

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Katedra výtvarné kultury

Diplomová práce

OBRAZ, SLOVO A INTERPRETACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Pavλίna Košťáková

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Plzeň, 30. 6. 2014

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. 6. 2014.

.....

Můj největší dík patří vedoucímu práce, panu doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za jeho trpělivé vedení a profesionální a zároveň lidský přístup. Nemalý dík patří Mgr. Jindřichu Lukavskému, Ph.D. za jeho cenné rady. Děkuji také panu Mgr. Tomášovi Řehákovi, za to, že mi poskytl prostor a čas ve svých hodinách pro můj výzkum. Stejně tak bych chtěla poděkovat vedení projektu Baby office, konkrétně paní Pavlíně Bandrowské, za příležitost uskutečnit další fázi výzkumu během jejich příměstského tábora. A v neposlední řadě děkuji své rodině za jejich podporu a porozumění během mého studia.

Věnováno mé mamince za bezpočet pro mě nakreslených perníkových chaloupek

Obsah

| | |
|--|----|
| 1 Úvod | 8 |
| 2 V teoretické sféře... .. | 9 |
| 2.1 Obraz a slovo | 9 |
| 2.1.1 Umění jako znakový systém | 9 |
| 2.1.2 Okolnosti písmena A – MÁMA nebo chaloupka? | 11 |
| 2.2 Interpretace | 12 |
| 2.2.1 V rámci edukační hry | 13 |
| 2.2.2 Konstruktivistické pojetí interpretace | 13 |
| 2.2.3 Esencialistické pojetí interpretace | 14 |
| 2.3 Výtvarná výchova | 15 |
| 2.3.1 Artefiletika | 15 |
| 2.3.2 Art-centrismus | 17 |
| Obraz, slovo a interpretace v souvislostech výtvarné edukace – výzkumná část | 18 |
| Interpretace jako...? | 18 |
| Respondenti | 18 |
| 3 Lymphaterra – pohádková říše víl a skřítků | 20 |
| 3.1 Co se bude dít? | 20 |
| 3.1.1 Pondělí – <i>Krasohledem za vílami a skřítky</i> | 20 |
| 3.1.2 Úterý – <i>Vodníci a hastrmani, bludičky a rusalky</i> | 24 |
| 3.1.3 Čtvrtek – <i>Strážní andělé</i> | 26 |
| 3.2 Zním, poznávám a učím se. | 28 |
| 3.2.1 Co se dnes naučíme? Co jsme se naučili? | 29 |
| 3.2.2 Představy mé a tvé | 31 |
| 3.2.3 Koncepty a prekoncepty v souvislostech – <i>konceptová analýza</i> | 32 |
| 3.2.4 Jak ukazovat a prověřovat koncepty? | 34 |
| 3.2.5 Koncepty ve výtvarné výchově... .. | 37 |
| 3.3 Co se bude zkoumat? | 42 |
| 3.3.1 Věk – překážka v interpretaci? | 42 |
| 3.3.2 Popis a exprese | 43 |
| 3.4 Koncepty a prekoncepty v zemi Lymphaterra | 44 |
| 3.4.1 Kdo je víla | 44 |
| 3.4.2 Skřítkové, tesaři, vylezte z mechu | 48 |

| | |
|--|-----|
| 3.4.3 Na návštěvě u vodníka | 50 |
| 3.4.4 Abstraktní andělé | 56 |
| 3.5 Odpovědi na otázky | 59 |
| 3.5.1 Umělecké koncepty, prekoncepty a jak na ně navazovat? | 59 |
| 4 Interpretace pojmů a dojmů | 65 |
| 4.1 Fenomenologická analýza – metoda výzkumu..... | 65 |
| 4.1.1 Smyslové i psychické | 65 |
| 4.1.2 Nepoučeně a poučeně? | 66 |
| 4.2 Cíle a otázky výzkumu | 66 |
| 4.2.2 Jak postupovat? | 67 |
| 4.3 Fenomén interpretací v praxi | 69 |
| 4.3.1 Struktura aneb co a kdy? | 70 |
| 4.3.2 Komunikace aneb jak a proč? | 70 |
| 4.4 Fenomén interpretací v praxi – analýza | 72 |
| 4.4.1 Hodnocení jako součást interpretace..... | 72 |
| 4.4.2 Od vizuality po zážitek | 73 |
| 4.4.3 Dáma a Kavárna | 80 |
| 4.5 Interpretace jako součást výuky? | 87 |
| 5 Závěr | 90 |
| 5.1 V artefietice | 90 |
| 5.1.1 <i>Jak zacházet s interpretacemi v artefietickém pojetí?</i> | 90 |
| 5.2 V art-centrickém pojetí..... | 91 |
| 5.2.1 Jako součást vzdělávání..... | 92 |
| 5.2.2 Metodický návod a doporučení..... | 92 |
| Resumé | 94 |
| Summary | 94 |
| Seznam použité literatury | 95 |
| Přílohy – záznam interpretací..... | 98 |
| Lymphaterra – přepisy interpretací..... | 98 |
| Gymnázium – přepis interpretací + kategorizace otázek a fází hodiny..... | 125 |

1 Úvod

Nepoučené a poučené interpretace vizuálních artefaktů mohou být dobrým postupem nejen k učení samostatnému kreativnímu myšlení a vyjadřování, ale i k nabytí základních poznatků dějin výtvarného umění. (...) Taková metoda má dle mého názoru velký potenciál stát se další možností, jak zajímavě a efektivně předat vzdělávací obsah týkající se umění.¹

Zatímco v úvodu své bakalářské práce jsem se spokojila s trefným citátem česko-polského fejetonisty, zde možná trochu sebestředně využiji citaci myšlenek z mé hlavy. Věťmi ohledně přínosu *interpretační metody* v závěru bakalářské práce jsem si záměrně připravila úrodnou půdu pro navázání a pokračování.

Připustíme-li fakt, že umění a umělecké výrazy nemohou existovat, aniž by se o nich nevedly laické i odborné diskuze, pak nám chybí jen krůček k tomu, abychom pochopili přesah interpretací z „klasických“ oborů umění až do výchovně-vzdělávací teorie i praxe. Je zcela na místě předpokládat edukační hodnoty vizuálních artefaktů, které ovšem nevytěžíme jinak, než že o daném artefaktu budeme hovořit, přemýšlet a pracovat s ním. A právě proto je důležité zkoumat roli výkladů ve výtvarné výchově.

Předmětem diplomové práce je výzkum fenoménu slovních interpretací vizuálních artefaktů ve výtvarné edukaci. Za cíl si klade teoreticky vymezit, kvalitativně analyzovat a empiricky doložit přínos těchto interpretací ve dvou pojetích výtvarné výchovy – artefiletickém a artcentrickém.

Měl by také být užitečnou pomůckou k teoretické a metodické přípravě současných a budoucích pedagogů k interpretaci v rámci vyučování, galerijní animace, případně i mimoškolních zájmových aktivit. Zároveň má ambice ukázat poučené i nepoučené interpretace a posun mezi nimi jako jeden z atraktivních a také efektivních způsobů, kterak ve výtvarném vzdělávání zprostředkovat vzdělávací obsah týkající se dějin umění.

¹ KOŠŤÁKOVÁ, P.: *Obraz, slovo a interpretace*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 77, 79.

2 V teoretické sféře...

V následujících kapitolách opravdu stručně vymezuji teoretický rámec našeho pole zkoumání – užívám k tomu jednoduchou analýzu názvu této diplomové práce. V něm se ostatně ukrývá celý horizont našeho zájmu: obraz neboli vizuální artefakt, slovo jako nejmenší jednotka jazyka, interpretace coby metoda zprostředkování obsahu a konečně výtvarná výchova.

2.1 Obraz a slovo

Magické spojení mezi uměním a jazykem funguje již nepaměti. Od nepaměti mají umělecká díla tu jedinečnou vlastnost strhávat na sebe laický i odborný diskurs – nechat se „obalovat“ menší či větší houštinou slov. Vše se navíc děje bez sebemenší známky toho, že by tato věnovaná pozornost ovlivňovala jeho vývoj a proměny. Jako by mu ani „nezáleželo“ na tom, jak si jej lidé vykládají.²

Na druhé straně je existence umění na těchto interpretacích a diskuzích zcela závislá – vždyť právě díky nim vznikl samotný pojem umění, díky nim se udržel v komunikaci a získal svou obecnou definici a osobní identitu.

Vedle základních oborů, jako je estetika, teorie umění, historie a podobně, je tu i další oblast, které není umění lhostejné – výchova. Jejím velmi důležitým úkolem je mimo jiné nalézat cesty, jak porozumět umění, minimálně pro smysluplné zacházení s ním. S tím souvisí i nalézání inspirací pro výchovné situace, i když je očividné, že umění ve výchově může zacházet mnohem hlouběji.³

Umění a umělecké výrazy neodmyslitelně patří do množiny sémiotických (znakových) soustav doslova i obrazně tvořící náš svět. Jejich společným skládáním a vzájemnými inspiracemi vzniká celek lidské kultury. Samotná výchova je pak kulturní sférou pro vytváření umění v nejširším slova smyslu a zároveň místem, kde je možné a nutné umění porozumět a uplatňovat kulturního vliv.⁴

2.1.1 Umění jako znakový systém

Považujeme-li umění a jeho výrazy za součást sémiotického systému, pak se při výpravách do *uměleckých polí* neobejdeme bez nauky, jejímž hlavním zájmem je zkoumat význam znaků, způsoby jeho vytváření a komunikačního sdílení. Díky *sémantice* máme k dispozici kvalitní výkladový rámec vysvětlování a zdůvodňování pro teorii i praxi výtvarné výchovy. Příznačné je zdůrazňování kontextového a strukturálního charakteru tvorby a vyjednávání významu, což ve své podstatě znamená nezaměňovat spojování označujícího s označovaným jevem za pouhé „nálepkování“. Ve

² SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky)*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8. Konkrétně s. 9

³ tamtéž.

⁴ tamtéž, konkrétně s. 10.

výtvarném vzdělávání má takovýto okleštěný přístup za následek neschopnost hlouběji porozumět procesům utváření významu na poli vědění, vidění a tvorby.⁵

Pro názornou ukázkou se nyní podívejme na trojici zobrazení na obr. 1⁶. Jako vizuálně gramotní recipienti snadno poznáme ikonické znaky



Obr. 1 Jablko – stejné a přece jiné. Fotografie, detail obrazu a slavné logo

ovoce, konkrétně jablka, na všech třech obrázcích.

Stejně jednoduše se ale jistě shodneme na tom, že každé zde uvedené vyobrazení jablka *vypadá a působí* jinak. Zaměříme se nyní na smyslově zachytitelné kvality zobrazení –

fotografie a výřez z malby jsou vyvedeny v barvách, fotografie navíc ve velmi výrazné zelené, zatímco u nakousaného apple-jablka rozeznáváme jen šedivou. To jen doplňuje jeho celkovou strohost a jednoduchost bez velkých detailů, na rozdíl od oroseného jablka se stopkou či vystínovaného ovoce s patrným bubákem.

Právě takovéto vizuální rozdíly mohou na pozadí významových shod (*všechno jsou to stále jablka*) nastartovat naše vnímání a vybízet k přemýšlení ohledně působení znaku: máme tu realistickou fotografii, která vzbuzuje chuť na sladké, šťavnaté ovoce a my jen polykáme rychle se sbíhající sliny. Detail ze středověké malby zase může podněcovat naši představivost a nutit nás hádat, z jakého obrazu výřez je a jakou na něm jablko hraje roli. A konečně logo slavné počítačové společnosti Apple, jenž evokuje jeho ještě slavnější elektroniku a může ve vás jistě vzbudit sympatie, jste-li „jablíčkář“, nebo nevoli, pokud jste spíše příznivcem operačního systému Android (případně je vám to zcela lhostejné).

To nám dovoluje rozehrát edukativní hru s výtvarným artefaktem – proces tvorby, vizuálního porovnávání a významových změn. Tato hra má sociokognitivní a hodnotové výsledky podstatné pro

⁵ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 2.

⁶ *Mega-mix.blog.cz* [online]. c2011 (citováno 16. 6. 2014)

<<http://mega-mix.blog.cz/1107/jablko>>

Artbible.info [online]. c2014 (citováno 16. 6. 2014)

<<http://www.artbible.info/art/large/518.html>>

Apple.com [online]. c2014 (citováno 16. 6. 2014)

<<https://www.apple.com/home/images/og.jpg>>

vzdělávání: rozvíjí vizuální gramotnost, výtvarné kompetence a podmiňuje sociální a kulturní působení umění na poli diskuze.⁷

2.1.1.1 Výraz, význam a struktura

K bádání na poli diskursu o umění poskytuje sémantika tyto tři důležité pojmy coby teoretické zázemí pro výzkum vztahů mezi strukturou výrazu, jeho interpretačním kontextem a přisuzovanými významy.⁸

Výraz chápeme jako jakýkoliv nenáhodný vnější projev člověka podložený záměrným nebo bezděčným rozhodnutím *vyjádřit se* – vybrat určitou podobu výrazu z více různých eventualit, jimiž disponujeme.⁹ Je v našich možnostech ho v konkrétních situacích vidět a opakovaně „zviditelňovat“ – každý autor jakéhokoliv zobrazení na našem obr. 1 se někdy během svého života potkal s výrazem jablka a rozhodl se ho „zpřístupnit“, ať už fotografií, malbou nebo návrhem loga. Proč ale vidíme ve fotografii, malbě nebo komerčním symbolu jablko?

Odpovědí je *význam* – to je ta zásada, jež nám dovoluje uspořádat pod jeden obsah různé projevy výrazu. K tomu nám ovšem pomáhá i struktura neboli způsob uspořádání dílů do celků podle určitého pravidla.¹⁰ Také díky ní vidíme ve výrazu jablko a ne hrušku nebo meloun.

2.1.2 Okolnosti písmena A – MÁMA nebo chaloupka?

Abychom mohli určit, že daný výraz má nějaký význam, potřebujeme poznat okolnosti, při kterých se tak děje. Jinými slovy, jde nám o *ko-text* a *kontext výrazu* – věcná stránka výrazu totiž zůstává stejná, na rozdíl od způsobu divákova vidění směřující k vědění. To se mění v závislosti na bezprostředním okolí výrazu (ko-textu) a jeho ideálním okolí, tedy oblasti představ zakládající naše předporozumění – kontextu.¹¹

Pomožme si jednoduchým příkladem (obr. 2). Vidíme nápis MÁMA. Díky tomu, že jsme gramotní, dokážeme identifikovat písmena latinky a správně určit výraz skládající se ze tří dotýkajících se čar



Obr. 2 MÁMA, písmeno A nebo chaloupka? Určení ko-textu a kontextu výrazu

⁷ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 3

⁸ Tamtéž.

⁹ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8. Konkrétně s. 94

¹⁰ KOŠŤÁKOVÁ, P.: *Obraz, slovo a interpretace*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 11

¹¹ Tamtéž. Konkrétně s. 12-13.

jako písmeno A. Umíme ho přečíst a díky naší znalosti českého jazyka víme, co znamená slovo, kterého je součástí. To vše můžeme nazývat kontextem daného výrazu – tedy oblastí závislou do jisté míry na nás, na našich znalostech a zkušenostech.

To, že vedle výrazu A jsou další výrazy, jež nám dávají podnět přečíst slovo označující matku, to je bezprostřední okolí, tudíž ko-text, a ten můžeme snadno změnit. Umažeme-li písmena M, Á a M, sotva můžeme dál číst MÁMA. Přimalujeme-li komín a plůtek, můžou se okolnosti našeho vnímání změnit natolik, že ve výrazu již nevidíme písmeno, ale chaloupku.

Stejným způsobem fungují výrazy jako součásti vizuálních artefaktů. Právě na ko-textu a kontextu závisí naše interpretace (viz kap. 4.4.3.1).

2.2 Interpretace

...neboli výklad. Již v úvodu této kapitoly jsme si ujasnili jeho důležitost pro samotnou existenci umění a uměleckých artefaktů. Na samém počátku je třeba si také uvědomit, *kam* ona interpretace vůbec směřuje – zda k *jedinému správnému výkladu* nebo k *neomezenému množství správných výkladů*. Eco na tomto základě rozlišuje dvě pojetí interpretace - (1) interpretovat určitý text (vizuální artefakt) se rovná snaze dojít k významu, který zamýšlel jeho původní autor nebo k jeho objektivnímu charakteru nezávislému na našich interpretacích. (2) Zároveň lze texty (vizuální artefakty) vykládat neomezeným množstvím způsobů.¹²

Pro naše výchovné účely můžeme ihned zcela zavrhnout pojetí směřující k nekonečnému kvantu korektních výkladů – pak by totiž pozbývalo smysl uvažování nad „lepším“ a „horším“. Stejně tak by byla nesmyslná i diskuze nad výchovným působením díla, vždyť každé slovo, každá věta, vyřčena na adresu díla by byla správná a nebylo by tedy potřeba sdílet je v dialogu.

Pokud se zaměříme na pojetí první, zjistíme, že právě v něm se ukrývají hned dva elementární faktory pro rozlišování „lepšího“ a „horšího“ výkladu. Jde o *záměr prvotního tvůrce* a *smyslově (objektivní) vnímatelné vlastnosti* díla. Mimo nich rozeznáváme ještě třetí faktor – poměrování správnosti s ohledem na osobnost *diváka a interpreta*, to znamená, jaký a jestli vůbec nějaký vliv na něj má, co mu případně přináší a podobně.¹³

Pro větší názornost se nyní vraťme k zobrazení jablek na obr. 1. To, jakou barvu jednotlivé výrazy mají a zda je součástí jejich struktury stopka, lísteček nebo bubák - to vše řadíme do smyslově vnímatelných vlastností, neboť to vnímáme (do jisté míry) všichni stejně. Ony dojmy týkající se chuti, představy celku a sympatií k různým operačním systémům, které jsme si výše popisovali, souvisí

¹² ECO, U.: *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 330 s. ISBN: 80-246-0740-9. Konkrétně s. 54

¹³ KOŠŤÁKOVÁ, P.: *Obraz, slovo a interpretace*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 14.

přímo s námi, tedy s naší osobností diváka. Zaměříme-li se ovšem na úmysl prvotního tvůrce, můžeme zjistit, proč na nás dané jablko působí zrovna tak, jak působí.

Například záměrem fotografie oroseného a na pohled zdravého jablka může být reklama na biofarmu či pobídka k vyšší konzumaci vitamínů v ovoci a zelenině. Pokud by bylo účelem naopak odradit od konzumace, toto zobrazení by sotva fungovalo.

2.2.1 V rámci edukační hry

Klíčovou vlastností všech vizuálních artefaktů je skutečnost, že neexistuje jen jeden způsob, jak je vykládat. Domníváme-li se o opaku, ochuzujeme se tak o umělecký zážitek, jež nám daný artefakt může ve své bohatosti významů nabídnout. Vždyť právě na pozadí „nekonečného“ množství (ne zcela libovolných) způsobů interpretace lze rozehrát edukační hru ve své nejrozmanitější podobě.¹⁴

Každá interpretace díla je vždy situovaná do určitého času a prostoru a hlavně do určitého člověka – interpreta, a proto nepodléhá jenom kánonům objektu – díla (záměru jeho autora a okolnostem jeho vzniku), ale také kánonům subjektu (zejména předporozumění – prekonceptu – interpreta a okolnostem výkladu).¹⁵

Povinností učitele, animátora nebo lektora je vysvětlit, jak se proces tvorby významů uskutečňuje, a zároveň svůj výklad zasadit do kontextu teorie, výchovy a vzdělávání. Tím získává i možnost korektně komunikovat s jinými obory ať už ve vzdělávání či mimo něj.¹⁶

Mimo dvou základních pojetí interpretace dle Eca existují také další, která úzce souvisí s výtvarnou výchovou a výchovnou situací. V následujících kapitolách rozebírám dvě hlavní a pro můj výzkum zcela stěžejní.

2.2.2 Konstruktivistické pojetí interpretace

Každý výklad je ve své podstatě osobním autorským počinem vyvolaný uměleckým dílem, ale primárně závislý na předcházejících zkušenostech diváka, na jeho předporozumění – *prekonceptech*. To je předpokladem konstruktivistického pojetí, které v praxi vypadá následovně: žáci se samostatně vyjadřují a snaží se vyložit své intuitivní chápání uměleckého díla, zatímco učitel plní roli partnera a koordinátora, nikoliv však zprostředkovatele poznatků.¹⁷

¹⁴ KOŠŤÁKOVÁ, P.: *Obraz, slovo a interpretace*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 16.

¹⁵ Tamtéž.

¹⁶ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 2.

¹⁷ SLAVÍK, J; ŠKALOUDOVÁ B.: *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc, 2008. 7 s. Konkrétně s. 3

Byť by se na první pohled mohlo zdát, že konstruktivistické interpretace spadají pod Ecovo pojetí neomezeného množství správných interpretací, jež jsme výše zavrhlí jako „needukativní“, opak je pravdou. Důležitou součástí konstruktivistického pojetí je totiž sdílení nepoučených („naivních“) výkladů v rámci skupiny a konfrontace svého vlastního poznání v dialogu. Tímto způsobem si žáci uvědomují rozdíly v přístupu k dílu, vlastní subjektivitu¹⁸, mohou obohatit své předporozumění a na základě pohledu ostatních třeba i změnit názor a tím svůj výklad. Kdežto v případě předpokladu správnosti každé interpretace nemá smysl ověřovat je v rámci komunikace a dialogu.

Pokud ve výchovně-vzdělávacím kontextu mluvíme o pojmech koncept a prekoncept, soustřeďujeme tak pozornost na obsahy poznání (učivo) a na žákův aktivní osobní vztah k poznávání. Nutno dodat, že uvedené postoje a úvahy patří do pedagogického konstruktivismu¹⁹ (viz kap. 3.3).

Toto pojetí hojně využívám v obou fázích výzkumu – u příměstského tábora i gymnaziálních studentů. Nutno dodat, že v případě studentů u něj zásadně nezůstávám a postupuji k poučené interpretaci, zatímco u táborníků často záměrně opomím „lepší“ a „horší“ výklad z hlediska kulturně-historického kontextu.

2.2.3 Esencialistické pojetí interpretace

Esencialistický přístup k výkladu vychází z předpokladu, že principem jakéhokoliv porozumění je rozlišování „lepšího“ a „horšího“ porozumění. Odkazujeme-li se na tuto úvahu, pak logicky předpokládáme existenci „lepší“ a „horší“ interpretace a stejně tak i existenci té „nejlepší“, tj. ideálního (byť reálně nedosažitelného) kompromisu jednotlivých konkrétních výkladů.

Lektor má v tomto případě roli primárního zprostředkovatele poznatků a vycházeje ze svých odborných znalostí vybírá takové výchovně-vzdělávací situace, jež vedou žáky k pochopení „správného“ výkladu díla. Může zvolit metodu výkladu, kdy žák víceméně pasivně přijímá lektorovo sdělení, nebo formu dialogu jako prostředku pro odhalení určité obecně uznávané pravdy o daném uměleckém díle.²⁰

Z pedagogického hlediska se takový přístup řadí do esencialistických nebo transmisivních stanovisek, které zdůrazňují zprostředkovávání podstatných a kulturou uznávaných poznatků a soustřeďují se tedy na proces enkulturatione.²¹

¹⁸ SLAVÍK, J.; ŠKALOUDOVÁ B.: *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc, 2008. 7 s. Konkrétně s. 3 - 4.

¹⁹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 152.

²⁰ SLAVÍK, J.; ŠKALOUDOVÁ B.: *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc, 2008. 7 s. Konkrétně s. 2.

²¹ Tamtéž.

2.3 Výtvarná výchova

Existuje celá řada přístupů, které lze využít na poli výtvarné edukace, nicméně pro naše účely postačí charakteristika dvou základních – *art-centrický* a *artefiletický*. Právě pojetí těchto dvou typů jsem využívala při sběru dat a mimo jiné tak zkoumala výhody začlenění poučené a nepoučené interpretace do jejich rámce.

2.3.1 Artefiletika

Specifické pojetí výtvarné výchovy prosazující se v České republice (společně s několika dalšími pojetími) po roce 1989²² – tak bychom mohli stručně charakterizovat *artefiletiku*. Otázkou však zůstává, čím je specifická?

2.3.1.1 Zkušenost, tvorba a dialog

Koncepčním východiskem artefiletiky je zvláštní pozornost k osobnímu zážitku z výtvarné tvorby, na jejíž způsob, materiál a techniku pohlíží artefiletický přístup jako na prostředek k dosahování cílů, nikoliv jako na cíl samotný. Vedle klasických prostředků kresby, malby a plastiky se tak uplatňuje i akční tvorba, případně další expresivní vyjadřování nacházející se mnohdy za výtvarnými hranicemi – přes tvořivě-dramatické a netradiční hudební projevy až po projevy bezděčné a osobní (gesta, mimika, kosmetické líčení).²³

Ještě více než na osobní zážitek se artefiletika soustředí na navazující *reflexivní dialog* – právě tím se vymezuje oproti jiným přístupům výtvarné edukace. Dialog by měl rozvíjet tvořivé myšlení a vést k hlubšímu poznání výtvarného projevu. V jeho průběhu jsou “konstruovány” nové poznatky prostřednictvím aktivního střetávání různých osobních hledisek. V pedagogickém konstruktivismu nazýváme tento střet individuálních postojů sociokognitivním konfliktem²⁴ (více o něm v kap. 3.3).

Popsaný postup, tudíž i artefiletika, čerpá z přesvědčení, že rozdílnost mezi individuálními zkušenostmi a zážitky různých lidí je klíčový moment pedagogického působení na poli výchovy uměním. Výtvarný projev poskytuje příležitost vyjadřovat jedinečné osobní empirie, poznatky, přání a podobně. Obsahuje velký poznávací potenciál a ten může být pro žáky přínosem, pakliže je dobře využít a zpracován, což může být a je právě v rámci dialogu.

²² SLAVÍK, J.: *Artefiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher, 39, 2003, 2, s. 20 – 24. ISSN 0005-2981. Český překlad dostupný z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika?hitcount=0>

²³ tamtéž

²⁴ tamtéž

Ten se rozvíjí kolem výrazových projevů a nalézá v nich svou motivaci, přináší řadu možností k reflektivnímu poznávání a přemýšlení. Je na učiteli, aby žáky k dialogu vybízel, podporoval jej, a především, aby jej začleňoval do širších kulturních a poznávacích souvislostí.

To ostatně souvisí také s hlavními cíli artefiletiky: (1) obohacování kulturního kapitálu žáků, (2) rozvíjení jejich sociálních kompetencí a (3) prevence psycho-sociálních selhávání.²⁵

2.3.1.2 Pozitivní prevence

V ohledu snahy o učení překonávat zbytečné trápení mezi intelektovou a citovou stránkou existence má artefiletika funkci *psychosociální pozitivní prevence*. Může pomoci proti pocitům ztráty identity, vykořenění či citové vyprahlosti, neboť považuje každý umělecký projev za „sociální tmel“, klíčové pojítko mezi jedincem a obecnou kulturou lidského společenství. Dle Kastové je nezbytné umět rozpoznat skutečnost vzájemného vztahu obecné lidské zkušenosti a imaginace vycházející z naší individuální životní historie. Právě zakotvení symbolu v širších životních souvislostech otevírá nové perspektivy prožívání a porozumění.²⁶

2.3.1.3 Umění + láska

Inspirací pro název se stal článek L. Breslerové z roku 1994 – v něm autorka popisuje tzv. *filetické* pojetí výtvarné výchovy, zaměřené na souběžný rozvoj žáka v dispozcích rozumových a emocionálních. Termín je odvozen ze starořeckého slovního základu *fil* spjatého s pojmy láska, přátelství, mít rád, milovat. Spojení pojmu filetické pojetí výchovy a předpony *arte-* vycházející z latinského *ars* (umění, dovednost²⁷) vzniká název artefiletika.²⁸

2.3.1.4 Artefiletické dílo

Zvláštní typ pedagogického díla v oboru výchovy uměním, jež funguje kolem aranžované umělecké situace, označujeme za dílo artefiletické. Jde o výsledek vzájemné spolupráce všech jeho účastníků – ti mají různé pole působnosti v závislosti na své sociální nebo profesní roli, autoritě nebo na specifických podmínkách edukační situace.²⁹

²⁵ *Artefiletika.cz* [online]. c2012 (citováno 16. 6. 2014)

<<http://artefiletika.kvk.zcu.cz>>

²⁶ SLAVÍK, J.: *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher, 39, 2003, 2, s. 20 – 24. ISSN 0005-2981. Český překlad dostupný z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika?hitcount=0>

²⁷ *Wiktionary.org* [online]. c2014 (citováno 16. 6. 2014)

<<http://en.wiktionary.org/wiki/ars#Latin>>

²⁸ SLAVÍK, J.: *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher, 39, 2003, 2, s. 20 – 24. ISSN 0005-2981. Český překlad dostupný z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika?hitcount=0>

²⁹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 212.

Aranžování umělecké situace se vyučující dopouští na základě námětu zadaného jako učební a kulturní úloha, jejíž řešení má dvě hlavní fáze: *výrazovou hru* a *reflektivní dialog*. Prostřednictvím výrazové hry mohou žáci za pomoci tropů (rekvizit) generovat příslušené verze fikčního světa, vstupovat do nich a poznávat umělecké koncepty (viz kap. 3.3.4) na základě osobních zážitků ze hry a jejich reflexe.³⁰

2.3.2 Art-centrismus

V průběhu devadesátých let minulého století měla výtvarná výchova v Čechách (na rozdíl od svých počátků) velice rozrůzněnou pluralitní podobou. Umělym rozlišením jednotlivých proudů, které se nezakládá na manifestech nebo programových prohlášeních, chceme dosáhnout větší přehlednosti a snazšího porozumění polemikám a vývoji oboru. Pro jednu z těchto programových linií, art-centrickou, je typická snaha posílit ve školním předmětu uměleckou dimenzi a oživovat tak vztahy mezi výtvarnou výchovou a profesionální uměleckou tvorbou.³¹

2.3.2.1 Zážitek – dialog – interpretace

Nadpis jasně charakterizuje myšlenkovou linii, směřující k výtvarnému dílu – můžeme tak sledovat jistou podobnost s francouzským hnutím *Nové výchovy* (především se skupinou GFEN). Lze říci, že obě pojetí volně navazují na tendence socializace umění, proto je pro ně typické opakované užívání takových termínů jako *animátor* a galerijní *animace*.³²

Jistou analogii spatřujeme také v americkém *Discipline Based Art Education* (DBAE), koncepci výtvarného vzdělávání, v jehož základě stojí „tradiční“ umělecké disciplíny (estetika, teorie umění, historie umění apod.) a poznávání výtvarného umění a esteticko-vědních pojmů.³³

V průběhu let osmdesátých a devadesátých se i u nás prosazují art-centrické zájmy teoretiků a učitelů, a to zejména v okruhu brněnské katedry výtvarné výchovy. Hlavním představitelem byl dnes již zesnulý Igor Zhoř, jeho následovník a současný vedoucí brněnské katedry Radek Horáček je (společně s dalšími) autorem stěžejní publikace *V dialogu s uměním*.³⁴

³⁰ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 212.

³¹ *Artefiletika.cz* [online]. c2012 (citováno 16. 6. 2014)

<<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/116-z-historie-2>>

³² tamtéž

³³ tamtéž

³⁴ tamtéž

Obraz, slovo a interpretace v souvislostech výtvarné edukace – výzkumná část

Cílem mé bakalářské práce bylo pomocí teorie definovat, empiricky popsat a podrobit kvalitativní analýze změny v kvalitě interpretace vizuálního artefaktu způsobené vlivem edukace na nepoučenou (naivní) interpretaci dotazovaného ve směru interpretace kritické.³⁵ V jejím závěru jsem se také dotkla myšlenky výkladů jako atraktivní metody výtvarného vzdělávání. Právě tato myšlenka byla hlavním důvodem, proč jsem se rozhodla ve své diplomové práci opět zabývat fenoménem interpretací – lze říci, že můj bakalářský výzkum pro mne byl jakousi pilotní sondou, jehož koncepci jsem nicméně rozšířila a to z několika hledisek.

Interpretace jako...?

Prvním a nejdůležitějším hlediskem je úkol a cíl interpretací pro dvě různá pojetí výtvarného vzdělávání – nazývám je zde *artefiletické* a *art-centrické*. Artefiletickým myslíme zážitkově-tvořivý program na příměstský tábor s pohádkovou tematikou, jejíž součástí byly interpretace vybraných vizuálních artefaktů coby ledolamky a vstupenky k dalším zážitkovým aktivitám. Primárním cílem je tedy srozumitelný úvod do problematiky dané pohádkové bytosti a zároveň rozvíjení komunikačních schopností, smyslové percepce.

Art-centrické pojetí tady zastupuje má výuka na kadaňském gymnáziu, kdy je posun mezi naivní a kritickou interpretací považován za hlavní okamžik porozumění a poučení o vybraném obsahu z dějin umění. Prioritou zůstává, řekla bych, „tradiční školní“ cíl – vzdělávat studenty, obohatit je o vědomosti z historie a kultury (v tomto případě).

Zde se hodí dodat, že jako artefiletický přístup zcela neodmítá poučení z hlediska kulturně-historického kontextu, tak se ani art-centrismus v mém pojetí úplně neoddává historickým faktům na úkor rozvíjení psycho-sociálních vlastností respondenta.

Respondenti

Zatímco v bakalářské práci jsem pracovala s *odbornou* skupinou gymnaziálních studentů a skupinou *laickou* složenou z mých přátel, pro tento výzkum jsem zvolila rozdílná uskupení, jejichž výběr úzce souvisí s hlediskem „využitelnosti“ fenoménu interpretací.

S artefiletickým využitím výkladů se pojí skupinka dětských účastníků příměstského tábora ve věku od 4 do 8 let, s art-centrickými interpretacemi studenti 2. ročníku kadaňského gymnázia.

³⁵ KOŠŤÁKOVÁ, P.: *Obraz, slovo a interpretace*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 7.

Stručně lze říci, že hlavním rozdílem mezi diplomovou a bakalářskou prací je rozšíření kvalitativní analýzy³⁶ z hlediska použití fenoménu interpretací ve výtvarném vzdělávání dvojího typu – artefietického a art-centrického, a s tím související volba respondentů.

³⁶ Analýza vychází z přepisů hlasových záznamů kvalitativních rozhovorů pořízených během první a druhé části sběru dat. V následujícím textu z těchto přepisů hojně cituji – respondenty označuji jejich křestními jmény, sebe pak jako *Pája*. Byť se může na první pohled zdát neprofesionální pojmenovat sama sebe zdobnělinou ve výzkumu pro kvalifikační práci, vychází to ze vztahu, který jsem ke svým respondentům měla. Po malých tábornících ani po gymnaziálních studentech jsem nepožadovala vykání a oslovovat mě mohli křestním jménem. Hlavně u dětí bylo důležité, aby překonaly ostych z dospělé osoby a neměly problém se rozpovídat. Gymnaziální studenti zůstávali u vykání, ovšem oslovovali mě stejně, a myslím, že ani tam to nebylo na škodu.

3 Lymphaterra – pohádková říše víl a skřítků

V polovině srpna loňského roku jsem se jako vedoucí zúčastnila příměstského tábora s pohádkovou tematikou, který pořádal pražský projekt sociálního podnikání s názvem Baby Office. Jeho motto je velmi jednoduché a výstižné – *práce a děti pod jednou střechou*. V praxi to znamená mít za určitý finanční obnos k dispozici sdílenou kancelář, možnost využití zasedací místnosti a samozřejmě i místo pro dítě v miniaturní mateřské školce.

Naše spolupráce začala na jaře v roce 2013, když jsem oslovila vedení se zájmem o pracovní pozici vedoucí na jejich příměstských táborech. Na začátku června mě manažerka projektu poprosila, zda bych byla schopna připravit také program, což jsem uvítala jako příležitost k získání dalších dat pro svůj výzkum.

3.1 Co se bude dít?

Program každého dne byl utvářen tvořivými i pohybovými úkoly, které se vázaly k jednotlivým pohádkovým bytostem, s nimiž se děti seznámily. V následujícím textu detailně popisují přípravy celkem tří dnů – těch, ve kterých jsme se s dětmi zabývali interpretací obrazů. Zbývající dva dny měla hlavní slovo má kolegyně.

Kurzívou je psán motivační text, kterým jsme já nebo má kolegyně zahajovaly a vysvětlovaly jednotlivé aktivity.

3.1.1 Pondělí – *Krasohledem za vílami a skřítky*

| Název aktivity | Časová dotace | Popis |
|-----------------------------------|---------------|--|
| Příchod dětí | 8:30 – 9:00 | volná zábava, povídání, kreslení,... |
| Úvodní slovo vedoucího | 9:00 – 9:30 | Usazení dětí, seznámení, povídání o pravidlech a hlavně o říši Lymphaterra |
| Interpretace obrazu | 9:30 – 10:00 | Řízený dialog nad obrazem <i>Primavera</i> od Sandra Boticelliho |
| 10:00 – 10:30 dopolední svačina | | |
| Krasohled | 10:30 – 11:30 | Výroba krasohledu coby magického předmětu, který vyčaruje portál do říše Lymphaterra |
| Víly a orlové | 11:30 – 12:00 | Pohybová hra na víly a orly |
| 12:00 – 13:00 Oběd a polední klid | | |

| | | |
|--|---------------|--|
| Odchod do lesa | 13:00 – 13:30 | Společný přesun do nedalekého lesíku |
| Interpretace obrazu | 13:30 – 13:45 | Řízený dialog nad ilustrací Skřítkci od Johna Bauera |
| Domečky pro skřítky | 13:45 – 14:30 | Stavba domečků z přírodnin |
| 14:30 – 15:30 Příchod z lesa a odpolední svačina | | |
| Zhodnocení dne | 15:30 – 16:00 | Rozdání razítek, prozrazení indicie, zopakování toho, co jsme se dozvěděli |
| Odchod dětí | 16:00 – 17:00 | Volná zábava |

3.1.1.1 Co je to ta Lymphaterra?

Tábor začal motivačním úvodem, při kterém jsem dětem vysvětlila, to je tento týden čeká a jaké jsou jejich povinnosti nejen vůči nám a ostatním účastníkům tábora, ale i vůči vládcům kouzelné říše Lymphaterra:

Lymphaterra se skládá ze dvou slov starého jazyka skřítků – lympha a terra. Lympha znamená lesní vílu a terra překládáme jako zemi. A do téhle kouzelné země se dnes a celý týden budeme vydávat.

K tomu ale potřebujeme dvě věci – ta první je krasohled, který si dnes vyrobíme a ta druhá kouzelný



Obr. 3 Výroba krasohledu

Rulička z kartonu, trocha třpytek, lepidlo a průhledná folie

pas a ten dostane za chvíli každý z vás.

Když splníte nějaký úkol, dostanete do vašeho pasu razítko. Jakmile budete mít všechna razítka v daném dni, tak nám snad nějaká pohádková bytost napoví, kde máme hledat hádanku. A díky této hádance přijdeme na písmeno do tajenky.

Tajenka je magické heslo, klíč, jenž otevře pohádkový poklad krále říše

Lymphaterra. Tento klíč se již po letech hledá a nikdo ho nebyl schopen nalézt – to bude právě náš úkol. A pokud jej najdeme, král uspořádá na naši počest veliký maškarní bál a odměna z pohádkového pokladu nás taktéž nemine!

3.1.1.2 Interpretace obrazu

Za náš první obraz jsem zvolila *Primaveru*, renesanční malbu Sandra Boticelliho. Vhodná mi přišla hned z několika důvodů – je bohatá na postavy s příběhem a zároveň zapadá do konceptu o vílách. Reprodukci díla jsem skupince dětí ukázala na notebooku a nechala jim několik minut na prohlédnutí.

Neobešlo se to samozřejmě bez tradičního: „Já nevidím!“ a „Uhni!“, ale nakonec všichni obraz dostatečně prozkoumali a mohli jsme začít s interpretací.

Nejen u tohoto díla mě překvapila všímavost dětí a jejich pochyby o zobrazených postavách. Podrobně se dětskými interpretacemi zabývám v kapitole

3.1.1.3 Víly a orlové

Děti se s pomocí krasohledu „přenesly“ do pohádkové říše, kde se musí schovávat a prchat před velkými dravými ptáky. Pohybová hra na víly a orly měla velmi jednoduchý základ tolik oblíbený u dětí – volné pobíhání v prostoru. Na daný slovní pokyn musely „víly“ udělat to, co bylo očekáváno:

Co se to stalo? Jak jsme tak koukali do těch našich krasohledů, vypadá to, že jsme se

přenesli do té pohádkové země! A víte, co se nám tu může stát? Můžou nás sežrat orlové, co nad námi



Obr. 5 Na víly a orly

Pohybová hra s vílí tematikou

slovním pokynem „orel“ běží a chytají spolu) A jakmile vykřiknu OREL, tak víte, že máte dávat pozor, aby vás nechytli!

A řekli jsme si, že víly dávají pozor na přírodu a kytičky, takže jakmile řeknu KYTIČKA, opatrně se chytnete jakékoli kytičky na zahradě! Ale nebudete jí trhat!

3.1.1.4 Skřítkové a jejich domečky

Na odpoledne jsme měly naplánovaný krátký výlet do nedalekého lesa. Ještě než jsme se pustili do budování příbytků pro skřítky, potřebovaly jsme s kolegyní děti usadit, uklidnit a vytyčit pravidla chování v novém prostředí (*můžete jen tam, odkud na nás vidíte, dál od tohoto stromu nemůžete apod.*)



Obr. 4 Kouzelný portál

Otevřený s pomocí našich krasohledů

lítají! Pozor! Rychle se schovejte, aby vás neviděli. Tak a od teď vždycky, když řeknu POZOR, musíte se takhle schovat. Ale teď lítáme... jako víly!

Podívejte, tamhle zrovna jeden orl přistál (druhá vedoucí)! A koho chytí, toho chytne za ruku a chytají pak spolu. Honem utíkejte! (Vedoucí chytá děti. Pokaždé, když se někoho dotkne, chytne ho za ruku a jdou se posadit. Po

Interpretace obrazu švédského ilustrátora byla protentokrát spíše zklidňující aktivitou než jen vstupenkou k poznání nového druhu pohádkových bytostí. Proto také trvala kratší dobu a postrádala detailní informace o autorovi a kontextu vzniku díla, na rozdíl od interpretační ledolamky na začátku dne.

Stavba z přírodnin je aktivita, kterou mají rády snad všechny děti. Z tohoto důvodu jsme se rozhodly zařadit ji do našeho programu a dětské architektonické nadšení, které zakrátko vládlo, nás přesvědčilo o dobré úvaze:

Nyní, když jsme se seznámili s dalším obyvatelem naší pohádkové říše, máme tu pro vás úkol za razítko – ve skupinkách nebo dvojicích postavíte domeček pro skřítku. Musíte využívat pouze přírodní materiál, to znamená větvičky, kamínky a listy. Nebudete ale nic trhat z živých stromů, na zemi je materiálu dost!

Zajímavé bylo rozdělení dětí – s kolegyní jsme byly přesvědčené, že skupinky nebo dvojice z dětí



Obr. 6 Domeček pro skřítku Dubánka
Autorky – Andulka a Verunka

utvoříme my, abychom tak předešly rozepřím a hádkám, kdo chce být s kým. Naši svěřenci nás ovšem dokonale překvapili, neboť se spořádaně rozdělili do dvojic a trojic bez jakýchkoliv problémů. Navíc se ukázalo, že tato uskupení nejsou v konečné fázi vůbec směrodatná. Během tvořivé činnosti jsme totiž zaznamenaly volné prolínání skupinek a prostřídání členů – tam, kde základní kámen postavili dva, dělali finální úpravy čtyři, kde na začátku vznikl jeden domeček pod rukama dvou stavitelů, byly na konci domečky tři a každý měl svého vlastního autora.

Děti si tak zcela spontánně vyzkoušely pracovat samostatně i v týmu a to vše se obešlo bez

jakýchkoliv strkanic a poznámek typu: „Ne, ty s námi nebudeš!“. Až tak je „skřítkovská architektura“ uchvátila.

3.1.1.5 Co jsme dnes dělali?

Na zhodnocení dne jsme si vždy našly alespoň pár minut. Byl to prostor pro děti, aby řekly, která aktivita se jim nejvíc líbila, co se dozvěděly nového a co si pamatují z předchozích dnů. Tento improvizovaný reflektivní dialog v kroužku vhodně zakončil každé naše pohádkové dobrodružství a zároveň nám dával možnost na chvíli se zastavit a ohlédnout se.

Jeho další důležitou funkcí bylo samozřejmě možnost rozdání razítek a také pokyn k hledání indicií, které nám schovávaly v našem okolí pohádkové bytosti jako odměnu za nasbíraná razítka nebo za výjimečnou snahu při plnění úkolů.

3.1.2 Úterý – Vodníci a hastrmani, bludičky a rusalky

| Název aktivity | Časová dotace | Popis |
|--|---------------|--|
| Příchod dětí | 8:30 – 9:00 | volná zábava, povídání, kreslení,... |
| Úvodní slovo vedoucího | 9:00 – 9:30 | Usazení dětí, zopakování předchozího dne |
| Interpretace obrazu | 9:30 – 10:00 | Řízený dialog nad obrazy vodníků (Josef Lada, Josef Váchal) |
| 10:00 – 10:30 dopolední svačina | | |
| Vodnické hry | 10:30 – 11:30 | Pohybové hry na zahradě s hastrmaní tematikou |
| 11:30 – 12:30 Oběd a polední klid | | |
| Odchod k rybníku | 12:30 – 13:00 | Společný přesun k rybníku Šeberák |
| Jak si žijí vodníci? | 13:00 – 14:00 | Malba vodníka a jeho obydlí |
| Mrštný jako ryba | 14:00– 14:30 | Pohybové hry u rybníka s hastrmaní tematikou |
| 14:30 – 15:30 Příchod od rybníku a odpolední svačina | | |
| Zhodnocení dne | 15:30 – 16:00 | Rozdání razítek, prozrazení indicie, zopakování toho, co jsme se dozvěděli |
| Odchod dětí | 16:00 – 17:00 | Volná zábava |



Obr. 7 Chyť nás, vodníčku!
Vodník Šimon a Andulka

3.1.2.1 Vodnické hry aneb Mrštný jako ryba!

Hlavním tématem úterka byli hastrmani a rusalky, proto jsme se rozhodly jim podřídít veškeré pohybové hry. Naštěstí nám na onen den vyšlo i nádherné slunečné počasí, takže jsme se nemuseli držet zpátky a užívali si vodnických hrátek naplno.

Pro rozhýbání jsme začali jednoduchou běhací hrou s názvem *Chyť nás, vodníčku!* Dobře nám k tomu posloužilo členění zahrádky – chodníček představoval

rybník trávník po jeho stranách dva břehy. Na každý břeh se postavil stejný počet hráčů a do rybníka byl umístěn vodník:

Sárinka je teď vodníkem a musí chytat ty vás, kteří vstoupíte do rybníka. Kdo to bude, to určím já vyvoláním jejich jmen. Jakmile tedy uslyšíte své jméno, musíte se co nejrychleji dostat na druhý břeh, aby vás vodníček Sárinka nechytil. Koho chytí, ten se stávám vodníkem místo ní.

Pro další hry byly hlavními *propy* balónky naplněné vodou. Ty představovaly dušičky chycené vodníkem a nesměly samozřejmě za žádných okolností prasknout, aby dušička neuletěla.



Obr. 8 Letící dušička
Hlavně ať nám nepadne!

Letící dušička – hra, která byla nejjednodušší a přitom zaujala nejvíce. Hráče jsme rozdělili do čtyřčlenných týmů a daly jim k dispozici jeden balónek – dušičku. Tu si měli co nejrychleji házet nebo podávat, aniž by jim praskla.

Dušičky v hrníčku byla snad jediná soutěživá hra za celý tábor:

Vaším úkolem nyní bude pomoci vodníkovi ukořistit co nejvíc dušiček. V tomto kbelíku, který představuje hrníček, jsou balónky naplněné vodou – dušičky. Každý tým musí co nejrychleji dostat o nejvíce dušiček do svého hrníčku – kbelíku, který stojí před kapitánem vašeho družstva. Ne že se ale ke kbelíku rozběhnete všichni! Dušičku vyndá ten, kdo je na konci a předá jí tomu, kdo stojí před ním. A tak si ji budete předávat dál a dál a poslední, tedy kapitán ji opatrně vloží do kbelíku. Teprve pak můžete vy na konci běžet pro další dušičku. Tým s více dušičkami samozřejmě vyhrává.

Velmi oblíbenou se také stala známá hra *Rybičky, rybičky, rybáři jedou!* Tou jsme zakončili svůj odpolední pobyt u rybníka Šeberák, kam jsme jeli navštívit vodníka Zelenoočka:

Jestlípak víte, jak varuje vodník Zelenoočko rybičky, co žijí v rybníku, před rybáři? Zavolá: „Rybičky, rybičky, rybáři jedou!“ a rybičky musí rychle uplatvat do bezpečí. A to si právě teď vyzkoušíme. Adrianka bude rybář, vy



Obr. 9 Rybičky, rybičky, rybáři jedou!
Aneb varování vodníka Zelenoočka

ostatní jste rybky. Koho z vás se Adrianka dotkne, ten se musí k ní v dalším kole přidat a chytat s ní. A rybičky, pozor! Můžete plavat jen dopředu, nesmíte se vracet a taky nesmíte tady za tu hranici, to byste se totiž ocitly mimo rybník a nemohly dýchat!

3.1.2.2 Jak si žijí vodníci?



Obr. 10 Vodník – kombinovaná technika
Autorka Adrianka

Jak už bylo řečeno, po obědě jsme se vydali k rybníku a přírodnímu koupališti Šeberák, abychom tak navštívili alespoň okolí příbytku vodníka Zelenoočka a splnili další tvořivý úkol: *Král Lymphaterry nás požádal, abychom zjistili, jak si žijí vodníci v jeho říši – jak se jim daří, jaký mají příbytek, kolik ryb jim v rybnících plave a podobně. Proto jsme se vydali sem a každý z vás má za úkol namalovat tenhle rybník, aby se na něj pan*

král mohl podívat. Kdo zahlédne i vodníka Zelenoočka, co zde bydlí, nakreslí ho taky. Ale jedno vám poradím – v rybníku ho nehledejte. Právě teď sedí někde na vysokém místě a obhlíží si své panství. (pozn. dřevěná socha vodníka je usazena na střeše restaurace nedaleko břehu rybníka)

3.1.3 Čtvrtek – Strážní andělé

| Název aktivity | Časová dotace | Popis |
|---|---------------|--|
| Příchod dětí | 8:30 – 9:00 | volná zábava, povídání, kreslení,... |
| Úvodní slovo vedoucího | 9:00 – 9:30 | Usazení dětí, zopakování předchozího dne |
| Interpretace obrazu | 9:30 – 10:00 | Řízený dialog nad obrazem Cirkulace andělů od Aleše Lamra |
| 10:00 – 10:30 dopolední svačina | | |
| Andělské kratochvíle | 10:30 – 12:00 | Hrajeme si na anděly! Pohybové hry s andělskou tematikou |
| 12:00 – 13:00 Oběd a polední klid | | |
| Odchod do parku | 13:00 – 13:30 | Společný přesun do zámeckého parku v Kunraticích |
| Můj anděl strážný | 13:30 – 14:30 | Malba/kresba představy anděla |
| 14:30 – 15:30 Příchod z parku a odpolední svačina | | |
| Zhodnocení dne | 15:30 – 16:00 | Rozdání razítek, prozrazení indicie, zopakování toho, co jsme se dozvěděli |
| Odchod dětí | 16:00 – 17:00 | Volná zábava |

3.1.3.1 Andělské kratochvíle

Čtvrtek se nesl ve znamení strážných andělů a jejich her a povinností. Abychom propojili interpretační a pohybovou část, jako první jsme zařadili hru **Barvy, barvy, barvičky!**, jejíž princip byl velmi prostý:

Určitě si pamatujete, že obrázek, který jsme si dnes prohlíželi, byl celý barevný a tyhle barvičky určitě najdeme i kolem nás. Tak, kdo z vás bude chtít, přiběhne ke mně a pošeptá barvu, kterou na obraze viděl. Pak ji společně vykřikneme a úkolem vás ostatních bude najít nějakou věc nebo kus oblečení ve stejné barvě a chytnout se ho.

Po chvíli jsme aktivitu ozvláštnili tím, že místo názvů barev jsme říkali přídavná jména odvozená od předmětu v dané barvě. Sluníčková znamenala žlutou, trávová zelenou, dřevěná hnědou a podobně.

V dalších aktivitách jsme se již naplno věnovali konceptu strážného anděla. Začalo to oblíbeným létáním po kraji, tedy nejprve řízeným a poté volným pobíháním dětí v prostoru:

My křídla nemáme, proto si budeme muset vystačit s rukama – to budou naše křídla. Nejdřív si je rozcvičíme (vedoucí zvedá jednu ruku, druhou ruku, obě najednou). A teď se tak zkusmo proletíme (ze dřepu vyskočí, otočí se na místě s rozpaženými pažemi, opakuje několikrát). A kdo si ještě pamatuje název toho našeho obrazu? (děti odpovídají) A co jsme si říkali, že znamená ta cirkulace? Tak si to vyzkoušíme, ne? Protože nám létání tak krásně jde, můžeme se neohroženě proletět po kraji. Za mnou!

Sněhová andělíčka a živý obraz – zklidňující aktivita, kterou jsme zařadili ihned po pohybové a opět si tak trochu zopakovali to, co jsme viděli na obraze:

Teď se trochu vydýcháme. Představíme si, že je zima a všude kolem spousta sněhu. Tak co, kdo z vás umí udělat andělíčka do sněhu? Zůstaneme ještě chvíli ležet, zavřeme oči a vzpomeneme si, jak vypadal ten náš barevný obraz. Otevřete oči. Neležely ty postavy na něm nějak podobně, jako teď ležíte vy? Zkusíme z vás udělat živý obraz.



Obr. 11 Cirkulace andělů
Živý obraz

Jako poslední jsme si pro děti připravily překážkovou dráhu s názvem **Andělská pouť**:

I andělé musí na svých cestách a při plnění svých strážných povinností překonávat nejrůznější překážky a nástrahy. Jak vidíte, vaším úkolem bude bezpečně a co nejrychleji překonat klouzačku, slalom mezi kuželkami, taky přejít po laně (pozn.: natažené na trávniku) a přeskákat po obláčcích (bílé papíry na zemi). To ale není všechno! Na vaší cestě vás můžou zdržet ještě dvě stanoviště s náhodou – u jednoho sedí Anežka a bude vás nechat hádat, ve které ruce má kamínek. Když uhodnete, můžete

pokračovat ve své pouti dál, když ne, musíte se vrátit na začátek. Druhé stanoviště je na úplném konci vaší cesty, tady u mě. Já mám v ruce tři karty, z nichž jen jedna má na sobě srdíčka, a právě tu si musíte vytáhnout. Jakmile ji vytáhnete, získáváte na váš kousek papírku čárku jako zachráněnou duši. Když si vytáhnete jinou kartu než srdcovou, nezískáváte nic a pokračujete dál.

I tato hra měla velký úspěch, ale, jak se dalo očekávat, některé děti byly frustrované, neboť měly zkrátka smůlu na „náhodových“ stanovištích. Proto jsme náhodě tu a tam pomohla povystrčenou správnou kartou, aby bylo skóre víceméně vyrovnané.

3.1.3.2 Můj anděl strážný

Odpolední program náležel výpravě do zámeckého parku a tvorbě kombinovanou technikou opět pod širým nebem. Děti měly za úkol si během řízené imaginace představit svého anděla strážného a poté ho namalovat na čtvrtku: *Říkali jsme si, že andělé nás mohou chránit, jsou to naši strážci. Zkusíme si představit každý toho našeho, sami pro sebe, nikomu o něm neříkáme, jen si ho představujeme. Jakou barvu mají jeho křídla? A co jeho šaty? Nebo co má náš strážný anděl vůbec na sobě? Je to muž nebo žena? Jak se jmenuje? Kdybychom ho potkali, kam bychom s ním vyrazili?*



Obr. 12 Anděl – kombinovaná technika
Autorka Klárka

Touto kapitolou jsem podrobně rozepsala artefiletické aktivity z hlediska *námětu*. Na následujících stránkách se jim budu již věnovat hlavně z hlediska *konceptu*, tedy klíčových vzdělávacích obsahů. Nicméně předtím je třeba jasně definovat základní pojmy, jako je *koncept*, *prekoncept*, *konceptová analýza*, a jejich důležitost ve výtvarném vzdělávání.

3.2 Zním, poznávám a učím se.

Chceme-li, aby bylo učivo pro žáka co nejméně přístupné a srozumitelné, východiskem pro naši práci by měly být právě žákovy dosavadní zkušenosti.³⁷ Nepřístupujeme tedy k němu jako k prázdné nádobě čekající na naplnění, ale zohledňujeme jeho představy o světě a navazujeme na ně.

Takovéto postoje a úvahy zapadají do tzv. *pedagogického konstruktivismu*, který předpokládá, že každý z nás má vytvořený více či méně kompaktní obraz o světě kolem. Právě tento obraz je

³⁷ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 144.

základem pro vnímání a přijímání nových informací a veškeré efektivní učení je založeno na rozvíjení a obohacování této prvotní představy.³⁸

Ta je ovšem přístupná pouze v rámci nějaké výpovědi nebo druhu výrazu (výrazové konstrukce), který žák sdílí prostřednictvím dialogu. V něm dochází ke střetu mezi jeho zkušeností, zkušeností učitele a dalších žáků.³⁹

3.2.1 Co se dnes naučíme? Co jsme se naučili?⁴⁰

Chceme-li si povídat o procesu poznávání a učení žáka, neobejdeme se bez dvou důležitých pojmů, které nám ve své podstatě odpovídají na jednu z nejdůležitějších otázek v pedagogické teorii i praxi – *co se žák má naučit?*

Takovouto otázku by si měl klást každý učitel. Jaký měla hodina obsah a jaké učivo jsme v ní probírali? Byť by se mohlo zdát, že jsou tyto dva pojmy zaměnitelné (odpovídají přece na tu samou otázku), opak je pravdou.

3.2.1.1 Obsah jako možnost

Termín obsah chápeme v souvislosti s pedagogickým dílem jako možnost neboli potenci všeho, co se žák může učit a naučit. Zahrnuje v sobě všechny složky, které si lze vědomě či nevědomky *zapamatovat* a případně si je *vybavit*, myšlenkově nebo fyzicky přetvářet, uvažovat o nich a být jimi *ovlivněn* ve svém prožívání a jednání.⁴¹

Zde si dovolím menší odbočku, která nám pomůže pochopit další význam pojmu *obsah* – tentokrát v souvislosti s artefaktem a jeho tvorbou. Což by pro nás coby badatele na poli uměleckých oborů mělo mít nemalou důležitost.

Tvorbu obecně popisujeme jako proces, který směřuje od původní bezděčné nebo jen málo uvědomované aktivity k postupnému vyformování *obsahu*. Příslušný obsah je tak umístěn do středu pozornosti, zasazen do svého kulturního rámce a otevírá se pro poznávání. Na tomto základě pak můžeme vyzorovat dvě zásadní etapy symbolického zastupování obsahu tvorbou – před tvůrčím činem a po něm.⁴²

Výsledkem jakékoliv tvorby bez ohledu na její cíle je smysly uchopitelný výtvar – dílo-věc neboli *artefakt*. Tímto termínem myslíme v podstatě vše, co lze reálně vytvořit, vnímat a pojmenovat a popsat. Může se jednat o malbu, sochu nebo mixér či sekačku na trávu – je třeba si ovšem uvědomit,

³⁸ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně str. 152.

³⁹ Tamtéž, konkrétně str. 144.

⁴⁰ Následující kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

⁴¹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 136.

⁴² CHRZ, V., SLAVÍK, J., ŠTECH S.: *Tvorba jako způsob poznávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. 540 s. ISBN: 978-80-246-2335-1. Konkrétně kap. 2. – *Artefakt v kulturním poli tvorby*.

že ani jeden ze zde jmenovaných by sám o sobě neměl žádnou funkci, význam nebo lidský smysl, pakliže bychom jim tuto funkci, význam nebo smysl nepřisoudili interpretací či parafrází obsahu. Právě to, co můžeme uchovávat v paměti a intersubjektivně sdílet za pomoci interpretace artefaktu, nazýváme obsah.⁴³ Pakliže mluvíme o jednotce obsahu, která již byla interpretována, používáme termín *význam*.

Pokud například dáme dítěti lepenkovou ruličku od kuchyňské utěrky, ať si ji pomaluje a vyzdobí, sotva pak přiběhne k mamince a bude se chlubit, jakou má pěknou „lepenkovou ruličku“. Bude v ní vidět ten význam, který jsme jí společnými silami dali – krasohled (viz kap. 3.1.1.1)

Co z toho plyne? Jakýkoliv artefakt na tomto světě má tu specifickou vlastnost obsažnosti – už jen tím, že byl vyroben či vynalezen. Skrz obsah a jeho interpretace se dostáváme k jádru věci, ke smyslu artefaktu.

Stejně tak je tomu u vzdělávacího obsahu, který je součástí vyučované hodiny. I přes něj se dostáváme k cíli a smyslu výuky, přes něj a jeho interpretace přicházíme k *učivu a konceptu*.

3.2.1.2 Učivo jako vymezení

Obecně vzato lze říci, že učivo je zkrátka a dobře předem vymezený obsah, který máme žáka naučit, případně obsah, který se zpětně ukáže jako pedagogicky přínosný a zajímavý, a je proto vyzdvižen do podoby učiva.⁴⁴

Učitel tedy stojí před nelehkým úkolem – vybrat, upravit a přetvářet obsah nejen příslušného vědeckého nebo uměleckého pole, ale i pole přirozených lidských zkušeností. V pedagogice tuto nesnadnou činnost nazýváme *didaktická transformace obsahu - česky tvorba a uplatňování učiva*.⁴⁵

Tvorbou myslíme začátek transformace, kdy je výsledným produktem učivo připravené pro výuku, a uplatňováním učiva pak aktivní zacházení s ním a ověřování toho, jak jej žáci zvládají a jak s ním fungují ve škole i v životní praxi.⁴⁶

3.2.1.3 Koncept jako východisko

Jestliže jsme si na samém počátku této kapitoly řekli, že bychom k žákovi neměli přistupovat jako k prázdné nádobě, kterou jednoduše naplníme didakticky transformovaným obsahem, pak nám zbývá vysvětlit ještě jeden pojem – koncept.

⁴³ CHRZ, V., SLAVÍK, J., ŠTECH S.: *Tvorba jako způsob poznávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. 540 s. ISBN: 978-80-246-2335-1. Konkrétně kap. 2. – *Artefakt v kulturním poli tvorby*.

⁴⁴ vzniklo na základě konzultace s vedoucím práce

⁴⁵ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 140.

⁴⁶ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 140.

Konceptem myslíme jednotku obsahu, o níž lze přemýšlet a diskutovat jako o společném významovém poli. Podstatné je, že každý z nás pro něj může mít své vlastní předporozumění (prekoncept), čehož můžeme využít a použít zkušenost žáka jako východisko učiva.⁴⁷

Podrobněji se konceptům a prekonceptům věnuji v následující kapitole.

3.2.2 Představy mé a tvé

Představme si, že jsme u moře. Křišťálově čistá voda, příjemně teplý písek a hřejivé sluneční paprsky. Nebo chladivý mořský vítr, vůně tlejících řas a spršky vodní tříště? Či snad ledová vodní plocha s plovoucími krami a ledoborcem na obzoru?



Obr. 13 Moře a moře. Koncept a prekoncept. Středozemní moře a Severní ledový oceán

Každý z nás si jistě představí pod pojmem „moře“ něco alespoň trochu jiného (viz obr. 13⁴⁸) – nejsme schopni jednu a tutéž věc vnímat naprosto identicky, stejně jako nejsme schopni naše zážitky a zkušenosti sdělit přímo.

Všichni jsme ve svých zážitcích osamělí, což nám ovšem nebrání v tom o nich hovořit, v dialogu je rozebírat a získávat tak oprávněný dojem porozumění.⁴⁹

3.2.2.1 Prekoncept

Lidé, kterým se vybaví písčité slunná pláž a azurové mořské pobřeží, mají s největší pravděpodobností s „mořem“ jinou zkušenost než ti s představou ledoborce a ledové tříště. Mají tedy různé *prekoncepty*, což je klíčový pojem pro artefietiku a vůbec pro celé vzdělávání neboť poukazuje na vzájemné rozdílnosti v subjektivním pojetí světa a zároveň obsahuje i předpoklad pro to, tyto rozdílnosti objevovat a překonávat v rámci dialogu.⁵⁰

⁴⁷ vzniklo na základě konzultace s vedoucím práce

⁴⁸ [Tipzone.cz](http://recko.tripzone.cz/samos/fotogalerie/stredozemni-more-pri-zapadu-slunce-5878) [online]. c2008-2014 (citováno 4. 2. 2014)

<<http://recko.tripzone.cz/samos/fotogalerie/stredozemni-more-pri-zapadu-slunce-5878>>

[Lidovky.cz](http://www.lidovky.cz) [online]. c2014 (citováno 4. 2. 2014)

<http://www.lidovky.cz/foto.aspx?foto1=MEV3c10c1_shutterstock_6749344.jpg>

⁴⁹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 144

⁵⁰ tamtéž.

Prekoncept je jednoduše řečeno něco, co se jednotlivci vybavuje v paměti v návaznosti na výraz, jenž je schopen daný jedinec sám vyjadřovat, reagovat na něj anebo mu rozumět. Je to osobní uchopení čehosi, o čem můžeme s ostatními lidmi rozmlouvat či to nějakým způsobem vyjádřit (slovem, hudbou, kresbou...)⁵¹

3.2.2.2 Koncept

Nyní se podrobněji zaměříme na ono „cosi“, které osobně uchopujeme. Jedná se o protipól k prekonceptu, díky kterému se domluvíme i přes veškeré rozdíly ve vnímání, myšlení a vyjadřování.

„Vodní plocha o velké rozloze“ – tak by mohla znít jedna z variant vyjádření *konceptu* neboli potenciálně společného identifikačního a výkladového pole⁵² k našemu výrazu „moře“. V tomto případě by šlo konkrétně o variantu usilující o vystihnoutí těch nejobecnějších vlastností.

Zatímco prekoncept neodmyslitelně patří k osobitosti a individualitě, koncept je pojmenování pro to, co je pro nás v daném výrazu či objektu společné.⁵³

Již jsme si řekli, že prekoncepty jsou vlastní komukoliv z lidské populace. Naopak koncepty coby výkladová pole svými úplnými obsahy zdaleka přesahují duševní kapacity jedince – jde o nikdy neuzavřený celek veškerých správných formulací a odpovídajících prožitků týkající se jádra daného konceptu. Navíc nejsou nikomu ve své úplnosti přímo přístupné. Žádný člověk nemůže zcela a ve všech ohledech znát, představit si, vypovědět a ani v úplnosti prožít, co je „doopravdy“ moře.⁵⁴

3.2.3 Koncepty a prekoncepty v souvislostech – *konceptová analýza*

Výtvarná výchova není jen umělecká nebo kunsthistorická, ale coby obor empiricky zakotvený v praxi výuky je přirozeně didaktický. Což v tomto případě znamená, že učitelovým primárním cílem je zprostředkování komplexního poznání pro žáka na základě jeho vlastních aktivit. Tudíž stejně jako učitelé jiných předmětů by si i on měl klást otázku, co jeho žáci mohli v hodině získat – obecně řečeno, jaký měla hodina *obsah* (viz kap. 2.1) a jakou *část obsahu* (koncept) si žáci mohli odnést.⁵⁵

Je důležité si uvědomit, že termín *obsah* v tomto případě zahrnuje mnohem komplexnější celek než jen faktické údaje a znalosti k zapamatování. Mimo to sem můžeme zařadit i porozumění, osvojování dovedností nebo zaujímání postojů.⁵⁶

⁵¹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 145.

⁵² tamtéž. Konkrétně s. 148.

⁵³ tamtéž. Konkrétně s. 147.

⁵⁴ tamtéž.

⁵⁵ DYTRTOVÁ, K., HAJDUŠKOVÁ, L., SLAVÍK, J. *Konceptová analýza - prostředek k porozumění výuce aneb o nádržích síly*. *Výtvarná výchova*, 2010, roč. 50, č. 3, s. 15. Konkrétně s. 1.

⁵⁶ tamtéž

Ptáme-li se po kvalitě žákovského učení, potřebujeme profesně legitimní a zdůvodnitelný postup pro reflexi a posuzování (evaluaci) našeho konání ve výuce – právě díky těmto metodickým analýzám může výtvarná výchova prokazovat odbornost a nutnost studovat ji. Zároveň se nejedná o nic lehkého, neboť ve výtvarném vzdělávání coby z podstaty tvořivém oboru nemůžeme k posuzování užívat jednoduché a neměnné vzory.⁵⁷

Co z toho plyne? Že při posuzování a reflexi nám jde o části obsahu – intersubjektívni pojmy neboli koncepty. Proto metodický nástroj evaluace nazýváme *konceptová analýza*.⁵⁸

Jen u konceptů ovšem nezůstáváme, neboť by tak byla naše analýza zcela zbytečná s ohledem na její vzdělávací rozměr. Ve výuce nám jde hlavně o to, naučit žáka uvědomovat si své prekoncepty jako osobní pojetí odpovídajících konceptů a vést ho tak k hlubšímu a ucelenému poznávání konceptů na podkladu dialogu mezi prekoncepty u jednotlivých lidí.⁵⁹

Artefiletické dílo (viz kap. 2.3.1.4) se rozvíjí kolem námětu zadaného jako učební úloha, ovšem jeho výchovný cíl spočívá v učení žáků kulturně lépe zacházet s vlastními prekoncepty za pomoci vzájemného dialogu a tím také hlouběji poznávají zpřístupněné koncepty zasazované do širších kulturních souvislostí. A právě na této ose nalézáme východisko pro naši hodnotící analýzu.⁶⁰

Konceptová analýza by měla ideálně ústit do zdůvodněných soudů o pedagogickém díle a rozebírat na podkladě myšlenkového obrazu díla souvislosti mezi čtyřmi základními aspekty: (1) *reálným průběhem díla*, (2) *dobrym tvarem díla*, (3) *uměleckými koncepty* a (4) *žakovskými prekoncepty* vyjádřenými uměleckou aktivitou (tvorbou/vnímáním) a její reflexí.⁶¹

3.2.3.1 Znovu-zpřítomnit dílo

Abychom se o artefiletickém díle vůbec mohli kriticky vyjadřovat a soudit ho, potřebujeme ho opětovně zpřítomnit – srozumitelně formulovat jeho *myšlenkový obraz* za pomoci jazyka o hře, jazyka nad hrou a citacemi, které vyplývají z jazyka hry. Některé položky můžeme ilustrovat fotografií nebo ukázkou videozáznamu, nicméně pro konceptovou analýzu je můžeme plně využít pouze tehdy, jsou-li popsány a vyloženy v jazyce.⁶²

⁵⁷ DYTRTOVÁ, K., HAJDUŠKOVÁ, L., SLAVÍK, J.: *Konceptová analýza - prostředek k porozumění výuce aneb o nádržích síly. Výtvarná výchova*, 2010, roč. 50, č. 3, s. 15. Konkrétně s. 2.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ vzniklo na základě konzultace s vedoucím práce.

⁶⁰ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 254.

⁶¹ Tamtéž.

⁶² Tamtéž s. 254-255.

3.2.3.2 Dokonalé artefiletické dílo

Nezbytnou a mnohdy i více uvědomovanou a propracovanou stránkou učitelské přípravy je ideální plán podoby výsledného pedagogického díla. To znamená takový tvar, do kterého nemusíme nic přidávat ani z něj ubírat – označujeme ho pojmem *dobrý tvar*.⁶³

Pro hodnocení artefiletického díla obecně platí princip porovnávání, konkrétně původní reálné představy díla s jeho reflektovanou realitou. Na základě vyhodnocení jejich rozdílů vytváříme vzhledem k vývoji díla a jeho širšího kontextu nový alternativní obraz ideálu, z čehož tedy jasně plyne, že dobrý tvar díla není v žádném případě záležitostí statickou, nýbrž dynamickou a neustále se vyvíjející. I z rušivého momentu se tak může stát nová podoba ideálu.⁶⁴

Což mi připomíná zážitek z mé pedagogické praxe. Připravila jsem si výukovou jednotku pro žáky 6. třídy, která pracovala s „momentem překvapení“ vycházející z techniky kresby bílou mastnou voskovkou a její následné přetření vodovými barvami. Studenti měli za úkol ve skupinkách na velkoformátovou čtvrtku nakreslit de-facto poslepu předměty, jež je nějakým způsobem charakterizují a poté je překrýt libovolnou barvou a tím zviditelnit. Taková byla ideální představa.

Od začátku jsem pracovala s možným rizikem nedostatku pomůcek (nebyla to úplně plánovaná hodina a já jsem tudíž neměla možnost se s žáky předem domluvit na pomůckách) a přemýšlela, jaké druhy mastných pastelů lze použít pro kýžený efekt. Tak se stalo, že na hodině kreslila jedna skupinka voskovkou, jedna mastným pastelem a jedna dokonce pastelkou progress, tedy „progresou“. Do pedagogického díla se tak přidal další rozměr – která z pomůcek bude pro náš cíl nejvhodnější? Voskovka v reakci s akvarelem nejlépe fungovala, ale pro svou barvu (nebyla úplně dokonale bílá) ji bylo možné rozpoznat a student tak nemaloval poslepu. Oproti tomu „progesa“ se ukázala jako zcela neviditelná, ale s vodou reagovala, jen když se na ni pořádně zatlačilo. Základní a jednoduchý cíl původního díla (vyzkoušet materiálové vlastnosti bílé voskovky a barevného akvarelu za pomoci lehce sebereflektivního námětu) byl tak rozšířen a to na první pohled problematickou skutečností – nedostatkem pomůcek.

3.2.4 Jak ukazovat a prověřovat koncepty?

Všichni učitelé uměleckých oborů mají jedinečnou možnost vidět dnes a denně rozdíly mezi individuálními prekoncepty u svých žáků – vždyť z jednoho námětu je možné vytěžit velké množství

⁶³ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 258.

⁶⁴ Tamtéž, konkrétně s. 259.

alespoň trochu jiných řešení.⁶⁵ Vrátime-li se ještě jednou k našemu konceptu *moře*, nyní ovšem jako k námětu výtvarného úkolu, snadno zjistíme, že představy (prekoncepty) se různí. Obrázky moří se budou vždy alespoň mírně lišit a to právě na základě vlastních znalostí a zkušeností každého jedince (vlastní zkušenost/výlet/plavec/neplavec/potápění/film...).

Může být velmi přínosné tyto rozdíly ve výuce zachytit a dále s nimi s žáky pracovat – pro podnícení touhy po poznávání a hlubšímu pochopení výrazového chování člověka, tedy i lidských uměleckých aktivit.⁶⁶

V praxi to znamená na tyto rozdíly upozornit a umístit je do centra žákovy pozornosti. Pak se mohou stát předmětem dialogu, díky kterému jsou vystaveny na odiv a prověřovány právě koncepty neboli v dané situaci platná pravidla a podstatné vztahy odpovídající danému výrazu (výrazové konstrukci).⁶⁷

3.2.4.1 Spor prekonceptů – spor žáků?

Je zřejmé, že při takovémto postupu často dochází k rozporu mezi žáky. V teoriích pedagogického konstruktivismu nazýváme takový střet *sociokognitivním konfliktem* neboli sporem mezi různými poznávacími hledisky.⁶⁸

Yves Bertrand uvádí tři základní principy sociokognitivního konfliktu: (1) interakce mezi osobami – konstrukce poznatků je nutně sociální a spočívá na souboru interakcí, (2) přítomnost konfliktu – právě ten je zdrojem učení, a (3) potřeba překonat kognitivní nerovnováhu. Právě úsilí o překonání kognitivní nerovnováhy mezi jedinci (interindividuální nerovnováha) vede k překonávání nerovnováhy uvnitř jedince.⁶⁹

Sociokognitivní konflikt lze nazvat zdrojem a důsledkem plodné nerovnováhy, jež je zároveň sociálního (společensky-vztahové) i kognitivního (poznávací) charakteru. Ona kognitivní nerovnováha vyplývá z toho, že kognitivní systém daného jedince nedokáže sloučit do jednoho soudržného celku vlastní odpovědi a odlišné odpovědi druhého účastníka interakce.⁷⁰

Nemůžeme si zkrátka navzájem „dát za pravdu“, pakliže každý vyjadřujeme svým míněním rozdílné hledisko na tentýž objekt, problematiku neboli koncept. Vytváříme tak konflikt s tematizovaným rozdílem osobních interpretací a tím i podnět pro společný objevný dialog vedoucí k novému poznání, případně novým způsobům poznání.⁷¹

⁶⁵ SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 152.

⁶⁶ Tamtéž, konkrétně s. 153.

⁶⁷ Tamtéž.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN: 80-7178-216-5. Konkrétně s. 129 – 131.

⁷⁰ ŠTECH, S.: *Škola stále nová*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1992. 258 s. ISBN: 80-7066-673-0. Konkrétně s. 165.

⁷¹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 153.

Potřebujeme si ovšem uvědomit podstatnou věc: při řešení jakéhokoliv konfliktu by měly platit vzájemný respekt a snaha se domluvit. Rozdílnost v prekonceptech není v žádném případě záminkou k boji a šarvátkám o ten nejlepší a nejsprávnější – nic jako „jediná pravda“ ani neexistuje. Jde o nacházení společného východiska nebo přinejmenším vzájemného porozumění odlišným osobním hlediskům, z čehož jasně vyplývá závislost na našich schopnostech a dovednostech v oblasti sociálních vztahů.⁷²

Sociokognitivní konflikt umožňuje žákovi uvědomovat si existenci jiných a odlišných výpovědí než jsou ty jeho. Všímá si tak dalších hledisek, což ho nutí ke kritickému pohledu na svůj počáteční pohled a postoj⁷³ (mění se tak jeho předporozumění).

Odlišná hlediska a výpovědi spolužáků mohou žákovi posloužit jako zdrojových informací (zajímavé, nepředvídané, známé... jakékoliv), které mohou být užitečné při konstrukci vlastního poznání. Tím se také zvyšuje pravděpodobnost jeho aktivního zájmu a zapojení do poznávacího procesu, neboť je zde potřeba sociálních regulací či dokonce nutnost koordinace aktivit.⁷⁴

Existují tedy čtyři základní cíle, jak je v rámci vyučování využít: (1) odhalování dosud skrytých rozdílů nebo shod, (2) respekt vůči jedinečnosti a vzájemné rozdílnosti, (3) poznávání interpretační rozmanitosti a (4) vzájemné intelektové, motivační a citové podněcování a inspirace.⁷⁵

Jako jeden příklad za všechny bych ráda uvedla svůj osobní zážitek z výzkumu pro bakalářskou práci – jednalo se o interpretaci Picassova obrazu Guernica a o konflikt, který mezi studenty rozehrál. Jedna skupinka byla přesvědčena o nevhodnosti takového hrůzného námětu, druhá obdivovala Picassa o to více a já se mezi nimi snažila neztratit a jako neutrální osoba je mírnit v emocích a povzbuzovat ve výkladech:

Při závěrečné reflexi jsem hledala ... výsledek naší práce s tímto konfliktem a s jistotou mohu říci, že minimálně ve třech bodech jsme byli úspěšní – nikdo z hodiny neodcházel bez toho, aby argumentoval ve prospěch svého přesvědčení a bez určitého respektu k ostatním výpovědím. Zároveň si studenti uvědomili rozdíly, které mezi výklady a vůbec lidmi panují, byť se dívají na stejný obraz a mají o něm stejné informace.⁷⁶

A jak se prověřilo při závěrečné hodině, ve které jsme se věnovali expresivním interpretacím, dokázala Guernica až překvapivě motivačně a emotivně zapůsobit – stala se totiž inspirací pro jedinou hudební interpretaci – improvizovanou hru na housle.

⁷² SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 153-154.

⁷³ BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN: 80-7178-216-5. Konkrétně s. 132.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ tamtéž.

⁷⁶ KOŠŤÁKOVÁ, P.: *Obraz, slovo a interpretace*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 67.

Mimochodem, předpoklad pro sociokognitivní konflikt vyvolaný rozdílnými individuálními výklady a postoji k danému dílu nazýváme *interpretačním rozptylem*. Na jedné straně rozlišujeme maximální interpretační rozptyl a to za předpokladu, že se mezi účastníky a jejich interpretacemi nenajde jediné shoda. Na straně druhé se tyto interpretace mohou bez výjimky shodovat, pak mluvíme o nulovém interpretačním rozptylu. V každém případě lze předpokládat, že čím větší interpretační rozptyl, tím větší možnost sociokognitivního konfliktu.⁷⁷

3.2.5 Koncepty ve výtvarné výchově...

...neboli *umělecké koncepty* jsou zvláštním typem, neboť je lze uchopit a vyjádřit *uměleckými výrazy*. Poznávání uměleckých konceptů a jejich zvláštností je pro výchovu uměním nezbytné a to z hlediska obhajitelnosti oborové existence. Zároveň jde o záležitost velmi komplikovanou, neboť hranice mezi uměleckými a neuměleckými momenty a zážitky se pohybuje a mění v závislosti na kulturním, historickém a osobním kontextu.⁷⁸

Označit daný koncept za umělecký můžeme jedině tehdy, dá-li se odvodit z *uměleckého zážitku*, který se rozvíjí kolem *uměleckého výrazu* – jediným smyslově uchopitelným měřítkem pro rozlišení a posuzování uměleckých kvalit. Z toho vyplývá, že zážitek prohlásíme za umělecký, pakliže jeho příznačnou součástí, dle které zážitek popisujeme a hodnotíme, pojmenujeme uměleckým výrazem.⁷⁹

Je nutné uvědomit si, že rozhodnutí ohledně *uměleckosti* výrazu vyplývá jak z mínění jednotlivce, tak z mínění společenského. Toto rozhodnutí se samozřejmě může lišit u jednotlivých lidí a stejně tak u jediného člověka v závislosti na okolnostech.⁸⁰

Tudíž na tom, co a je a co není umělecký výraz, se lidé musí společně dohodnout v rámci diskuzí o svých osobních zážitcích, čímž zároveň odpovídají na dvě klíčové a nekonečné otázky.⁸¹

3.2.5.1 Co je umění?

Na tuto otázku lze v případě výtvarně-výchovné situace odpovědět relativně snadněji než ve filozofii nebo uměnovědě, jelikož máme k dispozici velké množství uměleckých děl z tzv. *velkého umění*. To

⁷⁷ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691.

⁷⁸ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 155.

⁷⁹ Tamtéž.

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ Tamtéž, konkrétně s. 156.

znamená, že jejich uměleckost je ověřena lidmi v příslušném kulturním okruhu a s příslušnou hodnotící autoritou.⁸²

Pakliže chceme za těchto okolností posuzovat a hodnotit kvalitu artefietického díla (viz výše), vycházíme z analýzy toho díla, případně stylu z *velkého* umění, ke kterému se artefietické dílo programově hlásí. Obecně se tedy zabýváme určitým uměleckým výrazovým stylem a s ním spjatými koncepty, které chceme svým žákům zprostředkovat a nabídnout k osobnímu prozkoumání.⁸³

Můžeme tedy vyjít ze žákovy tvorby a jeho výpovědi o uměleckém zážitku a zároveň je neustále stavět do srovnání s příslušným dílem (příslušnými díly) *velkého* umění a s tím, co se o něm (o nich) řeklo nebo napsalo v průběhu kulturních dějin. Pak můžeme s oporou v nejrůznějších výrazových konstruktech posuzovat hodnotu alternativ žákova projevu – například to, zda jeho výtvarný nebo slovní projev odpovídá impresionistickému nebo postmodernímu cítění.⁸⁴

3.2.5.2 Kdy je umění?

Nelson Goodman má za to, že estetická literatura je k prasknutí přeplněna zoufalými pokusy zodpovědět na otázku *co je umění*, přičemž část viny z neúspěchu leží právě na nesprávně položené otázce. Jde o to, že určitý artefakt někdy může fungovat jako umělecké dílo a jindy nemusí. Správně bychom se tedy měli ptát nikoliv *co*, ale *kdy*. Kdy je dané dílo-věc dílem uměleckým?⁸⁵

Goodman si na tuto otázku vzápětí odpovídá: *...objekt funguje určitým způsobem jako symbol, může se stát, když plní tuto funkci, uměleckým dílem. Kámen, ležící na polní cestě, není normálně uměleckým dílem, ale může se jím stát, když je vystaven v muzeu umění. Na polní cestě běžně neplní žádnou symbolickou funkci. V muzeu umění exemplifikuje jisté své vlastnosti - např. tvarové, barevné, texturní. (...) Na druhé straně může třeba Rembrandtův obraz přestat fungovat jako umělecké dílo, je-li použit na zakrytí rozbitého okna nebo jako obal.*⁸⁶

Při položení této otázky se ve své podstatě ptáme na historické a společenské okolnosti, jež rozhodují o zařazení daného díla (výrazu) do oblasti umění. Projevujeme tak zájem o procesy uměleckého prožívání a stejně tak o procesy společenského diskursu, přičemž z pohledu výchovy uměním je právě tento zájem ve výchovném díle patrný. Jakákoliv diskuze účastníků umělecké situace znamená názorný příklad toho, jak se ve společnosti postupně utváří veřejné mínění a kolektivní vědomí o uměleckých hodnotách – neodmyslitelně k němu patří nejen souhrn subjektivních prožitků

⁸² SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 260

⁸³ Tamtéž, konkrétně s. 261.

⁸⁴ Tamtéž.

⁸⁵ GOODMAN, N.: *Způsoby světatorby*. 5. vyd. Bratislava: Archa, 1996. 152 s. ISBN: 80-7115-120-3. Konkrétně s. 79.

⁸⁶ Tamtéž, konkrétně s. 79 – 80.

vnímatelů, ale zároveň i veškeré myslitelné faktografické poznatky související s dílem (výrazem) a ovlivňující jeho vnímání diváky.⁸⁷

V rámci výchovy uměním je osobní umělecký zážitek stejně důležitý jako jeho reflexe v rámci reflektivního dialogu – tam totiž získává svůj jedinečný výchovný, umělecký a všeobecně kulturní rozměr a smysl. Teprve zde můžeme společně uvažovat nad tím, které z obecných hledisek uměleckosti najdeme v jednotlivých individuálních zážitcích a jak se na dílo celkově máme dívat na základě porovnání našich zážitků.

Nemělo by zůstat opomenuto, že při konceptové analýze tato otázka dovoluje oprostít se do jisté míry od předlohy z oblasti *velkého* umění nebo jeho teorií a brát v úvahu skutečný živoucí průběh artefietického díla. Samozřejmě to neznamená zanedbávat otázku *co je umění* – pak by totiž snadno mohlo dojít ke ztrátě kontaktu s hlavním kulturním zdrojem existence výtvarné výchovy (výchovy uměním) a mohla by si neobratně hrát na rádoby arteterapii.⁸⁸

3.2.5.3 Prožívám a tematizuji.

Umělecký koncept hledáme v lidském zážitku jako určitý prožitek, pocit nebo předpoklad něčeho *umělecky tematizovatelného* (slovně nebo mimo-slovně) a postihnutelného. Prohlásím-li, že ve svém zážitku spatřuji v podobě výtvarného výrazu nějaký konkrétní či ideální objekt (muže, ženu, jablko, smutek nebo naše známé moře), není to bezdůvodně. Závisí to na třech hlavních bodech interpretace: (1) *reálné fyzické kvality výrazu s ohledem na jeho kontext a ko-text* (viz kap. 2.1.2), (2) *mé osobní předpoklady* a (3) *doba, kultura a její pojmání skutečnosti a přístupu k výtvarnému výrazu a jeho interpretaci*.⁸⁹

Jakmile začneme nad uvedenými důvody uvažovat, zjistíme, že nám nestačí – na povrch vyplavou další vrstvy interpretace a zdánlivě „bezobsažný“ objekt se ukáže jako velmi podnětný pro kulturní poznávání.⁹⁰ I naše oblíbené moře lze chápat v souvislosti nejrůznějších kulturních témat: moře jako symbol dálek, *Stařec a moře*, překročení Rudého moře Izraelity, moře jako častý cíl dovolených – pobyt u moře jako symbol prestiže, společenského postavení apod.

Pro kulturně vzdělaného a vnímavého jedince by mělo být samozřejmostí pokládat si otázky typu: Jak lze tyto koncepty umělecky vyjádřit? Jak jim v daném vyjádření rozumím a co pro mě mohou znamenat? A další otázky budou jistojistě následovat v dialogu s dalšími lidmi a v možném

⁸⁷ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 262.

⁸⁸ Tamtéž, konkrétně s. 263.

⁸⁹ Tamtéž, konkrétně s. 158.

⁹⁰ Tamtéž.

sociokognitivním konfliktu, přičemž tak budeme poodhalovat hlavní téma a podstatu naší diskuze – umělecký koncept. Jak mu rozumíme? V čem se lišíme při porozumění? A v čem se shodujeme?⁹¹

V základu lze říci, že v umění je konceptem jakýkoliv obsah, který se ukáže jako dostatečně podnětný pro uměleckou výrazovou tvorbu a její interpretaci v reflektivním dialogu.⁹²

Umělecký/výtvarný zážitek je vždy komplexní, neboť postihuje rozsáhlý okruh duševní reality člověka – v rozumové i emocionální rovině. Pro potřeby výtvarné výchovy jej ovšem můžeme rozdělit na čtyři základní složky a ty pak dle libosti v artefietickém díle zdůrazňovat nebo zanedbávat. A stejně jako rozlišujeme složky zážitku, tak rozlišujeme i *okruhy* uměleckých konceptů na *tématické, konstruktivní, empatické a prožitkové*.⁹³

Nesmíme ovšem zapomínat na již zmíněnou celistvost uměleckého zážitku – jednotlivé složky a tudíž i okruhy se prolínají a navzájem doplňují. I během jednotlivého probírání bychom s nimi měli pracovat dynamicky a s ohledem na jejich vzájemné vztahy.⁹⁴

3.2.5.4 Konstruktivní koncepty

Zvláštní pozornost ve výchově uměním zasluhují *konstruktivní koncepty*, a to pro to, že zastupují nejtypičtější a velmi diskutované předměty uměleckého zájmu, hodnocení a napomáhají kategorizaci do uměleckých stylů a slohů.⁹⁵

V souhrnu lze říci, že tento tematický okruh konceptů je pro člověka uchopitelný jen za pomoci *smyslových vjemů a pohybových pocitů*.⁹⁶ Právě rozlišování smyslově uchopitelných kvalit odvozených z fyzické podoby uměleckého výrazu a jejich třídění do obecných struktur a vlastností vede ke konstruktivním konceptům.⁹⁷

Vedle konceptů odvozených z *uspořádanosti formy* (LINIE, TVAR, BARVA) a její *geometrizační* (KRUH, ČTVEREC, OBDELNÍK) sem řadíme také *obecné strukturální vztahy* (KOMPOZICE, KONTRAST, HARMONIE), všechny způsoby umělecké tvorby („techniky“ – KRESBA, MALBA, GRAFIKA, PLASTIKA) a patří sem dokonce i *základní estetické pojmy* (KRÁSA x OŠKLIVOST), jež ovšem obvykle rozumíme společně s prožitkovými koncepty a tematickými (DOBRO x ZLO).⁹⁸

3.2.5.5 Tematické koncepty⁹⁹

Koncepty *individuálních rolí* jako jsou lidské pohlavní nebo rodinné (MUŽ, ŽENA, MATKA, OTEC, SESTRA), případně velké kulturní role (ANDĚL, BŮH, HRDINA). Koncepty *existenciálních kvalit života*

⁹¹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 159.

⁹² Tamtéž

⁹³ Tamtéž, konkrétně s. 159-160.

⁹⁴ Tamtéž, konkrétně s. 160.

⁹⁵ Tamtéž, konkrétně s. 166.

⁹⁶ Tamtéž, konkrétně s. 165.

⁹⁷ Tamtéž, konkrétně s. 166.

⁹⁸ Tamtéž, konkrétně s. 164-167.

⁹⁹ Kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

s jejich hodnotovou protikladností (DOBRO x ZLO, ŽIVOT x SMRT). Koncepty *situací, skutků, existenciálních kvalit prostředí* (DOMOV, SVĚT, DEN, NOC) A samozřejmě koncepty nejrůznějších *kulturních a přírodních symbolů*, se kterými se setkáváme nejen v rámci všedního dne, ale i ve *velkém umění* (STROM, HAD, HORA, MOŘE, NEBE, KŮŇ, KOČKA). Tyto a nespočet dalších příkladů zařazujeme do obsáhlé oblasti *tematických konceptů*.¹⁰⁰

Jak se k nim dostaneme? Přístup pochopitelně vede před prvotní objev *vnější podoby*, která jim odpovídá – ať už jde o právě objevenou podobu vyzdvihnutou do středu umělecké pozornosti nebo již kdysi záměrně v uměleckém výrazu vytvořenou. S tím se samozřejmě pojí otázky vedoucí k dialogu a sociokognitivním konfliktu – *Co to je? Jak to prožívám? Prožíváme to stejně? Vnímáme to stejně?*¹⁰¹

Intenzita poznávání a jeho přínos v dialogu záleží nejen na účastnících a jejich vnímavosti a kulturních znalostech, ale zároveň na kvalitách oné vnější podoby uměleckého konceptu, o níž diskutují.¹⁰²

3.2.5.6 Empatické koncepty

Přístup k *empatickým konceptům* získáváme prostřednictvím *mezilidských vztahů*. Abychom je poznali ve své úplné podobě, potřebujeme odhadnout přiměřenou míru *psychické distance* a zaujmout ji – neměli bychom výraz prožívat přespříliš silně, ale zároveň nemůžeme zaujmout zcela bez-emoční postoj. Psychická distance musí být zkrátka na takové úrovni, abychom mohli zůstat sami sebou ve vyvolaném prožitku.¹⁰³

Právě prostředky umění dokážeme empatické koncepty vyjadřovat a sdělovat v jejich naprosté komplexnosti a zážitkově typickém charakteru. Při reflektování této složky zážitku se často pohybujeme i v oblastech všech ostatních složek.¹⁰⁴

Příklady: PŘITAŽLIVOST x ODPUDIVOST, LÁSKA x NENÁVIST, MOC x BEZMOC,...

3.2.5.7 Prožitkové koncepty¹⁰⁵

Základem těchto konceptů niterních emočních stavů je skupinka čtyř primárních emocí (RADOST, ZLOST, STRACH, SMUTEK), do které můžeme z pohledu umění řadit také NADĚJI, případně VÁŠEŇ. *Prožitkové koncepty* jsou v běžném životě relativně snadno rozpoznatelné a lze je příslušně pojmenovat jako odpověď na otázku: *Co právě teď prožívám?*

Vztah mezi určitým postihnutím stavu prožívání („mám radost...“) a odpovídajícími variantami emočního stavu („...a je mi skvěle, chce se mi zpívat a smát se.“) tvoří *osobní prekoncept příslušné emoce*. Díky němu můžeme chápat shody a rozdíly mezi našimi emocemi a emocemi jiných lidí a tím

¹⁰⁰ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně 160-161.

¹⁰¹ Tamtéž, konkrétně s. 161.

¹⁰² Tamtéž, konkrétně s. 164.

¹⁰³ Tamtéž, konkrétně s. 168.

¹⁰⁴ Tamtéž, konkrétně s. 169.

¹⁰⁵ Tamtéž.

tak dosahovat hlubšího poznání *konceptu dané emoce*. Pojmu „RADOST“ pak rozumíme ve větším rozsahu, nejen jako „svoji radosti“.

Pro vyjadřování a sdělování prožitkových konceptů platí to samé jako v případě těch empatických – neexistuje lepší způsob než ten pomocí umění.

3.3 Co se bude zkoumat?

Jak jsme si řekli v předchozí kapitole, konceptová analýza nám pomáhá reflektovat a evaluovat reálný průběh pedagogického díla v závislosti na jeho ideální podobě, uměleckých konceptech a žákových prekonceptech. Má odpovědět na otázku, jak se žákovi daří objevovat konceptový obsah prostřednictvím toho, jak s ním v určité podobě – nabízené úlohou – on sám zachází ve své činnosti a při komunikaci. Zjišťuje, zda žák dosahuje cíle, které si ve vztahu ke konceptu jako pedagogové můžeme pokládat, jelikož nám je nabízí kultura (ve svých stylových rámcích, tradicích a pravidlech) a protože sami určitým způsobem (podle svého založení a svých sil) konceptům rozumíme.

Úkolem následujícího textu je odpovědět na tyto otázky:

Jaké umělecké koncepty se v rámci artefietického díla objevovaly a jak byly konfrontovány s prekoncepty táborníků?

Jak na objevené koncepty případně dále navazovat?

Jak potenciálně zacházet s interpretacemi v artefietickém pojetí výchovy a výuky?

3.3.1 Věk – překážka v interpretaci?¹⁰⁶

| Jméno | Sárinka | Anička | Andulka | Dominik | Šimon | Adrianka | Zuzanka | Verunka | Klárka (pouze ve čtvrtek) |
|-------|---------|--------|---------|---------|-------|----------|---------|---------|------------------------------|
| Věk | 5 let | 5 let | 6 let | 4 roky | 8 let | 8 let | 5 let | 4 roky | 5 let |

Tabulka 1 Věk malých interpretů

Samozřejmě jsou určité limity v interpretaci závislé na nízkém věku diváků. Patří mezi ně například omezená slovní zásoba a způsob vyjadřování, absence faktických znalostí a neschopnost porozumět některým odborným pojmům. Tato omezení jsou zcela pochopitelná, ba dokonce příznačná pro výchovu – právě díky nim můžeme vychovávat. Neměla by být překážkou v samotném uskutečnění konstruktivní interpretace, pokud si jasně stanovíme její konkrétní primární cíl. V našem případě měla interpretace působit jako motivační činitel a rozehrát výrazovou hru.

¹⁰⁶ Kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

Výrazová hra a s ní spojená reflexe umožňuje žákovi uchopit obsah konceptu způsobem vyhovujícím jedinečné osobnosti žáka a zároveň s respektem k samotnému konceptu. Nejde jenom o žákovu znalost vhodné terminologie, ale také o pochopení účinnosti určitého obsahu, o porozumění tomu, jak se v něm on sám nachází a jak se přitom liší nebo shoduje s jinými lidmi.

Je proto nezbytností, aby výrazy byly propracované vlastním zapojením v příslušném obsahu: zapojení osobní (v bezprostřední zkušenosti), sociální (v komunikaci a sdílení s druhými lidmi) a kulturní (v porozumění kulturně sdíleným poznatkům, pravidlům a souvislostem, které patří ke konceptu).

Vzdělávací obsahy týkající se dějin umění tudíž pro věkovou skupinu čtyř až osmi let nejsou úplně pasé. Při vhodném zadání a formě výkladu lze i s takto malými dětmi s historickými a kulturními pojmy pracovat. Ostatně to dokazují i mé reflexe, ve kterých jsem se malých táborníků (čistě ze zvědavosti) ptala na to, co si zapamatovali. Ovšem to, že se děti naučily jména jednotlivých autorů, obrazů a další faktická data bylo jen bonusem, nikoliv hlavním záměrem. Může to být však potenciální základ pro budoucí výtvarné vzdělávání.

3.3.2 Popis a exprese

Základem každé interpretace je *charakteristika viděného*. S ohledem na naši věkovou skupinu popisné tendence logicky převládaly, nicméně u povrchové reflexe jsme zřídka končili.

Naše snaha k zachycené osobního nahlížení na zobrazené postavy či objekty a zároveň na bytost, kterou mají představovat. Jaká je dětská představa vodníka nebo víly? Shodují se tyto představy s daným výtvarným zobrazením? Co taková víla nebo vodník dělá, jaký/jaká je?

Nešlo tedy jen o jednoduché pojmenování či popis, ale o *expresi*, o komplexní vyjádření určitého tématu s důrazem na jeho jedinečné autorské uchopení podmíněné sociálním a kulturním kontextem.¹⁰⁷ Vhodnými doplňujícími otázkami tak můžeme dosáhnout hlubšího uchopení námětu, které lze navíc podpořit faktickými informacemi o obraze.

Myslím, že příkladem za všechny by mohla být interpretace Cirkulace andělů. Přes prvotní asociace zobrazených tvarů (panáček hvězdice, hvězda), na něž jsme nahlíželi samostatně, ale také v kontextu jejich pozadí (moře, nebe, duha), jsme se díky názvu obrazu dostali až ke konceptu andělů, přičemž samozřejmě vyvstaly očekávané otázky – jak „má“ vypadat anděl? Jak si představujeme anděla? Vypadají takhle tvary na obrázku? Proč je tak autor asi zobrazil? Podrobněji viz kap. 3.4.4.

¹⁰⁷DYTRTOVÁ, K., HAJDUŠKOVÁ, L., SLAVÍK, J. *Konceptová analýza - prostředek k porozumění výuce aneb o nádržích síly. Výtvarná výchova*, 2010, roč. 50, č. 3, s. 15. Konkrétně s. 7.

3.4 Koncepty a prekoncepty v zemi Lymphaterra

Právě vztahy mezi uměleckými koncepty a dětskými prekoncepty zobrazují pohyb mezi osobně jedinečnou a obecně kulturní oblastí – ten se nyní pokusíme ozřejmit a ilustrovat.

3.4.1 Kdo je víla¹⁰⁸

Jelikož se jednalo o příměstský tábor s názvem „Pohádková země víl a skřítků“, bylo nasnadě těmito bytostmi náš tábor zahájit. Za první obraz jsem zvolila *Primaveru*, renesanční malbu Sandra Boticelliho (obr. 14¹⁰⁹).

Vhodná mi přišla hned z několika důvodů – je bohatá na postavy s příběhem a zároveň (víceméně) zapadá do konceptu o vílách.

Překvapila mě všímavost dětí a jejich zdravé pochyby o zobrazených



Obr. 14 *Primavera*, Sandro Boticelli.

Tempera na dřevě, 1485 – 1487. Galleria degli Uffizi, Florencie

postavách. Venuše dostala ihned přízvisko PRINCEZNA

nebo KRÁLOVNA, neboť ve středu obrazu a tedy centru dění je místo přece pro tu nejdůležitější.

Zefyra si všimnul jako první Šimon, zaujal ho svým „jiným“ zjevem natolik, že ho prohlásil za DÁBLA.

Šimon: Asi je tohleto ďábel, ten modrej (...) asi je to zrůda nebo něco takového. (...) Protože je modrej, není to normální člověk. (...) A nemá nohy!

Tři Grácie byly díky rozevlátým šatům a půvabným tanečním pózám oprávněně označeny za VÍLY a stejně tak Flóra. Ta si ovšem vysloužila i statut NEVĚSTY – Šimon si všimnul bílých šatů a věnečku na hlavě, což si vyložil jako tradiční svatební úbor ženy.

Děti přirozeně pojmenovávaly tematické koncepty, aniž by si výrazněji uvědomovaly, co je k tomu vede. Byl to hlavně jeden z hlavních konstruktivních konceptů – TVAR, v tomto případě tvar lidské postavy. Je to typický příklad toho, jak konstruktivní koncept podmiňuje poznávání tématu. Pokud

¹⁰⁸ Kapitola vznikla na základě vedoucího práce.

¹⁰⁹ *Wikipedia.org* [online]. c2014 (cit. 13. 7. 2013)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Primavera_%28Botticelli%29#mediaviewer/Soubor:Botticelli-primavera.jpg>

bychom například za pomoci počítačové editoru Venuši postupně měnili tvar hlavy nebo barvu pleti, nějakou dobu by téma zůstávalo nezměněné, mění se pouze konstruktivní a prožitkový, možná empatický koncept: ovlivňuje to estetickou kvalitu formy. Až při překročení určité hranice bychom změnili i téma a z krásné Venuše by se stala odpudivá vrásčitá stařena.

Následovala krátká edukace, při které jsem dětem prozradila autora, stáří obrazu a zejména příběhy jednotlivých postav. Opět mě příjemně zaskočila jejich zvědavost a touha dozvědět se toho co nejvíce, stejně tak i jejich znalosti:

Pája: (...)A právě ten tvůj modrej mužiček, Šimone, se jmenuje Zefyr a je to takovej vládce větru, který právě přináší tenhle déšť a vláhu všem kytičkám a stromům, aby mohly růst. Takže je sice modrej a vypadá trochu jinak než ostatní na obrázku, ale zlej asi nebude, že ne? Díky němu můžou kytičky...

Šimon: A proč teda drží toho člověka?

Pája: To ti taky hnedka řeknu – on ji drží, protože si ji vybral, že si jí vezme za ženu (...)Uprostřed teda, tahle paní, to je taky bohyně, stejně jako ta Flóra, ale...

Andulka: Bohyně lásky!

Pája: Přesně tak, výborně, Andulko! To je bohyně lásky, která se jmenuje Venuše, a ta může právě...

Andulka: Nejmenuje se Venuše, ale Afrodita.

Pája: Afrodita, tak jí říkali Řekové, ale pro Římany je bohyně lásky Venuše. Ale správně víš, že řecká bohyně lásky se jmenuje Afrodita.(...) A nad ní vidíme jejího synáčka, toho andílka, jak tam lítá, a ten se jmenuje Amor.

Andulka: A to je bůh lásky!

Pája: (...)Tak a teď nám tam zbyl ten pán úplně na kraji. A to je taky takovej bůh, jmenuje se Merkur a to byl posel bohů...

Šimon: To není Herkules?

Pája: Nene, Herkules to není a Herkules ani nebyl bůh... víte, kdo byl Herkules?

Andulka: To byl polobůh!

Pája: Ano, to byl polobůh, a proč?

Andulka: Protože jeho praví rodiče byli bohové, ale on žil na zemi.

Poté jsem děti vyzvala, aby si zvolily oblíbenou postavu, čímž jsem dala možnost k projevení subjektivní roviny. Nejoblíbenější byly, jak se dalo očekávat Venuše a tři Grácie, které jsem pro větší srozumitelnost a souvislost s tématem přejmenovala na víly. Dívky svůj výběr zdůvodňovaly krásnými šaty, případně jejich barvou. Malé Verunce se zase zalíbil „ten andílek Amol“ a u kluků vedl jasně Zefyr, nyní už chápán pozitivně a to i přes svůj zevnějšek odlišný od ostatních. Šimon se nechal slyšet, že mu připomíná „příšerku z malovaných obrázků“.

Bylo očividné, že malé táborníky obraz a postavy na něm zobrazené velmi zaujal, jak ostatně potvrdil reflektivní dialog v závěru dne. Faktické údaje povětšinou zůstaly zapomenuty, ne však postavy, jejich příběh a oblíbenost u dětí.

Pája: (...) A co na něm bylo, to si určitě pamatujete, nějaký postavy, co tam byly, jaký se vám líbily.

Adrianka: Víly!

Šimon: Ten, co dělal ten vítr!

Verunka: A mně se líbil ten malý muž.

Šimon: Anděl!

Adrianka: Amor!

Pája: (...)A pak tam byly ty tři víly a jak se jim říkalo?

Dominik: Pomocnice?

Pája: No, pomocnice to byly, protože pomáhaly lidem i květkám... Grácie to byly, tři Grácie. A komu to ještě pomáhaly, jak se jmenovala ta bohyně jara? Jak si jí vzal ten Zefyr? Na F to začíná...?

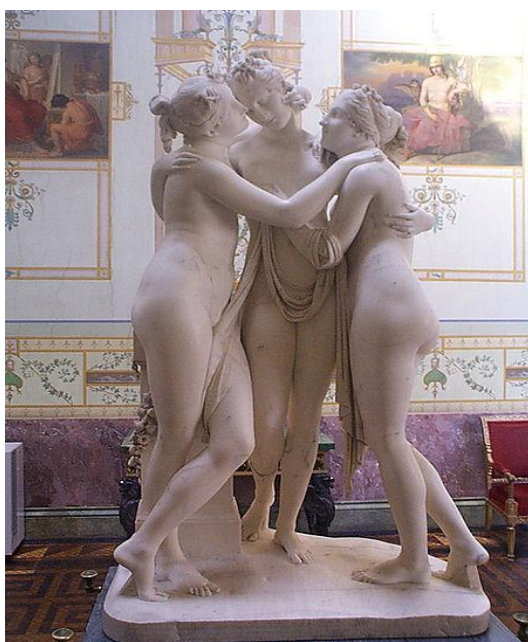
Šimon: Flóra.

Pája: Ano, správně, Flóra. A pamatujete si, jak vypadala?

Dominik: Měla na sobě kytičky...

Adrianka: A bílý šaty!

3.4.1.1 Koncept x prekoncept víly



Obr. 15 Tři Grácie, Antonio Canova.
Mramorové sousoší, 1813 – 1816. Ermitáž, Petrohrad.

Díky předchozímu textu a také díky našemu kulturnímu zakotvení můžeme snadno pojmenovat charakteristické znaky konceptu VÍLY – lidská (ženská) postava s rozevlátými lehkými šaty, která napomáhá přírodnímu koloběhu a lidem.

Tato nadpřirozená bytost se těší veliké oblibě v celé řadě uměleckých žánrů – v literatuře, filmu a samozřejmě ve výtvarném umění. Tam ji můžeme nalézt ve dvou různých rovinách, které jsem označila na své konceptové mapě (viz obr. 26), buď jako součást „pohádkového“ nebo „mýtického“ námětu. Já jsem pro interpretaci užila renesanční obraz námětu mýtického, a volně ho převedla do pohádkové roviny, neboť role Grácií a Flóry s tradičním pojetím hodné víly velmi úzce

souvisí. Obdobně bychom mohli postupovat u výkladů dalších výtvarných děl s tématem řecké a římské mytologie, například u sousoší *Tří Grácií* od Canovy (obr. 15¹¹⁰).

Dle Wikipedie můžeme víly dělit na základě jejich vztahu k lidem – pozitivní vztah a negativní vztah. Zlé vodní víly podobně jako vodník lidi topí, způsobují povodně nebo ničí mosty. Jiné mohou krást děti z kolébek a podstrkovat místo nich zakrslé nebo znetvořené oživé schránky bez duše.¹¹¹ Na některých fantasy webech se zase dočteme, že tyto magické bytosti lidem obecně neškodí nebo alespoň nikoli úmyslně, nýbrž svou rozmarnou a lehkovážnou povahou.¹¹²

Nutno říci, že s dětmi jsme probírali hlavně tematický koncept hodné lesní a luční víly, která bývá nápomocná lidem a dohlíží na správný přírodní cyklus, pomáhá květinám růst, stromům kvést a zvířatům žít. Tím a navíc prozrazením názvu obrazu jsme se také dotkli tematického konceptu JARA:

Pája: (...) Co se děje na jaře?

Andulka: Rodí se mláděťka.

Pája: Ano, správně a co se ještě děje s přírodou?

Anička: Taje sníh...a kytičky vyrůstají!

Což může být ostatně příklad, do jakých kulturních souvislostí se lze v rámci fenoménu interpretace dostat – vizuální artefakt by nemusel být vstupenkou k poznání pohádkové bytosti, ale jednoho z ročních období. Záleží jen na kontextu, do něhož ho vložíme, čemu se budeme věnovat více a co vypustíme.

3.4.1.2 Krasohledem do pohádkové říše

Jako tvůrčí aktivitu jsem zařadila asistovanou výrobu „krasohledů“, při které si děti samostatně ozdobily lepenkovou rouru, na kterou jsme za pomoci tavné pistole přilepili kolečko z průhledné fólie potřené třpytkami. Tyto velmi improvizované čarovné pomůcky nám znovu potvrdily, že dětskou fantazii není třeba „ládovat“ tunou přesvědčivých argumentů a že mnohdy stačí jen mírný „šťouchanec“, aby se rozjela na plné obrátky. V tomto případě šťouchanec v podobě ozdobené lepenkové trubičky od kuchyňských utěrek. Děti nadšeně pobíhaly po zahrádce a s trubičkou na oku povykovaly, že už ty víly vidí – čehož jsme také ihned náležitě využily a s kolegyní Anežkou započaly jednoduchou pohybovou hru *Víly a orlové* (viz kap. 3.1.1.3).

¹¹⁰ *Wikipedia.org* [online]. c2014 (cit. 15. 6. 2014)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Antonio_Canova#mediaviewer/File:Canova-Three_Graces_0_degree_view.jpg>

¹¹¹ *Wikipedia.org* [online]. c2014 (cit. 15. 6. 2014)

<<http://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%ADla>>

¹¹² *Vše o fantazy.estranky.cz* [online]. c2014 (cit. 15. 6. 2014)

<<http://www.vseofantasy.estranky.cz/clanky/vily.html>>

Krasohled sloužil jako pomůcka pro snazší objevení rekvizity neboli *propu*, díky které mohly děti generovat fiktivní svět skřítků a víl. Víly jsme nemohli „vidět“ vlastníma očima, proto jsme si vypomohli krasohledem, stejně jako si astronom pomáhá dalekohledem a Sherlock Holmes lupou.

3.4.2 Skřítkové, tesaři, vylezte z mechu...

Nápěvek z oblíbeného dětského filmu *Ať žijí duchové!* nám dává důvod domnívat se, že koncept skřítek se v naší kulturní sféře objevuje také velmi často. My jsme ovšem nevolali skřítky-tesaře, ale poznávali jsme za pomoci ilustrace švédského autora Johna Bauera (obr. 16¹¹³) možnou podobu a zvyklosti skřítků lesních a domácích.



Obr. 16 Skřítkové, John Bauer. Ilustrace, 1907 – 1915. Soubor pohádek Mezi skřítky a trolly

Pája: (...)a řekneme si, co tam vidíme.

Anička: Skřítky.

Šimon: Trpaslíky (...)

Verunka: Skřítkka s kloboukem!

Dominik: A proč má klobouk?

Andulka: Já nevím... ale je starej.

Pája: A proč myslíš, že tam takhle sedí s tím malým skřítkem?

Andulka: Asi to je jeho děda!

Šimon: Nebo praděda!(...)

Verunka: Já jsem si všimla tohohle...

Pája: A kdo myslíš, že to je? (...)

Andulka: Jeho babička!

Pája: Myslíš, že to není skřítek, ale... skřítkka? No, to by vlastně mohla být, vid'? A proč?

Andulka: Nemá fousy, ale je stará

¹¹³ *Wikipedia.org* [online]. c2014 (cit. 13. 7. 2013)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sk%C5%99%C3%ADtek_%28mytologie%29#mediaviewer/Soubor:Men_hur_kommer_man_in_i_berget_fr%C3%A5gade_tomtepojken.jpg>

Odkrývají se nám hlavně tematické koncepty *individuálních rolí* (DĚDEČEK, PRADĚDEČEK, MUŽ, ŽENA, BABIČKA) vycházející ze základního konceptu konstruktivního – TVAR lidského těla, který tematizujeme.

3.4.2.1 Intersubjektivní rovina skřítků

Jeden příklad ohledně skřítků-tesařů tu již zazněl. Další udal Šimon, když si v závislosti na popisu skřítků-plivníků vybavil *Autopohádky* od Jiřího Marka.

Pája: (...) To jsou plivníci, tak se jim říká.

Andulka: Plivník! To bylo v pohádce!

Šimonek: No! V té o těch autech, jak je tam ten řidič a povídá si s ostatníma...

Pája: Aha, tak tuhle pohádku neznám. (poznámka: Jedná se nejspíš o pohádku O plivníkovi z knihy Autopohádky od Jiřího Marka. Tuto knížku v roce 2004 zpopularizovala také skupina Chinaski a jejich dvě CD) A víte, v co se Plivník proměňuje, aby se dostal do domu?

Šimon: V bláto... tak to bylo v té pohádce.

Myslím, že nemusíme dlouho přemýšlet, abychom si vzpomněli na jiné důkazy kulturní zakotvenosti tvora, kterého Wikipedie charakterizuje jako *mytologickou bytost původně ze severské mytologie, malého vzrůstu, příbuznou vílám, trpaslíkům nebo některým druhům elfů*.¹¹⁴

Stejně jako víly, tak i u skřítků někteří autoři předpokládají existence několika druhů. Irský spisovatel Eoin Colfer, autor série knih o geniálním chlapeckém zločinci Artemisi Fowlvi, nabádá své čtenáře:



Obr. 17 „Dobby, pane, domácí skřítek!“

Příklad domácího skřítků

*Existuje mnoho různých typů skřítků a u každého z nich je důležité vědět, s kým máte co do činění.*¹¹⁵ „Své“

skřítky přiřazuje k etnické skupině zvané Národ a popisuje je jako technologicky velmi vyspělé bytosti, přičemž rozlišuje několik základních druhů (elf, permoník, kentaur, troll, skřet a šotek).¹¹⁶

Zvláštním typem je skřítek domácí, kterého nám představili kupříkladu bratři Grimmové ve svých pohádkách, případně J. K. Rowling v sáze o čarodějnickém učni Harry Potterovi. Poslední

jmenovaná bytost, v angličtině označovaná jako *house-elf*, se odlišuje od ostatních svou plnou

¹¹⁴ *Wikipedia.org* [online]. c2014 (cit. 1. 4. 2014)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sk%C5%99%C3%ADtek_%28mytologie%29>

¹¹⁵ COLFER, E.: *Fakta Fowl*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. 150 s. ISBN: 978-80-00-01971-0. Konkrétně s. 65

¹¹⁶ Tamtéž, konkrétně s. 65 – 69.

závislostí na kouzelníkovi, který ho vlastní. Nejedná se jen o nutnost poslouchat své pány na slovo, ale i automatické nutkání k sebepoškozování coby trestu za neposlušnost. Skřítek Dobby (obr. 17¹¹⁷), přítel Harry Pottera se například za to, že bez dovolení opustil dům rodiny, které slouží, dobrovolně popálil žehličkou.¹¹⁸

3.4.2.2 Kde bydlí skřítek?

Po položení této otázky se mi dostalo hned několik odpovědí – v lesním domečku, u potoka, lidském obydlí, v lese. Také proto neměla skupinka dětí žádný problém se splněním následujícího úkolu – postavit domeček pro skřítku z přírodnin, které nabízel skromný listnatý lesík. Pro některé to byl tak silný zážitek, že byli nakonec přesvědčeni o svém setkání se zlomyslném skřítkem-plivníkem:

Zuzanka: A ten plivník nám ukradl větvičku!

Pája: Joo? A kdy?

Zuzanka: No, jak jsme byli v tom lese a stavěli ty domečky, tak nám ukradl větvičku! (...) Ale my jsme ho s Verunkou neviděly.

Pája: Ale stejně vám něco ukradl. Ani kuřátko nějaký malý jste nezahledly?

Verunka: My jsme žádný neviděly.

Andulka: Protože jsou hrozně malinký.

Šimon: Nebo neviditelný!

Znovu se tak vytvořený artefakt nebo v tomto případě spíše samotný proces tvorby stal branou do fikčního světa naší pohádkové země. Světa, kde se do domečku z větvíček nastěhuje skřítek Dubánek a architektkám Zuzance a Verunce zmizí vinou škodolibého plivníka stavební materiál.

3.4.3 Na návštěvě u vodníka

K vodnické tématice jsem zvolila interpretaci díla představující jeden z nejtypičtějších konceptů českého vodníka. Když se objeví otázka, jak vypadá vodník, mnohým z nás určitě vytane na mysli Ladova ilustrace zeleného pantáty s dýmkou sedícího na vrbě (obr. 18¹¹⁹).

¹¹⁷YouTube.com [online]. c2014 (cit. 12. 5 2014)

<http://i.ytimg.com/vi/w3-V_82VwQQ/0.jpg>

¹¹⁸Harrypotter.wikia.com [online]. c2014 (cit. 1. 4. 2014)

<<http://harrypotter.wikia.com/wiki/House-elf>>

¹¹⁹Galerie Moderna.cz [online]. c2006-2008 (cit. 13. 7. 2013)

<<http://www.galeriemoderna.cz/cz/paint.php?paint=118&collection=19>>

3.4.3.1 *Pantáta na vrbě*

Většina dětí na první pohled poznala, že na obrázku Josefa Lada není nikdo jiný než vodník. Na otázku, jak dospěly k závěru, že se jedná právě o něho, hbitě popsaly charakteristické znaky pohádkového mužíčka: ZELENÉ OBLEČENÍ, ČEPICE/KLOBOUK, FRAK, RYBNÍK, VRBA.



Obr. 18 *Vodník, Josef Lada. Litografie, 1942.*

Šimon: Že je zelenej! Teda jako má zelený oblečení.

Ale v obličejí a tak není.(...) ale v pohádkách občas bývají...jako i v obličejí a ruce a tak, no.

Adrianka: A sedí na vrbě, vodníci některý sedí na vrbě nebo u rybníka prostě.

Andulka: No, vodníci přece mají klobouk nebo čepici. (...) má taky zelený frak a z toho mu vždycky kape. (...)To je ten kabát, co má na sobě. A když se mu ustřihnou ty... ty cancourky, tak se z něj stane člověk.

Kromě vodníkova vzhledu jsme si také povídali o tom, co vodník dělá, jaký má úkol v naší pohádkové říši. Na zlé hastrmany topící lidi a shromažďující dušičky nás přivedla Zuzanka svou napínavou příhodou:

Zuzanka: No, to mně se stalo, že když jsem já měla narozeniny, (...) tak jsme jeli k rybníku a tam jsem plavala a ten vodník mě málem chytil! (...)

Šimon: To se ti jenom zdálo...

Adrianka: Jo, možná ti zavadila o nohu nějaká ryba...

Jinak jsme se ale soustředili spíše na hodné vodníky, kteří se starají o svůj rybník a jeho obyvatele a taky mohou pomáhat lidem. Andulka se Šimonem dokázali, že bez problémů ovládají pohyb mezi rovinou subjektivní a kulturní, když se rozvzpomínali na další zelené mužíčky, jež znají:

Andulka: A taky chodí k lidem domů a vyprávějí dětem pohádky. (...) Já jsem to viděla v jedné pohádce.

Šimon: A jeden vodník v pohádce byl hloupej, skočil do vypuštěného rybníka a narazil si hlavu.

3.4.3.2 Vodníci? Zombie? Strašidla?

Hastrman od Josefa Lady ovšem nebyl jediným výtvarným zobrazením, které jsme s dětmi vykládaly. Vedle něj jsem postavila poněkud hrůzostrašnější hastrmany od Josefa Váchala z cyklu dřevorytů pro dílo *Ďáblova zahrádka aneb přírodopis strašidel*. Líbil se mi nejen kontrast přesně vyvedené ilustrace a „hrubšího“ dřevorytu, ale zároveň jsem tak nabízela možnost ztotožnit se s tím nebo oním druhem zobrazování a s dalšími asociacemi, které odlišná díla mohou vyvolávat.

Dominik: To jsou taky vodníci?

Adrianka: No, ale zlí.(...) no mračí se, nebo se tak divně tváří.

Šimon: A nejsou zelený a pořád se tak smějou, jako by se smáli někomu.(...) jsou strašidelný. (...) jako kdyby to byli nějaký zombie, nebo něco.

Anička: Mně připadají jako strašidla.



Obr. 19 Vodníci, Josef Váchal. Dřevoryt, 1992.
Z cyklu *Ďáblova zahrádka, aneb, Přírodopis*
strašidel

Dominik dal svou úvodní otázkou najevo, že vzhledem ke své kulturní zkušenosti s postavou vodníka, která byla navíc právě posílena „tradičnějším“ vizuálním pojetím od Josefa Lady, má určité pochyby o identitě bytostí na Váchalově obraze (obr. 19¹²⁰). Důvodem byla odlišnost v základních tematických konceptech individuální role VODNÍKA:

Andulka: (...) nemají zelený frak, nemají žádnou čepici...

Pája: ... nepřipomínají vám nějaký vodní zvíře?

Šimon: Prase!(...) No ale tenhle má takovej nos (ukazuje na vodníka vlevo).

Andulka: Žábu! Mně trochu připomínají žábu... jak mají takový široký pusy

Adrianka: No nebo takovou tu rybu...velkou. Tu, jak se jmenuje (...) jak má takový jakoby fousky.

V rámci interpretace Váchalova dřevorytu jsme se taky poprvé blíže zabývaly konstruktivními koncepty. Vedla jsem děti k tomu, aby si všímali nejen toho, CO ale i JAK jsou objekty zobrazeny – až do teď jsem tomuto aspektu nevěnovala přílišnou pozornost.

¹²⁰Váchal.cz [online]. c2014 (cit. 13. 7. 2013)
<<http://www.vachal.cz/ukazky/zahradka/vodnici-185x190.jpg>>

Pája: (...) on ho udělal takovým zvláštním způsobem – když se na něj podíváte, vypadá trošku jinak než ty ostatní obrazy, co jsme zatím viděli, že jo?

Dominik: No, vypadá, jako kdyby ho někdo nakreslil pastelkama...

Adrianka: No... prostě jinak než štětcem a barvama.

Pája: (...) tak tenhle způsob se jmenuje dřevoryt a jestlipak víte proč?

Anička: Že se to maluje dřevem?

Pája: Dřevem ne, ale... jsou tam dvě slova – dřevo a ryt.

Šimon: Že se to ryje dřevem?

Pája: Ne dřevem, ale do...?

Šimon: Dřeva!



Obr. 20 Undiny, Josef Váchal. Dřevoryt, 1992.
Z cyklu *Đáblova zahrádka, aneb, Přírodopis strašidel*

Ze stejného Váchalova cyklu jsem vybrala také *Undiny* neboli rusalky (obr. 20¹²¹). I u nich jsme se zabývali konstruktivním konceptem: děti konkrétně zaujalo, jak Váchal pracoval s barvou. Největší plochu zaplnil odstínem kobaltové modři, zatímco obrysy a strohé detaily vytvořil černou, bílou a modro-šedivou. Což někteří táborníci hodnotili jako poněkud nepřehledné.

Andulka: Jsou to modrý holky.(...) Já tam teda vidím jenom modrý oblečení...

Šimon: No oni tam skoro nejsou vidět, jak jsou modrý.

Pája: Ano, jsou tam jenom takový obrysy, že jo (...). A proč myslíte, že to ten pan Váchal udělal takhle celé modré? Co tím chtěl asi ukázat? (...)

Adrianka: No, že žijou asi pod vodou, ne? Ve vodě je všechno modrý, nebo zelený nebo tak.

Pája: Správně to Adrianka řekla. Dívali jste se někdy pod vodou, měli jste otevřené oči, když jste se potápěli nebo tak?

Šimon: Já jo.

Andulka: Já jenom v jezeře. Ale nic moc jsem tam neviděla.

Adrianka: Bylo to tam zelený, vid'?

Andulka: No spíš takový hnědý jakoby.

¹²¹Váchal.cz[online]. c2014 (cit. 13. 7. 2013)
<<http://www.vachal.cz/ukazky/zahradka/undiny-190x185.jpg>>

Anička: A já když jsem se potopila do bazénu, tak sem taky koukala.

Pája: No a jakou jsi viděla kolem sebe barvu?

Anička: No... modrou.

Od konkrétního konstruktivního konceptu BARVY, jenž je na *Undinách* velmi výrazný, dokázala Adrianka odvodit možnou myšlenku tvůrce a zároveň tak otevřela prostor proto, aby i ostatní mohli reflektovat vlastní zkušenost s podvodním světem a jeho podobou.

A byla to opět Adrianka, která jako první prohlásila, že jí *Undiny* připomínají víly, pro své rozevláté šaty a vlasy.

3.4.3.3 Který vodník...?

V závěru dne jsem se zajímala, co z mého výkladu v dětské paměti zůstalo a překvapilo mě, že kromě podoby výtvarných děl to byly i jména autorů a další faktické údaje:

Andulka: To bylo, že se do dřeva vyryl nějaký obrázek, potom to pomaloval různýma barvama a potom to obtiskl.

Pája: Výborně, Andulko, a jak se to tedy jmenovalo?(...)

Adrianka: Rejodřev... ne... já nevím.

Pája: Obráceně.

Adrianka: Dřevoryt!

Opět jsem se děti ptala na nejoblíbenější postavu z obrazu, a jak se dalo čekat, vyhrával Ladův „hodný“ vodník a Váchalovy *Undiny* připomínající víly. Strašidelné hastrmany vzala na milost jen Zuzanka, která se nemohla rozhodnout, jaká z postav se jí líbí nejvíce, a vybral si je také Šimon:

Anička: A byly zlí, mně se vůbec nelíbili.

Sárinka: Jo, jsou strašidelný. (...)

Anička: No, jak se jako šklebili a tak.

Šimon: Jo, protože měli ten úsměv, jako když se někdo usmívá, když udělal něco zlého nebo...

Pája: Jo, že vypadali tak zlomyslně. Tak mi ještě každý z vás rychle řekněte, jaká postava se vám líbila nejvíc. (...)

Šimon: Mně ty vodníci, jak vypadal jeden jak prase. (...) já se jich nebojím.

Dominik: Ale já taky ne, ale nelíbili se mi. Mně se líbil ten vodník s fajfkou.

Subjektivní preference dětí u výtvarného zobrazování vodníka lze pozorovat i na výsledcích výtvarného úkolu zadaného při odpolední návštěvě rybníka Šeberák. Od nejstarších až po nejmenší

Ize pozorovat snahu vytvořit vodníka dle takových tematických konceptů vycházejících spíše z „tradičtějšího“ zobrazení Josefa Lady. Opakují takové tematické koncepty jako LIDSKÁ POSTAVA, ZELENÉ OBLEČENÍ, KLOBOUK, VRBA apod.

Co je zajímavé, tak všechny tyto koncepty mohou za jiných okolností být koncepty konstruktivními. Například dle ZELENÉHO OBLEČENÍ tematizujeme roli vodníka, pojmáme tudíž toto dvousloví jako poukaz ke skutečnému odění a ke kulturní souvislosti, ze které vychází vodník jako „ten v zeleném“. Pokud bychom se soustředili na to, zda je postava na obraze oblečena v odstínu smaragdové, trávové nebo limetkové zeleně, a jak bude vypadat s červenými nebo modrými doplňky, zajímali bychom se o konstruktivní koncept oblečení – o to, co s ním udělají změny jeho vnějšího (barevného) vzhledu. Přitom ale stále „saháme“ do tématu a pochopitelně i ostatních konceptů, vždy se jedná jen o důrazy,



Obr. 21 Vodník Zelenoočko – detail, kombinovaná technika. Autorky zleva: Andulka (6 let), Verunka (4 roky), Adrianka (8 let)

kteří klademe na tu či onu stránku konceptu při reflexi artefaktu.¹²²

Vraťme se však k dětským dílům. U Adrianky (obr. 21) je inspirace Josefem Ladou jasně patrná – jejímu vodníkovi nechybí dýmka, klobouk a navíc si ještě hová na vrbě nad rybníkem.

Jinak je tomu u Šimona, jediného obdivovatele Váchalových „zlých“ hastrmanů. Pokrývku hlavy jeho vodníka (obr. 22) také najdeme, stejně tak zelenou barvu, nicméně to je prakticky vše, co by mohl



Obr. 22 Vodník Modročko – detail, kombinovaná technika. Autor: Šimon (8 let)

¹²² Vzniklo na základě konzultace s vedoucím práce.

společného s dobrákem na vrbě. Celková barevnost je tlumená a sestává pouze ze tří odstínů (obdobně pracuje s barvami Váchal, jak zmiňuji výše). Šimonův vodník je shrbený, vousatý, s plavacími blánami na nohách a spíše než lidskou postavu připomíná hmyz.

Pája: (...) A ten tvůj vodník mi zase připomíná ty vodníky na dřevorytu od Josefa Váchala.

Šimon: Jo, ty se mi líbili. Měli taky fousy jako ten můj. Ale ten můj nevypadá jako prase. A udělal jsem mu modré oči. (...)

Adrianka: Takže ty nemáš Zelenoočka, ale Modroočka!

Andulka: Třeba má ty oči kouzelný, aby s nima viděl pod vodou, tak jsou modré.

3.4.4 Abstraktní andělé

O interpretaci obrazu Cirkulace andělů jsem se již výše zmínila jako o typickém příkladu obrazu, u kterého jsem se nespokojili s pouhým popisem skutečnosti, ale pokoušeli jsme od ní odrazit a jít dál, hlouběji uchopit námět strážného anděla.

Abstraktní malba Aleše Lamra (obr. 23¹²³) se vůbec zásadně lišila od dosavadních interpretovaných děl. Ty se vyznačovaly konkrétními postavami, jasnou kompozicí i „reálnější“ použitými barvami. O to víc jsem byla zvědavá na postřehy dětí a jejich výklady. Zároveň jsem měla určité obavy ohledně srozumitelnosti tohoto zobrazení.

Ukázaly se jako naprosto liché. Zdálo se, že malí interpreti nepřístupovali k obrazu jinak než doposud. Abstraktnějšího, schematického a tudíž odlišného zobrazení si samozřejmě všimli, jen neměli potřebu na něj výrazněji poukazovat a hodnotit jej. Hledali věcné obsahy v nefigurativní

malbě podobně, jako by nalézali žáby a draky ve tvarech mraků na obloze, čímž dokázali svou schopnost konkrétních operací (jedno ze stádií kognitivního vývoje dle Piageta¹²⁴)

Andulka: To vypadá jako mořské hvězdice a taky trochu jako nějaké panáček. (...)



Obr. 23 Cirkulace Andělů, Aleš Lamr.
Akryl na plátně, 2005.

¹²³Lamr.cz[online]. c2014 (cit. 13. 7. 2013)

<http://www.lamr.cz/image.php?id=71>

¹²⁴Wikipedia.org [online]. c2014 (cit. 20. 6 2014)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget>

Adrianka: No, kvůli tomu, že tohle vypadá jako kulatá hlava, to pod tím ruce a pak nohy takhle roztažený. (...)

Verunka: Jako duha to vypadá! Duha v nebi. Když bude pršet a sluníčko, tak bude duha.

Pája: (...) A co to pozadí?

Andulka: Jsou tam vlnky jako v moři.

Šimon: Mně to připomíná taky nebe, trošku.

Dominik: No, když je to modré. (...)

Andulka: Tmavá obloha je, když je zataženo.

Adrianka: Nebo když je noc! Takže to může být nebe, ale v noci.

Pája: Ano, takže nám to může připomínat i noční oblohu.

Šimon: A na ní jsou hvězdy barevný.

Myslím, že dětská interpretace *Cirkulace andělů* dobře ilustruje dětskou nevinost ve vnímání uměleckých děl. Mám za to, že mnozí dospělí nebo i studenti, které za sebou mají již více zkušeností s „vysokým“ uměním by tento barevný obraz odsoudila jako kýčovitý, infantilní nebo neumělecký.

Ne však naši malí respondenti. Neměli žádné pochybnosti o tom, že takovýto obraz si zaslouží stejnou pozornost a stejně zevrubnou interpretaci jako *Primavera*. Možná dokonce ještě zevrubnější – vždyť na ostatních dílech bylo vždy na první pohled patrné, jaká pohádková postava se probírá a jaká tam tedy „má být“ vidět. U *Andělů* jsem se přes počáteční smyslově zachytitelné koncepty typu BARVA, TVAR, KOMPOZICE dostali k tematizaci objektů a jejich pozadí. Až má krátká přednáška napověděla táborníkům, o kom že to mluvíme:

Pája: (...)Když se na ten obraz teď podíváte znovu a už víte, že se jmenuje Koloběh andělů nebo teda Cirkulaceandělů, našli byste tam ty anděly?

Anička: To by mohly být ty panáčky.

Sárinka: Jo, panáčky na nebi. (...)

Andulka: Kde je třeba přeháňka (...)

Šimon: A když tam jsou takhle ty barvy, tak mohlo pršet a svítit sluníčko k tomu a ty andělíčkové by měli tu duhu na sobě, třeba?

3.4.4.1 Představy andělů

Zajímala mě konfrontace dětských představ anděla a představy Aleše Lamra. Proto jsem malé interprety vedla k vylíčení jejich prekonceptu anděla – jak tato bytost dle nich vypadá?

Andulka: Má dlouhé blondáté vlasy a nad nima má takový ten... ten kroužek. (...)

Sárinka: Svatozář!

Andulka: A ještě má křídla, velký. (...)

Šimon: A bílý dlouhý šaty.

Adrianka: A taky třeba hvězdu na čele.

LIDSKÁ POSTAVA, DLOUHÉ VLASY, KŘÍDLA, ŠATY, HVĚZDA – takové tematické koncepty zazněly a následně se děti shodly, že takhle „andělíčky“ na obraze vůbec nevypadají, nicméně nevypadalo to, že by je to nějak vyvedlo z míry. Šimon se dokonce nechal slyšet, že důvodem, proč vypadají jinak, než je všeobecný kulturní názor, je zkrátka představa malíře. On je viděl takto, tak je takto zobrazil.

Se subjektivní rovinou jsme dále pracovali v řízené imaginaci, která předcházela výtvarnému úkolu *Můj strážný anděl*. Děti měly za úkol přemýšlet nad podobou svého osobního anděla strážného – jak vypadá, jaké má šaty, jak se jmenuje. Svůj prekoncept měly poté vizualizovat kombinovanou technikou.

3.4.4.2 Anděl v kultuře

Podobně jako ostatní pohádkové bytosti, i koncept anděla a jeho charakteristika jsou zakotveny



Obr. 24 Zvěstování – detail, Leonardo da Vinci. Olej a tempera na desce, 1472 – 1475.

v intersubjektivní, kulturní oblasti. Spíše než pohádkovou bytost jej známe jako postavu s náboženským podtextem.

Důvod, proč jsem při přípravě tábora sáhla po Lamrových *Andělech* a ne po obraze s křesťanským námětem (např. obr. 24¹²⁵), je prostý – dílo Aleše Lamra mi pro svou pestrou barevnost a tvarovou zajímavost přišlo pro dětskou interpretaci vhodnější, hravější. Přiznám se, zároveň jsem byla zvědavá, kterak se budou malí respondenti potýkat s výkladem vizuálního artefaktu, jenž na ně svůj námět „nekřičí“ hned při prvním pohledu.

Jak jsem zmínila výše, využít méně přímočarý obraz se ukázalo jako dobrý nápad. Poučné bylo sledovat postupné rozklíčování

konceptů až ke konečnému verdiktu, že obraz jako *Cirkulace andělů* „funguje“, byť andělé na něm zobrazení vypadají jinak, než jsme zvyklí.

Kromě vzhledu anděla nalezneme v intersubjektivní oblasti také činnosti pro něj typické:

Zuzanka: Andělé chodí s Mikulášem a rozdávají dárky.

¹²⁵ *Wikipedia.org* [online]. c2014 (cit. 1. 4. 2014)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci#mediaviewer/File:Leonardo_Da_Vinci_-_Annunciazione.jpeg>

Šimon: *A taky pomáhají lidem, ochraňují je a tak.*

Adrianka: *Jo, moje babička mně a Dominičkovi dala takovýho malýho andělíčka, aby nás ochraňoval!*

DOBRO, OCHRANA, STRÁŽ, POMOC – tak by se daly shrnout tematické koncepty. Mimo nábožensky založených artefaktů vizuálních máme také artefakty slovní, které tyto koncepty jen potvrzují. Příkladem by mohla být známá dětská modlitbička *Andělíčku, můj strážníčku* nebo příběh o slepé dívce a andělovi:

Sárinka: *Že sundal svojí hvězdu, dal jí tý holčičce do očí a ta ona už nebyla slepá.*

Šimon: *A pak ona sundala ze stromečku jinou hvězdu a dala mu jí, aby se mohl vrátit do nebe.*

Sárinka: *Jo, protože kdyby mu jí nedala, tak by se tam nemohl vrátit.*

3.5 Odpovědi na otázky

Na samém začátku kapitoly o výzkumu na příměstském táboře jsme si položili tři otázky, jejichž odpovědi by měly vyplývat z uplynulého textu. V této kapitole probírám první dvě z těchto otázek,



tomu, jak potenciálně zacházet s interpretacemi artefaktických pojetí výuky, se věnuji v úplném závěru práce.

3.5.1 Umělecké koncepty, prekoncepty a jak na ně navazovat?¹²⁶

Přemýšlení o tom, jaké umělecké koncepty se v jednotlivých artefaktických dílech objevují, byl prvním krokem mé analýzy. Pro větší přehlednost a snadnou orientaci jsem vytvořila čtyři konceptové mapy (obr. 26, 27, 28 a 29) s důrazem na tematické a konstruktivní koncepty a subjektivní a intersubjektivní rovinu (viz legenda na obr. 25).

Diagramy jasně mapují hlavní umělecké koncepty týkající se jednotlivých námětů – VÍLY, SKŘÍTKA, HASTRMANA, RUSALKY a

ANDĚLA. Nejčastějšími konstruktivními koncepty jsou TVAR, BARVA, KOMPOZICE, přičemž tyto pojmy povětšinou slouží k tematizaci zobrazených objektů. To znamená, že nám pomáhají odhalit tematické koncepty individuálních kulturních rolí (ANDĚL, SKŘÍTEK, VÍLA), existenciálních kvalit života (DOBRO x ZLO) a prostředí (NEBE, DEN, NOC). Výjimku pak tvořily interpretace děl Josefa Váchala: v jejich

¹²⁶ Kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

průběhu jsme se od konstruktivních konceptů odrazili nejen pro správnou interpretaci pohádkových postav, ale zároveň nám šlo i o TECHNIKU DŘEVORYTU, kterou Váchal používal.

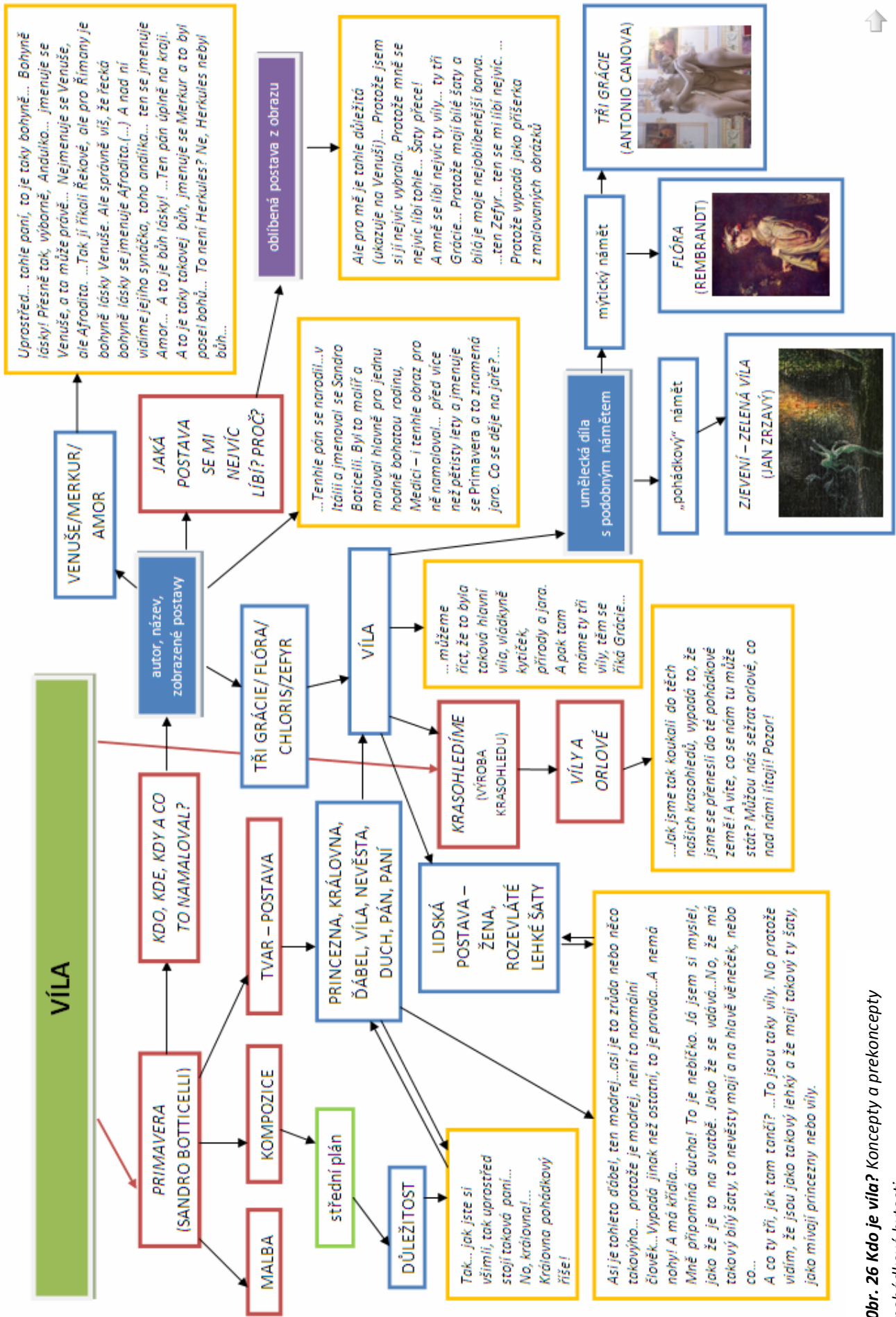
V podstatě nám jde o užití způsobu k vyjádření námětu tak, aby děti byly výrazovou formou vedeny k plnohodnotnému uchopení jeho konceptové struktury, aby pronikly svým vlastním interpretačním úsilím do obsahu díla tak, že si uvědomí jeho smysl, nejen významy. Tento smysl může být personálního, sociálního a kulturního charakteru.

| personální | sociální | Kulturní |
|--|---|--|
| Jakými svými významy mě dílo oslovuje, co mi přináší, v čem mě mění? | Čím mě dílo spojuje s ostatními lidmi, v čem mi dává příležitost se jim připodobňovat anebo se od nich odlišovat? | Do kontextu jakého stylového rámce, jakých pravidel jednání a tvorby je dílo zasazeno a co mi tento kontext může přinášet? |
| <i>Jakej vodník se vám líbil víc? Nebo se vám líbily ty rusalky? A proč?</i> | <i>Mně ty vodníci, jak vypadal jeden jak prase. (...) já se jich nebojím. x Ale já taky ne, ale nelíbili se mi.</i> | <i>A jeden vodník v pohádce byl hloupej, skočil do vypuštěného rybníka a narazil si hlavu</i> |

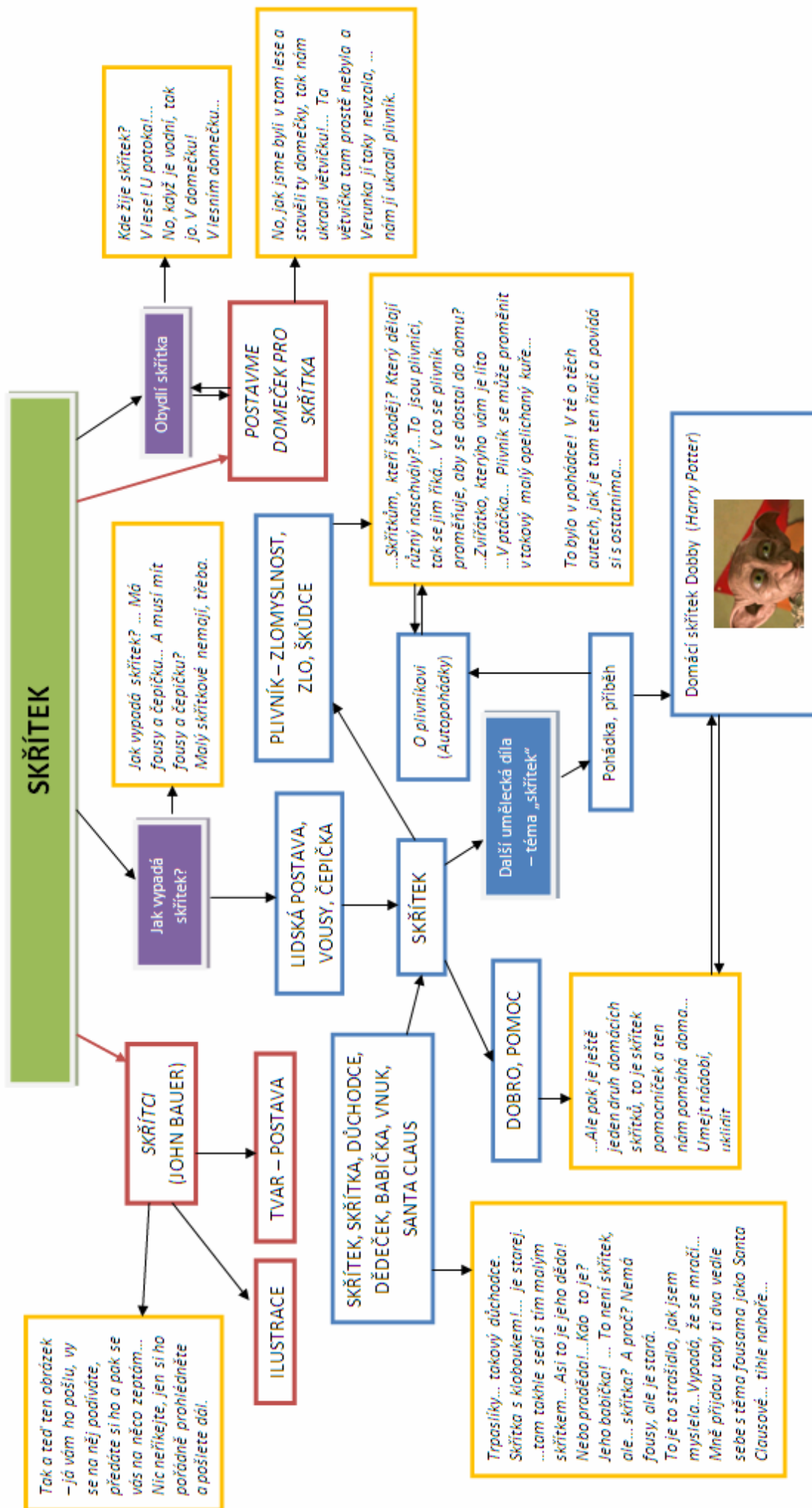
Tab. 2 Smysl uměleckého díla. Trojí typ – personální, sociální, kulturní

Co se konfrontace mezi koncepty a prekoncepty týče, pak jediný výrazný nesoulad mohl nastat pouze u již několikrát zmíněné *Cirkulace andělů*.

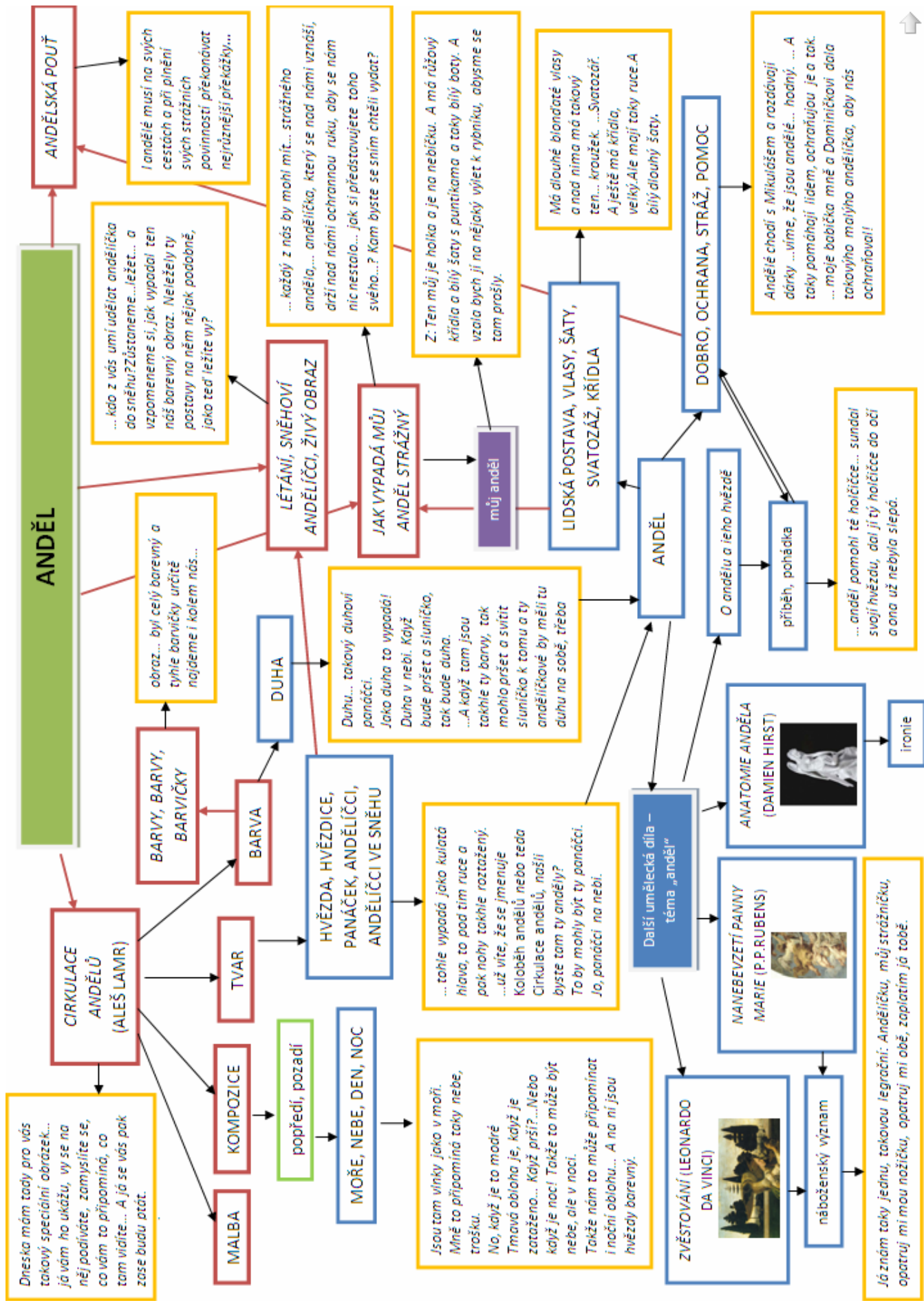
Mluvíme-li o navazování na objevené koncepty, pak nám nejde o nic jiného, než o samotnou podstatu pedagogického konstruktivismu. Na základě již nabytých vědomostí a zkušeností konstruuje naše porozumění, prekoncepty ověřujeme v komunikaci a v pohybu mezi intersubjektivní a subjektivní oblastí. Právě o trénink tohoto pohybu od prekonceptu ke konceptu a zpět se nám jedná, tudíž ani s našimi nadpřirozenými bytostmi jsme nezůstávali jen u vizuálního artefaktu coby jediného představitele kulturní sféry. Vypomáhali jsme si příběhy, pohádkami a dalšími kulturními konstrukty, nápomocné mohly být pochopitelně i jiné vizuální artefakty se stejným nebo podobným námětem (jak jsem ostatně ukázala jejich využíváním v rámci této analýzy). Což je také další podstatný rys artefiletiky: její *mezioborové přesahy* nutné k vystižení komplexní působnosti díla.



Obr. 26 **Kdo je víla? Koncepty a prekoncepty pohádkové bytosti**



Obr. 27 Kdo je skřítek?
Koncepty a prekoncepty pohádkové bytosti



Obr. 29 Kdo je anděl?
 Koncepty a prekoncepty pohádkové bytosti

4 Interpretace pojmů a dojmů

Název kapitoly je vskutku výmluvný, neboť v sobě zahrnuje vše, o co šlo při mém působení na kadaňském gymnáziu, a o co zároveň půjde v následujících podkapitolách. Od začátku mluvíme o fenoménu interpretace vizuálních artefaktů a o důvodu, proč – abychom poukázali na jejich důležitost ve výtvarném vzdělávání. V případě gymnaziálních studentů nám jde konkrétně o důležitost ve zprostředkování vzdělávacího obsahu, tedy určitých *pojmů*, historických faktů a dat. Kdyby se nám jednalo jedinečně o strohé pojmy a definice z učebnic, nepotřebovali bychom interpretační metodu. Nás však zajímají názory a postoje studentů – *dojmy*.

Toto slovo poukazuje nejen na náš zájem o osobní zážitky studentů, ale i na vybraný výzkumný vzorek vizuálních artefaktů. Jsou jimi obrazy malířů, kterým se (zpočátku hanlivě) přezdívalo „malíři dojmů“, neboli impresí¹²⁷ – díla impresionismu a postimpresionismu. Pan učitel Řehák mi tento styl doporučil, neboť se sám chystal téma ve 2. ročníku otevřít, tak aby „moji“ studenti nebyli pozadu vedle svých spolužáků. Souvisela s tím i jeho jediná podmínka za „vypůjčení“ šesti studentů z 2. ročníku – konkrétní výstupní materiál, který by mohl ohodnotit a klasifikovat. Dohodli jsme se tedy na písemných referátech o obsahu našich sezení a možnosti dobrovolné ústní prezentace před třídou.

4.1 Fenomenologická analýza – metoda výzkumu¹²⁸

Analýza fenoménu – tak bychom mohli nazvat hlavní metodu objevující se v této práci. Dle Hendla přistupujeme k fenomenologickému zkoumání za následujících podmínek: (1) naším cílem je prozkoumat význam prožité zkušenosti jedince a porozumět mu s ohledem na zkoumaný fenomén, (2) studovaný fenomén se nejvhodněji zachytí pokusem porozumět zkušenostem účastníka, (3) fenomén není dostatečně prozkoumán.¹²⁹

V celém textu mi jde o zkoumání a ukázání významu zažité empirie s *fenomémem interpretace vizuálního artefaktu* a její další využití ve výtvarném vzdělávání.

4.1.1 Smyslové i psychické

Fenomémem rozumíme pozorovatelnou skutečnost – něco, co lze smyslově zachytit. Zároveň tak označujeme důsledek vlastní aktivity jedince – jako záležitost jedinci vlastní ji člověk může vnímat a uvědomovat si ji jen pomocí introspekce. To znamená, že fenomén uchopujeme na průniku mezi tím,

¹²⁷ KRAUSOVÁ, A.: *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3. Konkrétně s. 72 – 73.

¹²⁸ Kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

¹²⁹ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 129.

co si uvědomujeme „uvnitř“ – nahlížením do vlastních psychických procesů, a tím, co pozorujeme jako „vnější“.

Při fenoménu interpretace nám konkrétně jde o (1) pozorování a popis interpretovaného, tj. vizuálního artefaktu, (2) zaznamenání způsobu, kterým je interpretovaný objekt popisován a vykládán, a na závěr (3) o všímání si toho, jak si fenomén interpretace uvědomují účastníci.

Nenapadá mě vhodnější postup, jak toho dosáhnout než přes dialogy se studenty o jejich zážitcích, pocitech a názorech – snaha o porozumění jejich zkušenostem, o které se zmiňuje Hendl jako o druhé podmínce, je také na místě. Zároveň mám za to, že výzkum daného fenoménu rozhodně není zcela vyčerpán – lze tedy bez zbytečné skromnosti prohlásit shodu ve všech třech bodech.

4.1.2 Nepoučeně a poučeně?¹³⁰

Jak jsem již zmínila výše, vidět rozdíl mezi naivní a poučenou interpretací jako potenciální moment poučení bylo hlavním „hnacím motorem“ pro výzkum užití interpretační metody v art-centrickém pojetí.

Abychom mohli pokračovat, je třeba tyto termíny definovat z hlediska analýzy fenoménu.

Samotná interpretace coby fenomén je intuitivním procesem, tudíž něčím, co provozujeme každý den, mnohdy aniž bychom si to výrazněji uvědomovali, a přitom se dotýká nesmírného množství lidských situací. Neustále cosi interpretujeme: řeč, gesta, všechny hmotné artefakty.

My se snažíme fenomenologickou analýzou zachytit podstatu spontánně probíhajícího výkladu a zároveň se zabýváme úvahou o výkladu „ideálním“. *Nepoučená* neboli *naivní interpretace* znamená vykládat pouze na základě vlastních zkušeností a znalostí, pouze v rámci kontextu našeho předporozumění. K *poučené interpretaci* se blížíme obohacováním, zlepšováním té spontánní a naivní – snažíme-li se vyvarovat všeho, co je zbytečné, neužitečné nebo chybné, a naopak přidávat to podstatné.

4.2 Cíle a otázky výzkumu

Fenomenologické zkoumání nemusí nutně začínat formulací výzkumné otázky – naprosto dostačující bývá určení směru zaměření a širší definice sledovaného fenoménu. Konkrétněji se často ptáme až v průběhu výzkumu, sběru dat a jejich analýzy.¹³¹

Nejinak tomu bylo i v mém případě. Při zahájení výzkumu na gymnáziu jsem měla celkem jasnou představu o tom, proč se chci zabývat fenoménem interpretací ve výtvarné výchově: protože věřím

¹³⁰ Kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

¹³¹ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 128.

v jejich výchovný a vzdělávací potenciál. Nicméně specifické dotazy mého bádání vyplouvaly na povrch během doby, kterou jsem na gymnáziu strávila, a ještě více během mého poslechu hlasových záznamů z jednotlivých hodin. Lze je shrnout do tří hlavních okruhů zájmu, jež na sebe svým způsobem navazují.

| Oblast zájmu | Otázky |
|---|--|
| Fenomén poučených a nepoučených interpretací jako plnohodnotná součást gymnaziálního výtvarného vzdělávání | <i>Dařilo se mi za pomoci studentských výkladů zprostředkovat vzdělávací obsah z dějin umění? Byla pro studenty fakta zapamatovatelná? Bivil je dialog nad výtvarnými díly?</i> |
| Interpretace v kruhu bezpečí versus frontální výuka | <i>Jaké jsou konkrétní výhody a nevýhody metody interpretací oproti výuce frontálního typu? Jaký je názor studentů na interpretační metodu? Liší se kvantita a kvalita znalostí získaných interpretační metodou od těch z přednášky?</i> |
| Metodický návod k užívání interpretační metody | <i>Jakou roli má v rámci interpretační metody učitel, jakou má student? Čím začít, čím skončit?</i> |

Tab. 3 Oblasti zájmu a výzkumné otázky

4.2.2 Jak postupovat?

Hlavním úkolem fenomenologického výzkumu je popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců. Výzkumník se pokouší vstupovat do vnitřního světa jedince pro pochopení významů, jež fenoménu přikládá, a poté analyzuje získaná data v úsilí zachytit podstatu (esenci) prožité zkušenosti. Výsledkem správného fenomenologického zkoumání je zpravidla popis a interpretace sdělených prožitků, čímž vzniká text, který „zní pravdivě“ pro toho, kdo již měl zkušenost s daným fenoménem a poskytuje vhled pro toho, kdo ji neměl.¹³²

Jak jsme si již řekli, fenomén je cosi na průniku vnitřního a vnějšího světa, proto nelze škrtnout hledisko první osoby. U takového typu zkoumání zkrátka nemůžeme vynechat způsob, jakým je fenomén uchopován, jak je s ním zacházeno.

Obvyklým prostředkem pro shromáždění dat pro fenomenologickou analýzu je kvalitativní rozhovor (pověšinou elektronicky zaznamenaný). V něm je účastník vyzván, aby se zamyslel nad

¹³² HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 128.

svou zkušeností a popsal, jaký význam pro něj měla. Prostředí tohoto rozhovoru by mělo budít pocit bezpečí a pohody, k čemuž také přispívá výzkumník snahou „uzávorkovat“ své předsudky a apriorní představy o daném fenoménu.¹³³

To je vůbec zásadní pravidlo. Pakliže bychom se nechali příliš ovlivňovat a brzdit zažitými stereotypy, uzavřeli bychom se před poznáním něčeho „nového“ nebo „jiného“. Pojmy kategorizující skutečnost by předem zakryly vše, co k fenoménu správně patří a co ještě nebylo objeveno a může být odhaleno až při hlubším bádání. Pokud bychom například přistupovali k fenoménu interpretací způsobem, že pedagog je jediná možná osoba, která dokáže správně vyložit umělecké dílo, sotva bychom objevili důležitost a přitažlivost konstruktivního pojetí interpretace.

Ideální podoba bezpředsudkového a bezpečného prostředí pro můj výzkum vypadala následovně: samostatná interpretace vizuálního díla a dialog o ní – studenti popisují, co je na obraze zaujalo a jak to na ně působí, zatímco já jsem v roli nestranného pozorovatele, jenž parafrázuje jejich výpovědi, případně pokládá doplňující otázky. Těmi se blíže zabývám v kapitole 4.3.2.1.

4.2.2.1 Uzavřít předsudky, rozumět významům

V popisné analýze fenoménu rozlišujeme dvě fáze výzkumné a dvě, které souvisí s analýzou. To, co musíme udělat jako první je již zmíněné *uzávorkování*. Při něm se snažíme uvědomit si veškeré vlastní poznatky, představy a předem dané koncepty o fenoménu a uzavřít je.¹³⁴ V mém případě to znamenalo zcela se oprostít od mých představ toho, jaká má být „správná“ interpretace – zapomenout na své předporozumění tomu a onomu obrazu, na své znalosti, a vyvarovat se jakýchkoliv nemístných soudů během sdílení interpretací (zvláště pak těch nepoučených). Mým úkolem bylo interpretace jen bedlivě poslouchat a zaznamenat.

Další výzkumnou fází je samotný *intuitivní sběr dat*, přičemž nám jde o snahu porozumět významům, které účastníci dané zkušenosti přikládají. Při interpretacích to konkrétně znamená to, čeho si studenti na obraze všímají a jakým způsobem to vykládají – opět tak narážíme na koncepty a prekoncepty (viz níže).

4.2.2.2 Analýza a popis neboli popisná analýza

Bezprostředně po shromáždění prvních dat přistupuje výzkumník k jejich analýze, jejímž úkolem je extrakce esence prožitých zkušeností takovým způsobem, aby je bylo možné dále šířit a sdílet.

¹³³ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 128.

¹³⁴ tamtéž, konkrétně s. 168.

Danou esenci neboli základ zkušenosti definujeme jako podstatnou a neměnnou strukturu, případně elementární význam vybrané části celkové zkušenosti.¹³⁵

Užívá k tomu popisnou analýzu obsahu a její prostředky – kódování, kategorizaci a definici témat. Výzkumník se snaží zachytit rozmanitost perspektiv jednotlivých účastníků a syntetizovat data tak, aby zachoval bohatost sdělovaných významů zkušeností. Zatímco kategorizace postihuje a dává jméno esenci jednotlivých složek zkušeností, témata pojmenovávají podstatu jejich skupin.¹³⁶

4.3 Fenomén interpretací v praxi

Nyní by bylo příhodné nastínit svůj konkrétní analytický postup a práci s výzkumným materiálem. Nejprve jsem si prepisy interpretací rozdělila na několik fází a tím zároveň určila i fáze uplynulé výukové jednotky. Přirozeně musela mít úvodní, interpretační a závěrečnou část.

Pak jsem soustředila pozornost hlavně na svou osobu – na to, jak vedu výklady děl a vůbec celou hodinu. Jakým způsobem žáky motivuji, pobízím ke spolupráci, poučuji. To mi ostatně pomohlo uvědomit si své osobní pojetí fenoménu interpretací a dodržet tak zásadu uzávorkování.

Hodina ve svém většinovém času probíhala v rámci řízeného dialogu, tudíž mezi mé nejčastější větné konstrukty patřily otázky a parafráze studentských výpovědí. Pro větší přehlednost jsem je rozdělila do několika kategorií, jež jsem charakterizovala a ilustrovala příklady.

Logickým pokračováním bylo zaměřit se na výpovědi studentů a přes ně objasnit, jaké interpretační postupy je možné používat pro dosažení žádoucího posunu žakovského poznání. Rozhodla jsem se vycházet z interpretačních strategií dle Sibleyho doplněných o Goodmanův výklad způsobů významňování (způsobů symbolizace) a teoretické pojetí uměleckých konceptů od Slavíka a Wawrosze. Opět se snažím uvádět vhodné příklady z prepisů, konkrétně z prepisu třetí a čtvrté výukové jednotky. Ostatní hodiny by bylo možné stejným způsobem také rozebrat, nicméně mám za to, že zevrubná analýza dvou výukových jednotek postačí k tomu, abychom ukázali výklady uměleckých děl jako příhodný prostředek rozvíjení poznání a vědomostí studentů.

V závěru se zabývám možnostmi, kterak plnohodnotně využít poučených a nepoučených interpretací ve výuce výtvarné výchovy. Porovnávám názory studentů na interpretační hodiny oproti frontálně situované přednášce a jejich vědomosti odnesené z obou způsobů výuky.

¹³⁵ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 168.

¹³⁶ Tamtéž, konkrétně s. 129.

4.3.1 Struktura aneb co a kdy?

| Fáze | Charakteristika |
|--|--|
| 1. fáze | Úvodní slovo, minulá hodina, dnešní hodina |
| Úvod | |
| 2. fáze | Daný artefakt a jeho výklad na základě vlastních poznatků studenta a jeho zkušeností |
| Vizualizace – nepoučená interpretace | |
| 3. fáze | Kulturně-historický kontext daného artefaktu |
| Přednáška | |
| 4. fáze | Opětovná vizualizace a výklad – co se změnilo po přednášce? |
| Vizualizace – poučená interpretace | |
| (Pozn.: tyto tři fáze se případně opakovaly, pokud bylo na hodinu obrazů více) | |
| 5. fáze | Závěrečné otázky, shrnutí |
| Závěr | |

Tab. 4 Struktura výukové jednotky

Jak je z přepisů a tabulky patrné, každou z hodin můžeme jednoduše rozdělit na fáze. Tou první je fáze vstupní, neboli úvodní. V ní přicházejí na řadu úvodní informace, pamětní testování studentů a dále nastínění následného programu.

Další fáze se již přímo týká vizuálního podnětu – uměleckého artefaktu, k němuž studenti přistupují nejprve jen s vlastními zkušenostmi a předporozuměním, bez jakýchkoliv faktických informací. Ty jsou dodány až v rámci krátké přednášky, po níž následuje další interpretace – poučená. Na závěr je zařazen krátký reflektivní dialog a s ním související otázky směřované na studenty a jejich názor na hodinu a její náplň.

4.3.2 Komunikace aneb jak a proč?¹³⁷

Jedinou cestou k objevení a uchopení fenoménu interpretace byla a je *komunikace*. Jen skrz ni lze zjistit, jak se výklad uskutečňuje uvnitř i vně interpreta, a my tak můžeme odhalovat jeho esenci – co o něj patří, jak to pojmenovat, co je nadbytečné apod.

Hlavním komunikačním nástrojem je skupinový kvalitativní dialog řízený a směřovaný lektorkou, tedy mnou. Zatímco studenti na vyzvání sdílí své názory a myšlenky, já je vhodně pobízím, pokládám doplňující otázky a parafrázuji výpovědi. Výklad vizuálního artefaktu se stává přirozenou součástí výchovně-vzdělávací komunikace, při níž se učivem mohou stát nejen kulturní a historická fakta.

¹³⁷ Kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

Zde si dovolím navázat na problematiku obsahu a jeho didaktické transformace (viz kap. 3.2.1.2). Vedle očekávaného a vymezeného obsahu z pole dějin umění a teorie umění se mohou v rámci dialogu objevovat i další obsahy, které si zaslouží být vyzdviženy do centra pozornosti coby další možné učivo.

Během hodiny jde samozřejmě o kulturně-historický kontext probíraného uměleckého díla. Pokud by ovšem šlo jen o něj, postavím se za katedru a předvedu hodinový monolog v očekávání, že moji posluchači pozorně poslouchají, zapisují si a vštěpují si vše do paměti. Mým cílem je nechat fenomén projevat se co možná nejotevřeněji ze svého vlastního, elementárního východiska: vrozeného lidského předpokladu interpretovat svět kolem nás. Otázce, jakým způsobem, se věnuji v následující kapitole

4.3.2.1 Jak se ptám a na co?

Jak jsem již řekla, během celé hodiny se snažím adekvátně reagovat na studenty a jejich výpovědi. Činím tak za pomoci nejrůznějších otázek, jež lze rozřadit do určitých kategorií a to podle toho, čeho chci její položením dosáhnout. Důležité je zdůraznit, že tyto kategorie jsou pouze orientační a mohou se překrývat. Přece jen mají mé všetečné dotazy jediný společný cíl: vstřícně vést a upozorňovat na jednotlivé aspekty a posouvat tak počáteční předporozumění studentů.

| Typ otázky | Charakteristika | Příklad |
|--|--|--|
| testovací | Zjišťuje a ověřuje znalosti studentů – ať už z minulé hodiny nebo obecné | <i>Co si pamatujete z minula? Zná někdo z vás ten obraz? Co vás zaujalo z přednášky?</i> |
| povzbuzovací (vyzývající/ upozorňující) | Vyzývá studenty ke spolupráci, vyjádření názoru, postoje, stanoviska, souhlasu, nesouhlasu atp. Zároveň může upozorňovat na ještě nezmíněné detaily obrazu | <i>Kdo chce začít? Jo... má to ještě někdo takhle? Co ten výraz té ženy? Jaký z něj máte pocit? Jaký obraz vás dnes zaujal nejvíc? ...tak co říkáte na ten jeho autoportrét?</i> |
| „proč“ otázky | Specifická povzbuzovací otázka. Ptá se po zdůvodnění proneseného výroku. | <i>Myslím, že to bude starší paní. – Proč si to myslíš? Mně přijde ta paní taková smutná, tajemná. – Aha, a proč? Proč sis vybral zrovna tenhle obraz</i> |
| ujišťující (parafrázující/ shrnující) | Parafrázování studentských výpovědí za účelem co nejpřesnějšího porozumění. Toto ujišťování může fungovat | <i>Dobře, takže se asi shodneme na tom, že je to nějaký bar nebo prostředí baru...? Aha, jakože by to nebyl odraz</i> |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | také jako shrnutí již řečeného. | <i>skutečnosti, ale chlápek... chlápek zakletej do zrcadla? Myslíš centrum obrazu nebo centrum dění?</i> |
| organizační | Zjišťují a ověřují informace o průběhu výukové jednotky. Netýkají se ani tak obsahu hodiny, nicméně souvisí s celkovou atmosférou třídy | <i>Můžeme začít povídat nebo ještě potřebujete chvíli? A máte papír všichni? A vybral jsi ho ty nebo Markéta?</i> |
| organizační-speciální | Ptají se na názory a stanoviska studentů ohledně dvou organizačně jiných metod vyučování Týkají se pouze 4. hodiny, kdy jsme se studenty probírali rozdíly, výhody a nevýhody tradiční přednášky a interpretační. | <i>Která metoda vám vyhovuje víc a proč, a u které máte pocit, že se toho naučíte víc? Myslíte si, že by tahle metoda vyučování fungovala i v běžných třídě 10-15 lidí?</i> |

Tab. 5 Kategorizace otázek

Některé z kategorií, které zde pro svou potřebu a pomoc při orientaci uvádím, korespondují s typy otázek dle Pattona¹³⁸ – například „mé“ testovací otázky splňují kritéria Pattonovy kategorie *otázek vztahující se k znalostem*. Dalším příkladem jsou *otázky vztahující se k pocitům a názorům* a „mé“ povzbuzovací.

4.4 Fenomén interpretací v praxi – analýza

Je více způsobů, kterak pohlížet na nepoučené a poučené interpretace studentů a kterak je konkrétně analyzovat. Vždy však záleží na tom, co je cílem naší analýzy, proč se jimi zabýváme a co nám to má přinést.

Mým následujícím počínáním bych ráda zjistila, do jaké míry byl naplněn úmysl mých interpretačních hodin na gymnáziu – jak se mi podařilo atraktivně zprostředkovat vzdělávací obsah z vybrané kapitoly dějin umění a jaké další případné obsahy mi k tomu dopomohly.

4.4.1 Hodnocení jako součást interpretace

Představme si, že jsme v galerii a postupně procházíme jednotlivými výstavními sály. Co vlastně děláme, podíváme-li se na vystavené dílo? Mimochodem, právě otázky tohoto typu směřují k našemu

¹³⁸ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 168.

zájmu: analýze daného fenoménu. Lze na ně odpovídat prostřednictvím dialogu se studenty, nebo za pomoci vlastní introspekce.

Takže co tedy děláme? Přejmenšším si ho prohlédneme. Díváme se na něj pozorněji, pakliže nás něčím zaujme samo o sobě. Případně nás někdo přiměje podívat se déle – může to být i tím nejobyčejnějším dotazem: *JAK SE TI LÍBÍ?*

Otázkou ohledně zalíbení se neptáme na nic jiného než na estetické hodnocení, na to, jak žák obraz soudí. Hodnocení coby zaujetí určitého postoje, objevování kvalit a uměleckých hodnot je rozhodně nedílnou součástí interpretací, vždyť díky němu zjišťujeme, co v nás obraz probouzí.¹³⁹

Obraz a vůbec umělecké dílo a umění by nám totiž nikdy nemělo být lhostejné, jestliže jej nazýváme „uměleckým“ – to je jedna z příznačných vlastností provázející všechny projevy umění nehledě na dobu, kulturu nebo posuzovatele.¹⁴⁰

My jako učitelé máme za úkol svým žákům pomáhat tak, aby nezůstalo jen u toho *zvláštního zájmu* o daný artefakt, ale aby se díky němu posunula jejich hranice poznání a vědomostí. Klademe před studenty úlohu samostatné interpretace, dopomáháme rozpoznat a postřehnout všechny asociované souvislosti a narážky, a zároveň i objevovat i specifickou hodnotu díla.¹⁴¹

Samotné estetické posuzování je přirozenou součástí fenoménu interpretace a je na nás, jak velkou důležitost mu budeme přikládat a jak intenzivně se na něj soustředíme. Jen je třeba si uvědomit, že holistickým hodnocením typu FUJ, TO SE MI NELÍBÍ, bez jakékoliv další snahy o nalezení důvodu naší nelibosti, připravujeme sami sebe o možné poučení a výrazovou hru, kterou by bylo možné nad dílem rozehrát. Ne nadarmo je jedním z předpokladů vizuální gramotnosti *estetická otevřenost* ve smyslu neuzavřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům.¹⁴²

4.4.2 Od vizuality po zážitek¹⁴³

Jednou z možností, jak toho dosáhnout, jsou *interpretační strategie* podle Sibleyho, které vycházejí mimo jiné z předpokladu, že zatímco autor díla utváří vizuální metafory intuitivně, pedagog by jim měl do jisté míry rozumět a umět je vyložit. Jak jinak by je mohl zprostředkovat svým žákům,

¹³⁹ LUKAVSKÝ, J.: *Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově*. Praha, 2013.

Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136692/> Disertační práce. Karlova univerzita. Školitel doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 37.

¹⁴⁰ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8. Konkrétně s. 20.

¹⁴¹ LUKAVSKÝ, J.: *Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově*. Praha, 2013.

Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136692/> Disertační práce. Karlova univerzita. Školitel doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 40.

¹⁴² FULKOVÁ, M. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44, mimořádné číslo, s. 16-24.

¹⁴³ Kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

případně na nich vystavět výukovou jednotku a její cíle?¹⁴⁴ Odhalováním interpretačních strategií zároveň objevujeme fenomén interpretování. Jako nedílná složka charakteristiky tohoto fenoménu nám pomáhá lépe mu porozumět.

Tyto strategie může vhodně doplnit rozlišení způsobu *zvýznamňování* prostřednictvím *denotace*, *exemplifikace* a *exprese* dle Goodmana. Díky němu můžeme lépe porozumět kulturně podmíněnému průniku mezi viděním, věděním a tvorbou jako procesu *spoluutváření významů* (*meaning-making*)¹⁴⁵, jež obohacují žákovy poznání. Právě pro nás coby učitele výtvarné výchovy je velmi přínosné a podstatné podobné procesy objasňovat a zdůvodňovat s ohledem na vzdělávací nebo výchovné cíle.

4.4.2.1 Co vidíme?

Čeho si na první pohled u díla všimneme? Jednoduše toho, co je nejvíce vizuálně patrné a postihnutelné – toho, co je vidět. Každý výklad začíná u soustředěného vnímání, v našem případě u zrakové percepce předmětu interpretace, který je pro nás smyslově (vizuálně) přístupný. Skutečností, že je CO interpretovat, je ostatně logicky podřízen celý fenomén interpretace.

Barevnost, tvar a figury, na to upozorňujeme v úvodu výkladu skrz jednoduché povzbuzovací otázky: *Co vidíte na obraze?* Přes elementární vizuální kvality lze často diváky přivést k vnímání estetických kvalit a k vzájemnému propojení. Upozorněním na vztah mezi těmito kvalitami rozvíjíme citlivost vůči struktuře a konstruování díla. Soustředíme-li se na detail a jeho dopad na kvalitu estetického zážitku, pomáhá nám to lépe si uvědomovat příčiny působivosti díla.¹⁴⁶

Tomu také do jisté míry odpovídá symbolická funkce *denotace* a k ní se pojící otázka: *Jaké věci obraz zachycuje?* Neznamená to nic jiného, než vlastnost výrazu označovat nějakou věc na základě rozhodujícího konvenčního vztahu.¹⁴⁷

Připomeňme si nyní umělecké koncepty – bavíme-li se o výkladu vizuálních vlastností, v podstatě se ptáme na *konstruktivní koncepty*. Rozlišování vizuálně a vůbec smyslově uchopitelných kvalit odvozených z fyzické podoby a jejich třídění do obecných struktur míří ke konstruktivním složkám díla. Logicky nezůstáváme jen u vnější podoby, ale skrz ni se dostáváme k individuálním rolím, existenciálním kvalitám nebo kulturním znakům, tudíž i k *tématickým konceptům* (viz kap. 3.2.5.4 a 3.2.5.5). Jde-li nám pouze o věcnou tematizaci (určení významu), dále se ani konstrukcí nemusíme zabývat. Ovšem je-li naším cílem vzdělávat o uměleckém stylu, ptáme se i po konstruktivních konceptech – *jak je to namalované, jaké jsou použity barvy, jaká perspektiva?*

¹⁴⁴ LUKAVSKÝ, J.: *Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově*. Praha, 2013. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136692/> Disertační práce. Karlova univerzita. Školitel doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 108.

¹⁴⁵ Tamtéž, konkrétně s. 61 – 65.

¹⁴⁶ Tamtéž, konkrétně s. 108.

¹⁴⁷ Tamtéž, konkrétně s. 65.

Abychom ilustrovali tuto tvrzení, podíváme se nyní na výklad obrazu *Bar u Folies-Bergère* (viz obr. 30¹⁴⁸). Ukázalo se, že v případě tohoto díla nebyla zrovna lehké odpovědět na základní otázku, *co na obraze vidíme a co nám to připomíná:*

Martin: No, tak jsou to barmanky, pracujou obě v baru, tak se oblíkají stejně...

Markéta: A je to jako bar? A co tady všechny lidi vzadu? To spíš vypadá jako divadlo...

Tomáš: No, jako balkon v divadle a tady dole je jeviště, kam koukají ty diváci. A pak by ta žena mohla být jako... hosteska. (...)

Markéta: Mně to přijde jako nějaký velký sál a je k němu tenhle bar.(...)Jako něco dlouhého, protáhlého, ulice nebo hala. Fakt takovej rozsáhlý, nekonečný prostor (...)

A tady jsou něčí nohy nebo co.(...) Já mam tedy furt takovej pocit, jako by to mělo být to město nebo ulice, nejdříve jako nějaká otevřená terasa a pak dál a dál to pokračuje...jako nějaký široký bulvár prostě.

Tomáš: No jo, ale takovýchle ohromný lustry na terase?



Obr. 30 Bar u Folies-Bergère, Edouard Manet. Olej na plátně, 1881-1882. Courtauld Gallery, London.

Studenti se nemohli úplně jasně dohodnout, o jakém prostředí je řeč a koho představuje figura ženy v popředí i ostatní zobrazení lidí, nicméně propojení kvalit vizuálních (detailnost propracování) a estetických (působnost jednotlivých plánů) dalo vzniknout úvazu ohledně kompozice obrazu:

Tomáš: Hlavní postavou je tam teda ta ženská a je propracovaná celkem do detailu a stejně tak to její bezprostřední okolí.

Martin: No, ten bar a ty lahve i to ovoce.

Pája: Dobře, takže můžeme říct, že ten hlavní plán je namalován vcelku detailněji než to vzadu, ano?

Tomáš: To je prostě pozadí...a to není až tak důležité. A to hlavní je tam ta ženská a ten bar.

¹⁴⁸ Wikipedia.org [online]. c2013 (citováno 10. 11. 2013)

<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Edouard_Manet,_A_Bar_at_the_Folies-Berg%C3%A8re.jpg>

Co se tematických konceptů týče, pak studenti identifikují *individuální role* (ŽENA, BARMANKA, HOSTESKA) a *koncepty prostředí* (BAR, DIVADLO, BULVÁR). *Identifikaci* objektů a vztahů mezi nimi můžeme ostatně považovat za jakousi „před-interpretaci“, za její základ a předpoklad. K tomu, aby studenti mohli docházet k jakýmkoliv závěrům, museli na obraze objevit výrazy připomínající objekty z běžného života a zároveň vzít na vědomí a správně pochopit bezprostřední okolí daných výrazů. Jestliže by například květiny ve výstřihu ženy nebo lahve na baru vnímali bez přihlednutí k jejich kontextu (viz kap. 2.1.2), mohli dojít k závěru, že se jedná o obyčejné zátiší s květinami a lahvemi. Konstruktivních konceptů jsme se dotkli v rámci snahy o zařazení stylu malby a všímali jsme si *uspořádanosti formy* (BAREVNOST, DETAIL) a *obecných strukturních vztahů* (KOMPOZICE).

Pája: Řekl bys postimpresionismus? A proč?

Tomáš: No, na rozdíl od toho impresionismu, tak byl takovej detailnější.

Pája: Ano a jaké další indicie vás mohou vést k postimpresionismu? (...) Co ty barvy?

Nikol: No ta černá, ta nebyla pro impresionisty úplně typická, ale u těch postimpresionistů se objevovaly i tmavý odstíny.(...)

Pája: (...) Co byste řekli k tomu zobrazení těch lahví? Je to typicky realistický?

Martin: No... ne, když to třeba srovnáme s nějakým zátiším z baroka, tak tohle je takový... rozmazanější?

Pája: Přesně tak! Můžeme tam zase vidět takový ten typický impresionistický styl – ty tahy štětcem, barevné skvrny, co nám dají dohromady nějaký celek.

4.4.2.2 Co to znamená?

Stojíme před uměleckým dílem *Bar u Folies-Bergère* a právě jsme popsali veškeré aspekty, které lze vizuálně zaznamenat a esteticky posoudit. Mimo jiné jsme si řekli, že tvar a barevnost objektu v předním plánu odpovídá lidské figuře, konkrétně figuře ženy. Vzhledem ke ko-textu figury jsme také byli schopni odhadnout, že by se mohlo jednat o barmanku. Zde ovšem interpretace nekončí. Co může změnit tuto představu?

Pája: (...) žena na obraze je barmanka, měla by to být skutečná postava, která v tom baru pracovala a co je zajímavý, tak někteří kunsthistorici mají za to, že ten Manet ji schválně zobrazil jako prostitutku. Ani ne tak tím, co má na sobě, ale spíš proto, že on když maloval prostitutky, ať už na jakémkoliv obraze, tak u nich namaloval dost často pomeranče nebo mandarinky.(...) Vlastně to má taky odkazovat na to, že ten bar byl prostitutí proslulý, že koupit tam ženu bylo vlastně stejné jako si koupit něco k pití.

Markéta: A proto tam je i ten chlap.

Kupříkladu přednáška a v ní zmíněná domněnka ohledně zobrazeného oranžového ovoce odkazujícího na prostituci. Tematický koncept BARMANKA se tím pádem promění v PROSTITUTKU.

Postřeh proměny konceptu je klíčovým okamžikem pro naši analýzu – ukazuje totiž platnost principu *hermeneutického kruhu*. Proces interpretace a vůbec každé snahy o porozumění probíhá ve spirále, neboť nás vede od prvotního předporozumění k postupnému, avšak nekonečnému ujasňování a upřesňování obsahu. Tentýž koncept se tak může ukazovat různým způsobem v závislosti na rozvíjejícím se výkladu: žena, která byla považována za barmanku, je nyní potenciální prostitutka.

Metafora mění schéma našeho pochopení a prožití určitého artefaktu (nebo jeho výrazu) propojením s obsahovými strukturami, které se původně vázaly k úplně jiné sféře významů. Zajímavé je to, že často bývá metaforické pojmenování vizuální metafory jedinou rozumnou strategií, jak si k dílu nalézt cestu.¹⁴⁹ Stává se to například u nefigurativně ztvárněných děl – pokud se snažíme porozumět zobrazeným barevným plochám a vztahům mezi nimi, může nám pomoci pojmenovat to, co v nás evokují, co nám připomínají.

Stejně tak bychom si mohli pomoci otázkou, jaké vlastnosti obraz má a na co tyto vlastnosti můžou odkazovat. A tím bychom se dostali ke Goodmanově pojmu *exemplifikace*, jenž odkazuje na naši schopnost nalézt výraz disponující určitou stejnorodou vlastností jako obraz – jsme totiž například schopni označit na vzorníku barev takové tóny, které odpovídají barevnosti obrazu.¹⁵⁰

4.4.2.3 Co to v nás vyvolává?

Tomáš:... to je nějaký divný. (...)

Nikol: Já tomu teda nějak nerozumím... přece kdyby to byl zrcadlový odraz, tak tyhle flašky jsou špatně, ne?

Tereza: Špatně?

Nikol: Tady (ukazuje na bar) jsou skoro vzadu, u té ruky a tady v tom odraze má tu ruku úplně jinde a ty flašky tam mají pěkně velkou mezeru.

Pája: To je pravda.

Tereza: No jo, ale pokud je to jako z jiného úhlu, že se tam odráží opravdu tahle paní, tak je to celý posunutý. Tím pádem by ty flašky v tom zrcadle byly až na konci baru, kterej ale my nevidíme jinak než v odraze.

¹⁴⁹ LUKAVSKÝ, J.: *Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově*. Praha, 2013.

Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136692/> Disertační práce. Karlova univerzita. Školitel doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 109.

¹⁵⁰ Tamtéž, konkrétně s. 65.

Martin: Já už se v tom úplně ztrácím...

Jak lze vyčíst z přepisu rozhovoru, studenti byli z obrazu rozčarování a nenamáhali se skrýt zmatení. Takové byly pocity, které (alespoň v rámci nepoučené interpretace) vizuální artefakt, hlavně pak i na něm zobrazené zrcadlo, vyvolával.

Objevujeme tak další příklad toho, jak se fenomén interpretace uskutečňuje a konkretizuje v komunikaci. Studenti vyhledávají v uměleckém díle své „první předporozumění“, které vychází z tradičního realistického zobrazování dle renesančního modelu perspektivy, a zažívají mírnou frustraci při svém neúspěchu. Ukazuje se totiž, že při interpretaci nelze spoléhat jen na jediný kontext, je nutné vybírat z více různých možností, které mohou být lepší, ale i horší.

Již jsme zdůraznili, že mezi typické vlastnosti umění a uměleckých děl patří schopnost vzbuzovat zvláštní zájem. V Goodmanově podání se ptáme na *expresi*, na to, jaký zážitek nám umělecké dílo zprostředkovává¹⁵¹ – obraz v nás probouzí zmatené pocity, nazveme ho tedy „zmateným“. Z hlediska uměleckých konceptů sem dozajista zapadají empatické a prožitkové:

Pája: Co ten výraz té ženy?

Markéta: No, nevypadá moc nadšeně...

Nikol: Jako, že jí to dost nebaví. Určitě nedělá práci, co by si vysnila.

Odpovědi na položenou otázku nám dokazují schopnost studentů vcítit se do zobrazené barmanky/prostitutky a z výrazu její tváře zhruba vyčíst její prožívané pocity, zároveň však neztratit ze zřetele vlastní prožívání. To, že Markéta a Nikol správně odhadly míru psychické distance (viz kap. 2.4.4.3), vidíme na jejich přiměřené reakci – prosté konstatování pozorovaného jevu. O zbytečně silně prožívaném výrazu bychom mohli mluvit tehdy, pokud by se Nikol rozplakala lítostí nad bezútešností života namalované ženy a Markétu by rozčílila neschopnost zaměstnavatele barmanku/prostitutku správně motivovat.

4.4.2.4 Co si odnášíme?

Opakování a návrat – tak nazývá tuto strategii Sibley. Ve své podstatě jde o hermeneutický kruh (viz výše) v praxi interpretace. Jak již víme, k vizuálnímu artefaktu přistupují studenti s určitými vlastními prekoncepty a předporozuměním. To se mění v závislosti na edukativní přednášce, vyslechnutých

¹⁵¹ LUKAVSKÝ, J.: *Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově*. Praha, 2013. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136692/> Disertační práce. Karlova univerzita. Školitel doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 65.

názorech spolužáků, případně na časovém odstupu – v optimálním případě by tak měli docházet k hlubšímu vhledu.¹⁵²

U mého výzkumu může být tím momentem potenciálně lepšího porozumění úvodní dialog, kdy se ptám na zapamatované znalosti a dojmy, nebo onen posun od nepoučené k poučené interpretaci. Ten nemusí být vůbec nijak markantní, mnohdy se jedná „jen“ o upřesnění či potvrzení některých domněnek nebo o utvrzení zaujatého postoje. Někdy se ale tento postoj může změnit:

Tereza: Mně se to líbí. Mně se líbí, že vlastně než jsem znala ten příběh, že ta perspektiva a optický klamy a tak, že mi přišel ten obraz divnej, ale teď mi přijde spíš zajímavěj. Že tam vlastně můžem pozorovat nějaký ty světy za zrcadlem nebo tak.

Pája: Aha, že máš pocit, že ti ten výklad dal možnost dívat se na ten obraz jinak?

Tereza: Jo, přesně tak, že předtím jsem na to koukala úplně mimo, že je tam teda si zrcadlo a že se to nějak divně odráží, a teď mám víc možností, jak se na to dívat.

Pája: Jo... má to ještě někdo takhle?

Tomáš: No, já taky trochu, jak jsem říkal o tom chlapíkovi, že to může být nějaká postava, co se zobrazuje jen v zrcadle, že vlastně nejde o skutečného člověka.

K tomu, abychom shrnuli zde využívané strategie a pojmy, nám může pomoci následující zjednodušená tabulka.

| Slovní výklad | Sibley | Goodman | Slavík, Wawrosz |
|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <i>Na obraze vidím...</i> | vizuální kvality estetické kvality | denotace | konstruktivní koncepty tematické koncepty |
| <i>Vypadá to jako...</i> | metafora | exemplifikace | konstruktivní koncepty empatické koncepty tematické koncepty |
| <i>Působí to na mě...</i> | estetické kvality | denotace exemplifikace exprese | empatické koncepty prožitkové koncepty |
| <i>Odnáším si...</i> | opakování a návrat | | reflektivní dialog |

Tab. 6 Přehled strategií

¹⁵² LUKAVSKÝ, J.: *Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově*. Praha, 2013. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136692/> Disertační práce. Karlova univerzita. Školitel doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Konkrétně s. 109.

4.4.3 Dáma a Kavárna

Jak jsem již nadnesla, obdobným způsobem bychom mohli postupovat i u dalších výukových jednotek – abychom tedy přesněji ilustrovali strategie, jež zde využíváme, zaměříme se nyní na třetí hodinu. Na hodinu, která předcházela *Baru u Folies-Bergère* a tudíž byla vstupenkou do tématu impresionismu a postimpresionismu.

Studenti měli za úkol vybrat si ve dvojicích nebo za sebe obraz a zjistit o něm a jeho autorovi základní informace, případně i zajímavosti. Mělo to být dílo, o němž by rádi na hodině mluvili a interpretovali ho. Repliky mi měli poslat, abych se i já mohla připravit – shodou okolností exemplifikovaly dvě z nich styly, kterými jsem se měla na základě domluvy s panem učitelem Řehákem se studenty zabývat. Jedním byla Monetova *Dáma se slunečníkem* (obr. 31¹⁵³) a druhým *Terasa kavárny večer* (obr. 32¹⁵⁴) od van Gogha.

4.4.3.1 Žena na louce

Na rozdíl od *Baru*, bylo na otázku, co obraz zobrazuje, relativně jednoduché odpovědět:

Tereza: No, je to sluneční den, na obraze vidím nějakou ženu se slunečníkem, jak jde po louce. (...)

Nanet: (...)A taky jsem si všimla, že je sice sluníčko, ale jinak to bude větrný den.

Ihned se nám tak naplnily dva ze základních tematických konceptů – opět mluvíme o *individuálních rolích (ŽENA)* a o *konceptu prostředí (LOUKA, SLUNEČNÝ/VĚTRNÝ DEN)*.

Stejně tak přišly na řadu i koncepty konstruktivní – malířského zpracování a z toho vyplývající umělecké zařazení:

Tereza: Je to takový rozmazávaný.

Nanet: Jsou tam jasně vidět tahy štětce. (...)

Martin: Je teda dost bez detailů. (...)



Obr. 31 Dáma se slunečníkem, Claude Monet. Olej na plátně, 1882. Courtauld Gallery, London

¹⁵³ *Wikipedia.org* [online]. c2013 (citováno 3. 11. 2013)
<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Claude_Monet_023.jpg>

¹⁵⁴ *Convexum.net* [online]. c2013 (citováno 3. 11. 2013)
<<http://convexum.net/2013/03/cafe-terrace-at-night-lost-in-translation/>>

Pája: Dobře. Takže se vás zeptám – co historickéj kontext toho obrazu? Kdy byl asi namalovanej, tipněte si.

Martin: Osmnáctý století?(...)

Nikol: Já bych řekla 18. nebo 19. století.(...)

Nanet: To je impresionismus, takže asi 19. století, myslím.

Pája: Aha, a podle čeho si to poznala?

Nanet: Podle stylu malby, oni malovali takhle štětcem, jako třeba tahama, nebyly tam moc detaily, malovali hodně krajiny... no a tak. A tohle konkrétně maloval Manet nebo Monet, to nevím.

Velkým tématem ovšem byla absence obličejů. Martin byl první, kdo na to upozornil a také to jako jediný ze skupiny vnímal lehce negativně:

Martin: (...) A chtěl bych taky říct, že na mě teda moc pozitivně nepůsobí, mně přijde ta paní taková... smutná nebo docela záhadná, tajemná. (...) Jak nemá ten obličej, to na mě působí tak skoro... zlověstně nebo já nevím.

Pája: Takže jak nemá ten konkrétní obličej, tak to na tebe nepůsobí pozitivně...?

Martin: No, tak nevím, co si mám o ní myslet, a i když je tam to sluníčko a to všechno, světlý barvy, tak si všímám tohohle a nepůsobí to na mě nějak extra pozitivně.

Pája: A zeptám se: kdyby měla ten obličej vykreslenej do detailu? Působilo by to na tebe líp?

Martin: To taky záleží na tom, jak by ten obličej vypadal, co by se v něm zračilo. Ale cejtíl bych se...takovej jistější.

A tím se elegantně přesouváme ke Goodmanově *expresi* a zároveň další se Sibleyho strategii – pojmenování pocitů, jež v nás obraz vyvolává, a s tím souvisejících zážitků. Všichni až na Martina vypověděli, že obraz na ně působí velmi kladně:

Pája: (...) A jak to na tebe působí?

Tereza: Docela pozitivně. To sluníčko a výjev. (...)

Nanet: (...)A taky na mě působí celkem pozitivně.

Nikol: Na mě působí pozitivně. Mile, tak bezstarostně, že se ta holka jen tak prochází po louce za slunečního dne, ani ten obličej mi tam nechybí.

Pája: Tak to vypadá, že ten chybějící obličej bude docela velké téma. Co Nanet ty, všimla sis toho doted'?

Nanet: Mně to tam ani nevadí, přijde mi, že se to k tomu celkovému obrazu hodí. Že je takovej rozmazanej, rozevlátej...

Nikol: Prostě to působí, že to tak má být, nepůsobí to jako chyba, že by malř na ten obličej... zapomněl nebo by se mu ten obličej nepovedl, tak ho začmáral.

Martin: Tak to já taky netvrdím, ale s tím obličejem by to pro mě bylo takový jasnější.(...)Já to asi potřebuju naservírovaný na stříbrnym podnose, takový přímočařejší...(směje se)

Tomáš: (...) Ohledně toho obličej – já nevím. Já sem na tom asi jako Nikol, mně to prostě přijde v pohodě, že to tak má být.

Martin, byť se snažil svou nejistotu bagatelizovat, upozornil na jednu ze základních potřeb v lidské komunikaci a vůbec společenské interakci. Abychom se s někým správně dorozuměli, bývá pro nás často nezbytné sledovat jeho obličej – jeho mimická gesta a pohyby. Tam můžeme zachytit drobné nuance a ty dekodovat na základě našich společenských zkušeností. Úsměv, úšklebek, mrknutí oka, zvednuté obočí a další podobné signály doplňují řeč a mohou nám prozradit něco málo z citového rozpoložení člověka.

Vraťme se ovšem k fenoménu interpretace. Martin zde nevědomky vyzdvihuje důležitý předpoklad k dobrému výkladu: dbát na detaily a interpretovat je v určitých souvislostech.

Zde bychom mohli pojmenovat empatický koncept NEJISTOTY, se kterým se potýkal Martin, neboť se nedokázal „napojit“ na zobrazenou ženu a rozpoznat její emoce. Což ho znejistilo natolik, že zatím nedokázal chybějící tvář dekodovat jako možný umělecký záměr autora, nicméně ihned po přednášce to byl on, kdo na tuto eventualitu poukázal:

Martin: Já si myslím, že tak chtěl zachytit takovou tu prchavost... nebo teda to, o co se impresionisti snažili, jak jste říkala, že zobrazovali momentky a prchavost.

Nikol: No, to jedině, že vlastně tím ještě posílil ten dojem tý momentky.

Pája: Aha, to je dobrá myšlenka. Že vlastně začal i s obličejem, ale postupem času chtěl do obrazu přidat dojem toho prchavého okamžiku, tak to udělal takhle rozmazaně, jo?

Martin: Na mě to tak působí. (...) V tom je vlastně jediná změna mého pohledu, že už vím, proč tam teda možná ten obličej není.

Otázkou *Proč tam obličej není* neboli *co znamená absence obličej*, jsme přistoupili k Sibleyho *metafoře* a Goodmanově *exemplifikaci*. K odpovědím opět pomohla edukativní přednáška – zasazení vizuálního artefaktu do konkrétní doby a stylu mělo za následek uvědomění si možnosti, že jistý znak (v tomto případě rozmazaný, nejasný obličej) by mohl odpovídat filozofii daného stylu.

Pravda, některým ze studentů evidentně tento vztah nešel již během nepoučené interpretace, nicméně jejich výpovědi byly méně konkrétní – dle nich se chybějící obličej *prostě k obrazu hodil* (viz výše).

Pozoruhodnou změnu však prodělal pohled Martina:

Pája: Jo, ty si původně říkal, že na tebe ten obraz působí tajemně nebo zlověstně, co teď?

Martin: No, to je asi furt stejný.

Pája: I když znáš ten možný důvod toho chybějícího obličeje?

Martin: No, to je... to je něco jiného. Já vlastně v podstatě vím, proč tam asi ten obličej nenamaloval, ale to vím v souvislosti s tím, že... že existují i jiné obrazy se stejnou holkou nebo teda dámou. Ale když se na ten obraz podívám jen jako na samotnej obraz, tak na mě působí stejně, pořád se cejtím takovej nejistej, že nevím, jak jí je.

Martinovi se ve své podstatě otevřely dvě různé cesty, jak obraz vnímat a tudíž interpretovat. Na jedné straně si byl vědom možnosti, že chybějícím obličejem chtěl autor poukázat na pomíjivost okamžiku. Důvodem takového nápadu bylo obohacení jeho předporozumění o základní myšlenky impresionismu. V kontextu těchto informací a jiných impresionistických obrazů chápal eventuální příčinu výrazu (nejasné, rozmazané tváře), ovšem vzhledem k bezprostřednímu okolí v něm stále probouzel nejistotu ohledně emocí zobrazené dámy. Nevědomky tak určil kontext výrazu, tedy rozmazaný obličej jako znak impresionismu, a jeho ko-text – rozmazaný obličej jakou součást ženské postavy.

Při porovnávání *Dámy* a obrazu dřívějšího data, konkrétně *Imprese*, jsme se studenty mimo jiné také dotkli tématu *interpretačního rozptylu* (viz kap. 3.2.4.1), přesněji řečeno možnosti vykládat obrazy různými způsoby, a to bez ohledu na ověření „správnosti“ interpretace. Zatímco některým se moc nelíbila představa toho, že *se na obraze může díít cokoliv*, Tereza měla jasný názor:

Tereza: To mi přijde hodně zajímavý. A proto se mi ten obraz líbí i víc. Že mám vlastně větší obzor, že si můžu pod tím představit hodně věcí... nebo příběhů, a tak.

Pája: Takže tobě se líbí víc, protože máš větší možnost v tom interpretačním poli? Aha, tak super. A ještě se tě zeptám, nevadí, že tam nemáš tu jistotu? Takové to ujištění, že to tak je, potvrzení od toho autora?

Tereza: No tak... tak vím určitě, že to je na vodě a že je to ráno. A to mi jako jistota stačí (směje se).

4.4.3.2 Tam bych poseděl...

Martin: Vidíme nějakou osvětlenou ulici, řekl bych, že při letním večeru, protože ta obloha je taková jasná, s hvězdama, působí to na mě tak teple, letně. (...) Je tam nějaká kavárna nebo... restaurace?

Ani tady nebyla základní otázka po vizuálních kvalitách problémem, a stejně tak estetické kvality nezůstávaly bez komentáře. Studenti přesně užívali konstruktivní koncepty jako BARVA, KONTRAST, KONTURA nebo TVAR:



Obr. 32 Terasa kavárny večer – malba versus skutečnost, Vincent van Gogh. Olej na plátně, 1888. Kröller-Müller Museum, Otterlo

Martin: (...) Taky je tam dost velkej kontrast těch barev, ta žlutá s tou tmavou, černou. Jo a jsou tam taky dost vidět ty tahy štětcem, takže bych to taky tipoval na impresionismus.

Nikol: Já bych si tipla, že to namaloval Van Gogh. Ale to je jen takovej můj tip. Jo a na rozdíl od toho předchozího obrazu mi to teď přijde takový... obtáhlejší, ty tvary. Jakoby rozkreslený, ale zároveň mají určitě tvar, tamto to bylo tak jako úplně rozmazaný.

Poutavou myšlenku nadnesla Tereza a to ohledně KOMPOZICE obrazu a uspořádání jednotlivých plánů a plynule jej propojila s empatickým a prožitkovým konceptem KLIDU:

Tereza: ...mně přijde takový zvláštní, že to centrum je vlastně až tady vzadu, jak tam sedí ty lidi kolem stolu.

Pája: Jo...aha. Myslíš centrum obrazu nebo centrum dění?

Tereza: No právě, že centrum dění. Že vlastně centrum obrazu není tam, kde je centrum dění, toho největšího ruchu. Proto si taky myslím, že ten obraz působí tak poklidně, pohodově. Kdyby se ten malíř... jakoby přiblížil k těm lidem a dal je víc dopředu, tak na mě bude působit víc... já nevím...

Pája: Rušně? Ne tak poklidně?

Tereza: Jo, přesně tak.

Koncept KLIDU byl ostatně společný všem studentům – shodli se na pohodové, klidné atmosféře vlahého letního večera, ve kterém by sami rádi přisedli k zobrazeným stolkům:

Nikol: Jinak na mě ta kavárna nebo ulice... no, jak říkal Martin, působí na mě tak pohodově, letně.

Martin: Já bych si tak s chutí sedl, takhle navečer.

Tomáš: Tak to je vlastně dobrá reklama pro tu kavárnu (směje se)... Tak jako magicky, tajemně, ale nee jako negativně nebo tak. Je to takovej magickej večer.

Po edukativní přednášce se tyto kladné pocity víceméně nezměnily, u některých studentů byly ještě prohloubeny tím, že zobrazené místo skutečně existuje – to jen znásobilo jejich zážitek:

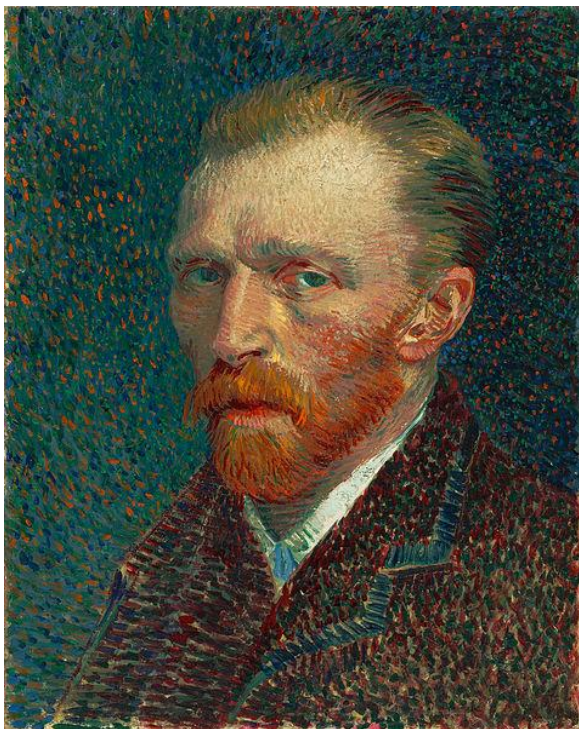
Tomáš: Pro mě je zajímavý, že jsem se dozvěděl, že tohle místo fakt existuje. Že jsme měli možnost ten obraz porovnat s tou fotkou... že vlastně nejde jenom o konkrétního umělce, ale i o konkrétní místo. To je takový... hezký, no... já nevím, jak to říct. (...)

Martin: No, jinak taky mě zaujalo, že je to opravdový místo a furt si stojím za tím, že bych si tam v klidu poseděl...

Také je zaujala osobnost autora a jeho pohnutý osud, hlavně Nikol. Byť na ní obraz stále působil klidně a mile, taková atmosféra se jí příliš neshodovala s van Goghovým osobním životem, což vyvolalo diskuzi o jeho autoportrétu (obr. 33¹⁵⁵) a o tom, kterak se v něm zrcadlí jeho niterné pocity:

Tomáš: No, já nevím, možná už jsem ovlivněnej tím, co jste o něm říkala, ale přijde mi tady jako po nemoci, takovej sešlej, unavenej, že se tam jakoby ztrácí... No, mně se zdá, že prostě nevypadá dobře... nevypadá šťastně nebo spokojeně. (...) Já bych se ho možná i bál, kdybych ho potkal... ještě s tím ušmiklym uchem! Takovej trochu morous, no.

¹⁵⁵ *Wikipedia.org* [online]. c2013 (citováno 3. 11. 2013)
<http://en.wikipedia.org/wiki/File:VanGogh_1887_Selbstbildnis.jpg>



Obr. 33 Autoportrét, Vincent van Gogh. Olej na kartonu, 1887. Art Institute of Chicago

Martin: Já nevím, je takovej unavenej, zničeněj, úplně když se podívám na ty oči, ty kruhy pod nima,...

Nikol: Tak já kdybych viděla jenom ten obraz a nevěděla bych, kdo to je, tak na mě působí jako takovej starej chlápek, určitě bych mu netipla nějakých 37 let nebo tak... I z toho pohledu, jak kouká, že je prostě unavenej tím životem, jako by žil už strašně dlouho.

Tomáš: Ale tak možná, že se tak namaloval schválně, že si prostě připadal starej, unavenej ze života, tak se tak i namaloval.

Nanet: Že mi přijde i dost pohublej, takovej hubenej v obličejí a kdyby neměl ty fousy, tak to jde vidět ještě víc, ty propadlý tváře a tak.(...)

I přes veskrze negativní pocity, které skrz umělce tvář studenti zachytili, hodnotili van Goghův *Autoportrét* velice kladně – hlavně z hlediska estetických a vizuálních kvalit. Van Gogha chválili za jeho práci s barvou a schopnost zachytit skutečnost za pomoci drobných tahů štětce, čímž také prokázali správně zaujatou míru psychické distance:

Nanet: (...) A jenom jsem ale chtěla říct, že co se týče toho zpracování, tak se mi ty jeho autoportréty strašně líběj, že sou fakt jako mozaika... z takových malinkých plošek a že to dá dohromady ten celek.

Martin: (...) z hlediska toho zpracování se mi víc líbí ten autoportrét. (...) jak ty malý tečky dají dohromady ten obraz, to je dobrý.(...)

Tereza: Asi taky ten autoportrét... kvůli tomu, jak vypadá, že je takhle zpracovanej, no. Jak už se to tady říkalo.

Během závěrečného dialogu (*opakování a návratu*) studenti prozrazovali, jaký z probíraných obrazů je nejvíce zaujal, a narazili jsme na téma kritérií, dle kterých lze dílo hodnotit. Jedním z nich bylo malířské zpracování, tudíž estetické a vizuální kvality nebo, chceme-li, konstruktivní koncepty. Další byla obvyklá myšlenka, zda bych dílo *pověsil/a domů*, čímž jsme se opět dotýkali estetického hlediska, ale zároveň i otázky námětu – jak se ukázalo, takový autoportrét by nebyl příliš oblíbeným bytovým doplňkem:

Nanet: No, já mám ve zvyku posuzovat obrazy, jestli se mi líbí podle toho, jestli bych si je pověsila domů. (...) Třeba na ten autoportrét (...) bych se musela pořád soustředit. (...)

Tereza: (...) Jako domů bych si ho nepověsila, ale to jenom z toho důvodu, že mi přijde divný mít takhle v pokoji portrét vlastně úplně cizího chlapa. (...) No, že bych měla pořád pocit, že mě někdo sleduje nebo tak...

4.5 Interpretace jako součást výuky?

Během našeho čtvrtého setkání jsme se studenty provedli malý experiment. Nejdříve jsme postupovali tak, jako v jiných hodinách – od nepoučené interpretace jsme se přes krátkou edukaci dostali až k interpretaci poučené a z ní vyplývajícího poučení, které jsme tentokrát podrobili krátkému vědomostnímu testu (viz obr. 34) Výsledky byly velmi dobré, jak se ostatně dalo očekávat, přece jen měli studenti informace v čerstvé paměti:

Pája: To je zajímavý. Takže... všechny holky to

mají úplně dobře, oba kluci tam mají jednu chybu. (...) Jak tak koukám, tak až na ty chyby u kluků tam máte všichni všechno a dobře. Zapamatovali jste si ty nejdůležitější znaky, což je fajn. Tady mě pobavila poznámka „vyobrazeno anglické pivo“. Tak jo, takže děkuji.

Test

1. Mezi impresionisty PATŘÍ
A) Monet, Degas, Renoir, Manet
B) Monet, Degas, Renoir, Gogh
C) Monet, Degas, Renoir, Pissarro
2. Salon odmítnutých vznikl v roce
A) 1874
B) 1863
C) 1869
3. Degas byl zván „malířem tanečnic“, protože mezi jeho mecenáše patřili hlavně ředitelé oper a baletů.
— A) ano B) ne
Odpověď zdůvodněte.
4. Vyjmenuj minimálně dva impresionistické obrazy a popiš, co na nich je.

Obr. 35 Vědomostní test 2 aneb co si pamatují z přednášky

Test

1. E. Manet je typickým představitelem impresionismu.
A) ano B) ne
2. E. Maneta mezi impresionisty neřadíme, on sám s nimi nikdy nevystavoval ani mezi nimi neměl žádné kontakty
A) ano B) ne
3. Vyjmenuj minimálně dva obrazy od Maneta, popiš co na nich je.

Obr. 34 Vědomostní test 1 aneb co si pamatují z interpretací a přednášky

Test podobného typu (viz obr. 35) studenti obdrželi po další části hodiny, jež se odehrála jako tradiční přednáška frontálního typu, kdy respondenti hráli úlohu pasivních posluchačů v lavicích, a já stála za katedrou. Slovo od slova je přednáška k nahlédnutí v prepisech (viz Příloha).

Ani tato vědomostní zkouška nedopadla špatně, až na jednoho studenta ji měli všichni bez chyby. Lze tedy dokonce říci,

že dopadla lépe než test předchozí. I zde je ovšem na místě zdůraznit, že studenti byli přezkoušeni ihned po přednášce, tudíž bez časového odstupu a rizika zapomenutí. Oba dva testy byly tudíž spíše orientační.

Větší důraz bych kladla na mé pravidelné otázky v úvodu hodin – co jste si zapamatovali z minulé hodiny? Jak je vidět v prepisech, studenti neměli problém vybavit si základní fakta i zajímavé detaily:

Tomáš: Měli jsme tu dva obrazy od Van Gogha, byla to ta kavárna a ten jeho autoportrét. (...) Takže pak jsme měli dva obrazy od Moneta, první to byl ten můj... (...) No... ta Dáma se slunečníkem a potom ten východ slunce. (...)

Nikola: No, že ten impresionismus se vyznačoval takovou flekatostí... jako když se rozpixeluje fotka – zblízka tam není nic vidět, jen z dálky. A pak si ještě pamatuju, že ten Van Gogh, že to byl už postimpresionismus. (...)

Markéta: Taky se lišili v tématech. Že vlastně v impresionismu se malovaly hlavně krajinky. (...)

Tomáš: A malovalo se jakoby tahama štětců a bez detailů – jak u impresionismu, tak postimpresionismu.

Naneta: Já si ještě vzpomněla, že na jedné z těch prvních výstav byli impresionisti nazvaný malířema dojmů, že jako nemalujou skutečnost, ale dojmy. (...)

Tomáš: No a ty dojmy se řeknou imprese, takže je vlastně nazvali impresionistama a bylo to míněný jako urážka. Nějakej novinář ve své kritice, co napsal hned po tý výstavě (...), která byla v ruce 1874.

Na základě toho je, myslím, na místě tvrdit, že poučené a nepoučené interpretace mohou být prostředkem pro předání vzdělávacího obsahu z dějin umění. Jako další skutečnost dokazující mé tvrzení a navíc ověřující i atraktivnost interpretací během vyučování výtvarné výchovy, hodnotím reflektivní dialog se studenty. Na závěr čtvrté hodiny jsem jim totiž položila dvě stěžejní otázky:

Která metoda vyučování mi vyhovuje více a proč?

Při které mám pocit, že mi to lépe leze do hlavy, a proč?

Odpovědi byly jednoznačné – všichni studenti se shodli na metodě poučených a nepoučených interpretací a to v obou otázkách. Důvody byly zjevné:

Markéta: Mně se teda o hodně víc líbí, jak komunikujeme s váma, než když jenom posloucháme, stejně toho nikdo moc nevnímá, teda většinou, nebo je to prostě těžší se soustředit. To v tom kruhu je lepší a ještě jsme blíž u sebe, vidíme na sebe, můžeme na sebe líp reagovat.

Nikol: Mně se líbí, jak při té interpretaci nejdřív mluvíme my, pak vy nám k tomu něco řeknete a my to pak můžeme porovnat, to je takový zajímavý a rozhodně mě to baví víc, než když jenom posloucháme.

Nanet: Já mám pocit, že si toho zapamatuju víc, když o tom musím mluvit a přemýšlet. A taky je zajímavý slyšet i názory ostatních a porovnat je.

Tereza: (...) ty interpretače, když musíme mluvit i my, tak tam je to snažší udržet tu pozornost. Co mi strašně vadí, tak jen sedět v těch lavicích takhle. Fakt je to jiný, když si uděláme ten kruh...

Tomáš: Mně to přijde pak takový osobnější, taková lepší atmosféra, je to příjemnější, není to taková ta typická hodina, kde sedíme a... čumíme.

Markéta: (...) s váma spolupracujeme, musíme se do toho zapojit a přemýšlet, takže si toho spíše zapamatujeme víc. Teda alespoň myslím.

Naneta: No, já jsem měla třeba ten pocit, když jsme psali ten první test, že to nemusím nějak dolovat, že jsem ty odpovědi věděla celkem rychle, kdežto u toho druhýho jsem nad nima už musela přemýšlet.

„Kruh bezpečí“, možnost vyjádřit a porovnat názory, snažší udržení pozornosti a zapamatování informací – takto studenti pojmenovali výhody interpretační metody.

Musím se přiznat, že i mně, jako lektorce a přednášející více vyhovoval způsob výuky v kruhu a za pomoci řízeného dialogu. Paradoxně se mi zdálo i jednodušší přimět mluvit žáky a za pomoci dotazů a parafrází je vést, než stát před tabulí a vykládat samostatně.

Samozřejmě jsou tu i nevýhody takového postupu – během pětiminutových nebo desetiminutových přednáškových vstupů toho sotva stihneme říci tolik jako při tradičních čtyřiceti minutách. Nehledě na to, že ve třídách na gymnáziích máme většinou i po rozdělení na „výtvarkáře“ a „hudebkáře“ více než 10 studentů.

Nicméně mezi povinnosti a schopnosti učitele patří mimo jiné nalézat schůdné způsoby a ne atraktivní metodu rovnou zatratit s myšlenkou, že to *stejně nejde*. V závěru diplomové práce se tyto způsoby pokouším nastínit.

5 Závěr

Vrátíme-li se k primárnímu cíli diplomové práce, pak je zcela na místě tvrdit, že její text sleduje hlavní myšlenku popsanou v úvodu. Teoreticky vymezil rámec nepoučených a poučených interpretací ve vybraných pojetích výtvarné edukace: artefiletickém a art-centrickém. Zároveň empiricky doložil a kvalitativně analyzoval jejich možné užití ve dvou různých vzdělávacích prostředích a věkových skupinách.

Aby však předcházející kapitoly skutečně mohly sloužit výtvarným pedagogům jako metodická pomůcka k užívání slovních interpretací coby výukové metody, je třeba konkrétně odpovědět na některé nadnesené otázky.

5.1 V artefiletice

V závěrečné části třetí kapitoly (konkrétně kap. 3.5) jsme nadnesli umělecké koncepty, které se objevovaly během interpretačních ledolamek, a jejich možný personální, sociální a kulturní přínos pro dětské interprety. Současně s tím jsme zkoumali, jak na dané umělecké koncepty dále navazovat. Poukázali jsme tak na další příznačný rys artefiletiky: její mezioborové přesahy využívané pro komplexní působnost výtvarného díla. Nepohybovali jsme se jen v oblasti výtvarných oborů, zabloudili jsme s dětmi například do prostoru religionistiky nebo literatury.

5.1.1 *Jak zacházet s interpretacemi v artefiletickém pojetí?*

Zbývá jasně a konkrétně formulovat odpověď na tuto poslední otázku. Podkladem nám může mít naše konceptová analýza – právě díky ní můžeme objevit potenciální přínos a smysl užívání interpretací v artefiletickém díle.

Hlavním znakem artefiletiky (viz kap. 2.3.1.1) je reflektivní dialog, který rozvíjí tvořivé myšlení a vede k hlubšímu poznání výtvarného projevu. Je tedy nasnadě, že konstruktivní interpretace výtvarných artefaktů jsou nedílnou součástí artefiletických děl, ať už se jedná o výtvary dětí nebo „velkých“ uměleckých osobností. Samotná podstata artefiletiky nám tak dává důvod domnívat se, že dialogy nad uměleckými díly přirozeně doplňují její vzdělávací a výchovné tendence.

Aby nějaký takový dialog vůbec mohl proběhnout, je třeba vytvořit příjemné a důvěrné prostředí. Jedině tak mohou účastníci bez obtíží a studu vyjadřovat své postoje, názory a prožitky. „Kruh bezpečí“ jako bezbariérové uspořádání nám k tomu dopomůže, a stejně tak nehodnotící a parafrázující větné konstrukty, které budeme v roli lektorů užívat.

Kromě vhodné atmosféry je také nutné uvědomit si a pojmenovat konkrétní cíl, k němuž chceme díky interpretacím dospět - jak jsem již několikrát zdůrazňovala, v případě pohádkového příměstského

tábora plnily konstruktivní výklady vizuálních artefaktů úkol úvodních „icebreakrů“. S jejich pomocí jsme objevovali umělecké koncepty týkající se daného námětu (pohádkové bytosti) a zkoumali jejich podobu. Všimli jsme si shod a rozdílů v prekonceptech napříč dětskou skupinou a současně i souladů a nesouladů mezi dětskými prekoncepty a koncepty danými kulturou a oblastmi různých oborů. Kromě konstruktivní komponenty zážitku ve smyslu percepčně zachytitelných kvalit obrazu, jeho techniky a kontextu vzniku nás ještě více zajímala tematická složka – co dílo zobrazuje, jak to vypadá a jak se to shoduje s našimi představami, případně jak se to od nich liší.

Našemu úmyslu se pochopitelně podřizoval i styl a podoba dialogu – pojmy z dějin umění nebyly považovány za důležité a stejně tak jsme nesledovali posun mezi nepoučenou a poučenou interpretací. Primárně nám šlo o dětský náhled na věc, o samostatné uchopení daného obsahu, které jsme jen pomáhali uskutečnit a rozvíjet.

5.2 V art-centrickém pojetí

Na počátku fenomenologické analýzy se zmiňuji o třech hlavních oblastech zájmu výzkumu a otázkách, které je charakterizují.

| Oblast zájmu | Otázky |
|---|--|
| Fenomén poučených a nepoučených interpretací jako plnohodnotná součást gymnaziálního výtvarného vzdělávání | <i>Dařilo se mi za pomoci studentských výkladů zprostředkovat vzdělávací obsah z dějin umění? Byla pro studenty fakta zapamatovatelná? Bavil je dialog nad výtvarnými díly?</i> |
| Interpretace v kruhu bezpečí versus frontální výuka | <i>Jaké jsou konkrétní výhody a nevýhody metody interpretací oproti výuce frontálního typu? Jaký je názor studentů na interpretační metodu? Liší se kvantita a kvalita znalostí získaných interpretační metodou od těch z přednášky?</i> |
| Metodický návod k užívání interpretační metody | <i>Jakou roli má v rámci interpretační metody učitel, jakou má student? Čím začít, čím skončit?</i> |

Tab. 3 Oblasti zájmu a výzkumné otázky

Téma Interpretace versus frontální výuka podrobně probírám v kapitole 4.5, zde jen ve stručnosti nastíním závěry – studenti shledávali metodu poučených a nepoučených interpretací jako efektivnější a zábavnější oproti přednášce. Ta jim vedle interpretační metody připadala málo osobní a fakta v ní obsažená si nezapamatovali tak snadno a přirozeně, jako když o nich museli přemýšlet a dostat se

k nim přes vlastní nepoučený výklad. Toto byly pouze subjektivní pocity studentů, dle orientačních vědomostních testů dosahovaly znalosti z přednášky velmi podobné kvality jako z interpretací.

5.2.1 Jako součást vzdělávání

Jednou z nejdůležitějších otázek je, zda interpretační metoda splňuje základní a charakteristickou podmínku metody vyučovací – napomáhat dosažení vzdělávacího cíle, v tomto případě poučit o určitém obsahu z uměleckých dějin.

Tento předpoklad jsem si zas a znovu ověřovala během každého z našich setkání se studenty. Kladla jsem jim otázky ohledně minulých hodin a jejich povětšinou správné odpovědi mi dávají důvod domnívat se, že *zprostředkovat vzdělávací obsah z dějin umění za pomoci studentských výkladů* se mi dařilo. Navíc při čtvrtém setkání a posuzování rozdílů mezi frontální výukou a interpretační metodou se ukázalo, že pro studenty sice byly slovní výklady děl přínosem z hlediska vědomostního obohacení, zároveň však i zábavným způsobem učení. Tím se také potvrdila vlastnost interpretační metody být efektivní a atraktivní vyučovací formou.

5.2.2 Metodický návod a doporučení

Chceme-li studentům zprostředkovat vzdělávací obsah z dějin umění pomocí interpretační metody, pravidlo číslo jedna zůstává stejné jako v případě artefietického přístupu. Vstřícná, pohodová atmosféra v „kruhu bezpečí“ a učitel coby koordinátor a partner na cestě za vědomostmi. Student je zde nikoliv pasivním příjemcem, ale „konstruktérem“ svého vlastního poznání, které nastává v jeho interakci s uměleckým dílem a v následném sdílení jeho reflexí ve skupině.

5.2.2.1 Možná úskalí a co s nimi

Při reflektivním dialogu se studenty, ve kterém jsme řešili výhody a nevýhody interpretační metody, jsme se mimo jiné dotkli problému organizace vyučovací jednotky založené na poučených a nepoučených interpretacích (kap. 4.5). Velkým problémem jsou počty studentů neslučující se s tendencí individualizovat výuku – názor mých respondentů byl takový, že v případě většího množství interpretů nebude dán prostor k vyjádření každému z nich, případně, že tento prostor bude jen velmi malý.

Omezený čas k vyjádření může být ovšem zároveň výzvou pro stručné a jasné formulace myšlenek. Znamená to rozmyslet si, co chci říct, nezaplétat se do zbytečně dlouhých výpovědí a vystihnout to nejdůležitější. Proto si myslím, že počet studentů nemusí být nutně nepřekonatelnou překážkou pro konstruktivní a esencialistické pojetí interpretace v rámci výuky. Optimální zůstává méně než 10 posluchačů, únosné je cca 15-18 studentů.

Velkou roli hraje i připravenost studentů k samostatnému vyjadřování. Je rozhodně snazší a časově méně náročné přimět mluvit a rozjímat nad uměleckým dílem diváka, který je zvyklý hovořit o svých názorech a dojmech, než někoho, komu dělá problém mluvit před skupinou, ať už z hlediska studu nebo formulace myšlenek.

Dalším problémem může být časová dotace hodin výtvarné výchovy – vyučovat interpretační metodou v rámci 45 minut je úkol nadmíru obtížný, ne-li přímo nereálný. Domnívám se, že minimální vhodnou dobou zůstává tzv. „dvouhodinovka“, tedy 2x45 minut.

5.2.2.2 Pro základní umělecké školy?

Dospěla jsem k názoru, že ideálním prostředím pro metodu poučených a nepoučených interpretací může být výtvarný obor na základních uměleckých školách. Počet studentů je sice obdobný, případně i vyšší než u gymnázií, nicméně o to delší je doba výuky: standardní délka výukové jednotky jsou 3 vyučovací hodiny, tedy 3x45 minut.

Míra a kvalita znalostí, které si mohou studenti osvojit díky vlastním interpretacím a jejich reflexí ve skupině navíc odpovídá dostatečnému základnímu povědomí o historickém a kulturním kontextu naší společnosti. Výklad uměleckých děl může vhodně doplnit výtvarnou tvorbu studentů – mohou například zjistit, jak a jestli vůbec se jejich preference uměleckých stylů a autorů odráží v jejich vlastní tvorbě, jaký umělec nebo umělecký směr je (nebo může být) jejich zdrojem inspirace apod.

Tato metoda zcela jistě potřebuje další praktické testování i empirické výzkumy, faktem přesto zůstává, že pro svou účinnost a přitažlivost má velký potenciál stát se oblíbenou cestou za vzděláním (nejen) pro výtvarné pedagogy a jejich studenty.

Resumé

Diplomová práce *Obraz, slovo a interpretace ve výtvarné výchově* se věnuje teoretické oblasti, empirickému popisu a fenomenologické a konceptové analýze interpretací vizuálních artefaktů v rámci výtvarného vzdělávání. Svou koncepcí navazuje na autorčinu bakalářskou práci *Obraz, slovo a interpretace*, hlavním rozdílem je zaměření na výtvarnou výchovu ve dvou současných pojetích – artefiletickém a art-centrickém. Za cíl si klade představení způsobů, kterak s výklady zacházet, aby mohly být považovány za vhodné motivační činitele v artefiletickém díle a za atraktivní a efektivní metodu zprostředkování vzdělávacího obsahu z dějin umění.

Práce může být přínosem pro teoretickou a metodickou přípravu současných a budoucích pedagogů k interpretaci v rámci vyučování, galerijní animace, případně i mimoškolních zájmových aktivit.

Summary

This diploma thesis *Picture, Word, and Interpretation in Art Education* is concerned with theoretical area, empirical description, and phenomenological and conceptual analysis of the visual interpretation in terms of art education. In this work the author builds on her previous bachelor thesis: *Picture, Word, and Interpretation* and focuses primarily on the art education in two modern ways – artephiletical and art-centric. The aim of this thesis is to show the ways of dealing with interpretations that could be considered as appropriate motivational factors in artephiletical work and as attractive and effective methods of the history of art educational content delivering.

The thesis can be helpful in current and future teacher theoretical and methodological training in terms of education, gallery animation or even after-school extracurricular activities interpretation.

Seznam použité literatury

- BERTRAND, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál.
- COLFER, E. (2007) *Fakta Fowl*. 1. vyd. Praha: Albatros.
- DYTRTOVÁ, K., HAJDUŠKOVÁ, L., SLAVÍK, J. (2010) *Konceptová analýza - prostředek k porozumění výuce aneb o nádržích síly. Výtvarná výchova*.
- DYTRTOVÁ, K., LUKAVSKÝ, J., SLAVÍK, J. (2009) *Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. Výtvarná výchova*.
- ECO, U. (2004) *Meze Interpretace*. Praha: Karolinum.
- FULKOVÁ, M. (2004) *Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. Výtvarná výchova*.
- GOODMAN, N. (1996) *Způsoby světatvorby*. 5. vyd. Bratislava: Archa.
- HENDL, J. (2005) *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- CHRZ, V., SLAVÍK, J., ŠTECH S. (2014) *Tvorba jako způsob poznávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- KOŠŤÁKOVÁ, P. (2012) *Obraz, slovo a interpretace*. Plzeň. Bakalářská práce. Západočeská univerzita. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
- KRAUSOVÁ, A-C. (2005) *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. Bratislava: Slovart.
- LUKAVSKÝ, J. (2013): *Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově*. Praha. Disertační práce. Karlova univerzita. Školitel doc. PaedDr. Jan Slavík,
- SLAVÍK, J. (2003) *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher. Český překlad dostupný z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika?hitcount=0>
- SLAVÍK, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- SLAVÍK, J; ŠKALOUDOVOVÁ B. (2008) *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- ŠTECH, S. (1992) *Škola stále nová*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.

Internetové zdroje

Apple.com

<<https://www.apple.com/home/images/og.jpg>> 16. 6. 2014

Artbible.info

<<http://www.artbible.info/art/large/518.html>> 16. 6. 2014

Artefiletika.cz

<<http://artefiletika.kvk.zcu.cz>> 16. 6. 2014

Convexum.net

<<http://convexum.net/2013/03/cafe-terrace-at-night-lost-in-translation/>> 3. 11. 2013

Galerie Moderna.cz

<<http://www.galeriemoderna.cz/cz/paint.php?paint=118&collection=19>> 13. 7. 2013

Harrypotter.wikia.com

<<http://harrypotter.wikia.com/wiki/House-elf>> 1. 4. 2014

Lamr.cz

<<http://www.lamr.cz/image.php?id=71>> 13. 7. 2013

Lidovky.cz

<http://www.lidovky.cz/foto.aspx?foto1=MEV3c10c1_shutterstock_6749344.jpg> 4. 2. 2014

Mega-mix.blog.cz <<http://mega-mix.blog.cz/1107/jablko>> 16. 6. 2014

Tipzone.cz

<<http://recko.tripzone.cz/samos/fotogalerie/stredozemni-more-pri-zapadu-slunce-5878>> 4. 2. 2014

Váchal.cz

<<http://www.vachal.cz/ukazky/zahradka/vodnici-185x190.jpg>> 13. 7. 2013

<<http://www.vachal.cz/ukazky/zahradka/undiny-190x185.jpg>> 13. 7. 2013

Vše o fantazy.estranky.cz

<<http://www.vseofantasy.estranky.cz/clanky/vily.html>> 15. 6. 2014

Wiktionary.org.

<<http://en.wiktionary.org/wiki/ars#Latin>> 17. 6. 2014

Wikipedia.org

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Primavera_%28Botticelli%29#mediaviewer/Soubor:Botticelli-primavera.jpg> 13. 7. 2013

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sk%C5%99%C3%ADtek_%28mytologie%29#mediaviewer/Soubor:Men_hur_kommer_man_in_i_berget,_fr%C3%A5gade_tomtepojken.jpg> 13. 7. 2013

<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Edouard_Manet,_A_Bar_at_the_Folies-Berg%C3%A8re.jpg> 3. 11. 2013

<http://en.wikipedia.org/wiki/File:VanGogh_1887_Selbstbildnis.jpg> 3. 11. 2013

<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Claude_Monet_023.jpg> 10. 11. 2013

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sk%C5%99%C3%ADtek_%28mytologie%29> 1. 4. 2014

<http://en.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci#mediaviewer/File:Leonardo_Da_Vinci_-_Annunciazione.jpeg> 1. 4. 2014

<http://en.wikipedia.org/wiki/Antonio_Canova#mediaviewer/File:Canova-Three_Graces_0_degree_view.jpg> 15. 6. 2014

<<http://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%ADla>> 15. 6. 2014

<http://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget> 20. 6. 2014

YouTube.com

<http://i.ytimg.com/vi/w3-V_82VwQQ/0.jpg> 12. 5 2014

Přílohy – záznam interpretací

Lymphaterra – přepisy interpretací

Den první – Víly a skřítkové

Primavera – Sandro Botticelli

Sárinka: A já sem našla tuhle...

Pája: Koho? Kdo myslíš, že to je?

Sárinka: No, princezna.

Pája: Myslíš, že to je princezna?

Anička: Je to královna nebo.

Šimon: Ne, to je Marie, ne?

Pája: Myslíš, že to je Marie? Panenka Marie?

Šimon: Hm.

Pája: Tak... jak jste si všimli, tak uprostřed stojí taková paní, ale Marie to tedy není. Kdo myslíte, že to je?

Anička: No, královna!

Andulka: Královna pohádkový říše!

(...)

Pája: A co tam vidíte ještě za postavy, povídejte, teda kromě té veprostřed.

Šimon: Já tam vidím nějakýho ďábla... já tam vidím ďábla!

Pája: Kde vidíš ďábla, ukaž mi ho?

Šimon: (ukazuje na postavu vpravo) Asi je tohleto ďábel, ten modrej...

Pája: Proč myslíš, že je to ďábel?

Šimon: Nevim... asi je to zrůda nebo něco takového.

Pája: A proč ale?

Šimon: Protože je modrej, není to normální člověk.

Pája: Vypadá jinak než ostatní, to je pravda...

Šimon: A nemá nohy!

Pája: A nemá nohy, to je taky pravda.

Zuzanka: A má křídla.

Pája: A co ta paní vedle? Není zvláštní, že jí ten „dábel“ takhle drží?

Sárinka: To je duch! Mně připomíná ducha! To je nebíčko.

Anička: Ale ona zas drží tu paní vedle ní.

Pája:Aha... a to by to mohl být kdo? Co myslíte?

Andulka: Princezna!

Pája: A nebo? O kom si tady povídáme dneska?

Šimon: Královna!

Pája: Královna by to taky mohla být...ale když se na ní podíváte, máte takovej rozevlátej šat a všude kytičky.

Adrianka: Víla!

Pája: Ano, to bude určitě nějaká víla.

Šimon: Já jsem si myslel, jako že je to na svatbě. Jako že se vdává...

Pája: Aha...a proč?

Šimon: No, že má takový bílý šaty, to nevěsty mají a na hlavě věneček, nebo co...

(...)

Pája: A co ty tři, jak tam tančí? Co myslíte?

Andulka: To jsou taky víly.

Pája: A proč si myslíš, že to jsou víly?

Zuzanka: Protože mají bílý šaty!

Andulka: No protože vidím, že jsou jako takový lehký a že mají takový ty šaty, jako mívají princezny nebo víly.

(...)

Pája: A chcete vědět, kdo to teda všechno je a kdo to namaloval?

Andulka: Tak jo...

Anička, Sárinka: Joo!

Pája: Tak...namaloval to jeden pán z Itálie. Byli jste někdy v Itálii?

Anička, Sárinka: Ne...

Šimon: Já taky ne.

Pája: A víte, kde je Itálie?

Anička, Sárinka: Ne.

Andulka: Ne.

Dominik: Já to taky nevím.

Verunka: Já vim, co je Itálie!

Pája: Jo? A co?

Verunka: Tam jsou kameny taky.

Pája: Kameny tam jsou, dobře.

Šimon: A taky pláž vlastně! A moře!

Verunka: A bazény!

Pája: Dobře... a tenhle pán se narodil právě v té Itálii a jmenoval se Sandro Boticelli. (...) Byl to malíř a maloval hlavně pro jednu hodně bohatou rodinu, Medici – i tenhle obraz pro ně namaloval. A co myslíte, jak je starej tenhle obraz?

Andulka: Čtyřicet pět let.

Pája: Ne, ještě víc.

Anička: Sto let?

Pája: Ještě víc.

Adrianka: Tisíc let!

Šimon: Milión!

Pája: To už je zase moc, tisíc let ani milión to není.(...) Namaloval ho před více než pětistý lety a jmenuje se Primavera a to znamená jaro. Co se děje na jaře?

Andulka: Rodí se mláďátka.

Pája: Ano, správně a co se ještě děje s přírodou?

Anička: Taje sníh...a kytičky vyrůstají!

Pája: Ano, kytičky rostou a kvetou, stejně jako stromy...

Šimon: A já pořád nechápu toho modrého mužička.

Pája: No počkej, to si hnedka řekneme. Zeptám se vás: co potřebujou kytičky?

Zuzanka: Vodu!

Pája: Dobře. A jak tu vodu získají? Můžeme je zalévat nebo z nebe může padat...?

Adrianka: Déšť!

Pája: Déšť. A právě ten tvůj modrej mužiček, Šimone, se jmenuje Zefyr a je to takovej vládce větru, který právě přináší tenhle déšť a vláhu všem kytičkám a stromům, aby mohly růst. Takže je sice modrej a vypadá trochu jinak než ostatní na obrázku, ale zlej asi nebude, že ne? Díky němu můžou kytičky...

Šimon: A proč teda drží toho člověka?

Pája: To ti taky hnedka řeknu – on ji drží, protože si ji vybral, že si jí vezme za ženu.

Sárinka: A koho že?

Pája: Tuhle paní, jak je vedle něj. To je víla...

Dominik: Ta je tam nahatá!

Pája: Nee, Domí, není nahatá, ta má na sobě takový ty lehoučký, rozevlátý šaty. A ten náš Zefyr si vybral tuhle vílu, že si jí vezme za ženu, jak jsem říkala. Ona se jmenovala Chloris, ale poté, co měli svatbu, tak ji Zefyr tím proměnil v bohyni Flóru. A tu tady vidíme hned vedle, jak má na sobě kytičky. A víte, co tahle Flóra dělala?

Verunka: Lítala!

Pája: No, to možná taky, litala si tak po kraji, protože my můžeme říct, že to byla taková hlavní víla, vládkyně kytíček, přírody a jara. A právě tahle Flóra vedle Zefyra může za to, že na jaře všechny kytíčky i stromy kvetou.

Sárinka: A jak se jmenuje tahle?

Pája: Hned se k tomu dostanu. Uprostřed teda, tahle paní, to je taky bohyně, stejně jako ta Flóra, ale...

Andulka: Bohyně lásky!

Pája: Přesně tak, výborně, Andulko! To je bohyně lásky, která se jmenuje Venuše, a ta může právě...

Andulka: Nejmenuje se Venuše, ale Afrodita.

Pája: Afrodita, tak jí říkali Řekové, ale pro Římany je bohyně lásky Venuše. Ale správně víš, že řecká bohyně lásky se jmenuje Afrodita.(...) A nad ní vidíme jejího synáčka, toho andílka, jak tam lítá, a ten se jmenuje Amor.

Andulka: A to je bůh lásky!

Pája: Ano, to je takový malý bůžek lásky, který pomáhal Venuši.(...) A pak tam máme ty tři víly, jak krásně tančí, těm se říká Grácie. Slyšeli jste někdy o třech Gráciích?

Andulka, Andrianka, Šimon,...: Ne.

Pája: To byly takový hodný víly, co pomáhaly právě bohyni Venuši i Flóře, aby neměla tolik práce s kytíčkami a se stromy, aby všechno správně kvetlo a rostlo. Hlavně taky pomáhaly lidem – když se někdo dostal do problémů, tak mu pomohly nebo poradily, aby se už netrápil. A taky rády tancovaly a proháněly se po loukách a po lesích a tak dál. Tak a teď nám tam zbyl ten pán úplně na kraji. A to je taky takovej bůh, jmenuje se Merkur a to byl posel bohů...

Šimon: To není Herkules?

Pája: Nene, Herkules to není a Herkules ani nebyl bůh... víte, kdo byl Herkules?

Andulka: To byl polobůh!

Pája: Ano, to byl polobůh, a proč?

Andulka: Protože jeho praví rodiče byli bohové, ale on žil na zemi.

Pája: Žil na zemi, ale jen jeho tatínek byl bůh Zeus, vládce všech ostatní bohů, a jeho maminka byla obyčejná žena, to nebyla bohyně. A těmhle polobohům se říkalo titáni. Ale to jsme trochu odbočili a teď se vrátíme k tomu našemu obrázku – pro nás je na něm asi nejdůležitější ta Flóra, protože to je taková královna víl a o těch si právě dnes povídáme.

Sárinka: Ale pro mě je tahle důležitá (pozn.: ukazuje na Venuši)

Pája: A proč je pro tebe důležitá?

Sárinka: Protože jsem si jí nejvíc vybrala.

Pája: A to znamená, že se ti líbí nejvíc?

Sárinka: Jo

Pája: A proč? Řekneš nám to?

Sárinka: Protože mně se nejvíc líbí tohle.

Pája: A to je co, to „tohle“?

Sárinka: No, nevím.

Anička: Šaty přece! Mně se líbí celá tahle. (pozn.: ukazuje na Venuši)

Pája: Aha, takže Aničce a Sárince se líbí nejvíc Venuše...

Zuzanka: A mně se líbí nejvíc ty víly!

Pája: A Zuzance víly. A proč se ti líbí nejvíc ty tři Grácie, jak jsme jim říkali?

Zuzanka: Protože mají bílé šaty a bílá je moje nejoblíbenější barva.(...)

Pája: A co Adriance?

Adrianka: Mně asi taky ty víly.

Pája: Aha, a co Dominičkovi?

Dominik: ...

Pája: Ty nevíš, jaká postava se ti nejvíc líbí?

Dominik: Já ještě nevím...

Pája: Tak si to ještě rozmysli, já se tě pak zeptám. A co...

Dominik: Možná... možná tenhleten.

Pája: Ten modrej bůžek, vládce větru. Pamatuješ si ještě, jak se jmenuje? (...)To je Zefyr. Tak a co ty Verčo, jaká postavička se ti líbí nejvíc?

Verunka: Tamto malý děťátko.

Pája: To malý děťátko nahoře? A ten se jmenuje...?

Verunka: ...

Andulka: Amor!

Verunka: Amor je to malý děťátko.

Pája: Ano, to je Amor. (...) A co Šimon, kdo se líbí tobě?

Šimon: Hm... já nevím.

Andulka: Ty nevíš?

Pája: A co ten, jak sis ho všiml jako prvního, ten Zefyr?

Šimon: Asi jo. Jo, ten se mi líbí nejvíc.

Pája: A proč?

Šimon: Protože vypadá jako příšerka z malovaných obrázků.

Pája: Tak on ti připomíná příšerku? No, jak už jsme říkali, on vypadá trochu jinak...

Sárinka: Jako duch!

Pája: No, on zmodral takhle nejspíš proto, protože se prohání celý den po nebi a fouká a dohlíží na vítr...A teď jsem si všimla, že nikdo z vás neřekl, že se mu líbí ta Flóra.

Andulka: Mně se líbí!

Pája: Aha,... tebe jsem se vlastně ještě neptala, vid'? Takže tobě se líbí, dobře. A pamatuješ si, jak se z ní stala ta Flóra?

Andulka: No, ne.

Šimon: Že ten, co dělá ten déšť a vítr ji v to proměnil!

Pája: Ano a jak ji v to proměnil?

Šimon: Tím, že si jí vzal za ženu.

Pája: Ano, a co jsme si říkali, že dělá ta Flóra? Co Zuzanko?

Zuzanka: ...

Pája: Ta Flóra pomáhá kytičkám a stromům...

Zuzanka: Vyrůstat!

Pája: Ano, pomáhá jim růst a kvést a jí zas pomáhají tyhle víly, ty tři Grácie.

Zuzanka: A ty se líbí nejvíc mně!

Pája: Dobře. A pamatujete si ještě někdo, jak se tenhle obraz jmenuje? (...) Alespoň česky... nikdo neví? Tak já vám napovím – jaké roční období...

Šimon: Jaro!

Andulka: Jaro vlastně!

Pája: Ano, správně, je to jaro a italsky je to tedy Primavera. A jak se jmenoval ten italský malíř, který namaloval Primaveru? Byl to Sandro Boticelli. Tak si to řekneme společně.

Všichni: Sandro Boticelli.

Skřítkové – John Bauer

Pája: Dneska jsme se dívali už na ten obrázek o vílách, teďka mám tady další obrázek... a o kom myslíte, že si budeme povídat?

Anička: O skřítkách...?

Pája: Ano, o skřítkách... víte, jak vypadá skřítek? Kdo ví, jak vypadá? Šimone?

Šimon: Má fousy a čepičku.

Pája: Dobře... a musí mít fousy a čepičku?

Šimon: Nee, nemusí (...) malý skřítkové nemají, třeba.

Pája: Dobře, tak malí jako jste vy, takhle malí skřítkové, tak ty ještě fousy nemají. (...) A kde žije skřítek?

Šimon, Andulka: V lese!

Zuzanka: U potoka!

Pája: U potoka... myslíš, že tam taky?

Andulka: No, když je vodní, tak jo!

Verunka: V domečku!

Pája: Dobře a v jakým domečku?

Šimon: V lesním!

Pája: V lesním? No... proč ne. A co domácí skřítek, znáte nějakého domácího skřítku?(...) Víte, co dělá domácí skřítek?

Andulka: Ehm... někam schovává věci!

Pája: To může dělat takovej domácí skřítek škodolibej, ten určitě schovává věci, ale pak je ještě jeden druh domácích skřítků, to je skřítek pomocníček a ten nám pomáhá doma.

Andulka: Umejt nádobí, uklidit...

Šimon: A bojují ty dva proti sobě?

Pája: No, stává se, že ten dobrý může vyhnat toho zlého... (...) Tak a teď ten obrázek – já vám ho pošlu, vy se na něj podíváte, předáte si ho a pak se vás na něco zeptám, joo?(...) Nic neříkejte, jen si ho pořádně prohlédněte a pošlete dál.(...) Už se všichni teda podívali, já vám ho takhle ještě přidržím a řekneme si, co tam vidíme.

Anička: Skřítky.

Šimon: Trpaslíky... takový důchodce.

Pája: Ale všichni nejsou důchodci.

Verunka:Skřítko s kloboukem!

Dominik: A proč má klobouk?

Andulka: Já nevím... ale je starej.

Pája: A proč myslíš, že tam takhle sedí s tím malým skřítkem?

Andulka: Asi to je jeho děda!

Šimon: Nebo praděda!

Pája: Ano, to by mohl být... dědeček nebo pradědeček.

Šimon: Nebo prarapraprara...

Pája: Jasně...

Sárinka: A tam je druhej starej skřítek! Nebo strašidlo?

Pája: Nee, to jsou všechno skřítkové a to nejsou strašidla.(...) Ale co tam ještě vidíte?

Verunka: Já jsem si všimla tohohle...

Pája: A kdo myslíš, že to je?

Verunka: To nevím...

Andulka: Jeho babička!

Pája: Myslíš, že to není skřítek, ale... skřítko? No, to by vlastně mohla být, vid' A proč?

Andulka: Nemá fousy, ale je stará

Sárinka: A vidíš tady toho? Toho zlého? To je to strašidlo, jak jsem myslela...

Pája: A proč myslíš, že je zlej?

Anička: Vypadá, že se mračí...

Pája: No, vypadá trochu, že se mračí... Ještě si někdo myslí, že je tenhle skřítek zlej?

Šimon, Andulka: Já!

Pája: (...) A co ty, Zuzko?

Zuzanka: Ne...

Pája: A co vy? Tady ten skřítek černovlasej, s těma náušnicema...

Adrianka: A to je kluk? Nebo...?

Pája: No, já se přiznám, že si nejsem jistá... tady to nepoznám, ale holku mi moc nepřipomíná...

Adrianka: To je kluk, určitě... má bradku.

Pája: Tak to by mohl být takový ten... víte, jak se říká skřítkům, kteří škodějí? Který dělají různé naschvály?(...) To jsou plivníci, tak se jim říká.

Andulka: Plivník! To bylo v pohádce!

Šimonek: No! V té o těch autech, jak je tam ten řidič a povídá si s ostatníma...

Pája: Aha, tak tuhle pohádku neznám. (poznámka: Jedná se nejspíš o pohádku O plivníkovi z knihy Autopohádky od Jiřího Marka. Tuto knížku v roce 2004 zpopularizovala také skupina Chinaski a jejich dvě CD) A víte, v co se Plivník proměňuje, aby se dostal do domu?

Šimon: V bláto... tak to bylo v té pohádce.

Adrianka: V myš!

Pája: Ne.. v jiný zvíře.

Andulka: Had!

Pája: Ne... je to takový zvířátko, kterýho vám je líto. Je takový malý...

Anička: V ptáčka?

Pája: No, ale v jakýho ptáčka?

Šimon: V orla?

Pája: Nee! Orel nevzbuzuje lítost, přece, to musí být nějakéjmalinkej...

Adrianka: Papoušek?

Pája: Ne, papoušek to taky není...

Andulka: Je to vrabeček?

Pája: Ne, ale napovím vám... Když máte kohoutka a slepičku, tak jejich děti jsou...?

Šimon, Andulka, Adrianka: Kuřátka!

Pája: Kuřátka, ano! Takže ten plivník se může proměnit v takový malý opelichaný kuře a někde tak přijde ke statku nebo k nějakému domečku a ten statkář nebo pán domu řekne: Takový hezký kuřátko tady, tak si ho vezme domů... a co se tam stane?

Andulka: Promění se v plivníka!

Pája: Ano, v plivníka, v takovýho skřítko, a dělá tam pak různý neplechy, jakože vysypává mouku, zaměňuje sůl a cukr...

Andrianka: Takže místo, aby si ocukrovali kafe, tak si ho osolí... Fuj!

Pája: Ano... a tak dále, a tak dále. Takže to sou takový škodolibí skřítkové a jeden z nich by teoreticky mohl být i tenhle černovlasej.

Dominik: Protože má černý vlasy!

Adrianka: Jo, jako to kuře je černý, tak pak má takhle černý vlasy.

Pája: (...) Ještě se vám někdo na tom obrázku líbí nebo nelíbí? Koho jste si třeba všimli?

Šimon: Mně přijdou tady ti dva vedle sebe s těma fousama jako Santa Clausové...

Anička: Ukaž, můžu se podívat?

Pája: Joo, to máš pravdu, to vypadají... tihle nahoře, jo?

(...)

Zuzanka: Mně se líbí nejvíc, víš kdo? Mně se líbí... hmm... nemůžu si z toho vybrat.

Pája: Aha... takže se ti jich vlastně líbí hodně, vid'? Oni jsou všichni takový usměvaví...

Adrianka: Kromě toho zlýho, toho Plivníka, ten se spíš mračí!

Pája: Ano, ten vypadá spíš, jako by se mračil nebo tak škodolibě usmíval. (...) Tak jsme si prohlídli tenhle obrázek, pověděli jsme si, jaké známe skřítky a teď budete mít za úkol postavit pro ně domeček. Můžete každý stavět svůj nebo můžete být v těch dvojicích, jak jste přišli. Dáme vám na to dostatek času, můžete si tady najít jakýkoliv strom nebo prostor... Tam jak máte ty bařohy, tak za ně už asi nee... no, uvidíme, jak to tady bude vypadat. Když budete moc daleko, tak my vám řekneme. Můžete použít různý přírodniny, klacíky, lístky, ale ne nic umělého, ano? Jen přírodní věci, to mají skřítkové rádi a to tady pak můžeme nechat. Prostě co tady všechno najdete, jo?

Šimon: Můžeme i třeba kousek cihly?

Pája: Pokud tady najdeš cihlu, tak jo. Víte všichni, co máte dělat?

Šimon, Andulka: Jo!

Reflexe – víly a skřítkové – Co si pamatujeme?

Pája: Tak, teďka, než nám Anežka přinese sváču, tak se vás zeptám... jestlipak si někdo z vás pamatuje, jak se jmenoval pán, který namaloval ten obraz, jak jsme si ukazovali ráno. Nikdo z vás si to nepamatuje? A víte alespoň, odkud byl, z jaké země?

Sárinka: Itálie?

Pája: Ano, správně, Sárinka si to dobře pamatuje, byla to Itálie a ten malíř se jmenoval Sandro Bo...

Šimon: Sandro Boty?

Andulka: Sandro Botticelli!

Pája: Správně! (...) A jak se jmenoval ten obraz, co namaloval?

Šimon: Jaro!

Pája: Ano, česky to znamená Jaro a ví někdo z vás, jak se jmenoval italsky? Vzpomíná si někdo? Začíná to na P. (...) Primavera, byla to Primavera. A co na něm bylo, to si určitě pamatujete, nějaký postavy, co tam byly, jaký se vám líbily.

Andrianka: Víly!

Šimon: Ten, co dělal ten vítr!

Pája: Ano, to byl Zefyr...

Verunka: A mně se líbil ten malý muž.

Pája: Ten malý mužíček, tam nahoře, se ti líbil...

Šimon: Anděl!

Pája: Ano, to byl takovej andílek, ví někdo z vás, jak se jmenoval? Byl to bůžek lásky...

Adrianka: Amor!

Pája: Ano a jeho maminka, ta byla pod ním, ta, jak stála uprostřed, to byla bohyně lásky a ta...

Sárinka: Ta se líbila mně!

Pája: Ano a pamatuješ si, jak se jmenovala? Ne? Venuše, to byla.(...) A pak tam byly ty tři víly a jak se jim říkalo?

Dominik: Pomocnice?

Pája: No, pomocnice to byly, protože pomáhaly lidem i květkám... Grácie to byly, tři Grácie. A komu to ještě pomáhaly, jak se jmenovala ta bohyně jara? Jak si jí vzal ten Zefyr? Na F to začíná...?

Anička: Fróla!

Šimon: Flóra.

Pája: Ano, správně, Flóra. A pamatujete si, jak vypadala?

Dominik: Měla na sobě kytičky...

Adrianka: A bílý šaty!

Anička: Joo, tu sem já našla!

Sárinka: Já taky!

Pája: Dobře a ten Zefyr? Jak vypadal?

Šimon: Ten se líbil nejvíc zase mně! Byl modrej a vzadu takový černý...

Pája: (...) Dobře, tak to si docela pamatujete. A teďka se vás zeptám, v lese jsme si povídali...

Andulka, Anička: O skřítkách!

Pája: Ano, a co jsme tam viděli na tom obrázku?

Šimon: Toho obřího!

Anička: No, toho co byl vepředu, toho dědečka.

Šimon: Nebo taky praprapraprapra....

Sárinka: A ten jeden skřítek byl zlej...

Pája: A jak vypadal ten zlej?

Andrianka: Měl černý vlasy a měl taaaakhle velký náušnice!

Pája: Ano a jak jsme si říkali, že se jim říká? Těm skřítkům, co jsou škodolibí, co schovávají věci, dělají naschvály...?

Sárinka: Nějak Pli-něco.

Šimon: Plivník!

Pája: Ano a v co se proměňuje?

Verunka: V kuřátko.

Adrianka: V takový černý a malý.

Zuzanka: A ten plivník nám ukradl větvičku!

Pája: Joo? A kdy?

Zuzanka: No, jak jsme byli v tom lese a stavěli ty domečky, tak nám ukradl větvičku!

Pája: No teda, to je ale nezbedník! No, tak vidíte, že i v lese se může ten plivník ukázat...

Zuzanka: Ale my jsme ho s Verunkou neviděly.

Pája: Ale stejně vám něco ukradl. Ani kuřátko nějaký malý jste nezahledly?

Verunka: My jsme žádný neviděly.

Andulka: Protože jsou hrozně malinký.

Šimon: Nebo neviditelný!

Pája: No i tak to může být. (...) Tak dobrý, to si docela pamatujete.

Den druhý – Vodníci a hastrmani, rusalky a bludičky

Vodník – Josef Lada

Vodníci – Josef Váchal, Undiny – Josef Váchal

Pája: (...) Já mám tady pro vás připravený celkem tři obrazy a první vám hned teď ukážu. Podívejte se na něj a já se pak zase budu ptát. (...) Tak, zeptám se - copak vidíte na tom obrázku?

Šimon, Andulka, Adrianka,...: Vodníka!

Pája: Tak to bylo jednoduché, že jo. A jak jste poznali, že je to vodník?

Šimon: Že je zelenej! Teda jako má zelený oblečení. Ale v obličejí a tak není.

Pája: A myslíš, že musí být vodník úplně celej zelenej?

Šimonek: No asi ne, ale v pohádkách občas bývají...jako i v obličejí a ruce a tak, no.

Adrianka: A sedí na vrbě, vodníci některý sedí na vrbě nebo u rybníka prostě.

Verunka: A má čepici?

Andulka: No, vodníci přece mají klobouk nebo čepici.

Šimon: Ale nemusí ho mít.

Andulka: A má taky zelený frak a z toho mu vždycky kape.

Pája: Ano a řekneš nám, Andulko, co je to ten frak? Někdo to tady třeba neví.

Šimon: Já to vím!

Andulka: To je ten kabát, co má na sobě. A když se mu ustříhnou ty... ty cancourky, tak se z něj stane člověk.

Pája: No vidíš, to jsem ani nevěděla. (...)

Šimone: Hehe, tak mu je ustříhněte z toho obrázku a uvidíme, co se stane!

Andulka: Z obrázku to nejde, to musí být opravdový vodník!

Pája: (...) Takže jste správně řekli, že je to vodník, protože sedí u rybníka, je oblečený v zeleném fráčku...a že může mít nebo nemusí klobouk. Zná někdo z vás tenhle obrázek?

Zuzanka: Já ne.

Šimon: Já jo, my jsme si ho ukazovali ve škole.

Andulka: A já taky, my ho máme doma v knížce!

Pája: Dobře a víte tedy, kdo ho namaloval?(...) No, ten pán se jmenoval Josef Lada a maloval do různých pohádkových knížek.

Zuzanka: No, to mě se stalo, že když jsem já měla narozeniny...

Pája: A souvisí to s vodníkama?

Zuzanka: Jo, když jsem měla narozeniny, tak jsme jeli k rybníku a tam jsem plavala a ten vodník mě málem chytil!

Pája: Vážně? Tam byl nějaký vodník, jo? Tak ještěže jenom málem!

Zuzanka: No...

Šimon: To se ti jenom zdálo...

Pája: Tak už víme, co může dělat vodník, že chytá lidi a tahá je pod vodu nebo dělá ještě něco jiného?

Andulka: No... Vodník ještě může dělat to, že se stará o ryby.

Pája: Dobře, stará se o rybičky a o ten rybník, ve kterém žije... a jsou jenom zlí vodníci nebo i hodní?

Šimon: I hodní... a ty právě se starají.

Andulka: A taky chodí k lidem domů a vyprávějí dětem pohádky.

Šimon: Cože?

Pája:Fakt jo?

Andulka: Já jsem to viděla v jedné pohádce.

Šimon: A jeden vodník v pohádce byl hloupej, skočil do vypuštěného rybníka a narazil si hlavu.

Pája: No to muselo pěkně bolet! (...) Tak jsme se tedy podívali a víme tak nějak, jak by měl vodník vypadat a teďka vám ukážu jeden obraz, nebo vlastně dva, který jsou takový trošičku jinačí než tenhle od... no? Jak se jmenoval ten malíř?

Šimon, Adrianka: Josef Lada!

Pája: Ano, dobře, tak to si zapamatujte!

Šimon: Já si to pamatuju, když nás to učili ve škole...

Pája: Tak to je fajn. (...) Tak, ten další obrázek.

Verunka: Co to je?

Dominik: To jsou taky vodníci?

Adrianka: No, ale zlí.

Pája: A proč myslíš, že jsou zlí?

Adrianka: ... no mračí se, nebo se tak divně tváří.

Šimon: A nejsou zelený a pořád se tak smějou, jako by se smáli někomu.

Pája: Jo, že se smějou jako tak škodolibě?

Šimon: Noo... jsou strašidelný.

Pája: Připadají ti strašidelní? Ještě někomu připadají strašidelní?

Verunka, Zuzanka: Jo.

Šimon: Mně připadají, jako kdyby to byli nějaký zombie, nebo něco.

Anička: Mně připadají jako strašidla.

Pája: A čím se liší od toho z toho minulého obrázku?

Andulka: Že nemají zelený frak, nemají žádnou čepici, nemají fajfku...

Šimon: Jojo, tenhle má fajfku.

Pája: Aha, tak vidíš, jeden má fajfku...

Šimon: A mají useknuté nohy!

Pája: No, to nemají, oni je mají ve vodě, víš? A jsou takový... nepřipomínají vám nějaký zvíře vodní?

Šimon: Prase!

Pája: Vodní!

Šimon: No ale tenhle má takovej nos (ukazuje na vodníka vlevo).

Pája: No... dobře...

Andulka: Žábu! Mně trochu připomínají žábu... jak mají takový široký pusy

Adrianka: No nebo takovou tu rybu...velkou. Tu, jak se jmenuje...

Pája: Sumce?

Adrianka: No, asi jo...jak má takový jakoby fousky.

(...)

Pája: Tenhle obraz udělal jeden pán a to takovým zajímavým způsobem, ten pán se jmenoval taky Josef, ale ne Lada, jmenoval se Josef Váchal, řekneme si to...

Všichni: Josef Váchal.

Šimon: Není to tak těžký, jako ten první obraz, jako ten, co ho namaloval.

Pája: A to si pamatuješ?

Šimon: Ehm... ne.

Verunka: Já jo! Josef Lada!

Pája: Dobře, ten namaloval ten první obraz vodníka, ale Šimon myslel úplně ten první, ten s těmi vílami, vid', Šimonku?

Zuzanka: Toho já si pamatuju!

Pája: Tak řekni, jak se jmenoval?

Zuzanka: Sandro Botticelli.

Pája: Správně, teď se ale vrátíme k vodníkům, tenhle obraz namaloval tedy Josef Váchal...no, namaloval, on ho udělal takovým zvláštním způsobem – když se na něj podíváte, vypadá trošku jinak než ty ostatní obrazy, co jsme zatím viděli, že jo?

Dominik: No, vypadá, jako kdyby ho někdo nakreslil pastelkami...

Adrianka: No... prostě jinak než štětcem a barvama.

Pája: Nu, vidíte to...tak tenhle způsob se jmenuje dřevoryt a jestlipak víte proč?

Anička: Že se to maluje dřevem?

Pája: Dřevem ne, ale... jsou tam dvě slova – dřevo a ryt.

Šimon: Že se to ryje dřevem?

Pája: Ne dřevem, ale do...?

Šimon: Dřeva!

Pája: Ano. To máte takovou dřevěnou destičku, do které vyryjete obrázek – pan Váchal tam právě vyryl ty vodníky – a pak to různě pomaloval, tu destičku, udělal jim ty žlutý vlasy, ty namodralý šaty a potom to obtiskl na papír, jako když tiskáte razítkem třeba. Takže tomu se říká dřevoryt. (...) Pak mám tady ještě jeden obrázek od Josefa Váchala.

Sárinka: To jsou rusalky!

Pája: Ano a jak si to poznala?

Sárinka: No...vypadají tak.

Pája: Dobře a jak teda podle vás vypadají rusalky?

Anička: Mají dlouhý vlasy a dlouhý šaty.

Sárinka: Jo a taky žijou ve vodě...

Andulka: Jsou to modrý holky.

Pája: No nemusejí být modrý, to jen pan Váchal je takhle nabarvil a obtiskl.

Andulka: Já tam teda vidím jenom modrý oblečení...

Šimon: No oni tam skoro nejsou vidět, jak jsou modrý.

Pája: Ano, jsou tam jenom takový obrysy, že jo.

Verunka: A rybička!

Pája: Rybička je tam taky, správně!

Dominik: No a taky nějaký had.

Pája: A proč myslíte, že to ten pan Váchal udělal takhle celé modré? Co tím chtěl asi ukázat?

Zuzanka: Já nevím.

Adrianka: No, že žijou asi pod vodou, ne? Ve vodě je všechno modrý, nebo zelený nebo tak.

Pája: Správně to Adrianka řekla. Dívali jste se někdy pod vodou, měli jste otevřené oči, když jste se potápěli nebo tak?

Šimon: Já jo.

Andulka: Já jenom v jezeře. Ale nic moc jsem tam neviděla.

Pája: A že to teda nebylo stejné, jako když koukáš normálně.

Andulka: No to ne.

Adrianka: Bylo to tam zelený, vid'?

Andulka: No spíš takový hnědý jakoby.

Anička: A já když jsem se potopila do bazénu, tak sem taky koukala.

Pája: No a jakou jsi viděla kolem sebe barvu?

Anička: No... modrou.

(...)

Pája: Tak a když se na ty rusalky ještě jednou podíváte, nepřipomínají vám někoho?

Andulka: No, mě trochu připomínají anděly bez křídel, jak mají ty dlouhé vlasy a šaty.

Adrianka: To mě zase ty víly, jak mají ty rozevlátý šaty a vlasy.

Šimon: No, vždyť rusalky jsou takový vodní víly.

Pája: To je pravda, to bychom klidně mohli říct. (...) Tak dobře, takže jsme se seznámili s dalšími bytostmi naší pohádkové říše, tentokrát vodními, a teď půjdeme ven, kde na nás už čeká Anežka s nějakou vodnickou hrou.

Krátká reflexe tvořivé aktivity – Nakresli vodníka Zelenoočka

Pája: Máme ještě trochu času, než se budeme muset vrátit, tak se podíváme na ty vaše obrázky. Chtěl by někdo z vás o svém obrázku něco říct? (...) Pracovali jste podle toho vodníka, co tamhle sedí na střeše?

Anička, Sárinka: Jo.

Adrianka: Já jsem si spíš vzpomněla na ten obrázek od Josefa Lady.

Pája: Vidíš, to jsem zrovna chtěla říct, že ten tvůj vodník vypadá jako ten od Lady, má dýmku, sedí na vrbě.(...)

Šimon: Já sem se vůbec nekoukal na tu střechu.

Pája: No to nevádí, to jste nemuseli, mohli jste malovat samozřejmě z paměti. (...) A ten tvůj vodník mi zase připomíná ty vodníky na dřevorytu od Josefa Váchala.

Šimon: Jo, ty se mi líbili. Měli taky fousy jako ten můj. Ale ten můj nevypadá jako prase. A udělal jsem mu modré oči.

Adrianka: Takže ty nemáš Zelenoočka, ale Modroočka!

Andulka: Třeba má ty oči kouzelný, aby s nima viděl pod vodou, tak jsou modré.

Pája: Vídiš, to je pěkná myšlenka. Já jsem si všimla, že má ten Šimonův vodník takový výrazný oči, neusmívá se... a taky není tak výrazně barevnější jako třeba ostatních dětí.

Šimon: No, já rád maluju fixama tmavýma.

Pája: A co ty Zuzanko? Ty na tom tvém obrázku nemáš vodníka?

Zuzanka: Noo, já si na něj netroufla, tak je pod vodou. Ale namalovala sem aspoň ten rybník, jak chtěl král.

Pája: No, tak jsme to taky říkali, že pan král chce vidět, jak si žijí jeho vodníci, takže rybník stačí.

Dominik: Já jsem taky nakreslil jenom rybník.

Verunka: A já taky!

Pája: Počkej, ty tady v koutku máš, vodníka, nebo ne? Takovýho zelenýho panáčka?

Verunka: No jo. Ale ten se moc nepovedl.

(...)

Reflexe – vodníci

Pája: Dnes jsme si ukazovali celkem tři obrázky – co na nich bylo?

Andulka, Adrianka: Vodníci.

Zuzanka: No a taky ty modré holky.

Šimon: To byly rusalky, přece.

Andulka: No mě se líbil hlavně ten první vodník, ten od Josefa Lady.

Pája: Aha, a dokázala bys říct proč?

Andulka: No... protože ho znám, protože ho máme doma v knížce.

Anička: A taky nebyl tak zlej.

Pája: Zlej?

Sárinka: No ty ostatní byly přece zlé, jako že se mračili.

Pája: Takže vám se taky líbil spíš ten první vodník, ten od Josefa Lady? Aničko, Sárinko?

Anička: Mně jo.

Sárinka: Mně se nejvíc líbily rusalky, protože vypadají jako víly.

Pája: Tak dobře. Ještě se vás zeptám, pamatujete si, jak se jmenoval ten zvláštní způsob, kterým tvořil Josef Váchal? Ten, jak udělal ty „zlí“ vodníky a rusalky?

Andulka: To bylo, že se do dřeva vyryl nějaký obrázek, potom to pomaloval různými barvami a potom to obtiskl.

Pája: Výborně, Andulko, a jak se to tedy jmenovalo? Ví to někdo? Když se to ryje do dřeva?

Adrianka: Rejodřev... ne... já nevím.

Pája: Obráceně.

Adrianka: Dřevoryt!

(...)

Pája: A jak vypadali ty vodníci z toho dřevorytu?

Šimon: Byli jinačí než ten od toho Lady.

Pája: To je pravda, ale jak?

Šimon: Jako namalovaný pastelkama!

Pája: Jo, to je pravda, to bylo tou technikou dřevrytu...

Dominik: Měli žlutý vlasy, místo aby je měli zelený.

Adrianka: A taky modrý oblečení.

Šimon: A mně připomínali prase.

Pája: Ano a proč?

Šimon: Protože ten jeden měl takovej jako nos.

Pája: Jo, měl nos trochu jako prasečí rypák, to je pravda.

Adrianka: Mně připomínali sumce!

Anička: A byly zlí, mně se vůbec nelíbili.

Sárinka: Jo, jsou strašidelný.

Pája: Aha...a dokázali byste říct proč?

Anička: No, jak se jako šklebili a tak.

Šimon: Jo, protože měli ten úsměv, jako když se někdo usmívá, když udělal něco zlého nebo...

Pája: Jo, že vypadali tak zlomyslně. Tak mi ještě každý z vás rychle řekněte, jaká postava se vám líbila nejvíc. Už víme, že Sárince se líbí rusalky, Aničce ten vodník od Josefa Lady...

Andulka: A mně taky!

Pája: Jo, Andulce taky, co Adriance?

Adrianka: Já nevím. Mně asi taky ten vodník od Lady, nebo rusalky.

Verunka: Mně se líbila ta rybička! Protože jsem jí našla!

Pája: Aha, dobře, tobě se líbila rybička u rusalek, protože sis jí všimla jako první, ano?

Verunka: Jo a taky ty rusalky, jak byly modrý.

Pája: A co Šimon a Dominik?

Šimon: Mně ty vodníci, jak vypadal jeden jak prase.

Pája: Vážně? Ty strašidelný?

Šimon: Jo, já se jich nebojím.

Dominik: Ale já taky ne, ale nelíbili se mi. Mně se líbil ten vodník s fajfkou.

Pája: Dobře a zbývá nám Zuzanka?

Zuzanka: Já...já si zase nemůžu vybrat. Asi všichni se mi líbili.

Den čtvrtý – Strážní andělé

1. Cirkulace andělů – Aleš Lamr

Pája: Dneska mám tady pro vás takový speciální obrázek a už víte, co bude následovat – já vám ho ukážu, vy se na něj pořádně podíváte, zamyslíte se, co vám to připomíná, co tam vidíte, ale nikdo nic nebude říkat! A já se vás pak zase budu ptát. (...) Všichni si ho prohlídli? A kdo by mi o něm chtěl něco říct? Andulka?

Andulka: To vypadá jako mořské hvězdice a taky trochu jako nějaký panáček.

Pája: Aha, výborně, jako mořské hvězdice nebo jako panáček. A vědí všichni, co jsou mořské hvězdice?

Anička, Šimon: Jo!

Andulka: No.. jsou to takoví živočichové, který vypadají takhle, jako hvězdy, a nemají žádné oči... a žijou ve vodě, v hloubce, aby je nikdo nenašel, protože jsou vzácný a když jsou na souši, tak to pro ně může znamenat nebezpečí.

Pája: Výborně. Jsou to tedy vodní živočichové, mořští živočichové, kteří, podobně jako ryby dýchají žábrami, takže musí být ve vodě. (...) A pak si ještě říkala, že ti připomínají panáčka. Ještě někomu připomínají panáčka?

Verunka, Adrianka: Jo, mně.

Šimon: Mně taky.

Pája: A proč vám připomínají panáčka?

Adrianka: No, kvůli tomu, že tohle vypadá jako kulatá hlava, to pod tím ruce a pak nohy takhle roztažený.

Pája: Dobře, tak už víme, co nám ty tvary připomínají a co ty barvy? Líbí se vám?

Všechny: Jo.

Pája: Je to hezky barevné, že jo? Připomíná vám to něco?

Adrianka: Duha... takový duhový panáček.

Verunka: Jako duha to vypadá! Duha v nebi. Když bude pršet a sluníčko, tak bude duha.

Pája: Ano, to je pravda, tak vzniká na nebi duha. (...) A co to pozadí?

Andulka: Jsou tam vlnky jako v moři.

Šimon: Mně to připomíná taky nebe, trošku.

Dominik: No, když je to modré.

Pája: Ano, to je pravda, ale když se podíváme teď ven, tak jaký je nebe?

Verunka, Andulka: Modré.

Anička: Ale jenom světle.

Pája: Ano, kdežto tady na to obrázku je to...

Zuzanka: Tmavě modré. Takže to musí být moře a ne nebe.

Pája: No počkej, obloha je taky přece někdy tmavá. Kdy?

Andulka: Tmavá obloha je, když je zataženo.

Pája: Ano, když je zataženo, nebo...?

Sárinka: Když prší?

Adrianka: Nebo když je noc! Takže to může být nebe, ale v noci.

Pája: Ano, takže nám to může připomínat i noční oblohu.

Šimon: A na ní jsou hvězdy barevný.

(...)

Pája: Já vám tedy teď řeknu, jak se jmenuje ten obraz a kdo ho namaloval – jmenuje se to Cirkulace andělů a namaloval ho pán, malíř Aleš Lamr. Víte někdo, co znamená cirkulace? Nevíte? To nevadí, já vám to hned řeknu, to znamená oběh nebo koloběh, když se třeba pořád něco opakuje, jde to pořád dokola, nebo něco nebo někdo běhá dokolečka.(...) Když se na ten obraz teď podíváte znovu a už víte, že se jmenuje Koloběh andělů nebo teda Cirkulace andělů, našli byste tam ty anděly?

Anička: To by mohly být ty panáčky.

Sárinka: Jo, panáčky na nebi.

Pája: Aha, takže panáčky na nějakém tmavém nebi...

Andulka: Kde je třeba přeháňka...

Pája: Jo, kde je přeháňka a zataženo nebo noc.

Šimon: A když tam jsou takhle ty barvy, tak mohlo pršet a svítit sluníčko k tomu a ty anděličkové by měli tu duhu na sobě, třeba?

Pája: Vidíš, to je dobrá myšlenka. (...) Teď mi ještě řekněte, jak si představujete anděla? Jak má podle vás vypadat anděl?

Andulka: Má dlouhé blondaté vlasy a nad nima má takový ten... ten kroužek.

Pája: No, jak se jmenuje ten kroužek?

Verunka: Hlava!

Pája: Anděl má samozřejmě hlavu a nad hlavou mívá takový zlatý kroužek...

Sárinka: Svatozář!

Andulka: A ještě má křídla, velký.

Anička: Ale mají taky ruce.

Pája: Ano, ruce i křídla samozřejmě taky.

Šimon: A bílý dlouhý šaty.

Adrianka: A taky třeba hvězdu na čele.

Pája: Dobře. A když se teď zase podíváme na ten náš obrázek, nevypadají ty andělé na něm nějak jinak, než jak jsme si popsali? Nemají ani ty blondatý vlasy, nebo vůbec vlasy...

Andulka: Ani křídla nemají.

Šimon: Asi si je ten malíř představoval takhle, tak je tak i namaloval.

Pája: Jo, to je možný. Nebo je třeba viděl jen zdálky – víte, jak vypadají věci zdálky?

Dominik: Zvláště.

Pája: No, zvláště, to asi taky, ale hlavně je nevidíme pořádně, že jo, jsou menší než ve skutečnosti a nevidíme na nich úplně všechno. Třeba u anděla z dálky bychom neviděli, jaké má oči, jaké vlasy, jestli má křídla... ani bychom vlastně nemuseli poznat, že je to anděl.

Anička: Jo, já sem jednou viděla zdálky maminku a vůbec jsem jí nemohla poznat!

(...)

Pája: A co dělají andělé?

Zuzanka: Andělé chodí s Mikulášem a rozdávají dárky.

Pája: Ano, takže víme, že jsou andělé... jaký?

Verunka, Anička: Hodný.

Šimon: A taky pomáhají lidem, ochraňují je a tak.

Adrianka: Jo, moje babička mně a Dominičkovi dala takovýho malýho andělíčka, aby nás ochraňoval!

Pája: No, výborně, takže už víme, že andělé jsou hodní, pomáhají lidem a ochraňují je. A teď se váš ještě na něco zeptám. Dělali jste vy někdy andělíčky?

Děti:...

Pája: Když napadl sníh, třeba?

Šimon, Andulka: Joo!

Sárinka: A já taky!

Pája: Takže víte, jak se to dělá? Tak mi to pěkně předved'te, kdo ví, jak se dělá andělíček do sněhu (děti předvádějí). Dobře, to mi stačí a teď se ještě jednou podíváme na ten náš obraz...

Adrianka: Že by to mohli být andělé ve sněhu?

Pája: No, že jo?

Anička: Ale vždyť sníh není modrej...

Šimon: Ale třeba ve tmě jo, že jo?

(...)

Pája: A jestlipak znáte takovou tu modlitbičku, nebo takovou tu básničku pro andílka?

Sárinka: Můj andělíčku, strážníčku...no...

Andulka: Nene, andělíčku, můj strážníčku, opatruj mě ve dne, v noci, od hříchu a od zlé moci.

Šimon: Já to znám jinak!

Pája: A jak to znáš ty, Šimonku?

Šimon: Andělíčku, můj strážníčku, opatruj mi mou dušičku.

Pája: No vidíš, kolik je verzí. Já znám taky jednu, takovou legrační: Andělíčku, můj strážníčku, opatruj mi mou nožičku, opatruj mi obě, zaplatím já tobě. Že tam není dušička, ale nožička.

Verunka: Jee, to je srandovní!

Pája: (...) Tak co kdybychom se jí na závěr společně naučili?

Anička: Joo!

Sárinka: Tak jo.

Šimon: Já už jí umím... teda trochu.

Jak vypadá můj strážný anděl (povídává ledolamka před tvořivou aktivitou)

Pája: A co dělají teda ty andělé? Co jsme si říkali?

Anička, Verunka: Pomáhají.

Šimon: Pomáhají, jsou hodný.

Zuzanka: Pomáhají lidem.

Pája: A když jsme si četli tu pohádku, tak jak ten anděl pomohl té holčičce, pamatujete si to?

Sárinka: Že sundal svojí hvězdu, dal jí ty holčičce do očí a ta ona už nebyla slepá.

Šimon: A pak ona sundala ze stromečku jinou hvězdu a dala mu jí, aby se mohl vrátit do nebe.

Sárinka: Jo, protože kdyby mu jí nedala, tak by se tam nemohl vrátit.

(...)

Pája: A z té modlitbičky, jak jsme se učili a vy jí tak krásně umíte, tak z ní jasně plyne, že každý z nás by mohl mít nějakého strážného anděla, to znamená nějakého andělíčka, který se nad námi vznáší, drží nad námi ochrannou ruku, aby se nám nic nestalo. Jak myslíte, že by takovej anděl mohl vypadat?

Šimon: Já nevím, jak by vypadal, já ho nikdy neviděl.

Andulka: Měl by mít brnění.

Pája: Brnění, proč brnění?

Šimon: Vždyť to není žádný rytíř!

Andulka: No, ale je strážnej...

Pája: Aha, jako že je to strážný... ale, aby jsme si rozuměli, to, že se jmenuje strážnej, to znamená, že nad námi drží stráž, že nás chrání, to ne, že by to byl nějaký strážník nebo stráž, jako bývá v pohádkách. Takže se ještě jednou zeptám, jak si představujete toho svého strážného anděla?

Andulka: No, můj má brnění.

Pája: Dobře, tak ten Andulky má brnění, proč ne.

Andulka: A má hnědý krátký vlasy, je ostříhanej na ježka, protože je to kluk, a křídla má taky, modročervený

Zuzanka: Můj má křídla nějaký, má bílou košili a dlouhý blondatý vlasy.

Pája: A jakou barvu má těch křídel?

Zuzanka: Bílou, ale má je hezký.

Klárka: Já nemám žádného anděla.

Zuzanka: Máš, každej má.

Klárka: Já ho ale nikdy neviděla.

Pája: No to ani nemusíš, můžeš si ho představit, jak asi vypadá, co má na sobě a tak.

Klárka: Já nevím, jak vypadá.

Pája: Tak řekni, jak bys chtěla, aby vypadal. Třeba s tvou oblíbenou barvou vlasů...

Klárka:... zlatou.

Pája: Tak by mohl mít třeba zlaté vlasy, jo? Dlouhý nebo krátký?

Klárka: Dlouhý. Má bílé šatičky hezké, s knoflíčkama taky bílýma, takže to bude mít na sobě, protože je to holka. A...

Zuzanka: A co křídla?

Klárka: No, hezký.

Pája: A jakou barvu?

Klárka: Má tam růžovou, má tam červenou, zelenou...

Pája: Takové hezky barevné, jako motýlí. Dobře. (...) Tak a co ty, Dominičku? Co má tvůj anděl třeba na sobě?

Dominik:...

Pája: Tak jakou máš rád barvu?

Dominik: Všechny.

Pája: Všechny, aha. Tak by mohl mít barevné, duhové šaty, jako byly ty barvičky na tom dnešním obrázku, co ty na to?

Dominik: Tak jo. A zlatý vlasy má. A je to kluk, takže je má krátký.

Verunka: Já už jsem na to přišla!

Pája: Jo? Tak povídej.

Verunka: Je to holka a má šaty, takový růžový. A taky má pruhoanou barevnou čepičku. A potom tam má takovouhle velkou bambulku.

Pája: Hmm, tak to jsem na něj zvědavá, dobře.

(...)

Jak vypadá můj strážný anděl (reflexe tvořivé aktivity)

Pája: Teďka si uděláme takové povídání o těch vašich obrázcích. Každý z vás tady předtím řekl, jak si myslí, že ten jeho andílek vypadá, jak si ho představujete, jaké má vlasy, šaty, křídla a kam byste se

s ním vydali, jak byste ho vzali. Takže teď vlastně chci, abyste mi to každý z vás zopakoval a ukázal na tom vašem obrázku. A začne třeba Adrianka.

Adrianka: Já bych šla nejraději se svým andělíčkem na houby, proto jsem ho nakreslila do lesa.

Pája: A je to holčička, teda jo?

Adrianka: Joo, vždyť má dlouhý vlasy blondátý.

Pája: Aha a proč že by si s ním nejraději šla do lesa?

Adrianka: Protože tam ráda chodím, s dědou, a sbíráme rádi houby. Jo a jmenuje se Hvězdička.

Pája: Aha, vidíš, ještě jste se měli zamyslet nad jmény pro vaše andílky, tak to budu chtít ještě slyšet.

(...)

Andulka: Můžu teď já?

Pája: No jasně, tak povídej.

Andulka: Tak... já bych s andílkem nejradši šla k moři.

Pája: K moři? A proč k moři?

Andulka: Protože chci, aby mě ochraňoval, když budu s tátou plavat v hloubce.

Pája: Ahá, to je hezký. A je to teda kluk?

Andulka: Jo, ale brnění neumím, takže má tričko.

Pája: A šedivý křídla, koukám.

Andulka: Ne, ty jsou stříbrný. To je stříbrná, která už zaschla, takže vypadá jako šedivá.

Pája: Aha, tak to jo. Dobře.

Andulka: A můj se jmenuje Ondra, protože vypadá jako Ondra, který se mnou chodil do školky.

Verunka: Já bych ho nejraději vzala do bazénu.

Pája: Aha a vidím, že má takové pruhované šaty, takže je to holka?

Verunka: Jo.

Pája: A myslíš, že by s tebou taky plavala?

Verunka: Asi jo, ona to totiž umí líp než já, tak by mě chránila.

Pája: Aha, tak to je dobře. A jak se jmenuje?

Verunka: To nevím.

Pája: Tak si to rozmysli, já se tě pak zeptám, ano?

(...)

Klárka: Ten můj má ty barevný křídla, je to holka a vzala bych ho na louku.

Pája: Na louku jo? A proč?

Klárka: Abych se s ním proběhla.

Pája: A už víš, jak by se jmenovala?

Klárka: Asi Zuzka, podle kamarádky ze školky

Zuzanka: Jéé.

Pája: Tak to je pěkné, takže máš anděla Zuzku a vzala bys ho na louku, fajn. Tak a teď ty, Zuzanko.

Zuzanka: Ten můj je holka a je na nebíčku. A má růžový křídla a bílý šaty s puntíkama a taky bílý boty. A vzala bych jí na nějaký výlet k rybníku, abysme se tam prošly. A jmenuje se Anička, taky podle kamarádky ze školky. Ona byla totiž krásná a podobná tomu andílkovi.

Verunka: Já už vim. Jmenuje se jako ty.

Pája: Pája se jmenuje, jo? Tak to je hezký. (...) A co ty Dominičku, kam bys vzal andílka?

Dominik: Já bych byl rád, aby mě vzal na nebe.

Pája: Joo? Že by s tebou letěl až k nebi? A nebál by ses?

Dominik: Ne, vždyť by mě ochraňoval.

Pája: No jo, to je pravda. A je to teda kluk? A má pěkný duhový šaty, koukám.

Dominik: No, protože mám rád všechny barvy. A jmenuje se taky asi Ondra, podle našeho tatínka.

Anička: Můj se jmenuje Svatozář a vzala bych ho do Itálie.

Pája: Do Itálie? Taky k moři?

Anička: Jo, protože jsme tam byli s maminkou a tátou a sestřičkou a moc mi tam líbilo.

Pája: Tak bys ho tam taky vzala, tak to jo. A jaký má růžový vlasy!

Anička: No, růžová je totiž moje oblíbená.

Den pátý, závěrečná reflexe

Pája: Teď si vlastně zopakujeme, o čem jsme se tady celý ten týden bavili. A až si to zopakujeme, tak možná pan král z té naší pohádkové říše pozná, že jsme udělali velký pokrok v tom, že známe všechny možné pohádkové bytosti a dá nám poslední hádanku, abychom doplnily poslední písmenko.

Andulka: Ale chybí nám dvě písmenka v tajence!

Pája: Ano, to je pravda, ale my už žádnou jinou hádanku nedostaneme, takže to poslední písmenko si budeme muset domyslet sami. Takže – o kom jsme se bavili v pondělí?

Verunka: O skřítkách.

Sárinka: O skřítkách a vílách.

Pája: Ano a ukazovali jsme si dva obrázky, že jo? Tak jak se jmenoval ten první?

Adrianka: Jaro.

Pája: A italsky?

Zuzanka: Primavera!

Andulka: A člověk, který ho namaloval, se jmenoval Sandro Boticelli (dořekla většina dětí)

Pája: Správně, to už si pamatujete moc hezky. A odkud byl?

Všechny děti: Z Itálie!

Andulka: A byla tam bohyně lásky.

Pája: Ano, výborně a pamatujete si, jak se jmenovala?

Andulka: Venuše.

Zuzanka: A taky tam byl ten Merkur,

Verunka: A mně se nejvíc líbil ten andělíček, Amor.

Sárinka: A mně se líbila nejvíc ta Láska. Ta uprostřed.

Anička: Jo, mně taky.

Pája: Láska? Ta bohyně lásky, Venuše, tu asi myslíte, že jo?

Sárinka: No, já nevím, jak se jmenovala, ale měla krásný šaty a vlasy.

Anička: Stála uprostřed a vypadala jako královna.

Andulka: No, tak to byla ta Venuše právě.

Pája: Dobře a co tam tedy bylo za další postavy?

Zuzanka: Tři Grácie a ty se líbily zase mně, jak měly ty bílé šaty a jak jim vlály.

Adrianka: A pak tam byla ještě ta kytičková víla, ale ta nevím, jak se jmenovala.

Verunka: Jo, ta kytinková, co změnila toho chlapečka...?

Šimon: Nene! To byla Flóra a vzal si jí Zefyr, ale ještě když nebyla Flóra a pak z ní teda udělal tu královnu nebo hlavní vílu těch květin a tak.

Pája: Výborně, Šimonku. Takže si jí vzal bůh větru Zefyr a díky tomu se proměnila ve Flóru, správně si to pamatujete.

(...)

Pája: A odpoledne v pondělí jsme se bavili...?

Šimon: O skřítkách a koukali jsme na ten obrázek a tam byli Santa Clausové, dva.

Pája: Dobře a kdo tam ještě byl?

Sárinka: Ten zlej skřítek.

Andulka: Plivník.

Pája: Ano, těm zlým se říká Plivníci a co dělají?

Dominik: Škodí.

Adrianka: A proměňují se v černé malé kuřátko, aby se dostali do bytu.

Pája: Ano, nebo do domu. Ještě na něco si vzpomenete? Na nějaké další postavy?

Šimon: Ten nejstarší skřítek držel toho nejmladšího. A pak tam ještě bylo straáaálně moc dalších hlaviček.

Adrianka: Jo a ještě tam byla ta babička.

(...)

Pája: Tak, to byli skřítkové. A v úterý jsme se bavili...?

Zuzanka: O vodnících.

Verunka: A ukazovali jsme si Rusalky ve vodě a tam byla ta rybička.

Adrianka: A taky Vodníky od Josefů.

Pája: Ano a jak se jmenovali ti Josefové?

Andulka: Josef Váchal a Josef Lada (opět dopověděly všechny děti)

Pája: Výborně, to je super, jak si to pamatujete. A který z nich dělal takovou tu zvláštní techniku?

Šimon: Josef Váchal, on totiž ryl do dřeva a pak to obtiskával.

Pája: A pamatujete si, jak se jmenovala ta technika?

Zuzanka: Dřevoryt!

Pája: Dobře. A jak to vypadalo, ty obrázky, líbily se vám?

Dominik: Jako namalovaný pastelkou vypadaly trochu.

Sárinka: Mně se líbily ty víly... jako ty rusalky, myslím.

Šimon: A ty vodníci vypadali pro mě trochu jako zombie, protože měli takový tmavý obličej.

Pája: Tak to jste se rozpovídali pěkně. Takže vypadaly trochu jako namalovaný pastelkami, jak říkal Dominik, pak tady Šimonovi připomínali vodníci zombie a Sárince se líbily rusalky. Dobře. Pamatujete si ještě, co bylo na těch vodnících od Váchala tak nějak zvláštní? (...) Jaký měli vlasy třeba?

Anička: Zelenou?

Adrianka: Právě že né, měli je takový žlutý.

Pája: Ano, to bylo zvláštní, že jo? Oproti tomu obrázku od Josefa Lady.

Dominik: Jo a připomínali prase!

Andulka: A taky žábu.

Adrianka: A smějou se, jako by udělali něco hnusného.

Pája: Dobře, tohle všechno jsme si tedy říkali. A co ten druhý vodník? Ten od Josefa Lady?

Adrianka: Ten vypadal, že je hodnej.

Andulka: A měl zelenej fráček. (...)

Pája: A tomhle jsme se bavili...?

Zuzanka: Včera.

Pája: Ano, správně. A pamatuje si ještě někdo z vás název?

Andulka: Cirkulace andělů. A znamená to koloběh.

Adrianka: A taky jsme to dělali z nás tenhle obraz. A já byla ta prostřední.

Pája: Ano, dělali jsme živý obraz. A co myslíte, povedlo se nám to? Vypadali jsme jako ten obraz?

Adrianka: Jo.

Šimon: No, docela jo.

Anička: Akorát sme nebyli tak barevný. A mně svítilo sluníčko do očí.

Klárka: Jo, mě taky, ale dala jsem si na čepici, tak mi to nevadilo.

Pája: A pamatujete si, jak se jmenoval ten malíř? Ten pán, co tenhle obraz namaloval?

Zuzanka: Ne.

Pája: Aleš...?

Andulka: Aleš Lamr!

Pája: Dobře, takže to jsme se tedy bavili o andělech, kreslili jste svoje anděly strážné...tak to jste poznali docela hodně bytostí, pohádkových, že jo? Poznali jste víly a skřítky, vodníky a rusalky, princezny a prince a nakonec i andílky. No a dneska, pokud najdeme tu poslední hádanku a uhodneme správně tu tajenku, tak vás čeká nalezení pokladu...

Verunka: A karneval!

Pája: Ano a karneval. Tak a ještě se vás schválně zeptám, který ten obrázek se vám líbil nejvíc.

Verunka: Mně ty rusalky, tam byla ta rybička totiž.

Pája: Jo, ta tvoje oblíbená rybička, to je pravda.

Adrianka: Mně to jaro.

Pája: Primavera se ti líbila? A dokázala bys říct proč?

Adrianka: No... protože mám ráda kytičky a víly a tam jich bylo hodně.

Klárka: A mně se líbili ty andělíčky, ale já jsem ty ostatní neviděla.

Pája: No, tys přišla až včera, ale tak teď jsme si je tady ukazovali taky, tak alespoň tak si je viděla.

Šimon: A mne taky ta Primavera, protože se mi líbil ten Zefyr, jak tam lítal.

Andulka: No, to se mi taky líbilo.

Pája: Ten Zefyr?

Andulka: No a ta příběh, jak si vzal tu Flóru a udělal jí z ní a ona pak byla královna.

Pája: Takže se ti líbil nejvíc tenhle obraz, protože se ti líbí ten příběh?

Andulka: Jo.

(...)

Pája: A co vodníci?

Dominik: Ty se líbili mně, ale jenom ten hodnej.

Pája: Ten od Josefa Lady?

Dominik: Noo, jak měl zelený vlasy.

Šimon: To mně se líbili i ty zlý.

Pája: Vážně? A proč?

Šimon: Já nevím moc. Asi jak byli namalovaný a že vypadali jako zombie.

Sárinka: No, mě se asi nejvíc líbili skřítkové, jak tam byl ten malej a ten zlej, jak jsem si ho všimla.

Pája: A co ty, Aničko?

Anička: Já nevím úplně, asi ty víly, jak tam byla ta Venuše.

Pája: A ještě Zuzanka nám nic neřekla?

Zuzanka: Já nevím. Mně se líbily všechny obrazy.

Pája: Dobře, a kdyby sis měla jeden vybrat?

Zuzanka: Tak asi ty andělíčky, jak byly barevný a že vypadaly jako hvězdičky.

Gymnázium – přepis interpretací + kategorizace otázek a fází hodiny

Legenda:

testovací otázky

„proč“ otázky

povzbuzovací (vyzývající/upozorňující)

ujišťující (parafrázující/shrnující)

organizační

(organizační – speciální – pouze u čtvrté hodiny)

Dáma se slunečníkem a Terasa Kavárny večer

1. fáze

Pája: Tak úplně v rychlosti – co jsme tu měli minule? Terez?

Tereza: No, minule jsme interpretovali dva obrazy, jeden teda jsem vybrala já, to byly ty *Hlasy* od Jovera, což je současnej australskej umělec. A ten druhý obraz byl *Výkřik* od Muncha.

Pája: Výborně, jak vypadaly ty *Hlasy*, Martine, vzpomeneš si?

Martin: No, byly takový hodně barevný, připomínaly plakát, byl to teda pěkněj obraz, mně se líbil.

Pája: Dobře, co ty, Tomáši? Pamatuješ si na něj?

Tomáš: Mně se taky líbil, bylo tam hodně symbolů a hlavně byl takovej pestrej, barevněj, oproti tomu *Výkřiku*

Pája: Dobře, co ten *Výkřik*?

Nikol: No, ten jsme vybrali já a Martin, protože nám přišel zajímavěj a taky takovej tajemnej, trochu děsivej a byli jsme zvědavý, co na něj budou říkat ostatní.

Pája: Pamatuje si někdo něco o Munchovi? Nanet? Ty si vlastně ještě nic neřekla.

Nanet: Já jsem tady nebyla, tak nevím...

Pája: Jo, vlastně, tak někdo jinej, co víte? Kromě Nikol a Martina.

Tomáš: No, žil někdy na přelomu 19. a 20. století a jmenoval se Edvard. No a ty je ho obrazy jsou hodně depresivní...

Pája: Jo, ty jeho nejznámější ano, on se vlastně před krajinomalby a figury dostal až k těmhle...

Tereza: Tam se vlastně snažil nějak zachytit tu náladu, ten strach a tak, ne?

Pája: Jo, přesně tak, to byla podle něj nálada konce 19. století. Kdo z něj vycházel? (...) Jakej uměleckej styl?

Nikol: Expresionismus.

Pája: Dobře. Tak to si celkem pamatujete. (...)

2. fáze

Takže dnes v tom budeme pokračovat – máme tu další dva obrazy od některých z vašich spolužáků. Takže teď začneme přímo tím, co na obraze vidíte, jak to na vás působí a tak podobně, vždyť to znáte.

Chce někdo začít? Tak Terezo...

Tereza: No, je to sluneční den, na obraze vidím nějakou ženu se slunečníkem, jak jde po louce. Myslím, že to bude starší paní.

Pája: **Proč myslíš?**

Tereza: Přijde mi to jako tou postavou, možná?

Pája: **Jako držení těla třeba?**

Tereza: No....

Tomáš: To mi nepřijde, mně se zdá, že se drží docela rovně.

Tereza: No, to asi jo, já nevím, mně něco na tom obraze evokuje stáří nebo starší paní, asi ne teda to držení těla, ale možná ten slunečník nebo celkově to oblečení, to její vzezření... já nedokážu dost dobře říct to.

Pája: **A jak na tebe celkově působí?**

Tereza: Docela pozitivně. To sluníčko a výjev.

Pája: **A co ta technika toho namalování?**

Tereza: Je to takový rozmazávaný.

Pája: Dobře. **Nanet?**

Nanet: Jsou tam jasně vidět tahy štětce. A taky jsem si všimla, že je sice sluníčko, ale jinak to bude větrný den. Taky na mě působí celkem pozitivně.

Pája: Dobře. **Ještě něco?** Nic? Jste dneska nějaký málomluvný.

Martin: To spíš ten obraz, že je takovej... moc se o něm nedá říct.

Pája: **A co bys o něm řekl ty?**

Martin: Je teda dost bez detailů. A chtěl bych taky říct, že na mě teda moc pozitivně nepůsobí, mně přijde ta paní taková... smutná nebo docela záhadná, tajemná.

Pája: **Aha... a proč?**

Martin: Jak nemá ten obličej, to na mě působí tak skoro... zlověstně nebo já nevím.

Pája: **Takže jak nemá ten konkrétní obličej, tak to na tebe nepůsobí pozitivně...?**

Martin: No, tak nevím, co si mám o ní myslet, a i když je tam to sluníčko a to všechno, světlý barvy, tak si všímám tohohle a nepůsobí to na mě nějak extra pozitivně.

Pája: **A zeptám se: kdyby měla ten obličej vykreslenej do detailu? Působilo by to na tebe líp?**

Martin: To taky záleží na tom, jak by ten obličej vypadal, co by se v něm zračilo. Ale cejtíl bych se...takovej jistější.

Pája: Dobře. Ještě něco? Tak Nikol...

Nikol: Na mě působí pozitivně. Mile, tak bezstarostně, že se ta holka jen tak prochází po louce za slunečního dne, ani ten obličej mi tam nechybí.

Pája: Tak to vypadá, že ten chybějící obličej bude docela velké téma. Co Nanet ty, všimla sis toho doted?

Nanet: Mně to tam ani nevadí, přijde mi, že se to k tomu celkovému obrazu hodí. Že je takovej rozmazanej, rozevlátej...

Nikol: Prostě to působí, že to tak má být, nepůsobí to jako chyba, že by malř na ten obličej... zapomněl nebo by se mu ten obličej nepovedl, tak ho začmáral.

Martin: Tak to já taky netvrdím, ale s tím obličejem by to pro mě bylo takový jasnější.

Pája: Jasně, já ti rozumím. Tebe ten chybějící obličej znejstil.

Martin: (směje se) Já to asi potřebuju naservírovaný na stříbrnym podnose, takový přímočařejší...

Pája: ...že bys hned věděl, jaký emoce se jí zračí ve tváři, takhle vlastně to nevíme. To je zajímavý, protože obličej, to je to, čeho si všímáme na člověku i třeba v komunikaci – těch mimických gest, úšklebů, úsměvů – z toho vlastně poznáme, jak se ten člověk cítí. A tady nám to malř odepřel.

Všímáme si teda třeba i z držení těla, ale ten obličej je takový základ. (...) Co ty, Tomáši, a ten obličej?

Ty jseš dnes nějak zamlklej...

Tomáš: No tak, je to obraz, kterej jsme vybrali s Markétou, tak jsem nechtěl tady nějak ovlivňovat nikoho... ale ohledně toho obličeje – já nevím. Já sem na to asi jako Nikol, mně to prostě přijde v pohodě, že to tak má být.

(...)

Pája: Dobře. Takže se vás zeptám – co historickéj kontext toho obrazu? Kdy byl asi namalovanej, tipněte si. Samozřejmě kromě Tomáše teda!

Tomáš: (směje se) Sakra!

Martin: Osmnáctý století?

Pája: Dobře, další tipy?

Nikol: Já bych řekla 18. nebo 19. století.

Nanet: Když já to vim...

Pája: No tak to řekni!

Nanet: To je impresionismus, takže asi 19. století, myslím.

Pája: Aha, a podle čeho si to poznala?

Nanet: Podle stylu malby, oni malovali takhle štětcem, jako třeba tahama, nebyly tam moc detaily, malovali hodně krajiny... no a tak. A tohle konkrétně maloval Manet nebo Monet, to nevím.

Pája: Dobře, tak to už necháme na Tomášovi, aby nás zsvětíl...

Tomáš: A mám říct i takový ty obecný informace o tom malř?

Pája: No jasně, řekni všechno, co víš, co si zjistil.

3. fáze

Tomáš: Takže byl to francouzský impresionistický malíř a grafik...a můžeme ho považovat za zakladatele impresionismu.

Pája: A jenom ještě jednou řekni to jméno jeho?

Tomáš: Jo, byl to Claude Monet. Byl to teda zakladatel impresionismu, podle toho je obrazu - Impresionismu se říkalo impresionismus podle obrazu *Imprese*, nebo se mu taky říkalo *Východ slunce*. Jeho obrazy měly charakteristické rysy – byly zářivé, pestré odstíny barev, maloval tahem štětců většinou a jeho obrazy vyvolávají dojem neklidu a taky tak ukazoval svůj pozitivní vztah k přírodě. Tenhle obraz konkrétně se jmenuje *Dáma se slunečníkem*. Tenhle konkrétně je z roku 1886, on jich namaloval s tímhle tématem hodně. Na obrazu můžeme vidět Monetovu nevlastní dceru Susanne. V některých replikách je zobrazen i malý chlapec v pozadí, tady takhle nějak (ukazuje). Hlavním námětem tohoto díla je teda postava ženy, to teda dělá tenhle obraz jedinečný, jelikož Monet maloval většinou jenom přírodu, třeba úplně typicky leknínová jezírka. Není tedy detailně vymalován obličej, to jste si všimli, postava je namalovaná z pohledu a můžeme usoudit, že je větrný slunečný den a proto má ta dáma v ruce slunečník, aby se chránila před tím sluncem. A našel jsem tedy domněnku, že tímto obrazem chtěl Monet upozornit na důležitost souladu mezi člověkem a přírodou.

Pája: Dobře. Super. Myslím, že tam bylo všechno podstatné, já mam tady jen pár doplňujících informací. Jenom teda obecně k těm impresionistům, taková příhoda se stala: že oni když vystavovali, tak vystavovali v Salónu odmítnutých, říkalo se tomu teda i „výstava odmítnutých“. Tam právě byl vystaven i tenhle obraz, ta *Imprese* neboli *Východ slunce*, což je vlastně vůbec první impresionistický obraz. Slovo *imprese* znamená dojem a toho se taky chytnul jeden žurnalista a kritik umění a nazval je „malíři dojmů“ neboli... impresionisté. Napsal to ve své zdrcující kritice jako urážku, oni se vlastně zabývali malováním nějakých prchavých dojmů, místo aby zobrazovali realitu – to bylo v té době zvykem a platilo to za takovou tu nejlepší možnou volbu, nebo spíš... zobrazování reality to bylo v té době považováno za jediné možné umění. Takže to, že je nazval impresionistama, měla být urážka, jenže oni si to prostě vzali za své, řekli: „my jsme teda impresionisti, my malujeme dojmy.“ a říkáme jim tak teda dodnes. Konkrétně ten Monet namaloval velký množství obrazů, a byly to takové momentky, vlastně úplně obyčejný okamžiky všedního života, hodně krajinomaleb. Snažil se vlastně o zachycení nějaký ty prchavosti dne a doby a vůbec života. No, o tomhle obrazu... k tomu vlastně nemám co dodat. Jenom snad... on namaloval velké množství obrazů, které měly stejný motiv a vlastně tahle *Dáma se slunečníkem* je přesně ten případ. Ani nevím, kolik přesně těch „replik“ nebo teda obrazů se stejným námětem je, a každý z nich se trochu liší od těch ostatních. Vlastně na těch úplně prvních on maloval ještě ten obličej, tam vlastně vidíme ty rysy, ale postupně se to stírá až

k téhle variantě. Nebo na některých z nich pobíhá ten klučík, jak si správně říkal. No,... a to je tak nějak všechno.

4. fáze

Tak jo, tak se vrátíme a můžeme tedy začít s poučenou interpretací – jak se změnil váš pohled? Nebo jestli se vůbec změnil.(...) Nikol?

Nikol: No, můj pohled se vlastně nezměnil, já ten obraz vnímala pozitivně a to je vlastně pořád stejný, a teď už teda vím, že tam původně ten obličej byl, ale v týhle variante není.

Pája: Jo, takže to na tebe pořád působí pozitivně... a proč myslíš, že už tam ten Monet ten obličej nenamaloval? Že to nechal takhle rozmazané, nejasné?

Nikol: No, to nevím... já ani nevím, jestli k tomu měl nějaký jasnej důvod.

Martin: Já si myslím, že tak chtěl zachytit takovou tu pomíjivost... nebo teda to, o co se impresionisti snažili, jak jste říkala, že zobrazovali momentky a prchavost.

Nikol: No, to jediné, že vlastně tím ještě posílil ten dojem tý momentky.

Pája: Aha, to je dobrá myšlenka. Že vlastně začal i s obličejem, ale postupem času chtěl do obrazu přidat dojem toho prchavého okamžiku, tak to udělal takhle rozmazaně, jo?

Martin: Na mě to tak působí. (...) V tom je vlastně jediná změna mého pohledu, že už vím, proč tam teda možná ten obličej není.

Pája: Jo, ty si původně říkal, že na tebe ten obraz působí tajemně nebo zlověstně, co teď?

Martin: No, to je asi furt stejný.

Pája: I když znáš ten možný důvod toho chybějícího obličeje?

Martin: No, to je... to je něco jiného. Já vlastně v podstatě vím, proč tam asi ten obličej nenamaloval, ale to vím v souvislosti s tím, že... že existují i jiné obrazy se stejnou holkou nebo teda dámou. Ale když se na ten obraz podívám jen jako na samotnej obraz, tak na mě působí stejně, pořád se cejtím takovej nejistej, že nevím, jak jí je.

Pája: Aha, to je zajímavý! Takže tobě se vlastně tím mým a Tomášovo výkladem otevřely... otevřely dvě cesty, jak ten obraz vnímat – jednou v kontextu těch ostatních „replik“ a jednou jako samostatný obraz, chápu to dobře?

Martin: No... jo, asi jo.

Pája: Tak to bych ale počítala jako změnu v pohledu, ne?(...) Dobře, tak jedeme dál, Terko?

Tereza: Mě trochu překvapilo, že se jedná o jeho dceru...

Tomáš: Nevlastní.

Tereza: No, nevlastní dceru.

Pája: Aha, a proč?

Tereza: No, jak jsem říkala, že bych jí tipovala jako starší ženu, takže mi ta dcera trochu nesedí.

Pája: Jo a promiň, ty si říkala, že ti přijde starší proč?

Tereza: No to je to, co se přesně nevěděla nebo teda nevím, ale asi těma šatama a tím slunečníkem, že je to spíš starší dáma nebo žena.

Pája: Takže teď je to trochu v rozporu s tím, co ses teď dozvěděla – že to maloval podle své nevlastní dcery? No a jinak?

Tereza: Jinak se mi ten obraz líbí, působí na mě pořád stejně kladně. A je mi sympatická i ta myšlenka toho impresionismu, že jsou takový libivý, na nic si nehrajou a malují podle sebe.

Pája: Takže ten výklad v tobě navíc probudil sympatie k tomu námětu a vůbec k impresionistům, jo?(...) Jen tak pro zajímavost, má to ještě někdo z vás?

Nikol: Jo, asi já.

Pája: Super. Nanet, co ty?

Nanet: Tak já už vlastně věděla o co impresionistům tak nějak šlo, takže mě to nepřekvapilo. Jen jsem si trochu říkala, jestli tam budou hrát nějakou roli ty kytky taky dole. Že jako vim, že ta příroda a taky, ale zajímalo mě, jestli tam třeba ještě nebude nějaký ten skrytej význam...

Pája: Jo, myslíš třeba nějaká „květomluva“ nebo tak?

Nanet: No... možná.

(...)

Pája: Tomáši, proč sis vybral zrovna tenhle obraz? Jo a ještě vlastně důležitá otázka – vybral jsi ho ty nebo Markéta?

Tomáš: No, my ho vybrali spolu... dali jsme jako nějaký návrhy a z toho jsme pak vybírali. No a ten Monet a tenhle obraz byl takovej optimickej, prostě se nám líbil.

Pája: Aha... mně překvapilo a trochu i potěšilo, že je to jeden z těch míň známých obrazů, že když se řekne impresionismus, tak si většina lidí vybaví spíš tu *Impresi*... nebo... tenhle obraz jste už někdy viděli nebo ne? (ukazují *Impresi*) Martin kejve, Tomáš taky, Nikol i Nanet...jo... tak dejme tomu...je zkrátka známější a tím pádem bych čekala, že si spíš vyberete takovej, protože se o něm dá hodně a snadno toho najít. Ale vy jste se toho nezalekli a šli jste do neznámýho... nebo teda méně známýho obrazu. A to je fajn.

Tomáš: No, my jsme o něm přemýšleli, ale ta *Dáma* nás zaujala víc. A taky právě působí veselejš... rozhodně víc než ta *Imprese*.

Pája: Aha, je pravda, že jak je tmavší, tak působí možná trochu temněji... co myslíte vy ostatní?

Nanet: Já teda musím říct, že sem viděla trochu světlejší verzi a ta na mě tak nepůsobila, ale když vidím tuhle, tak je teda pravda, že je to trochu depresivní.

Pája: Jo... jo, to je dobrá poznámka, ono je to taky o kvalitě té reprodukce, jak je nafocená, jak je vytištěná nebo zobrazená. A nikdy úplně nevystihne tu pravou podstatu, ten dojem, kterej máte, když vidíte ten obraz v celé své kráse v galerii (...) Ještě k tomu někdo něco?

Tomáš: Já si teda myslím, že rozhodně ten *Východ slunce* má v sobě určitou temnotu, už jen tím, že tam ještě úplně není sluneční světlo. Na to nás vlastně odkazuje i ten název. Kdežto *Dáma se slunečníkem*, tam je slunečný den, tam je to světlejší.

Pája: Ano, to je pravda...tam vlastně začíná teprve ten den, takže je takové to šero, pološero. (...) Když se zeptám na úplně banální otázku, **jakej obraz se vám líbí víc? A proč? Nikol?**

Nikol: Tak ta *Dáma se slunečníkem*, protože je taková přímočařejší, nebo... ta *Imprese* je taková tajemná, tmavší barvy... prostě ten druhý na mě působí tak celkově líp (směje se).

Martin: Já to mám stejně. Tenhle (pozn.: *Imprese*), ten na mě působí, že se tam děje něco špatného.

Pája: **A proč?**

Martin: Tam mi přijde, že je tam nějaký továrna, nebo co...

Pája:... **a to je špatný?**

Martin: No, to asi ne,... ale může být! (směje se) Není tam takovej ten soulad s tou přírodou, jako na tom druhým obraze.

Pája: Jo... aha. (...) **Co ty, Nanet?** Tys říkala, že si viděla tu světlejší verzi...

Nanet: Já se nemůžu úplně rozhodnout, kterej se mi jako líbí... mně hlavně přijde zajímavěj ten rozdíl mezi nima. Je tam vidět, že je maloval s nějakým časovým odstupem, že si třeba už něco prožil, něco, co ho ovlivnilo...

Pája: Ano, to je dobrá poznámka... vydrž, já se podívám... Jo, tak *Imprese* je z roku... někdy kolem 1874, kdy vlastně byla ta výstava a *Dáma* je z roku 1886. To je nějakých... 12 let, jestli se nepletu... jo. To je pravda, co říkáš, rozhodně, protože se změnilo i něco v něm a určitě se časem měnilo i to, jak tvořil, jeho preference, jak už preference témat a námětu, tak i preference barev. **Tomáši, co ty? Tys vlastně říkal, že jste si zvolili tu *Dámu*, takže je asi jasný, co se líbí... nebo?**

Tomáš: Jo, to jo. Vlastně tohle (pozn.: *Imprese*), to je taková jakoby... rozmazanina, že vlastně úplně nevíme, co se tam děje, kdežto ta *Dáma*, tam je to jasný, že je na tý louce. Ta *Imprese* je vlastně takovej nejistej obraz... tak na mě působí, tam se může stát cokoliv. Kdežto ta atmosféra louky a slunce... to je něco, co působí tak... bezpečně, nebo...

Pája: Jo, rozumím ti.

Tomáš: Že vlastně ta loďka tady nebo co to je... že může klidně vézt mrtvolu. (směje se, ostatní taky) Teda, to je první, mě napadlo.

Pája: Aha... **takže je tam vlastně víc těch možností, jak ten obraz vykládat?** To je další zajímavost, že nám sám obraz dává větší volnou ruku v těch svých interpretacích, protože je právě takovej nekonkrétní, protože my si tam vlastně můžeme dosadit cokoliv. Ale zase nikdy nemám tu jistotu, že právě tak to je, právě tak to autor myslel.

Tereza: To mi přijde hodně zajímavý. A proto se mi ten obraz líbí i víc. Že mám vlastně větší obzor, že si můžu pod tím představit hodně věcí... nebo příběhů, a tak.

Pája: Takže tobě se líbí víc, protože máš větší možnost v tom interpretačním poli? Aha, tak super. A ještě se tě zeptám, nevadí, že tam nemáš tu jistotu? Takové to ujištění, že to tak je, potvrzení od toho autora?

Tereza: No tak... tak vím určitě, že to je na vodě a že je to ráno. A to mi jako jistota stačí (směje se).

Pája: To je zajímavý, já se ptám totiž proto, že mám tu zkušenost, že studenti, ať už vašeho věku nebo i na univerzitě třetího věku, že mají rádi obraz s příběhem, ve kterém si můžou něco sami najít, ale pak když jim řeknu, o co se tam přesně jedná, tak jsou radši, protože to můžou porovnat a mají tu jistotu toho, že tak to teda doopravdy asi je. (...) Tak jo, ještě něco k tomu obrazu předchozímu? K té Dámě? Nebo vůbec k Monetovi? Znáte ještě od něj nějaký obrazy?

Tomáš: Lekniny.

Pája: Jo, ty jsou taky hodně známý. (...) Těch vlastně namaloval taky hodně verzí a dost je maloval i na sklonku života a ty poslední už jsou opravdu... no, jsou to takový... barevný skvrny. Když se na to podíváte zblízka, tak tam toho moc nevidíte, musíte poodstoupit a pak se vám to tam zjeví... Což je vlastně typickou doménou impresionistických obrazů, že když se podíváte zblízka, tak to vypadá jako rozpixelovaná fotka, a z větší dálky nebo s větším odstupem už tam vidíte to, co máte. (...) Tak jo, takže můžem tento obraz uzavřít? Nechceš ještě něco dodat na závěr, Tomáši?

Tomáš: Já myslím, že už bylo všechno řečeno.

(...)

2. fáze

Pája: Tak se podíváme na další obraz a to je tenhle. Tak. Víte, co máte dělat...(…) Tak vidím, že jste všichni dopsali, takže můžem začít s tou interpretací. Takže, Martine?

Martin: Vidíme nějakou osvětlenou ulici, řekl bych, že při letním večeru, protože ta obloha je taková jasná, s hvězdama, působí to na mě tak teple, letně.

Pája: Takže takový ten vlahý letní večer, jo?

Martin: No, přesně tak. Je tam nějaká kavárna nebo... restaurace? Nevím. Taky je tam dost velké kontrast těch barev, ta žlutá s tou tmavou, černou. Jo a jsou tam taky dost vidět ty tahy štětcem, takže bych to taky tipoval na impresionismus.

Pája: Dobře, děkuju. Nikol?

Nikol: Já bych si tipla, že to namaloval Van Gogh. Ale to je jen takovej můj tip. Jo a na rozdíl od toho předchozího obrazu mi to teď přijde takový... obtáhlejší, ty tvary. Jakoby rozkreslený, ale zároveň mají určitě tvar, tamto to bylo tak jako úplně rozmazaný.

Pája: Jasně, jo, že je tam jasnější ta kontura, ano?

Nikol: Jinak na mě ta kavárna nebo ulice... no, jak říkal Martin, působí na mě tak pohodově, letně.

Martin: Já bych si tak s chutí sedl, takhle navečer.

Tomáš: Tak to je vlastně dobrá reklama pro tu kavárnu (směje se).

Pája: Aha, dobře. Terez, ty si vypadala, že chceš něco říct?

Tereza: Já jen...mně přijde takový zvláštní, že to centrum je vlastně až tady vzadu, jak tam sedí ty lidi kolem stolu.

Pája: Jo...aha. Myslíš centrum obrazu nebo centrum dění?

Tereza: No právě, že centrum dění. Že vlastně centrum obrazu není tam, kde je centrum dění, toho největšího ruchu. Proto si taky myslím, že ten obraz působí tak poklidně, pohodově. Kdyby se ten malíř... jakoby přiblížil k těm lidem a dal je víc dopředu, tak na mě bude působit víc... já nevím...

Pája: Rušně? Ne tak poklidně?

Tereza: Jo, přesně tak.

Pája: Vidíš, to je zajímavá myšlenka. Takže vlastně tím, že nás malíř umístil dál od zaplněných stolů, tak v nás mohl probudit pocit klidu...

Tereza: (...) No, jinak sem si taky všimla toho kontrastu. Ten je hodně výraznej. I vlastně proto, že na to, jaká je vzadu tma a že my vlastně nevidím žádnou... žádnou lampičku nebo prostě světlo, tak je ta fasáda restaurace nebo... nebo kavárny docela dost nasvícená.

Pája: To je pravda. Jediným zdrojem světla jsou tady vlastně ty rozsvícené okna...

Tomáš: A není tady lucerna?(pozn. ukazuje pod markýzou)

Pája: Jo, no vidíš, to je pravda.

Tereza: Tak tý bych si teda nevšimla!

Pája: Dobře. Terez, ještě něco? (...) Tak, Tomáši?

Tomáš: No mě teda hned na první pohled zaujala ta tma vzadu. Že to jsou jako takový ty noční uličky, kam bych se bál v noci.(...) No a tím nám vlastně i ten malíř určil, co je ten hlavní plán a co je pozadí. Jakože ta kavárna je to, čeho bysme si měli všimnout, to je vlastně to místo, kde se třeba odehrává nějaký ten děj...

Pája: Jo, to je možný.

Tomáš: Jo, taky je trochu divný, že vlastně tam, kde je ta tma, tak tam jsou ty lidi nebo ty postavy jako vybarvený a tam kde je světlo, tak tam ne.

Pája: Aha, jo, že pod tou markýzou, pod tím zdrojem světla jsou takový tmavý siluety a tady vzadu ne. To je dobrá poznámka, děkuju. Ještě nám taky řekni, jak to na tebe působí?

Tomáš: Tak jako magicky, tajemně, ale nee jako negativně nebo tak. Je to takovej magickej večer.

Pája: Dobře, takže jestli jsem dobře poslouchala, tak tu nemáme ani jeden negativní pocit, na všechny to působí tak nějak pohodově, kladně, ano? (...) Dobře. Ještě někdo něco chce dodat? (...) Kdo si myslíte, že to namaloval? Už tady tedy padlo jedno jméno, tak co myslíte vy ostatní?

Tomáš: Já si teda tipnu, že Renoir, ale nevím...

(...)

3. fáze

Pája: Dobře, tak Nanet už se nemůže dočkat, až nám to prozradí, tak můžeš.

Nanet: Tak já jsem teda nechala ty svoje poznámky doma, ale pokusím se to dát nějak dohromady zpaměti. Nikol má pravdu, je to od Vincenta van Gogha, jmenuje se to Kavárna a je to vlastně v Provence, ve Francii – to místo totiž opravdu existuje, jak jsem vám posílala...

Pája: Jojo, mám to tady.

Nanet: No, je zajímavým že ta kavárna se dnes jmenuje Van Goghova. Ten obraz byl tuším namalovanej v roce 1887, ale nevím to bohužel jistě. A je to impresionismus, i když teda pozdní, což vlastně můžeme vidět i na těch tmavých barvách, takový ty raný impresionisti nepoužívali. No, a když jsem vlastně srovnávala tu fotku s tím obrazem, tak mě zaujalo, jak je to vlastně stejný, i ta lucerna a to ozdobný kování, akorát jediný, co ta chybí, je nad markýzou ten balkon, tak jestli tam třeba v té době nebyl nebo jestli ho jen nenamaloval...

Pája: Dobře, děkuju. Já se jen vrátím k Nikol – proč sis myslela, že je to Van Gogh?

Nikol: No, já si pamatuju, jak jsme viděla někdy nějakej obraz od něj a vlastně ta obloha mi ho připomněla, že je to možná pro něj typický?

Pája: Přesně tak. Když vlastně uvidíte obraz a uvidíte tam kombinaci takovýhle žlutý, takovýhle modrý a tmavý kontrasty, kontury plus ještě takovouhle oblohu, ty hvězdy, tak je to většinou vždycky Gogh.(...) Dobře. Nanet, máš k tomu ještě něco?

Nanet: No, na nic už si nevzpomínám.

Pája: Dobře, nevadí, myslím, že to podstatné tu bylo řečeno, takže já to jen doplním – není to teda tak úplně impresionismus, ale postimpresionismus, i když ty si správně uvedla, že je to „pozdní impresionismus“, tak tomu se teda správně říká postimpresionismus. Protože ve své podstatě to znamená vlastně jen to, že Van Gogh a další na ty impresionisty svým způsobem navazovali. Inspirovali se tahama štětce, těmi silnými nánosy barev, ale třeba ty kontury tam jsou už patrnější. Sám Van Gogh impresionisty kritizoval pro nedostatek sociálního citění, že malovali jenom to pěkné. Byl to teda hodně, hodně plodný malíř – udělal kolem 900 maleb a asi 1100 kreseb, což je úplně nemyslitelný a přitom mu bylo 37 let, když umřel. Jo, něco k tomu jeho osobnímu životu, tak v roce 1888 se začal přátelit s Gauguinem... víte, kdo byl Gauguin?

Tomáš: Už jsem to jméno slyšel...

Pája: No, byl to taky malíř téhle doby, to znamená postimpresionista, maloval hodně výjevy třeba z Tahiti nebo tak. Jo... tak jeho názorů si Gogh velmi cenil, ale o několik let později se pohádali a tak skončilo jejich přátelství i spolupráce. Vlastně jako reakci na tuhle hádku si Gogh uříznul kousek ušního lalůčku – ono se všude říká, že to bylo celé ucho, ale byl to teda jen lalůček. No i tak je to celkem... celkem výstřední. A ještě výstřednější bylo to, že ho prý daroval náhodné prostitutce jako dáreček na památku. Takže myslím, že to dost vystihuje to, jak rozrušený po té hádce musel být.

Vlastně v následujících měsících po tomhle incidentu s uchem se u něj začala projevovat psychická nemoc, nějaký depresivní stavy, hodně velký výkyvy nálad, což vyústilo v jeho dobrovolnou hospitalizaci do sanatoria, kde teda taky tvořil. Protože on tvořil všude, a už v sanatoriu, nebo v Arles, kde taky dost často pobýval... za celý svůj život to namaloval opravdu hodně, jak už jsme říkali, vznikají slavné obrazy slunečnic, nejrůznějších domů, krajinomalby, domy a jejich interiéry a taky tedy autoportréty. Jo a jenom tedy konec jeho života – v 37 letech umírá, když se sám postřelí puškou do hrudníku. Takže celkem zajímavý umělec a zajímavý život. A co k tomu našemu obrazu? No tak přesně se to jmenuje Terasa kavárny večer, já tu mám rok 1888, tys, Nanet, říkala?

Nanet: 1887, no.

Pája: Tak to je skoro ono, je to teda jeden obrazů jeho uměleckého vrcholu, jsou tam ty široký tahy štětcem, pastózní nánosy barev, velký kontrast... to jste vlastně říkali

4. fáze

(...) Tak to... takže vaše pohledy nyní?

Tereza: No, asi pořád stejnej, ten můj pohled se nezměnil... možná jen že sem poznala ty typický znaky pro Van Goghovu malbu, že to sem předtím nevěděla, že ta typická žlutá nebo žluto-oranžová.

Pája: Dobře, tak i to je taková změna, teda mini-změna, ale důležitá. Už na ten obraz koukáš jako na konkrétní dílo konkrétního umělce, že jo?(...) Tak, Tomáši?

Tomáš: Pro mě je zajímavý, že jsem se dozvěděl, že tohle místo fakt existuje. Že jsme měli možnost ten obraz porovnat s tou fotkou... že vlastně nejde jenom o konkrétního umělce, ale i o konkrétní místo. To je takový... hezký, no... já nevím, jak to říct.

Martin: Mně tam teda trochu vadí to rozmístění těch stolů, že vlastně když porovnáme tu fotku a ten obraz, tak na tý fotce je vidět, že ta terasa není nijak velká, kdežto na tom obraze je úplně obří... Já nevím, jestli by se tam reálně všechny ty stolky, co jsou na obraze, vešly...

Pája: Aha, vidíš, takže taky porovnááš... no, ono jde taky o úhel pohledu, u toho obrazu stojíme... teda, jako diváci stojíme před tou terasou, kdežto u tý fotky spíš bokem, tak to trochu zkresluje. A co jinak?

Martin: No, jinak taky mě zaujalo, že je to opravdový místo a furt si stojím za tím, že bych si tam v klidu poseděl...

Pája: Jo a teď už navíc víš, že je to i možný, protože ta kavárna existuje. (...) Nikol?

Nikol: Mě teda hlavně zaujala ta osobnost toho Van Gogha. Že jsem o něm tolik nevěděla. Jinak na obraz koukám pořád stejně, furt taková pohoda navečer, akorát mi to trochu neštимуje s tím, jak trpěl těma depresemi a tak...

Tomáš: Tak třeba měl zrovna dobrej den...

Pája: Aha, takže tobě vlastně ta atmosféra obrazu nesouhlasí s osobností autora?

Nikol: No, to mě jen tak napadlo... možná má Tomáš pravdu a možná je to zrovna obraz, kdy mu bylo dobře...

Pája: Dobře... když už jsme teda u toho autora, tak co říkáte na ten jeho autoportrét?

Tomáš: No, já nevím, možná už jsem ovlivněnej tím, co jste o něm říkala, ale přijde mi tady jako po nemoci, takovej sešlej, unavenej, že se tam jakoby ztrácí...

Pája: Ono vlastně... já co jsem viděla jeho autoportréty... viděli jste ještě nějaký?

Nikol: Jo, já jeden viděla.

Pája: No, tak mi možná dáš za pravdu, že já si nepamatuju ani jeden jeho autoportrét, kterej by na mě působil nějak jinak, než že je ten Gogh unavenej, smutnej... a tak jak říkáš, Tomáši, on už se asi tak prostě maloval. A ještě k tomu pozadí, že se on sám jakoby ztrácí, to je taky celkem typický. Já si vybavuju jeden autoportrét, kde má pozadí z takových modrých spirálek.

Nikol: No, ten jsem asi viděla i já.

Pája: Jo, no a stejnej má i oblek, takže se taky ztrácí, splývá s pozadím a jediné, co tam je vidět, tak je ta hlava.

Tomáš: No, mně se zdá, že prostě nevypadá dobře... nevypadá šťastně nebo spokojeně. Já jsem asi taky jeden viděl, jak tam má obvázaný to ucho?

Pája: Jo, přesně tak, no a tam taky nevypadá zrovna šťastně, ne?

Nanet: Mně teda strašně připomíná jednoho českýho herce...

Pája: Šmicera? Jo, to mě taky vždycky připomínal, to dělají ty zrzavý vousy a vlasy...

Nanet: No vůbec ty fousy jsou hodně výrazný... třeba oproti vlasům. Ty jsou takovej dominantní prvek. (...) Podle mě ho dělají staršího a takovýho divočejšího.

Pája: Tak to určitě. Ale to je asi dost častý, ne, když má chlap vousy, že vypadá starší a tak. (...)

Tomáš: Já bych se ho možná i bál, kdybych ho potkal... ještě s tím ušmiklym uchem! Takovej trochu morous, no.

Martin: Já nevím, je takovej unavenej, zničenej, úplně když se podívám na ty oči, ty kruhy pod nima,...

Nikol: Tak já kdybych viděla jenom ten obraz a nevěděla bych, kdo to je, tak na mě působí jako takovej starej chlápek, určitě bych mu netipla nějakých 37 let nebo tak... I z toho pohledu, jak kouká, že je prostě unavenej tím životem, jako by žil už strašně dlouho.

Tomáš: Ale tak možná, že se tak namaloval schválně, že si prostě připadal starej, unavenej ze života, tak se tak i namaloval.

Pája: Jo, že ten obraz nemusí úplně odrážet realitu, nebo to jak vypadal zvenku, ale spíš to, jak se cítil? (...) Nanet, co si říkala?

Nanet: Že mi přijde i dost pohublej, takovej hubenej v obličejí a kdyby neměl ty fousy, tak to jde vidět ještě víc, ty propadlý tváře a tak. (...) A jenom jsem ale chtěla říct, že co se týče toho zpracování, tak se

mi ty jeho autoportréty strašně líběj, že sou fakt jako mozaika... z takových malinkých plošek a že to dá dohromady ten celek.

Pája: Jo, to je pravda a ono, když se podíváme zblízka na tu tvář, tak on tam i používá takový barvy, který bysme na tváři moc nehledali, tu světle modrou, zelenou, k tomu červenou... no a když se podíváte pak z dálky, tak mu to prostě dohromady funguje.(...) Proč sis vůbec vybrala tenhle obraz, nebo teda tu kavárnu?

Nanet: No, my jí máme doma, jako reprodukcí, takže jí vlastně vídám každě den a už jsem si na ní tak zvykla, že mě zajímalo, co na ní uvidí ostatní.

Pája: Jo, jestli třeba neuvidí něco nového, něco, čeho sis nevšimla? A co, viděli?

Nanet: No, třeba mě nikdy nenapadl ten důvod toho, proč ten obraz působí tak klidně, že vlastně, jak říkala Tereza, že nás ten malíř umístil mimo ten hlavní ruch.

Pája: Tak to je dobře, že se ti takhle otevřela další možnost, jak to vnímat. Ještě něco?

Nanet: No, že se mi vždycky líbila ta barevnost, ty velký kontrasty, třeba když to srovnám s těma jeho *Slunečnicema*, tak ty se mi až tak nelíbí, že jsou takový... mdlý... hlavně už je to dost profláklej obraz.

Pája: Dobře. Ještě někdo něco k tomu obrazu? Nikdo nic?(...)

5. fáze

Jaký obraz vás dnes zaujal nejvíc? Nikol?

Nikol: Tak asi ten autoportrét...

Pája: Ten autoportrét Van Gogha? Proč?

Nikol: Ten mi přijde takovej nejzajímavější a hlavně mi asi pomůže zapamatovat si tu osobnost toho autora.

Martin: Mně ta Kavárna, protože je to takovej pohodovej obraz, jak už jsem říkal.

Pája: Jo a ještě se tě zeptám, líbí se ti i z hlediska toho zpracování nebo jen toho tématu?

Martin: Spíš toho tématu, z hlediska toho zpracování se mi víc líbí ten autoportrét.

Pája: A proč?

Martin: No, jak říkala Nanet, jak ty malý tečky dají dohromady ten obraz, to je dobrý.

Pája: Jasně. Dobře. Nanet?

Nanet: No, já mám ve zvyku posuzovat obrazy, jestli se mi líbí podle toho, jestli bych si je pověsila domů. A tu Kavárnu už tam mám, takže... hlavně mi přijde takovej nejkidnější, no. Třeba na ten autoportrét nebo tu *Impresi* bych se musela pořád soustředit...

Pája: Ono je vůbec zajímavý bavit se o těch hlediskách nebo o podmínkách, proč se nám nějaký obraz líbí nebo nelíbí nebo podle čeho to posuzujeme...třeba to, co si uvedla ty, to bych řekla, že je takové typické estetické hledisko – „ten obraz se mi líbí, pověsila bych si ho doma.“

Nanet: No ale právě když se nad tím zamyslím třeba z hlediska toho zpracování, tak mi přijde povedenej ten autoportrét nebo i ta *Imprese* – že prostě z barevných teček dokážou udělat obraz.

Pája: Jo, dobře, děkuju. Tomáši?

Tomáš: Mně se třeba z hlediska toho zpracování líbí hodně ta *Dáma* s tím slunečníkem, protože to je takový pozitivní, ty barvy a ta louka, že je to takový světlý, pastelový... je to takový jako nádherný, prostě.

Pája: Je pravda, že když se podíváme i na tu *Dámu*, tak tam najdeme barvy, které bychom tam třeba úplně nehledali, a přitom fungujou dobře – tady v tom stínu ta rudá nebo na ruce ta fialová...(…) Tak Terez? Co ty?

Tereza: Asi taky ten autoportrét... kvůli tomu, jak vypadá, že je takhle zpracovanej, no. Jak už se to tady říkalo. Jako domů bych si ho nepověsila, ale to jenom z toho důvodu, že mi přijde divný mít takhle v pokoji portrét vlastně úplně cizího chlapa...

Pája: Jo, takže nemáš problém s tím zpracováním nebo tou osobností ale vlastně s tím, že je to portrét, ano?

Tereza: No, že bych měla pořád pocit, že mě někdo sleduje nebo tak...

Pája: Jasně. (...) Tak ještě někdo něco by chtěl dodat? Nic. Dobře, tak já jenom na závěr shrnu, že dnes jsme se tedy zabývali impresionismem a postimpresionismem a uvedli jsme si dva hlavní představitele a jejich díla. Za impresionismus to byl Manet a jeho *Imprese a Dáma se slunečníkem* a za postimpresionismus Van Gogh a jeho *Autoportrét* a *Terasa kavárny večer*. Já vám děkuju za pozornost a příště se můžete těšit na něco speciálního!

Bar u Folies-Bergère

1. fáze

(...)

Pája: Co si pamatujete z minula? Co jsme dělali?

Tomáš: Měli jsme tu dva obrazy od Van Gogha, byla to ta kavárna a ten jeho autoportrét.

Pája: Dobře.

Tomáš: Můžu ještě?

Pája: No jasně!

Tomáš: Takže pak jsme měli dva obrazy od Moneta, první to byl ten můj...

Markéta: Náš!

Tomáš: No... ta *Dáma se slunečníkem* a potom ten východ slunce.

Pája: Výborně. (...) Co si pamatujete o tom impresionismu?

Nikola: No, že ten impresionismus se vyznačoval takovou flekatostí... jako když se rozpixeluje fotka – zblízka tam není nic vidět, jen z dálky. A pak si ještě pamatuju, že ten Van Gogh, že to byl už postimpresionismus.

Pája: A co se týče barev? Tak jaký tam převládaly, když porovnáte impresionismus a postimpresionismus?

Naneta: Tak v tom post- byla hodně výrazná ta žlutá barva.

Pája: No, to je typický právě pro Van Gogha, že tam má tu žlutou, výraznou žlutou a modrou třeba ještě.

Tereza: Taky ta jeho obloha, že hodně často maloval tmavě modrou s hvězdami.

Pája: Jo, to je pravda. A pak ještě, že používal barvu, kterou Monet a další impresionisti moc nepoužívali, no, skoro vůbec... jaká to byla barva?

Martin: Tmavá.

Pája: Ano, tmavou, černou. Kdežto Van Gogh už jí používal. Tak to je jeden z těch rozdílů mezi impresionismem a post-

Markéta: Taky se lišili v tématech. Že vlastně v impresionismu se malovaly hlavně krajinky.

(...)

Tomáš: A malovalo se jakoby tahama štětců a bez detailů – jak u impresionismu, tak postimpresionismu. A pak si pamatuju, že tam u toho Van Gogha, u té kavárny že byla ta perspektiva tou tmavou barvou, že čím dál to bylo, tím se to ztrácelo jakoby ve stínu.

(...)

Naneta: Já si ještě vzpomněla, že na jedné z těch prvních výstav byli impresionisti nazvaný malířema dojmů, že jako nemalujou skutečnost, ale dojmy.

Pája: To jsem se právě chtěla zeptat.

Tomáš: No a ty dojmy se řeknou imprese, takže je vlastně nazvali impresionistama a bylo to míněný jako urážka.

Pája: Přesně. Pamatujete si i, kdo je tak nazval?

Tomáš: Nějakej novinář ve své kritice, co napsal hned po té výstavě...

Pája: Dobře.

Tomáš:... která byla v ruce 1874.

Pája: Výborně, tak to si mě překvapil. (...) A pamatujete si, jak se jmenoval ten Salón, ve kterém vystavovali?

Tomáš: No, tak to už bude horší.

Pája: Je to úplně typický, oni si tak vlastně říkali, protože je nepustili do toho akademickýho...

Markéta: Salón odmítnutých!

Pája: Ano. (...) Vzpomenete si ještě na něco třeba z životů těch autorů? Třeba u toho Van Gogha?

Tomáš: Měl psychický potíže. Uříznul si ten lalůček a dal ho nějaký prostitutce jako dárek na památku.

Pája: Jasně... pamatujete si, s kým se to pohádal, jak si pak uříznul ten kousek ucha? Byl to taky umělec...

Tereza: Gauguin.

Pája: Jo, Gauguin, to byl další postimpresionista.

Markéta: A Van Gogh umřel ve 37 letech.

Pája: Ano, správně, jak umřel?

Markéta: Spáchal sebevraždu.

Pája: No, ale takovým kuriózním... nebo ne úplně typickým způsobem. (...) Postřelil se na hrudníku puškou.

(...)

Nikola: Taky jsem si ještě vzpomněla, u té Dámy se slunečníkem, že to byla Monetova nevlastní dcera.

Pája: Ano, tak když už si to zmínila, tak si popovídáme ještě o tomhle obraze. (...) Víme, že nebyl jenom jeden obraz. Bylo to pro Moneta typický?

Tomáš: Ne, protože on maloval hlavně ty krajinky.

Pája: Dobře, to je pravda, ale co týče motivu – dělal Monet obrazy se stejným motivem?

Markéta: No... jo?

Pája: Proč tak nejistě? Ano, dělal. Vzpomenete si nějaký?

Martin: Nějakou tu katedrálu? V různý denní době, myslím...

Pája: Výborně, *Katedrálu v Rouen*, a potom ještě kupky sena nebo jeho slavné lekníny. (...) Dobře, tak já myslím, že jsme si to zopakovali, je dobré, že si něco pamatujete a dáváte to dohromady takhle jako skupinka, to je fajn.

2. fáze

A myslím, že můžeme přikročit k dalšímu bodu programu... a to je tento obraz – všichni už jistě víte, co máte dělat.

(...)

Pája: Můžeme začít povídat nebo ještě potřebujete chvílku?(...) Tak Nikol, povídej.

Nikol: Já tady celou dobu přemýšlím, jak je to jako v tom zrcadlo, tak že je to nějaký divný...

Tomáš: No, to se mi taky zdá.

Martin: V zrcadle? A nejsou to spíš dvě ženský?

Nikol: Že by měly úplně stejný oblečení, joo?

Martin: No, tak jsou to barmanky, pracujou obě v baru, tak se oblíkají stejně...

Markéta: A je to jako bar? A co tady všechny lidi vzadu? To spíš vypadá jako divadlo...

Tomáš: No, jako balkon v divadle a tady dole je jeviště, kam koukají ty diváci. A pak by ta žena mohla být jako... hosteska.

Pája: Hosteska?

Tomáš: No jak má vedle sebe ty flašky, ne?

Markéta: Tak to je spíš barmanka, nee?

Pája: To bych taky řekla... já si teda představuju hostesku jako takovou tu, co stojí v obchoďáku a nabízí různé produkty kolemjdoucím nebo na různých promoakcích.

Tereza: No a pak ale třeba na různých večírcích, jak se podávají drinky, tak tam ty hostesky chodí s tákama a skleničkami.

Markéta: Tak to je spíš číšnice, ne?

Tereza: No, číšnice je v restauraci, ale na nějakým večírku nebo promoakci se jim říká taky hostesky.

Pája: No dobře... dejme to, máme tedy několik návrhu ohledně té ženy – barmanka, číšnice, hosteska.

Markéta: A nebyli v té době barmani jenom chlapi?

Tomáš: No, to asi záleží na tom, v jaký to bylo společnosti... pokud to nebyla nějaká úplně nejvyšší, tak to možná mohl dělat kdokoliv, ne?

(...)

Pája: Dobře, takže se asi shodneme na tom, že je to nějaký bar nebo prostředí baru...?

Markéta: Mně to přijde jako nějaký velkej sál a je k němu tenhle bar.

Pája: Na tom se teda shodneme, výborně. A je to tedy zrcadlo nebo ne?

Tomáš, Markéta, Nikol...: Je, asi jo.

Pája: A co ten chlapík tady vpravo?

Tomáš: No, tak ten je jako tady před tou ženskou, ne? Před tou barmankou nebo hosteskou, teda...

Martin: Ale to by se nemohl odrážet v tom zrcadle!

Tomáš:... to je nějaký divný.

Nanet: Ona i ta ženská, teda pokud je to zrcadlo a odraz, tak je taková jiná...tlustší.

Markéta: Ale ne, to oni jen nosili takhle ty vycpaný zadky a jak je to černý, tak to splývá, to bude normálně odraz.

Nanet: Jo, ahá! Už to vidim!

Nikol: Já tomu teda nějak nerozumim... přece kdyby to byl zrcadlový odraz, tak tyhle flašky jsou špatně, ne?

Tereza: Špatně?

Tereza: Tady (ukazuje na bar) jsou skoro vzadu, u té ruky a tady v tom odraze má tu ruku úplně jinde a ty flašky tam mají pěkně velkou mezeru.

Pája: To je pravda.

Tereza: No jo, ale pokud je to jako z jinýho úhlu, že se tam odráží opravdu takhle paní, tak je to celý posunutý. Tím pádem by ty flašky v tom zrcadle byly až na konci baru, kterej ale my nevidíme jinak než v odrazu.

Martin: Já už se v tom úplně ztrácím...

Pája: Dobře, tak necháme chvíli zrcadlo zrcadlem a podíváme se na obraz jako takový – co byste k němu řekli?

Tomáš: Hlavní postavou je tam teda ta ženská a je propracovaná celkem do detailu a stejně tak to její bezprostřední okolí.

Martin: No, ten bar a ty lahve i to ovoce.

Pája: Dobře, takže můžeme říct, že ten hlavní plán je namalován vcelku detailněji než to vzadu, ano?

Tomáš: To je prostě pozadí...a to není až tak důležité. A to hlavní je tam ta ženská a ten bar.

(...)

Pája: Co ten výraz té ženy?

Markéta: No, nevypadá moc nadšeně...

Nikol: Jako, že jí to dost nebaví. Určitě nedělá práci, co by si vysnila. (...)

Pája: Dobře a teda ten styl malby? Připomíná vám to něco? Nebo někoho? (...) Co je to za styl?

Tomáš: Tak ten postimpresionismus?

Pája: Řekl bys postimpresionismus? A proč?

Tomáš: No, na rozdíl od toho impresionismu, tak byl takovej detailnější.

Pája: Ano a jaké další indicie vás můžou vést k postimpresionismu? (...) Co ty barvy?

Nikol: No ta černá, ta nebyla pro impresionisty úplně typická, ale u těch postimpresionistů ne objevovaly i tmavý odstíny.

Pája: A co to pozadí? Co ty postavy vzadu?

Markéta: Mně to připadá jako město.

Pája: Město?

Markéta: Jako něco dlouhýho, protáhlýho, ulici nebo halu. Fakt takovej rozsáhlý, nekonečný prostor (...) A tady jsou něčí nohy nebo co.

Tomáš: A joo!

Nikol: Ty jo, to jsem si předtím vůbec nevšimla!

Tomáš: A má takový klaunský kalhoty na sobě, s tím rantlem.(...) No a tady ta paní si radši zakrývá obličej, asi na to nechce koukat...

Nanet: Ne, to ona má takovej ten dalekohled.

Pája: Já si taky myslím, že je to takový to divadelní kukátko.(...) A co ty ostatní lidi?

Tomáš: Tak ty už jsou úplně mimo mísu.

Pája: Cože?

Martin: Hlavně tyhle tady (pozn. vlevo, u ženy s kukátkem) koukají tam a tyhle (vpravo) na druhou stranu.

Nanet: Já myslím, že se shodnem všichni na tom, že je to hodně zvláštní obraz.

Pája: Tak to rozhodně. Na jednu stranu to budí dojem velkého, možná tanečního sálu, na druhou stranu tu máme ty klaunské nohy a paní s kukátkem.

Tereza: Na ples asi nikdo s kukátkem nepůjde...

Markéta: Já mam tedy furt takovej pocit, jako by to mělo být to město nebo ulice, nejdříve jako nějaká otevřená terasa a pak dál a dál to pokračuje...jako nějaké široké bulvár prostě.

Tomáš: No jo, ale takovýchle ohromný lustry na terase?

(...)

Martin: Mně to přijde, jak kdyby koukali na nějaký závody nebo něco... a tohle by mohla být tribuna. A to by vysvětlovalo, proč se každé kouká jinak.

Tomáš: No a co ty nohy tam, jak visí ze stropu?

Martin:... no, to nevím.

(...)

Pája: **Základní otázka – kdo ho namaloval, co myslíte?**

Markéta: No to teda vůbec nevím...

Tomáš: Nějaké malíř, co si liboval v absurditě asi.

Martin: Nebo v trochu podnapilým stavu.

Markéta: To by vysvětlovali ty flašky tady všude.

(...)

Pája: **Takže říkali jste postimpresionismus, jo?** A jak moc jste si jistí?

Tomáš: No moc ne...

Markéta: Tak padesát na padesát.

Pája: Tak to není moc. (...)

3. fáze

Je to Manet, Eduard Manet, kterýho tedy nemůžeme považovat za postimpresionistu, protože tu byl dřív, ale taky ani za impresionistu, protože on sám se nikdy k nim neřadil, nikdy se mezi ně nepočítal, i když s nimi často vystavoval a měl mezi nimi nějaké ty kontakty. A máte tady důvody proč, proč vlastně se za impresionistu nepovažoval: protože, zatímco impresionisti míchali barvy přímo na plátně, kdežto Manet používal normálně paletu. Odstíny a barvy si připravoval na paletě a až pak je nanášel na obraz. Používal tedy takovej tradičnější způsob malby. Taky nedělal tolik nánosů těch barev přes sebe, na rozdíl od impresionistických malířů – kdybyste si sáhli na impresionistický obraz, tak byste zjistili, že má takovou hrbolatou strukturu, jak jsou tam hodně silné ty nánosy barev. Manet

je má opravdu hladký, plošný, bez struktury. Taky klade důraz na kontury, kdežto u impresionistů se stíraly, takže ty postavy nebo krajinky byla takové zastřené, jako v mlze. Kdežto tady na tom obraze vidíme hranice těch objektů. Používal černou a tmavou, to je jasný, nedělal převážně krajiny, ale lidi a postavy. On vlastně ještě než přišli impresionisti, tak se nám tady objevuje Eduard Manet a od něj se někteří impresionisti odrazili a inspirovali a on chtěl nechtěl byl taky jimi ovlivňován – jak můžeme vidět na tom našem obraze. Tam už nanáší třeba ty vrstvy, jak pracuje se štětcem, že je to prostě rozmazaný, že se musíme podívat víc z dálky, abychom v tom viděli to, co tam je. To vidíme třeba na tom pozadí, a i když se se podíváme na tu ženu, která, jak jsme už tady říkali, je celkem detailně, tak stejně... není to úplně ta hladká malba, kterou známe z renesance třeba od Da Vinciho. A teď tedy k tomu „divnému“ obrazu – jmenuje se Bar u Folies-Bergère a je z roku 1882. Je to jeho poslední velké dílo a má to být teda noční klub v Paříži, takže to není žádný bulvár nebo tribuna, a skutečně se jedná o zrcadlo a zrcadlový odraz. Tak, jak jsme se tady dohadovali my, tak se hádalo strašně moc odborníků a kunsthistoriků, protože si říkali dobře, tak tohle je zrcadlo, ale co je tedy tohle? Takhle se přece ta ženská nikdy nemůže odrážet a už vůbec ne ten chlap... takže Manet byl za tento obraz hodně kritizován, za nesmyslnou perspektivu a neznalost toho odrazu a vůbec optiky. Ale v roce 2000 byla prý udělána rekonstrukce téhle situace za pomoci nějaké fotografie a zjistilo se, že i takové zobrazení je správné, ale že to prostě není tak, že by ti dva spolu mluvili, ale ten chlápek je vlastně někde tady (vlevo od ženy) a že to zrcadlo udělá takový optický trik, zkratku, a pak to vypadá, že jsou takhle blízko u sebe a přitom nejsou. Je to takový těžko představitelný, naštěstí jsem našla i tu fotku a nákres, takže tady to je.

Tomáš: Mě teda ještě napadlo, jestli by se to nedalo pochopit i tak, že ten chlápek se objevil jenom v tom zrcadle.

Pája: **Aha, jakože by to nebyl odraz skutečnosti, ale chlápek... chlápek zakletej do zrcadla?**

Tomáš: No třeba. Ale to mě jen tak napadlo. Jestli třeba ten Manet vůbec tohle všechno zamýšlel, ta perspektiva, optika... jestli mu nešlo o úplně něco jinýho. No ale já nevím.

Pája: Jo, že prostě nemusíme hledat logiku úplně ve všech obrazech a v zobrazování. Tak to je taky jedna z možností a záleží jen na nás, jak to přijmeme, jak nad tím budete uvažovat. Do hlavy autorovi se nepodíváme a ani se ho na to nemůžeme zeptat, takže si musíme vystačit sami se sebou.

(...)

No, jinak ta žena na obraze je barmanka, měla by to být skutečná postava, která v tom baru pracovala a co je zajímavý, tak někteří kunsthistorici mají za to, že ten Manet ji schválně zobrazil jako prostitutku. Ani ne tak tím, co má na sobě, ale spíš proto, že on když maloval prostitutky, ať už na jakémkoliv obraze, tak u nich namaloval dost často pomeranče nebo mandarinky. Takže z toho důvodu. Vlastně to má taky odkazovat na to, že ten bar byl prostitutou proslulý, že koupit tam ženu bylo vlastně stejné jako si koupit něco k pití.

Markéta: A proto tam je i ten chlap.

Pája: No, ano, to může být samozřejmě nějaký potenciální zákazník. (...) Další zajímavostí je tahle láhev – to je pivo a ten červený trojúhelník je typický pro znak nebo logo nějakého anglického piva a je to prý proto, protože i když se v Paříži spíš než anglický pivo pilo německý, tak v té době byly Francouzi ještě poněkud anti-německy orientovaní a to kvůli francouzsko-pruské válce. Tak proto tam dal Manet raději anglický pivo než německý, tak to je jen taková perlička. Takže tak. **Ještě se vás zeptám – znáte ten jeho předchozí obraz?**

Nanet: Já už jsem ho někde viděla.

Tereza: To je *Snídaně v trávě*.

Pája: Výborně, je to *Snídaně v trávě*. **Co na něj říkáte?**

Nikol: Je to divný.

Pája: **A co?**

Nikol: No jakože když jsou oba dva oblečení a ona je nahá, je to takový... no, prostě divný.

Pája: To právě bylo dost kritizovaný tady na to obraze, že opravdu ta žena vypadá takhle zobrazena jako nějaká jejich hračka... trochu to zase vybízelo k tomu myslet se o ní, že je prostitutka, **co myslíte?**

Tomáš: No to bylo taky první, co mě napadlo.

Pája: Ale on to třeba ani tak nemyslel, vždyť jediný co udělal je to, že nahé ženské tělo dal do přírody a v kontrastu s oblečenými muži. Ono když se nad tím zamyslíme, tak dříve to bylo celkem běžné a vůbec to nepůsobilo tak kontrastně, ovšem to šlo o obrazy, které zobrazovali nějaký mýtický náměty, řecké báje a pověsti, tam většinou máte krajinu a tam nahý ženský nebo jen trochu zahalený.

Tereza: To je fakt... on jediný, co změnil, tak je ten námět nebo ne? Tohle vypadá prostě na piknik, na takovej obyčejnej den.

Pája: Přesně! Přesně tak, a to je právě to nejvíc šokující, on nezobrazil nějaké mýtické postavy, ale úplně obyčejné lidi, který si vyšli na piknik.

(...)

Martin: A nejsou tady taky ty pomeranče nebo mandarinky, jak jste předtím říkala?

Nikol: To jsou broskve nebo...

Pája: No, to vypadá spíš na broskve, ale dobrá poznámka, Martine...

(...)

4. fáze

Tak, změnilo se něco?

Tomáš: No, pořád mi to přijde divný. Je to furt takový nepředstavitelný.

Markéta: Já teda pořád nechápu, co tam dělá ten artista nebo...

Naneta: No tak je to noční klub, tak co by tam nemohl vystupovat. V té době to asi nebyly takový noční kluby jako dneska...

(...)

Markéta: Já bych ten klub hrozně chtěla vidět. Ten musí být úplně obrovské, jak je to úplně protáhlý, tak dozadu, ...

Tereza: Mně se to líbí. Mně se líbí, že vlastně než jsem znala ten příběh, že ta perspektiva a optický klamy a tak, že mi přišel ten obraz divnej, ale teď mi přijde spíš zajímavěj. Že tam vlastně můžem pozorovat nějaký ty světy za zrcadlem nebo tak.

Pája: Aha, že máš pocit, že ti ten výklad dal možnost dívat se na ten obraz jinak?

Tereza: Jo, přesně tak, že předtím jsem na to koukala úplně mimo, že je tam teda si zrcadlo a že se to nějak divně odráží, a teď mám víc možností, jak se na to dívat.

Pája: Jo... má to ještě někdo takhle?

Tomáš: No, já taky trochu, jak jsem říkal o tom chlapíkovi, že to může být nějaká postava, co se zobrazuje jen v zrcadle, že vlastně nejde o skutečného člověka. Nebo jestli je to ten Manet...

Pája: Jako že by tam zakomponoval ještě sebe? Svůj autoportrét? To je taky zajímavá myšlenka.

Tomáš: Já teď jak na to koukám, nemá on v ruce štětec?

Markéta: To bude spíš taková ta hůl.

Pája: Vycházková hůl.(...) Dobře. Co byste řekli k tomu zobrazení těch lahví? Je to typicky realistický?

Martin: No... ne, když to třeba srovnáme s nějakým zátiším z baroka, tak tohle je takový... rozmazanější?

Pája: Přesně tak! Můžeme tam zase vidět takový ten typický impresionistický styl – ty tahy štětec, barevné skvrny, co nám dají dohromady nějaký celek.

(...)

Speciální fáze (test znalostí po interpretacích, ukázka „tradiční“ přednášky, test znalostí po přednášce, reflexe – porovnání)

Tak jo, takže... dobrý? Nikdo už k tomu nemá nic? (...) A máte papír všichni? Já vám teď promítnu tři otázky a vy my na ně odpovězte. A neopisovat. Jo a pak mi ty papíry dáte, jo? Takže se když tak podepište, stačí křestní jméno.

(...)

To je zajímavý. Takže... všechny holky to mají úplně dobře, oba kluci tam mají jednu chybu. Takže Nikol – ty první dvě otázky?

Nikol: No, Maneta neřadíme mezi typické impresionisty.

Pája: Ano, a proč?

Nikol: No, protože míchal ty barvy na paletě a ne rovnou na obraze, používal černou... a tak.

Pája: Dobře a co ta druhá? Tereza?

Tereza: Sice ho tam neřadíme, ale vystavoval s nima a měla mezi nima i kontakty.

(...)

Pája: Jak tak koukám, tak až na ty chyby u kluků tam máte všichni všechno a dobře. Zapamatovali jste si ty nejdůležitější znaky, což je fajn. Tady mě pobavila poznámka „vyobrazeno anglické pivo“. Tak jo, takže děkuji.

Tedy si teda přeseďme do lavic, úplně dopředu. (...) Tedy si tedy vyzkoušíme povídat o obrazech jinak, tak trochu tradičněji. No, já říkám povídat, ale to budu spíš já, vy budete hlavně poslouchat, dělat si poznámky, pokud chcete a na konci si zase dáme takový malý test, abych zjistila, co si pamatujete. A taky si o tom promluvíme. Tady vám pošlu knížku s obrázkem a můžeme začít. Tak, už víme, že impresionisté si říkali tak proto, že byli nařčeni, že zobrazovali dojmy neboli „imprese“. Taky víme, že vystavovali v Salónu odmítnutých a tenhle Salón vznikl jako reakce na povýšenecké chování komise oficiálního Salonu v roce 1863, kdy odmítl na 4000 obrazů. Proti tomu protestovala veřejnost, vláda byla zavalena protesty a na to reagoval Napoleon a vydal se na výstavu. A když sám nemohl s jistotou určit, která díla byla přijata a která odmítnuta, rozhodl se vytvořit pro odmítnuté novou výstavu – zde vystavoval i Manet svou *Snídani v trávě*. Takže tohle všechno se stalo kolem roku 1863. Ta výstava, na které byli impresionisté označeni novinářem za impresionisty, tak ta byla později, v roce 1874 a vystavovali na ní Pissaro, Renoir, Monet, Degas a další. V té knížce, jak jsem vám poslala, tak máte obraz toho Pissara – *Pastýřku*. Dalším z typických představitelů je Edgar Degas, ten maloval hodně často tanečnice a baletky možná ho znáte, v té knížce máme obraz *Taneční sál Opery*. Zajímavý je, že u něj tím základem tvorby je kresba. On většinou ty obrazy nakreslil a to mu umožňovalo, že on mohl rychle tvořit, rychle črtnat. Pak ten obraz působí tak náhodně, nahodile, dynamicky, ty postavy jsou v pohybu... a to pak zachovával i ty malbě. Hodně typická je snaha o zachycení okamžiku, té prchavosti, to je dost charakteristický znak pro impresionisty vůbec. Je vidět, že měl zájem i o v té době nové médium a to byla fotografie – taková forma momentky, tak je jen jedna, jedinečná. Mně osobně se líbí i jeho výrok: „Nazývají mě malířem tanečnic a nechápou, že tanečnice pro mě byla jen záminkou, abych mohl malovat krásné látky a zachytit pohyby.“ Takže pro něj nebyly ani tak důležité ty samotné baletky a tanečnice, ale ta možnost zachytit a zobrazit pohyb. Takže to byl Degas a dalším představitelem je Pierre-August Renoir... a víte co, já vám napíšu ty jména na tabuli (...).

Takže Renoir, ten se taky řadí mezi typické impresionisty a to například tím obrazem v knížce – *Tanec v Moulin de la Gallette*. A jako byl Degas považován za malíře tanečnic, tak Renoir byl považován za malíře světlých stránek života. A může za to i tenhle jeho citát: „Pro mě musí obraz být především krásný, milý a musí potěšit, ano, musí to být něco skutečně hezkého. Existuje dost nepříjemných věcí, není třeba k tomu vytvářet ještě další.“ Na jeho obrazech vidíme dost často hru slunečního světla,

lidskou postavu, jiskřivé barvy, žádné velké detaily a hlavně jde o běžné situace běžného městského života, jako nákup za deštivého dne, snídaně, tanec nebo schůzka milenců na houpačce. **Možná od něj znáte obraz Deštníky?** Ne? Ten v té knížce není, to je škoda, protože je to taky dost typický výjev z ošklivého deštivého dne... Tak. Další je Claude Monet, o tom jsme už taky slyšeli, **měli jsme tady od něj i obraz...?**

Tomáš: Dámu se slunečníkem.

Pája: Ano, přesně tak. Namaloval velké množství obrazů, které mají taky takovou atmosféru momentek, a byl typický tím, že často dělal stejný objekt v různých fázích dne, jako třeba kupky sena, *Rouenská katedrála* – tu tam máte taky v té knížce, nebo lekníny... to byl třeba ten obraz *Lekníny zrána*. Zajímavý je, že mu nešlo ani tak o objekty jako takové, ale že pozoroval a zobrazoval spíš ty barvy. Takže nebyla důležitá ani ta katedrála, jako spíš barvy, které na sobě měla zrána nebo při západu slunce.

(...) Tak jo, takže to byl vyčerpávající výklad, hlavně tedy pro mě. **Obrazy jste všichni viděli? Jo?** Super, tak mi podejte tu knížku a já zavřu tu tabuli... **papíry ještě nějaký máte?** Dobře, tak si je připravte, nic jiného na lavici nezůstane a já vám zase promítnu pár otázek. A každý za sebe, ano? Jak říkám, nejde o to, abyste měli všechno dobře, ale abych alespoň orientačně věděla z čeho si toho zapamatujete více.

(...)

Tak ještě se nebudeme zaměřovat na interpretaci versus přednáška, ale na ten druhý test – **jaký z něj máte pocit? Myslíte, že jste ho napsali dobře?** Nevíte? Tak se na to podíváme... vypadá to, že na tu první otázku jste odpověděli...všichni dobře. **Proč tam nemůžou být ty ostatní malíři?**

Tomáš: Protože tam je ten Manet a ten se mezi ně počítá.

Naneta: A pak ten Gogh, toho máme až v postimpresionismu.

Pája: Tak, správně. Salón odmítnutých vznikl v roce...1863, všichni máte dobře, koukám. Degas byl zván „malířem tanečnic“, protože mezi jeho mecenáše patřili hlavně ředitelé oper a baletů. Správně jste uvedli, že ne. „...protože do jeho hlavní tvorby patřily světlé stránky.“ To ne, to byl Renoir.

Tomáš: Aha.

Pája: A to zdůvodnění? To tady nikdo nemáte.

Nikol: To jsme měli zdůvodnit?

Pája: Jojo, tady to máte napsaný. Nevadí, no, ale **kdybyste to měli zdůvodnit? Proč maloval ty tanečnice?**

Tereza: Protože ho zajímal pohyb a ten chtěl namalovat.

Pája: Přesně tak, proto maloval baletky. **A kdo byl tedy malíř světlých stránek života?**

Tomáš: Renoir.

Pája: Správně. Tak dál. Vyjmenuj minimálně dva impresionistické obrazy a popiš...Vidím Pastýřku, lekníny...hm, dobře. Výborně, takže to vypadá, že jste dopadli lépe v tomhle testu...

(...)

Pak tady mám ty dvě otázky do prance: **Která metoda vám vyhovuje víc a proč, a u které máte pocit, že se toho naučíte víc?** Takže ta první otázka – **co vám vyhovuje spíš?** Samozřejmě se bavíme jen o výtvarné výchově o těch dějinách umění a tak, o jiných předmětech zatím ne.

Markéta: Mně se teda o hodně víc líbí, jak komunikujeme s váma, než když jenom posloucháme, stejně toho nikdo moc nevnímá, teda většinou, nebo je to prostě těžší se soustředit. To v tom kruhu je lepší a ještě jsme blíž u sebe, vidíme na sebe, můžeme na sebe líp reagovat.

Pája: Dobře. **Co Nikol, Martin?**

Nikol: Mně se líbí, jak při té interpretaci nejdřív mluvíme my, pak vy nám k tomu něco řeknete a my to pak můžeme porovnat, to je takový zajímavý a rozhodně mě to baví víc, než když jenom posloucháme.

Nanet: Já mám pocit, že si toho zapamatuju víc, když o tom musím mluvit a přemýšlet. A taky je zajímavý slyšet i názory ostatních a porovnat je.

Martin: No ale i to bylo celkem zajímavý, jak jste teď mluvila vy, hlavně jste nám toho řekla celkem dost a přitom jste nemluvila nějak dlouho...

Pája: To je pravda, já jsem tady mluvila nějakých deset minut, přece jen v ostatních hodinách to bývá delší a o to větší je práce udržet pozornost. **Ted' jsi s tím problém neměl, Martine?**

Tereza: Spíš ne, ale je pravda, že ty interpretace, když musíme mluvit i my, tak tam je to snažší udržet tu pozornost. Co mi strašně vadí, tak jen sedět v těch lavicích takhle. Fakt je to jiný, když si uděláme ten kruh...

Tomáš: Mně to přijde pak takový osobnější, taková lepší atmosféra, je to příjemnější, není to taková ta typická hodina, kde sedíme a... čumíme.

Pája: O tom taky ten kruh je, že má být bezbariérový a že když v něm sedíme, tak si máme připadat bezpečně jeden před druhým, že můžeme sdílet názory a myšlenky a nemusíme se stydět. Zeptám se vás – **myslíte si, že by tahle metoda vyučování fungovala i v běžných třídě 10-15 lidí?**

Tomáš: No ono než se vyjádří 10 lidí...

Markéta: Já se bojím, že by pak byl ten problém vyjádřit se, vyjádřit ten svůj názor. Že by se nedostalo na každého.

Tereza: Ale zase každé nechce pokaždé mluvit, tak by prostě mluvili ty, co mluvit chtějí.

Martin: Já myslím, že těch 6 lidí je takový ideální.

Pája: To znamená, že to není použitelný jinak než tady, se skupinkou vybraných. A to je docela škoda.

Martin: Ale já nemyslím, že by to v 10 nebo 15 lidech vůbec nešlo. Jen by to bylo těžší na organizaci...

Tereza: A aby se dostali ke slovu všichni, co chtějí.

Tomáš: Taky by to šlo se rozdělit na dvě skupiny.

Pája: A kdo povede ten dialog ve druhé skupině?

Tomáš: No ty budou mít normálně výtvarku, ne?

Pája: Ale to by museli být dva učitelé. Jak je tomu teďka, že já jsem tady s vámi a pan učitel Řehák je vedle s druhou skupinou.

Markéta: Nebo že by to bylo, jakože by se zadala práce té jedné skupině, ta by třeba něco tvořila a druhá by si zatím podívala na obraz a pak by to s tím učitelem probírala, jako jsme to dělali my tady.

Pája: Aha... no, ono by to tedy určitě nějakým způsobem šlo, ale bylo by to dost náročný na přípravu a organizaci a nevím, který učitel by se do toho pouštěl.

Tomáš: Vy.

(...)

Pája: A u který metody myslíte, že vám to leze do hlavy líp?

Nikol: U interpretace.

Tomáš: Noo.

Martin: Taky tak.

Pája: Aha a dokázali byste říct proč?

Markéta: Protože s váma spolupracujeme, musíme se do toho zapojit a přemýšlet, takže si toho spíše zapamatujeme víc. Teda alespoň myslím.

Naneta: No, já jsem měla třeba ten pocit, když jsme psali ten první test, že to nemusím nějak dolovat, že jsem ty odpovědi věděla celkem rychle, kdežto u toho druhýho jsem nad nima už musela přemýšlet.

(...)

5. fáze

Pája: Takže děkuju, vy jste mi vlastně tím dokázali to, co já už jsem dávno věděla... nebo jsem doufala, že se to potvrdí a že to budete mít tak, jak to máte, protože já mám za to, že tahle interpretační metoda je minimálně stejně dobrá a přínosná jako obyčejná přednáška. A možná i trochu lepší, efektivnější, co se učení týče. A taky že vás to jako studenty baví víc než tu jen sedět a poslouchat.

Tomáš: No to určitě.

Pája: A co si budeme povídat, i pro mě je to lepší, nechat mluvit hlavně vás. Tak jo, takže to mi stačí a zase příští týden!