ve vlastivědě (nyní podle RVP patří do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět) jde o návaznost na téma „Národní obrození a romantismus“.

V čítance¹ krátký úryvek Máje najdeme, je doplněn ilustrací Oty Janečka. Přiblížit dětem Máj na tomto izolovaném úryvku mi připadá nemožné, proto obvykle vybírám a recituji z knižního vydání básně. Tentokrát jsem zvolila následující dva známé, ale protikladné úryvky z 1. a 3. zpěvu básně s vědomím, že v návaznosti na zamýšlenou hodinu výtvarné výchovy půjde o jakousi základní „pečet do paměti“ dětí – K. H. Mácha jako ikona české literatury, mistr metafory, mimořádně působivých básnických obrazů, v nichž je spojen motiv země-matky se steskem po uplynulém čase.

Po přečtení **prvního úryvku** jsem dětem řekla, že možná nerozuměly všem slovům, ale že to nevadí, jde o básnický

MÁJ

Karel Hynek Mácha

Byl pozdní večer – první máj –
večerní máj – byl lásky čas.
Hrdliččin zval ku lásce hlas,
kde borový zaváněl háj.
O lásce šeptal tichý mech;
květoucí strom lhal lásky žel,
svou lásku slavík růži pěl,
růžinu jevil vonný vzdech.
Jezero hladké v křovích stinných
zvučelo temně tajný bol,
břeh je objímal kol a kol;
a slunce jasná světů jiných
bloudila blankytnými pásky,
planoucí tam co slzy lásky.

To vše zločinec ještě jednou zřel,
to vše, jež nyní opustiti měl,
a hluboký srdce mu žel uchvátí;
hluboce vzdechne – slza slzu stíhá –
ještě jednou – posledně – vše probíhá,
pak slzavý v nebe svůj zrak obrátí.
Po modrém blankytu bělavé páry hynou,
lehounký větřík s nimi hraje;
a vysoko – v daleké kraje
bílé obláčky dálným nebem plynou,
a smutný vězeň takto mluví k nim:
“Vy, jenž dalekosáhlým během svým,
co ramenem tajemným zemi objímáte,
vy hvězdy rozplynulé, stíny modra nebe,
vy truchlenci, jenž rozsmutnivše sebe,
v tiché se slzy celí rozplýváte,
vás já jsem posly volil mezi všemi.
Kudy plynete u dlouhém dálném běhu,
i tam, kde svého naleznete břehu,
tam na své pouti pozdravujte zemi.
Ach zemi krásnou, zemi milovanou,
kolébku mou i hrob můj, matku mou,
vlast jedinou i v dědictví mi danou,
šírou tu zemi, zemi jedinou! –

žazyk, básnické obrazy. Ptala jsem se, jaké mají pocity. Nejčastěji odpovídaly: „Je to o jarní přírodě, o krásné krajině“, „Asi to bude o lásce, šeptá o ní i mech, zpívá hrdlička a slavík“, „Je mi příjemně“, „Skoro se mi chce spát, jak je to houpavé. Asi jako ukolébavka“. Vyzvala jsem děti, aby na papír jednoduchou kresbou – linií, písmem zaznamenaly své dojmy.

Poté jsem přečetla **druhý úryvek**. Děti cítily, že je v protikladu s prvním. Báseň Máj není tedy jenom o měsíci lásky. Společně jsme dospěli k poznání, že vězeň vlastně mluví o svém domově, o své vlasti jako matce, kolébce, ale i hrobě. Až teď, v těžké chvíli, si uvědomuje, jak je pro něho nejen život, ale země - vlast důležitá, a že už ji nikdy neuvidí. Za okny i my vidáme přece také oblaka; kam doplují? Představte si, koho bychom mohli po nich naposled pozdravovat? Vzpomeňme si, která místa v naší zemi jsme poznali a máme rádi? Rozhovor byl pro mě i pro děti zážitkem. Pojmu vlast děti obvykle nerozumějí, a tady intuitivně význam slova vlast zdá se vnímaly. Své pocity z tohoto úryvku děti popsaly následovně: „Je to moc smutné“, „Jako drama“, „Je to beznadějný, už si vůbec nemá s kým popovídat“, „Je mi z toho zima“. Stejně jako u prvním případě děti znázornily pocit z textu nejen abstraktní kresbou. Ještě chvíli jsme si o Máji a Máchovi povídali, znovu jsme citovali některá slovní spojení, představili si básnické obrazy. Naznačila jsem krátce a uměřeným způsobem příběh básně. Významným tématem rozhovoru byl ale sám Máchá, proto přišla řeč na Máchovo putování krajinou, Bezděz, na jeho kresby mnoha hradů, připomněli jsme si jeho tragickou smrt v Litoměřicích i pomník na Petříně.

Po polední přestávce následovala výtvarná výchova. V úvodní části jsme si znovu připomněli hodinu literatury, děti si připravily své abstraktní „záznamy“. Ukázala jsem jim ilustrace Jana Zrzavého k Máchovu Máji. Vysvětlili jsme si techniku (kresbu uhlem) a zadání. Čtvrtku formátu A3 si děti čarou rozdělily na poloviny. V levé polovině měly navrhnout titulní stranu básně Máj se svou představou básnickovy tváře. V pravé polovině měly vlastním způsobem znázornit své pocity z četby. K návrhu obálky měly k dispozici portrét Máchy od Jana Zrzavého a na papírku přepsaný úryvek z Máje, který mohly

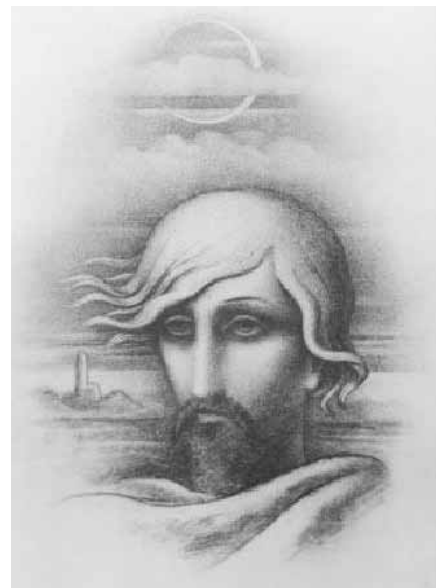
libovolně ke své práci využít. Kresbu Jana Zrzavého, tzn. jeho představu zasněné tváře básníka – lyrického hrdiny, měly děti po svém parafrázovat, kresba nesloužila jako předloha ke kopírování. Jak se děti zhostily zadání je doloženo na obrázcích.

Zajímavé bylo v rozhovorech následně porovnat odlišný výraz Máchových očí v dětských portrétech. Různým umístěním panenek, bělma, obočí či stínů kolem očí děti v podstatě vyjádřily více či méně smutek, strach, zoufalství, zasnění, obavy. I tvar užší či oválnější tváře, lineární struktury vlasů vypovídaly o tom, že v dětských kresbách mělo hledání různé Máchovy podoby svůj smysl, parafráze nebyla u dětí 5. ročníku mechanickým přepisem, snahou o kopii.

Teprve pak jsme si ukázali, jak mnozí malíři, kreslíři i sochaři také „hledali“ Máchovu tvář, i když se jeho skutečný portrét nedochoval. Děti však potom zamrazilo, byly překvapeny rekonstrukcí Máchovy podoby podle jeho lebky MUDr. RNDr. Emanuelem Vlčkem ve spolupráci s ak. soch. Milanem Knoblochem z r. 1986. (Dokumentaci postupné rekonstrukce lze vyhledat na www.nm.cz/snm/antsecke_vlcek.html)

Práce žáků mě potěšily růzností a přesvědčivostí výtvarného výrazu. V této hodině, podle mého soudu, nevznikla jediná, která by postrádala ve výtvarném výrazu emoční náboj. I závěrečná reflexe byla zajímavá. Povídali jsme si o „pocitových“ kresbách v pravé části čtvrtky. Většinou šlo o abstraktní, ale i obsahové kresby, případně koláže s úryvkem básně. Jeden z chlapců vysvětlil, že cítil z básně hluboký smutek a vyjádřil ho symbolicky – velkým okem a slzou. Několik dětí mluvilo o tom, že je prostě napadlo text rozstříhat nebo roztrhat a vlepít do své kresby. Snad podvědomě cítily beznaděj, pocit marnosti ve smrti hrdiny?

„Den s Máchou“ byl velice zajímavou zkušeností pro mě i pro děti, většinou se svěřovaly, že je práce zaujala, že „na Máchu nezapomenou“. Nejdřív si nevěřily, že vyjádřit pocit z úryvku Máje a nakreslit svou představu podoby Máchy vůbec dokážou. Byly příjemně překvapeny, když se na školním pravidelném výtvarném „Salonu“, který pořádá učitel výtvarné výchovy z 2. stupně Mgr. Jan Dinga, objevil celý panel právě s těmito jejich výtvarnými pracemi.



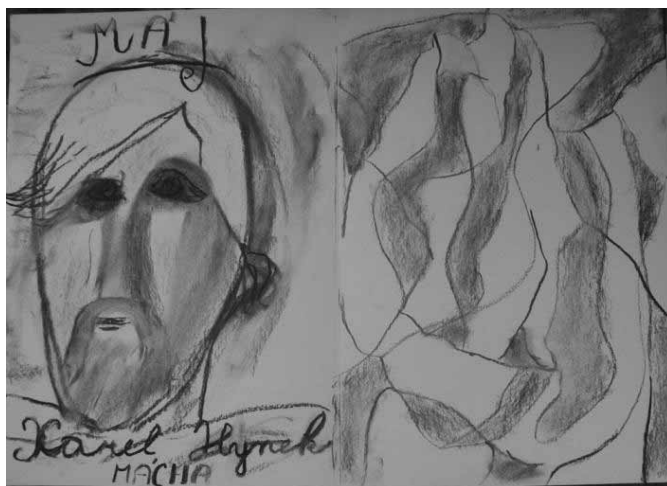
Máchá – obrázek z titulní strany Máje s ilustracemi Jana Zrzavého.

Žáci 5. ročníku tuto tvář parafrázovali.

Snímky těchto dětských prací a jejich východiska byly využity na katedře výtvarné výchovy PedF UK při semináři výtvarného vyjadřování a v didaktice výtvarné výchovy Mgr. Karlou Cikanovou. Zbývá dodat, že výtvarný námět „Dětské emoce na máchovské téma“ jistě není a také nebyl soliterní. Patří logicky do výtvarné řady obdobných výtvarných námětů s tématem „Tváře“.

Zařazení námětu „Dětské emoce na máchovské téma“ k tématu „Tváře“

Stručná rozvaha o možných východiscích tématu „Tváře“ pro žáky 5. ročníku: Když se narodí miminko, maminka i všichni blízcí čekají na jeho první úsměv. Úsměv miminka je bezelstný a je výrazem opravdového, nehraného štěstí a spokojenosti. Dítě se zároveň učí pozorovat a vnímat nejprve tvář maminky, potom ostatních lidí ve svém okolí, učí se na výraz tváře reagovat. Co dodává tváři výraz? Jistě geometrie obličeje, souhra mimických svalů, momentální psychický a zdravotní stav. Důležitá je i barevnost. Když se díváme na tentýž obličej na černobílé fotografii, na barevné, potom ve studených a teplých barvách, působí na nás pokaždé jinak. Známe dobře svůj vlastní obličej? V zrcadle ho vždycky vidíme obrácený. Na fotografii nikoli. Proč asi?



Dětské práce – V levé polovině měli žáci navrhnout obálku knihy *Máj*. V pravé polovině měli vlastním způsobem znázornit své pocity z četby. K návrhu obálky měli k dispozici portrét Máchy od Jana Zrzavého a na papírku přepsaný úryvek z *Máje*, který mohli libovolně ke své práci využít. Kresbu Jana Zrzavého, tzn. jeho představu tváře básníka – lyrického hrdiny, měli žáci po svém parafrázovat, kresba nesloužila jako předloha ke kopírování. Jak se žáci zhostili zadání, je doloženo na obrázcích.

I v přírodě jsme zvyklí hledat tváře – oči, nos, ústa vidíme na Měsíci, na mráčku na obloze. Tvar hlavy mívá kámen, strom, skála. Díky tomu často přírodním objektům přisuzujeme lidské chování a vlastnosti. Děti znají pohádky, ve kterých vystupuje Měsíc a Slunce, skály jsou vlastně zkamenělé bytosti, zvířata a rostliny mívají schopnost mluvit. Nejen pohádkové bytosti mají často v tváři vepsané své vlastnosti (ježibaba je ošklivá, dobrá víla krásná, princezna bývá i pyšná, zlá a panovačná).

Když chceme dát druhému rychlou zprávu, použijeme „smajlík“ – zjednodušený výraz obličeje, kterému každý rozumí.

Důležitost toho, jak působí jejich tvář na ostatní, si lidé uvědomovali od pradávna. Ženy si malovaly obličej, aby upoutaly krásou, muži se líčili bojovými barvami, aby zastrašili nepřítele. Člověka také odjakživa přitahovala možnost měnit identitu – pomocí karnevalových masek nebo v hereckých rolích.

Autoportrétů a portrétů, fotografií lidských tváří na plátnech i vytesaných do kamene existuje ve výtvarném umění bezpočet.

Uvedme čtyři možné oblasti tématu „Tváře“, ze kterých lze vybírat

a obměňovat výtvarné náměty do individuální řady. Tu lze obměňovat, přizpůsobit podmínkám ve třídě, věku, vyspělosti žáků i jejich výtvarným schopnostem.

Se svolením Mgr. Karly Cikánové následně předkládám postupně doplňované zmapování tématu Tváře, se kterým jsme volně pracovali při seminářích v didaktice výtvarné výchovy, v praxi jsme pak zkoušeli obměnit, rozšířit, a tak obohatit vlastní výtvarnou řadu výtvarných námětů a realizovat ji.

Čtyři oblasti tématu „Tváře“:

motto:

„... Starce lze vidět nejen na všech starcích, ale také na všech mužích a dětech, na letícím ptáku a v podzimním větru. Člověka, ať chudého nebo mocného, můžeme spatřit také v moři, v oblacích, v soumraku, v samotě, ve strojích, v domech a střeších velkoměsta. Čarodějové viděli ve vzduchu elfy, v zemi matku, v ohni mloky a dovedli je vyvolávat. Všechno na světě obsahuje prvky člověka. Z těchto prvků můžeme vytvořit jeho postavu...“

Josef Čapek

1. Personifikace – 1. a 2. příroda
2. Tváře lidí. Já a moje tvář.
3. Umění – literatura, divadlo, mýtus, rituál. Alegorie, symbol.
4. Umění – interakce s výtvarnými díly volnou parafrází

1. Personifikace – 1. a 2. příroda

A. Objevy tváří z náhody, pozorování přírodnin:

Dívá se na nás kámen? Tváře ve skalách (dotváření snímků, práce s xerokopii)
Tváře v krystalech ametystu, ve výbrusech achátů a na oblázcích (kresba, malba, PC, xerokopie)
Tváře ve stopách v písku, ve stopách ve sněhu (land-art, dotváření přírodních struktur)
Tváře v mracích (malba, kresba, PC)
Tváře hledané na kmenech stromů a pařezech (frotáže)
Jak se na nás dívá podzimní listí (tvář frotáží, asambláž)
Jak se na mne dívají macešky (malba, dotváření xerokopie)
Má brambor oči? Děda Kaktus (malba, kresba, rezerváž)

B. Personifikace – 2. příroda, tzn. hmotná kultura:

Objevy tváří v rozpraskané zdi (frotáže)
Jak se tváří hrnek, poklice (ozvláštnění předmětů, asambláže)
Hry s přízí, s knoflíky a šátky (volné asambláže)
Oživlé boty, rukavice, čepice (ozvláštnění předmětů, asambláže)
Tváře bytostí z papírových sáčků (kolorovaná kresba, koláž)
Portrét v zrcadle (ozvláštnění zrcadla koláží nebo malbou)
Tváře z frotáží struktur různých předmětů
Proměny tváří fantastickými klobouky, věnci (prostorová tvorba)
Tváře z drobných předmětů (volné asambláže)

2. Tváře lidí. Já a moje tvář

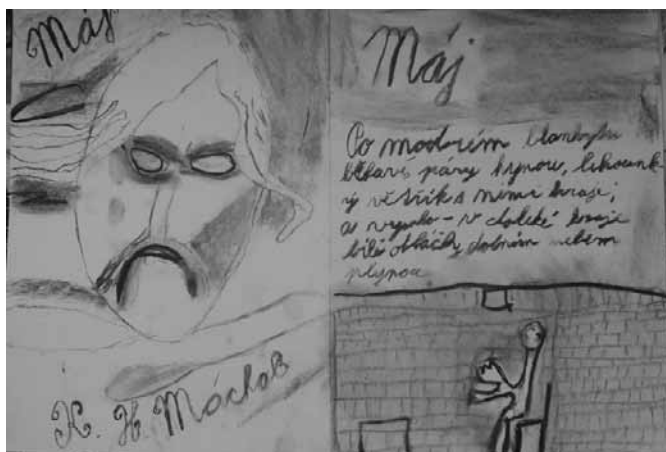
Poznávání – vnímání tváří hmatem (tvarování folie alobalu na tváři, frotáž tváře dotekem, body art)
Portrét Ticha – Portrét Křiku (dotváření xerokopií, malba, kresba, vosková rezerváž)
Portréty nálad a charakterů (dotváření xerokopií, malba, kresba, vosková rezerváž)
Tváře lidí se zvířecími rysy (pan Liška, pan Vrána, pan Myška, paní Kočičková... dotváření xerokopií, parafráze fotografií)
Charakteristiky povolání v tvářích (koláže tváří vkládaných do reprodukcí)
Moje rodina (práce se zvětšenou fotografií – xerokopií, malba, kresba)
Svatba dříve a dnes (malba, kresba, koláž)
Jakého bych si přál kamaráda. Dvojčata (kresba, malba, koláž, práce s xerokopiemi)
Moje proměny, autoportrét (práce se zvětš. foto, xerokopií, body-art)
Přibližování tváře dalekohledem (fázovaná kresba)
Já jako... , můj ideál (koláž, malba, xerokopie)
Co nosím na hlavě (kresba, malba, koláž, text, asambláž, body art)
Tvář toho, čeho se bojím. Portréty písmem (kresba, koláž)
Tváře z mých dlaní – stínohry, loutky (koláž, prostorová tvorba)
Průzkum částí tváře, jejich parafráze: Zlé – dobré oko. Oko – do srdce okno. Slyší i trávu růst (kresba, vosková rezerváž)
Co poslouchá moje ucho (kresba, malba, koláž)
Busta Ušatce (koláž – prostorová tvorba)
Účesy a jejich proměny (kresba, frotáž, koláž, body-art)

Tváře známých osobností

Parafráze malbou, kresbou, koláží, xerokopií:

vědci, spisovatelé, malíři, herci, hudebníci (Leonardo, A. Einstein, J. Verne, Ch. Andersen ...)

Tváře osobností z papírových bankovek a pošt. známek – zvětšení, parafráze



3. Umění – literatura, divadlo, mýtus, rituál. Alegorie, symbol

Dobré a zlé bytosti z mýtů a pohádek:

Např. Charón – portrét času. Antičtí bohové

Děd Vševěd. Typologie ježibab a víl (ilustrace, výtvarné vyprávění kresbou)

O Měsíčníku, Slunečníku a Větrníku – kostýmy (aranžování, body-art)

O černé princezně. O třech sestřích (malba, vosková rezerváž)

Bytosti z mého hradu – pověsti. Král Ječmínek (ilustrace)

Fantaskní bytosti žvlů. Zimní královna (malba, vosková rezerváž)

Podoby skřítků domácích, lesních. Zelený muž (prostorová tvorba, modelování)

Podoby vodníků z řek či vládců moří (malba, vosková rezerváž)

Bytosti z různých prostředí (sci-fi, divadlo, film...)

Alegorické portréty: Tváře ročních období či měsíců, (malba, koláž, tvorba kalendářů)

Portréty odlišných podob žvlů: Voda a Oheň, Vítr, Země...

Tváře z určitých lokalit: Poušť, polární krajina, prales, řeka (malba, kresba, koláž)

Proměny dr. Jekylla v pana Hyda R. L. Stevensona (malba, kresba, koláž)

Obraz Doriana Graye a Strašidlo cantervillské O. Wilda (ilustrace)

Portrét Gullivera mezi Liliputy (J. Swift) (malba, kresba, koláž)

Podoby Otesánka z filmu J. Švankmajera (prostorová tvorba, koláž z frotáží dřeva)

D. Defoe – proměny Robinsona v čase (fáze kresbami na vrstvený pauzovací papír)

Já – čarodějův učeň (výtvarné vyprávění, ilustrace, malba, kresba, práce s xerokopii)

Masky – masopustní, karnevalové (prostorová tvorba, kaširování, papírové plastiky, malba)

Masky přírodních národů (kresba, malba, rezerváž, koláž, prostorová tvorba)



Informativní materiál – podoby K. H. Máchy, který lze po dokončení parafráze dětem ukázat.

Děti jistě pak mohou Máchovu podobu hledat i samy na internetu vyhledávačem google zadáním hesla „Podoby K. H. Máchy“. V Liberci byla k Máchovu výročí uspořádána výstava téměř všech dostupných podob Máchovy tváře od různých autorů (J. Zrzavý, Jiřina Jiřincová, Oldřich Kulhánek, Josef Šíma, Karel Svobinský, J. Václav Myslbek, Ladislav Živý aj.).

4. Umění – interakce s výt. díly parafrází (malba, kresba, práce s foto, xerokopíí, roláž)

Tajemná sfinga a faraóni – Egypt. Tváře z Pompejí
Parléřova galerie osobností
Tváře Mistra Theodorika. Krásné madony
Primavera a Venuše S. Botticelliho
Leonardo, Dalí, Kolář – jejich Mona Lisa, parafráze
Tváře ve skalách – V. Levý, Klácelka
M. B. Braun, Ctnosti a neřesti, poustevník v Kuksu
Arcimboldovy alegorické portréty
Autoportréty malířů (M. Chagall, Vincent van Gogh)
Pátrání o podobě K. H. Máchy (parafráze ilustrace J. Zrzavého)
Ensovy masky. Výkřik E. Muncha, Senecio P. Kleea
Kubistické portréty. Šašci a klauni F. Tichého
Paní Kupková mezi vertikálami. Portréty A. Warhola
Tváře z doteků – A Šimotová
Jak vidí tváře karikaturista? (Jak A. Hoffmeister kreslil T. G. Masaryka, J. Wericha aj.)
Výběr z Průvodce výt. uměním IV. P. Šamšula, J. Hirschová



Vyčleněné detaily očí z různých parafrází portrétu K. H. Máchy od Jana Zrzavého vytvořených dětmi 5. ročníku vypovídají o tom, že se na dětských portrétech lyrický hrdina tváří jednou zasněně či zoufale, odevzdaně či smutně, nepřítomně, dokonce i vyděšeně. Parafráze zde není mechanickým přepisem uměleckého díla. Všimněte si grafického výrazu, který náladu mění, tzn. umístění panenek, podíl bělma rámování očí více či méně zdůrazněným stínem. Což si vzít zrcadlo a zkusit mimikou svůj různý výraz očí. Více o anatomii při různém výrazu tváře – očí by bylo možné vyhledat v publikaci *Anatomie pro výtvarníky* od Jana Zrzavého (nejde o zmiňovaného malíře, ale o shodu jmen).

Literatura

BALADA, J. a kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2. upravené vydání*. Praha: VÚP 2005. ISBN 80-87000-02-1. s. 222.

REZUTKOVÁ, H. *Čítanka 5*. Praha: Nakladatelství Alter, 1996. ISBN 80-85775-52-2.

MÁCHA, K., H. *Máj*. Praha : Academia, 2003. ISBN80-200-1119-6.

PROKOP, D. *Kniha o Máchově Májí*. Academia : Praha 2010. ISBN 978-80-200-1880-9.

ZRZAVÝ, J. *Anatomie pro výtvarníky*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1997.

Informace o rekonstrukci Máchovy podoby www.nm.cz/snm/antsekcce_vlecek.html

O autorce:

Mgr. Milena Trojanová, tč. učitelka na 1. stupni ZŠ Kladno, Norská. Vystudovala PŘF UK, obor učitelství, obor Biologie – Matematika pro 2. a 3. stupeň, následně absolvovala PedF UK, učitelství pro 1. stupeň ZŠ

trojanovamilena@seznam.cz