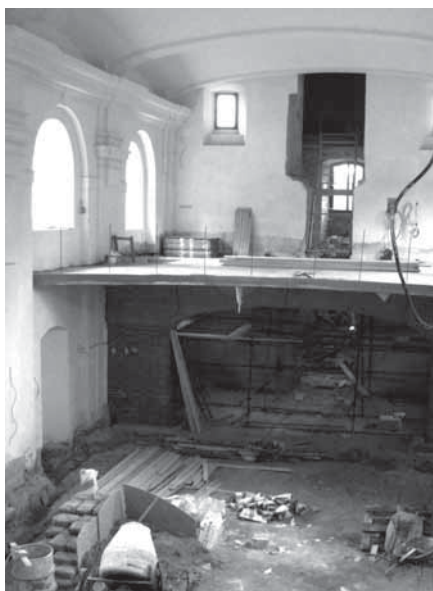


# NÁVRAT K „POLOZAPOMENUTÝM PAMÁTKÁM“



Před časem vycházel v našem časopise cyklus článků, který nesl srozumitelný název – polozapomenuté památky. Psalo se v něm o smutném jevu naší současnosti – o neblahém osudu některých cenných a zajímavých kulturních, výtvarných a architektonicky vzácných památek, o jejich pozvolném vytrácení se ze světa, z našeho povědomí, o jejich devastaci. Jaký je jejich osud dnes? Jejich stav se zhoršil? Nebo se stal zázrak a jejich osud se otočil o 180°?

Bude pro nás potěšením, když vám budeme o nich moci podat lepší zprávy. Například o markvartickém kostele sv. Martina, o rekonstruování podlipnických kostelíků apod.

V jednom z čísel, která letos ještě vyjdou, se chceme vrátit ke kostelu sv. Martina, o němž jsme psali ve Výtvarné výchově v r. 2007. Kostel už zvenčí nevypadá zchátrale, jeho jasné stěny a věž s novou bání a hodinami se znovu staly dominantou vsi. Pilně se pracuje i uvnitř opravované stavby. A je už i předběžně stanovené datum nového otevření kostela – rok 2013. Ten rok totiž uplyne 310 let od jeho založení. Milí čtenáři, brzy se tedy dozvíte více.

Takových polozapomenutých památek je po celé naší zemi hojně. Cyklus článků o nich se setkával s velkým zájmem, ale kvůli nedostatku příspěvků zatím skončil. Bylo by báječné, kdybychom

mohli říci, že byl jen přerušen. Proto vás všechny moc prosíme: Pohlédněte se ve svém okolí a napište o památkách chátrajících, mizících, ničených vandaly i necitlivými či dokonce nesmyslnými úředními rozhodnutími, o památkách umírajících na nedostatek peněz nebo na nepochopení. Přispějte k oživení našeho cyklu! Budeme vám vděční – jak naše redakce, tak vaši kolegové-čtenáři, které toto téma nenechává lhostejnými.

Redakce / Ju

## 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

### Redakce / Ju

Návrat k „polozapomenutým památkám“

vnitřní obálka

Obžaloba ústecké katedry výtvarné kultury – Stav jedné (?) ZUŠ v ČR 2

### Pavel Šamšula

Mysl v jeskyni – jeskyně v mysli? 5

### Helena Kafková

Příručka pro stavitele v libovolné substantivní oblasti 15

### Lada Hánlová

Agresivita ve výuce výtvarné výchovy  
aneb: „Paní učitelko, my jsme všichni agresivní!“ 18

## FROM THE CONTENTS

### *The impeachment of Department of Art Education in Ústí nad Labem – The situation of the one (?) Elementary art school in Czech Republic*

The article is a reflection on the current situation of the Czech Elementary art education and the education at all.

### *Pavel Šamšula : Mind in the Cave – or Cave in the Mind?*

This article presents up to date findings concerning paleolithic and neolithic art. These are frequently overlooked both in pedagogical literature and practice. The paper uses specialized literature, books as well as articles, and it also refers to expert internet resources to discuss not only classically archeological but also neuropsychological and cosmological concepts related to pre-historical art, especially to cave paintings. It suggests possible unification of seemingly different or contradictory aspects of this subject.

### *Helena Kafková: How to build a house in substantive area*

This article deals with common concepts of qualitative research and modern art. It points out to an intersection between two texts and presents the conceptual connectedness of visual art's tradition and social studies. In visual art education, it is required both to focus on its inherent problematic and to transcend its own field. The paper contributes to answering this challenge.

### *Lada Hánlová: Aggression in the art education or „Miss teacher, we are all aggressive!“*

This article engages problems of aggression children, aggression in the school. It introduces preventive project to the art education for pupils of six degree of basic school. This project called Human animal presents these pupils aggressivity of people and also animals. It helps them to understand, to know and to discover (their own) aggressivity.

# OBŽALoba ÚSTECKÉ KATEDRY VÝTVARNÉ KULTURY STAV JEDNÉ (?) ZUŠ V ČR

The impeachment of Department of Art Education in Ústí nad Labem  
The situation of the one (?) Elementary art school in Czech Republic

Anotace:

Článek je zamýšlením nad současným stavem českého základního uměleckého školství a školství vůbec.

Abstract:

The article is a reflection on the current situation of the Czech Elementary art education and the education at all.

Drahá katedro, možná se podivuješ názvu článku, který se Ti dostal do rukou, ale ujišťuji Tě, že Tvá čtenářská gramotnost se nijak nezhoršila ani nevytratila. Jsem Tvou bývalou studentkou a až do nástupu do svého prvního zaměstnání jsem byla hrdá na to, že jsem mohla studovat právě pod Tvou střechou. Nicméně cítím nutkavou potřebu Ti podat zprávu o plodech Tvého hospodaření. Věř, že jsem si vědoma, jak bolestné bude zprvu Tvoje čtení, ale spolehni se, že na konci možná dosáhneš stejného, apatického, „úlevného“ oddechnutí, jako nyní v této chvíli pociťuje již plně praxí zformovaná učitelka ZUŠ.

## konec srpna 2010

„Paní ředitelka mě žádá, abych udělala nástěnku. Žádost zaznívá společně s upozorněním, že mi prozatím nedala pracovní smlouvu. (Nebude stejně o co stát. Pracovní smlouva, což ještě nyní netuším, bude pouze do 30. 6. a o prázdninách se ze mě stane nezaměstnaná.)<sup>1</sup> Mozek naivního nováčka, jakým prozatím jsem, neodhaluje více jak zřejmý manipulační kalkul. Zachvacuje mě panika. Pokud si myslíte, že z uvědomění si bi-zarnosti situace, pak se mýlíte!“

## BOD OBŽALOBY PRVNÍ –

Pracovníci katedry, proč jste mě ne-naučili VYROBIT nástěnku? Díky vám mi musí být přidělena „uvádějíci učitelka“, která mě, neznalého nováčka, blahosklonně zasvětila do tajů VÝROBY nástěnky. Na co si tedy vlastně stěžuji? Díky nástěnkové, zásadní (!) neznalosti ...,

mě paní ředitelka „oprávněně“ zařazuje do 11. platové třídy.<sup>2</sup> Pokud to ještě nevíte, pak alespoň na zdejších pracovišti je kompletní magisterské vzdělání vyhodnoceno jako: KOMPETENCE K VÝROBĚ NÁSTĚNEK. V tomto ohledu jste nesplnili požadavek společnosti – neposkytli jste své studentce praxi, za kterou Vás přece společnost platí – a měli byste přehodnotit dosavadní pojetí výuky metodik!

## začátek září 2010

„Prohlížím si svou novou učebnu. Po chvíli hrdého pocitu opět propadám nejistotě. Hraji hru na „schovku“. Aktéry hry jsem já a výtvarný materiál. Postupně prohlédnu všechny skříně. Kromě zbytečků v podobě pár krabiček suchých a voskových pastelů, tupých nůžek, se kterými si dítě spíše vypíchne oko než ustříhne kousek papíru, pár ušmudlaných štětců a rozbitého lisu bez filcu se mi nepodaří nic najít. Jsem prostě špatný hráč... Mé nové kolegyně mě se škodolibým výrazem na tváři (asi se pasou na mé začátečnické naivitě) během pár minut seznamují s realitou výuky na ZUŠ – na celý školní rok pro cca 45 žáků dostanu 1800 Kč (v této době však netuším, že se částka ještě o 600 Kč sníží důsledkem pořízení keramické hlíny, která je však placena z daru sponzora...). Tobě má příprava trvala pět let! A stejně jsi mě POUZE vybavila schopnostmi kriticky myslet, rozumět a analyzovat odborné texty, zaujímat vlastní hodnotící stanoviska.

Ještě, že mám dostatek materiálů z vyklizeného bytu zemřelé babičky – škoda, že každý máme jen dvě babičky...

A tady vás žádám, dejte mi vědět: „Co budu dělat příští září?!?“

## polovina září 2010

„Na velmi dlouhé, ale určitě „podstatné“ poradě se paní ředitelka (hudebnice...) chlubí novým vybavením hudební učebny za několik milionů. Briskně přepočítávám danou částku na hmotné vybavení výtvarné učebny. Jak je vidno, drahá katedro, možná i Ty nyní kroutíš hlavou, jakého naivního tvora jsi to vyprodukovala.“

## konec listopadu 2010

„Uvádějíci učitelka mi suše oznamuje, že žádné čtvrtletní peníze na materiál nedostaneme, neboť „nám“ ... byla koupena keramická hlína. Začínám žebrot u svých žáků. Jedna z žákyň mi donáší sadu lepidel z práce své maminky. Raději se neptám, jakou cestou byla získána. Drahá katedro, snad jsi si všimla, že jsem se alespoň částečně zbavila své naivity a s ní i Tebou vštěpených etických norem.“

## polovina prosince 2010

„Na ještě delší a ještě „důležitější“ poradě než byla ta podzimní se dozvídám o katastrofě, která byla seslána na hudební obor – Byl jim zničen hudební nástroj v koncertním sále! Uvědomuji si svoji necitlivost k hudebníkům, a tímto se jim i zcela upřímně a dodatečně omlouvám. Nicméně jen v duchu, kolem mě sedí samí hudebníci. Opět rychle přepočítávám danou částku na hmotné vybavení výtvarné učebny a počet čtvrtletí, po která výtvarný obor bude financovat jejich velkou ztrátu.“

## BOD OBŽALOBY DRUHÝ –

Pracovníci katedry, co jste sledovali kompaktně vedenou výukou v podobě oborů a historických vazeb? Proč se vaše výuka neomezila na jediný obor Objektové tvorby a výklad díla Josepha Beuyse, Františka Skály a umělecké skupiny Arte Povera? A tedy na období, autory a disciplínu, která umožňuje, aby žáci tvořili z toho, co doma jejich rodiče vyhodí, nebo co učitel nalezne u popelnic. Znovu vás vyzývám a prosím za všechny budoucí studentky a studenty. Změňte pojetí výtvarného oboru a pregraduální výuky! Ministerstvo školství bude nadšeno. Výtvarná katedra bude vedena a zároveň zajištěna jedním pracovníkem a reforma terciárního školství bude možná už konečně dovedena ke svému vrcholu, kdy se vysokoškolské vzdělání smrskne na pár měsíců, možná i týdnů.

**DOPORUČENÍ** – K objektové tvorbě přidejte popelářský kurz a studium mapky seznamující studenty s lokálním výskytem skládek. Celý proces pak bude mít i pozitivní ekologické dopady v podobě zvýšené recyklace a znovuvyužití již nepotřebného materiálu!

### konec října 2010

„Do konce října mám(e)! odevzdat návrh Školně vzdělávacího programu výtvarného oboru (dále už jenom ŠVP VO) pro I. stupeň. Skrytě děkuji katedře, kolik péče mi v tomto ohledu věnovala. Konečně uplatňuji dovednost kritického čtení, schopnost rozumět odborné terminologii a uplatnit ji ve vlastní produkci. Návrhy odevzdáváme tzv. garantce oboru – mé uvádějící učitelce. Určitě nejsi tak naivní jako já a víš, že tento jediný! návrh (pominu-li cár papíru další kolegyně vypracovaný na společném školení, jehož obsah se smrskává na sedm vět typu: Žák se naučí kreslit, malovat atd.), je předán dále jako společná práce celého oboru. Pokud si myslíš, že ŠVP je nejdůležitější a nejsložitější dokument celé školy, pak bys měla zvážit svou další existenci. Každý z praxe přeci ví, že nejdůležitější je pěkně upravená nástěnka! Jinak si nedokáži vysvětlit, že jsem stále pod vedením uvádějící učitelky a setrvávám v 11. platové třídě!“<sup>3</sup>

### polovina listopadu 2010

„Prezentaci pro školení připravuji opět sama, tentokrát již s potřebnou dávkou rezignace na pomoc kolegyně, obzvláště pak uvádějící učitelky a garantky oboru.“

### polovina prosince 2010

„Na poradě koordinátorky ŠVP, ředitelky a pracovníc výtvarného oboru přijímám požadavek (!) (paní ředitelka... si zřejmě dostatečně uvědomuje, že mi nelze vzhledem k mému zařazení nic přikázat), abych se stala osobou zodpovědnou za vypracování ŠVP VO. Pokud mě nyní, drahá katedro, osočuješ z hlouposti, pak mi dovoľ, abych se před Tebou ospravedlnila. Moje logicko-naivistická úvaha mě vedla k domněnce, že nyní bude jasné, kdo stojí za dosavadní prací i v očích paní ředitelky, a tímto se posunu v platové třídě. Drahá katedro, omlouvám se. Zřejmě se nyní divíš, jakého hlupáka sis chovala na vlastních prsou. Již dávno jsem mohla a měla pochopit, že vyhláškám státu se v praxi nepřikládá většího významu. Na tomto místě bych pouze ráda vyzdvihla některé zásadní body:

1. Přípravný ročník je učen společně s vyššími ročníky, někdy dokonce i s 5. ročníkem 1. stupně.
2. Žáci jsou řazeni do ročníku dle věku, nikoli dle opravdové docházky do daného oboru. Úplný nováček je zařazen např. do 5. ročníku, aniž by k tomu měl odpovídající znalosti.

Dějí se i další podivuhodné věci, o nichž bych Ti mohla povídat a ze kterých bys možná i hrůzou omdlávala. Naštěstí pro ně nemám dostatek podkladů, abych je mohla kdykoliv doložit...

Drahá katedro, nevíš, jaký smysl má v naší republice Česká školní inspekce? Víš, inspekce má být až záchranným lanem. Ale co dělat, když paní ředitelka byla o všem na poradě zpravena a přesto nepodnikla vůbec, ale vůbec nic. Nakonec – stejně jako ta inspekce. Dle její závěrů je vše v nejlepší pořádku ...“

### BOD OBŽALOBY TŘETÍ –

Drahá katedro, už jednou zapomeň na dobrou vůli vychovat ze svých svěřenců samostatně uvažující tvory. Znovu Tě prosím, jako už v PRVNÍM BODĚ OBŽALOBY, veď své studenty ke kompetenci tvořit nástěnky. Tímto Ti vznikne

další vzdělávací předmět, přičemž délka studia by se neměla nijak protáhnout. Použijte dílo Tomáše Kulky „Umění a kyč“<sup>4</sup> a vznikne výborná osnova pro výuku tohoto předmětu.

### polovina ledna 2011

„Vytvářím ŠVP pro většinu předmětů. Již pouze logickou úvahou jsem došla k závěru, že samostatná (otrocká?) práce bude nejrychlejší a nejefektivnější cesta. Formulace volím na hranici laického jazyka a jednoduché odborné terminologie, přesto se mi dostává od garantky oboru – mé uvádějící učitelky – doporučení, že můj plán „ZAVÁNÍ“ odbornosti!“

### 25. ledna 2011

„Jsem na nemocenské. Již poněkoli káté vracím jednu a tutéž verzi jediného předmětu. Svým kolegyním vytýkám zásadní obsahové a formální chyby, zvláště pak opakování učiva po celou dobu studia. V jejich podání to vypadá asi následovně: „1. ročník – Žák umí pořídit fotodokumentaci. 2. ročník – Žák umí pořídit fotodokumentaci. 3. ročník – Žák umí pořídit fotodokumentaci atd.“

### 26. ledna 2011, 27. ledna 2011 a 28. ledna 2011

„Již poněkoli káté vracím jednu a tutéž verzi jediného předmětu. Svým kolegyním vytýkám zásadní obsahové a formální chyby zvláště pak opakování učiva po celou dobu studia V jejich podání to vypadá asi následovně: „1. ročník – Žák umí pořídit fotodokumentaci. 2. ročník – Žák umí pořídit fotodokumentaci. 3. ročník – Žák umí pořídit fotodokumentaci atd.“

### 3. února 2011

„Prosím koordinátorku o svolení vypracovat ŠVP všech předmětů výtvarného oboru. Čas, který mi zabere vypracovat celý ŠVP, je dle mých výpočtů pouze setinový oproti psaní dlouhých a zcela zbytečných emailů... E-learningové kurzy nemohou mít moc velkou úspěšnost, pokud jde o kvalitu vzdělání, snad proto jsou tak oblíbené... Žádost je zamítnuta a místo toho si sjednávám schůzku s jednou z kolegyně. Pokud jsi, drahá katedro, stejně učenlivá jako já, pak jistě víš, že vše podnikám z vlastní vůle, ve vlastním čase a na vlastní náklady.“

## polovina února 2011

„A protože jsi, drahá katedro, bystřejší než já, pak jistě víš, že tento čas byl zcela zbytečný. Opět žádám o radu a pomoc koordinátorku. Ta mě opětovně žádá o trpělivost a posílá vypracovaný plán jednoho hudebního oboru, který vznikl SPOLEČNOU prací všech zúčastněných.“

## BOD OBŽALOBY ČTVRTÝ –

Katedro, proč jen jsi mě vedla ke snaze, péli, houževnatosti, pracovitosti, poctivosti, proč jen jsem navštěvovala hodiny estetiky a filozofie, proč jsi mi svými osobními postoji ukazovala vysoké hodnoty lidské. Měla jsi mě učit podvodu, manipulaci, přetvářce, lenosti a nestálosti ve vlastních názorech.

## polovina prosince 2010

„Špatně jsem udělala nástěnku – tak nějak málo líbivou, odmítla jsem pracovat v noci na plakátu pro projekt školy, a celkově se málo angažuji. (Nevím, zda nezačínám mít problémy se sluchem, nebo se u paní ředitelky projevují první příznaky Alzheimerera, či je problém někde jinde? Mezi výčitkami neslyším vzpomínku na tu velkou řadu mnou vytvořených propagačních materiálů – nástěnky, omalovánka, pozvánka, za ochotu spolupracovat bez smlouvy před začátkem školního roku atd.). Za příklad je mi předhazována garantka oboru, která musela mnou pokaženou a odmítnutou práci dodělat. Ty, jako zkušená instituce, drahá katedro, na rozdíl ode mne víš, že jsou to vážné body k zamítnutí přidělení osobního ohodnocení. V zoufalosti „bonzují“ osamocenou práci na ŠVP a část prací, které paní manipulátorka, chci říci paní ředitelka, zřejmě považuje za samozřejmé. Celé svátky pak řeším pocity hanby a studu z vlastního mravního úpadku. Uvažuji o omluvě kolegyním, od čehož mě zrazuje sestra, již ostřílená pracovnice.“

## 1. února 2011

„Uvádějíci učitelka mě zastavuje s otázkou: „Co se chápe pod obsahem učiva v objektové a akční tvorbě?“ – Lehce se přidržuji zdi.“

## polovina února 2011

„Na školení, kde já – „nováček“ – poskytuji metodické rady z oblasti pedagogiky své uvádějíci učitelce, padne otázka ze strany této (bezespory) odbornice: „Co se chápe pod obsahem učiva v objektové a akční tvorbě.“ – Jsem ráda, že sedím na židli. Jen pro laiky dodávám, že právě jmenované je součástí dosavadního, stále platného ŠVP.“

## 22. února 2011

„Je mi zakázáno uvádějíci učitelkou (ano, ještě stále potřebuji vedení (!?) zkušeného pedagoga) používat ředitelku k čištění potřeb po tisku linorytů, alespoň v době, kdy se ve škole pohybují rodiče s dětmi. Materiál mám čistit až po pracovní době, což je nesmysl, neboť i v tuto chvíli je na chodbách ještě mnoho osob. Začnu si do práce brát baterku pro činnost v noci. Svíčku nemůžu, protože s utěsněnými dveřmi, aby puch nepronikal na chodbu a rodiče zbytečně nedráždili, by hrozila detonace.“

## BOD OBŽALOBY PÁTÝ –

Nejdražší katedro, proč jen jsi otevřela magisterský program jednooborové výtvarné výchovy a vnutila mi tak představa, že pro profesi, kterou jsem si vybrala, je nutné magisterské vzdělání? Proč jsem si měla myslet, že jedině Ty mne dovedeš k získání odborné kvalifikace, znalostí, schopností a dovedností? Copak Ty nevíš, že státu jen pramálo záleží na kvalifikovanosti výtvarných pedagogů, jinak by jeho vyhlášky nemohly být formulovány tak, jak jsou?<sup>5</sup> Copak Ty si opravdu nejsi vědoma toho, že nejlepšími praktiky a vedoucími oborů a uváděcími učiteli nově přijatých jsou ti, jejichž nejvyšší vzdělání je ze střední školy?

„Katedro, apeluji na Tvůj zdravý rozum a jistě již dlouholetou zkušenost s veškerou byrokracií, cynismem i šimlovstvím českého školství, jež Tě, jak doufám, dovedla k otupělosti a rezignaci na vyšší cíle. Pevně věřím, že sama dojdeš k poznání, jak moc jsi zbytečná a zavřeš jednou provždy své dveře před kulturou vzdělanosti, jak je dnes chápána a jak ji ve své publikaci „Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění“ popsal Konrad Liessmann<sup>6</sup>. Dnešní společnost

Tě opravdu nepotřebuje a vlastně o Tebe ani nestojí. Pochop to!

P. S.: Drahá katedro, je mou povinností Ti oznámit, že již nejsem učitelkou ZUŠ. Pokud Ti předchozí výčet dostatečně nevysvětluje důvody mého odchodu, pak věř, že „deník“, který jsem zde použila, byl poněkud děravý. Nezaznamenává dny, kdy jsem plně pochopila, že osobního ohodnocení ani žádných větších odměn se mi nedostane. A to i přesto, že kromě běžné učitelské profese zastávám roli propagačního grafika paní ředitelky či jiných spolupracovníků. Hodiny, kdy návrhy, které pro ni nebo někoho jiného udělám, jsou zcela zbytečné, protože si jejich zadavatel nakonec danou akci rozmyslí nebo návrh nevyužije. Vlastní uvádějíci učitelka mi zatajuje různé soutěžní přehlídky, zakazuje používat počítače v počítačově učebně. Právo mám pouze na ty, které mají problém už jen se zapnutím. Zcela plánovitě mě vyčleňuje z možností vystavovat na chodbách, alespoň na těch, které jsou odkryty pro běžné návštěvníky, a po velkých bojích mi milostivě ponechává prostor před vlastní učebnou. Ve své podstatě mi zakazuje učit volnou grafiku (viz výše), v níž jsou žáci pod mým vedením úspěšní. Paní ředitelka sice o všem ví, ale klid a jistota, kterou jí dává zaběhaný systém, všemi mlčky přijímaný (protože velmi pohodlný), je jí nade vše.

Milá katedro, možná jsi si všimla změny ladění v mém dodatku. Tón napul veselý, satirický, se obrátil v možná trochu zapšklý charakter textu. Tvůj dlouholetý pracovník v jednom článku pro místní deník prohlásil, že „...léta strávená na ZUŠ pro něj byla nejkrásnějším údobím jeho pedagogické praxe“. I pro mě uběhlý rok strávený s DĚTMI byl nádhernou dobou. Bohužel zbytkový čas, totiž ten většinový, byl časem smutků, stresů, zklamání a především studu a ponižení.

Jsem s pozdravem  
Tvá absolventka

(S ohledem na fakt, že i přes veškerou negativní zkušenost budu nucena hledat další zaměstnání ve školství, jistě chápeš, že se nemůžu podepsat celým jménem, aby k němu nepřibyl přívlástek VĚČNÝ POTÍŽISTA.)“

Pozn. red.: na žádost autorky redakce nezveřejňuje její jméno ani další kontakty.

## Poznámky

<sup>3</sup> Zaměstnávání učitelů do 30. 6. daného roku, a nikoli alespoň do 31. 8., bavíme-li se o pracovním poměru na dobu určitou, je všeobecným nešvarem, ke kterému se již řada ředitelů/ek nesníží. Nicméně pro zbývající část je vydáno pouze doporučení, kterým se nemusí řídit, a taky v některých případech neřídí. V praxi situace může vypadat tak, že se učitel celý školní rok třese, zda před prázdninami obdrží smlouvu od 1. 7. téhož školního roku, tak aby neskončil na dobu prázdnin na pracovním úřadě a pobíral podporu v nezaměstnanosti, pokud má odpracovaný 1 kalendářní rok, což absolvent nemusí mít. Zajímavá situace nastane i tehdy, pokud „nováček“ mající smlouvu jen do 30. 6., musí z nejrůznějších důvodů, třeba zdravotních, kvůli změně bydliště atd., pracovní poměr ukončit. Slibované prodloužení smlouvy už se jej netýká. Navíc nemá pak nárok na letní dovolenou a zůstává minimálně 2 měsíce bez příjmů, než si najde (se štěstím) nové působiště.

<sup>4</sup> K platovým tabulkám pro pedagogické pracovníky je vydán tzv. katalog prací ve veřejných službách a správě a ten *doporučuje*, což je právě zásadní problém, následující: „*Vzdělávací a výchovná činnost zaměřená na získávání vědomostí a dovedností ve všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětech podle školního vzdělávacího programu... ve spolupráci s dalšími odborníky a dle dalších metodických doporu-*

*čení z oblastí pedagogiky a psychologie*“ (URL:<[http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog\\_praci\\_UZ\\_1\\_10\\_2010.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf)> [15. července 2011]) Zvýrazněná pasáž upozorňuje, že „nováček“ (tento pojem však používá pouze paní ředitelka) má být zařazen do této kategorie, pokud si není schopen samostatně vést vyučovací jednotku a náležitosti s tím spojené. Ve starém znění (před rokem 2010) byla navíc uvedena citace: „*Učitelé, kteří neplní vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu a kteří k výkonu své práce potřebují metodologická doporu-*

*čení*.“ Bohužel tato citace již v novém katalogu není, a tak dává ředitelům ještě větší manévrovací prostor k nejrůznějším úskokům a manipulacím. V praxi pak může nastat situace, kdy plně kvalifikovaného „nováčka“ dostane pod svá „ochranná křídla“ uvádějící učitel/ka, který/rá má pouze středoškolské vzdělání uměleckého typu, jenž není schopen/na sestavit vzdělávací plán, projevuje základní neznalost odborných pedagogických pojmů a vyučovací jednotku vede pouze jako ilustraci nejrůznějších témat. Za to bere přídatky vztahující se k roli uvádějící/ho učitelky/e.

<sup>5</sup> Znovu se odvolávám na text v poznámce č. 2.

<sup>6</sup> KULKA, T. *Umění a kýč*, 2. vydání, Praha: Torst 2000. 292 s.

<sup>7</sup> V níže uvedené citaci, získané ze zákona o pedagogických pracovnících, se můžeme dočíst, že pro výkon pedagogické profese ve své podstatě

stačí prohlásit, že jsem, nebo jsem byla výkonným umělcem. Dle § 67 zákona č. 121/2000 Sb. od. 2): „Výkonný umělec je fyzická osoba, která umělecký výkon vytvořila.“ Celá citace zákona je absurdní, protože touto jedinou větou (viz níže) zcela devaluje obory pedagogiky, psychologie a oborových didaktik a odborné vzdělání v nich získané. V konsekvenci pak dochází k tomu, že tento „rádoby pedagog“ místo učiva do třídních knih zapisuje témata, není schopen sestavit učební plány, nebo náplň jeho učebních jednotek tvoří témata, nikoli učivo či učební problém. Výsledkem takovýchto hodin mohou být bezcenné, nic neřešící kýče nebo infantilnosti ponižující a zaslávající dětský intelekt. „*Ředitel základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře může v odůvodněných případech rozhodnout, že upouští od předpokladu splnění odborné kvalifikace u učitele uměleckého předmětu, který vykonává umělecko-pedagogickou činnost, pokud je*

*nebo byl výkonným umělcem. Rozhodnutí musí být vydáno písemnou formou. Tímto rozhodnutím se pro pracovněprávní účely považuje předpoklad odborné kvalifikace učitele na dané škole za splněný.*“ (URL:<<http://www.msmt.cz/file/13233>> [cit. 16. července 2011])

<sup>8</sup> LIESSMANN, K. *Teorie nevzdělanosti. Omyl společností vědění*. Praha: Akademia 2008. 125 s.

# MYSL V JESKYNI – JESKYNĚ V MYSLI 1. ČÁST

Mind in the Cave – or Cave in the Mind?

Pavel Šamšula

## Anotace:

Článek se zabývá aktuálními i některými – doposud zvláště v pedagogické literatuře a praxi – opomíjenými poznatky o počátcích, proměnách a interpretacích umění paleolitu a neolitu. Na základě odborné literatury knižní, časopisecké i s odkazem na ověřené internetové zdroje sleduje nejen klasické archeologické, ale i diskutované neuropsychologické a kosmologické koncepty zkoumání pravěkého umění, zvláště maleb v jeskyních, a naznačuje i možné sjednocování těchto zdánlivě odlišných nebo dokonce protikladných aspektů.

## Abstract:

This article presents up to date findings concerning paleolithic and neolithic art. These are frequently overlooked both in pedagogical literature and practice. The paper uses specialized literature, books as well as articles, and it also refers to expert internet resources to discuss not only classically archeological but also neuropsychological and cosmological concepts relied to pre-historical art, especially to cave paintings. It suggests possible unification of seemingly different or contradictory aspects of this subject.

**Je třeba pěstovat mnohé přemýšlení, ne mnohou učenost.**

Démokritos z Abdér, asi 460–370 př. n. l.

**Kultura, a v ní zvláště umění je tím, co udělalo, že člověk je něčím jiným než náhodným úkazem v přírodě.**

André Malraux, fr. spisovatel (1901–1976)

**Ještě dříve, než byli lidé s to myslet přísným způsobem, ještě dříve než dovedli pracovat s pojmy, nazírali v obrazech, co jest, co jest ve vlastním smyslu a co je bytostné, co je jejich úkolem na zemi, jaký je jejich úděl a jejich určení. Tyto obrazy mýtu však nebyly žádné znázorňující odlišky, jež by napodobovaly a vyobrazovaly to, co tu již je a o čem se již ví, jako by se to, co vyjadřovaly, mohlo stát předmětem vědění i nezávisle na těchto obrazech. Tyto mýtické obrazy jsou samy původní zkušeností, nejsou to dodatečné kopie zakoušeného. Neslouží jako nástroje sdělování, jako pomníky společného dorozumívání o otázkách smyslu lidského života. (...) Mýtický obraz však není vyobrazující odliškou. Spíše lze říci, že v sobě tají určitý smysl. Tento smysl, který je v něm ztajen, se mýtickému člověku neukazuje zprvu „neobrazně“ a není uchopován a vyjadřován obrazem až dodatečně. Nazírání obrazu je naopak vidoucím způsobem tvořivý akt porozumění smyslu života.**

Eugen Fink (FINK 1993, s. 158)

## Úvodem

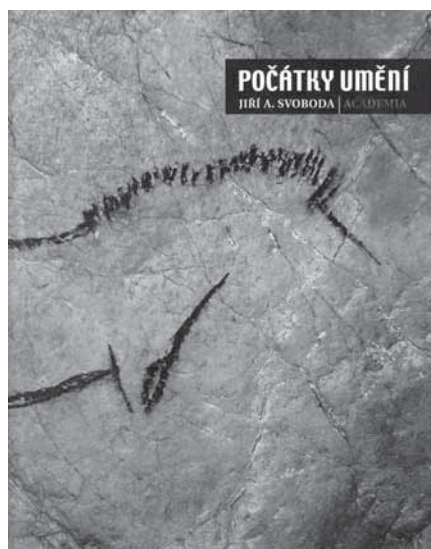
Občas mívám neodbytný pocit, že to nejzajímavější – a nejen v umění – se děje jaksi „na okrajích“. Míním tím „okraje“, vymezované definicemi či převládajícím pojetím konkrétních jevů, ale i „okraje časové“. V případě okrajů nebo chcete-li „hranic“ současného výtvarného umění, např. aktuální projevy street-artu, stencils, videoartu nebo dokonce trampské výtvarné produkce, prezentované právě v tomto čase ve Veletržním paláci Národní galerie v Praze. Tyto „okraje“ začasť koincidují se současnými hranicemi časovými, ale nemusí tomu tak být vždy; viz např. zmínka o „trampském umění“.

A rovněž pouze s obtížemi se mi daří zbavovat pocitu, že právě na těchto „okrajích“ jsou bílá místa či temné jeskyně v našem poznání i současných edukačních koncepcích.

V tomto textu bych se však chtěl zabývat hlavně opačným časovým okrajem: nejstaršími zatím známými projevy toho, co bylo později – byť mnohdy s až agresivní nevělí – označeno za výtvarné umění.

## 1. K základním pojmům

Pro tyto výtvarné produkty bývají nejčastěji používány termín jako **pravěké umění, umění paleolitu a neolitu, skalní umění (rock-art)** nebo **jeskynní umění (cave-art)**. Protože ale posledním podnětem pro napsání tohoto textu bylo nedávné vydání původního českého díla, zabývajícího se počátky umění (SVOBODA 2011 – viz obr. 1)<sup>1</sup>, zvolil jsem úmyslně dva jiné pojmy vztahující se k umění období mladšího paleolitu, do něhož zatím klade většina renomovaných autorit počátky výtvarného umění Homo sapiens. Tyto výtvarné produkty lze sice podle použitých výrazových prostředků rozdělit na **plošné** a **plastické**, ale ani toto dělení není zcela přesné. Mnohé výtvary jsou do skalních stěn, stěn jeskyní nebo úlomků kamenů vyrývány, vyřezávány nebo vyraženy plasticky (**petroglify, piketáže aj.**), a současně – jako při každém umělém



Obr. 1

dělení, které lidské mysl potřebuje, aby si udělala „pořádek v zásuvkách“ – existuje mnoho jevů přechodových, které se tomuto umělému dělení vzpírají. Častější

se tedy dnes jeví použití termínů **parietální** a **mobilitní**.

První pojem si archeologie a paleontologie vypůjčily z medicíny a označují jím výtvarná díla vázaná na statické podklady, většinou skalní podloží. U užším slova smyslu pak se jimi rozumí výtvarné projevy na vnitřních (parietálních) stěnách jeskyň, tedy většinou – ale zdaleka ne vždy, jak se pokusíme dále naznačit – výtvary plošné.

Pojem mobilní pak neznámá nic jiného, než díla schopná přenášení, či přímo k přenášení či nošení na těle určená, tedy většinou výtvary plastické. O plošných dílech, vytvářených na tělech našich předků a nošených či přenašených s nimi (dnešních tetuážích, piersingu, body-artu atp.), se můžeme samozřejmě jen nepřímým dohadovat. Jejich existence se však zdá více než pravděpodobná: artefakty, nalezené v pohřbech, ji přesvědčivě dokládají, byť většinou pocházejí až z období neolitického.

Snad nebude na škodu, zmíníme-li se v úvodu také o chronologii a označování období, jimiž se budeme dále zabývat. Také zde totiž nepanuje absolutní shoda v pojmech ani v datování. Pomineme pro tento účel dosti složité vysvětlování původu některých následujících pojmů. Čtenář je bez obtíží nalezne v příslušné literatuře, byť ani v ní nepanuje naprostá jednota. Nám však půjde více o možnou jednotu jinu.

**Paleolit** – starší doba kamenná – 2 miliony–9 tisíc let př. n. l.

**Starší paleolit** – 2 miliony–250 tisíc let př. n. l.

**Střední paleolit** – 250–40 tisíc let př. n. l.  
Mousterián – 70–35 tisíc let př. n. l.

**Mladší paleolit** – 35–9 tisíc let př. n. l.  
Aurignacien – 35–30 tisíc let př. n. l.  
Gravettien 30–25 tisíc let př. n. l.<sup>2</sup>  
Solutréen – 25–15 tisíc let př. n. l.  
Magdalénien – 15–10 tisíc let př. n. l.

**Neolit** – mladší doba kamenná – 9–4 tisíce let př. n. l.

Z uvedených období a zmíněných jevů se hodláme v tomto článku zaměřit zvláště na parietální umění mladšího paleolitu, i když se nemůžeme zcela vyhnout i zmínkám o období starším, mousteriénu. Právě tam totiž nedávné nálezy kladou počátek

výtvarné tvorby našich předchůdců. V jejich interpretaci však nechybí úvahy o tom, že ty nejstarší artefakty bude třeba přičíst buď člověku neandertálskému, nebo posunout počátky umění člověka dnešního typu ještě hlouběji do minulosti.<sup>3</sup>

## 2. Hledání počátku počátků.

Jiří A. Svoboda<sup>4</sup>, z jehož knihy zatím především vycházíme (SVOBODA 2011), ji nazval *Počátky umění*. Jako erudovaný odborník a člověk moudrý zvolil pro její název plurál maskulina *počátek*, nikoli singulár. Je totiž více než pravděpodobné, že prvotního počátku výtvarného umění se vzdor intenzitě bádání i poznatkům všech možných i zatím ještě nemožných či neexistujících vědních oborů nikdy nedopátráme. Lidská mysl obecně – pokud cos takového vůbec existuje – se však jen nerada smíruje nejen s tím, co ztrácí, ale i s tím, co nemůže nalézt. A tak nám (prozatím?) nezbyvá než uvést, že zatím nejstarší známé umělé „umělecké dílo“, tedy dílo bez evidentního utilitárního účelu, bylo nalezeno v jeskyni Blombos na jižním pobřeží Jihoafrické republiky. Pravidelný geometrický vzor byl vyryt do kousku uměle vytvarované červené hlíny. Většina vědeckých kapacit se shoduje v tom že nález svědčí o existenci moderní lidské mysli a symbolického myšlení již v dobách daleko dřívějších, než se dosud předpokládalo. Stáří nálezu: 77 000 let. (viz bar. příloha – obr. 1)

Pro úplnost je třeba dodat, že toto nebyl v dané lokalitě jediný nález výtvarného, jehož se evidentně dotkla lidská ruka. Ve stejné oblasti byly nalezeny jednoduché rytiny na skořápkách pštrosích vajec. Také na nich jsou patrné „lineární, křivčící se a šrafované vzory. (...) v té době se soustavně objevuje také barvivo ve formě úlomků šedavého a červeného hematitu, donášených sice z nevelkých vzdáleností, ale zato ve velkém množství. (...) Můžeme si představit, že moderní lidé na jihu Afriky zdobili malbou především vlastní tělo.“ (SVOBODA 2011, s. 84)

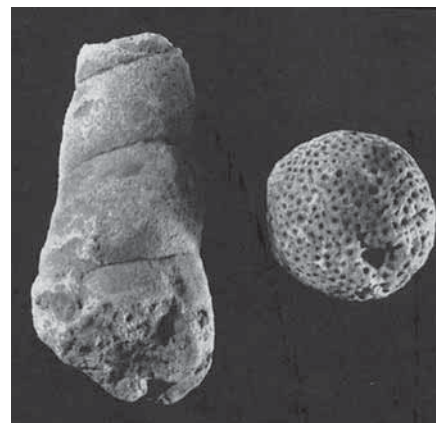
J. A. Svoboda i další badatelé v souvislosti s nejstaršími projevy výtvarného umění dále uvádějí, že nejen na jihu Afriky, ale i v dalších oblastech, především v jeskyních Kafa a Schul v dnešním Izraeli, ale třeba i na území dnešního Alžírsku, Turecka nebo Libanonu, byly nalezeny

v pozůstatcích lidského osídlení pravděpodobně záměrně provrtané schránky mořských měkkýšů, přičemž stáří těchto nálezů se pohybuje od 30 až do 135 tisíc let.

V kontextu s těmito nálezy je potřené připomenout, že za doloženě nejstarší (s vědomím permanentní relativnosti tohoto superlativu) doklady lidské materiální činnosti bývají pokládány tzv. pěštní klíny. Ostatně není náhodou, že první ukázkou v textu Pijoanových *Dějin umění* kteréhokoli vydání je fotografie pěštního klínu, starého asi 800 000 let (viz bar. příloha – obr. 2). V tomto případě se však podle dosud známých faktů možná nejedná o výtvarného člověka moderního typu, Homo sapiens, ale pravděpodobně o výtvarného některého z našich předchůdců, datace jejich existence, místa a role ve vývoji Homo sapiens sapiens, i samotné označení se mění rychleji, než snad může neantropolog být jen sledovat.

Autor první části Laroussovy edice *Umění a lidstvo, Umění pravěku a starověku*, André Leroi-Gourhan, si v této souvislosti již před půl stoletím oprávněně klade otázku: „*Umělecká díla vznikla v době mladého paleolitu, tedy velmi pozdě – neli vzhledem k historické době (neboť jejich stáří se odhaduje asi na 40 000 let), tedy alespoň vzhledem k biologickému věku člověka. Uplynulo devět desetín doby trvání (moderního – pozn.pš) lidstva, když se náhle objevily sošky z mamutích klů a obrazy zvířat na stěnách jeskyní. Existovaly nějaké starší výtvarky?*“ (HUYGHE 1967, s. 22)

Zdánlivě mimo kontext těchto úvah si nelze nevzpomenout na kdysi „kardinální“, jak se však stále více ukazuje nejen marginální, ale chybně položenou otázku marxisticko-leninské filozofie o prvotnosti hmoty nebo vědomí ve vývoji člověka. Vedle mnohých nálezů schránek amonitů a provrtaných schránek měkkýšů, lastur atp., dokládajících estetický zájem člověka a vyspělost jeho „estetické mysli“, se v nejstarších vrstvách osídlení stále častěji objevují kameny nebo zkameněliny esteticky zajímavých tvarů, které nenesou stopy úprav nebo dokonce opracování lidskou rukou, ale jejich hustota a stratifikace dokládají, byť nepřímou, že byly přinášeny a shromažďovány bez praktického užítku. Dokládají tak vyspělost výtvarně estetického vnímání, cítění a myšlení člověka již v paleolitu. (viz obr. 2)



Obr. 2 Zkameněliny, sbírané pračlověkem (nedatováno). Muzeum člověka, Paříž



Obr. 3

Komplikovanější je problematika tzv. *zoomorfů* a *antromorfů*: kamenů, připomínajících tvary těl zvířat, resp. člověka, nebo části těchto těl. Podnícen zážitky svého dětství, profesí umělce i studiem literatury věnoval jejich hledání a nalézání značnou část svého života ak.mal. Jiří Mikula, svého času profesor VŠUP v Praze. Výsledky svého hledání, kterému vedle výtvarné a pedagogické činnosti věnoval všechn svůj volný čas, shrnul v knize s poněkud americky barnumským názvem *Dvacetkrát starší než Altamira* (MIKULA 1983 – viz obr. 3).

Jiří Mikula byl ovšem v oboru paleontologie a archeologie amatérem. A nálezy či dokonce objevy laiků oficiální věda většinou a priori odmítá; a přijímá-li je někdy vůbec na milost, činívá tak se značným zpožděním a jen velmi nerada. Tato věta nemá být zpochybněním nebo dokonce znevážením vědeckých poznatků. Amatér



Schliemann sice „objevil“ bájnou Tróju, ale jinou a v jiné vrstvě pohorku Hisalrik, než za kterou ji do smrti považoval. Otázku, zda by oficiální věda (je jedno, zda v oné době nebo později) uvěřila slepému rapsódovi Homérovi a jeho básnickým mýtům o nějaké Iliadě a pátrala vůbec po jakési Tróji, ponechme pro tuto chvíli stranou. Kdo ví?

U přírodních kamenných útvarů, připomínajících tvary (morfy) lidských (antropo-) nebo zvířecích (zoo-) těl, u nichž nelze dokázat zásah lidské ruky na jejich tvarování resp. úpravě přírodního tvaru (aniž ho ovšem lze a priori vyloučit), je jen obtížně možno hovořit o vědecké jistotě. Hustota, umístění a stratifikace těchto nálezů mohou být jen nepřímý důkazem, jen indicií, svědčící o estetickém zájmu nebo dokonce o umělecké tvorbě. Kromě toho častou chybou zapálených amatérů bývá podeceňování nezbytných vědeckých přístupů a postupů, mj. přesná stratifikace a dokumentace nálezu včetně dokumentace časové, kresebné a fotografické, možná svědectví účastníků nálezu a řada dalších podmínek. Pro možné uznání těchto výtvarů a jejich začlenění k počátkům výtvarného umění svědčí, byť rovněž nepřímo, skutečnost, že uvedenou knihu recenzoval doyen české archeologie PhDr. Karel Sklenář, DrSc., osobnost s mimořádnou vědeckou akribií.<sup>5</sup>

Podíváme-li se na přiložené fotografie, nelze pominout, že z jiné strany či úhlu nebo při odlišném osvětlení by jejich zvířecí či lidské podoby pozbyly své evidentní podobnosti s tvary živých organismů (viz bar. příloha – obr. 3; viz obr. 4). Ať tak nebo onak mohou však dokládat, že lidská mysl a lidská činnost tvořily a tvoří neoddelitelnou jednotu; ba dokonce, že náš eventuální předchůdce si musel dříve v mysli uvědomit (tj. mít vědomí, představivost atd.), co mu ten nebo onen tvar kamene připomíná, než jej sebral a donesl ukázat dalším členům své tlupy nebo „jen“ dětem na hraní. Snad ho donesl šamanovi svého kmene jako votivní dar, nebo jej – sám šaman – použil k nám neznámým obřadům... Ale stejně tak lze namítnout, že se s takovým nebo podobným tvarem musel předtím reálně setkat. Slepice nebo vejce, hmota nebo vědomí? Falešná dichotomie, hloupá, nesmyslná, pseudofilozofická otázka... Její formulace jen dokládá, že lidská potřeba vylučování jednoho pro

druhé byla a možná ještě je dokladem naší neschopnosti nalézt pojmenování pro kontinuum, pro něž (zatím?) „není jména“.<sup>6</sup>

Skutečností však zůstává, že zhruba od sedmdesátých let minulého století značnou měrou přibývá nálezů především kamenných předmětů, o nichž se stále více lidí – a nejen zapálených amatérů – domnívá, že byly alespoň částečně opracovány lidskou rukou a že nejsou tedy jen přírodními útvary, ale předměty uměle dotvořenými, artefakty. Mnohé z nich „přežívají“ zaprášené v depozitářích muzeí, v ledabyle inventovaných krabicích, nebo se dokonce nenávratně ztratily.



**Obr. 4** Lví hlava. Upravený zoomorfní úštěp, šířka 10,3 cm. (J. Mikula)

To byl případ i sbírky osobnosti tak renomované, jako byl W. Matthes, vysokoškolský profesor raných dějin hamburské univerzity. Prof. Matthes vystavil desítky kamenných protoplastik, pocházejících ze staršího paleolitu, v šedesátých letech minulého století dokonce u příležitosti Světového kongresu archeologů. Žádné z muzeí však o jeho sbírku neprojevovalo zájem. Vystavil ji tedy po nějakou dobu alespoň ve vitrinách na chodbách hamburské univerzity a při svém odchodu do penze roku 1969 ji vzal sebou. V roce 2000 se po ní pod vlivem nálezu tzv. Venuše z Tan-Tanu v Maroku (viz obr. 5) začalo pít několik nadšených německých badatelů, ale sbírka se – možná nenávratně – ztratila...

„Venuši z Tan-Tanu“ nalezla roku 1999 německá archeologická expedice v hloubce 15 metrů a stratigrafické datování určilo její stáří na 400 tisíc let. Pokud by se podařilo potvrdit odhadované stáří toho a mnoha dalších nálezů, znamenalo by to však radikální přehodnocení převládajících názorů nejen na dobu vzniku výtvarného umění, ale na vývoj a proměny lidského rodu vůbec. Posunutí doby

prvních uměleckých výtvarů do doby před 250 000–600 000 lety (a některé odhady hovoří dokonce o době před 800 000 lety) by znamenalo buď přisoudit schopnost umělecké tvorby lidem typu Homo neanderthalis nebo spíše dokonce Homo erectus a nebo „postarší“ náš dnešní druh Homo sapiens.

K novému podrobnému zkoumání těchto a mnoha dalších nálezů by ovšem bylo třeba přizvat vědce a techniky řady oborů. Pokud je mi známo, nebyly např. odborníky z oboru mechanoskopie prozkoumány ani antropomorfy a zoomorfy ze sbírky prof. W. Matthes ani



**Obr. 5** Venuše z Tan Tanu, kámen, Maroko, překresleno. Stáří asi 400 000 let (?)

prof. ak. mal. J. Mikuly. Přitom se jeví jako velmi pravděpodobné, že by pro současnou vědu a techniku nebylo nemožné odlišit ani na kamenných výtvarcích zásah lidské ruky od působení přírodních vlivů.

Jako jednu z prvních ukázek umělého lidského výtvaru – výtvarného umění – tak Svoboda ve své knize prezentuje figurku mamuta, vytvořenou z mamutoviny a nalezenou v Předmostí na Moravě, aniž uvádí její stáří (viz bar. příloha – obr. 4).

Zvláště internetové zdroje se ve zveřejňování nej- s potěšením předhánějí. Aniž lze vždy dostatečně rychle ověřit relevantnost jimi uváděných údajů, nelze jim upřít snadnou dostupnost a možnost rychlé prezentace. Tak se na stránkách www.tyden.cz objevily dne 10. září t. r. údaje o nedávných „nejstarších nálezích výtvarného umění lidstva“ v německém Bádensku. Autor -lgtt – v nich připomíná, že v inkriminované oblasti jsou vykopávky prováděny již od roku 1931 a že ve čtyřech zkoumaných jeskyních bylo zatím objeveno 26 postavíček zvířat, vyřezaných ze „slonoviny“ (byť správně by zřejmě mělo být uvedeno „mamutoviny“). Fotografie, kterou prezentujeme v obrazové příloze (viz bar. příloha – obr. 5), zachycuje sošku mamuta z doby asi před pětatřiceti tisíci lety. Byla nalezena při podrobnějším

zkoumání a prosívání horniny, která zůstala ležet stranou při výzkumech, prováděných před osmdesáti lety. Kolik podobných nálezů „propadlo sítem“ lidské paměti a nezájmu se lze jen dohadovat.

Datování těchto i dalších mobilních artefaktů je však vždy více či méně problematické: jejich mobilita umožňovala, aby byly přenášeny nejen v prostoru, ale i v čase. Stejně tak, jako mohly být nalezeny ve vrstvách časově daleko mladších, než byly vytvořeny, mohly se změnou terénu „propadnout“ do vrstev starších. To platí i pro asi neznámější výtvoř paleolitických tvůrců, tzv. Venuše.

Starší interpretace těchto sošek ženských těl se namnoze opíraly o hypotézu existence tzv. matriarchátu a jejich nálezy vysvětlovaly většinou kultem ženy jako matky – rodičky a dárkyně života. Vycházely mj. z ikonografie výrazných sekundárních pohlavních znaků (ňadra, boky, někdy i více či méně naznačené vagíny – viz bar. příloha – obr. 6 a 7). Teorie tzv. matriarchátu jako sociálního uspořádání paleolitické společnosti byla však zřejmě definitivně zpochybněna. A také účel a užití těchto artefaktů nabízí v současné době i jiná, pro mnohé možná překvapující vysvětlení, kterým se budeme věnovat později. Navíc toto tradující se a jistě sympatické a přitažlivé vysvětlení nebralo příliš v potaz skutečnost, že ve zhruba stejných časových vrstvách se nacházejí i sošky žen, které lze jen těžko interpretovat jako mateřské nebo sexuální symboly (viz bar. příloha – obr. 8).

To však nic nemění na udivující výspělosti paleolitického umění, jak to dokládají třeba další, zatím nepříliš známé sošky žen (viz bar. příloha – obr. 9) nebo výrazně méně častá, o to však více fascinující plastická zobrazení hlavy ženy (viz bar. příloha – obr. 10).

A tak se v datování těch prokazatelně nejstarších dokladů lidského výtvarného umění musíme znovu vracet do jeskyní, k umění parietálnímu. V něm sice nacházíme i díla plastická (viz bar. příloha – obr. 11; viz obr. 5), výrazně však převažuje počet plošných kreseb a maleb, byť v originálních prostorách s často velmi výrazným prostorovým působením. To je dáno jednak využitím struktur povrchů a tvary vypouklín a prohlubní na stěnách jeskyň, jednak osvětlením těchto artefaktů. Osvětlením nemíníme současné elektrické

nasvícení těchto prostor nebo jejich uměle vytvořených replik, ale možné původní osvětlení lojovými nebo olejovými svítilnami – kahany, kterých již bylo nalezeno značné množství a jejichž funkčnost byla experimentálně ověřena a potvrzena, nebo šlo o osvětlování loučemi. Rovněž jejich zbytky byly v jeskyních nalezeny. Jejich analýzy umožnily určit, že uhlíků z nich bylo používáno ke kresbě kontur, stínování nebo dokonce lavírování výtvořů. Stále dokonalejší vědecké analýzy zbytků organických látek v těchto lampičkách a dendrochronologické datování zbytků loučí jsou dalším výrazným příspěvkem mnoha vědních oborů k přesnějšímu datování nálezů.

Zjišťujeme přitom, že právě ty nejnovější poznatky začínají do sebe zapadat stále lépe a že naši předchůdci vytvářeli své mobilní i parietální výtvoř více méně současně. K osvětlení této hypotézy může dopomoci byť jen stručný výtah z vlastně nedávné historie objevování tzv. jeskynního, parietálního umění.

### 3. Stručný přehled některých objevů parietálního umění v moderní době.

Lidská paměť má výrazné rysy setrvačnosti. Ta je sice jakýmsi sebeobraným mechanismem před přemírou nových, neutříděných a nezpracovaných informací a brání tak lidskou mysl před „zahlcením, přehřátím a kolapsem systému“, současně však může vést k uzavřenosti a omezené schopnosti přijímat nová fakta a začleňovat je do stávajícího systému poznatků nebo v jejich důsledcích tento systém měnit. Nálezy jeskynního umění, jeho historie a kontextů jsou toho dokladem.

Zeptáme-li se „průměrně vzdělaného a inteligentního občana“, jaké pojmy se mu automaticky vybaví při vyslovení slov „jeskynní umění“ (slovo parietální raději zatím nezkoušejte), zaslechneme asi nejčastěji slova jako Altamira a Lascaux. Dalšími budou možná slova jako mamuti, býci, možná Francie, Španělsko či Venuše. Hůře asi dopadneme, budeme-li se ptát na dobu, kdy byly tyto doklady nejstaršího výtvarného umění objeveny a jaké je jejich přibližné stáří. V závislosti na věku respondentů se dozvíme, že „asi dávno“ a většina dotazovaných snad jako stáří uvede 10–15 tisíc let. A budeme-li zkoumat odkud tyto znalosti mají, dozvíme se nejčastěji, že „ze

školy“. Nejhůře asi dopadne, zeptáme-li se, kolik takových jeskyní bylo dosud objeveno. Zkusme to tedy alespoň v náznaku od konce.

V současné době oscilují odhady počtu nalezišť parietálního umění jen v západní Evropě kolem tří set. Přidáme-li stále častější nálezy na východě euroasijského kontinentu (viz bar. příloha – obr. 12), pohybují se dnešní reálné odhady kolem pěti set a s novými nálezy stále rostou.<sup>7</sup> A rovněž stále častější jsou i objevy tohoto umění v Asii, Austrálii i v jižní a severní Americe. Přitom lze mít za zatím prokázané, že tyto umělecké výtvoř moderního člověka, Homo sapiens, jsou s ohledem na jeho postupnou migraci z Afriky – byť pravděpodobně ve dvou, zřejmě nezávislých vlnách a trasách – mladší, než jeskynní umění franko-kantaberské oblasti. Po obou stranách Pyrenejí jsou však mnohé z těchto objevů přitom výrazně starší, než se původně mohlo zdát. Řada z nich byla přitom na dlouho dobu zasnuta v paměti nebo dokonce na čas zapomenuta. Abychom však dostáli zmíněné setrvačnosti lidské paměti, začneme tradičně v Altamire. Kupodivu i zde, v takřka synonymu „pravěkého umění“, nás může potkat překvapení.

První nás čeká již při hledání tak relativně nedávného data, jako je rok objevení tohoto jeskynního komplexu. „Všechnálek wikipedia“, považovaný i vysokoškolskými studenty za nezpochybnitelný zdroj pravdivých informací, uvádí v anglické i české verzi shodně rok 1886. Nejde o mnoho, ale já dám raději přednost údají, který uvádí prof. Svoboda, tedy roku 1879 (SVOBODA 2011, s. 31).

**Altamira, Kantabrie, Španělsko, objevena roku 1879. Původní odhady stáří maleb: raný magdalenien, asi 13 000 př. n. l., dnešní poznatky: aurignacien, 25–35 000 let BC.**

Když si v roce 1879 údajně čtyřletá (některé prameny uvádějí sedmi nebo osmiletá) dcerka hraběte – dona Marcelina Sanza de Sautuoly, amatérského archeologa, zkoumajícího podlahu jedné z jeskyň poblíž Torrelvegy u Santanderu nedaleko severního pobřeží Španělska, povšimla na stropě jeskyně maleb býků, bizonů, koní a jedné laně, učinila jeden z nevýznamnějších objevů nejen dějin umění, ale dějin lidského rodu vůbec: objevila umění lidí starší doby kamenné, paleolitu. Pan hrabě

byl vášnivý amatérský archeolog, hledající v jeskyni pravěké nástroje a sošky – mobilní umění<sup>8</sup>, a zaujat svými nálezy, nekoukal nejen „po ptákách“, ale ani po stěnách nad sebou (viz bar. příloha – obr. 13). Nečinil tak zbyhľadarma: již rok předtím mu na Světové výstavě v Paříži řada renomovaných odborníků potvrdila, že jeho předcházející nálezy mohou být autentické a pocházet z období paleolitu. Na samotnou jeskyni byl údajně již dříve upozorněn lovcem ze svého panství. Odtud možná pochází třetí časový údaj, zmiňovaný v některých pramenech jako rok 1868.

Hrabě Sautuola našťestí svou malou dcerku neokřiknul, aby ho nevyrušovala v jeho vědeckém zájmu a nevymýšlela si. Překvapen jejím objevem naopak záhy požádal svého přítele, geologa prof. Vilanovu, aby obrazy, provedené v černé, okrové a červené barvě, prozkoumal.

Výsledkem bylo Vilanovovo přesvědčení, že obrazy (v prostoru delším než 400 m je více než 150 rytin a maleb) musejí pocházet z období poslední doby ledové. Po zveřejnění této zprávy nastala však ještě jedna doba ledová: renomovaný odborný archeologický svět se ponořil do mrazivého mlčení v pevném přesvědčení, že lidé starší doby kamenné nebyli svou úrovní o mnoho výše, než na úrovni zvířat, chodících po zadních, a nebyli by tedy podobné, neuvěřitelně dokonalé umělecké tvorby, schopni. Když pak speleologové a archeologové (mnohdy amatérští) objevovali ve franko-kantaberské oblasti Francie i Španělska další a další jeskyně s rytinami a malbami období paleolitu, neměl dlouho nikdo z nich odvahu se uveřejněním nálezů zsměšnit. Tak zůstaly po řadu let utajeny objevy jeskyní Teyjat (objevena 1889), La Mouthe (1895) nebo Marsoulas (1897).

Teprve, když byly objeveny malby v jeskyni Font-de-Gaume (1901), potažené až dvoucentimetrovou krápníkovou vrstvou, nebylo již možno tyto ani další objevy tajit ani nadále trvale zpochybňovat jejich skutečné stáří. Vědecký svět musel, byť se značným sebezapřením, připustit, že se mýlí a že ne-li vše, tak mnohé bylo ve skutečnosti jinak, než jak do té doby tvrdila oficiální věda a z ní čerpající učebnice.<sup>9</sup> Don Sautuola se tak sice dočkal uznání významu svého objevu, ale – jako nikoli poprvé a ani naposledy v dějinách vědy – až po své smrti.

Předcházející slova by snad mohla někoho svést k dojmů, že autor těchto řádků zpochybňuje nebo dokonce zlehčuje vědecké poznatky. To by byl ale frapantní omyl: nebýt fascinujícího lidského vynálezu, zvaného věda, nejen, že bychom toho věděli a znali velice málo a kromě bezprostřední empirie a nápodoby neměli ani co učit, ale neměli bychom co a ani jak zpochybňovat. Odpovědná věda si do svých základů nezakódovává jen „nezpochybnitelná fakta“, ale také metodologii a metody, jak tato fakta nejen objeovat, ale ověřovat, zpochybňovat, vyvracet nebo uvádět do nových kontextů; jak potvrzovat jejich verifikaci i odhalovat vlastní omyly i možné falzifikace. Je stále patrnější, že se tak nemůže dít pouze hlubšími průniky úzce specializovaných, byť špičkových vědních disciplín do oblastí neznáma, ale spoluprací vědců napříč vědními obory. A že právě umění, tak často uměle, nesprávně a neoprávněně oddělované od (potřebné a nezbytné) vědy jako něco „navíc“, ba jako cosi zbytného až nepotřebného, je pro člověka a jeho vědomí naprosto nezbytné.

A to nejen v tzv. „běžném životě“, ale především tam, kde se utváří hlubší vědomí faktů, jejich významu ba polysémantičnosti, a kde se dnes stále ještě do značné míry formuje lidská mysl: v edukaci, v institucionálním vzdělávání a výchově. Právě v tomto smyslu snad lze hovořit o jeskyních s parietálním uměním jako o „školách“.

V kontextech vědy a umění mi přitom stále z paměti vyskakují slova klasika moderního umění George Braquea z poloviny minulého století: „*Umění má znepokojovat. Věda vyvolává jistotu.*“ A naplňuje mne vnitřní radostí, nikoli škodolibým potěšením, že a jak umění z doby svých počátků znepokojuje současnou vědu. Tímto tvrzením však není v žádném významu zpochybňována důležitost vědy a jejích poznatků. Kdyby pro nic jiného, tak proto, že nebýt jich, neměli bychom co zpochybňovat. Naopak: právě tady se pro nepokojného ducha stýkají další – jen zdánlivé a opačné – „okraje“ jednoho kontinua: hloubavé, neklidné, uspokojení hledající a přece neuspokojené a neuspokojitelné lidské mysli.

V současnosti je však vstup do Altamiry povolován jen zcela výjimečně pouze nejvýznamnějším vědcům. Výzkumy však pokračují, a tak zatím poslední údaj, který se nám podařilo zaznamenat, uvádí, že

podle měření radio-thoriového rozpadu je nutno stáří maleb posunout daleko hlouběji do minulosti, do doby před 25–35 tisíci lety...

Jeskyně musely být v roce 1977 pro veřejnost zcela uzavřeny. Důvodem byl enormně rostoucí počet jejich návštěvníků, který v sedmdesátých letech 20. století dosahoval téměř 200 000 lidí ročně. Proměny teploty, výpary z dechu a množící se řasy a mikroorganismy i osvětlení totiž ohrožovaly trvanlivost maleb, po tisíciletí zakonzervovaných v temných prostorách se stabilní teplotou a vlhkostí. Po nezbytných restaurátorských pracích byly sice jeskyně v roce 1982 nakrátko znovu zpřístupněny, ale počet návštěvníků byl omezen na patnáct denně. Ani to však nestačilo a tak dnes je již jeskyně uzavřena trvale.

Mezitím však bylo vybudováno a v roce 2001 slavnostně otevřeno Muzeum Altamira, vzdálené jen 300 metrů od původního vchodu. Jeho součástí je i přesná replika hlavního Sálu býků. Součástí expozice jsou multimediální prezentace rekonstrukcí postupů vytváření prostorových i parietálních artefaktů z Altamiry a dalších nalezišť. Součástí programu jsou i didaktické tématické dílny pro žáky, studenty i širokou veřejnost.

**Niaux, Francie. Jeskyně byla známa a občas navštěvována prokazatelně od roku 1606, pak zapomenuta, znovu objevena roku 1906 a pak 1970, ale komplexní průzkum probíhá až od roku 2006. Odhadované stáří maleb cca 15 000 let BC.**

Dávni objevitelé a návštěvníci poškodili za staletí mnohé rytiny a malby a poslali bezohledně i stopy pravěkých lidí. Vstupní chodba je dlouhá asi 600 metrů, i když dnešní vchod byl prorazen opodál původního, situovaného ve strmé skalní stěně. Na zemi se dochovaly malé rytiny a plastické modelace v jílu, mezi nimi jako výjimka i zobrazení ryb.

Více než kilometr (1114 metrů) od původního vchodu jsou dva vodní sifony, které potápěči – speleologové překonali až v roce 1970 a pronikli do nových prostor se zachovanými stopami chodidel několika dospělých a nejméně tří dětí. Díla, která zde bylo možno spatřit, jsou jen jakoby lehce načrtnuta; zdá se, že tvůrce zde nemohl pobývat dlouho a spěchal (srov. SVOBODA 2011, s. 293 – viz bar. příloha – obr. 14, 15).

**Les Trois-Frères – jeskyně Tří bratří, Francie, byla objevena roku 1914** třemi bratry, syny hraběte z nedalekého panství. Zdá se, že francouzská šlechta měla v tomto ohledu štěstí na své děti.

Již dva roky předtím, od roku 1912, byla známa jeskyně Tuc d'Audouberte, tvořící s Trois Frères a menší jeskyní Enlene spojitý komplex. V jeskyni Tří bratří, jejíž hlavní částí je chodba, dlouhá asi 900 metrů, byly postupně objeveny desítky kreseb a maleb. Největší pozornost mezi nimi putají antropomorfní figury. Z nich vyniká postava „šamana“ či jak se dříve uvádělo „čaroděje“, ovládající z výšky asi čtyř metrů změř zvěřat ve svém okolí a pod sebou. Datování, provedené záhy archeologem abbém Henri Breuilem, stanovilo stáří výtvarů asi na 13 tisíc let, tedy zhruba 11 000 let př. n. l. I zde se ale stáří artefaktů postupně upřesňuje pomocí nových dokonalejších vědeckých metod a jako ve většině ostatních nálezů se vzdor původním odhadům posouvá výrazně hlouběji do minulosti.

**Pech Merle, Cabrerets, Francie. Objevena roku 1916** tehdy šestnáctiletým chlapcem a jeho přítelem. Více než kilometr dlouhý jeskynní komplex obsahuje mj. asi nejznámější malby „grošovaných“ koní, k jejich malbě využil tvůrce geniálně skalního výčnělku techniku tupování (viz bar. příloha – obr. 16). Pod malbou koní byl nedávno objeven obraz ryby. Na protější stěně zaujme figura mamuta s dlouhou splývavou srstí, pro jejíž vyjádření využil umělec mohutných krápníků – stalagmitů.

Styl tvorby napovídá období gravettien, malba koně je datována do doby 26 000 let př. n. l., malba býka asi 19 000 př. n. l.

**Lascaux, Dordogne, Francie, starší magdalenien, původní datování 13–15 tisíc let př. n. l., v současnosti spíše asi 17 200–15 500 př. n. l. Objevena 12. září 1940.** Rozsáhlý soubor jeskynních prostor byl objeven čtyřmi školáky. Když do skalní pukliny zapadl pes jednoho z nich, podle dostupných pramenů jménem Robot (což by jistě potěšila Karla Čapka, kdyby to byl mohl vědět...), objevili chlapci při jeho vyprošťování začátek jeskynního komplexu a snad i první ukázky „výzdoby“ jeskyně. Na svůj objev upozornili svého učitele, který kontaktoval Henriho Breuila, který zde již 21. září téhož roku zahájil s pomocníky archeologický výzkum (viz bar. příloha – obr. 17). Ještě na sklonku roku 1940 pak Breuil

uveřejnil první vědecký popis této lokality, kterou přiřadil ke kulturnímu období périgordien (cca 40–32 tisíc let př. n. l.) a jako první ji označil za „sixtinskou kapli pravěku“. Pozdější výzkumy vřadily dataci do období magdalenien (cca 18–10 tisíc let př. n. l.), současné výzkumy však hranici posouvají opět hlouběji do minulosti.

Celý jeskynní komplex je dlouhý asi 150 metrů a obsahuje zhruba 150 maleb a asi 15 000 rytin. Zpřístupněn byl již roku 1948: jeskyně byla prohloubena, nově vytvořen byl vstup, upraven přístup a vchod osazen těžkými vraty, aby se alespoň částečně zachovalo jak mikroklima, tak stabilní teplota, nepřesahující 15 °C. Přesto se již roku 1955 na dílech negativně projevovaly změny teploty i ovzduší v jeskyni, ovlivněné dýcháním až 1200 návštěvníků za den. Jeskyně tak byla v roce 1963 znovu pro veřejnost uzavřena. Byla v ní instalována klimatizace a k dílům šetrnější osvětlení a malby byla restaurovány.

Vzdor tomu poškozování děl pokračovalo. Proto bylo roku 1980 přikročeno k výstavbě Lascaux II – kopie hlavních částí originální jeskyně. Repliky maleb věrně zachycují plasticitu a stínování originálů, připomínající mnoha badatelům dokonalost čínských lavírovaných kreseb (srov. SVOBODA 2011, s. 298).

Kvalitní architektonické dílo, vzdálené jen 200 metrů od vstupu do jeskyně a dobře zapadající do okolní krajiny, bylo slavnostně otevřeno již v r. 1983. Podobně jako Altamira II nabízí návštěvníkům bohatou expozici nálezů pravěkého umění a vynikající, na moderních technických prostředcích založený didaktický i aktivizující program.

Fascinující dojem pohybu stáda byků (viz bar. příloha – obr. 18) – praturů, ženoucí se po stropě největšího sálu, nebo hlav jelenů, jakoby při plavání ponořených do vody, má v Lascaux konkurenci v asi nejznámějším antropomorfním díle: je jí scéna s býkem, výhružně stojícím proti lidské postavě s ptáčím hlavou a opodál jsoucím symbolem ptáka na tyči. Toto dílo z tzv. Šachty mrtvého muže (viz bar. příloha – obr. 19) nepřestává přitahovat a vzrušovat mnohé badatele. K jeho možným interpretacím se vrátíme v pokračování tohoto článku.

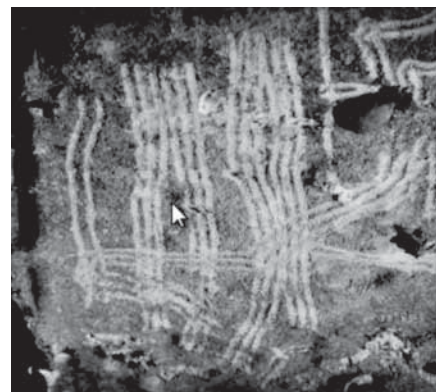
Významný francouzský archeolog Jean Clottes uvažuje v posledních letech na základě nových datací o možnosti posunu stáří některých děl v Lascaux z období

magdalenien hlouběji do období solutreňského, tedy kolem 20 000 let BC.

**Rouffignac, Périgord, Francie.** Komplex jeskyní byl znám od 15. století a dokonce popsán v *Kosmogonii* F. Belleforesty roku 1575, ale paleolitické rytiny, kresby a malby byly objeveny a rozpoznány až roku 1956. Ve složitě větvených chodbách a sálech o celkové délce více než 10 kilometrů, z nichž téměř 8 km je zpřístupněno veřejnosti, se nachází 158 obrazů mamutů a 65 druhů dalších zvířat. Nechybí ani vousaté antropomorfní postavy. Vzhledem k dlouhé době známosti jeskyni a četným kamenným a kostěným industriím byly mnohé názvy paleolitických období odvozeny z názvů místních (périgordien, magdalenien, mousterien).

Samotné datování parietálního umění je v jeskyních Rouffignacu obtížné mj. proto, že černé kresby byly vytvářeny nikoli uhlím ze dřeva, který je vhodný pro radiokarbonovou dataci, ale kyslíkem manganu. Komparace s ostatními nálezy naznačují, že se místní umělci nechali ovlivňovat či inspirovat obrazy koní v Niaux a bizonů v Pech-Merle. Odhadované stáří cca 13 000 let BC.

Jeskyněmi dnes vozí návštěvníky po tzv. Svaté cestě, dlouhé téměř 4 km, elektrický vláček, a tak by se mohlo zdát, že zde již není co objevovat. Opak je ale pravdou: v roce 2006, při dalším podrobném a pečlivém průzkumu negativních linií – ztvrdlých vrypů v kdysi měkkém jílu – objevil manželský pár archeologů z Walden University, že stopy prstů patřící dětem ve stáří od dvou do sedmi let. Archeoložka J. Conneyová, doktorandka z Cambridge University, dokonce tvrdí, že nejlepší výtvary patří asi pětileté holčičce. (viz obr. 6)



**Obr. 6** Rouffignac, kresby prsty do vlhkého jílu

Zdá se, že jedna menší část v rozsáhlém komplexu, v níž ale nechybí ani „flinger fluttings“ dospělých, byla vyhrazena „přípravce základní umělecké školy“. Conneyová píše: „*Je to jen domněnka, ale myslím, že v této konkrétní místnosti byly děti vychovávány ke vztahu k umění. Mohla to být místnost na hraní, kde se děti shromažďovaly nebo cvičily ve vytváření těchto značek, aby vyrostly v opravdové jeskynní umělce a mohly vytvářet nádherné skalní malby, jaké nacházíme po celé Francii a Španělsku.*“

A dodává: „*Jako bych ze stěny před sebou slyšela přes desítky tisíc let hlas té pětileté holčičky: JÁ CHCI TAKY!*“

**Cosquerova jeskyně, Morsion poblíž Marseille, pobřeží Středozemního moře, Francie. Objevena roku 1985, malby r. 1991, gravetien, solutrén. Stáří rytin a maleb spadá do dvou oddělených období: 30–25 tisíc let př. n. l. a 20–15 tisíc let př. n. l.**

Objev této jeskyně patří k nejpodivuhodnějším příběhům archeologie paleolitického období.

Vstup do podzemního komplexu objevil náhodou v létě roku 1985 instruktor potápění z nedalekého letoviska, Francouz Henry Cosquer, v hloubce 37 metrů pod hladinou Středozemního moře. Puzen zvědavostí, sportovním duchem i útržky informací o objevech jeskynního umění postupoval v dalších letech občas dál úzkým podvodním tunelem, až se po pěti letech dostal na konec 175 metrů dlouhé chodby, rozšiřující se v jeskyni, v níž se mohl konečně nadechnout volného vzduchu – a užasnul (viz bar. příloha – obr. 20, 21).

V jeskyni, v níž se po tisíciletí udržel díky přetlaku vody vzduch, spatřil stovky obrazů zvířat, mezi nimiž převažují koně, ale rytiny a malby koz a býků – turů. Postupně objevil s dalšími spolupracovníky i červené a černé otisky rukou pravěkých umělců. A jako výjimečná rarita byla objevena a spolu s dalšími artefakty zdokumentována i rytina kompletních mužských genitálií a také abstrahovaný motiv vulvy.

Jeskyně nebyla evidentně nikdy obývána, i když před více než desítky lety byl vchod do jeskyně na souši, asi 110 až 120 metrů nad dnešní úroveň mořské hladiny. Zatopení jeskyně se událo na konci poslední doby ledové, kdy hladina vody, stoupající z roztávajících ledovců, uzavřela vzduchovou kapsu ve výše položené jeskyni

a „zakonzervovala“ tak tento objev, který po více než deset tisíc let člověk nespatřil. Jeskyně, prohlášená roku 1991 historickou památkou, dostala právem jméno po svém odvážném a zvědavém objeviteli.

Pomořský vstup je dnes pevně uzavřen mříží, aby snad nelákal nezvané dobrodruhy, kteří by mohli nález poničit.

**Chauvetova jeskyně, Vallon-Pont-d'Arc, Francie, aurignacien, objevena roku 1994, nejstarší malby odhadovány na 30 900 př. n. l., podle posledních výzkumů až 35 000 let př. n. l.**

Objev tzv. Chauvetovy jeskyně, pojmenované podle vedoucího speleologické skupiny, byl právem označen za epochální. V údolí řeky Ardèche, která vyhloubila v délce více než třicet kilometrů ve vápencovém podloží kaňon o hloubce 100–200 metrů (a kde se mj. nalézá proslulý skalní oblouk Pont d'Arc, pravděpodobně zbytek propadlé obrovské jeskyně), bylo od konce 19. století objeveno 28 člověkem „vzdušených“ jeskyní. Samotný tým, vedený Jean-Maria Chauvetem, jich z tohoto počtu objevil dvanáct. Speleologové věnovali více než dvacet let všechny víkendy a dovolené průzkumu stávajících a objevování nových jeskyní. Až konečně 18. prosince 1994, po odstranění závalu v nitru malé jeskyně, se v hloubce 114 metrů pod povrchem po nesmírně nebezpečné slaňování a námaze dostali k podzemní řece, za jejímž sifonem po dalších třech stech metrech a šplhání po lanech dosáhli rozlehlých prostor, jejichž rozměry a malby jim vyrazily dech: komplex má délku více než půl kilometru, čtyři hlavní sály mají výšku patnáct až třicet metrů, sály, spojovací chodby a předsíně jsou pokryty desítkami rytin, kreseb uhlem a maleb. Např. jeden z hlavních sálů má rozměry 70 x 40 metrů!

V Chauvetově jeskyni bylo zdokumentováno 420 figurativních rytin a maleb třinácti druhů zvířat. Na rozdíl od většiny dosud objevených jeskyň obsahuje tato jeskyně, vzdálená 150 km od jeskyně Cosquerovy, 60 % obrazů zvířat, která nepatřila k jídelníčku jejich tvůrců (viz bar. příloha – obr. 23).

Zatímco na „hlavních stěnách“ se vyskytují spíše obrazy lovné zvěře – skotu (praturů), koní, mamutů, kozorožců a sobů, na okrajích a v bočních chodbách spatřili objevitelé malby srstnatých

nosorožců, jeskynních medvědů a lvů, červeného pantera – zvířat, symbolizujících moc, sílu, nebezpečí: pravěký „bestiár“! V jeskyni byly nalezeny desítky lebek, kostí i stop jeskynních medvědů, na krápnících byly objeveny stopy medvědích škrábanců, mnohé překryté vrstvou vápence a rytinami nebo malbami.

Zachovány zde ale nejsou otisky lidských chodidel ve ztvrdlém jílu. Mohly být rozmyty protékající vodou a překryty stopami tlap jeskynních medvědů, kteří jeskyně obývali opakovaně. Jedna z medvědích lebek spočívá na velkém balvanu, spadlém od stropu jeskyně: pravěký „oltář“ kultu medvěda?

Rovněž tento jeskynní komplex nebyl, jako většina ostatních nalezišť pariétálního umění, člověkem trvale obýván. Jeho význam nelze, vzhledem k faktické nedostupnosti, hledat v osídlení a vyhledávání úkrytů našimi předky. Vzdor těžké přístupnosti a značné hloubce pod povrchem terénu je třeba hledat ještě hlouběji: v lidské mysli.

Ta donutila tvůrce tohoto umění zobrazit i zvířata tak „neužitečná“, jako třeba výra nebo sovu, a doplnit výtvary desítkami výrazných červených, černých a okrových teček, jejich význam nám zatím, jako u dalších geometrických obrazců, uniká. Totéž platí i pro četné pozitivní i negativní stopy lidských rukou v jeskyni Chauvet i jinde.

Při svém návratu ještě téže noci a pak na Štědrý den roku 1994 objevitelé spolu s dalšími kolegy popsali a zdokumentovali ale i tvary, připomínající ptáky bez hlav, tvory s tykadly podobné hmyzu („pravěký surrealismus“!), tvar připomínající motýla a další geometrické tvary a znaky (paleolitická „geometrická abstrakce“!), z jichž jeden připomíná již dříve jinde objevenou střechu obydlí.

Snad nejvíce fascinující na těchto výtvorech je jejich výtvarná, ba umělecká úroveň: mnohá zvířata jsou zachycena v rozfázovaném pohybu („pravěký futurismus“! – viz bar. příloha – obr. 22), další z několika kombinovaných různých úhlů pohledu, propojujících profil, třičtvrtěnní profil a čelní pohled včetně perspektivních zkratk („paleolitický kubismus“).

Klasickým je využívání skalních vypouklín, dutin a hran včetně tvarů vápencových krápníků. Jejich sledování při pohybu pozorovatele nebo objektivu kamery kolem nich vyvolává dojem pohybu (desítky

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



**Obr. 1** Zatím nejstarší známé „umělecké dílo“. Stáří nálezu: 77 000 let



**Obr. 4** Soška mamuta. Předmostí u Přerova. Mamutovina, 118 mm. (SVOBODA 2011, s. 21)



**Obr. 6** 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. 5** Soška mamuta. Bádensko, SRN. Mamutovina, cca 40 mm. Nález 2011, odhadované stáří 35 000 let

**Obr. 2** Pěstní klíny. Stáří 800 000 let. (PIJOAN 1977, s. 10)



**Obr. 3** Hlava dívky s čelenkou. Žilnatý křemenec, šířka 16,5 cm. Praha – Letná. Pravděpodobné stáří 300 000 let (?). (MIKULA 1983, s. 109)

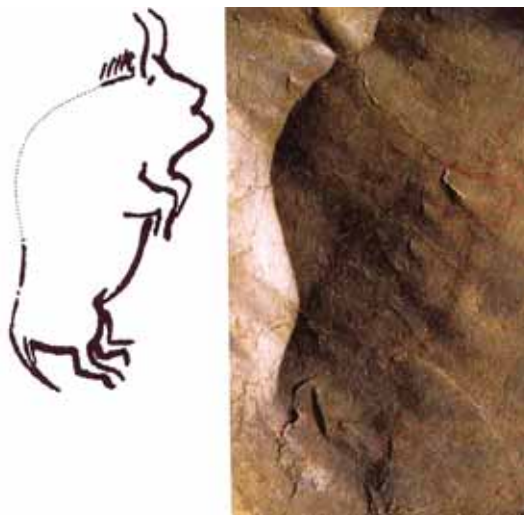


**Obr. 7** Willendorfská venuše. Vápenec, výška 105 mm, stáří 25 000 let





Obr. 13 Malby ze stropu Sálu býků jeskyně Altamira



Obr. 14 Hra světla a stínu na přirozeném povrchu skály v Niaux vytváří hřbet tura.



Obr. 15 Kozel, kresba uhlem, Niaux



Obr. 16 Malba koně, využívající přirozený tvar skalní stěny a otisky rukou, Pech Merle



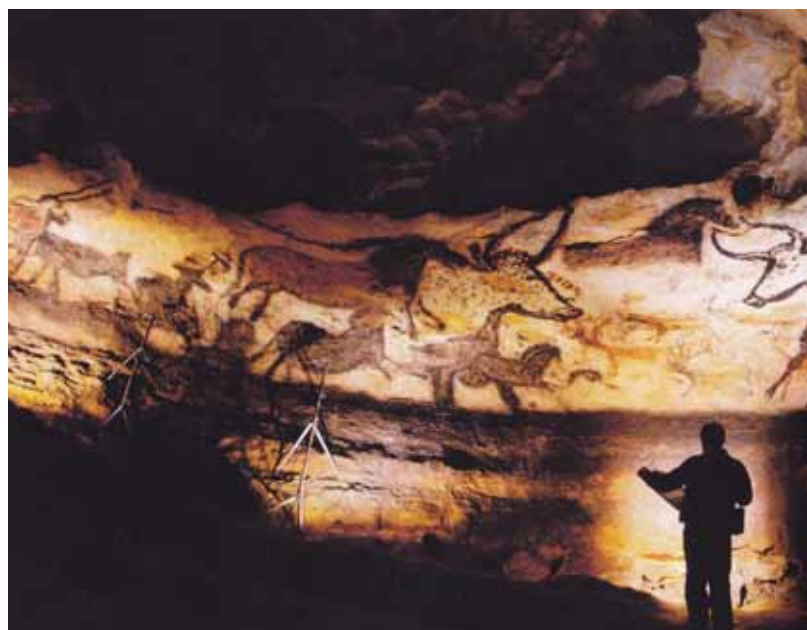
Obr. 17 Henri Breuil v Lascaux roku 1940



Obr. 19 Lascaux, kresby v Šachtě mrtvého muže



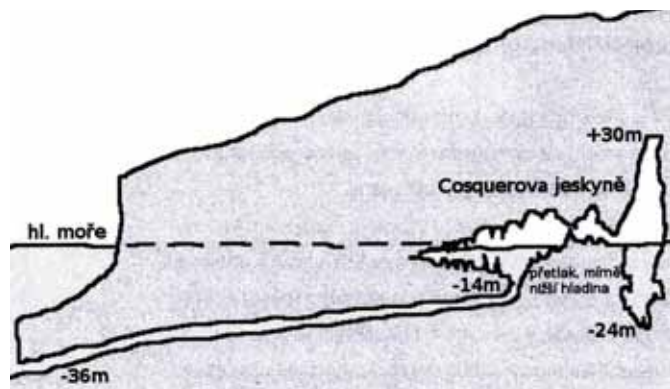
Barevná obrazová příloha k článku  
**MYSL V JESKYNI – JESKYNĚ V MYSLI?**



Obr. 18 Lascaux, Sál byků



Obr. 22 Chauvetova jeskyně, kresby koní



Obr. 20 Cosquerova jeskyně – schematický průřez



Obr. 21 Cosquerova jeskyně



Obr. 23 Chauvetova jeskyně, nosorožci a lvi

tisíc let starý „kinetismus“). Přidáme-li představu osvětlení (také zde byly nalezeny funkční lampičky – lojové kahany se zbytky tuku a pozůstatky loučí), zvuk kapající vody rozeznávající krápníky, a hudební či pěvecké produkce tvůrců těchto děl či jejich diváků, máme před sebou úplný paleontologický „gesamkunstwerk“, nebo – chcete-li multimediální představení; paleolitický „happening“.

Nedoložený výrok Pabla Picassa poté, co údajně spatřil malby v jeskyni Altamira, možná není autentický, ale má sílu velké metafory: „Nevytvořili jsme nic nového!“

Fascinující bohatství vyspělých uměleckých forem zřejmě nejméně po devatenáct tisíc let nespátřily lidské oči. Podle poznatků geologů před tak dlouhým časem došlo k závalu původního vchodu do tohoto jeskynního komplexu, dokud J.-M. Chauvet a jeho druzi nenalezli a nerozšířili před Vánoci roku 1994 nepatrnou průrvu opodál původního vstupu.

Pokud je známo, jeskynní komplex Chauvetovy jeskyně zatím nebyl a ani nemá být zpřístupněn veřejnosti. Jak říká vedoucí objevitelské skupiny a nyní správce jeskyní Chauvet: „Když mohli lidé počkat na objevení této fascinující galerie desítky tisíc let, tak těch pár let na dokonalou dokumentaci a další vědecký výzkum náš objev ještě počká.“ (Autentické zápisky J.-M. Chauveta, popisující na mnoha stranách autentické zážitky z objevu i samotná díla, lze nalézt na <http://www.wikipedia/chauvet.cave.com>.)

Přes pokračující výzkumy, dokumentaci a publikované práce je třeba dokončit mnohé: např. vytvořit „faksimile“ – kopii toho komplexu podobně jako v Altamire a Lascaux, vydat další publikace, vytvořit videa a filmy a hlavně využít v nejvyšší možné míře možnosti současné vědy a techniky k dalšímu zkoumání. Jeden z bývalých francouzských ministrů kultury odhadl, že to vše by stálo značné finanční prostředky: asi tolik, kolik stojí jedna francouzská vojenská stíhačka Mirage...

Shrnuto: objevy v Chauvetově a dalších jeskyních a dosavadní vědecká určení jejich stáří zpochybňují obecně a setrvale (byť mnohdy neuvědoměle) přijímané přesvědčení, že výtvarné umění se po svém vzniku proměňovalo v souladu s linearitou vývoje „od horšího k lepšímu“, od jednoduššího ke složitějšímu, od méně dokonalého k dokonalejšímu.

Nasvědčují spíše již dlouho naznačovaným odvážným hypotézám, podle nichž se výtvarné umění vynořilo jakoby „náhle a odnikud“, v „dokonalých formách a složitých obsazích“. Leč neukvapujme se: nelze ani tušit a odhadovat co z pokladů paleolitického parietálního i mobilního umění čeká ještě na své objevení – a především kolik a co z něho již asi nikdy vlivem přírodních proměn i zásahů člověka do přírodního prostředí neobjevíme...

Není však důvod propadat beznaději: nejen pokračující objevy, ale i stále intenzivnější zapojování současných vědeckých disciplín a dnešních technických prostředků přináší nové poznatky i u nálezů již učiněných. Vedle přírodních a technických věd nabývají stále většího významu vědy i společenské, např. komparativní sémiologie. Ta, podporovaná mj. ICT technologiemi, napomáhá k identifikaci celé plejády individuálních tvůrců, specifických lokalit a „uměleckých škol“. Odhaluje spolu s přírodními a technickými vědami třeba dlouho netušený podíl žen na tvorbě paleolitického parietálního i mobilního umění, ba i tvorbu dětí či uměleckého dorostu, pomáhá rozpoznat výtvary „mistrů“ od výtvarů učedníků či osob netalentovaných.

Tato bádání se nedají odrazovat ani tím, že přístup do většiny těchto jeskyní je skrytý, fyzicky i psychicky (a dnes i ekonomicky) náročný.

Obdobně, byť specificky jinak, je náročné zkoumání neuropsychologické, zkoumání lidské mysli našich předků, v níž se umění kdysi zrodilo. Máme zde však kromě vědeckých, technických a materiálních prostředků jednoho fascinujícího spojení: svoji mysl, své vědomí včetně vědomí pokory před tím, co všechno ještě nevíme, neznáme a možná ani netušíme.

Jsem přesvědčen, že právě v našich myslích jsou dosud skryté „temné jeskyně“ a že současně právě v lidských myslích je ukryto světlo, kterým můžeme nalézt a projasnit paleolitické jeskyně reálné i jeskyně předsudků a zábran v lidských myslích, našich nejbližších a nejlepších spojeních.

A pouze tam lze hledat odpovědi na otázku **proč** začali naši předkové tvořit výtvarné umění a **čím** bylo v jejich životě.

(Pokračování v příštím čísle.)

Literatura

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

HUYGHE, R. (ed.) *Umění pravěku a starověku*. Praha: Odeon, 1962. ISBN nevedeno.

LEWIS-WILLIAMS, D. *Mysl v jeskyni. Vědomí a původ umění*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1518-1 (1. vydání 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. vydání Londýn 2005)

LOMMEL, A. *Pravěk a umění přírodních národů*. Praha: Artia, 1970.

MIKULA, J. *Dvacetkrát starší než Altamira*. Praha: Albatros, 1983.

PIJOAN, J. (hl. ed.) *Dějiny umění I*. Praha: Odeon, 1977. ISBN nevedeno.

SKLENÁŘ, K. *Tanec obrů. Není jen Stonehenge*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0415-7.

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

Poznámky

<sup>1</sup> Odborná literatura, věnující se problematice pravěkého umění, není u nás právě rozsáhlá. Z monografických titulů je v české překladu asi dosud nejdostupnější dílo Andrease Lommela z ediční řady *Umění světa* nakladatelství Artia. (LOMMEL, A. *Pravěk a umění přírodních národů*. Praha: Artia 1970.) Uvážíme-li, že první vydání tohoto díla je z roku 1966, nebudeme asi překvapeni, že kromě zastaralé terminologie v označování období paleolitu i neolitu obsahuje některá pojetí a tvrzení, která po více než čtyřech desetících let již ve světle nových vědeckých přístupů a poznatků nemohou obstát. To platí mj. o pojmu „primitivní“ (člověk, umění), ale třeba i o označování některých artefaktů jako „nejstarších“ nebo „jedněch z prvních“ (Venuše z Laussel). Obdobně platí toto konstatování i pro nejrozsáhlejší soubor obrazových knih o dějinách výtvarného umění (PIJOAN, J. *Dějiny umění I*. Praha: Odeon 1977). O to větší ocenění patří dílu J. A. Svobody.

Prvotním podnětem k tomu, abych se po několika let – byť s delšími přestávkami – zabýval něčím tak obecně i pro výtvarnou výchovu zdánlivě neaktuálním, jako je nejstarší výtvarné umění, nebylo však dílo prof. Svobody, ale české vydání knihy jihoafrického profesora Davida Lewis-Williamse *Mysl v jeskyni* (LEWIS-WILLIAMS 2007).

Emeritní profesor antropologie v Johannesburgu (nar. 1934) se v knize o rozsahu 408 stran se šestnácti stranami barevných příloh na základě celoživotního zkoumání zabývá především otázkou důvodů vzniku

umění v období paleolitu. V souladu s podtitulem knihy – *Vědomí a původ umění* – usiluje o syntetický přístup k hledání odpovědi či spíše odpovědí na tuto vzrušující otázku. Využívá k tomu jednak paralely analyticko-syntetických komparací mezi klasickými projevy parietálního umění (Altamira a další) a uměním jihoafrických Sanů a amerických Indiánů, jednak současné poznatky antropologie, neurobiologie a neuropsychologie. Dochází k přesvědčení, že umění mladého paleolitu bylo vytvářeno ve změnách stavech vědomí, v nichž jeho tvůrci „promítali“ na stěny jeskyní jako na duchovní a materiální „membrány“ své vize ze „světa duchů“. Přitom těmito duchy nejsou míněny ani tak „nadpřirozené bytosti“, jako spíše skryté, podpovrchové dimenze v myslích tehdejších lidí.

Podnětům tohoto badatele v uvedeném i následujícím díle (LEWIS-WILLIAMS, D.; PEARCE, D. *Uvnitř neolitické mysli. Vědomí, vesmír a říše bohů*. Praha: Academia, 2009) se budeme více věnovat v pokračování našeho textu. Jeho cílem však není podat odbornou recenzi těchto ani dalších odborných publikací, ale spíše upozornit na některé zatím nikoli běžné přístupy k pojetí a pochopení nejstaršího výtvarného umění a jeho možných výkladů ve vztahu k edukačním koncepcím dnešní výtvarné výchovy. A snad nejen jí.

<sup>2</sup> Ve starší literatuře se lze setkat např. s pojmem *Chattell-Perronien* (26–20 tis. př. n. l.), který je v novějších pramenech nahrazován pojmem *Solutréen*, označujícím zhruba stejné období. Obdobně to platí pro pojem *Périgordien*, jak bývalo dříve označováno období mladšího gravettien, aj. Uvedené i další názvy byly většinou odvozeny od míst nálezů tzv. industrií – nástrojů z kamene, popř. kostí. I v současné periodizaci jednotlivých období nepanuje absolutní shoda v uvádění období. Moderní vědecké poznatky tuto periodizaci jednak upřesňují, jednak dříve uváděnou dobu vzniku nálezů dosti často mění. Podobně se lze ve starší literatuře setkat při označování pravděpodobné doby vzniku artefaktů s označením př. Kr. (před Kristem), v novější s označením př. n. l. nebo s označením BC. Tato zkratka vyjadřuje pravděpodobné stáří nálezů, tedy čas, který uplynul od jejího vytvoření do současnosti. Literatura, na niž se především odvoláváme (SVOBODA 2011), však u obrazového doprovodu časové údaje úmyslně neuvádí. Činí tak podle našeho mínění hlavně proto, že aktuální vědecké poznatky tyto údaje velmi často, a někdy velice výrazně, korigují.

<sup>3</sup> Nemine snad týden, aby se populárně vědecká i renomovaná periodika nezmínila o hypotetických či dokonce doložených vztazích Homo sapiens s naším – snad – bratrancem, Homo neandertalis. Chvilku je pokládáno za zcela vyloučené, že by se naši prapra... dědové intimně stýkali s prapra...babičkami neandertálskými (a naopak! – pokud pomíneme nejen sexuální, ale snad i občasnou potravní konzumaci druhých prvními či prvními druhými), po čase se bez jakýchkoli pochybností zjistilo, že za jistou sekvenci DNA vděčí

část naší současné populace právě sexuálními styky svých předků s neandertálcí, a že díky této sekvenci mají někteří z nás – snad právě my, Evropané – vyšší imunitu vůči některým chorobám. V tom případě díky, prapra...dědové a prapra...babičky, ale i vzdálení prapra...bratrance a prapra...sestřence!

A konečně zcela nový impuls do zkoumání vývoje člověka přinesl nedávný objev třetího lidského druhu, tzv. denisovanů, pojmenovaných podle nálezu části prstní kůstky v ruské jeskyni Denisovská. Tito současníci Homo neandertalis i Homo sapiens se zřejmě od našeho možného předchůdce oddělili ještě před migrací z Afriky nebo až na Blízkém Východě a osídlili značnou část Sibíře a jižní Asie s možností plavby a cest přes tichomořské ostrovy až na australský kontinent.

Také v Austrálii dochází stále častěji k překvapivým objevům; radiokarbonová a radiothoriová izotopová měření dokazují, že stáří tamních jeskynních maleb souzní s nejstaršími projevy parietálního umění v Evropě a pohybuje se ve dvou časově oddělených etapách: 30–35 tisíc a 25–20 tisíc let BC.

<sup>4</sup> Jíří A. Svoboda (nar. 1953), prof. PhDr., DrSc., je ředitelem Ústavu antropologie PřF MU v Brně a vedoucím Střediska pro paleolit a paleontologii při Archeologickém ústavu AV ČR v Brně. Vedl terénní výzkumy na Moravě i v severních Čechách, zúčastnil se mnoha zahraničních vědeckých expedic – kromě Evropy na Saharu, do jižní Ameriky, na Sibiř atd. Je autorem třiceti vědeckých monografií a téměř čtyř set vědeckých statí.

Jeho poslední obsáhlé dílo (SVOBODA 2011) přináší na více než třech stovkách stran velkého formátu ucelený a takřka komplexní pohled na problematiku vzniku a proměn výtvarného umění. Vychází z rozsáhlé archeologické databáze, ale využívá i funkčních analogií, tradičních evolucionistických a lineárních teorií, ale bez apriorního zaujetí či odmítání předkládá i bohatou škálu hypotéz, které po více než sto padesát let tyto tradiční představy předkládají, doplňují nebo dokonce zpochybňují.

<sup>5</sup> Karel Sklenář (nar. 1938) je specialistou na paleolitické období a jeho archeologii. Byl mj. dlouholetým ředitelem sbírek Historického muzea Národního muzea v Praze. Je autorem čtrnácti knižních publikací a desítek vědeckých i popularizačně vědeckých statí a článků. Pokud jde o objekty, po léta nalezené a shromažďované J. Mikulou, není bez zajímavosti, že jsou spolu s jeho kresbami a malbami představ o české krajině v paleolitu vystaveny na zámku v Libochovicích a že tento zámek je majetkem Akademie věd české republiky. Ostatně Mikulovy antropomorfy a zoomorfy si v ničem nezadají s objekty, vystavenými v Muzeu člověka v Paříži pod označením „*předměty sbírané člověkem*“. V době, kdy jsem měl možnost je tam spatřit (r. 1994), byl však u tohoto označení v závorce otazník. Otazníky mám raději než vykřičníky. Ostatně vydavatel na přebalu Svobodovy publikace uvádí, že „*Před 35 tisíci lety začal*

*prehistorický člověk vytvářet umění a tato kniha si klade otázku, jak dnes k tomuto fenoménu přistupovat*.“ Aníž bychom si osobovali právo hodnocení, povězte, že podle našeho přesvědčení si tuto otázku klade vysoce fundovaně, s přihlédnutím ke všem (téměř všem ?) významným poznatkům, teoriím a hypotézám tak, jak „*byly na toto téma za posledních 150 let vysloveny*“.

Současně je třeba konstatovat, že jméno J. Mikuly se v knize prof. J. A. Svobody nevyskytuje, ačkoli i ji recenzoval PhDr. Karel Sklenář, DrSc. Tento fakt však nemůže být chápán jako výtka mimořádné hodnoty Svobodovy knihy.

<sup>6</sup> Přiznávám, že v této souvislosti jsem již pár desítek let napadán kacířskou myšlenkou, že pojem „*logos*“ z první věty Evangelia podle Sv. Jana (Jan 1;1) není nešťastnější překládat jako „*slovo*“. A aníž chci jako amatér fušovat do řemesla biblistů, historiků, lingvistů, filozofů náboženství nebo dokonce teologů, vnucuje se mi stále intenzivněji cosi jako „*proco není jména, slova, pojmu etc.*“...Co nás přesahuje.

<sup>7</sup> Do tohoto počtu zcela vědomě nezahrnujeme např. projevy pravěkého umění ve Skandinávii a na severu Ruska, pokračující průzkumy fascinujících rytin na skalních stěnách v severoitalské oblasti Val Camonica, rytiny a malby na stěnách v Kazachstánu a další. Činíme tak s lítostí nejen kvůli omezenému rozsahu tohoto článku, ale i proto, že tyto objevy jsou většinou řazeny k umění mladšímu, neolitickému.

<sup>8</sup> Jak uvádí J. A. Svoboda, „... drobné umělecké předměty – „přenosné“ neboli mobilní umění – se v paleolitických kulturních vrstvách ve Francii nacházely od roku 1835.“ (SVOBODA 2011, s.31). Zájem pana hraběte nebyl tedy nikterak nový. Ostatně existenci paleolitického plastického mobilního umění uznávaly oficiální vědecké kruhy postupně již od 60. let 19. století. K uznání existence rytin a maleb na stěnách paleolitických jeskyní a jejich možného stáří bylo však třeba dlouhodobé a namáhavé změny myšlení. A to není ani pro vědce – a často právě pro ty nejspécializovanější a nejrenomovanější – nic snadného.

<sup>9</sup> Jeskyni Font-de-Gaume objevil 12. září roku 1901 místní učitel Denis Peyrony a k jejímu prozkoumání přizval významného archeologa Henri Breuila. Ten rovněž zprvu odmítal připustit, že by její malby mohly pocházet již z období staršího magdalenien, tedy zhruba z doby 17 000 tisíc let př. n. l. Přitom některé rozsáhlé jeskynní komplexy, např. známý Raufignac (La Grotte de Raufignac), byly počátkem 20. století vlastně znovuobjevy.

#### 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

# PŘÍRUČKA PRO STAVITELE V LIBOVOLNÉ SUBSTANTIVNÍ OBLASTI

How to build a house in substantive area

Helena Kafková

## Anotace:

Cílem tohoto článku je předvést metaforu stavby, která spojuje jeden typ kvalitativního výzkumu ve společenských vědách s jedním typem umělecké tvorby. Předložený obraz ukazuje, že tradice výtvarného umění má podíl na postupech a způsobech společenské reflexe. Porozumění souvislostí této části tradice výtvarného umění umožňuje sledovat ve výtvarné výchově cíle, které jsou jí vlastní, a mimoděk děti vybavovat obecnějším rozuměním, platným za její hranicí.

## Abstract:

This article deals with common concepts of qualitative research and modern art. It points out to an intersection between two texts and presents the conceptual connectedness of visual art's tradition and social studies. In visual art education, it is required both to focus on its inherent problematic and to transcend its own field. The paper contributes to answering this challenge.

Vyjdeme ze společného pojmového prostoru dvou textů. Jeden z nich má charakter výzkumného manuálu, druhý sestává z poznámek umělce, učitele umění. Smyslem prvního článku (Glaser; Strauss 1965) je prokázat nezávislost kvalitativního výzkumu na kvantitativním. Druhý (Schlemmer 2003) se zabývá tím, co má být malba a sochařství, pokud se vzdávají samostatnosti ve prospěch „celkového uměleckého díla“ (Gropius 1919)<sup>1</sup>

## Obraz stavby v substantivní teorii

Text Glasea a Strausse vysvětluje, jak vzniká substantivní teorie. Pojem stavby je v něm přítomný implicitně. Slova „pole, triangulace, zakládání“ ukazují souvislost substantivní teorie se stavěním. Na začátku člověk vstupuje na určené místo, do určitého pole a pasivně jej pozoruje. Stejně postupuje architekt, když na začátku své práce navštíví místo, pro které má navrhnout stavbu, aby z něj získal nějaký dojem. Dále se v souvislosti se substantivní teorií dočítáme o *triangulaci*. Tento pojem se týká umísťování stavby, například v přesné výšce. Také výraz *zakládání* (*grounding* ve výrazu *grounded theory*) chápeme v souvislosti se základy domu, substantivní teorie může sloužit jako *základ* pro formální „*zakotvenou* (nebo *založenou*) teorii“. Formální teorie, která je *založená*, se liší od formální

spekulativní teorie, která nemá *založení* v poli. (Glaser; Strauss 1965).

Tvrdíme tedy, že vznik substantivní teorie je zobrazitelný jako zakládání stavby. Můžeme si to představit tak, že do určité oblasti přichází někdo postavit dům. Možná, že zůstane jen u stavby základů, ale o tom se rozhodne teprve, když uvidí, jsou-li tyto základy použitelné samy o sobě. Substantivní teorie totiž může představovat základy pro založenou formální teorii, ale často je samotné vytvoření substantivní teorie konečný cíl. (Glaser; Strauss 1965). Stavitel používá cokoli, co je mu v dané oblasti dostupné, ale nepřináší nic odjinud. Má s sebou jen věci, které běžně používá, vyhradně pro tuto situaci si nepřipravil nic. V první chvíli oblast pasivně pozoruje, vzápětí však přestává být pasivní. To se překvapivě projevuje tak, že se *ukazují* hypotézy. Výzkumník hypotézy *nevytváří*, ale nechává je *ukázat* se a poté se jimi nechává vést. Kromě toho jsou hypotézy *generovány*, stejně jako celá založená formální teorie. Koncepty jsou při tvorbě substantivní teorie *vyvíjeny*, centrální analytický rámec *krystalizuje*.

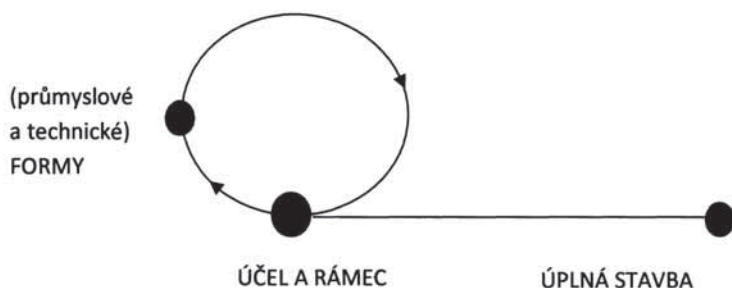
Tyto výrazy nám nabízejí celou škálu situací, ve kterých má výzkumník menší či větší místo, ale v žádném ohledu mu není uloženo sebevyjádření. Mezi slovy „*vyvinout*, *generovat*, *vyvstat* a *krystalizovat*“ je to výraz „*vyvíjet*“, který předpokládá jeho podstatnější vliv na věc. Ani to

ovšem není „*tvorba z ničeho*“. Můžeme například vyvíjet fotografii z filmu nebo nějakou dovednost, třeba kreslířskou dovednost – něco, co je předem dáno jako možnost. Vyvíjíme formy z jejich potenciality do aktuality. Podobně „*generování*“ příliš nepřeje uplatnění výzkumníkovy původnosti. Jeho výsledek je dán vstupy a průběhem. U „*vytváření*“ je důraz na časovém průběhu, na prudkosti a nečekanosti, díky nimž člověk zůstává v roli svědka. „*Krystalizování*“ se naopak soustředí na výsledný prostorový tvar. Člověk jej může prohlížet, může nějak rozumět tomu, jak je vystavěný, ale nic nenaznačuje, že by na něm měl ještě jiný podíl.

O „analytickém rámci“ se dozvídáme, že je součástí stavby a že vzniká *krystalizací*. Tu si běžně představíme jako přeměnu hmoty z chaotického do organizovaného stavu (například při krystalizaci solného roztoku). Po většinu času probíhá bez lidského zásahu. Zkusme porovnat krystalizaci, jak ji chápeme v běžném smyslu, s výše navrženým obrazem vzniku substantivní teorie. Přestavme si člověka stavějícího základy domu. Pole, na kterém stavění probíhá, je na úplném začátku podobně neorganizované a výslednému tvaru vzdálené, jako výchozí hmota pro krystalizaci. Přitom je konečný tvar krystalu v obou případech dán z podstatné části pouze konstrukčními vlastnostmi neorganizovaného pole či krystalizačního roztoku.



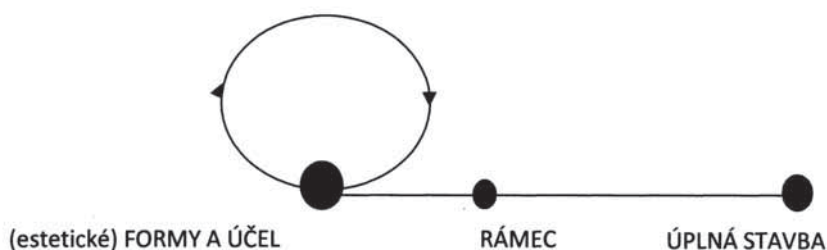
Než odpovíme na nabízející se otázku, o jaký účel tu šlo, pokusíme se na tomto grafu vyjasnit důvod Schlemmerova odmítání technických forem. Výše uvedený graf představuje otevřený proces. Pokud se stane účelem technika a průmysl, dojde k uzavření procesu, protože spojení, identifikace účelu a rámce, vzniklého krystalizací technických forem, vytvoří smyčku. Ta způsobí zacyklení znemožňující pokračovat k úplné stavbě:



Schlemmer odmítá omezit umění na *technickou* nutnost, stejně jako na nutnost *estetickou*. Chce vytvořit umění, které je *nezbytné* takovým způsobem, že leží za *průmyslovou nutností* nebo *formální nutností* estetické formy. Malba pro něj představuje etický způsob života. Jeho smysl je pozvednutí *sebe-vědomí* (Schlemmer 2003)<sup>3</sup>. Schlemmer klade umění jako otázku *sebe-určení*. Proto vidí nutnost umění jako *etickou*, a ne *průmyslovou* nebo *estetickou*. Estetický účel také vytváří smyčku.

pojaté humanitní oblasti se nabízejí klasické formy, kánony a proporce lidského těla. Schlemmer o nich říká, že jsou „mrtvé a sterilní“, pokud nejsou silně pocítované, tušené a prožité. „Musíme si dovolit ohromení a úžas... a na jejich základě formulovat potřebné principy.“ Tento postup je analogický výše popsanému výzkumu: jít do pole, získat zkušenost s tím, co v něm je, a následně nálezy formulovat. Podobně píše o barvách:

„První je pocit, potom jeho výsledek registruje rozum...“ Další vyjádření je analogické fázi objevování, která leží mezi rámcem a stavbou: „Trojice základních barev... jenom poskytuje základní rámec pro souzvuk, který se nedá vykalkulovat.“ (Schlemmer 2003, s. 309) Hledání souzvuku v základním rámci barev odpovídá v substantivní teorii fázi vývoje hypotéz vztahených k analytickému rámci (Glaser; Strauss 1965). V obraze stavitele odpovídá tato fáze dokončení stavby, kterým se její účel stává zcela patrným.



Pokud přemýšlíme o etickém účelu, domníváme se, že nemůže vytvořit pojmovou smyčku. Buď je obsažen v pojmu účelu, nebo je uvedenému schématu úplně cizí. Etický aspekt tvořivé práce je v myšlení Bauhausu běžný. Nyní jej můžeme vidět také jako podmínku úplnosti cesty od účelu k úplné stavbě.

V každé substantivní oblasti jsou formy právě pro ni specifické. V esteticky

## Poznámky

- <sup>1</sup> K tématu umění a vědy cf. (Fulková; Tipton 2007) a (Hazuková; Šamšula 2005).
- <sup>2</sup> K tématu formy a obsahu cf. (Slavík 2010).
- <sup>3</sup> K tématu autonomie výtvarné výchovy cf. (Brewer 2002).

## Literatura:

- BREWER, T. M. Integrated Curriculum: What Benefit? *Arts Education Policy Review*, 103:4, Mar/Apr 2002, s. 31–37.
- FULKOVÁ, M.; TIPTON, T. M. DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis Between Contemporary Art and Biology. In *Monography of InSEA (International Society for Education through Art) UNESCO Horizonte: Heidelberg-Karlsruhe*, 2007, s. 1–9.
- GLASER, B.G.; STRAUSS, A. L. iscovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research. *American Behavioral Scientist*, 8:5, 1965, s. 5–11.
- GROPIUS, W. *Bauhaus Manifesto and Program [1919]*, <http://www.mariabuszek.com/kcai/ConstrBau/Readings/GropBau19.pdf> (Accessed 30. 03. 2011).
- GROPIUS, W. The Theory and Organization in Bauhaus [1923]. In HARRISON, CH; WOOD, P. (ed.) *Art in Theory*, Oxford, UK : Blackwell Publishing, 2003, s. 309–314.
- HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : UK, 2005.
- SCHLEMMER, O. Diary extracts [1922]. In HARRISON, CH.; WOOD, P. (ed.). *Art in Theory*. Oxford, UK : Blackwell Publishing, 2003, s. 306–309.
- SCHMITZ, N. M. *Oskar Schlemmer's Anthropological Design*. In FIEDLER, J.; FEIERABEND, P. (ed.), *Bauhaus*, h. f. Ulmann, 2006, s. 288–291.
- SLAVÍK, J. Nová média na pomezí praxe a teorie výtvarné výchovy, *Výtvarná výchova*, roč. 50, č. 2, 2010, s. 12–17.

## O autorce:

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

helena.kafkova@gmail.com

# AGRESIVITA VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY ANEB: „PANÍ UČITELKO, MY JSME VŠICHNI AGRESIVNÍ!“

Aggression in the art education or „Miss teacher, we are all aggressive!“

Lada Hánlová

## Anotace:

Článek se zabývá problematikou agresivity dětí, agresivity ve škole. Představuje preventivní projekt do výuky výtvarné výchovy pro žáky 6. ročníků základní školy. Projekt s názvem Člověk zvíře seznamuje žáky s agresivitou člověka i zvířete, pomáhá jim (jejich) agresivitu pochopit, poznat a odhalit.

## Abstract:

This article engages problems of aggression children, aggression in the school. It introduces preventive project to the art education for pupils of six degree of basic school. This project called Human animal presents these pupils aggressivity of people and also animals. It helps them to understand, to know and to discover (their own) aggressivity.

**Jak všichni rozumní lidé tuší, agresivita, natož násilí, do školy nepatří. Přesto agrese ve škole je, dokonce se jí zde líbí a daří se jí tu. Většinou učitelů a vychovatelů je velmi často vnímána jako nežádoucí, škodlivá, zlá...jako plevel, pro který ve škole není místo ani pochopení. Možná právě proto se zde tento plevel ale dokáže velmi rychle množit a překračovat přirozenou míru svého výskytu, své užitečné podoby. Snahou zmíněných autorů bývá tohoto škůdce bez výjimky vyhubit. Co když má ale agresivita i druhou tvář – tu pozitivní, dobrou, prospěšnou? Co když tato vlastnost dokáže člověku za určitých podmínek velmi dobře sloužit? Je možné agresivitu dětí (agresivitu ve škole) zkulтивovat?**

Agresivita, a zejména agresivita dětí, je pojem v současnosti hojně užívaný, komentovaný, obávaný i sledovaný, někdy až s jakousi vášní. Můžeme toto slovo slyšet šokujícím hlasem médií, ustrašeným tónem rodičů, varovnou řečí učitelů, psychologů, lékařů, či pohoršeným jazykem společnosti. Pojetí a význam slova agresivita se ale u každého z nich liší, a tak zanechává i odlišný dopad ve vnímání široké veřejnosti.

Téměř bez výjimky se zprávy o agresivitě dětí objevují v negativním smyslu, při popisu jejich jednotlivých brutálních a destruktivních činů, ať už z prostředí

ulice, domova, či školy. Informace jsou zveřejňovány i v souvislosti s výsledky nejrůznějších výzkumů, které současné podobě agresivity většinou připisují charakter častějšího výskytu a závažnějšího průběhu ve srovnání s agresí minulosti.<sup>1</sup> *Jaký obraz o agresivitě dětí v nás tyto zprávy zanechávají?*

Častou reakcí jsou to názory typu: *odstraňme ji, zamezme ji, trestejme ji* a podobně. Domnívám se však, že tato cesta tak docela k cíli nevede. Vždyť agresivní chování provází člověka od prvopočátku jeho existence, nelze je tak považovat za něco nového, či nelogického a tudíž nutného odstranění. Člověk je vybaven agresí z určitých důvodů, ať už to jsou motivy primárně biologické (přežití, obrana, ochrana, rozmnožování aj.), či důvody sociálního charakteru (tvoreni vztahů – sociabilita, konkurenceschopnost, agonální jednání<sup>2</sup> aj.), které s těmi biologickými úzce souvisí. Profesor Z. Matějček popsal pozitivní funkce této vlastnosti velmi výstižně (1999): *„Agresivitu potřeboval člověk nejen k lovu a boji, k obraně sebe, své rodiny, své vlasti atd., ale vůbec k přemáhání jakýchkoliv překážek...Bez pořádné dávky agresivity v lidech by nebylo horolezců, ale ani mořeplavců, ani objevitelů elektriny či antibiotik<sup>3</sup> ...“*

Existuje množství pohledů na vývoj lidské agrese, které se od sebe liší příčinou vzniku této vlastnosti člověka. Jedná se o pohled instinktivistický<sup>4</sup> (agresivita jako pud člověka), behavioristický<sup>5</sup> (agresivita

jako naučené chování člověka vedoucí k úspěchu), nebo o koncepty smíšené<sup>6</sup>, které v současnosti převažují. Ty se – jednoduše řečeno – přiklánějí ke kombinaci vlivu genetiky a působení prostředí při formování lidské agrese. Z těchto odlišných teorií však vyplývá důležitý závěr, a to, že agresivita tu s námi byla, je i bude, i když její podoba se může měnit a měnit se. Děje se tak v souvislosti se změnami ve společnosti, v přírodě i v samotném člověku – v jeho chování, myšlení a cítění.

Proto považuji snahu o odstranění agrese z lidského chování nejen za bezvýznamnou a marnou, ale ve výsledku pro člověka i škodlivou. Jako účinnější varianta se mi jeví tendence agresivitu pochopit, přijmout ji a naučit se s ní pracovat<sup>7</sup> – usměrňovat ji správným směrem, tedy k tomu, využívat ji konstruktivním, nikoli destruktivním způsobem.

Otázkou zůstává: *JAK?*

## AGRESIVITA JAKO TÉMA VÝUKY

Žhavé téma agresivity mě přimělo k tomu nezavírat před ním oči, neobeházet je, nesazít se je vytěsnit ze školního prostředí (a lidského chování), ale naopak – postavit se k němu čelem, zkusit je poznat, porozumět mu, reflektovat je a možná ho tím lehce posunout na přijatelnější kolej. Udělat z agresivity předmět našeho zájmu, a to nikoliv ve smyslu souhlasu s brutalitou určitých aktů, ale připustit agresi jako téma – rozhovoru, tvorby...jak

poznává J. Slavík (2006): „...jako téma, které otvírá možnosti se zabývat ohněm ještě před tím, než propukne v požár.“<sup>8</sup> A s kým jiným dětskou agresivitu řešit než právě s jejími aktéry – dětmi?<sup>9</sup>

Na základě těchto tezí jsem se rozhodla začlenit téma *agresivita* přímo do školní výuky a společně s žáky prozkoumat její podobu, funkce, příčiny, klady i zápory. *Má vůbec učitel nějakou možnost pracovat s agresí (svých) žáků? Lze začlenit agresivitu jako téma do hodin výtvarné výchovy? Kdy, s kým, jak a proč?* Toto jsou základní otázky, na které jsem začala hledat odpovědi a které mě přiměly k vytvoření školního projektu: *Člověk zvíře*. Tento projekt jsem se rozhodla připravit k využití ve výuce výtvarné výchovy, a to nejen proto, že je výtvarná výchova oblastí mého zájmu, ale protože se domnívám, že nabízí podmínky, které si toto téma žádá.

Agresivita jako předmět výuky obecně dle RVP ZŠ spadá do několika vzdělávacích oblastí a průřezových témat: např. do oblastí *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda*, *Člověk a zdraví*, či průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova*, *Multikulturní výchova* a *Mediální výchova*. Svým širokým rozsahem (agresivita jako jev, který se týká každého člověka) se ale dotýká i ostatních vzdělávacích oblastí, které k němu mohou osobitě přispět.

Výtvarná výchova, která spadá do vzdělávacího okruhu *Umění a kultura*, patří mezi expresivní obory. Slovo *expresivní* zahrnuje množství významů, od spontaneity přes tendence k vyjádření se, interpretování našich osobně a kulturně důležitých obsahů, a to skrze tvorbu a její verbalizaci. Právě tvorba (zážitek) umožňuje žákovi nahlédnout do jeho neuvědomovaných (nepoznaných, nepřiznaných) myšlenek, názorů, pocitů...do světa, který je možné pomocí rozhovoru zvědomovat a tím i proměňovat<sup>9</sup>.

Agresivita je téma, které si žádá množství různých pohledů a zapojení do širokého kulturního (společenského, sociálního) i biologického kontextu a teprve poté hodnocení a komentování. Výtvarná výchova dokáže různé pohledy na věc (situaci, jev, projev) zajistit – přináší dostatek podnětů pro rozhovor a nabízí široký prostor pro dialog s žáky. Za důležité v rámci prevence destruktivní agrese považují také relaxační (uvolňující) účinek výtvarné tvorby pro žáka, či možnost

očistění (katarze) i vyboření (sublimace) agrese – přenesení energie do tvorby.

Jako základní pracovní momenty s tématem se tak ukazuje zážitek a rozhovor, proto jsem během projektu využívala přístup výtvarné výchovy zvaný *artefiletika*<sup>10</sup>, který na obě techniky klade důraz. Žáci v hodinách výtvarné výchovy dostávají možnost pracovat se svými osobními zkušenostmi, poznávají zkušenosti ostatních, porovnávají je a ve výsledku je začleňují do obecně platných pravidel a konceptů.

Projekt jsem koncipovala pro výuku žáků 2. stupně ZŠ, konkrétně pro žáky 6. tříd (11–13 let), z několika důvodů. Žáci 6. ročníků se nacházejí z vývojového hlediska v období pubescence, které přináší, u každého z nich v různé míře, fyzickou a emoční nevyrovnanost. Ta způsobuje množství problémů, které jsou přirozeně svázány také s agresivitou, jež se ve školním prostředí může projevovat jako nerespektování autorit, vulgární mluva, násilí, či šikana. Z tohoto důvodu je vhodné zařazovat do výuky aktivity, které se soustředí na prevenci násilí a podporují spolupráci ve skupině a pozitivní kolektivní vztahy. Domnívám se, že výtvarná výchova je jedním z předmětů, který umožňuje ke zmíněným cílům dojít – žáci zde mohou naplno zapojovat své emoce a smysly, jež jsou potřebné pro citlivé budování lidských vztahů.

Výtvarná, expresivní tvorba slouží i jako výzkumný nástroj psychologů a lékařů při posuzování možné agrese člověka, či u obětí agresivních činů<sup>11</sup>. Tyto tendence ukazují, že existují určité znaky (prvky, signály) výtvarného díla, které jsou obecně považovány za agresivní, či nesou agresivní charakter. Do hodnocení agrese výtvarného díla se ale poměrně výrazně projektuje osobní zkušenost diváka, která vnímání agrese výtvarného díla problematizuje<sup>12</sup>.

Z toho důvodu se téma agrese výtvarném umění špatně zpracovává. Můžeme sice popsat díla, která se věnují násilným námětům, ale tím zcela nepojmeme celý charakter agrese. Jisté však je, že stejně tak jako ve společnosti, tak i v umění se agresivita objevuje od jeho počátků – ale její podoba se mění. Stačí porovnat např. odlišný charakter agrese výjevů probodaných zvířat z jeskynních maleb pravěku (15–10 000 let př. n. l.), záznamů vražd v dílech F. Goyi (pol.

19. stol.), nebo zabíjených zvířat během performance H. Nitsche (60. léta 20. stol.). Pravděpodobně nelze uspokojivě a objektivně odpovědět na otázku, který z vyjmenovaných výtvarných počínů je nejagresivnější, můžeme z nich pouze vyčíst cosi o charakteru agrese v době, ve které dílo vznikalo.

## DIDAKTICKÝ PROJEKT ČLOVĚK ZVÍŘE

Předmětem didaktického projektu s názvem *Člověk zvíře* je agresivita, a to ve třech rovinách: (a) v přírodě (mezi zvířaty), (b) ve společnosti (mezi lidmi) a (c) u žáků samých.

Projekt je promyšlen v rámci výuky výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ, s navržením pěti námětových vzdělávacích bloků (tj. jeden námět pro dvě vyučovací jednotky).

V projektu přistupuji k agresivitě jako k přirozené vlastnosti člověka, jež je primárně dobrá, ale může být užita i sociálně destruktivním způsobem. Nesnažím se ji u žáků zcela vymýtit, či ji označit jako zlou, špatnou vlastnost, pouze umožňuji žákům, aby ji odhalili, porozuměli jí a poznali její klady i zápory (nebezpečí). Didaktický projekt tak nese vzdělávací i preventivní charakter.

Navržený projekt, obsahující pět námětů do hodin výtvarné výchovy, jsem rozdělila na tři tematické oblasti věnující se agresivitě. Tyto oblasti a jejich náměty zde nyní krátce představím a dále se budu podrobněji věnovat přípravě a průběhu úvodní hodiny projektu.

První oblast: **Agresivita v přírodě (mezi zvířaty)** se věnuje prozkoumání primárních funkcí agrese zvířat, jejich různých podob a funkcí, se zaměřením na odlišnost charakteru agrese člověka od zvířete. Tato oblast zahrnovala pouze jeden námět: **Podoby a projevy agrese u zvířat**, který v následujících řádcích podrobněji rozeberu.

Druhá oblast: **Agresivita ve společnosti (mezi lidmi)** zahrnuje tři úkoly, které směřovaly k reflexi projevů, funkcí a příčin agrese u člověka. První námět: **Hledání podoby** byl zaměřen na míru agrese člověka a její projevy v rovině fyzické, emocionální i psychické. Žáci v této hodině zkoumali míru agrese, svého hněvu – zlosti, naštvání, vzteku, amoku...



Pracovali s mimikou tváře a pořizovali její fotografické záznamy ve stadiu hněvu. Následně žáci svůj autoportrét zpracovávali malbou a hledali pravou podobu své agrese. Vzniklo několik různých autoportrétů s různou mírou deformace, a žáci tak zkoumali svou pravou podobu (*Kde jsem to já a kde už ne, proč?*). V hodině jsme pracovali také s agresí ve formě předsudků ve spojitosti s fyziognomickými znaky člověka. Jako motivační materiál k výtvarné části jsem využila tvorbu autoportrétů F. Bacena (1909–1992), umělce vycházejícího primárně z fotografie, i když fyziognomii tváře popírá tím, jak ji deformuje; zvýrazňuje pouze určité znaky a tak se dobírá skutečné podoby sebe sama.

Druhý námět: **Agresivita ve slovech a obrazech** se dotkl agresivních fenoménů ve společnosti, se kterými se žáci mohou dennodenně setkávat. Úkol reflektoval agresivitu v médiích (v novinách) i v umění (v tvorbě graffiti – *jde o umění, či vandalství?*). Žáci v hodině hledali agresivní prvky v novinách (text, obrázek aj.) a přemýšleli o příčinách jejich užití. Vytvářeli plochu s novinovými výstřižky a také prostorový objekt – 3D font (tvořený z kartónů, barvený spreji), nápis vztahující se k této ploše. Prostorový nápis společně s novinovou plochou žáci umístili v prostoru školy, na místě, kde bude sloužit jako prostředek komunikace s veřejností (public art) – podobně jako prezentace graffiti. Jejich tvorbu jsem začlenila do uměleckého proudu graffiti, představila jsem jim výtvarníka Pointa (Jan Kaláb), vytvářejícího 3D fonty.

Třetí námět: **Moje škola ne/bezpečná** nahlédl na bezpečí a nebezpečí ve škole (šikanu), soustředil se na konkrétní problémová místa ve škole žáků a reflektoval vztahy ve třídní skupině. V úvodu hodiny si žáci prostřednictvím imaginace vybavili podobu a charakter nebezpečného místa v jejich škole. Poté je výtvarně zpracovávali (nejprve fotografií, pak malbou) a popisovali, proč je nebezpečné, co lze udělat pro jeho bezpečnost. Zároveň jsme odhalovali šikanu ve třídě a škole, promýšleli jsme vhodné strategie obrany před agresory. K tomuto námětu jsem jako motivační materiál využila tvorbu umělce J. Bolfa, znázorňujícího brutální/násilné činy v prostředí školy, kterou sám kdysi navštěvoval.

Třetí oblast: **Vlastní agresivita žáků** přinesla závěrečný námět projektu s názvem: **Jsem agresivní?** Cílem hodiny bylo pomoci žákům uvědomit si, že agresivní je každý člověk (v různé míře a podobě) a má to své funkce (primárně dobré). Žáci ze sady pětadvaceti černobílých obrázků tvořili koláž na volné téma. Sada obrázků byla pro všechny stejná a zahrnovala množství agresivních prvků různého typu (agrese fyzická, verbální, konstruktivní, destruktivní...). Následně žáci v menších skupinách představovali svoji koláž (svůj příběh) ostatním a společně hodnotili charakter agrese, popisovali jednotlivé výjevy matematickými znaménky (+ jako agrese konstruktivní, neškodná, – jako agrese destruktivní, zhoubná, 0 jako neutrální postoj k agresii).

Úkol učí žáky odlišovat charakter agrese, vnímat ji v celém kontextu, s jejími příčinami i důsledky. Skupinová reflexe nabízí pohled na agresii žáků nejen jejich očima, ale i zvnějšku – očima spolužáků, učitele, a také žáci sami mají možnost svou agresii reflektovat. Mým cílem bylo pracovat i s formální stránkou koláže, nejen s obsahovou – představila jsem žákům techniku koláže s využitím příkladů surrealistické koláže M. Ernsta (1891–1976) a současné fotomontáže N. Köhlera.

## PODOBY A PROJEVY AGRESIVITY ZVÍŘAT

Námět: *Podoby a projevy agresivity zvířat* jsem zařadila jako vstupní hodinu celého projektu tak, abych žákům představila agresivitu v její primární a přirozené podobě. V následujícím textu přináším přepis průběhu této hodiny (reflektivní bilanci) s uvedenými výroky žáků.

V celém projektu (a diplomové práci) se často obracím k myšlenkám přírodovědce a etologa Konrada Lorenze, který je znám svým kontroverzním názorem na agresivitu<sup>13</sup>. Jeho pojetí vývoje lidské agrese však považuji za přínosné z toho důvodu, že se Lorenz svými názory dotkl důležitého jevu, a to **(a)** nemožnosti úplného zamezení agrese<sup>14</sup> a **(b)** primárně pozitivního přínosu agrese. Na těchto pilířích stojí i didaktický projekt, proto jsem se rozhodla poznatky K. Lorenze žákům představit a stejně tak i jeho postřehy z pozorování agrese zvířat a jejich rozličných podob.

Lorenzova zjištění z mnohých pozorování vnitrodruhové agrese zvířat nám posloužila jako úvodní materiál pro práci s námětem. Rozdělila jsem žáky do šesti skupin (cca po třech až čtyřech žácích). Ve skupině měli žáci za úkol přečíst si vědecký úryvek K. Lorenze<sup>15</sup> o vnitrodruhové agresi vlka, zajíce a hrdličky. Každá skupina dostala k nastudování pouze text o jednom druhu zvířete a během čtení se žáci soustředili na otázky: *Jakým způsobem toto zvíře bojuje? Co vzbuzuje jeho agresivitu? Jaké zbraně používá? Jaké příčiny, funkce a následky může mít vnitrodruhová agrese (agrese v rámci jednoho druhu zvířat?)*. Podoba agrese u těchto zvířat se liší podle nutnosti, účelu a možnosti jejího užití. Dle článků zajíce bojují zuřivě, s gradujícím užitím svých zbraní, které ale nejsou příliš nebezpečné. Vlci naopak spíše poměřují své síly, očuchávají se, pozorují a vyjasňují si pozici vítěze bez zbraní, jejichž použití by mohlo vést k okamžité smrti. Hrdličky jsou vystaveny situaci v zajetí (v kleci), která nutně vede k zabítí jedné z nich.

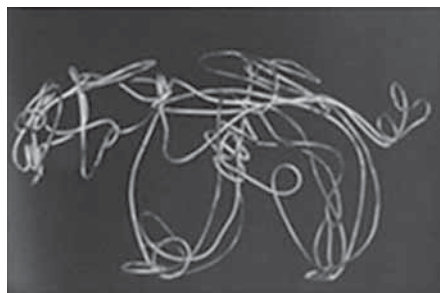
Pro některé žáky se délka a odbornost textu ukázala jako náročná a interpretace obsahu článku jim činila problémy. Zároveň se projevila síla zkušenosti (neuvědomované) při vnímání vlka. I přesto, že souboj vlků neskončil ublížením či smrtí jednoho z nich, žáci se domnívali, že Lorenz vypráví o smrtícím souboji zvířat, protože „*vlk je zabiják*“, jak tvrdí. Připomněla jsem jim proto, že nic takového v článku není, že se jedná o jejich domněnku – někteří z nich mi však nevěřili a k článku se vrátili. Po jeho opětovném prostudování ale tito žáci opět tvrdili, že „*ten starší vlk by určitě kousnul a zabil*“. Vysvětlila jsem žákům funkci sebe-regulačních mechanismů<sup>16</sup> a společně jsme hledali, proč vnímají právě vlka jako nebezpečného zabijáka. Žáci si vybavili výjevy „*vraždicích vlkodlaků*“ hlavně z filmů, vzpomínali ale i na „*Červenou Karkulku*“ a vlka „*chytrého*“, ale „*zlého*“. Někteří z nich nedokázali své pocity z vlka přesně odůvodnit, např. jedna dívka z 6. B. tvrdila: „*Kdybych potkala vlka v lese, tak bych se ho bála...protože je to vlk.*“

Dostali jsme se tak ke zjištění, že naše vnímání určitých jevů nevytváří jen naše osobní zkušenost, ani zprostředkovaná zkušenost (médiá, film, literatura...), ale i jakási zkušenost celého lidstva, kterou

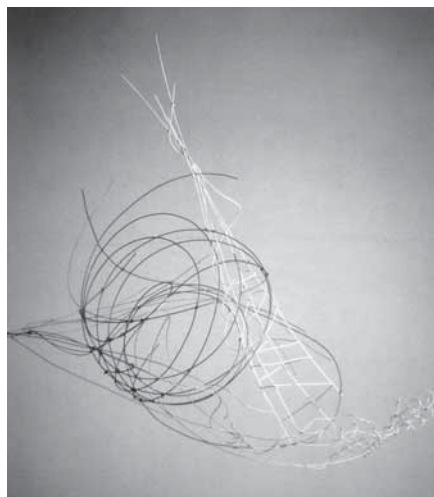
si vědomě nepřipouštíme. Vnímání vlka je možné označit za tzv. archetyp<sup>17</sup>, jehož podoba se objevuje v pohádkách, mýtech, snech a promítá se tak do naší mysli. Vlk byl vždy chápán člověkem jako jeho protivník, jako jeho silná konkurence (z důvodu podobného způsobu života), a možná z toho důvodu mu byla přisouzena nálepka nemilosrdného zabijáka. Vlkovy silné zuby, drápy, jeho rychlost aj. tuto domněnku umocňují.

Žáci projeví poměrně bohaté představy o tom, proč spolu zvířata mohou bojovat: „*Perou se o jídlo, o území, o samičku, chráněj mladý.*“ Kromě dívky z 6. B., která popisovala svůj zážitek, kdy ji pokoušel neznámý pes „*jen tak*“, byli žáci přesvědčeni o dobrém účelu agresivity zvířat. Příklad dívky jsme uzavřeli jako abnormální, nepřírozený projev zvířete, který může vzniknout na základě špatné zkušenosti zvířete s člověkem. V úvodní části hodiny jsme se tak dotkli několika konceptů hodiny: zvíře, člověk, agrese, souboj, zkušenost.

Úkolem žáků bylo na základě prostudovaných vědeckých článků K. Lorenze vytvořit ve skupině jeden objekt – zvíře z drátů, zvíře při agresi, zvíře v bojové pozici – a tak výtvarně interpretovat odborný text. Před samotným úkolem jsem představila žákům jako motivační materiál tvorbu výtvarníků pracujících s drátem – německého výtvarníka Marcuse Tollmanna (viz obr. 1) a českého výtvarníka Karla Malicha (viz obr. 2). Povídali jsme si o tom, jaké jsou rozdíly a shody mezi užitím linie v objektech a kresbách obou autorů, jaké jsou rozdíly ve vztahu jednotlivých děl k prostoru. Hledali jsme možnosti autorovy práce s linií, odhalovali vlastnosti drátu jako výrazového materiálu. Také jsem se žáků ptala, jaký význam mohou mít linie<sup>18</sup> v dílech, co všechno jim linie připomínají, co mohou



Obr. 1 Marcus Tollmann, drát – objekt, 2002



Obr. 2 Karel Malich, Vnitřní světlo, drát a hliníkové trubky, 1977

zaznamenávat, vyjadřovat, nebo tvořit, jak na ně díla působí a zda jim připadají agresivní a proč.

Zejména na Malichovu tvorbu reagovali žáci nejprve s nepochopením, protože neumí námět díla pojmenovat, či vůbec rozeznat: „*Co to je? Je to hnusný; divný; nesmyslný.*“ Společně jsme se dobrali možných významů objektů – žáci si všímali energického způsobu tvarování drátu: „*taková motanice; je to zašmodrchaný; divoký*“, jeho možné proměnlivosti: „*můžu to zmáčkout; narovnat; měnit*“ a vztahu objektu k okolnímu prostoru: „*ten drát je agresivní, protože trčí do prostoru*“. Zjistila jsem, že žáci nerozumí slovu *linie*, proto jsem jim předčasně ukázala plošné lineární kresby M. Tollmanna a vysvětlila jim, že je to ta čára, křivá (křivka), nebo rovná (přímka). „*Takže to je ten drát jako na papíře?*“ ptají se. Poměrně jednoznačně žáci popisovali tvary objektů Tollmanna (pes, kuře...) a následně interpretovali význam vnitřních linií objektů – prožívání, nebo tělesné pocity zvířat: „*To je pes zvenku i zevnitř; je hladový; naštvaný.*“ Rozhovor o tvorbě autorů nás posunul ke konceptům objekt, linie, drát, prostor, energie, pohyb.

Po motivační části jsme se dostali k samotné tvorbě objektů, ke které jsem nabídla žákům encyklopedické obrázky jednotlivých zvířat, aby poznali zvíře i v jeho fyziologické stavbě a mohli jeho podobu dobře proměňovat. Každá skupina dostala různé typy drátů (s různou tloušťkou) a k nim pracovní nástroje (kleště a nůžky).

Skupinovou tvorbu pojali žáci odlišně – od plného zapojení všech, přes řízení tvorby jedním či dvěma žáky, až k malé, či žádné spolupráci. Jedna skupina vytvořila dva objekty, protože se žáci nedokázali shodnout na jednotné podobě a postupu<sup>19</sup>. Podobu spolupráce skupin jsem neovlivňovala, pouze jsem jednomu žákovi poslouchajícímu přehrávač mp3 dala pokyn, aby jej vypnul (vnímala jsem to jako určitou ignoraci, odmítání spolupráce – pasivní agresi). Výrazem své tváře mi žák dal najevo, že s mým příkazem nesouhlasí, přesto poslechl – s poznámkou, že normálně hudbu smí poslouchat.

Postupně jsem obcházela skupiny, podporovala je v jejich tvorbě, pomáhala jim zejména technicky (měli problém vůbec začít a následně spojovat části v celek). Při tvorbě se jako účinná instrukce ukázala rada tvarovat objekty zevnitř ven, nebo nejprve drát jakkoliv smotat a teprve poté tvarovat.

Během práce si žáci stěžovali, že „*drát píchá*“, na to v 6. B. odpověděl chlapec svému spolužákovi: „*je agresivní*“. Během tvoření spolu někteří žáci (hlavně v 6. A.) soupeřili – symbolicky bojovali se svými objekty, vzájemně se provokovali a vyvolávali verbální konflikty směrem k vytvořeným objektům: „*Co to má být?, Je to hnusný!*“, komentovali tvorbu druhých.

Na začátku druhé hodiny považovali již žáci své objekty za hotové a mohli jsme tak přejít k další části hodiny. Vrátili jsme se k prostudovaným článkům a připomněli si průběh soubojů jednotlivých zvířat. Vysvětlila jsem žákům, že nyní budou mít možnost své objekty ve skupině oživit a sehrát tak setkání zvířat stejného druhu na živo, podle svých představ či zkušeností. Nejprve bylo úkolem žáků rozdělit si v jejich skupině role – kdo bude ovládat zvíře atd., a promyslet si strategii setkání.

Ochotněji se do přehrávání scének pustili žáci 6. B. (viz obr. 3), kteří si tuto aktivitu doslova užili. Všimla jsem si, že zejména ti žáci (hlavně v 6. A.), kteří během tvorby objektů oplývali agresivními poznámkami, se do úkolu příliš aktivně nehrnuli a figurovali spíše jako aktéři v pozadí – povzbuzovali své zvíře k akci, nebo slovně útočili na druhé zvíře a jeho autory.

Nejintenzivnější souboj sehráli v obou třídách vždy vlci (viz obr. 4), došlo až k destrukci některých částí objektů.

Bylo zřejmé, že se žáci u vlků neřídili Lorenzovým pozorováním, ale – jak sami uznali – „*podle sebe*“, podle své zkušenosti. Poměrně surový souboj předvedly dívky z 6. A. s hrdličkami, v 6. B. s nimi naopak žáci skoro nebojovali, protože by dle nich „*v přírodě ulítly*“. Během soubojů se žáci více uvolnili, několikrát se fyzicky rukama střetli a v 6. A. zazněly nadávky: „*debile, vole, idiote*“. Při přehrávaných soubojích jsem si všimla, že se žáci (hlavně chlapci) nesoustředí tolik na setkání např. vlka s vlkem, ale výrazněji vnímají, kdo konkrétně ze spolužáků zvíře ovládá – častěji se tak odehrával např. souboj Martina s Petrem, který do situace vnášel další meziosobní obsahy. Několikrát došlo i k výměně žáka, který měl zvíře ovládat, pokud skupinka zjistila, který spolužák se staví do souboje proti němu.

V posledním úkolu hodiny jsme se vrátili ke konceptu linie, který nás provázal celou hodinu. Žáci zkoušeli převést viděná setkání do výtvarné podoby, průběh a pocit z nich zaznamenat barvou na plochu (na velký formát papíru), pouze pomocí linie. Dotkli jsme se tak konceptu barvy, který se ale postupně ukázal jako méně důležitý, protože převládla tendence hlavně tvořit (a zanechat svůj záznam), i když s jakoukoliv barvou. Obě třídy vystupovaly v tomto úkolu velmi spontánně, plnily jej s chutí, je možné, že se žáci uvolnili předchozí aktivitou, která je i fyzicky rozpohybovala, což se k malbě na velký formát hodí. Podobně, jako je tomu u energické gestické malby, používali žáci svobodu a sílu gesta ruky k vyjádření intenzity soubojů.

Agresivní souboj (vlků) zobrazovali nejprve tmavšími barvami (odstíny červené, černé), prudkými tahy, ostrými liniemi. Kroucené linie užívali pro „*očmuchávání zajců*“ a „*lítání hrdliček*“. Ukapáváním barvy ze štětce, nebo stříkáním barvy na papír vyjadřovali krev. Do aktivity se zapojili téměř všichni žáci. V obou třídách ale postupně převládl pocit a chuť udělat svůj záznam na papír, a to živelně, nejlépe přes linie všech ostatních, jakoukoliv barvou i tvarem. Projevila se tendence ohraničit si a zabrat svůj prostor, která nabývala na síle. V počátku úkolu žáci sledovali, jakou linii tvoří jejich spolužáci, ale postupně tvořili s čím dál větší rychlostí, všichni najednou, s menším zájmem o vyjádření své představy z animace



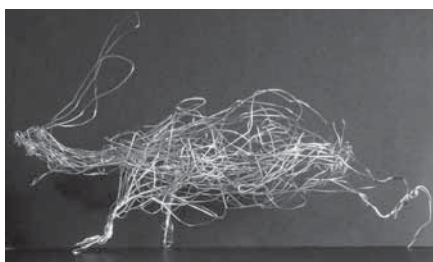
Obr. 3 Animace setkání zvířat, dívky – 6. B



Obr. 4 Animace setkání zvířat, souboj vlků, chlapci – 6. A



Obr. 5 Objekt – vlk, chlapci – 6. A



Obr. 6 Objekt – zajíc, chlapci – 6. A



Obr. 7 Objekt – vlk, dívka a chlapci – 6. B

zvířat, ale s větší touhou zanechat svůj *podpis*. Proto tento úkol ukončuji o něco dříve, než jsem měla původně v plánu, ale přesto se mi nedaří již žáky zcela zklidnit, což se projeví i v konečné reflexi.

Závěrečná reflexe v celotřídním kruhu neprobíhala v klidu. Nutno říci, že pro žáky to byla úplně první reflexe tohoto typu a jen pomalu se odvažovali komunikovat před celou třídou. V 6. A. jeden chlapec rušil svými poznámkami ostatní natolik, že jsem byla nucena jej na nějaký čas vykázat ze třídy.

Zejména během animace objektů se odehrálo mnoho zajímavých momentů souvisejících se vztahy mezi žáky, ke kterým jsem se chtěla při reflexi vrátit. Bohužel žáci nebyli ochotni na toto téma příliš diskutovat, proto jsme se zaměřili více na popis tvorby objektů. *Jaký objekt jste vytvořili, popište ho? Jak by se váš objekt mohl jmenovat? Jak se vám pracovalo ve skupině, jaký postup jste zvolili? Tvořili jste podle informací od Lorenze, nebo podle vlastních zkušeností a představ? Jak se vám pracovalo s materiálem – drátem? Ukažte na svém objektu – zvířeti, jak jste pomocí drátu vyjádřili jeho agresivitu? Která místa v objektu jsou nejvíce agresivní a proč?*

Ukázalo se, že žáci byli se svými objekty spokojeni často jen do té chvíle, než došlo k vnitrodruhovým soubojům – tedy spíše s jejich vzhledem, než funkcí. Nejčastěji zmiňovali potřebu, aby objekty působily nebezpečněji, agresivněji, např.: „*Náš zajíc má slabý nohy, ale jinak je super*“ (chlapci, 6. B.); „*chtělo by to dodělat drápy, aby byl ještě zlejší*“ (chlapci, 6. A., viz obr. 5); „*je spíš trochu vtipnej než naštvanej...a je takovej nestabilní, při tom souboji se málem rozpad...ale zas vypadá, že křičí – to je dobrý*“ (chlapci, 6. A., viz obr. 6). V objektech popisovali žáci jako agresivní ta místa, kde byl drát nejvíce smotaný: „*v tom bříše, jak je to zamotaný*“ (chlapci, 6. B.); „*kdyby z něj víc ty dráty trčely, bylo by to lepší*“ (dívka a chlapci, 6. B., viz obr. 7) a také podle tvaru objektu: „*to, jak stojí a ta otevřená tlama, jenom mu chybí zuby*“ (dívka a chlapci, 6. B., viz obr. 7).

Při hodnocení soubojů (*Jak probíhalo setkání/souboj zvířat? Kdo ze skupiny zvíře ovládal a co dělali ostatní? Jak jste se na tomto postupu dohodli? Jaký byl kontakt s druhým zvířetem? Kdo ze zvířat setkání řídil? Přizpůsobovali jste*

svou zamýšlenou strategii situací, nebo ne? Jaké to pro vás bylo zvíře ovládat? Proč a jak spolu zvířata ne/bojovala – co by jim souboj mohl přinést? Zinscenovali byste příště setkání jinak?) se většina chlapců shodla na tom, že zkrátka bojovali proto, „aby vyhráli“. Potvrdili mi, že se nesoustředili na boj zvíře vs. zvíře, ale na souboj mezi těmi, kdo zvířata ovládali. Chlapci toto jednání vysvětlili tak, že jakmile se jeden začne prát, je jedno, zda mají důvod, zda jsou naštvaní nebo ne, ale „musí vyhrát, musí být lepší“. Ukazuje se zde tendence maximalizovat svou fitness<sup>20</sup>, jak o této schopnosti hovoří J. Janata<sup>21</sup>. Její aktivaci způsobuje konkurenční prostředí.

V závěru jsem přečetla žákům další úryvek z knihy Lorenze (Hovořil se zvíři, s ptáky a rybami), o tom, co jej naučil vlk – přenesení strategie ESS na člověka: „Když tě uhodí do pravé tváře... vlk mě naučil: nastav i druhou tvář nepříteli nikoli proto, aby tě uhodil ještě jednou, nikoli, učíš to proto, aby tě uhodit nemohl!“ K tomu jeden chlapec dodal (ten, který se vrátil z trestu za dveřmi z 6. A.): „To je blbost, kdyby mi ji nastavil, dal bych mu další a větší ránu a pěkně bysme se servali.“ Překvapila mne jistota a jakási surovost jeho sdělení, zároveň jsem cítila záměrnou provokaci, ale přesto jsem se zeptala: „Proč?“ Odpověděl: „Jen tak, abych vyhrál.“ Nenapadla mě rychle žádná vhodná reakce, zároveň mě mrzelo končit hodinu s těmito slovy, která by její průběh mohla shodit. Tuto situaci ale ostatní žáci vyřešili za mě – někteří se poznámce zasmáli, mnozí však zareagovali nesouhlasně, stylem „seš blbej“.

Během této hodiny měli žáci možnost rozvíjet sociální vztahy ve své třídě, porovnat své zkušenosti s agresivitou zvířat se zkušenostmi ostatních (žáků, učitele, K. Lorenze). Hodina nabízela také poznání příčin, podob a funkcí agresivity zvířat v komparaci s agresivitou člověka, reflexi vlastní agresivity, rozvoj komunikace skrze vizuálně obrazová vyjádření – popis díla, diskuze o zvolených výtvarných prostředích. Žáci se seznámili s tvorbou umělce K. Malicha a M. Tollmanna (hledali rozdíly v použití linie v kresbě a objektu), nacházeli principy jejich tvorby a sami si vyzkoušeli práci s drátem jako výrazovým materiálem se specifickými vlastnostmi.

## AGRESIVITA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Všechny hodiny jsem analyzovala pomocí konceptové analýzy<sup>22</sup>, (ukázka konceptové analýzy z popsané hodiny viz obr. 8). Využívám zde analýzu ideální podoby hodiny (dobrého tvaru pedagogického díla) z důvodu zkvalitnění pedagogické práce a možného využití navržené hodiny dalšími učiteli. Pomocí tohoto rozboru projektu mi vykrystalizovaly obecnější koncepty a pojmy související s agresivitou v hodinách výtvarné výchovy, ze kterých vycházejí závěrečná zjištění o agresivitě v těchto třídách.

Během projektu s 6. ročníky ZŠ jsem zaznamenala, že projevy agrese žáků se objevují ve třech typech situací. Jedná se o **(1)** situaci, která vyvolává konkurenci mezi žáky. Konkurence způsobuje u žáků útočné reakce, např. tendence zabrat si pro sebe co největší prostor při tvorbě, zvítězit za každou cenu, mít poslední slovo, či také soupeření o nejlepší (nejhezčí, nejvtipnější, nejoriginálnější) dílo.

Dále se agrese objevuje tehdy **(2)**, když žáci dostanou nabídku svobodného vyjadřování, libovolného projevu, nebo je pedagogická kontrola jejich chování snížena. V tuto chvíli se zvyšuje jejich tendence uvolnit se, dát volný průběh svým projevům, myšlenkám, postojům, které jsou velmi často svázány s agresivitou různého charakteru (konstruktivní a destruktivní charakter). Jedná se např. o uvolněné projevy emocí (křik, hlasitý smích), nekontrolovatelnou mluvu (vulgarity, drzé poznámky), ale i uvolněné myšlení, které může přinášet originální nápady (odlišný způsob tvorby aj.). Projevy se liší intenzitou, délkou trvání, průběhem a také vnitřními znaky žáka (postoje, charakter, osobnost).

Třetí situace **(3)** způsobující agresivitu žáků nastává při setkání se s nějakou formou odlišnosti (jinakosti), kterou žáci ze své zkušenosti neznají (např. agrese s rasovým podtextem). Tato jinakost může vystupovat ale i jako chování odlišné od zaběhnutých norem a vystupující proti běžným pravidlům (např. nová pravidla pro žáky, nový učitel aj.). Na tyto situace reagují žáci intolerantně, a to často vede k projevům agrese – nejčastěji k verbální agresi aktivní (posměšky, nadávky), či pasivní (neochota spolupráce, nekomunikace).

Z popisu uvedených situací vyplývají příčiny užití agrese během hodiny výtvarné výchovy těmito žáky. Agrese jim umožňuje plnit zadané úkoly a zvládat překážky s nimi spojené. Pomáhá k vítězství, k dominanci nad ostatními – ke zvyšování moci, upevňování pozice ve třídě, získání převahy. V kontextu sociálním slouží agrese žákům jako základ pro utváření vztahů (např. vyjádření přátelství, nepřátelství, uznávání, neuznávání autorit). Agresivní tendence přináší žákům také pocity uvolnění, pocity spjaté s možností chovat se podle vlastních pravidel, nikoliv podle předem nastavených norem chování.

Jako strategie k zvládnutí agrese se v hodinách osvědčila podpora konstruktivních projevů agrese žáků – její sublimace do výtvarné tvorby, či jiné činnosti a její usměrňování pomocí komunikace a přiměřených projevů emocí.

Během projektu jsem zaznamenala rozdíl agresivity dívek a chlapců a také rozdíl agresivity mezi třídami 6. A. a 6. B. Ukázalo se, že chlapci inklinují více k fyzické agresi a dívky k verbální. U třídy 6. A. se objevovaly častěji zjevné agresivní projevy, třída na mě působila menším harmonickým dojmem než 6. B.<sup>23</sup>

Ve výtvarné tvorbě žáci nepoužívají příliš širokou paletu znaků k vyjádření agresivity, jedná se o běžně známé užívání červené a černé barvy, ostrých a hrnatých tvarů, rozmazaných (přerušovaných) linií. Při tvorbě agresivních námětů si mnozí z nich pomáhali energickým užitím gesta, destrukcí částí díla/výtvarného materiálu a realizovali se spíše na větších formátech.

Během dvou měsíců, během kterých jsem společně s žáky agresivitu prozkoumávala a poznávala, jsem kolem sebe viděla agresivitu mnohem častěji, než dříve. Stala jsem se k jejím projevům citlivější, pozornější, někdy jsem ji vítala s radostí, jindy s respektem a netolerancí; možná něco podobného pocítili i sami žáci.

### Literatura:

FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivní*. Praha: Lidové noviny, 1973. ISBN 80-7106-232-4.

JANATA, J. *Agrese tolerance a intolerance*. Praha : Grada, 1999. ISBN 80-7169-889-X.

HOGENOVÁ, A.; PELCOVÁ, N. *Násilí ve výchově, umění a sportu*. Praha : UK – PedF, 2006. ISBN 80-7290-272-5.

LORENZ, K. *Takzvané zlo*. Praha : Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0264-0.

LORENZ, K. *Hovořil se zvířím, s ptáky a rybami*. Praha : Granit, 1998. ISBN 80-85805-73-1.

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefletiky*. (2. díl), Praha : UK – PedF, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

## Poznámky

<sup>1</sup> Dětský psycholog Zdeněk Matějček (1922–2004) upozorňuje (1998), že neexistuje žádná míra, kterou by se dala srovnávat agresivita dětí v současnosti a v minulosti, ani žádná spolehlivá statistika výskytu agresivity dětí dnes a dříve. On sám se přiklání k názoru, že charakter agresivity se za posledních 50 let změnil, ale to neznamená, že zvýšil. MATĚJČEK, Z. *Agresivita podle mě nepřibývá*. Propsy, roč. 4., č. 6, 1998, s. 14.

<sup>2</sup> Tj. cílevědomé, plánovité jednání, směřující k seberealizaci. JANATA, J. *Agrese tolerance intolerance*. Praha: Grada publishing, 1999, s. 20.

<sup>3</sup> MATĚJČEK, Z. *Proti „zlé“ agresivitě*, Informatorium, roč. 6, č. 5, 1999, s. 7.

<sup>4</sup> Kořeny instinktivismu vycházejí z evoluční teorie Ch. Darwina, na které navázal S. Freud a zejména K. Lorenz (*Takzvané zlo*, 1992), podle kterého je agresivita „...trvale působící silou, zakořeněnou v samostatném lidském organismu“ (FROMM *Anatomie lidské destruktivní*, 1997, s. 29).

<sup>5</sup> Základní teze této teorie formoval J. B. Watson, později F. B. Skinner; jejich závěry stručně říkají, že: „...jednáme, cítíme a myslíme způsobem, který se nám osvědčil jako úspěšná metoda k dosažení toho, co jsme chtěli mít. Agresivita je jako jiné formy chování jen a jen naučená a založená na tom, že se snažíme dosáhnout co největších výhod“ (FROMM *Anatomie lidské destruktivní*, 1997, s. 54).

<sup>6</sup> Smíšené, neboli interakční teorie determinují agresivitu bio-psycho-sociálně. Zahrnuje množství konceptů, např. humanistický přístup E. Fromma. Podle Fromma je člověk přirozeně dobrý a všechny jeho vrozené tendence jsou také dobré, tedy i agresivita (v tomto případě *benigní*). Vlivem prostředí se ale u některých lidí projevuje také destruktivní agrese (*maligní*), která je charakteristická samoučelností, krutostí a násilím (FROMM 1997, s. 221).

<sup>7</sup> V této souvislosti bych ráda odlišila pojem *ná-*

*silí*, který v článku také užívám, a to ve smyslu záměrného a cíleného ublížení, či poškození.

<sup>8</sup> HOGENOVÁ, A.; PELCOVÁ, N. *Násilí ve výchově, umění a sportu*. Praha: UK – PedF, 2006, s. 97. ISBN 80-7290-272-5.

<sup>9</sup> Výtvarná tvorba odhaluje skryté světy lépe, než pouhý mluvený, či psaný projev, které jsou do určité míry vždy kontrolované.

<sup>10</sup> Artefletika (výchova uměním) cíleně vnáší do tvorby osobní a životní témata, prekoncepty (osobní zkušenost každého člověka), které jsou vyjádřeny pomocí tvorby a slouží jako výchozí bod pro reflektivní dialog (slouží ke zvědomování obsahů). Smyslem takto pojaté výuky je, aby docházelo k propojování, porovnávání a k reflexi konceptů (obecných kulturních a společenských témat) a prekonceptů žáka. Tento výukový systém pracuje s tvořivostí jedince a následnou reflexí tohoto procesu, přičemž využívá žákovu zkušenost a zážitek z tvorby. Zkušenost žáka pramení z jeho intelektu a emoční i sociální stránky, čímž jsou tyto oblasti zároveň rozvíjeny. SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění* (2. díl), Praha: UK – PedF, 2004, s. 13, s. 134–154.

<sup>11</sup> Např. Test kresby lidské postavy u sexuálně zneužívaných dětí (Goodwin 1982); děti vystavovaných domácím násilím (Wohlová – Kaufmanová 1985); House-Tree-Person (Buck 1948); Regressed Kinetic Family Drawings (Furth 1988); Test kresby pána (Slavík; Klusák 2005), Screeningový dotazník pro kinetickou kresbu rodiny (Peterson; Hardin 2002) aj.

<sup>12</sup> Z dotazníkového šetření mezi žáky 6. ročníků vyplynulo, že nejčastěji spatřují agresivitu v prvcích, jako je červená a černá barva, ostré tvary, v motivech jako je pistole, či krev, nebo v námětech, které se jich osobněji dotýkají. Námět s ukřižováním Ježíše Krista zhodnotil žák jako agresivní např. z toho důvodu, že „nesnáší Boha“. Více viz v mé diplomové práci: HÁNLOVÁ, L. *Člověk zvíře – agresivní chování žáků ve výtvarné výchově*, 2011.

<sup>13</sup> Jedná se o instinktivistickou teorii prezentovanou např. v publikaci: LORENZ, K. *Takzvané zlo*. Praha : Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0264-0.

<sup>14</sup> Jeho teorie je také nazývána jako hydraulická. Lorenz popisuje agresi jako vnitřní stav vybudování, která hledá způsob uvolnění. Agrese

se neustále hromadí a uvolňuje. Objekt nemusí na podnět uvolnění pasivně čekat, ale sám jej také aktivně vyhledává (FROMM 1997, s. 30–31).  
<sup>15</sup> Články z knihy: LORENZ, K. *Hovořil se zvířím, s ptáky a rybami*. Praha : Granit, 1998. ISBN 80-85805-73-1.

<sup>16</sup> Mechanismy tlumící agresi u zvířat, která by se mohla vzájemně poškodit (usmrtit) – užívají proto omezenou sílu, hrozí, ale signál o vlastní slabosti tlumí agresi soupeře = evolučně stabilní strategie (ESS).

<sup>17</sup> Z hlediska agrese bylo možné sledovat míru sebeprosazení se (konstruktivní agrese), až k manipulaci, či naopak apatii, lhostejnosti.

<sup>18</sup> Základní pojem analytické psychologie C. G. Junga, jde o obsah kolektivního nevědomí, o věčná témata života, řec. praobraz. (UNIVERSUM A-F, Praha: Odeon, 2002. ISBN 80-207-1114-7, s. 130.

<sup>19</sup> Za vhodné považují doplnit výtvarnou kulturu o oblast tvorby vycházející, či pracující s linií jako základním prvkem, např. op-art (B. Rileyová), či variace základních stereometrických prvků (a také linie) Z. Sýkory.

<sup>20</sup> Tj. schopnost být ve všech směrech lepší než ostatní.

<sup>21</sup> JANATA, J. *Agrese tolerance a intolerance*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-889-X.

<sup>22</sup> Tato metoda vychází z „*myšlenkového obrazu pedagogického díla*“, který je navozen znovu – zpřítomněním díla (výuky či přípravy na výuku), uvažováním o něm. To se děje prostřednictvím „*všech potenciálních jazykových výrazů*“, kterými lze „*popsat a charakterizovat stavy a proměny díla*“. Jeho základem je popis všeho, co se v díle (výuce) odehrálo. Tento proces vede ke „*zdůvodněným soudům o díle*“ a analyze „*výchovných souvislostí mezi reálným průběhem díla, dobrým tvarem díla, uměleckými koncepty, žákovskými prekoncepty*.“ SLAVÍK; WAWROSZ 2004, s. 254–255.

<sup>23</sup> Není bez zajímavosti, že mnozí žáci 6. A. pocházejí oproti 6. B. z problémových či nefunkčních rodin, jak popsala jejich třídní učitelka.

## O autorce:

Mgr. Lada Hánlová je absolventkou studia učitelství pro SŠ a ZŠ Pedagogické fakulty UK v Praze, katedry výtvarné výchovy. Článek byl vytvořen na základě její diplomové práce: *Člověk zvíře – agresivní chování žáků ve výtvarné výchově*, která vznikla pod vedením PhDr. Lucie Hajduškové, Ph.D. Od září 2011 autorka vyučuje výtvarnou výchovu na ZŠ v Praze.

L.Hanlova@centrum.cz

