

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**PROCES UTVÁŘENÍ KRITICKÉHO DIVÁKA VE VÝTVARNÉM
VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Barbora Pitulová

Učitelství výtvarné výchovy a dějepisu pro střední školy

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

Plzeň, 2023

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

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce paní PhDr. Martině Komzákové, Ph.D. za velkou trpělivost, ochotu a užitečné rady při plánování výzkumu a tvorbě práce. Velké poděkování patří také panu doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za skvělé vedení a poskytnutí konzultací, které mi velmi pomohly při zpracování a analýze získaných dat. Další díky patří panu řediteli Mgr. Václavu Vogeltanzovi za možnost provádění výzkumu na jeho škole, a především i paní učitelce PaedDr. Zdeňce Hranáčové, která mi umožnila v rámci svých hodin Vv provést výzkum a byla mi po celou dobu oporou. Velké poděkování patří také studentům gymnázia, bez kterých by se výzkum nemohl uskutečnit a kteří při výuce skvěle spolupracovali, čímž mi dodávali mnoho pozitivní energie.

Na závěr bych ráda poděkovala mé rodině, která se mnou toto velmi náročné období zvládla a byla mi oporou ve všech momentech.

Všem výše zmíněným patří velké díky.

OBSAH

| | |
|---|-----|
| SEZNAM ZKRATEK | 2 |
| ANOTACE | 3 |
| ÚVOD | 4 |
| 1 TEORETICKÁ ČÁST | 7 |
| 1.1 INTEPRETACE UMĚLECKÉHO DÍLA | 7 |
| 1.1.1 Rozmanitost interpretací a jejich funkce | 9 |
| 1.2 UMĚLECKÉ DÍLO JAKO PROSTŘEDNÍK KOMUNIKACE | 12 |
| 1.2.1 Umělecké dílo | 12 |
| 1.2.2 Umělecká a estetická hodnota díla | 17 |
| 1.3 ROLE INTERPRETA PŘI INTERPRETOVÁNÍ UMĚLECKÉHO DÍLA | 18 |
| 1.3.1 Poučený a nepoučený divák | 20 |
| 1.3.2 Interakce žáka s uměleckým dílem | 22 |
| 1.4 ARTEFILETICKÉ KOMPONENTY ZÁŽITKU JAKO INTERPRETAČNÍ KATEGORIE | 22 |
| 1.5 VYBRANÁ UMĚLECKÁ DÍLA | 31 |
| 1.5.1 Popis díla číslo 1. – Toyen | 31 |
| 1.5.2 Popis díla číslo 2. – René Magritte | 36 |
| 1.5.3 Popis díla číslo 3. – Jiří kolář | 41 |
| 1.6 KONSTRUKTIVISTICKÉ METODIKY PRO VÝUKU INTERPRETOVÁNÍ | 46 |
| 2 EMPIRICKÝ VÝZKUM | 48 |
| 1.7 PŘÍPRAVA RESPONDENTŮ PRO VÝZKUM | 49 |
| 1.7.1 Použité metody a strategie výuky | 49 |
| 1.7.2 Příprava a plánování | 52 |
| 1.7.3 Struktura výukových bloků | 52 |
| 1.7.4 Vztah mezi učitelem a studentem, studenty | 55 |
| 1.7.5 Moje role v rámci výzkumu | 56 |
| 1.8 EMPIRICKÝ VÝZKUM INTERPRETACE | 57 |
| 1.8.1 Volba výzkumného vzorku | 57 |
| 1.8.2 Metodika empirického výzkumu | 58 |
| 1.8.3 Kvalitativní složka výzkumu: analýza dotazníků výkladem a kódováním | 59 |
| 1.8.4 Kvantitativní složka výzkumu: analýza dotazníků | 59 |
| 1.8.5 Výběr uměleckých děl pro interpretaci | 60 |
| 1.8.6 Popis dotazníků | 61 |
| 1.9 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT | 66 |
| 1.9.1 Zpracování otevřených odpovědí | 66 |
| 1.9.2 Zpracování uzavřených odpovědí | 67 |
| 1.9.3 První dotazník – počáteční | 67 |
| 1.9.4 Druhý dotazník – výsledný | 80 |
| 1.9.5 Srovnání kvantitativních údajů z počáteční a výsledné fáze výzkumu | 105 |
| SOUHRN A ZÁVĚR | 112 |
| RESUMÉ | 117 |
| SEZNAM LITERATURY | 118 |
| SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ | 121 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ | 123 |

SEZNAM ZKRATEK

Vv – výtvarná výchova

ANOTACE

Diplomová práce na téma Proces utváření kritického diváka ve výtvarném vzdělávání na střední škole se zabývá fenoménem interpretace ve vztahu k závěsnému obrazu. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na popis interpretace uměleckého díla, roli diváka, artefietické komponenty zážitku a v neposlední řadě také na vybraná umělecká díla, která jsou podrobena popisu. Praktická část stručně popisuje vzdělávací přípravu respondentů – studentů gymnázia – pro výzkum jejich interpretačních schopností a zkoumá vývoj těchto schopností na základě záměrného a cíleného vzdělávání studentů gymnázia. Výhodiskem pro analýzu jsou získaná data ze dvou dotazníků porovnána na základě kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Cílem bylo srovnání kvality interpretací studentů gymnázia v rámci získávání a osvojování si nových znalostí, kdy se z fáze nepoučeného diváka mají dostat na úroveň diváka poučeného. Práce tak analyzuje rozdíly v počáteční a konečné fázi záměrného vzdělávání.

Annotation

This thesis explores The process of cultivating a critical viewer within the context of visual arts education at the secondary school level, focusing on the phenomenon of interpretation in relation to hung painting. The theoretical part focuses on describing the interpretation of a visual artwork, the role of the viewer, the artefietic components of the experience, and, finally, selected paintings that are subjected to analysis. The practical part briefly describes the educational preparation of respondents - high school students - for researching their interpretive abilities and examines the development of these abilities based on intentional and targeted education of high school students. The analysis is based on the acquired data from two questionnaires, which are compared through quantitative and qualitative research. The ultimate goal was to compare the quality of interpretations by high school students in the process of acquiring and assimilating new knowledge, aiming to move from the stage of an uninformed viewer to an informed viewer. Consequently, this research critically analyzes the disparities between the initial and final stages of intentional educational practices.

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá fenoménem interpretace a je zaměřena na problematiku interpretování výtvarného díla. Hlavním motivem pro sepsání diplomové práce se stala předchozí práce bakalářská, ve které jsem se zabývala touto problematikou v rámci dvou skupin interpretů, které jsem porovnávala na základě jejich schopností interpretování obrazu. Uvědomila jsem si, jak velký rozdíl je mezi studenty, kteří prošli speciální výtvarnou přípravou, a těmi, kteří touto přípravou neprošli a dali by se tak pokládat za laiky. Proto mi přišlo zajímavé a vhodné pokusit se studenty, bez speciální výtvarné přípravy, v rámci několika výukových bloků vzdělávat ve výtvarném oboru a pokusit se je dostat z hranice nepoučeného diváka na hranici poučeného při procesu interpretace.

V teoretické části práce se zaměřím na vysvětlení interpretace, která je nedílnou součástí uměleckého díla a jeho existence. Dalším tématem, kterým se v této fázi práce budu zabývat, je samotné umělecké dílo. To lze chápat jako prostředníka komunikace mezi autorem a divákem neboli interpretem. Právě divákovi je umělecké dílo předkládáno k interpretaci, a proto pokládám za důležité se zaměřit na jeho roli v rámci tohoto procesu. Další téma, kterým se budu v teoretické části zabývat, je artefietika a její čtyři komponenty zážitku: konstruktivní, tematická, empatická a prožitková. Jako poslední zmíním část, která bude věnována vybraným dílům a jejich autorům, které krátce představím. Díla se pokusím sama interpretovat.

V praktické části se zaměřím na empirický výzkum. Cílem této práce je posun respondentů ve smyslu jejich schopností interpretace uměleckého díla a využití nově nabytých zkušeností z pozice nepoučeného diváka na poučeného. Důležité bude, do jaké míry se projeví záměrný a cílený proces vzdělávání interpretů – gymnazistů. Výzkumným vzorkem jsou studenti gymnázia, kteří budou v několika vyučovacích hodinách směřováni k pochopení, k hlubšímu popisu a vnímání díla. Tyto respondenty lze v počáteční fázi pokládat za nepoučené diváky bez speciální umělecké přípravy, kteří se budou pohybovat na úrovni sémantické interpretace. U konečné fáze předpokládám, že se budou díky nově získaným zkušenostem ve větší míře pohybovat na úrovni kritické interpretace a posunou se tak na hranici poučeného diváka.

Výzkumným nástrojem budou závěsné obrazy, které lze zařadit do kategorie moderního umění a které se s použitím odborné literatury pokusím v práci analyzovat a na

základě toho vytvořím dva dotazníky jakožto nástroj pro získání potřebných údajů. Při procesu nabývání zkušeností a znalostí bude důležité sledovat, zda se projeví proces vzdělávání, ze kterého by měla pramenit změna schopností studentů. Díla budou žákům představena pomocí čtyř komponentů zážitku (konstruktivní, tematická, prožitková, empatická), které pomohou k lepšímu vnímání, a především k lepší interpretaci výtvarných děl. Tyto díla budeme při hodinách rozebírat.

Analyzování dat proběhne v rámci kvalitativního a kvantitativního výzkumu, pomocí kterých bych chtěla zjistit, zda se projeví rozdíl v kvalitách interpretace mezi prvním a druhým dotazníkem, přičemž první pokládám za počáteční fázi a druhý za výslednou. V empirické části se zaměřím na vyučovací metody, které jsem při procesu získání dat použila, ale také na metodiku výzkumu např. popis výzkumného vzorku, oba dva dotazníky, kvalitativní a kvantitativní výzkum, analýzu dat. Nakonec představím data, která jsem při procesu zpracování dotazníků analyzovala, a následně je přehledně shrnu. Své poznatky však nemohu zobecňovat, jelikož jak jsem již zmínila, výzkumným vzorkem bude pouze jedna skupina, kterou lze chápat jako nevelký počet respondentů. I přesto se domnívám, že jsem v průběhu výzkumu získala zajímavé poznatky o rozdílu mezi počáteční a výslednou kvalitou interpretace, které by mohly sloužit jako podklad pro následující průzkumy.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 INTEPRETACE UMĚLECKÉHO DÍLA

Tímto tématem jsem se zabývala již v bakalářské práci. V této diplomové práci téma prohlubuji, pohlížím na něj z nových hledisek, a především novým empirickým výzkumem ve školní praxi. Interpretace je i v této práci klíčovým pojmem a východiskem pro výzkum. „*Pojem interpretace by se dal jednoduše pochopit tak, že se jedná o výklad, vysvětlení „něčeho“, co lze vyložit, ať už uměleckého díla, literárního díla nebo jiného.*“¹ Ve vztahu k uměleckému dílu je interpretace jeho neoddělitelnou součástí, jelikož se jedná o základní a podstatnou podmínku existence každého díla. Na základě toho by se dalo říct, že umělecké dílo není úplně bez interpretace – potřebuje proces interpretování k naplnění své existence ve společnosti a kultuře.

Při procesu interpretování je důležité rozlišovat tři hlavní činitele. Prvním z nich je **umělec** (autor), kterého můžeme pokládat za držitele smyslu, jelikož je to právě on, kdo dílo vytvořil. Je však otázkou, jestli jako jediný zná skutečný význam díla, jelikož některé jeho aspekty mohly vzniknout nezáměrně. Mnohé aspekty díla vyplývají teprve až při interpretacích v kulturním kontextu, který se nadto v historii proměňuje. Jan Mukařovský konstatuje: „*v uměleckém díle jako celku a v umění vůbec je mnohé, co se záměrnosti vymyká, co přesahuje v jednotlivých případech daný záměr.*“² Dalším činitelem je **umělecké dílo**, které je nositelem autorových záměrů nebo nezáměrných (neuvědomělých) projevů (podrobnější rozbor viz kapitola 1.2 Umělecké dílo jako prostředník komunikace). Za důležitého činitele je pokládán **divák**, na kterého je kladena mnohdy náročná úloha ve spojitosti s interpretováním díla. Proces interpretace sebou však nese jistý zájem a úsilí, jelikož se musí snažit dobrat smyslu a významu díla (podrobnější rozbor viz kapitola 1.3 Role interpreta při interpretování uměleckého díla). Ve vztahu autora a diváka (interpreta) je důležité zmínit, že autorova interpretace se může v mnohém lišit od interpretace diváka. „*K odhalení možných (a v životní praxi přirozeně většinou velmi častých) průniků této osobní interpretace mezi umělcem a divákem, či mezi diváky, dochází právě teprve v procesu komunikace, v procesu ověření, který ovšem není potvrzením nějaké*

¹ PITULOVÁ, Barbora. *Slovo a obraz v souvislostech*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání. 2020. Bakalářská práce. Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., str. 4

² MUKAŘOVSKÝ, Jan: Záměrnost a nezáměrnost v umění. *Informační systém MUNI* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2007 [cit. 01.04.2023]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1421/podzim2008/DVMA001/um/6414053/muk_zamernost.html

*identity obou zážitků, zážitku umělce a zážitku diváka, protože ta principiálně neexistuje, ale nejčastěji mimovědomým vztahováním zážitků v síti k dalším zážitkům.*³ Michal Třeštík dále zmiňuje důležitou podmínku kvality interpretace, a to **schopnost vidět**. Tento moment je opět spojený s námi samotnými, tedy s divákem/ interpretem. Zmiňuje složitost vidění, jelikož nevíme, co se od nás před daným obrazem očekává a jak docílit toho čeho bychom měli dosáhnout.⁴

V rámci interpretace je důležité chápat „...“, že *výtvarné dílo není pouze „sebou samým“ (tj. izolovanou věcí bez dalšího vztahu k našim ideám), ale že něco znamená, že skrývá nějaké obsahy, které mohou být na první pohled nepřístupné, ale lze je objevit a vyložit.*⁵ uvádí Jan Slavík. Při procesu interpretace se zaměřujeme na dané dílo, které podrobujeme zkoumání a kterému se snažíme porozumět. V rámci tohoto procesu se stává jakékoliv umělecké dílo pochopitelným a srozumitelným. Interpreti či diváci o něm při tomto procesu uvažují, mohou o něm s ostatními diskutovat a následně tak navzájem porovnávat shody, naše soudy a zdůvodňovat je, podrobit je argumentaci. Tím se dílo stává předmětem diskuse⁶, která se odvíjí od interpretací každého diváka.

Ve spojitosti s interpretací je velmi důležité si uvědomit spojení se slovem (prostředkem naší komunikace), i přesto že nemůže nikdy zcela nahradit vytvořené dílo, tzn., že sebedokonalejší výklad ztrácí bez vizuálního kontaktu s dílem smysl. Nemůžeme totiž rekonstruovat úplnou podobu výtvarného (hudebního, dramatického) díla jenom slovy jeho popisu, tj. bez smyslového kontaktu s dílem, a také se s ním nikdy nemůžeme jenom skrze slovní popis plně ztotožnit. Proces interpretování výtvarného díla tedy vyžaduje osobní kontakt s dílem a je založen na individuálním přístupu a také na rozdílnosti. Avšak s pomocí dorozumívacích prostředků dokážeme vytvořit svět interpretovaný z díla, což mě přivádí k termínu od Nelsona Goodmana⁷ „worldmaking“ neboli „světatorba“. Prostřednictvím naší představy a zkušenosti si dovedeme konkrétní objekt či předmět

³ VANČÁT, Jaroslav. Komunikační strategie výtvarného umění z pohledu výtvarné výchovy. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 15-19 [cit. 30.04.2023]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/kvv/archiv/publikace/insea_web.pdf . str. 16–17

⁴ TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění: guerilla writing about art*. Praha: Gasset, 2011. Modrý Mauricius. ISBN: 978-80-87079-15-7., str. 11-12

⁵ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. 1.díl: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8., str. 247

⁶ Tamtéž, str. 247

⁷ GOODMAN, Nelson. *Způsoby světatorby*. Bratislava: Archa, 1996. Filosofie do kapsy. ISBN 80-7115-120-3., str. 18

spojit se skutečnou, reálnou věcí, díky čemuž dokážeme v tentýž moment tvořit svět zprostředkovaný interpretováním díla („worldmaking“).⁸

Interpretace ve výtvarném oboru, jak jsem již zmínila, by se nemohla uskutečnit bez toho, aniž by člověk použil dva důležité nositele informací, tedy slovo a obraz. Obrazem jako uměleckým dílem se budu zabývat v kapitole 1.2 Umělecké dílo jako prostředník komunikace. Zde bych se ráda krátce zabývala slovem. Slovo můžeme chápat jako základní předpoklad, díky kterému zvládáme výměnu informací při komunikaci mezi lidmi. Je součástí jazyka, který má jasně daná, ale i skrytá pravidla, kterými se jeho uživatelé řídí, případně se od nich záměrně nebo bezděčně odchyľují. Slovo jako takové je nedílnou součástí naší interakce s okolním světem, s naší společností. Beze slov by se nemohla uskutečnit ani žádná interpretace, takže slovní zásoba a schopnost slova dobře užívat rozhodují o kvalitě interpretace. Z toho vyplývá, že rozšiřování slovní zásoby a rozvoj schopnosti výstižně používat slova prostřednictvím vzdělávání, zvyšuje kvalitu interpretace. To je důležité i pro výtvarnou výchovu. V ní učitel musí pečlivě hledat míru mezi poučením z jeho strany a uplatněním vlastní zkušenosti jeho žáků při interpretování obrazů. Žáci by sami při interpretaci měli být dostatečně aktivní a tvořiví, ale měli by získat i dostatek znalostí, aby jejich interpretace nebyla povrchní.

Interpretaci jako takovou pokládám za nelehkou disciplínu. Může ji provádět každý, ale jak sama předpokládám, ne každý ji dokáže stejně dobře pojmout ve všech komponentách (konstruktivní, tematické, empatické, prožitkové; podrobněji viz kapitola 1.4 Artefietické komponenty zážitku jako interpretační kategorie), které v tomto textu zkoumám. Aby interpretace byla ve všech uvedených komponentách dostatečně hodnotná, musí interpret efektivně využít veškeré znalosti a uplatnit prekoncepty své zkušenosti s kulturou i mezilidskými vztahy, které jsou nutné pro pochopení uměleckého díla. Interpretace nám pomáhá k rozvoji fantazie, hledání smyslu a významu díla. Zároveň nám umožní neustrnout na stejné rovině poznání, jelikož není možné nalézt jediný platný význam, a proto jich hledáme více a přijímáme varianty od jiných interpretů.

1.1.1 ROZMANITOST INTERPRETACÍ A JEJICH FUNKCE

Umělec je držitel smyslu a významu díla, který vytváří, a zároveň zastává roli nositele změn, které svou tvorbou přináší. Díky němu vznikají umělecká díla, která jsou předkládána divákovi, a ten je následně interpretuje skrze své znalosti a zkušenosti.

⁸ Tamtéž, str. 18

Proces dekodování, který je spojen s interpretací, odhaluje celkový smysl obrazu, kdy jej vidíme jako celek a zároveň s ním pracujeme pomocí částí, tak jak je autor mohl zamýšlet. Tento myšlenkový rozklad díla může divákovi pomoci k jeho celkovému pochopení, jelikož je jeho rozbor zaměřen na danou část, úsek, který si následně spojí a může dílo vidět z jiného pohledu. Rozčlenění díla na části a způsob jejich spojování do smysluplného celku během interpretování může probíhat mnoha různými způsoby a dospět k různým výsledkům. Proto také mohou být interpretace téhož díla rozmanité a lišit se hodnotou. Je možné zjistit, která z rozmanitých interpretací daného díla je lepší a která horší, nebo zda je nějaká nejlepší? Touto otázkou se ve své knize zabýval U. Eco.⁹

Podle Eca je nutné dospět k základnímu východisku, abychom byli následně schopni interpretovat. Takové východisko můžeme zařadit mezi „normální myšlení“ člověka, ovšemže ovlivněné kontextem té kultury, v níž žije. A dá se díky tomu předpokládat, že se jako lidé na mnoha bodech shodneme, jestliže dokážeme sdílet svoje kulturní zázemí, nebo je dokonce máme shodné. Příkladem mohou být např. barvy, jež člověk vnímá, pozoruje a je schopný je od sebe rozlišit, ale jejichž rozlišení závisí na rozlišovacích možnostech jazyka. Z toho by se dalo odvodit, že díky „normálnímu myšlení“ spolu se sdíleným kulturním kontextem v dané historické době předstupujeme před vybrané dílo se společným slovníkem, přičemž dokážeme vytvářet a formovat představy, se kterými pracujeme a na jejichž principu vytvoříme interpretace. Společný slovník nám umožní orientaci v díle a schopnost interpretovat. Eco uvádí jako příklad Adama a jablko¹⁰, já bych uvedla vlastní příklad, a to Krista a kříž. Jedná se o slova, jejichž základní význam nejspíš každý evropský vzdělaný člověk vyloží shodně, avšak každému z nás evokují různé další možnosti interpretace. Proto je důležité, abychom během interpretování měli podporu v základních faktech podporujících interpretační shodu, která bývá nezbytná a důležitá pro další vývoj interpretace.¹¹

Jsem toho názoru, že každý z nás je jedinečný, naše názory se mohou nebo nemusí shodovat s ostatními, můžeme se od sebe navzájem učit či přijímat zkušenosti v běžných činnostech našeho života. Stejně tomu tak je i při interpretaci. Ač se díváme na stejné dílo, nebo čteme tutéž knihu, náš pohled je jedinečný. Proto navzdory shodám v základních faktech bývá obvyklé, že při interpretování díla dochází k individuálním odlišnostem.

⁹ ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.

¹⁰ Tamtéž, str. 44

¹¹ Tamtéž, str. 44

Hovoříme tak o **individuální rovině interpretování**, která vyplývá z rozdílu mezi individuálními zkušenostmi. **Umělecké dílo vyvolává rozdílnost v interpretacích**, která způsobuje **interpretační rozptyl**. Jinak řečeno, na vybrané dílo tak může vzniknout množství interpretací, mezi kterými nemusí být lehké stanovit a vybrat nejpříhodnější, která by daný objekt líčila nejužitečněji. A právě v tento moment bychom měli předpokládat, že se objeví zcela nové a jiné interpretace, které mohou předčít tu předchozí a které mohou přinést zcela nový pohled. Avšak žádnou z nich nemůžeme označit za tu nejlepší, jelikož vždy existuje možnost, že bude nahrazena užitečnější. Jedná se tak o neustálý koloběh, který se odvíjí od přístupu interpreta a jeho poznatkového kulturního zázemí, z něhož dílo nějak rozumí. Každý z nás může přinést zcela nový vhled do této problematiky, se kterým mohou ostatní pracovat, tedy pokud jej přijmou, anebo naopak jej mohou vyvracet. Příklady lze najít v dějinách umění, v nichž se mnohdy mezi sebou konfrontují a polemizují různé interpretace téhož díla. Nalezení odlišností spojených s výkladem a náš individuální postoj zapříčiní nastávající **sociokognitivní konflikt**, tedy rozpor mezi prekoncepty, které tvoří interpretační východisko (předporozumění). Sociokognitivní konflikt pramení z různorodosti interpretací, osobního náhledu na dílo a střetu zkušeností. Odlišnost prekonceptů by samozřejmě **neměla vést k „souboji“ prekonceptů**, ale **ke vzájemnému obohacení**. Má směřovat k nalezení pravdy ve smyslu společně zdůvodněného řešení určité otázky. Klíčem k němu je dialog. Jak vyplývá z předchozího textu, nelze najít jedinou nejlepší interpretaci, a tedy ani jedinou nejpravdivější.

Interpretace tedy jak rozděluje, tak také sjednocuje. K významovému spojení mezi rozmanitými interpretacemi téhož díla dochází díky existenci společného předmětu interpretování = **uměleckého díla-věci**¹². Dílo-věc je kolektivním předmětem vnímání a východiskem jakékoliv interpretace znaků tímto dílem zprostředkovaných. Jan Mukařovský vysvětluje, že *„Právě jako věc je dílo schopno působit na to, co je v člověku obecně lidského, kdežto ve svém aspektu znakovém apeluje dílo vždy koneckonců na to, co je v člověku sociálně a dobově podmíněného.“*¹³ Má tím zřejmě na mysli, že to první, co vnímáme „ve věci“, působí prostřednictvím smyslů, které jsou všem lidem společné, a

¹² KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7., str. 28

¹³ MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966. Estetická knihovna., str. 108

působí na emoce, které také všichni lidé spolu sdílejí – jsou „obecně lidské“. Haman¹⁴ v návaznosti na Mukařovského uvádí, že věcná stránka uměleckého díla, je příčinou jeho jedinečnosti („individuální událostnosti“), zatímco významová struktura z něj interpretovaná se pojí k jeho univerzálnosti – k tomu, co je v něm opakovaně interpretováno.¹⁵ Zde je tedy **umělecké dílo** vnímáno jako zprvu jen obvyklý předmět či věc, která však svou uměleckou hodnotu získává díky divákovi, který si v daný moment uvědomí, že se nejedná o obyčejnou věc, nýbrž o umělecké dílo.¹⁶

1.2 UMĚLECKÉ DÍLO JAKO PROSTŘEDNÍK KOMUNIKACE

*„Umění je důležitou součástí lidského života a kultury. Těší se značné pozornosti a podpoře. Ale čím přesně umění je a proč bychom ho měli cenit?“*¹⁷ Tato úvodní myšlenka od G. Grahama mě velmi zaujala, jelikož sama často přemítám nad smyslem a výkladem umění. Filozofové umění se touto otázkou zabývají již velmi dlouho a stále nemůžeme hovořit o jedné konkrétní definici, která by byla vhodná pro charakterizování umění jako takového.

1.2.1 UMĚLECKÉ DÍLO

Uměleckým dílem se zabýval Nelson Goodman¹⁸, který na něj nahlíží jako na **symbol**. Tuto svoji myšlenku vysvětluje tak, že vlastně libovolný věcný objekt, např. kámen, může být v určité době uměleckým dílem a v jiné naopak ne.¹⁹ Svou myšlenku dále argumentuje „...*tak, že čistě díky tomu, že objekt funguje určitým způsobem jako symbol, se může stát, když plní tuto funkci, uměleckým dílem.*“²⁰ Podle okolností se může stát uměleckým dílem prakticky cokoliv. Tuto svou myšlenku Goodman objasňuje na příkladu již zmíněného obyčejného předmětu – kamene, který leží na polní cestě. Uvádí, že i takový předmět, který za běžných okolností není uměleckým dílem, se jím může stát v momentě, kdy jej umístíme do muzea či galerie.²¹ Goodmanovi dává za pravdu historický vývoj

¹⁴ HAMAN, Aleš. ... strukturalismus? | *Slovo a Smysl* [online] Časopis pro mezioborová bohemistická studia, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2005 [cit. 2.05.2023]. ISSN 2336-6680. Dostupné z: <http://slovoasmysl.ff.cuni.cz/node/89>

¹⁵ Tamtéž, Dostupné z: <http://slovoasmysl.ff.cuni.cz/node/89>

¹⁶ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7., str. 28

¹⁷ GRAHAM, Gordon. *Filosofie umění*. Brno: Barrister & Principal, 2000. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-53-6., str. 7

¹⁸ GOODMAN, Nelson. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, 1996. Filosofie do kapsy. ISBN 80-7115-120-3., str. 79

¹⁹ Tamtéž, str. 79

²⁰ Tamtéž, str. 79-80

²¹ Tamtéž, str. 80

umění v době modernismu i v postmoderní době, kdy skutečně bylo za umělecké dílo nakonec prosazeno mnohé, co předtím nikoho nenapadlo nazvat uměním, počínaje Duchampovým Sušákem na lahve a konče třeba 4'33 minutami ticha Johna Cage.

Rozhodnout tedy o tom, co je uměleckým dílem, není vůbec tak snadné, jak by se mohlo zdát. Goodmanovo řešení „kdy je umění“, čímž míní, že je nutné počkat na okolnosti, tj. zda se nějaká věc jako umění prosadí²², je hodně náročné. V této práci jsem se vydala „snadnější“ cestou a zvolila pro ni umělecká díla, která jsou v naší historické době obecně uznávaná jako díla umění, čehož dokladem je to, že jsou umístěna v prestižních galeriích a existuje k nim řada odborných textů, které potvrzují jejich status uměleckého díla.

Michal Třeštík uvádí, že „*Povrch obrazu sám o sobě moc propustný není. Musíme v něm hledat skuliny a škvíry, ...*“²³ Tato citace mě vede k myšlence, že obraz se zdá být na první pohled nepřiliš komplikovaným objektem interpretace, avšak skutečnost je jiná. Abychom dokázali dílu porozumět, proniknout do něj, musíme počítat s tím, že se nejedná o lehkou disciplínu, která nám půjde od samého počátku. Je třeba „trénovat“, vzdělávat se v oboru, získávat přehled a orientaci.

Umělecké dílo obsahuje uměleckou i estetickou funkci a zároveň pomáhá tvůrci zachytit, zaznamenat a ztvárnit jeho tužby, pocity, ideje, představy nebo také sny, přání a nálady. Proto je nutné zmínit komunikaci, jakožto jednoho z hledisek funkce obrazu. Jedná se o jakýsi komunikační kanál, který může člověk využít. Umělec s pomocí díla dokáže vyjádřit to, co se odehrává v jeho nitru a co pro něj může být těžko vyslovitelné. Což ale nemůžeme pokládat za pravidlo, jelikož na tvorbu umělců v průběhu historie působilo mnoho faktorů a samotný význam umění se měnil. Dříve obrazy i sochy sloužily jako záznam mýtů, válečných událostí, panovníků, křesťanských námětů atd. Dnes je tomu v mnohém jinak a umělci dostávají možnost ztvárnit téma, které je zajímavé, je jim blízké. Přitom ale nabízejí svým divákům nebo posluchačům náměty, které jsou společné pro všechny lidi a které vyzývají k tomu, aby se o nich společně přemýšlelo a mluvilo. Teprve tato kulturní působnost díla mu dodává hodnotu a společenský smysl.

²² Tamtéž, str. 70

²³ TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění: guerilla writing about art*. Praha: Gasset, 2011. Modrý Mauricius. ISBN 978-80-87079-15-7., str. 90

Velmi výstižná je definice od autorů J. Slavíka a P. Wawrosza, kteří tvrdí, že „*Dílo je ucelená vnitřně strukturovaná tvůrčí událost, v níž se projevuje schopnost člověka záměrně utvářet a s pomocí fantazie zpestřovat i obohacovat situace svého bytí ve snaze zvýšit jejich hodnotu, tj. proměňovat situace v dílo.*“²⁴ Z toho plyne, že samotný postup vytváření výtvarného díla je propojen se zážitky a pocity autora, který ho vytváří a vkládá do něj svoje přesvědčení, zkušenosti, dojmy, postoje, ale zároveň směřuje k něčemu společnému: k objevování životních hodnot, o kterých se potřebujeme domlouvat.

Jiří Kulka hovoří ve spojitosti s interpretací uměleckého díla též o procesu dekódování. Podle něj „*...přecházejí v sebe dekódování a interpretace díla zcela plynule, mnohdy se i prolínají a interpretace vrhá zpětné světlo na některé předtím dekódované významy uměleckých znaků, které jsou pak nahlíženy ze změněného úhlu pohledu.*“²⁵ Z toho vyplývá, že před samotnou interpretací je dekódování prvním bodem, krokem. Jedná se o předpoklad k pochopení díla, které se rozvíjí od nultého sémantického plánu a pokračuje dál k prvnímu, druhému atd.²⁶ Tím dochází k dekódování uměleckého sdělení.

Ve stejné knize zmiňuje faktory z hlediska vnitřní tvorby, které začínají **přípravou** neboli **percepcí**. Dále hovoří o **zrání, inkubaci**, kde se pomalu připravuje půda pro fázi **inspirace** tedy **vnuknutí**. Právě zde se objevují nové tvůrčí nápady. Na to navazuje **iluminace (osvícení)**, ke které dochází v rámci procesu inspirace. Další fází je **elaborace** neboli **vypracování**, která se týká díla jako celku či detailu. Po vytvoření části díla se umělec navrácí zpátky k inspiraci, kde vyhledá další nápady. Následně se dostáváme k **evaluaci, hodnocení**, kdy zpracováváme každou část nápadu. Je důležité dokázat ocenit a hodnotit myšlenku, ale také tvůrčí proces, jelikož umělec sám posuzuje a hodnotí, zda byl skutečně primární komunikační úmysl a s tím i naplněn jeho prožitek v rámci díla. Jako poslední bod, uvádí J. Kulka **korekci** čili opravu, kdy nastává konečná fáze úprav.²⁷

Umělecké dílo můžeme chápat jako předmět, který je z mnoha hledisek jedinečný, neobyčejný a ve kterém se odráží mnoho rysů, faktorů, ať už např. pohled autora, jeho pocity, kulturní a historický kontext dané doby atd. Ve spojitosti s uměleckým dílem je úžasná, možná až fascinující jeho vypovídající schopnost, se kterou musí každý divák pracovat. V tomto ohledu záleží pouze na schopnostech a dovednostech diváka a také na

²⁴ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění. 2.díl: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3., str. 131

²⁵ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7., str. 364

²⁶ Tamtéž, str. 360

²⁷ Tamtéž, str. 386-390

jeho uvažování. Při tomto procesu se tak divákovi naskytuje možnost s dílem pracovat a skrze něj nahlížet na sebe samého. Tento proces je možné chápat jako důležitý nástroj hry a zároveň také jako podnět pro individuální, osobní prožitek, který je zároveň také smysluplným předmětem výkladu.²⁸

Umělecké dílo můžeme v rovině „zobrazení zážitku v esteticky uspořádaném tvaru“²⁹ chápat jako věc, obraz, znak, výraz, či model. **Umělecké dílo jako věc** jsem již krátce popsala v kapitole: Rozmanitost interpretací a jejich funkce. Vyjádření autorského pojetí zobrazených témat naopak zahrnuje **umělecké dílo jako výraz**, kde se promítá umělcův vztah ke světu. Do **uměleckého díla jako obrazu** autor promítá svůj život a spolu s ním tento proces provádí také divák, jelikož do něj zaznamenávají objektivní realitu. **Umělecké dílo jako znak** slouží k předávání informací jakožto nástroj, díky čemuž je součástí mezilidské interakce a komunikace. V závěru Kulka uvádí **umělecké dílo jako model**, ve kterém je zobrazena daná koncepce světa – neboli „světonázorová koncepce“.³⁰ Víše zmíněné aspekty spolu úzce souvisí zároveň na sebe navazují a navzájem se předpokládají. Zajímavá je také myšlenka, že současný vývoj umění vybízí k tomu, aby bylo dílo chápáno z dalších možných hledisek, jako např.: dílo jako prostředí ve spojitosti s Land artem, dílo jako hra v rámci digitálního umění, dílo jako život např. happening či dílo jako tělo (body art) nebo náhradní realita (virtuální).³¹

Jan Slavík uvádí, že by mělo umělecké dílo u diváků vzbuzovat určité pocity, reakce, touhu po poznání, ale také otázky, které vedou k hledání smyslu či navázání komunikace a je k němu přistupováno jako k objektu spojujícího svět autora a diváka. K umění by tak podle něj nemělo být přistupováno lhostejně, protože vzbuzuje souhlas či nesouhlas.³² Z toho důvodu jej můžeme pokládat za prostředníka při interakci a komunikaci diváka s dílem. Pomocí zmíněné komunikace vyvolává v divákovi určité pocity a cílí na jeho osobnost. Ve spojitosti s vnímáním uměleckého díla hovoříme o velmi individuální záležitosti, pohledu. I přes tuto individualitu můžeme nacházet společné prvky v interpretacích a také dojmech diváků, které jsou do jisté míry ovlivněny jejich

²⁸ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. 1. díl: teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8., str. 272

²⁹ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7., str. 28

³⁰ Tamtéž, str. 28

³¹ Tamtéž, str. 29

³² SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. 1. díl: teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8, str. 202

společenskou a subjektivní rovinou. Díky tomu si troufám tvrdit, že na každého pozorovatele bude dané dílo působit z pohledu kulturního a společenského.

Komplexním přístupem, kterým můžeme odlišit hlediska chápání uměleckého díla, jsem se zabývala již v bakalářské práci, i přesto si myslím, že je důležité jej připomenout. K. Chvatík jako první uvádí **ontologické hledisko**, které vychází z ontologie, kterou lze chápat jako nauku o bytí. Právě zde můžeme použít myšlenku díla jako věci, které působí na diváka a dokáže mu tak svou existencí měnit myšlenky. K neobvyklému postupu poznání přispívá **noetické hledisko**. K tomu dochází mimo dílo, které podrobí analýze jako vyjádření skutečnosti a způsobu poznání. S hodnotou a významem díla je spojen **axiologický aspekt**, díky kterému vybrané dílo přináší např. normy a funkce, kterým přisuzujeme význam. Dále uvádí **sémiotické hledisko**, ze kterého je na dílo nahlíženo jako na prostředníka významu, který je zároveň součástí našeho dorozumívání. Další disciplínou, která do díla přináší souvislosti v rámci společnosti (např. ve smyslu jeho postavení), je **sociologie**. V souvislosti s dílem zmiňuje také **psychologii**, a to konkrétně ve spojitosti s genezí, která je propojena s autorem a která ověřuje vznik uměleckého díla. Jako poslední Chvatík zmiňuje **hledisko historické**, které zasazuje dílo do rozvoje a vývoje umění. Toto hledisko hraje důležitou roli při určování hodnoty díla a tím tak napomáhá k jeho porozumění ve spojitosti s dobou jeho vzniku.³³

Umělecké dílo jako takové má v sobě sílu a kouzlo, které je jedinečné a díky moderním technologiím také snadno přístupné. V dnešní době zadáme do vyhledávače název díla, který chceme vidět a následně se nám objeví mnoho reprodukcí, které mají odlišný odstín, kvalitu, rozměr. Jsem toho názoru, že pokud nestojíme před originálním dílem, nemůžeme si být na sto procent jistí, jak vypadá, jaké má odstíny barev, jaký je motiv. Proto vnímám, že je důležité klást důraz na nezaměnitelnou **hodnotu originálu díla**, jelikož žádná reprodukce jej nemůže nahradit.³⁴

Když se opět vrátíme ke vztahu divák a umělecké dílo je důležité podotknout, jak toto spojení funguje. Divák by měl být schopen reflektovat svůj individuální prožitek, to se dá očekávat v rovině poučené i nepoučené. Samozřejmě je zde rozdíl ve schopnosti interpretace, ať už při používání oborových termínů, tak získaných schopností např. umělecko-historický kontext. Pro tuto práci je však důležitá další rovina schopnosti

³³ CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-027-9., str. 96

³⁴ Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

díla, a to je edukační účel z hlediska rozvoje vizuální gramotnosti či výtvarné kompetence. Umělecké dílo by nemělo dle mého názoru ve výtvarné výchově sloužit pouze jako objekt, který podléhá analýze, ale také jako zdroj k tvorbě (pomoc při počátečním impulzu). Vnímání uměleckého díla a rozhovor nad ním pomůže k jeho pochopení. Při výuce Vv je v mnoha případech práce s uměleckým dílem omezena na reprodukci, nikoliv na přímý kontakt se samotným dílem.

Pokud vše shrnu, umělecké dílo nereprezentuje pouze samo sebe, ale v rámci své existence obsahuje mnoho sdělení, často skrytých, které se divák snaží nalézt. Má tak jeden potenciální obsah, daný jeho reálnou existencí jako předmětu interpretování, ale mnoho významů vyrůstajících z rozmanitosti interpretací. Spolu s tím je v něm zaznamenáno mnoho lidských okamžiků. Umělecké dílo tak představuje a možná i zhmotňuje svět (materiální svět), který se umělec pokusil zachytit a použil ho jako prostředníka své komunikace. Jedná se tak o jedinečný model světa, ať např. toho hmotného, nehmotného, ale především model daného autora, umělce, ve kterém se skrývá jeho osobnost, motivace a postoj k životu. Někteří autoři v tomto smyslu mluví o fikčním, případně fiktivním světě díla.³⁵ A právě díky tomu, dle mého názoru, může divákovi umělecké dílo otevírat prostor k pochopení skutečnosti. Každý z nás je jedinečná bytost, která si sebou přináší vlastní individuální zkušenosti a vzpomínky, které ovlivňují náš pohled na umělecká díla.

1.2.2 UMĚLECKÁ A ESTETICKÁ HODNOTA DÍLA

Tímto tématem jsem se zabývala již v bakalářské práci, a proto se zaměřím pouze na shrnutí a propojení obou hodnot uměleckého díla.

Podle Tomáše Kulky je u umělecké hodnoty díla zapotřebí, aby dílo obsahovalo nějaké inovace a zároveň bylo uznáno v oblasti umění, kde by mu mělo být porozuměno.³⁶ Jan Slavík poukazuje na to, že je velmi složité vytvořit natolik inovativní dílo, které bude originální, jelikož nejde, aby došlo k naprosté separaci od všeho minulého.³⁷ Z toho je jasné, že k posouzení umělecké hodnoty díla potřebujeme znát kulturní kontext a také

³⁵ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. 1. díl: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8, str. 122-125

³⁶ KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Vyd. 3. Praha: Torst, 2014. ISBN 978-80-7215-477-7., str. 100

³⁷ SLAVÍK, Jan. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1), 2013 [cit. 11.04.2023]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/tvorba-jako-zp%C5%AFsob-pozn%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-ve-v%C3%BDvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B>

dějiny umění kvůli tomu, že s uměleckou hodnotou souvisí časový odstup, díky kterému můžeme ohodnotit přínos díla.³⁸

Co se týče estetické hodnoty je brána jako východisko pro hodnotu uměleckého díla, na které se nedíváme jako na obyčejnou věc nýbrž na předmět, který od nás vyžaduje porozumění. K. Chvatík uvádí, že estetická hodnota má spojitost s řízením vztahu člověka ke světu.³⁹ Mohli bychom ji chápat jako proces, při kterém se z díla-věci stává hodnotnější předmět tedy umělecké dílo, které je bráno jako předmět plnící estetickou funkci.

T. Kulka dále uvádí, že každé **umělecké dílo by mělo obsahovat estetickou i uměleckou hodnotu**. V této myšlence je zdůrazněno důležité spojení mezi oběma hodnotami, které můžeme ve spojitosti s dílem pokládat za složky plnící funkce v daném díle. Zároveň také zmiňuje, že by měl každý umělecký obraz tyto složky obsahovat ve stejné míře a díky tomu můžeme hovořit o umění.⁴⁰ Obě tyto hodnoty a složky nám předkládají umělecké dílo jako předmět ke zkoumání a nahlížíme na něj z jiného pohledu než na předměty denní potřeby.

1.3 ROLE INTERPRETA PŘI INTERPRETOVÁNÍ UMĚLECKÉHO DÍLA

K podstatě vytvoření uměleckého díla patří umělec, který je vytvoří za pomoci zvolené techniky a námětu. V této spojitosti se často zapomíná na dalšího prostředníka, který pomáhá utvářet smysl uměleckého díla a to diváka. František Mikš diváka definuje jako aktéra, který se na obraz dívá, avšak dále uvádí, že je důležité uvědomit si, jak moc jsou obrazy prostoupeny interpretacemi diváků, které utvářejí smysl díla. Podstatná je tak tvorba obrazu a jeho čtení.⁴¹

Existence uměleckého díla je spojena s několika aktéry: **tvůrcem, dílem** a také **interpretem** neboli **divákem**. Ten je klíčový při pozorování, chápání a vnímání díla, jelikož právě jemu je dílo určeno. Dnes bohužel mnoho diváků očekává, že na ně dílo začne samo působit bez jakékoliv jejich iniciativy a samo s ním započne výrazovou hru.⁴² Tento proces by tak měl fungovat i přes jejich pasivitu. Myslím to tak, že by jim

³⁸ KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Vyd. 3. Praha: Torst, 2014. ISBN 978-80-7215-477-7., str. 78

³⁹ CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-027-9., str. 87

⁴⁰ KULKA, Tomáš. *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN: 80-200-0954-X., str. 101

⁴¹ MIKŠ, František. *Gombrich: tajemství obrazu a jazyk umění: pozvání k dějinám a teorii umění*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2010. ISBN 978-80-87029-86-2., str. 43

⁴² MIKŠ František, KESNER Ladislav. *Gombrich, Porozumět umění a jeho dějinám*, Barrister a Principal a Munipress, Brno 2010. ISBN: 978-80-87029-57-2., str. 36

např. měly být informace přímo předkládány, aniž by nad smyslem díla museli přemýšlet. Tento postoj může pramenit z neporozumění dílu ať již chtěnému nebo nechtěnému, jelikož pozorovatelé si často nemusejí vědět rady, jak s dílem pracovat, což se určitě týká převážně moderního či abstraktního umění. Avšak je důležité zmínit, že potřeba hledat význam nemusí být cílem všech diváků a pozorovatelů v umění. Zajisté tento proces souvisí se znalostí v oboru, jelikož takový poučený divák ví, jak rozehrát onu výrazovou hru a nechá na sebe dílo působit. Naproti tomu nepoučený divák neví, jak tuto hru rozehrát a nesoustředí se na všechny faktory, které mu interpretace přináší.

V knize od F. Mikše a L. Kesnera pracují oba autoři s myšlenkami E. H. Gombricha, podle kterého naše individuální, životní zkušenosti ovlivňují vnímání uměleckého díla. To nám umožňuje pracovat s předloženými znaky, které jakožto diváci dále rozvíjíme a vytváříme si vlastní subjektivní scénář na základě naší zkušenosti.⁴³ Znaky, o kterých se autoři zmiňují, chápu jako např. svět, který nám umělec předkládá a my se touto vizualizací snažíme ztotožnit na základě naší zkušenosti a představy.

Významným procesem při kontaktu diváka s dílem je dle mého názoru také vnímání, jelikož díky tomu diváci rozpoznávají v daném díle výtvarné prostředky s různými obsahy. K sjednocení těchto obsahů může dojít při následné komunikaci mezi diváky.

Proces, při kterém si divák utváří vlastní názor na umělecké dílo, je klíčový, individuální zároveň také komplikovaný. Některá díla jako třeba abstraktní totiž divákům nepředkládají věcný význam (např. „je zde namalovaná váza a jablko“), a tudíž nutí k hledání jiných interpretačních možností. Zde však u mnoha diváků cesta k hledání končí, jelikož tuto volbu ihned zavrhnou a nevytváří žádnou další činnost, iniciativu. V tento moment jim pomáhají názvy díla, které jsou umístěny v blízkosti obrazu a které ihned takového diváka uspokojí, jelikož si přečte název, a ačkoliv v díle danou věc nevidí, přestává se o něj zajímat a je spokojený.⁴⁴ Dle mého názoru je tento postup špatný, jelikož tím, že hledám v díle význam posouvám své vědomosti dál a tím se mohu stát zkušenější. To, že dílo okamžitě nepředkládá svůj význam a my ho jako diváci hledáme, činí interpretaci zajímavější a poutavější.

⁴³ Tamtéž, str. 38

⁴⁴ Tamtéž, str. 43

Uvědomme si, že žádné umělecké dílo neožije, a tudíž nám nepředloží informace, jak jej chápat. Nemůže nám vysvětlit důvod své existence a nevysvětlí nám tak samo sebe. Na nás jako divácích je v tomto směru postupovat samostatně, nechat na sebe dílo působit a dovolit mu tak, aby v nás vyvolal dané emoce, pocity a my tak mohli rozehrát onu výrazovou hru. Tento postup bych ráda uplatnila v praktické části (ve výuce), jelikož tím mohu rozvíjet kritické myšlení studentů, jejich fantazii, kreativitu a prohloubit zájem o výtvarné umění.

1.3.1 POUČENÝ A NEPOUČENÝ DIVÁK

Nejdříve je nutné se zaměřit na skutečného diváka, kterého můžeme nazvat jako **diváka empirického**, který dílo pozoruje, vnímá a zároveň ho také interpretuje. Při procesu interpretace však záleží na jeho individuálních zkušenostech, znalosti oboru, terminologie a ochotě pracovat s dílem. Z tohoto důvodu je třeba si vytyčit dvě roviny diváků, které jsou klíčové pro tuto práci. V této kapitole budu odkazovat na Umberta Eca, který ve své knize odlišuje dvě roviny interpretace, a to **kritickou** a **sémantickou**.⁴⁵ Stejně jako v bakalářské práci budu i zde vycházet z tohoto rozlišení, které mi pomůže definovat úroveň, ve které se studenti nacházejí na začátku našich setkání a rozlišit tak závěrečnou fázi, ke které je budu směřovat. Oproti předešlé práci se ale více zaměřím na dva typy diváků, které jsou zde klíčové, a to na diváka **nepoučeného**, který symbolizuje počáteční fázi, a na **poučeného**, který naopak vystihuje proces získání znalostí, zkušeností, které nadále uplatňuje a díky kterým se orientuje v oboru.

*„Sémantická interpretace je výsledkem procesu, v němž adresát stojí před lineární manifestací textu a vyplňuje ji určitým významem.“*⁴⁶ Z procesu interpretace díla můžeme tuto fázi chápat jako výchozí, jelikož při procesu učení získáváme nové informace a na základě naší snahy se můžeme přesunout ke konečné interpretaci, kterou podle Eca nazýváme jako kritickou, která *„...je metajazykovou aktivitou, sémiotickým přístupem, který si klade za cíl popsat a vysvětlit, z jakých formálních důvodů určitý text produkuje danou reakci.“*⁴⁷ Z obou citací tak vyplývá, že za počáteční bod v tomto případě považujeme sémantickou interpretaci, kterou chápeme jako „startovací“ pozici a v rámci které používáme primární, základní významy. Od interpreta očekáváme jednodušší a strohý popis, výklad, který ve vztahu s daným obrazem očekáváme, tzn. že pokud vidím

⁴⁵ ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9., str. 64

⁴⁶ Tamtéž, str. 64

⁴⁷ Tamtéž, str. 64

dílo, na kterém se nachází dítě s míčem, mohu očekávat reakci: „Vidím dítě, které drží míč“. Interpret se tak nevydává na další cestu hledání smyslu toho, proč se například v díle nachází dítě s míčem, jaký je význam tohoto motivu atd. Eco uvádí, že „...- *na první neboli naivní rovině jde o to porozumět, co text říká sémanticky,...*“⁴⁸ Takovou interpretaci předpokládáme u jednoduchého popisu a je to něco s čím při tomto procesu počítáme. Eco tohoto čtenáře nazývá jako „naivního“⁴⁹, avšak pro tuto práci bude výstižnější označení „**naivní divák**“ neboli „**nepoučený divák**“. (ačkoliv též o výtvarném díle lze říci, že je divákem „čteno“, přidržím se běžnějšího pojetí, které interpretaci výtvarného díla spojuje s více či méně poučeným viděním).

Opačně tomu je u kritické interpretace, která oproti sémantické interpretaci přispívá k obohacení s oporou ve speciálních znalostech, které interpretaci podporují a zvyšují její kvalitu. Na této rovině jsou očekávání od interpreta odlišné, jelikož by se měl více ponořit do daného tématu, ve kterém se na základě svých zkušeností a znalostí orientuje, a zároveň zvládá reagovat na otázky při procesu interpretace. V tento moment „...*, na druhé neboli kritické rovině jde o to ocenit způsob, jakým to text říká.*“⁵⁰ V tomto případě tedy lze předpokládat, že interpret neboli divák bude při interpretaci uměleckého díla realizovat detailnější popis, zároveň k němu bude přistupovat s hlubším porozuměním ve vztahu k jeho kulturnímu kontextu, odkazu, ocenění jeho zpracování, techniky a významu. Těmito kroky přidáváme naší interpretaci hodnotu, prokážeme znalost a orientaci v tématu. Eco tento typ označil jako „kritického čtenáře“, my však z výtvarného hlediska budeme hovořit o „**kritickém divákovi**“ neboli „**poučeném divákovi**“.

Rozdíl mezi těmito typy diváků je zpravidla dobře rozpoznatelný. Poučený divák dokáže na základě pozorování díla popsat, jak na něj působí, co je jeho obsahem a spolu s tím zvládne vysvětlit okolnosti vzniku či souvislosti působení. Naopak nepoučený divák popíše pouze to, co před sebou vidí např. motiv, ale dál se nezaměří na to, jak na něj dílo působí, na jeho význam, díky čemuž se nedobere k hlubšímu poznání. Pro lepší vysvětlení zvládne pouze odpovědět na to, zda se mu dílo líbí či nelíbí, ale svoji odpověď nedokáže obohatit. Ustrne na jednom místě a dalo by se říci, že se nedokáže oprostít od prožívané reality a dostat se tak do světa fantazie a hry. Díky těmto krokům nevnaší do interpretace

⁴⁸ Tamtéž, str. 64

⁴⁹ Tamtéž, str. 64

⁵⁰ Tamtéž, str. 64

nové poznání. U poučeného diváka k tomuto novému poznání dochází, čímž se pozvedá hodnota díla.

Tyto dvě roviny jsou pro celý výzkum práce důležité, jelikož díky nim budu schopna rozlišit v jaké rovině se studenti v daný moment nacházejí tzn., že by měla být viditelná změna v procesu vzdělávání, kdy na samém začátku předpokládám, že se studenti budou spíše přiklánět k jednodušším interpretacím na úrovni nepoučeného diváka a po procesu vzdělávání by se jejich pozice mohla změnit a směřovat k rovině poučeného diváka.

1.3.2 INTERAKCE ŽÁKA S UMĚLECKÝM DÍLEM

Při interakci žáka s uměleckým dílem se vyučující může opírat o koncepty, které jsou společensky známé, ale také o prekoncepty každého žáka, u kterých si nemůže být jistý, co si žák pod daným příkladem představí. Právě na základě prekonceptů se rozvíjí vlastní uskutečnění interakce žáků s dílem. Učitel spolu se žáky vnímá a rozebírá umělecké dílo, přičemž je může navést a nepřímou ovlivnit, aby došli k obsahu. Žák sdělí své prožitky z vnímání díla, na základě čehož učitel rozvíjí jejich zkušenosti a pomáhá jim utvářet význam díla. Z toho důvodu chápu učitele jako průvodce, který žákům předkládá otázky, o kterých mohou diskutovat a nabízí jim různé cesty, jak dále postupovat. To může žákům pomoci při lepší orientaci v díle a zároveň se tím rozšiřuje jejich zorné pole, jelikož v díle mohou spatřit nové věci, momenty, které jim byly doposud skryty. Vliv na rozvoj žáků však nemusí mít pouze vyučující, ale také ostatní spolužáci, kteří sdělují své prekoncepty a rozvíjejí tak dialog mezi sebou. Vzdělávací obsah si žáci nadále nesou do života, pracují s ním a rozvíjí ho.

1.4 ARTEFILETICKÉ KOMPONENTY ZÁŽITKU JAKO INTERPRETAČNÍ KATEGORIE

Artefiletika je stejně jako interpretace klíčovým bodem mé práce, ze kterého čerpám teoretické poznatky. V rámci výtvarné výchovy ji můžeme uplatnit ve výuce jako jeden z možných metodologických přístupů. Tyto přístupy se při procesu vzdělávání opírají o společný program, tj. RVP neboli Rámcový vzdělávací program. Toto výchovné pojetí je tak v souladu s výtvarnou výchovou jakožto předmětem a je postaven na osobní zkušenosti

žáka, na jeho prožitku z tvorby, kreativitě, na tvořivém myšlení, fantazii a výtvarném zážitku.⁵¹

Artefiletiku můžeme definovat citací od Jana Slavíka, který uvádí, že se jedná o „specifické pojetí výchovy uměním s převažujícím zájmem o výtvarný projev, které klade zvláštní zřetel na uplatnění osobní zkušenosti žáka v heuristicky pojatém vzdělávání a na spojení výrazného uměleckého projevu s jeho reflexí v kulturních a psychosociálních kontextech. Důležitým cílem artefiletiky je pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch.“⁵² V rámci toho je možné artefiletiku chápat jako výchovný přístup, při kterém dochází k dosažení osobní zkušenosti žáka, jeho subjektivního prožitku, ale i k prožitku, který se týká sociální a kulturní roviny. Jedná se také o zdroj sebepoznání.⁵³

„Zážitek a zkušenost se v koncepci Vv objevují neustále a jsou její pevnou součástí. Jelikož je zážitek spojen se zkušeností, vytvářejí spolu obsah, který mohou všichni účastníci vyjadřovat a sdělovat při komunikaci a mohou jej mít do jisté míry v mnoha ohledech stejný. Přičemž se však mohou též v mnohém odlišovat, protože zážitek je vždy individuálně jedinečný, ale zároveň v některých aspektech u různých lidí shodný.“⁵⁴ V takovém případě dochází ke shodě a můžeme např. zmínit, že se všichni dohodnou na tom, že předmět, který v obraze pozorují je jablko, ale už nemusí dojít ke shodě v mínění o kvalitě znázornění, jelikož každý z interpretů může upřednostňovat jiný způsob či styl zobrazení.

Pro artefiletické pojetí interpretace uměleckého díla je klíčové rozdělení tří typů symbolizace podle N. Goodmana⁵⁵, který je definuje jako: **denotaci – označení, exemplifikaci – předvedení, expresi – vyjádření.**⁵⁶ Goodmanovy typy symbolizace jsou v rámci artefiletiky rozvinuty a obohaceny o perspektivu první osoby, v jejímž rámci jsou rozlišeny jako čtyři komponenty zážitku. Tyto čtyři komponenty umožňují věnovat pozornost zážitku z interakce s dílem nikoliv jen jako celku, ale soustředit se detailněji na

⁵¹ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3., str. 170

⁵² SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. 1.díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8, str. 268

⁵³ Tamtéž, str. 13

⁵⁴ PITULOVÁ, Barbora. *Slovo a obraz v souvislostech*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání. 2020. Bakalářská práce. Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., str. 9

⁵⁵ GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

⁵⁶ PITULOVÁ, Barbora. *Slovo a obraz v souvislostech*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání. 2020. Bakalářská práce. Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., str. 9

jeho dílčí složky, jejichž souhra rozhoduje o kvalitách interpretace. Rozlišení zážitkových komponent je důležité zejména v případě Goodmanova třetího typu symbolizace: *exprese*. V rámci té jsou v artefiletice zahrnuty dvě zážitkové komponenty: *empatická* a *prožitková* (viz dále), což řeší problém vztahů mezi perspektivami první a třetí osoby během interpretování uměleckého díla (viz dále).

Na základě čtyř zážitkových komponentů dochází k analýze a zkoumání procesu tvorby díla a jeho vnímání. Tyto komponenty zážitku nazýváme: **konstruktivní, tematická, empatická a prožitková**. V rámci Goodmanových typů symbolizace odkazuje **konstruktivní komponenta zážitku** k **exemplifikaci**, kterou chápeme jako **předvedení**, **tematická komponenta zážitku** naopak odkazuje k **označení** neboli **denotaci**, a jako poslední třetí Goodmanovo pojem je **exprese**, který chápeme jako **vyjádření**. **Exprese** je v artefiletice rozdělena na dva zážitkové komponenty, a to **prožitkovou** a **empatickou**.⁵⁷

Goodmanovy typy symbolizace můžeme zařadit do **perspektivy třetí osoby (objektivizační, intersubjektivní)**, která je chápána jako zobecňující: z jejího hlediska by mělo docházet k interpretačním shodám. Tedy i při výkladu *exprese* (odpovídajícím na otázku „Co je v díle vyjádřeno?“) by se mělo vycházet z požadavku na takové zdůvodnění interpretace, které vede ke shodě mezi různými interprety. Typickým příkladem jsou interpretace v rámci dějin umění. Nemá tím být řečeno, že lze dosáhnout shody ve stejném smyslu jako třeba u řešení matematické rovnice. Ale jde o nárok na směřování ke shodě založené na dobře zdůvodněné argumentaci.⁵⁸ Podle Zuidervaarta⁵⁹ se umělecká tvorba, a platí to i pro její interpretování, nemůže obejít bez nároku na platnost: to, co umělecké dílo vyjadřuje a co se o něm tvrdí, má obstát v diskusi „*v tom smyslu, že když někdo zpochybní tvrzení, budeme schopni podat logicky obhajitelný argument ve prospěch kladeného tvrzení.*“⁶⁰

Artefiletické komponenty zážitku nesmějí opomíjet nárok na platnost. Na rozdíl od typů symbolizace je však řadíme do **perspektivy první osoby**, jelikož se jedná o komponenty subjektivní zkušenosti a osobních dispozic (**individuální, subjektivní**),

⁵⁷ Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

⁵⁸ Vytvořeno po konzultaci s konzultantem práce: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

⁵⁹ ZUIDERVAART, Lambert a Ludvík HLAVÁČEK. *Umění a sociální transformace: pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. V Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2015. ISBN 978-80-7414-979-5., str. 22–23

⁶⁰ Tamtéž, str. 22

k nimž se vztahují vzdělávací cíle. Ani zde však není vyloučena shoda ve vyjádření faktů, poznatků, myšlenek o díle nebo dojmů a pocitů z něj a je považována za žádoucí ve všech případech, kde se lze opřít o dobře přijatelnou argumentaci (především v tematické a konstruktivní komponentě zážitku). Např. vyjádření, „na obraze vidím dívku s bílými šaty a červeným slunečníkem“, je řečeno z perspektivy první osoby, ale lze předpokládat, že ostatní diváci s ním budou ve shodě. Nicméně každá interpretace je nejprve posuzována s ohledem na její subjektivní jedinečnost. Proto nemá být odmítnuta bez oboustranně přijatelného zdůvodnění, a zvláště má být brána v úvahu rozdílnost zkušeností jednotlivých interpretů. To je zvláště důležité ve vzdělávání a výchově.

Při procesu pozorování díla zaměřujeme naši pozornost v rámci **tematické komponenty** na to, co je v díle konkrétně zachyceno např. na to, co je jeho motivem, k čemu odkazuje atd. „*Jednoduše řečeno, tato rovina odpovídá tomu nejprostšímu rozpoznání zobrazené věci nebo bytosti: toto je dům a tamto je strom.*“⁶¹ Je důležité zaměřit se na to, jak „já“ jako divák rozumím obsahu díla, jak si dokážu vyložit jeho význam, a jak se moje porozumění mění v průběhu tvorby nebo v průběhu interpretace. Z pohledu výuky lze konstatovat, že u této komponenty **může docházet k větší shodě při interpretaci**, jelikož by mohla být pro žáky nejlépe rozpoznatelná, viditelná a pochopitelná.

Pro vysvětlení bych použila příklad města. My můžeme říct, že obraz označuje tedy denotuje město, a od ostatních očekáváme souhlas, jelikož se jedná o označení, které by mohlo být v rámci společnosti pokládáno za správné. Samozřejmě může dojít také k nesouhlasu a ke zdůvodněné kritice. Interpret svými slovy popisuje, tematizuje motiv díla, tedy to, co je v díle zobrazeno, uvádí přesvědčivé argumenty, které potvrzují jeho výroky. Od ostatních interpretů předpokládá, že by měli s jeho výrokem souhlasit. V rámci toho může dojít v této rovině ke shodě, pokud máme přibližně stejné kulturní zkušenosti a návyky, díky čemuž dochází k souladu mezi účastníky dialogu = interpretační shoda mezi diváky, kdy se dokáží na základě motivu shodnout. V dalších úrovních už tato shoda nemusí být tak častá, jelikož se zabýváme **interindividuálními rozdíly**, které jsou založeny na osobních zkušenostech diváka, na jeho náladě apod.⁶² Dochází k použití

⁶¹ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky-1.díl*. Praha: Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8., s.256

⁶² Tamtéž, str. 257

individuální znalosti, kterou můžeme nazvat jako prekoncept, a obecných znalostí, které nazveme jako koncept. Je důležité zmínit, že u této složky zážitku jde o obsah díla, o motiv a jeho význam, tedy také o to, k čemu dílo odkazuje. Interpret by měl být schopen označit význam, který se snaží tematizovat. Při procesu interpretování je důležité položit si otázku: „**Co vidím? Co to je? (znak čeho?)**“⁶³ a následně na ni odpovědět.

Na postup výstavby výtvarné formy díla, způsob jeho zpracování a stylizaci se zaměřujeme v rámci **konstruktivní komponenty zážitku**, kde dokážeme vymezit jasně dané prvky, které tvoří základ materiálního bytí díla. „*Obrací naši pozornost k těm stránkám výtvarného díla, které jsou pro něj zřejmě nejtypičtější a zakládají jeho identitu jako díla výtvarného, ...*“⁶⁴ Od interpreta je v tento moment očekáváno, že zaměří svoji pozornost na konstrukci díla, tedy na to, jak je dílo vytvořeno. Zaměřujeme se na sledování vlastností díla, tzn., že je kladen důraz na formu a její zpracování, jak věci fungují, jak jsou uspořádány. Patří sem: tvar, barva, linie, světlo, kontrast, povrch atd. Tyto vlastnosti v díle skutečně vnímáme a můžeme je „doslovně“ předvést – tj. hledat co nejpřesnější jejich reprodukci (např. je to přesně stejná červeně, je to přesně stejný tvar?). Interpret je tak nastaven na sledování formy díla nebo na její zpracování. Komponenta je soustředěna mezi uměleckou průpravu a estetickou výchovu.⁶⁵ Pro lepší pochopení je opět vhodné zvolit pomůcku, kterou jsou otázky a na ty se jako interpreti můžeme snažit odpovědět: „**Jak je dílo vytvořeno? (z čeho?); Jak je to udělané?; Jak je to předvedené?**“⁶⁶ Je důležité zdůraznit, že v rámci této komponenty dochází pouze k předvedení vlastnosti díla. Když se na tuto komponentu zážitku zaměřím z pohledu výtvarné výchovy, tak se jí zabýváme především při diskuzi nad procesem vytváření díla, přičemž zvažujeme jeho vizuální výtvarné kvality a proces jejich technického vytváření. V procesu výuky by tato složka mohla studentům dělat problémy, jelikož je potřeba znát oborovou terminologii a vyznat se v technice daného díla.

Goodmanova exprese je v artefietice rozlišena do dvou zážitkových komponent: **prožitková** a **empatická**. Jejich spojení vyžadují od interpreta, aby dokázal spojit na základě interpretovaného díla osobní prožitek a empatii. Obě tyto komponenty vyjadřují a

⁶³ Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D. a použito při výuce

⁶⁴ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky-1.díl*. Praha: Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8., str. 258

⁶⁵ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3., str. 59

⁶⁶ Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D. a použito při výuce

charakterizují psychický proces, jímž si interpret, divák či samotný autor musí projít, aby porozuměl tomu, jaké lidské ideje, vlastnosti, stavy, emoce jsou dílem vyjádřeny. Tyto dvě komponenty kladou na diváka nároky ve smyslu toho, aby se zaměřil na to, co je v díle vyjádřeno, k čemuž potřebuje empatii, a také na to, aby dokázal zpracovat svůj vlastní dojem z díla, na jehož základě by si vytvořil svůj osobní postoj. Pro plnohodnotnou interpretaci je důležitá kvalitní souhra obou komponent: divák má být schopen obě komponenty dobře vzájemně odlišovat, ale také si uvědomovat jejich propojení. Např. obraz ukřižovaného Krista vyjadřuje utrpení, do něhož se má divák umět vcítit na základě svého prožívání. V návaznosti na ně si však může a má uvědomit rozdílnost: zatímco na obraze je vyjádřeno utrpení (empatická komponenta: co je obrazem vyjádřeno), on sám může pociťovat soucit nebo smutek (prožitková komponenta: jaký je můj prožitek z díla).

Empatická komponenta je spojována se schopností interpreta identifikovat se s druhou osobou (autorem), čímž dochází k ponoření se do díla z pohledu autora. Uplatňuje se zde empatie, identifikace, či snaha o porozumění a pochopení autorovy tvorby. Vztah interpreta a autora je často vymezen na základě aspektů, které autor do díla vkládá. Základní otázka kladená v rámci empatické komponenty je: „**Co je dílem vyjádřeno?**“ Otázka se týká emocí (smutek, radost), nálad (spokojenost, mrzutost), stavů mysli (pozornost, nesoustředěnost), lidských vlastností (hrdinství, zbabělost) atp., které dílo reprezentují, resp. které mu interpret připisuje.⁶⁷ Jak zdůrazňuje Goodman⁶⁸, dílo vyjadřuje lidské emoce, nálady, stavy mysli apod. nikoliv doslovně, ale pouze metaforicky – ono „samo“ (na rozdíl od člověka) je mít nemůže. Přesto je lze při interpretaci určit a obhajovat svá tvrzení o nich. Podle Goodmana se tu nejedná o doslovnou pravdivost, ale pravdivost metaforickou.⁶⁹ Na této úrovni probíhá dialog mezi autorem díla a divákem, popřípadě mezi autorem a jeho vnitřním dvojníkem.⁷⁰ Interpret „komunikuje“ s autorem skrze dílo, které by se tak dalo pokládat za prostředníka, díky němuž dochází ke komunikaci obou aktérů. Podle J. Slavíka je k tomu zapotřebí „míra psychické distance“, kterou lze chápat jako odstup od díla. Tato myšlenka je důležitá, jelikož by se neměl interpret nenechat dílem zcela pohltit (tj. omezit se na svoje prožívání dojmů z díla), ale měl by si uchovat již

⁶⁷ Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

⁶⁸ GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

⁶⁹ Tamtéž, str. 67–69

⁷⁰ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění. 2.díl: teorie a praxe artefletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3., str. 169

zmíněný odstup a nadhled, který mu umožňuje vyznat se v tom, co je dílem vyjádřeno. Na druhou stranu je důležité zmínit, že přílišný odstup také není vhodný, jelikož tím nedocílíme dostatečně citlivého prožitku z díla a nedokážeme se tak do něj dostatečně vcítit.⁷¹ Empatická složka vyzývá interpreta k náročnějšímu a hlubšímu pohledu nejen v souvislosti s uměním, ale také vžívání se do vyobrazené situace skrz dílo. V tento moment chápeme umělecké dílo jako prostředníka, který je nezbytný pro dialog a také komunikaci mezi autorem díla a jeho divákem.⁷² „*Vyjadřovat a sdělovat empatické koncepty tak, abychom je mohli zachytit v jejich úplnosti a v jejich zážitkově typickém charakteru, nelze jinak než prostředky umění. Žádný jiný způsob výrazu totiž není natolik komplexní a při vnímání natolik prožitkově nasycený, aby mohl empatický koncept dostatečně postihnout.*“⁷³

Aby naše interpretace obsahovala empatickou komponentu, je důležité vznést otázku: „**Jaké lidské ideje, stavy či vlastnosti dílo vyjadřuje?**“⁷⁴ Z této otázky vyplývá, že pro kvalitní zvládnutí empatické komponenty by divák měl o díle vědět mnoho „vnějších“ informací, které mu pomáhají dílu porozumět. Jsou to informace o autorovi, o době, v níž dílo vzniklo a vlivech, které na jeho vznik působily. Ve své práci je budu souhrnně nazývat **historický kontext díla**. Při výzkumu budu této velmi důležité složce interpretace věnovat nemalou pozornost.

Do Goodmanova třetího typu symbolizace (exprese) patří **prožitková komponenta zážitku**, která „... *soustřeďuje pozornost na osobní niterné stavy a procesy, na vlastní postoje, dojmy a emoce, které doprovázejí fiktivní hru s výtvarným dílem.*“⁷⁵ Prožitková komponenta je „protihráčem“ i „spoluhráčem“ složky empatické, jelikož se zabývá vnitřním prožíváním diváka, který do procesu interpretace vnáší vlastní prožitky, čímž ji obohacuje. „Spoluhráčem“ empatické komponenty je prožitková komponenta proto, že k empatii do určitého prožívání či psychického stavu je nutné nejprve projít zkušeností vlastního prožitku.⁷⁶ V tomto případě se jedná o to, že by se měl divák na základě pozorování zobrazeného motivu, vcítit do situace, která se v díle odehrává, a zároveň si

⁷¹ Tamtéž, str. 168

⁷² Tamtéž, str. 168-169

⁷³ Tamtéž, str. 169

⁷⁴ Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D. a použito při výuce

⁷⁵ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky-1.díl*. Praha: Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8., str.263

⁷⁶ Vytvořeno po konzultaci s konzultantem práce: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

uvědomit, jak by se v dané chvíli cítil on sám. Z toho důvodu se obě složky Goodmanovy exprese, empatická a prožitková komponenta při interpretování často úzce propojují. Např. interpretace „z výrazu Kristovy tváře cítím bolest“ je výrok, v němž prožitková komponenta bezprostředně slouží k uchopení empatické komponenty. Oproti tomu v interpretaci „zobrazení Krista vyjadřuje utrpení a já k němu cítím obdiv a soucit“ jsou empatická a prožitková komponenta svým významem (utrpení vs. obdiv nebo soucit) zřetelně odlišeny.

V rámci prožitkové komponenty pozorujeme naše stavy, procesy, které pociťujeme v souvislosti s dílem, a nezaměřujeme se v první řadě na náš vztah mezi námi (diváky/interprety), dílem a tvůrcem, jako tomu bylo doposud. Popsala bych to jako uvědomění si vlastního stavu při pohledu na umělecké dílo. Motiv díla by sám o sobě měl v interpretovi vyvolávat nějaký pocit – soucit, strach, sílu, lásku atd. Jedná se o niterné emoční stavy. Podléhá tak citovému vyladění vnímajícího subjektu a na jeho vnímavosti.⁷⁷ Zároveň však, jak bylo řečeno, je u těchto stavů možné odlišovat, které jsou „jenom moje“ od těch, které vystihují koncepty, které jsou dílem vyjádřeny. Celé toto složité prožívání se odehrává v momentě, kdy dané dílo vnímáme a interpretujeme a je tedy propojené s přemýšlením o díle. Prožívání samo ale probíhá „tady a teď“ v okamžicích smyslové interakce s dílem.

Prožitková komponenta zážitku se od ostatních tří odlišuje tím, že je v první řadě zaměřena na vnitřní subjektivní prožitek, tedy na osobní „individuální“ stránku interakce s dílem, která z vnějšku nejde nijak objektivně ověřit. Oproti tomu, pokud shrnu ostatní komponenty zážitku, mohu s jistotou říci, že jsou z vnějšku ověřitelné, jelikož se týkají skutečností, které jsou viditelné v některých částech díla a lze tedy obhajovat tvrzení o nich na základě smyslově ověřitelných faktů. Zajímavé ale je, že prožitková složka (na rozdíl od samotné empatické složky) nemůže být nikdy nepravdivá, pokud divák nelže sám sobě, nebo za něj nemluví nevědomí, jelikož každé individuální přesvědčení o vlastním prožívání je z perspektivy první osoby vždy pravdivá.⁷⁸ Prožívám ji pouze já jakožto divák

⁷⁷ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3., str. 61

⁷⁸ Vytvořeno po konzultaci s konzultantem práce: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

sám/sama v sobě. Opět nás může směřovat odpověď na otázku: „**Co prožívám, když dílo vnímám/když na mě dílo působí?**“⁷⁹

Výše zmíněné zážitkové komponenty využívám jako kategorie pro rozlišení klíčových hledisek, jimiž lze přehledně uspořádat a organizovat postup nebo strukturu interpretování uměleckého díla. Pomocí těchto komponent zážitku se pokusím studentům co nejlépe vysvětlit interpretování výtvarného díla, jelikož s jejich pomocí dokážeme umělecký předmět popsat z každého pohledu. K lepšímu pochopení těchto úrovní jsem vytvořila jednoduchou větu: „**Žlutý slon na mě působí nervózně a nelíbí se mi**“⁸⁰, ve které jsou obsaženy všechny čtyři komponenty zážitku a studenti by tak mohli lépe pochopit jejich význam. Když větu rozeberu s pomocí zážitkových komponent, vypadala by takto:



Obrázek 1. Pomůcka pro pochopení komponent zážitku – Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

Dle mého názoru je věta velmi výstižná a z praktického hlediska využitelná. Musím podotknout, že byla vytvořena na základě toho, že studenti příliš nechápali rozdíl mezi některými komponentami zážitku. Z jejich reakce vím, že tato pomůcka jim pomohla k lepšímu pochopení a orientování napříč úrovněmi. Zároveň se jedná také o ukázkou propojení složky prožitkové a empatické.

⁷⁹ Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D. a použito při výuce

⁸⁰ Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D. a použito při výuce

1.5 VYBRANÁ UMĚLECKÁ DÍLA

V této části práce se pokusím o interpretaci mnou vybraných uměleckých děl, které vytvořím na základě subjektivního vnímání obrazu a jeho působení. Spolu s interpretací bude tato část obsahovat stručný popis života autorů, který sledávám pro celkové vnímání díla důležitý.

1.5.1 POPIS DÍLA ČÍSLO 1. – TOYEN



Obrázek 2. Toyen – Střelnice (zdroj: *Radovan Ivsic, TIR – Střelnice; Galerie Moderna* <https://www.aukcegalieriemoderna.cz/?backlink=myjqq>)

- **Život Toyen (Marie Čermínové)**

Toyen, vlastním jménem Marie Čermínová, je jednou z nejvýznamnějších českých umělkyní dvacátého století. Věnovala se mnoho let malířství, grafice, ilustracím atd. Byla jedním z hlavních představitelů českého avantgardního umění. Proč vlastně Toyen? Tento pseudonym, který začala používat kolem roku 1923, není ženského a ani mužského rodu, a právě proto je pro tuto umělkyni ten nejvhodnější. Existuje mnoho variant a příběhů o tom, jak Marie Čermínová k tomuto pseudonymu, pod kterým tvořila, přišla. Není tedy zcela jasné, jaká z nich je pravdivá. Jeden z těchto příběhů bych ráda uvedla, jelikož mě velmi zaujal. Jedná se o příběh od českého básníka Jaroslava Seiferta, který napsal, že ho Marie Čermínová přímo požádala, aby ji vymyslel pseudonym, pod kterým by tvořila. Měli mnoho variant, ale žádná z nich nebyla ta správná. Nakonec se jim podařilo vymyslet onen

pseudonym Toyen, který měl Seifert napsat na ubrousek.⁸¹ Jak jsem uvedla, jedná se o jednu z mnoha verzí, a tak je potřeba brát na zřetel, že se jedná o jeden z několika příkladů toho, jak pseudonym, pod kterým Toyen tvořila vznikl.⁸²

Marie Čermínová se narodila 21. září roku 1902 na pražském Smíchově. O jejím dětství se nedochovalo mnoho informací, jelikož se po celý svůj život nehlásila ke své rodině, a jak již bylo zmíněno, zřekla se i svého jména.⁸³ Tento pseudonym ji oprostil od předsudků spojených s ženským pohlavím a taky od její minulosti.

Významným momentem v jejím životě bylo seznámení s Jindřichem Štyrským, který byl jejím nejbližším přítelem, spolupracovníkem. Společně tvořili, inspirovali se a měli stejné umělecké cítění i myšlenky. Jejich přátelství vydrželo až do roku 1942, kdy Štyrský umírá. Toyen se mezi svými přáteli nezmiňovala o své rodině, o svém dětství.⁸⁴ Nezmiňovala se o ničem, co nebylo nutné. Doba, ve které tvořila, nebyla pro ženu v tomto oboru jednoduchá. V československé společnosti se v meziválečném umění spíše uznávala tvorba mužů, a i přesto se Toyen stala významnou a uznávanou umělkyní. To jistě svědčí o jejím nadání, které je bezpochyby jedinečné, ale nemůžeme opomenout další fakt a to ten, že neuznávala tradiční ženskou roli a v tomto směru bojovala proti kulturním a společenským zvyklostem, které ženy řadily do zcela jiného postavení. Tyto domněnky podtrhuje také její pseudonym, který můžeme označit jako bezpohlavní (neurčující pohlaví: muž, žena) nebo její neobyčejný styl oblékání, kterým narušila všechny dobové zvyky, jelikož chodila oblečená jako muž. V této souvislosti bych ráda opět zmínila J. Seiferta, který napsal, že Toyen o sobě nerada mluvila v ženském rodě, ale naopak používala mužský rod, což bylo velmi neobvyklé a jak autor sám zmiňuje, bylo to až groteskní.⁸⁵ Tímto přístupem upozorňovala na svůj nesouhlas s přijetím typické ženské role.

Toyen byla členkou skupiny Devětsil a stala se důležitou představitelkou české avantgardy. Avantgardní umění bylo její největší vášní, jelikož se díky němu mohla osvobodit od tehdejších konvencí. V roce 1925 odcestovala se Štyrským do Paříže a nějaký

⁸¹ SEIFERT, Jaroslav, JIRÁSKOVÁ, Marie, ed. *Všecky krásy světa*. 2. přeprac. vyd. (celkově 4. vyd.). Praha: Eminent, 1999. ISBN 8085876833., str. 155

⁸² TOYEN a Karel SRP. *Toyen*. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 2000. ISBN 80-7203-273-9., str. 10

⁸³ Tamtéž, str. 12

⁸⁴ Toyen | ARTMUSEUM.CZ. *ARTMUSEUM.CZ* [online]. Copyright © 1999 [cit. 14.04.2021]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=421

⁸⁵ SEIFERT, Jaroslav, JIRÁSKOVÁ, Marie, ed. *Všecky krásy světa*. 2. přeprac. vyd. (celkově 4. vyd.). Praha: Eminent, 1999. ISBN 80-85876-83-3., str. 156

čas zde pobývali. Vytvořili si vlastní směr, tzv. artificialismus. Při této cestě se seznámila s André Bretonem a Paulem Éluardem, kteří ji pomáhají v pozdějších letech. Poté se vrátila do Československa a stala se jednou ze zakladatelů Skupiny surrealistů v ČSR a udržovala kontakt s pařížskou skupinou.⁸⁶

Za nacistické okupace byl surrealismus jedním z pronásledovaných umění. A tak se musela Toyen i její přátelé stáhnout do ústraní. Její bojovnost a statečnost jen potvrzuje fakt, že po celou dobu války u sebe ukrývala člena pražské surrealistické skupiny Jindřicha Heislera, kterému hrozila deportace do koncentračního tábora. Právě v tomto nebezpečném období zemřel její nejbližší přítel Jindřich Štyrský, což ji velmi poznamenalo. Avšak i přes nepřítel osudu nepřestala tvořit a vytvořila mnoho úžasných děl.

Druhá světová válka skončila, ale problémy umění nikoliv. Toyen se nakonec rozhodla roku 1947 emigrovat a zbytek svého života prožila v Paříži. Po úspěšném komunistickém převratu jí byl zabaven veškerý majetek, byla vyškrtuta ze seznamu umělců a její díla byla odstraněna z galerií. V Paříži se stala členkou tamní surrealistické skupiny, soustředěné kolem André Bretona, kterého Toyen již znala z meziválečného období. Odchod z rodné země ji ale nezabránil v tvorbě, jelikož po celou dobu měla mnoho výstav.⁸⁷

Toyen zemřela 9. listopadu roku 1980 v Paříži. Snažila se pracovat do posledních dnů jejího života a na Československo nikdy nezapomněla.⁸⁸ Avšak česká veřejnost o její smrti nevěděla, jelikož o tom nebyla žádná zmínka v tisku.

Marie Čermínová, jinak známá jako Toyen, byla neuvěřitelně silnou osobností. Její nejlepší práce působí na diváka uhrančivě a zároveň kladou otázky, na které neexistuje jen jedna správná odpověď. Díla přesahují lidský rozum a je těžké je nechat podrobit analýze a zkoumání. Mají v sobě originalitu a specifický rukopis. Mnoho námětů vzešlo zcela spontánně, avšak mnoho z nich bylo tvořeno i řadu let. Motivy vytvářela z konkrétních impulsů, které zahlédla v okolním světě. Největším zdrojem však byla inspirace nasbíraná v uvolněném nevědomí, tedy snu, halucinacích atd.⁸⁹

⁸⁶ Toyen | ARTMUSEUM.CZ. *ARTMUSEUM.CZ* [online]. Copyright © 1999 [cit. 14.04.2021]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=421

⁸⁷ Tamtéž, Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=421

⁸⁸ Tamtéž, Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=421

⁸⁹ TOYEN a Karel SRP. *Toyen*. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 2000. ISBN 80-7203-273-9., str. 10

- **Popis díla**

Toyen je jednou z nejvýznamnějších umělkyně, která se se svým životním postojem, osobitým stylem, zcela vymykala společenským konvencím. Dalo by se říci, že bojovala proti pokrytectví v umění i společnosti. Její díla jsou fascinující a plná tajemství, které je pro surrealismus typické. V této spojení je nutné zmínit také její charakteristické často až zneklidňující objekty, které jsou ohlasem nevědomých představ a dosahují hlubšího obsahu. Její obrazy proto nemohou podle mého mínění ponechat diváka klidným.

Dílo, které jsem pro tuto práci zvolila, patří do cyklu „Střelnice“, který zahrnuje celkem dvanáct kreseb. Jeho zrod započal již na začátku okupace a pokračoval přes celé válečné období. První zveřejnění cyklu proběhlo roku 1946. Podkladem je papír a jedná se o kresebnou techniku, která je vytvořena tuší nebo kolorovanými tisky.⁹⁰ Všechny kresby jsou také spojeny prostředím, ve kterém se jako diváci nacházíme. Vidíme pusté krajiny, které mohou připomínat pláž při odlivu, poušť či zpustošenou krajinu bez života. Umístění a uspořádání předmětů do této krajiny není náhodné, nebo to tak alespoň působí. Jsou kousek od sebe, což může značit jejich propojení, ovlivnění. Jako diváci můžeme cítit jisté napětí.

Celý cyklus nám představuje svět, který můžeme připodobnit k dětství a nevinosti. Tento dojem podporují předměty, které jsou s dětským světem spojeny, např.: panenka, hračky, školní aktovka, zvířata atd. Při bližším pohledu ale zjistíme, že je tento dětský svět v troskách, který se rozpadá pod tíhou válečné doby. Tyto dva zcela protikladné světy jsou do každé kresby zakomponovány. Můžeme hovořit o tematické dualitě násilí a dětství, která dotváří strašidelný dojem krajiny. Destruktivní a ničivá realita války prosakuje do kdysi radostného světa dětství a přináší sebou strach a zkázu. I samotný název k tomu odkazuje. Pod slovem „střelnice“ si můžeme představit tu, která se běžně nachází na pouti, ale i tu, která je spojena se samotnou válkou. Zároveň si můžeme představit střelnici vojenskou, kde se učí vojáci střílet. Mně to ale evokuje ještě jeden moment, a to samotnou střelnici, kde jsou lidé popravováni. Místo terčů vidím muže, ženy a děti v jedné řadě, kteří čekají na jediné slovo „Pal!“. Myslím si však, že ani jedna verze není špatně, jelikož může dojít ke spojení obou variant, kdy chápeme střelnici jako pouťový stánek či místo popravy

⁹⁰ TOYEN, PRAVDOVÁ, Anna, Annie LE BRUN a Annabelle GÖRGEN-LAMMERS, ed. *Toyen: 1902-1980: snící rebelka*. V Praze: Národní galerie, 2021. ISBN 978-80-7035-773-6., st. 171

a bitevní pole. Ať už jde o jednu nebo druhou verzi v obou se používá zbraň, která je dle mého názoru promítnuta i do motivu díla.

Kresba, kterou jsem konkrétně vybrala, nese stopy všeho, co bylo již zmíněno. Ztracený dětský svět zde znázorňuje panenka, která stojí uprostřed pláně, kde není takřka nic. To, že se jedná právě o panenku, naznačují dlouhé vlasy, šaty a střevíčky, které má na nohou. Vidíme rozpadající se tělo, které v pustém prostředí působí křehce, což může symbolizovat křehkost života. Každého zcela jistě upoutá to, že panenka nemá obličej. To mě přivádí k otázce toho, proč je nám zatajena její tvář? Možná to symbolizuje nechut' přihlížet všem těm hrůzám, ztrátu naděje do života, strach z neznáma nebo strach z budoucna, z toho, co nás čeká a co nechceme dopředu v takové době vědět. Další zajímavostí na postavě panenky je její levá ruka, která se zcela jistě rozpadá. Tento proces evokuje dojem, že se opravdu jedná o neživou bytost, která mohla být také zasažena kulkou. Panenka v pravé i v levé ruce drží rukojeť švihadla. Zajímavé je, že rukojeť se na levé straně jakoby vznáší, jelikož ruka, která ji má držet, se už zcela rozpadla.

Spolu s ní jsou v krajině znázorněni i dva kohouti, kteří leží na pláni, a zdá se, že jsou mrtví. Symbolizují tedy onu hrůzu války a všudypřítomnou smrt. Nachází se poblíž panenky a pomáhají dotvářet dojem krajiny a prostoru. Jeden je umístěn blíže k divákovi a druhý naopak leží až za panenkou. Na kohoutovi v popředí vidíme precizně propracované tělo s peřím a hlavu se zobákem. Toto zachycení vyvolává dojem beznaděje a smrti.

Co se týče pozadí vidíme pustou, takřka prázdnou krajinu, ve které se nacházejí kromě výše zmíněných také nepravidelné předměty. Předměty připomínají střepy, úlomky, nebo také kamení. Můžeme v nich spatřit rozbité předměty, které již nemají svůj tvar a které podlehly zkáze. Okolo těl tak vidíme účinky střelby, výbuchu, tlakové vlny atd. Úlomky jsou rozptýleny, možná místy i chaoticky, jako by rána vše v dosahu rozmetala a zničila – naději, sny, dětský svět, jistotu.

Dílo je zajímavé vyobrazenou skutečností, pocitů, které Toyen měla, a také do něj vložila bohatý symbolický svět, který je do jisté míry divákovi skryt.

1.5.2 POPIS DÍLA ČÍSLO 2. – RENÉ MAGRITTE



Obrázek 3. René Magritte – Milenci (zdroj: <https://www.renemagritte.org>)

- **Život Reného Magritta**

René Magritte⁹¹ byl významný belgický malíř, který se narodil 21. listopadu 1898 ve městě Lessines. Jeho otec byl obchodník s textilem a jeho matka kloboučnice. Měl dva mladší bratry Raymonda a Paula. Ve svých dvanácti letech absolvoval první kurz kreslení pro děti. Jeho dětství nebylo jednoduché, čemuž nasvědčuje i skutečnost, že se jeho matka Régina rozhodla roku 1912 ukončit svůj život skokem do řeky Sambre.⁹² V této době bylo Renému čtrnáct let. Tato tragická událost je spojena s příběhem, který ale není nijak podložený důkazy, a tak není jisté, jestli se doopravdy odehrál. Sám René měl údajně nalézt tělo své utopené matky, která měla přes hlavu přehozenou noční košili. I přesto, že nevíme, jestli se tato událost odehrála, můžeme spekulovat nad tím, jestli nemohl onen popis vzhledu mrtvého těla své matky alespoň slyšet, jelikož motiv látky přes obličej v jeho díle nacházíme. Jiná varianta hovoří o tom, že ten, kdo identifikoval tělo, byl jeho strýc.⁹³ Můžeme se jen domnívat, zda ho doopravdy toto trauma poznamenalo a ovlivnilo jeho tvorbu, jelikož on sám tuto spojitost celý život odmítá. Na jeho obrazech se ale často „...objevují lidé se zahalenou hlavou (byť nevíme, jestli jejich hlavním úkolem je

⁹¹ Celým jménem René-François-Ghislain Magritte

⁹² MEURIS, Jacques. *René Magritte. 1898–1967*. Köln: Benedikt Taschen Verlag, 1990. ISBN 3-8228-0262-X, str. 216

⁹³ SYLVESTER, David. *Magritte: the silence of the world*. New York: Harry N. Abrams, 1992. ISBN 9061532701., str. 12

*připomínat matku, má jim být zabráněno vidět diváka, nebo obráceně má být zabráněno divákovi vidět je, ale s největší pravděpodobností to se zrádností zraku souvisí).*⁹⁴

Po sebevraždě jeho matky se spolu s otcem a jeho bratry přestěhovali do Charleroi, kde studoval na gymnáziu. Právě zde se poprvé setkává s Georgettou Bergerovou, která se roku 1922 stává jeho manželkou. Mezi lety 1916-1918 studoval na Akademii Beaux-Arts v Bruselu výtvarné umění. V Bruselu zůstává i po odchodu z akademie a setkává se s mnoha umělci, básníky, spisovateli.⁹⁵ Roku 1927 uskutečnil svoji první výstavu, která však nebyla příliš úspěšná. V této době odchází do Paříže, kde se mu dostalo vlídného přijetí od skupiny surrealistů, avšak jeho tvorba se od ostatních lišila.⁹⁶ Zajímavé je, že sám zavrhoval interpretace svých obrazů a popíral skrytou symboliku, jelikož chtěl, aby na ně bylo nahlíženo bez potřeby hledání nějakého významu, symbolu či vysvětlení a odmítal vlivy v rámci jeho tvorby. Sám sebe viděl jako „realistického malíře“, který se při své práci nechal inspirovat pouze sám sebou.⁹⁷

Magritte měl velký vliv na rozvoj moderního umění. Na pouhý jeden rok se stal členem francouzské surrealistické skupiny, odkud odešel kvůli Manifestu surrealismu, se kterým nesouhlasil, jelikož se mu nechtěl přizpůsobit. I přesto působil na rozvoj tohoto uměleckého směru a postmodernismu.⁹⁸ Jeho hlavní myšlenkou bylo, že malba má být poezií, která by měla evokovat tajemství, které by mělo umělecké dílo obsahovat, ale ne odhalit.⁹⁹

René Magritte zemřel 15. srpna roku 1967 v Bruselu ve věku 67 let.¹⁰⁰ Jeho práce obsahovaly mnoho fantazie, kreativity. Vytvářel díla, která jsou plná tajemna a která nutí diváky k zamyšlení.

- **Popis díla**

Ač sám Magritte nechtěl být přímo zařazen k určitému uměleckému směru, jeho surrealistický styl je nezaměnitelný stejně jako jeho vyjádření a líčení lásky, které je do jisté míry překvapující možná až znepokojivé. Pro tuto práci jsem zvolila jeho „Milence

⁹⁴ REJHA, Adam: *René Magritte*. [online]. Praha: Univerzita Karlova [cit. 01.04.2023]. Dostupné z: http://pvh.ff.cuni.cz/exkurze14/referaty/Rejha_Rene-Magritte.pdf

⁹⁵ MEURIS, Jacques. *René Magritte. 1898–1967*. Köln: Benedikt Taschen Verlag, 1990. ISBN 3-8228-0262-X, str. 216

⁹⁶ Tamtéž, str. 216

⁹⁷ Tamtéž, str. 27-28

⁹⁸ Tamtéž, str. 73

⁹⁹ Tamtéž, str. 103

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 219

(Les Amants)“: Toto krásné a úžasné dílo v sobě ukrývá mnoho významů, tajemna a dá se skvěle zasadit svým námětem do dnešní doby. Zároveň v něm vidíme Magrittovo velké téma, a to je problém vztahů. Otázkou je, co jím chtěl Magritte skutečně vyjádřit? A zda jsou tito milenci znamením naší doby?

Ve svých díle Magritte opakoval motivy a symboly. Celkem existují čtyři variace Magrittových Milenců, které namaloval v roce 1928. Dva obrazy jsou v soukromých sbírkách, a tak jsou méně známé. Avšak zbylá dvě díla zná každý milovník umění.¹⁰¹ Právě u těchto nejznámějších verzí milenců upoutá oko diváka jeden tajemný prvek, který dělá dílo zajímavější. Jedná se samozřejmě o látku, která ukrývá tváře vyobrazeného páru. Surrealisté se velmi zajímali o masky, převleky a také o to, co se skrývá pod povrchem. Použití této látky u něj však může symbolizovat hlubší frustraci. Jak jsem již uvedla výše, Magrittovi bylo pouhých 14 let, když jeho matka spáchala sebevraždu a mohl být také svědkem vylovení jejího těla z vody. Okolo obličeje měla omotanou noční košili, a proto někteří lidé spekulovali nad tím, že toto trauma inspirovalo jeho další práci – zakrytí tváří lidí ve svých obrazech. On sám s takovými interpretacemi nesouhlasil a popíral jakoukoliv spojitost mezi jeho obrazy a smrtí své matky.¹⁰²

Pojďme již k samotnému obrazu. Jedná se o dílo, které bylo vytvořeno roku 1928. Obraz byl vytvořen technikou olejomalby a podkladem bylo napnuté plátno na rámu. Tento obraz o velikosti 54x73,4 cm je ke shlédnutí v Newyorské galerii moderního umění MoMA.¹⁰³ Jedná se o figurální malbu. Barvy jsou velmi kontrastní, a tak působí motiv plasticky a realisticky. V obraze jsou velmi plynulé přechody barev. Magritte se ve svých obrazech nezaměřoval na velký počet detailů, které podle něho pouze odváděly pozornost diváka od toho, co bylo na obraze důležité.

Na tomto obraze jsou znázorněny dvě lidské postavy v takřka sevřeném objetí. Kompozice je laděna do tmavších odstínů, což může evokovat tajemnost, napětí, nebo skrytou děsivou událost. Podle několika vyobrazených architektonických prvků můžeme spekulovat o tom, kde se vyobrazená scéna odehrává. Možná v rohu místnosti, jelikož se na první pohled zdá, že vidíme boční stěnu a strop. Zadní stěna spíše připomíná nebe než holou zeď především proto, že má modrošedou barvu. To ve mně evokuje pocit otevřeného

¹⁰¹ Druhý slavný obraz „Milenci“ z roku 1928 se nachází ve sbírce Australské národní galerie.

¹⁰² SYLVESTER, David. *Magritte: the silence of the world*. New York: Harry N. Abrams, 1992. ISBN 9061532701., str. 12

¹⁰³ MoMA | René Magritte. The Lovers. Le Perreux-sur-Marne, 1928. *MoMA* [online]. Dostupné z: https://www.moma.org/learn/moma_learning/rene-magritte-the-lovers-le-perreux-sur-marne-1928/

prostoru a nekonečného pohledu do prázdného nebe. Spodní polovina je vytvořena světlejším odstínem a tmavší odstín je použit v horní polovině. Boční stěna má cihlově červený odstín, ve spodní části se nachází naopak tmavší a světlejší přechází až nahoru. Strop je bílý a je ozdoben stropní lištou podél okraje červené stěny, která ale dále nepokračuje podél okraje modrošedé stěny. Tento odstín ve mně vyvolává dojem chladu. Nekonkrétnost pozadí umožňuje divákovi zaměřit svou pozornost na tajemný pár.

Postavy jsou ústředním motivem a nacházejí se spíše v levé a středové kompozici díla. Mužská postava má na sobě černý oblek, bílou košili a kravatu. Žena je oděna pravděpodobně do červených šatů bez rukávů s bílým lemováním. Červená barva může symbolizovat vášně, lásku nebo také krev, jakožto symbol zranění. Pravá paže ženy je nám odhalena. Když se zaměříme na vyobrazení obou postav, je jasné, že muž má vůči ženě dominantní postavení. Tento dojem ve mně evokuje již samotné natočení těla, kdy u muže spatřujeme větší část horní poloviny (levé rameno, hrudník). Zatímco žena je k nám natočena z profilu, takže spatřujeme pouze její odhalené pravé rameno. Dominantní postavení muže je také patrné z náklonu obou postav. Žena naklání hlavu směrem nahoru, zatímco muž se nikam významně nenaklání a čeká na polibek. Tvář ženy je mírně nakloněna doleva, a tak se může její milenec jevit výraznější a odhaluje zřetelný obrys svého nosu. Toto postavení zároveň ve mně evokuje typický záběr z filmů, kdy je divákovi takováto scéna předkládána a kdy dochází k polibku. Zde je tento moment ale narušen.

Obě postavy mají přes hlavu bělavý závoj, který zcela zakrývá jejich tváře a krk. Zdá se, jako by měl tento prvek nahradit masky, které by zakrývaly tvář obou milenců. Obvyklým tématem tvorby Magritta jsou frustrované, nenaplněné touhy. Látka tvoří jakousi bariéru a brání objetí mezi dvěma milenci a narušuje jejich intimní kontakt. Dalo by se říci, že mění akt vášně na pocit izolace a frustrace. Zároveň se jedná o nejzajímavější aspekt díla, který dovytváří atmosféru tajemna, díky čemuž nutí k zamyšlení a k hledání smyslu. Zajímavé je, že na obou postavách jsou závoje těsné – u přední části obličeje a temene hlavy. Směrem dozadu se pak lehce uvolňují, především látka okolo ženy. Muž se mi v tomto případě jeví více tajemný, jelikož má látku silněji, možná spíše výrazněji omotanou okolo krku.

Když se zaměřím na samotný akt v díle, prolínají se zde dvě roviny – něha a úzkost. Pocit něhy a intimní chvíle ve mně vyvolává pokus o polibek, který je však marný a nemožný kvůli látkám omotaným kolem obličejů. Milenci prožívají zjevně intimní

chvíli, jelikož jsou v tento moment zcela osamoceni. Vidíme zde náhled do skrytých faktorů vztahu, ke kterým jsou mnohdy slepí i sami účastníci. Tato slepota je symbolizována látkami, které mají milenci přes své obličej. Můžeme to ale také chápat z trochu jiného pohledu. Když se partneři obejmou či políbí, nevidí toho druhého v doslovném slova smyslu. Máme zakrytý pohled toho druhého a nevidíme, jak se tváří. Tento problém vyvstává především u objetí. Nikdy nevidíme do mysli druhého, máme problém rozluštit skutečné záměry, pocity a tajné sny těch, které milujeme. Proto zde vyniká zastoupení tajné lásky, nemožnosti polibku, dotýkání a pohledu. Je zde líčena bolest neviditelné či spíše ztracené lásky, možná vzpomínka na úzkost, na strach z bolesti, z neopětované lásky. Zároveň však může dílo evokovat další myšlenku a to, že milenci se navzdory všem chybám, které vidí jeden v druhém, stále milují. Látka by mohla symbolizovat onu slepotu, kterou krátce zamilovaný člověk má a která ovlivňuje jeho chování k milované osobě.

Do dnešní doby by se dalo toto dílo skvěle zařadit a mnoho diváků se do něj může vcítit. Vidím v něm internetovou seznamovací platformu skrývající a symbolizující tajemno. My vlastně nikdy nevíme, s kým si na druhé straně monitoru, telefonu píšeme. Tato láska není skutečná. Někdo se nám přes zprávy může zdát jako milý a podle fotek přitažlivý, ale ve skutečnosti to může být někdo jiný. Jedná se tak o jakousi skrytou identitu. Tyto dvě zakryté postavy tak mohou vést k mnoha spekulacím a různým interpretacím. Můj pohled na dílo je jedním z mnoha pokusů o interpretaci tohoto úžasného díla.

1.5.3 POPIS DÍLA ČÍSLO 3. – JIŘÍ KOLÁŘ



Obrázek 4. Jiří Kolář – Ilustrace ke knize *Mnich*, interpretované dílo (zdroj: <https://www.ngprague.cz/udalost/190/jiri-kolar>)

- **Život Jiřího Koláře**

Jiří Kolář je jedním z nejvýznamnějších českých básníků, kolážistů a experimentálních výtvarníků. Ve svých výtvarných dílech se snažil o spojení slova a obrazu. Specializoval se na koláž, do které vnesl zcela nový pohled a vytvářel nové inovativní metody.

Jiří Kolář se narodil 24. září 1914 v Protivíně, ale značnou část dětství strávil na Kladně, kam se rodina přestěhovala. Po skončení studia na měšťanské škole se vyučil truhlářem, avšak z počátku nenachází uplatnění, vystřídal mnoho povolání např. pracoval jako pomocný dělník, ošetřovatel, truhlář atd.¹⁰⁴ Jeho pracovní život byl tak velmi pestrý.

Ve třicátých letech píše své první básně, či vytváří první koláže. Setkává se tak s prostředím české i světové umělecké společnosti. Svou první samostatnou výstavu uskutečnil roku 1937, kde vystavoval dvanáct koláží. Za druhé světové války musel

¹⁰⁴ LAMAČ, Miroslav, Mílada MOTLOVÁ, Raoul-Jean MOULIN, Jiří PADRTA, Vladimír KARFÍK a Běla KOLÁŘOVÁ. *Jiří Kolář*. Praha: Odeon, 1993. ISBN 80-207-0427-2., str. 215

pracovat na stavbě železnice, avšak nakonec byl osvobozen. Stal se spolu s Jindřichem Chalupěckým a s dalšími výtvarníky, teoretiky a básníky, zakladatelem Skupiny 42.¹⁰⁵

Po ukončení války stanul v čele organizace Svazu české mládeže na Kladně. Nakonec se však ještě roku 1945 přestěhoval do Prahy, kde se stal redaktorem nakladatelství Družstva Dílo. V této době také hodně cestuje. Vydává se do Německa, Anglie a Skotska. Roku 1949 se oženil se svojí manželkou Bělou Helclovou, kterou poznal již koncem války. V období mezi lety 1949-1956 nepublikuje, jelikož je na devět měsíců uvězněn ve vyšetřovací vazbě, kde je nakonec nejdříve odsouzen na jeden rok vězení a následně amnestován. Do roku 1979 žije v Československu a vytváří např. základní kolážové metody: roláž, muchláž, dekoláž, proláž, chiasmáž. Na jejich kombinacích pracoval neustále. Má první samostatné výstavy v cizině, ale také v Čechách.¹⁰⁶

V sedmdesátých letech nemohl v ČSSR vystavovat a vydávat žádné knihy. To platilo až do roku 1989.¹⁰⁷ V roce 1977 se stává jedním ze signatářů Charty 77. V roce 1980 se nakonec stěhuje do Paříže. I zde nadále pracuje na svých dílech a vystavuje. Avšak v roce 1982 československé úřady zamítly jeho žádost, která se týkala prodloužení jeho pobytu ve Francii, a tak byl i za nepřítomnosti odsouzen k jednomu roku vězení a ke ztrátě svého majetku.¹⁰⁸ Ve Francii získal také francouzské státní občanství.

I po Sametové revoluci zůstal ještě několik let se svojí manželkou v zahraničí. Celkem deset let tak žil mimo republiku, do které se vrátil až roku 1990 a jednalo se o první cestu (návštěvu).¹⁰⁹ Do Prahy se definitivně vrátil po prodělané mozkové příhodě roku 1999. To však nebyl konec jeho zdravotních problémů a po úrazu páteře byl zcela upoután na lůžko. Jiří Kolář nakonec zemřel 11. srpna roku 2002¹¹⁰ ve věku 87 let.

¹⁰⁵ Tamtéž, str. 215

¹⁰⁶ Tamtéž, str. 216-217

¹⁰⁷ JELÍNKOVÁ, Světlana a JELÍNEK, Luboš: Jiří Kolář. In: Galerie art.cz [online]. [cit.22.05.2023].

Dostupné z: <https://www.galerieart.cz/umelci/jiri-kolar/24/>

¹⁰⁸ LAMAČ, Miroslav, Milada MOTLOVÁ, Raoul-Jean MOULIN, Jiří PADRTA, Vladimír KARFÍK a Běla KOLÁŘOVÁ. *Jiří Kolář*. Praha: Odeon, 1993. ISBN 80-207-0427-2., str. 217

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 218

¹¹⁰ Slovník české literatury: Jiří Kolář. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. ÚČL AV ČR: Studio Vémola, 2021 [cit. 01.04.2023]. Dostupné z:

<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=22&hl=ji%C5%99%C3%AD+kol%C3%A1%C5%99+>

- **Popis díla**

Jiřího Koláře můžeme zařadit mezi jednoho z nejvýznamnějších umělců, který ovlivnil vývoj českého i světového umění. Většinou ho lidé znají především jako významného básníka, spisovatele, ale v této práci se zaměříme na Jiřího Koláře jako výtvarníka. Jeho tvorba je plná inovace a modernosti, především v jeho kolážích, kterými se zabýval nejvíce. Při procesu tvorby používá nové techniky a metody, kterými svá díla obohacuje. V mnoha jeho dílech dochází k propojení obrazu a textu. Jiří Kolář vyniká také svými názory na politické i společenské dění v době, ve které žil. Tento pohled se dotýká i díla, které budu interpretovat. Obraz byl hlavním motivem výstavy, která se konala pod záštitou Národní galerie a nesla název „Úšklebek století“. Byl vystaven s díly odkazujícími na cyklus – Týdeník 68, v němž Kolář reflektuje srpnové události v Československu. Reagoval tak na události, které otřásly společností a promítly se do života občanů.¹¹¹

Dílo, které budu popisovat, se stalo ilustrací ke knize *Mnich* od autora M. G. Lewise a dle mého názoru zapadá do tematiky událostí, kterým autor čelil. Jedná se o román z 18. století. Ústřední postavou je mnich, vyčnívající, a ne zcela zapadající do své doby. Mnich, kterého můžeme označit za zvrhlého, vyvolává d'ábla a celkově sám podlehl touze a praktikoval jednu neřest za druhou. Je zde řešena otázka tělesného chťiče, čistoty ducha a vnitřního boje např. otázky, co je správné a co naopak ne. Kniha je plná tajemna, neznáma, rozpolcených duší, ale také víry a naděje v něco lepšího.

Pokud se na obraz podíváme z pohledu Kolářovi tvorby, nejedná se o zcela typické dílo. Obraz sám o sobě působí tajemně a pochmurně. Oko diváka ihned zaujme lebka umístěná doprostřed obrazu. Na první pohled je patrné, že se jedná o motiv lebky, ačkoliv není vyobrazena tak, jak jsme zvyklí. Typické ztvárnění tohoto motivu připomíná pouze její vrchní část, přesněji temeno, nebo také zuby. Celý motiv je vyobrazěn technikou připomínající mozaiku, což evokuje viditelné rozdělení plochy na několik dílků a následně na pět pruhů. Jednotlivé části jsou laděny do černošedého a modrozeleného odstínu. Dílky jsou od sebe viditelně odděleny, a tak se nejedná o jednoduše zpracovanou plochu. Při bližším pohledu je tvar i barevnost jednotlivých částí velmi zajímavá. Tvary jsou nepravidelné a různě velké, což je v protikladu s jejich poskládáním a umístěním do motivu, jelikož to se jeví jako velmi pečlivé a precizní. Avšak na některých místech dílky

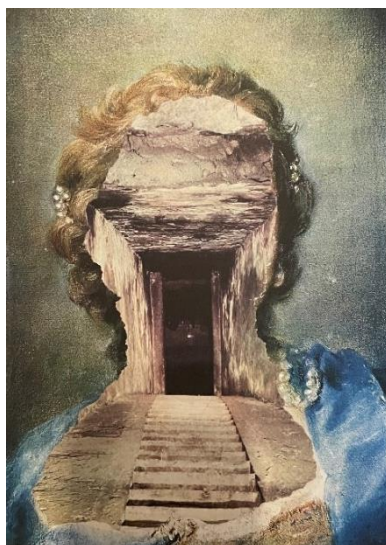
¹¹¹ KOLÁŘ, Jiří, Marie KLIMEŠOVÁ a Milena KALINOVSKÁ. *Kolář: úšklebek století = grimace of the century*. Přeložil Linda LEFFOVÁ, přeložil Stephan DELBOS, přeložil Martina NERADOVÁ. V Praze: Národní galerie v Praze, 2018. ISBN 978-80-7035-686-9., str. 46

zcela chybí, což vyvolává dojem toho, že již možná upadly nebo je tam autor záměrně nevložil. Některé úseky vypadají jako by odrážely světlo, čímž autor docílil plastičnosti a prostorového ztvárnění motivu. Mozaika přesně kopíruje tvar lebky: lícní kosti, spánky, čelist, bradu, nosní kost atd. Celkové vyobrazení doplňuje i ztvárnění očí a nosu, jenž podtrhuje napětí a neklidný dojem z díla. Nos je vytvořen jedním rovnoramenným trojúhelníkem rozděleným na dvě menší části. Jeho barevnost je v kontrastu se zbytkem díla, jelikož je vyobrazen oranžovou barvou, kterou můžeme zařadit mezi teplejší odstíny. Kolář si zde pohrává s tónem a mění jej pomocí černé a bílé barvy, tedy zesvětluje či ztmavuje. Když se podíváme na oči, působí chladně a bezcitně. Vidíme dvě šedé, možná spíše stříbrné bulvy, ve kterých není na první pohled viditelná zornička. Dynamiku podtrhuje také bílé ohraničení oka, díky kterému je zvýrazněno a nesplývá s okolními barvami. Světlo, které se v nich odráží, prohlubuje pohled směřující dopředu, mimo diváka. Evokuje to tak dojem transu, zamyšlení se nebo ignorování okolí i samotného pozorovatele díla. Oči na mě působí dojmem prázdnoty, poněvadž jejich pohled směřuje do neznáma, patrně nevnímají okolní svět a jsou zaslepeny něčím, co je divákovi odepřeno poznat, spatřit. Díky tomu cítím jisté napětí a nejistotu, jelikož nevím, na co tak oči upřeně hledí a co je upoutalo. V tento moment si můžeme pokládat otázky, do jaké míry je v tomto významu promítnut samotný význam knihy nebo také situace, která poznamenala umělcův život.

Typickým rysem toho, že se jedná o lebku člověka, evokují zuby, které vypadají realisticky. Jejich kvalita však není dobrá, jelikož jsou některé ulomené, zčernalé nebo již vypadly. Několik zubů chybí v horní části čelisti (přední zuby, špičáky). To, že scházejí právě přední zuby, může znamenat zhýralost člověka, nemoc dásní, nebo se nemusí jednat o nějaký hlubší význam. Je ale také velmi zajímavá pozice vyobrazení úst, která jsou otevřena, díky čemuž vidíme „dovnitř“ a spatřujeme, že se tam nic nenachází. Opět je důležité zdůraznit preciznost ztvárnění přechodu mezi chrupem a mozaikou.

Lebka, ale není v tomto díle jediným zajímavým motivem. Další se nachází v pozadí a jedná se nejspíše o nějaký obraz. Nepodařilo se mi přijít na to, o jaké dílo se konkrétně jedná, jaký je jeho název či úplná podoba, avšak i přesto si troufám říci, že jde nejspíše o renesanční obraz, na kterém je ústředním motivem žena. Tomu nasvědčuje oděv připomínající šaty a také vyobrazené perly a brož. Dalším důkazem může být druhá varianta ilustrace, kde vidíme obraz obsahující opět tento motiv jako podklad a kde vidíme

vlasý zdočené perlami. To, že se jedná o stejné dílo nasvědčují šaty, které jsou totožné s těmi na vybraném díle.



Obrázek 5. Ilustrace ke knize Mních (zdroj: katalog z výstavy Úšklebek století)

Prostor, ve kterém se postava s lebku nachází, není rozpoznatelný. Vidíme různě barevnou plochu laděnou do šedivých tónů se znatelnými skvrnami. Je opět otázkou, jestli autor do pozadí zasáhl a opravil ho, nebo takto plocha reálně vypadala. Nekonkrétnost pozadí tak zakončuje temný podtext díla a depresivní dojem, který při pohledu na něj můžeme vnímat.

Význam díla je dle mého názoru velmi komplikovaný a podtrhuje to i fakt, že se jedná o ilustraci ke knize. I přesto vidím některé indicie vedoucí k možnému smyslu. Lebka je sama o sobě symbolem smrti a zániku života. V tento moment shledávám dvě možné varianty interpretace významu. Z pohledu ilustrace se jedná o symbol mnicha, jakožto hlavní postavy románu, překračujícího hranice v rámci jeho pozice ve společnosti. Mnicha si mnozí z nás představí jako osobu zasvěcující svůj život církvi, a ne jako člověka, který se pokouší navazovat kontakt s ďáblem a vymyká se všemu, co by měl představovat. Z druhého pohledu je možné zaměřit se na nelehkou dobu, kdy dílo vzniklo. Lebka ale v obou případech symbolizuje konec, zhýralost, zkázu, nelibost, temnotu atd. To, že se nachází na konkrétní postavě ženy, může symbolizovat narušení procesu fungování tedy opět odklon od pravidel, jež postava představuje.

1.6 KONSTRUKTIVISTICKÉ METODIKY PRO VÝUKU INTERPRETOVÁNÍ

V této kapitole se budu zabývat **reflektivním dialogem** a zároveň i **sociokognitivním konfliktem**, které se uplatňují v rámci interpretování. Avšak nejdříve je důležité zmínit jeden z nejdůležitějších pojmů artefiletiky, a to je reflexe, která „... předpokládá součinnost při zkoumání díla a dialog inspirovaný rozmanitostí přístupů k výkladu díla“¹¹² Ve slovníku je reflexe definována jako: „...2. přemýšlení, úvaha; 3. sebepoznání; 4. ...zvážení souvislostí.“¹¹³ V artefiletice se používá spojení těchto dvou slov tedy reflexe a dialog = **reflektivní dialog**. Reflexe je schopnost vracet se zpátky k tomu, co se již stalo k minulé zkušenosti, nebo také zážitku, který následně hodnotíme, **reflektujeme**, na základě našich dojmů. V procesu vyučovací hodiny hovoříme o komunikaci, která probíhá mezi všemi aktéry výuky, a v rámci, které dochází ke vzniku odlišných názorů na tutéž věc. V rámci reflektivního dialogu můžeme pracovat s cíli jako např. „poskytnout aktérům příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech ..., nacházet co nejuvýstižnější slova ..., uvědomit si rozdíly a shody ..., řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly“¹¹⁴ atd. V rámci těchto cílů dochází k hledání kolektivních obsahů, významů a hodnot. Základní otázky, které otevírají dialog a které by měly vést k novému poznání, by se měly týkat faktů např. kde se shodujeme, v čem se naopak lišíme.

V rámci reflektivního dialogu můžeme hovořit o tzv. **sociokognitivním konfliktu**, který patří do pedagogického konstruktivismu pro určení rozdílů a rozporu mezi různorodými poznávacími východisky. Slovo konflikt v nás vyvolává ihned něco špatného, násilného. Samotná definice tohoto slova je podle slovníku cizích slov „*neshoda, rozpor, střet*“¹¹⁵ V rámci artefiletiky hovoříme o zcela jiném významu tohoto slova, jelikož je spojeno v jeden pojem, a to v sociokognitivní konflikt, který lze definovat a chápat jako „... rozpor mezi prekoncepty tematizovaný jako odlišnost jedinečných osobních interpretací téhož konceptu. ... a v konečných důsledcích může vést k objevnému

¹¹² SLAVÍK, Jan. *Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. Kultura, umění a výchova*, 3(1), 2015 [cit. 2020-03-10]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualnicislo&casopis=8&clanek=92.

¹¹³ LINHART, Jiří. *Slovník cizích slov pro nové století: základní měnové jednotky, abecední seznam chemických prvků, jazykovědné pojmy, 30000 hesel*. Litvínov: Dialog, 2007. ISBN 80-7382-006-4., str. 317

¹¹⁴ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění. 2.díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3., str. 235

¹¹⁵ LINHART, Jiří. *Slovník cizích slov pro nové století: základní měnové jednotky, abecední seznam chemických prvků, jazykovědné pojmy, 30000 hesel*. Litvínov: Dialog, 2007. ISBN 80-7382-006-4., str. 203

dialogu... ¹¹⁶ Při tomto procesu dochází mezi jedinci (interprety) k rozporu mezi jejich osobními prekoncepty, což zároveň souvisí s rozdíly v interpretacích totožného konceptu. Různost prekonceptů by neměla vést k souboji, ale ke vzájemnému obohacení a poznání všech aktérů a dále je směřovat k nalezení pravdy ve smyslu společně zdůvodněného řešení určité otázky. Z toho vyplývá, že se nejedná o konflikt v pravém slova smyslu tak, jak je definován výše. Neměl by vést k neshodám, nýbrž k vzájemnému obohacení všech zúčastněných. Plně se zde projevuje jedinečnost každého jedince, ale také interpretovaného uměleckého díla. Důležitým faktorem sociokognitivního konfliktu je již zmíněný dialog, při kterém by *„rozdíly mezi různými pohledy mohly být využity k podnícení touhy po poznávání a k hlubšímu pochopení principů výrazného chování člověka, resp. lidských uměleckých aktivit.“* ¹¹⁷ Dva aktéři nahlíží na tentýž problém z jiného pohledu a své nové znalosti, vědomosti vytvářejí na základě objevného dialogu. Je důležité zmínit, že i přes odlišný pohled by se měli vzájemně domluvit a hledat společná řešení tzn., že se při tomto procesu pohybujeme v oblasti sociálních dovedností a vztahů. Proto můžeme sociokognitivní konflikt chápat jako zdroj *„...kulturně plodné nerovnováhy...“* ¹¹⁸, který lze v tomto smyslu chápat za prospěšný.

¹¹⁶ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění. 2.díl: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3., str. 292

¹¹⁷ Tamtéž, str. 153

¹¹⁸ Tamtéž, str. 155

2 EMPIRICKÝ VÝZKUM

V druhé části této práce se budu věnovat výzkumu, při kterém se zaměřím na kvalitu a úroveň interpretace u studentů gymnázia. V rámci tohoto výzkumu jsem potřebná data získávala v rámci výukových bloků, ve kterých jsem se se studenty zabývala interpretováním uměleckého díla, přesněji tří závěsných obrazů. S pomocí získaných materiálů a dat jsem uskutečnila výzkum, ve kterém je cílem zjistit, jak dokáží studenti gymnázia interpretovat vybraná umělecká díla. Tito respondenti neprošli cílenou uměleckou průpravou, a tak i přesto, že se jedná o „nepoučené diváky“, je zapotřebí zmínit kvalitu, a především širokou škálu vzdělávání na gymnáziích, díky čemuž studenti absolvují v rámci studia všeobecné vzdělání na vysoké úrovni.

Studenti budou pracovat se dvěma dotazníky, které jsem vytvořila pro získání potřebných dat. Tyto materiály, se kterými budou studenti pracovat, od nich vyžadují určitou dávku fantazie, představivosti či intuice. Musí se tak zamyslet nad významem a obsahem předložených uměleckých děl, které se pokusí interpretovat podle svých dojmů, pocitů, zážitků a případných vědomostí, znalostí.

Výsledkem tohoto výzkumu bude porovnání a odlišení počáteční roviny sémantické, tedy „naivní interpretace“, s předpokládanou fází kritické interpretace. V rovině vztažené ke studentům se jedná o počáteční fázi „nepoučeného diváka“ a výslednou fázi/úroveň více či méně „poučeného diváka“. V dotazníku převládají především otevřené otázky, které od respondenta vyžadují volnou tvorbu odpovědi. Díky tomu jsou přístupné i detailní rozdíly v kvalitě interpretace mezi různými respondenty. Věřím, že na podkladě jejich kvalitativní analýzy dokáží porovnat, posoudit a oddělit uvedené dvě úrovně rozvoje interpretačních schopností.

- **Výzkumná otázka a předpokládané zjištění**

Výzkumná otázka této práce se shoduje s bakalářskou prací a je zaměřena na odlišnosti a posun studentů (interpretů) v rámci cíleného vzdělávání od **nepoučeného diváka** k úrovni **poučeného diváka** a rozlišení dvou úrovní interpretace (podle Eca¹¹⁹), a to **sémantické** a **kritické**. Ptám se, do jaké míry se v kvalitě interpretování a vnímání uměleckého díla (závěsného obrazu) projeví záměrné a cílené vzdělávání interpretů (studentů gymnázia). V rámci toho předpokládám, že se budou studenti na počátku

¹¹⁹ ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9., str. 64

výzkumu ve větší míře pohybovat na rovině sémantické interpretace jako nepoučení diváci a ke konci se z této pozice posunou na úroveň poučeného diváka neboli interpretace kritické. Z toho vyplývá, že tito studenti bez umělecké průpravy, avšak se všeobecným vzděláním, budou v rámci vyučovacích bloků procházet záměrným a cíleným vzděláváním, které by je mělo přiblížit k rovině poučeného diváka a ke kritické interpretaci.

1.7 PŘÍPRAVA RESPONDENTŮ PRO VÝZKUM

1.7.1 POUŽITÉ METODY A STRATEGIE VÝUKY

Tato práce je založena na cíleném a záměrném vzdělávání studentů gymnázia, kteří by si měli v průběhu našich setkání osvojit znalosti vztahované k výtvarnému umění a měli by dokázat lépe interpretovat umělecká díla. V této části bych se ráda zaměřila na výukové metody a strategie, které jsem použila při procesu vzdělávání a které studenty vedly k osvojení znalostí.

Nejdříve bych ráda charakterizovala samotný pojem „vyučovací metody“, který byl definován mnoha autory. Jako první bych uvedla citaci z pedagogického slovníku¹²⁰, kde je tento pojem vysvětlen jako „*Postup, cesta způsob vyučování... Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*“¹²¹ Lucie Zormanová tvrdí, že „...*snahou učitele je pomocí výukové metody vést žáka k určitému osamostatnění a vytvoření jeho osobního učebního stylu, což mu dále pomáhá při studiu.*“¹²² Z obou definic je jasný význam vyučovacích metod, které v rámci výuky pedagog využívá jako oporu při vytváření, přípravě a plánování vyučování. Na začátku je však důležité vhodné zvolení metod, které se nejlépe hodí k danému tématu a pomocí kterých chceme v rámci výuky studentům vysvětlit stanovené cíle.

Josef Maňák a Vlastimil Švec uvádí, že velmi důležitým bodem při využití výukových metod je „*vztah mezi učitelem a žákem*“¹²³ a také jejich vzájemná spolupráce.

¹²⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

¹²¹ Tamtéž, str. 355

¹²² ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0., str. 13

¹²³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., str. 23

Přičemž učitel má do určité míry nad žákem moc, kterou ale může uplatňovat vzhledem k rozvoji žáka a humanistickou koncepcí.¹²⁴

Autoři dále rozdělují a klasifikují vyučovací metody do tří kategorií – „*Klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody.*“¹²⁵ Z těchto kategorií, zmíním pouze ty, které jsem použila při procesu výuky, formování a přípravě studentů. Zároveň využiji pro popis dalších metod publikaci od J. Skalkové.

Mezi klasické vyučovací metody patří **metody slovní**, které se při procesu vyučování používají nejčastěji a mezi kterými musím vyzdvihnout **vysvětlování**. Obě tyto techniky můžeme podle Skalkové zařadit do monologických metod.¹²⁶ Vysvětlování můžeme definovat jako „... *logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům.*“¹²⁷ Má brát na zřetel věk žáků a jejich vědomosti, dovednosti a psychické procesy v rámci osvojování učiva. Slouží k pochopení a osvojení daného jevu.¹²⁸

Dále bych uvedla **rozhovor** a **diskusi**, které opět můžeme zařadit mezi metody slovní. Rozhovor můžeme definovat a chápat jako „...*verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob ... na dané výchovně-vzdělávací téma.*“¹²⁹ Měl by žáka dovést k pochopení nové látky a zároveň také k jejímu osvojení. V rámci této metody směřujeme studenty k tomu, aby získali nové vědomosti, přičemž dokážeme ověřit jejich znalost, kterou mohou nadále uplatnit.¹³⁰ Takřka stejných výsledků můžeme dosáhnout při **diskusi**, která „... *je vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky.*“¹³¹ Cílem tak je dovézt studenty k porozumění, poznání a zároveň také k vysvětlení problému, který vznikl v průběhu výuky. V rámci výukových bloků jsem tyto metody používala každé setkání a dle mého názoru jsou mi nejbližší, jelikož díky nim rozvíjím se studenty konverzaci.

Do klasických vyučovacích metod patří také **názorně demonstrační**, které žáky dostávají k přímému kontaktu s látkou a obohacují tak své představy. Díky těmto metodám si žáci dle mého názoru lépe osvojí probíranou látku a získané poznatky pak mohou lépe

¹²⁴ Tamtéž, str. 23

¹²⁵ Tamtéž, str. 49

¹²⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7., str. 184-185

¹²⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., str. 57

¹²⁸ Tamtéž, str. 57

¹²⁹ Tamtéž, str. 69

¹³⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7., str. 190-191

¹³¹ Tamtéž, str. 191

uplatnit. V rámci těchto metod jsou používány různé pomůcky, které uplatňuji při demonstraci a k ukázce. Jako první bych uvedla **práci s obrazem**, jelikož celý výzkum je postavený na interpretaci uměleckých děl, které jsou žákům předloženy. V této souvislosti bych ráda uvedla také **prezentace**, o které se při výuce opírám a díky kterým dochází k seznámení studentů s terminologií, interpretací a samotnými díly. Mají své výhody i nevýhody, ale i přesto je vnímám jako zajímavý a užitečný podklad pro výuku. Dále uvedu **metody samostatné práce žáků**, mezi které lze zařadit aktivity, které studenti vykonávali samostatně a kde si vyzkoušeli princip komponent zážitku na zadaných úkolech – etudách, či vypracování dotazníku. Zde bych rovnou uvedla **metodu písemných prací**, do které patří práce studentů spojené s vyplňováním dotazníků i skupinové práce, ve kterých si vyzkoušeli interpretování děl pomocí čtyř komponent zážitku.

Metody fixační bych definovala tak, že v rámci nich dochází k osvojení daného tématu, jelikož probíhá opakování a upřesnění nabytých znalostí. Tento proces byl postaven na videoukázce, pomocí které studenti získali potřebné informace pro následnou práci ve skupinách, a také na prezentaci, která byla zaměřena na hlubší pochopení a vyjasnění dvou komponent zážitku (konstruktivní, tematická).

Metodu, kterou zde dále zmíním, je **reflexe**, která se stala nedílnou součástí výukových bloků a kterou jsem využívala na začátku výuky i na jejím konci. Lze ji chápat jako „*zkoumaný návrat k tomu, co bylo zažito*.“¹³² Jedná se tak o okamžik, kdy se vrátíme do procesu tvorby a následně hodnotíme své pocity či aktivitu. Pomocí reflexe můžeme porovnávat osobní zážitek se zážitkem ostatních jedinců. V rámci výuky dochází k porovnání u spolužáků, učitele. Díky reflexi jsme tak schopni prozkoumat konkrétní moment, zážitek z výuky, a následně ho porovnat s ostatními.¹³³ Pro výtvarnou výchovu je reflexe velmi důležitá a klíčová, jelikož učí žáky uvažovat a kriticky posuzovat nejen svoji práci, ale i svých spolužáků a také učitele. Ten díky tomu získává zpětnou vazbu na organizaci výuky a zpětný pohled na připravený úkol. Naopak studenti si připomenou např., co se odehrávalo minulou vyučovací hodinu.

Když vše shrnu, při vyučovacím procesu jsem použila k rozvoji studentova poznání: **metodu výkladu, rozhovor, diskusi, metodu písemných prací, metodu**

¹³² SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. 1. díl: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8, str. 271

¹³³ Tamtéž, str. 271

fixační, prezentace, reflexi, demonstraci obrazů, filmovou demonstraci a metody praktické.

1.7.2 PŘÍPRAVA A PLÁNOVÁNÍ

V první řadě bylo potřeba promyslet celkový plán výuky a výzkumu. V hlavě se mi hromadilo hodně nápadů, ale smysl práce se ukotvil až ve chvíli, kdy jsem všechny myšlenky vložila na papír. Vytvořila jsem si myšlenkovou mapu s cílem výzkumu a postupně se zaměřila na jednotlivé výukové bloky. Při promýšlení vhodného postupu jsem přímo strukturovala každý výukový blok a stanovila si v něm konkrétní cíle. Z počátku se mělo jednat o sedm setkání (jejich počet se v průběhu výuky zvyšoval podle potřeb), přesněji dvě vyučovací hodiny týdně (90 minut).

1.7.3 STRUKTURA VÝUKOVÝCH BLOKŮ

Po vytvoření **myšlenkové mapy**, která mi pomohla při vizualizaci a celkovém náhledu na výukové bloky, bylo zapotřebí vytvořit tabulky s konkrétní strukturou každého setkání. Nejdůležitější bylo stanovení cílů, postupů, aktivit, které byly pro danou výuku klíčové. Samozřejmě jsem také počítala s faktory, které by mohly výuku narušit a to např. v tu dobu stále trvající špatná epidemiologická situace, karanténa studentů či mě samotné, nebo uzavření školy. To byly činitele, se kterými jsem musela v této nejisté době počítat a které jsem nemohla nijak ovlivnit, a proto jsem si pro každý výukový blok připravila jednoduché postupy, jak by mohli studenti pracovat prostřednictvím online výuky.

V práci se nachází strukturovaná tabulka výukových bloků, kterou jsem vytvořila na základě vizualizace a přípravy. Je důležité zmínit, že **celkový plán bylo zapotřebí měnit v průběhu procesu**. V tomto ohledu se změnila struktura a někdy také pořadí setkání, jelikož některé bylo potřeba přidat v rámci porozumění. Ty jsou odlišeny od původní verze, aby byl znatelný posun při procesu a úpravě jednotlivých vyučovacích hodin.

Tabulka 1. Struktura výukových bloků

| STRUKTURA VÝUKOVÝCH BLOKŮ | |
|----------------------------------|--|
| <u>Hlavní cíle projektu</u> | <p>CÍL: Cílem práce je zjistit, jak mladý empirický divák bez speciální umělecké průpravy (tj. nepoučený divák), dokáže interpretovat umělecká díla (závěsný obraz) a do jaké míry se projeví záměrné a cílené vzdělávání interpretů (studentů gymnázia).</p> <p>VÝSTUP: Dva texty (vstupní a závěrečný), které budu navzájem porovnávat, hodnotit jejich kvalitu interpretace, sledovat rozdíly v uvažování a nově získaných znalostí studentů.</p> |
| <u>První dvouhodinovka</u> | <p>CÍL: Seznámení s náplní hodin, se studenty. Budování vztahů ve skupině. Namalování díla + následná interpretace díla svého spolužáka (10-15 vět), možnost vytvoření otázek na autora v případě nejasností – dovedení k problematice interpretace (máme autora i diváka = problém shody x autor je mrtev, nebo není mezi námi) Vytvoření sešitu.</p> <p>VÝSTUP: Vytvoření sešitu. + zapsání prvních termínů, vytvořené dílo, interpretace díla své spolužáka.</p> |
| <u>Druhá dvouhodinovka</u> | <p>CÍL: Seznámení s díly (ukázka), sepsání prvního textu (8-10 vět). Následné seznámení s Goodmenovou teorií (denotace, exemplifikace, exprese) + komponenty zážitku = napsání do sešitu. Vysvětlení významu a předvedení na základních otázkách. Vycházení z textů = rozdělení do skupin.</p> <p>VÝSTUP: Napsání prvního textu, doplnění termínů do sešitu, rozdělení do skupin.</p> |
| <u>Třetí dvouhodinovka</u> | <p>CÍL: Pochopení první úrovně komponent zážitku: konstruktivní (Goodmenova exemplifikace). Vysvětlení struktury a formy díla – klíčové body.</p> <p>VÝSTUP: Práce ve skupině na analýze jednoho díla, doplnění termínů do sešitu + krátká etuda</p> |
| <u>Čtvrtá dvouhodinovka</u> | <p>CÍL: Zaměření na motiv obrazu, vyvozování významu, jeho smyslu. Představení druhé úrovně komponent zážitku: tematická (Goodmenova denotace).</p> <p>VÝSTUP: Práce ve skupině na analýze jednoho díla, doplnění termínů do sešitu + krátká etuda.</p> |
| <u>Pátá dvouhodinovka</u> | <p>CÍL: Ucelení získaných znalostí, upřesnění první a druhé úrovně zážitku: konstruktivní a tematická.</p> <p>VÝSTUP: Porozumění + fixování</p> |
| <u>Šestá dvouhodinovka</u> | <p>CÍL: Identifikace s autorem + vnímat a analyzovat svůj postoj a pocit k uměleckému dílu, který z něj mám. Představení třetí a čtvrté úrovně zážitku: empatická a prožitková (Goodmenova exprese).</p> <p>VÝSTUP: Práce ve skupině na analýze jednoho díla, doplnění termínů do sešitu + dvě etudy (prožitková, empatická)</p> |
| <u>Sedmá dvouhodinovka</u> | <p>CÍL: Doděláná etuda na empatickou a prožitkovou úroveň. Individuální práce + práce ve skupině</p> <p>VÝSTUP: Dvě díla.</p> |
| <u>Osmá dvouhodinovka</u> | <p>CÍL: Rekapitulace našich setkání + sepsání druhého textu. Reflexe studentů a hodnocení jejich práce.</p> <p>VÝSTUP: Druhý text</p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| <u>Devátá dvouhodinovka</u> | CÍL: Ověření dosažených znalostí a cílů (možnosti: návštěva galerie x vybrání jiného díla). Diskuze o díle. |
| | VÝSTUP: Interpretace libovolného díla. |
| <u>Desátá dvouhodinovka</u> | CÍL: Zhodnocení návštěvy galerie, popis vybraných děl studentů, jejich prezentace. |
| | VÝSTUP: - |

Legenda:

- Výukové bloky splněné podle plánu
- **Vyučovací bloky přidáné v průběhu projektu**
- **Cíle, které nebyly splněny podle navrženého plánu (přesunuty do následující výuky)**

Při plánování výuky a výzkumu jsem věděla, že se bude jednat o velmi náročný projekt, což se nakonec ukázalo. **Časová náročnost**, která zahrnovala nejen mou přípravu na výuku, ale také samotnou realizaci, zdaleka **neodpovídala navržené časové dotaci jednotlivých setkání**. Mnohokrát jsem si říkala, že bych potřebovala více jak dvě hodiny Vv týdně. To se nakonec také projevilo v počtu setkání, kterých mělo být podle plánu sedm, a nakonec se jich uskutečnilo deset.

Jak pro studenty, tak pro mě se jednalo o zcela nový koncept výuky. Pro sebe bych to charakterizovala jako vhléd do možného směru, kterým se mohu ubírat během mé pedagogické činnosti ve výuce Vv. Zároveň to byla jakási zkouška toho, jak aplikovat získané zkušenosti v rámci výuky na katedře Výtvarné výchovy a kultury do praxe, a zda by tento postup pod mým vedením fungoval. Co se týče studentů, jednalo se pro ně o zcela nový průběh výuky Vv, na který nebyli zvyklí, kde se změnila struktura, smysl i cíl. Studenti tak museli reagovat na novou vyučující, která přišla s odlišným konceptem a museli pracovat jinak než doposud, a to z pohledu praktické výuky, ale také teorie. Práce byla intenzivnější a samotná náplň hodiny také, vzhledem k interpretaci výtvarných děl, se kterými se nikdy nesešli a ani se jimi nezabývali. V hodinách Vv se věnovali spíše tvorbě než teorii výtvarného oboru. V promyšlených výukových jednotkách museli reagovat na nové podněty, otázky, logicky uvažovat a také vytvořit skupinové dílo, které se vztahovalo k danému tématu jednotlivé hodiny, tedy ke každému komponentu zážitku.

Pokud se zaměřím na plynulost setkání a docházku studentů, většina z nich docházela pravidelně a nechyběli ani jednou. Z jejich reflexí jsem často slýchávala, jak se na hodiny těšili, což i mě dodávalo motivaci a impuls do další práce. Pokud někdo chyběl jednalo se o jednoho max. tři studenty, a to především kvůli pandemii koronaviru, která

způsobila jejich onemocnění či karanténu. Dalším problémem byla také následná karanténa celé třídy.

Hodiny jsem se snažila koncipovat tak, aby se každá něčím lišila, a to nejen tématem, ale také strukturou. **Studenti pracovali individuálně**, ale především **skupinově**, kdy bylo zapotřebí jejich aktivní zapojení a porozumění tématu. Již od počátku jsem cítila, že mají mezi sebou přátelské a velmi dobré vztahy, a proto byla jejich práce efektivní, při vyučování spolu diskutovali, akceptovali názory druhých, navzájem se obohacovali, a především bylo vidět jejich nadšení do tohoto tématu a chuť se učit. Někdy se ovšem stalo, že studenti přišli do výuky unavení z předchozích vyučovacích hodin a byli méně aktivní. V průběhu jejich skupinové práce také **došlo k sociokognitivnímu konfliktu**, kdy studenti mezi sebou navzájem argumentovali prostřednictvím svých zkušeností a předávali si tak své prekoncepty. Tím dávali prostor pro vzájemnou interakci, navzájem se od sebe učili a obohacovali. Studenti si tak mohli uvědomit existenci rozdílných a různých odpovědí na totéž dílo, což je donutilo ke kritickému stanovisku u své počáteční odpovědi.

Pokud se zaměřím na **hodnocení** v průběhu setkání, **probíhalo z mé strany pouze ústní formou**. Velmi jsem se v tomto směru opírala o reflexi, která probíhala vždy na začátku a na konci výuky (velmi důležitý bod). Studenti na konci hodiny vždy reflektovali své zážitky, zmiňovali momenty i informace, které je zaujaly, což upevnilo jejich zážitek. Struktura reflexí se od prvního setkání velmi měnila, což jistě ovlivnila důvěra a atmosféra, kterou jsem se v hodinách snažila vytvořit, ale samozřejmě také jejich nově získané znalosti. Tato reflexe jim pomohla zafixovat některé momenty, které si v další hodině lépe vybavili a následně vše ještě zhodnotili s časovým odstupem. Součástí hodnocení byla také sebereflexe, a to především při tvorbě. Kvantitativní forma hodnocení zde nebyla použita, jelikož se jednalo o specifickou formu výuky, která nebyla dle mého názoru hodnotitelná známkovací škálou 1-5.

1.7.4 VZTAH MEZI UČITELEM A STUDENTEM, STUDENTY

Počáteční fáze výuky a úvodní zahájení bude pro žáky neznámé a možná až nesrozumitelné. Tento fakt se nakonec projevil v menší spolupráci a komunikaci mezi mnou a studenty. Práce ve skupině byla pro studenty v rámci Vv ojedinělá, jelikož většinou pracovali samostatně. Výuka však byla postavena na skupinové práci a vzájemné komunikaci mezi všemi aktéry výuky. Studenti díky tomu rozvíjeli své komunikační

dovednosti, které pro ně byly lépe splnitelné, jelikož se dlouho mezi sebou znají, mají k sobě vybudovaný vztah, který si troufám vzhledem ke sledování ohodnotit jako kladný.

V počáteční fázi jsem zaznamenala problém v komunikaci ve vztahu se mnou jako s dalším aktérem výuky. Někteří studenti potřebovali čas k tomu, aby se přede mnou uvolnili a tím pádem se nebáli komunikovat. Vzhledem k tomu jsem se snažila navodit od samého počátku příjemnou a přátelskou atmosféru, která byla klíčem k prolomení prvotního strachu. Naopak ke konci jsem cítila, že mezi mnou a studenty panuje milý a vřelý vztah, což odvozuji z jejich přístupu, komunikace a zároveň také reakce, když se blížila poslední výuka.

1.7.5 MOJE ROLE V RÁMCI VÝZKUMU

Pokud se zaměřím na charakteristiku mé osoby a na role, které jsem zastávala, rozdělila bych je do tří kategorií. První z nich je pozice mě jako **autorky projektu** možná i výzkumníka, která úzce souvisí s pozicí pedagoga. Moje pozice je blízká vyučující provádějící tzv. akční výzkum¹³⁴, ale není úplně shodná, protože mým záměrem nebylo zkoumat kvality mé práce, ale vyučovat proto, abych u studentů zvýšila kvalitu jejich interpretačních dispozic. Zde bych chtěla poukázat na problematiku, která s touto pozicí souvisí. Dle mého názoru je důležité, abych do výuky přicházela s dostatečným odstupem, abych byla nestranná, což souvisí s potlačením osobního zaujetí při průběhu výuky a především analýzy dat.

Druhou rovinu, kterou bych ráda zmínila je pozice učitelky, tedy přemýšlení nad průběhem výzkumu **z pohledu pedagoga**. V tomto ohledu je klíčové, abych tuto roli brala zodpovědně a především profesionálně, jelikož hlavním cílem tohoto výzkumu je záměrné a cílené vzdělávání studentů v rámci výtvarného oboru. Kvalita výuky se odvíjí od učitele a podle toho, jak k ní přistupuje. V tomto směru cítím velkou zodpovědnost, jelikož je tato pozice pro mě jako pro začínajícího učitele, nová a odlišná od praxe, kterou jsem doposud absolvovala.

Nejdůležitější pro mě byla pozice **z pohledu studentky**, ve které jsem se sama vnímala. To není nijak překvapující, jelikož jak jsem již zmínila, já sama byla v pozici studentky, která se pokouší zužitkovat vše, co se v rámci studia naučila, a následně

¹³⁴ Jedná se o výzkum v rámci pedagogiky, při kterém dochází k ovlivňování a zlepšování vzdělávací praxe, navrhuje doporučení a sleduje účinnost změn. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9., str. 15

všechny tyto získané vědomosti aplikovat v reálných situacích. Na základě toho jsem se snažila přijít, na co nejlepší formu předání potřebných informací, tak aby jim studenti porozuměli a bylo jim sděleno vše podstatné. Musím podotknout, že tento úkol nebyl jednoduchý, jelikož toto pojetí jsem v rámci výuky uplatnila poprvé, a tak je jasné, že jsem sama hledala tu nejlepší cestu a formu. Snažila jsem se poučit z chyb, a především zjednodušit terminologii a vysvětlení klíčových pojmů. K tomu mi pomohlo fixování učiva pomocí výukových metod. Zda se můj cíl povedl uvidíme ve výsledcích výzkumu.

1.8 EMPIRICKÝ VÝZKUM INTERPRETACE

1.8.1 VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Tato diplomová práce je postavena na cílené edukaci studentů, která měla prohloubit jejich poznání, a na výzkumu jejich výsledků. Pro svůj výzkum jsem vybrala jako nejvíce vhodné studenty gymnázia, kteří splňují požadavek na **respondenty s relativně dobře rozvinutými kulturními dispozicemi a bohatými všeobecnými znalostmi**, ale **respondentů bez speciálního vzdělávání v oblasti umění a interpretace uměleckého výtvarného díla**. Gymnázium, kde jsem výzkum prováděla, je v okresním městě s cca 20 tisíci obyvateli s bohatou historickou tradicí a rozvinutým školstvím. Gymnázium bylo pro mne známé, jelikož jsem zde prováděla zkoumání pro bakalářskou práci a plnila souvislé praxe. Moje vzdělávací a výzkumná činnost se zde řídila odpovídajícími etickými pravidly, byla schválena vedením školy a probíhala v dohodě s vyučujícími, se souhlasem rodičů žáků i žáků samotných.

Další otázkou byla volba ročníku, kde pro mě bylo podstatné, pracovat se studenty, kteří mají stále výuku Vv. Tento výběr byl jednoznačný, jelikož na gymnáziích se Vv vyučuje pouze do druhého ročníku (sexta). Díky vstřícnosti vedení školy a vyučující Vv, jsem měla volné ruce při výběru třídy a také možnost většího časového rozpětí pro výuku. Byla jsem velmi ráda, že výběr třídy ponechala vyučující zcela na mém rozhodnutí a na časových možnostech, které byly místy omezeny. Nakonec padla moje volba na sextu, ve které si Vv vybralo celkem 12 studentů z toho sedm dívek a pět chlapců. Již to, že si tento předmět zvolili, ve mně vyvolávalo pocit jistého zájmu o obor z jejich strany, i když nemohu mluvit o pravidle, jelikož to nelze nikdy s jistotou říci. Tito studenti nastoupili na gymnázium z druhého stupně ZŠ. Jejich dosavadní výuka tohoto předmětu probíhala formou, která od nich vyžadovala aktivní účast po praktické stránce: zadaný úkol + tvorba. Jednalo se tak čistě o technickou a estetickou dovednost.



Graf 1. Genderové rozložení třídy

Jak již bylo zmíněno, zvolila jsem tyto respondenty s předpokladem, že se **projeví rozdíly** při jejich interpretaci na začátku průpravy a také na jejím konci. Očekávám, že mezi těmito fázemi budou patrné rozdíly a že se u studentů projeví cílená, záměrná a speciální průprava, kterou při našich setkáních projdou. Míru a kvalitu potvrzení tohoto předpokladu budu moci posoudit až při zpracování, rozboru a analýze získaných dat od studentů. Předpokládané odlišnosti mezi jednotlivými studenty (interprety) by se měly dát rozlišit a zaznamenat při kvalitativní analýze dat, které by měly poskytnout souhrnnější poznatky o tom, jak se změnila kvalita interpretace, přístup a vnímání u studentů gymnázia k vybraným uměleckým dílům.

1.8.2 METODIKA EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

V rámci realizovaného výzkumu bylo důležité správně, a především kvalitně, zpracovat získaná data. Použila jsem metody **kvantitativního** a **kvalitativního** výzkumu. Stejně jako v bakalářské práci i zde jsem se zabývala interpretací jakožto fenoménem, který jsem se ale tentokrát snažila sama studentům zprostředkovat prostřednictvím vyučovacích bloků. Pro získání dat jsem opět použila **metodu dotazníku**, díky které lze získat větší množství odpovědí v krátkém časovém úseku. Jedná se o způsob kladení písemných otázek, na které respondenti odpovídají taktéž písemnou formou.¹³⁵ Oproti předchozí práci byly předloženy dva dotazníky jedné vybrané skupině, která je vyplňovala

¹³⁵ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0., str. 121

na začátku a na konci našich setkání. Díky tomu dokáží posoudit, zda se jejich kvalita interpretace v procesu nabývání znalostí změnila.

1.8.3 KVALITATIVNÍ SLOŽKA VÝZKUMU: ANALÝZA DOTAZNÍKŮ VÝKLADEM A KÓDOVÁNÍM

Kvalitativní výzkum je zaměřen na **zpracování slovních údajů** a zde konkrétně na zpracování písemných interpretací studentů, které se týkají vybraných výtvarných děl.¹³⁶ Použiji při tom kombinaci svého odborného výkladu a hodnocení jednotlivých interpretací spolu s kódováním jejich obsahu do čtyř komponent výtvarného zážitku doplněných kategorií historický kontext díla, která shrnuje uměleckohistorické poznatky. Díky této metodě budu schopna lépe porovnat a posoudit interpretace všech studentů a nezanikne tak jejich individuální pohled na daná díla. Mohou se sami projevit a realizovat při procesu pozorování a interpretování obrazu. S pomocí otevřených otázek budou studenti moci odpovídat dle vlastního uvážení a na základě svých subjektivních zkušeností, přestože je každá otázka navede na zkoumaný jev; v mém případě se jedná o hodnotící postoj k dílu a komponenty uměleckého zážitku z něj nebo uměleckohistorických poznatků o něm. V dalších krocích již není respondent nijak omezený a má tak prostor pro nezávislé formulování odpovědi např. na základě svých pocitů.¹³⁷ Tyto odpovědi poskytnou mně, jakožto výzkumníkovi, důležité informace, o které se budu moci opírat a dojít k výsledku.

Propojení mezi kvalitativní a kvantitativní analýzou získám kódováním obsahu. Jednak do čtyř komponent výtvarného zážitku, a jednak do zvláštní kategorie uměleckohistorických poznatků. Všechny společně mi dávají dohromady **pět kategorií kvality interpretace**, které mi umožní rozlišit kvantitu poznatků v kódovaných textech (písemných interpretacích). Slovem **poznatek** tedy budu označovat kódovanou jednotku textu. **Poznávací hodnotu** těchto poznatků zjišťuji prostřednictvím jejich výkladu, pomocí kterého je vysvětluji a zároveň hodnotím. Poznávací hodnota poznatků spolu s jejich množstvím (**objemem**) dohromady reprezentují **míru kvality interpretace**.

1.8.4 KVANTITATIVNÍ SLOŽKA VÝZKUMU: ANALÝZA DOTAZNÍKŮ

Uzavřené otázky jsou v rámci dotazníku použity okrajově, a to pouze ve formě „ANO“ a „NE“ či „ANO změnil“ nebo „NE nezměnil“. Zpracování těchto otázek spadá do **kvantitativní složky výzkumu**, která je zaměřena na **zpracování číselných údajů**, díky kterým může výzkumník zjistit rozsah a množství výskytu daného jevu, který

¹³⁶ Tamtéž, str. 35

¹³⁷ Tamtéž str. 124

zkoumá. Tyto údaje se dají matematicky a statisticky zpracovat či sledovat možné odchylky.¹³⁸ Z hlediska mého výzkumu je tato metoda vhodná především pro zpracování uzavřených otázek či otázek se škálou číselných odpovědí jako např. u hodnocení líbivosti každého díla. Škála hodnocení se pohybuje od 1 do 10. Tato data budou zpracována pomocí grafů a tabulek, které poslouží k lepší orientaci a k vizualizaci. O kódování, které také umožňuje kvantifikaci, jsem psala výše jako o propojení mezi kvalitativní a kvantitativní analýzou.

1.8.5 VÝBĚR UMĚLECKÝCH DĚL PRO INTERPRETACI

Jak jsem již zmínila, úkolem respondentů bylo interpretovat tři vybrané obrazy, o kterých z počátku neměli žádné informace, a které jsme při dalších setkáních rozebírali pomocí čtyř komponent zážitku. Všechny díla spadají do období 20. století a jejich autoři významně ovlivnili vývoj umění i další generace. Tito autoři jsou v uměleckém prostředí známí a dle mého názoru by se s nimi měli studenti v rámci vzdělávání setkat. Mezi tyto autory patří René Magritte, Jiří Kolář a česká umělkyně Marie Čermínová, kterou známe pod pseudonymem Toyen. Očekávám, že studenti nebudou díla těchto autorů znát a možná ani samotné umělce.

Když se zaměřím na výběr obrazů pro výzkum, bylo klíčové vybrat taková díla, která by studentům poskytovala vhodné podněty a oporu k interpretaci. Rozhodla jsem se proto vybírat modernistická díla, u nichž se dá předpokládat, že obsahují dostatek rozpoznatelných prvků a vyvolají emotivní účinky motivující k výkladu. U Jiřího Koláře mě na první pohled upoutala koláž, která je, dle mého názoru, velmi zajímavá a odlišná od děl, které běžně vytvářel. Dílo se vztahuje ke knize *Mnich* a je prezentováno jako ilustrace. Toyen byla jednoznačnou volbou, jelikož je jednou z mých nejoblíbenějších umělkyní a zároveň jsem s jejím dílem „Spící“ pracovala i v bakalářské práci. V jejím případě jsem se musela rozhodnout mezi několika variantami. Nakonec jsem usoudila, že by bylo vhodné použít díla, která jsou vytvořena odlišnou technikou. Proto padla moje volba na kresbu, která spadá do dvanáctidílného cyklu „Střelnice“. Toto dílo jsem měla možnost vidět naživo na výstavě „Toyen: Snící rebelka“, která proběhla pod záštitou Národní galerie, a ihned mě zaujalo. Co se týče díla od Reného Magritta padla moje volba na olejomalbu „Milenci“. Toto dílo v sobě ukrývá mnoho tajemna stejně jako díla předchozích autorů, a

¹³⁸ Tamtéž, str. 35

ačkoliv se to může zdát zvláštní, jiná volba mě u Magritta nenapadla. Díla i umělce jsem volila dle mého uvážení a subjektivního vnímání.

Stejně jako v bakalářské práci i zde jsem volila díla, která spadají svými motivy do realistické figurální malby. Tento krok jsem učinila ze stejného důvodu, jelikož se domnívám, že pro studenty by byla abstraktní malba velmi složitá, a to především pro počáteční fázi interpretace, kde ještě sami nevědí, jak postupovat a neznají bližší kontext. Díla, která jsem zvolila, je budou lépe vézt již díky konkrétnímu motivu, pod kterým si dokáží představit určité momenty, pocity, věci. Je ale potřeba zmínit, i přesto že jsou díla sama o sobě konkrétní, že v sobě skrývají mnoho tajemna, které nutí diváky zastavit a zamyslet se nad jejich smyslem.

1.8.6 POPIS DOTAZNÍKŮ

Práce s dotazníky nevyžaduje od studentů žádné hlubší znalosti oboru. Při procesu interpretace používají svou fantazii, uplatňují již získané zkušenosti z hodin výtvarné výchovy, soustředí se na schopnost vnímat dané umělecké dílo a promítnout své myšlenky, pocity pomocí textu.

První dotazník

Dotazník je zaměřený na získání informací o schopnosti studentů interpretovat umělecká díla, která jsou jim předložena. U každého z obrazů měli studenti odpovědět na čtyři otázky, které se u děl shodují. Abych studenty ihned na začátku neovlivnila a nijak nenarušila jejich interpretaci, rozhodla jsem se, že uvedu pouze jméno autora, nikoliv však název díla. Díky tomu docílím interpretace, která vychází čistě z mysli studenta, tzn. že student stojí u díla, o kterém neví nic a je tak čistě odkázaný sám na sebe, na své schopnosti vnímání a na své pocity. U každé otázky mají studenti vyhraněný prostor pro své odpovědi.

- **TOYEN: Dílo A.**

Jak jsem zmínila výše, dílo od Toyen v sobě nese mnoho skrytých významů, ale zároveň obsahuje konkrétní motiv, který by mohli respondenti snáze rozpoznat a také interpretovat. Tento obraz jsem vybrala díky tomu, že velmi dobře zapadal do mé představy ohledně různých technik děl, ale také mi velmi upoutal svým zpracováním a významem.

- **Otázka číslo 1.:** Dokázal/a byste určit jakou technikou je obraz vytvořený?

Tato otázka je zaměřena na schopnost studentů rozpoznat pomocí dosavadních zkušeností techniku, kterou je dílo vytvořeno na základě předložené reprodukce. Uplatní a využijí již nabyté znalosti o uměleckých technikách. Pro mě jako výzkumníka, obsahuje odpověď na tuto otázku důležité informace o schopnostech studentů v rámci výtvarného oboru.

Otázka číslo 1. se opakovala u všech obrazů (otázka č. 5 – Magritte, č. 9 – Kolář).

- **Otázka číslo 2.:** Jak byste dílo pojmenoval/a?

Před samotnou interpretací mají studenti každé dílo pojmenovat. Název vytvoří na základě svého pocitu a motivu z reprodukce. Myslím si, že díky této otázce více pochopím jejich myšlenky a také důvody, proč a jak dílo interpretují.

Otázka číslo 2. se opakovala u všech obrazů (otázka č. 6 – Magritte, č. 10 – Kolář).

- **Otázka číslo 3.:** Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (8–10 vět)

U této otázky od studentů očekávám popis díla tedy jejich interpretaci. Tím, že se tato otázka opakuje také u druhého dotazníku, docílím toho, že se zaměřím na jejich schopnosti při pozorování díla, jeho vnímání, interpretaci a rozdíly. Tyto otázky jsou koncipované a cílené na posuzování kvality interpretace. Studenti by se měli nad reprodukcí díla zamyslet a následně popsat tak, jak jsou nejlépe schopni. Co se týče zpracování dat, jedná se o kvalitativní výzkum.

Otázka číslo 3. se opakovala u všech obrazů (otázka č. 7 - Magritte, č. 11 – Kolář).

- **Otázka číslo 4.:** Jak se vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí- 10 velmi líbí)

Čtvrtá otázka vede studenty k zamyšlení se nad tím, jak se jim dílo líbí, tedy zjišťuje jejich postoj na nejzákladnější emoční úrovni. Studenti mají danou škálu líbivosti jednotlivého díla, podle které hodnotí a posuzují to, jak se jim líbí. V rámci analýzy se zaměřím na kvalitativní i kvantitativní zpracování dat.

Otázka číslo 4. se opakovala u všech obrazů (otázka č. 8 – Magritte, č. 12 – Kolář).

- **RENÉ MAGRITTE: Dílo B.**

Dílo Reného Magritta „Milenci“ bylo mojí jasnou volbou, jelikož svým motivem zaujme studenty, kteří v něm dokáží najít svůj vlastní pohled a bude na ně velmi působit. Jedná se o dílo, které v některých ohledech zapadá i do dnešní doby a mohlo by jim tak být blízké.

- **Otázka číslo 5.:** (viz otázka č. 1 – Toyen) Dokázal/a byste určit jakou technikou je obraz vytvořený?
- **Otázka číslo 6.:** (viz otázka č. 2 – Toyen) Jak byste dílo pojmenoval/a?
- **Otázka číslo 7.:** (viz otázka č. 3 – Toyen) Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (8–10 vět)
- **Otázka číslo 8.:** (viz otázka č. 4 – Toyen) Jak se vám tato dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí - 10 velmi líbí)

- **JIŘÍ KOLÁŘ: Dílo C.**

Jiří Kolář je známí především jako spisovatel a autor mnoha literárních děl. Očekávám, že studenti gymnázia budou jeho jméno znát, a tak bylo potřeba ukázat jim ho i jako významného výtvarníka. Toto jeho dílo zcela upoutalo moji pozornost a dle mého názoru, by mohlo studenty zaujmout, avšak je nutné poznamenat, že by pro ně nemuselo být lehké ho interpretovat.

- **Otázka číslo 9.:** (viz otázka č. 1 – Toyen) Dokázal/a byste určit jakou technikou je obraz vytvořený?
- **Otázka číslo 10.:** (viz otázka č. 2 – Toyen) Jak byste dílo pojmenoval/a?
- **Otázka číslo 11.:** (viz otázka č. 3 – Toyen) Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (8–10 vět)
- **Otázka číslo 12.:** (viz otázka č. 4 – Toyen) Jak se vám tato dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí - 10 velmi líbí)

- **Druhý dotazník**

Druhý dotazník zakončuje naši práci v rámci hodin výtvarné výchovy a stává se tak výstupním dokumentem, který budu následně porovnávat s první částí a hodnotit, zda se studenti na základě cíleného vzdělávání posunuli z pozice nepoučeného diváka k poučenému. Opět je zde každému dílu věnována část, kde se studenti zaměří na jeho interpretaci. Oproti prvnímu dotazníku obsahuje tento menší množství otázek, na základě, kterých budu moci posoudit, zda u studentů nastal posun či nikoliv.

TOYEN: Dílo A.

- **Otázka číslo 1.:** Pokuste se o intepretaci tohoto díla. (minimum 8 vět)

Tato otázka se objevila i v prvním dotazníku, díky čemuž mohu obě verze porovnat a hledat rozdíly či naopak shody u každého studenta nebo mezi studenty. Opět očekávám popis každého díla, ze kterého by měla být patrná změna v jejich schopnosti pozorování a vnímání, použití získaných zkušeností a jejich aplikování. Otázka se opakuje u všech obrazů a je tak směřována k posuzování kvality interpretace. U této otázky očekávám, že se projeví záměrné a cílené vzdělávání studentů, díky čemuž bude patrný rozdíl mezi první a druhou interpretací uměleckých děl. V rámci zpracování dat se jedná o kvalitativní výzkum.

Otázka číslo 1. se opakovala u všech obrazů (otázka č. 4 – Magritte, č. 7 – Kolář).

- **Otázka číslo 2.:** Jak se Vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí - 10 velmi líbí)

Druhá otázka vede studenty k opětovnému náhledu na dílo při určení jeho líbivosti na škále líbí/nelíbí. Jelikož je otázka stejná jako u prvního dotazníku a opět se opakuje u všech děl, mohu sledovat, jestli nové zkušenosti a větší rozhled ovlivnil vnímání a líbivost studentů u každého díla. Otázka zkoumá jejich stanovisko k dílu na té nejzákladnější emoční úrovni. Studenti mají na výběr škálu líbivosti od 1 do 10 s tím, že si mohou vybrat jakékoliv číslo z této řady. Pro jejich lepší orientaci je škála určena od 1, která zahrnuje definici „velmi nelíbí“, po 10, která naopak značí „velmi líbí“ u každého díla. U analýzy se tak budeme pohybovat v kvalitativním i kvantitativním zpracování dat.

Otázka číslo 2. se opakovala u všech obrazů (otázka č. 5 – Magritte, č. 8 – Kolář).

- **Otázka číslo 3.:** Změnil se Váš názor v líbí/nelíbí, když jste dílo více poznali? (svoji odpověď zdůvodněte)
 - ANO změnil
 - NE nezměnil

Tato otázka vede studenty k zamyšlení se nad tím, jestli se v procesu získávání znalostí změnil jejich názor na škále líbí/nelíbí u vybraného díla. Nejdříve musejí sami rozhodnout, zda se jejich pohled změnil a následně svoji odpověď zdůvodnit. I zde se u analýzy zaměřím na kvalitativní i kvantitativní zpracování dat.

Otázka číslo 3. se opakovala u všech obrazů (otázka č. 6 – Magritte, č. 9 – Kolář).

- **RENÉ MAGRITTE: Dílo B.**

- **Otázka číslo 4.:** (viz otázka č. 1 – Toyen) Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (minimum 8 vět)
- **Otázka číslo 5.:** (viz otázka č. 2 – Toyen) Jak se Vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí - 10 velmi líbí)
- **Otázka číslo 6.:** (viz otázka č. 3 – Toyen) Změnil se Váš názor v líbí/nelíbí, když jste dílo více poznali? (svoji odpověď zdůvodněte)
 - ANO změnil
 - NE nezměnil

- **JIŘÍ KOLÁŘ: Dílo C.**

- **Otázka číslo 7.:** (viz otázka č. 1 – Toyen) Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (minimum 8 vět)
- **Otázka číslo 8.:** (viz otázka č. 2 – Toyen) Jak se Vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí - 10 velmi líbí)
- **Otázka číslo 9.:** (viz otázka č. 3 – Toyen) Změnil se Váš názor v líbí/nelíbí, když jste dílo více poznali? (svoji odpověď zdůvodněte)
 - ANO změnil
 - NE nezměnil

1.9 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Před analýzou je důležité zmínit, že bylo získáno 24 dotazníků od 12 respondentů v rámci počáteční a konečné fáze, z toho bylo sedm žen a pět mužů.

Co se týče zpracování dat bylo zapotřebí každou otázku přepsat do připravených wordových dokumentů. Uzavřené otázky se v dotaznících příliš neobjevovaly pouze u varianty „ANO, NE“ či u stupnice líbivosti díla. Tyto odpovědi jsem zaznamenala spolu s **otevřenou částí otázky**, kde měli studenti zdůvodnit svou odpověď. Obecné otázky týkající se líbivosti díla jsem zaznamenala do jednoho dokumentu, který obsahoval odpovědi od všech respondentů, čímž jsem docílila lepší přehlednosti při analýze. Naopak interpretace děl jsem zapsala zvlášť od každého respondenta do jednoho dokumentu, který obsahuje obě verze interpretace, tedy z prvního dotazníku i z druhého. Díky tomu bylo jednoduché se orientovat v posunu u jednotlivých žáků. U každé otázky jsem uvedla pouze pár příkladů, odpovědí, které, dle mého názoru, nejlépe vystihují schopnosti studentů.

1.9.1 ZPRACOVÁNÍ OTEVŘENÝCH ODPOVĚDÍ

Otevřené odpovědi studentů jsem přepsala do elektronické podoby a tu využila ke zpracování. Základní kategorie pro obsahovou analýzu byly formálně a obsahově shodné s artefietickými komponentami zážitku popsány výše v teoretické části této práce: **tematická, konstruktivní, empatická, prožitková**. K těmto kódům jsem na základě zpracování dat přidala ještě **historický kontext díla**.

Pro analýzu kvalitativních dat jsem použila metodu otevřeného kódování, díky které jsem si rozdělila text a hledala zvolené kódy v odpovědích studentů. Analýzu textů jsem prováděla v programu Microsoft Word, ale také prostřednictvím programu Wordclouds¹³⁹, který zhodnotil texty na základě opakovaného používání slov. Nejčastěji používaná slova se objevila v „mráčku“ jako největší, naopak méně použitá slova byla zobrazena menší (viz obrázky str. 6). Co se týče práce s texty v programu Word bylo nejdůležitější všechny odpovědi přepsat a následně pak kódovat. Při tomto procesu jsem pro rychlou orientaci označila věty podle toho, k jakému kódu se vztahují: konstruktivní (modrá), tematická (červená), empatická (oranžová), prožitková (zelená), historický kontext díla (fialová). To mi umožnilo se k nim opakovaně vracet při kvalitativní analýze a také je přiřadit k příslušným zážitkovým komponentám při kvantifikaci.

¹³⁹ Zygomatic. *Free online word cloud generator and TAG cloud creator*. Wordclouds [online]. Wordclouds. [cit. 10.05.2023]. Dostupné z: <https://www.wordclouds.com/>

1.9.2 ZPRACOVÁNÍ UZAVŘENÝCH ODPOVĚDÍ

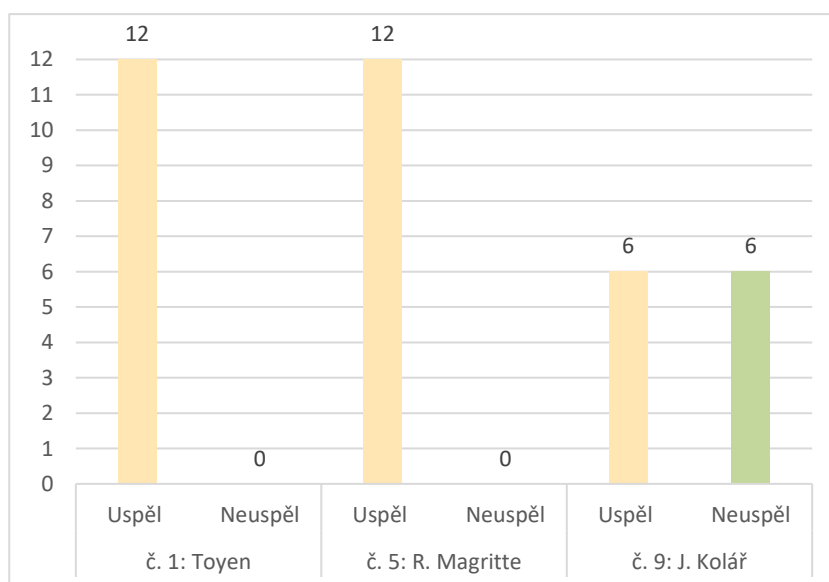
V rámci zpracování dat z uzavřených otázek bylo zapotřebí kvantitativní informace shromáždit do tabulek a následně s nimi pracovat v programu Microsoft Excel, který je vhodný pro zpracování těchto dat. V tomto programu jsem vytvářela také grafy, které jsou součástí práce a analýzy.

1.9.3 PRVNÍ DOTAZNÍK – POČÁTEČNÍ

- **Otázku č. 1, č. 5, č. 9: Dokázal/a byste určitě jakou technikou je obraz vytvořený?**

U každého obrazu jsem v tomto dotazníku položila respondentům otázku, která se týká zpracování techniky díla. Studenti zapisovali krátké odpovědi, které se týkaly toho, jak byl obraz vytvořený. Jelikož se tato otázka opakovala u každého díla, rozhodla jsem se zaznamenat odpovědi do grafu, díky kterému je vidět jejich úspěšnost.

V tomto bodě studenti předčili mé očekávání, jelikož u dvou obrazů všichni odpověděli správně. Jedná se o obraz Toyen a Magritta, u kterých na první pohled rozpoznali techniku, kterou bylo dané dílo vytvořeno. K rozdílu došlo u díla Jiřího Koláře, kdy celkem pět studentů odpovědělo špatně a jeden vůbec neodpověděl. Naopak celkem šest z nich odpovědělo správně (viz graf č. 2)



Graf 2. Úspěšnost v určení techniky zpracování díla – komplet

Když rozeberu jednotlivá díla, u Toyen se objevily jednoznačné odpovědi. Jedna však oproti ostatním vyniká, a to odpověď od studentky S03: „*Nejlepší slovo, které mě napadá, by nejspíš bylo anglické „line art“ tedy kresba tužkou/perem/fixem; černobílé linie.*“ Studentka uvedla správně, že se jedná o kresbu, avšak svoji myšlenku obohatila o rozlišení kresebných prostředků jako je tužka, fixa či pero. I přesto, že si z uvedených technik ani jednu přímo nezvolila, je patrné, že projevila určitý zájem o dílo, a především uplatnila své nabyté zkušenosti a znalosti z hodin Vv. Vzhledem k tomu, že ostatní studenti odpovídali jednoznačně: „*kresba*“, shledávám tuto odpověď jako nejzajímavější.

U díla R. Magritta se také jedná o jednoznačné, jednoduché odpovědi. Po sepsání všech odpovědí do jedné tabulky se objevily dva typy: „*malba*“ a „*olejomalba*“. Celkem 6 studentů (S04, S06, S07, S10, S11 a S12) odpovědělo „*malba*“, což je samozřejmě správně, i přesto, zajímavěji se jeví odpověď „*olejomalba*“, která se objevila celkem pětkrát (S01, S03, S05, S08 a S09) a jednou také „*malba olejem*“ (student S02). Studenti opět uplatnili své získané zkušenosti, díky kterým dokázali správně určit konkrétní techniku a druh barev, které umělec použil.

Jak jsem již zmínila u díla Koláře, nastal první rozdíl mezi odpověďmi u této otázky. Celkem 6 respondentů odpovědělo správně (S01, S04, S05, S07, S09 a S10) a 5 nesprávně (S03, S06, S08, S11 a S12). Za správnou odpověď pokládám „*koláž*“, kdežto za špatnou „*malba, olejomalba*“. Musím podotknout, že u tohoto obrazu mohlo být určení techniky pro studenty nejsložitější, a to především kvůli tomu, že je koláž umístěna na obraz, který se jeví jako starší malba, a proto mohl studenty zmást. Z tohoto důvodu je velmi zajímavé, že někteří studenti zvládli odpovědět správně a ukázali tak své schopnosti. Co se týče špatných odpovědí pouze jednou se objevila možnost „*olejomalba*“ a čtyřikrát „*malba*“. Poprvé se také objevila odpověď „*nevím*“ a to u studenta S02.

Shrnutí otázky č.1, č. 5, č. 9: I přesto, že se tato otázka zdála být jednoduchá, objevil se jeden obraz, který pro některé studenty nebyl až tak jednoznačný, co se týče určení techniky. Dle očekávání se zde setkávám s heslovitými odpověďmi, které studenti nerozvádí a nijak nedefinují. Jedinou výjimkou je odpověď od studentky S03 (viz výše). Pouze u jednoho díla se objevila odpověď „*nevím*“ a zároveň u toho stejného obrazu nastal problém v určení techniky. Jsem toho názoru, že se u těchto otázek projevila schopnost studentů v rámci uplatnění svých znalostí a dovedností, které získaly v hodinách Vv. Co se týče čtyř komponent zážitku, pohybovali se studenti na úrovni **konstruktivní**, jelikož bylo

jejich cílem určit, jak bylo dílo vytvořeno. Ve vztahu k typům symbolizace používali **exemplifikaci**.

- **Otázku č. 2 (Toyen): Jak byste dílo pojmenoval/a?**

U této otázky jsem očekávala rozdílné odpovědi, jelikož každý ze studentů mohl dílo vnímat odlišně a mohlo na něj také jinak působit. Vzhledem k mému předpokladu se odpovědi lišily, avšak téma, kterým se studenti ubírali, bylo velmi podobné, což dokládá časté opakování některých slov jako např. samota, osamocení, prázdnota. Takový příklad podobnosti vidíme u studentů S05 „*Osamocená pláň*“ a S08 „*Samota v beznaději*“. Dalším opakujícím se tématem bylo dospívání či dětství. Jako příklad bych uvedla dotazník S04 „*Osamělá dívka*“, S11 „*Zašlé dětství*“ a S12 „*Dospívání*“.

Nejvíce mě ale upoutala odpověď u dotazníku S01 a S06. Studentka S01 uvedla rovnou dva příklady: „*Jediná přeživší. / Neživá duše*“. Z tohoto pojmenování cítím jisté napětí a nejistotu. Dle mého názoru se studentka ponořila do díla a viděla v něm tu nejtemnější stránku. Odpověď od studenta S06 „*Cena vítězství*“ na mě působí nejvíce a myslím, že skvěle vystihuje dílo i tehdejší situaci. Vyhráli jsme, avšak s velkou ztrátou.

U této otázky neshledávám žádnou odpověď, která by vyčnívala svou kvalitou. Při pohledu na dílo a pročitání odpovědí, vidím shodu ve smyslu toho, že názvy, které studenti vytvořili, skvěle zapadají do tématu díla a doplňují jej.

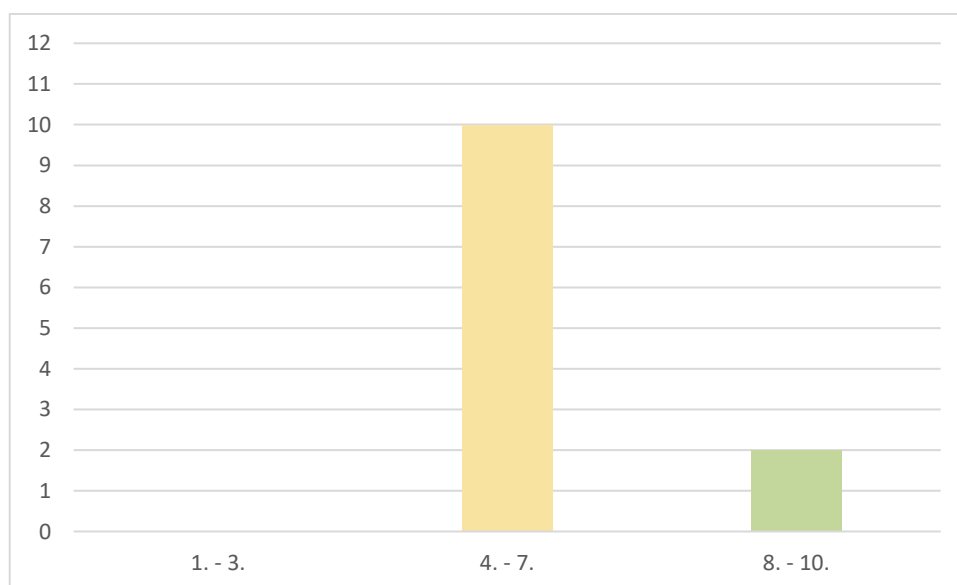
Shrnutí otázky číslo 2: Tato otázka studenty vedla k tomu, aby dílo pozorovali a na základě svého pocitu také pojmenovali. Musím říci, že v mnoha případech jejich názvy odpovídají a skvěle působí s daným dílem. Domnívám se, že v tomto bodě došlo ke spojení zkušenosti respondentů a obsahu díla prostřednictvím interpretace. Studenti svými názvy prokázali **interpretační citlivost pro expresivní povahu díla**: dokázali uplatnit svoji schopnost formulovat výstižné metafory vystihující dílo a spojovat je se svými vlastními postoji a prožitky.

- **Otázka č. 3 (Toyen) viz otázka č. 1 (Toyen): Pokuste se o interpretaci tohoto díla (8–10 vět)**

- **Otázku č. 4 (Toyen): Jak se vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí – 10 velmi líbí)**

U této otázky stejně jako u otázky číslo 8 a 12 měli studenti na základě svého pocitu z díla určit, jak se jim líbí na škále 1 až 10. U každého díla byla líbivost odlišná a velmi různorodá. Proto jsem pro lepší přehlednost odlišila různé stupně a škály, které studenti zvolili. Hodnoty jsou pro lepší přehlednost označeny odlišnou barvou.

U díla Toyen se objevilo celkem šest variant, které studenti zvolili na základě svého uvážení a dojmu z díla. Pro lepší orientaci jsem hodnoty rozdělila do tří kategorií 1-3, 4-7 a 8-10. První stupnici zvolila studentka S01, která toto dílo obodovala čtyřmi body. Číslo pět zvolili celkem tři studenti S02, S04 a S10. Hodnocení šest zvolila studentka S03. Tito respondenti, dle mého názoru, zvolili tzv. zlatou střední cestu, jelikož pětka stojí na pomezí obou hranic stejně jako číslo šest. Poslední hodnotou v této stupnici bylo číslo sedm, které je zároveň i nejčastěji voleným u tohoto obrazu. Celkem toto číslo zmínilo pět studentů: S05, S06, S07, S08 a S12. Stupnici hodnocení 8-10 zvolila studentka S09 a student S11, kteří uvedli číslo osm. Jedná se tak o nejvyšší zvolené číslo u tohoto díla, a proto se dá usoudit, že u nich mělo „větší úspěch“ nežli u ostatních. Hodnocení je dle stupňů relativně chronologické (čísla od 4–8).



Graf 3. Otázka č. 4 Líbivost díla – Toyen (1. dotazník)

Jelikož u této otázky studenti pouze nezapisovali čísla, ale měli svoji odpověď zdůvodnit, je zapotřebí se podívat na jejich odpovědi, které jsem tentokrát již neřadila

pouze podle čísel, ale také podle kódů, které jsem stanovila na základě čtyř komponent zážitku a jejich schopností. U některých studentů se ukázalo, že bude zapotřebí rozlišovat, kdy jednotlivé komponenty zmínili, ale bez dalšího vysvětlení tzn. bez úspěšné snahy odpovědět na otázku.

V rámci analýzy u tohoto díla jsem došla k závěru, že se studenti nejvíce pohybovali v **empatické** a **prožitkové** úrovni, která jsou v jejich odpovědích nejčastěji používaná. Bohužel řada z nich tuto komponentu dále nerozvíjela, a tak se pohybovala na první úrovni. Uvedu zde pouze pár příkladů. Jako první bych zmínila odpověď od studenta S02: „*Kdybych dokázal rozpoznat, co tím autor chtěl přesně říct, třeba by se mi líbl víc nebo také míň.*“, ve které se přímo zaměřil na osobu autorky (**empatická komponenta**). Student přemýšlí nad tím, co tím chtěla autorka říct, tedy jaký lidský koncept má být obrazem vyjádřen. Svoji odpověď ale bohužel nedokázal vysvětlit. Studentka S05 napsala: „*Velmi emotivní dílo. Je plné nezodpovězených otázek.*“ To bychom mohli chápat, že dílo zřejmě vyjadřuje nějaké lidské koncepty např. je emotivní jako člověk a zároveň k tomu patří i tušení o nezodpovězených otázkách. Proto v tomto případě hovoříme o **empatické komponentě**, ale opět bez vysvětlení. Studentka S03 uvedla: „*Dílo se mi líbí, i když to není úplně „můj styl“.*“ Odpověď se týká více komponent, avšak preferuji **prožitkovou**, jelikož studentka reaguje na dílo hodnocením s poukazem na to, že preferuje jiný stylový okruh. Dále tu není objasněno, o co přesně se jedná, a tak je odpověď bez dalšího vysvětlení. Z tohoto příkladu plyne, že tyto odpovědi studenti dále nerozvíjeli, tzn. že komponenta byla zmíněna, ale zůstala bez dalšího vysvětlení, a tak jen na nejjednodušší úrovni. Jako poslední bych uvedla odpověď od studenta S08: „*Líbí se mi atmosféra a motiv obrazu. Nelíbí se mi naopak moc velká jednoduchost.*“ V této větě jsou obsaženy všechny komponenty, avšak nerozvinuté. „*Líbí se a Nelíbí se mi.*“ spadá do komponenty **prožitkové**, „*atmosféra*“ do **empatické**, „*motiv obrazu*“ do **tematické** a „*velká jednoduchost*“ do **konstruktivní**. Bohužel žádná z nich není více vysvětlena, jelikož se jedná pouze o heslovité vysvětlení. Co je velká jednoduchost? Jaký konkrétní motiv?

Úroveň číslo dva byla dosažena u konstruktivní, **prožitkové** a **empatické** úrovně, i když v malém množství. Jako příklad bych uvedla odpověď od studentky S01: „*Dva kohouti mě zmátli,...*“ Když si příklad rozebereme: „*dva kohouti*“ = denotace, tedy tematická komponenta. Ale protože je to spojeno se snahou vysvětlit, jaký lidský koncept je v obraze vyjádřen, jde o **empatickou komponentu**, která je bohužel bez vysvětlení.

Víme, že se studentka cítila zmateně potom, co kohouty v díle spatřila, ale už nevím proč, a tak se můžeme pouze dohadovat nad tím, co jí tento pocit evokovalo. Dále bych uvedla odpověď od studentky S12, která uvedla: „*Líbí se mi provedení, které je jednoduché.*“ Z odpovědi je patrné, že studentce se líbí to, jak je dílo vytvořeno, což odůvodňuje tím, že je jednoduché. Vidíme zde tedy posun a krátké vyjádření názoru vztahující se k vytvoření a provedení díla. V její odpovědi se tak kódy vztahující se k daným komponentám rozvíjejí a doplňují.

Jako poslední příklad bych uvedla odpověď od studenta S06: „*Obraz se mi líbí a vidím v něm určitou hloubku, na druhou stranu je pro mě možná až moc strohý.*“ K odpovědi „*vidím v díle hloubku*“, která není vysvětlena a znamená, že vidí nějaké hluboké lidské koncepty, patří také část „*je strohý*“, která trochu objasňuje empatickou komponentu, a proto tuto odpověď hodnotím jako mírně rozvinutou. Strohý totiž můžeme chápat ve smyslu přísný ve své jednoduchosti. U této úrovně je tak komponenta zmíněna a upřesněna nějakým konkrétnějším pojmem, který ukazuje dovnitř díla, takže víme, o jakém jeho prvku divák mluví.

Co se týče třetí úrovně, tak ta nebyla u této otázky obsažena a žádná odpověď mi v této fázi nepřišla vhodná pro zařazení.

Shrnutí otázky číslo 4: Tato otázka ukázala na fakt, jak studenti vnímají umělecké dílo, aniž by znali jeho kontext, význam a autora. Na škále líbivosti nikdo ze studentů nezaznamenal nižší hodnocení než 4 a zároveň nejvyšším bylo osm. Z toho vyplývá, že i přes neznalost některé studenty dílo oslovilo, a tak bude zajímavé sledovat, jestli se tento jejich postoj nezmění. Co se týče druhého rozboru otázky, očekávala jsem, že studenti v této fázi nebudou schopni zdůvodňovat své odpovědi na vyšší úrovni, a proto není překvapením, že se víceméně pohybují spíše v první úrovni, ve které neuváděli přímé zdůvodnění.

- **Otázka č. 5 (Magritte): viz otázka č. 1 (Toyen)**
- **Otázka č. 6 (Magritte): Jak byste dílo pojmenoval/a?**

Jedná se opět o otázku, která se opakovala u všech tří obrazů. Dle mého názoru by mohlo být toto dílo nejlépe rozpoznatelné, co se týče motivu, a tudíž by mohli studenti

dobře zvládnout jeho pojmenování. Objevovaly se velmi zajímavé nápady, které korespondují s dílem a opět zde nacházím shody.

Nejdříve zmíním nejčastější podobnosti a to je např. slepota či láska. Celkem ve třech případech vidíme použití obou slov a zároveň se jedná o zcela totožné názvy: „*Slepá láska*“. Tyto odpovědi napsali studenti číslo S03, S06 a S11. Mohu s jistotou říct, že tito studenti neseděli v době vyplňování vedle sebe, a proto se domnívám, že se nemohli navzájem ovlivnit. Jejich výpovědi jsou tak autentické a jedná se o zajímavý moment, kdy došlo k takto doslovné shodě. Dále co studenti uvádějí je anonymita, touha či zrada.

Velmi zajímavá je také odpověď od studentky S04, která uvedla jako název „*Zahalení vláknem tajemna*“. Dochází zde ke spojení všech motivů díla: postavy, látka, tajemno. Zároveň se dle mého názoru jedná o velmi poetický název, tedy opět o výstižné uchopení expresivity díla.

U tohoto obrazu zaznamenávám také první shodu s originálním názvem. Studentka číslo S07 uvedla ve své odpovědi název díla „*Milenci*“. To vnímám jako velmi zajímavé a důležité, jelikož bez jakéhokoliv náznaku uvedla zcela totožný název. S jistotou tak mohu říci, že se studentka s tímto dílem dříve nesetkala, jelikož při následném seznámení byla sama překvapena, že se přesně trefila do názvu a při položení otázky, zda dílo již dříve viděla odpověděla jednoznačně „*Ne*“.

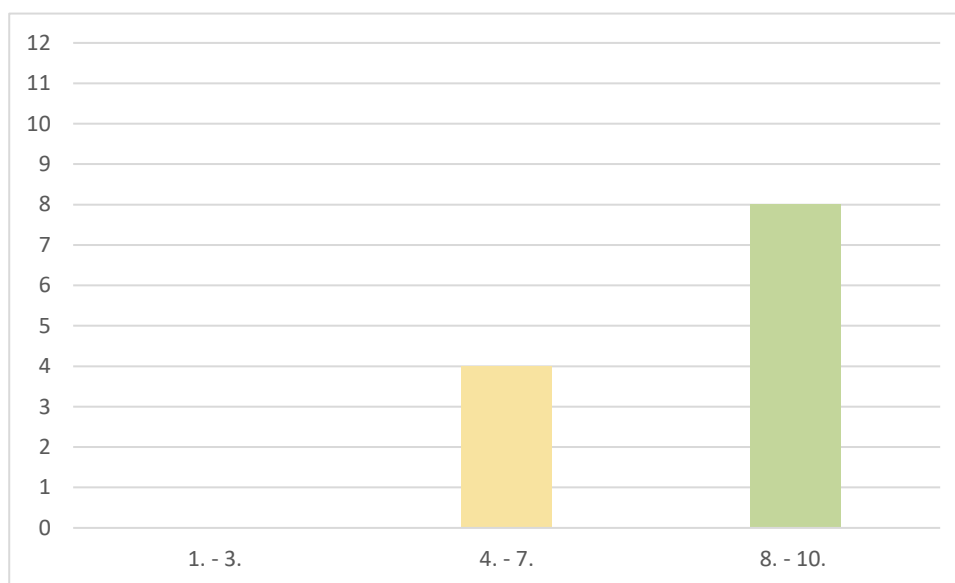
Shrnutí otázky číslo 6: Jako u předchozí otázky i zde jsem překvapená z toho, jak studenti zvládli skvěle odhadnout podle motivu díla jeho název. Shoda je tak jednoznačná, jelikož se často opakují stejná slova. I v dalších bodech bych se opakovala, avšak u tohoto díla se poprvé objevila shoda s originálním názvem, což vnímám jako podnětné a zajímavé. I zde se studenti dostávají do **prožitkové komponenty zážitku**.

- **Otázka č. 7 (Magritte) viz otázka č. 4 (Magritte): Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (8–10 vět)**
- **Otázka č. 8 (Magritte): Jak se vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí – 10 velmi líbí)**

U této otázky použiji stejný princip zpracování dat jako u otázky číslo 4. V grafu jsem opět rozlišila jednotlivé stupně hodnocení a zároveň je také barevně odlišila. I zde

dochází ke shodě u některých studentů, kteří tentokrát zvolili ze škály 1 až 10 pouze čtyři hodnoty. Z toho vyplývá, že došlo k větší shodě a že studenti k dílu zastávali takřka stejný názor.

U obrazu Toyen bylo nejvyšší dosažené číslo osm, u díla Magritta to je naopak deset. Tuto hodnotu zvolila studentka číslo S01, která předchozí dílo obodovala nejméně (hodnota 4). Druhou nejvyšší hodnotou je devítka, kterou zvolili celkem čtyři respondenti: S05, S06, S10 a S12. Dalším třikrát zmíněným bodem hodnocení je číslo 8, které zvolila studentka S04, S07 a student S08. Nejvyšší bodové hodnocení 8-10 tak zvolilo celkem osm studentů. Posledním a nejnižším bodem byla u tohoto díla hodnota sedm, kterou zvolili čtyři respondenti: S02, S03, S09 a S11. Nejnižší bodovou hranici 1-3 u tohoto díla nezvolil žádný student/studentka. Co se týče počtu u jednotlivých bodů máme zde shodu u hodnoty 7 a 9, které byly studenty zvoleny čtyřikrát.



Graf 4. Otázka č. 8 Líbivost díla – Magritte (1. dotazník)

Stejně jako u otázky č. 4 (Toyen) budu i zde rozebírat odpovědi studentů, kterými měli zdůvodnit své rozhodnutí týkající se bodové škály líbivosti díla. Jelikož se dílo Reného Magritta studentům líbilo více než dílo Toyen, je jasné, že se budeme více pohybovat v nejvyšší škále hodnocení tedy 8-10.

Jako u předchozího díla i zde se studenti nejvíce pohybovali na první úrovni, což znamená, že uvedená komponenta zůstala bez dalšího vysvětlení, a to jen na nejjednodušší úrovni, a tak studenti své odpovědi dále nerozvíjeli. Jako příklad první úrovně uvedu větu

od studenta S02: „*Líbí se mi jeho barevnost a jakési tajnůstkaření.*“ Nejvíce mi zde upoutalo slovo „*tajnůstkaření*“, které spadá do **empatické komponenty**, jelikož student poukazuje na to, že dílo se vyjadřuje jako člověk, který schválně naznačuje, že zná nějaké tajemství, ale nepoví ho. I přesto však toto slovo není nijak více odůvodněné, a proto spadá do této kategorie. Student S05 uvedl: „*Krásné detaily.*“ Tato ukázka lze zařadit do **konstruktivní komponenty** ovšem bez dalšího vysvětlení. Student se pouze zaměřil na to, že jsou v díle zajímavé detaily, ale následně tuto svou myšlenku více nerozvinul. Podobnou odpověď uvedla studentka S07: „*Je tmavý a pochmurný.*“ První část můžeme zařadit opět ke konstruktivní komponentě, jelikož se jedná o to, jak je dílo vytvořeno. Naopak druhá část přesněji slovo „*pochmurný*“ patří do komponenty **empatické**, která je bez vysvětlení.

V druhé úrovni se objevilo pár odpovědí, které by se daly pokládat za rozvinuté. Například věta od studentky S01: „*Dílo ve mně vyvolalo mnoho pocitů a příběhů, které by za ním mohly stát. Vystihuje pro mě hodně pocitů, které dnes běžně prožíváme.*“ Tuto odpověď hodnotím prozatím jako tu nejlepší, jelikož se studentka snaží vysvětlit, co v ní dílo vyvolává a přibližuje nám i pocity, které z něj cítí, i když ne zcela konkrétně. Víme pouze to, že je lidé prožívají i v dnešní době, což ukazuje na sílu tohoto obrazu. Celou část bych řadila do empatické komponenty. Studentka S10 svou odpověď odůvodnila takto: „*Působí mile, uklidňujícím dojmem. Jako romantické duši se mi moc líbí nápad i zpracování. Každý si pod ním může představit cokoliv, něco jiného.*“ Jak je vidět promítají se tu dvě komponenty: **prožitková** a **empatická**. U obou kategorií jsem volila úroveň dva, jelikož mi odpovědi přišly rozvinutější. Především bych se pozastavila nad částí „*...Jako romantické duši se mi moc líbí nápad i zpracování...*“ Studentka skvěle vysvětlila, proč se jí dílo líbí. Sama sebe popsala jako „*romantickou duši*“, což ukazuje na její spojení s dílem.

Jako poslední příklad bych uvedla odpověď studenta S08: „*Líbí se mi moc – vnitřně emocionální pocit z obrazu, ta falešnost, zrada, anonymita...*“ Zde by se dalo říct, že student píše o „vnitřním pocitu“, avšak ve skutečnosti vypovídá o lidských konceptech, které jsou dílem vyjádřeny. Proto hovoříme o **empatické komponentě**. Student zvládl popsat to, proč se mu dílo líbí a zvládl se tak z jednoduchého vysvětlení „*Líbí se mi moc.*“ dostat do složitější a komplexnější fáze, kdy dokážeme posoudit, co ho v díle upoutalo.

Stejně jako u předchozího díla, ani zde jsem nezaznamenala odpověď, která by se dala zařadit do třetí úrovně.

Shrnutí otázky číslo 8: Na škále líbivosti se toto dílo studentům líbilo více než předchozí. Tentokrát bylo nejnižším hodnocením číslo 7 a zároveň nejvyšším bylo číslo 10. Je tedy patrné, že motiv díla studenty oslovil i přesto, že neznali jeho význam a ani samotného autora. Nejčastěji se v odpovědích objevilo hodnocení 7, které zaznamenali celkem čtyři respondenti. Co se týče druhé části otázky, opět jsme se pohybovali na hranici první a druhé úrovně, ve kterých se nenacházeli přímá zdůvodnění. Úroveň tři nedosažena.

- **Otázka č. 9 (Kolář): viz otázka č. 1. (Toyen)**
- **Otázka č. 10 (Kolář): Jak byste dílo pojmenoval/a?**

U obrazu Jiřího Koláře jsem očekávala, že studenti zvládnou na základě motivu vymyslet svůj vlastní název tohoto díla, avšak dva nedokázali odpovědět. Jedná se o studenty S06 a S11, kteří neuvedli název díla, ale napsali pouze slovo „*Nevím*“. Naopak u zbylých deseti studentů se objevují opět zajímavé nápady, které jsou v některých případech jednoduché a jinde naopak rozvinuté. Objevují se zde slova jako lebka, smrt, úděs, což opět souvisí s motivem díla. Zajímavé jsou však v tomto případě rozvinutější odpovědi. Opět uvedu pouze některé příklady.

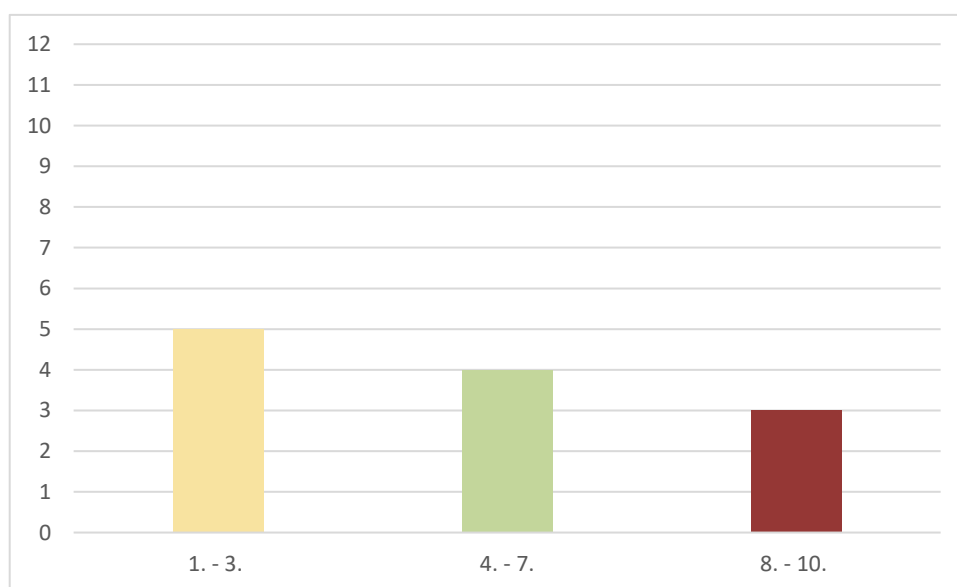
Studentka S10 uvedla jako název díla: „*Zlatý pohled smrti*“, jelikož, dle mého názoru, odkazuje na oči, které se lehce lesknou a mohou tak budít dojem drahého kovu. Název díla „*Tichá mysl*“ vymyslel student S05. Toto označení je velmi působivé, jelikož z hlavního motivu (lebky) evidentně cítí jakousi nepřítomnost či naopak strach promluvit, nebo projevit svůj názor skrze myšlenky. Dále bych uvedla odpověď S03 „*Střípky života/ Střípky naší doby*“, což je zajisté odkazem na dílky, které skládají celkový vzhled lebky. Nejvíce mě ale oslovil název „*Nová tvář*“ od studenta S08, který je dle mého názoru nejpoutavější. Lebku rozdělenou na několik částí přirovnává k nové tváři, což koneckonců dává smysl, když si představíme, že tvář tohoto člověka se ze symbolického hlediska rozpadla a následně byla poskládána zpátky do takřka původní podoby. Z tohoto názvu cítím jistou symboliku a možná i naději, a proto se jedná o nejzajímavější návrh.

Shrnutí otázky číslo 10: Stejně jako u techniky i zde nastává odchylka od prvních dvou děl. Nacházejí se zde odpovědi, které jsou zajímavé a korespondují s obrazem, ale zároveň dva

studenti neuvedli u této otázky název díla. Tato neschopnost odpovědět se objevila pouze u tohoto obrazu, což dle mého názoru pomalu naznačuje fakt, že v něm studenti dokáží méně číst a špatně se jim interpretuje. Nemohu však zatím dělat žádné závěry. Studenti se zde dostávají do **prožitkové komponenty zážitku**.

- **Otázka č. 11 (Kolář) viz otázka 7. (Kolář): Pokuste se o intepretaci tohoto díla. (8–10 vět)**
- **Otázka č. 12 (Kolář): Jak se vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí – 10 velmi líbí)**

Na první pohled je graf u tohoto díla nejkontrastnější, co se týče zvolených hodnot. Je zřejmé, že dílo vyvolávalo u studentů velmi protichůdné pocity. Stupnici 8-10 zvolili pouze tři studenti (nejnižší počet). Nejvyšším dosaženým bodem je hodnota deset, kterou zvolil student S05. Druhou nejvyšší hodnotou je číslo osm od studentky S03 a S12. U bodového rozpětí 4-7 se pohybovali čtyři respondenti. Číslo sedm uvedl student S06. Hodnotu šest zvolili celkem dva studenti S08 a S11. Další číslo, které se v dotazníku objevilo, bylo zmíněno jednou, a to studentkou S07, která ohodnotila toto dílo hodnotou pět. Poté následují dvě nejnižší ohodnocení, které se zatím objevily, a to číslo tři, které zvolila studentka S04, S09, a číslo dvě, které bylo zvoleno celkem třemi studenty: S01, S02 a S10. Nejnižší bodové ohodnocení 1–3 u tohoto díla zvolilo celkem pět studentů, což se doposud u žádného hodnocení neobjevilo.



Graf 5. Otázka č. 12 Líbivost díla – Kolář (1. dotazník)

Z hodnocení tohoto grafu vyplývá, že se dílo Jiřího Koláře v této fázi studentům líbilo nejméně. Usuzuji podle toho, že bodová škála byla oproti předchozím více asymetrická, a že došlo k dosažení dvou úrovní, které můžeme v rámci celého bodování pokládat za nejnižší, konkrétně dva a tři. Také u tohoto díla se zaměřím na rozbor a analýzu odpovědí studentů. Je nutné konstatovat, že toto dílo se studentům při vypracování prvního dotazníku líbilo nejméně, a proto se teď budeme pohybovat ve všech zvolených úrovních: 1-3, 4-7 a 8-10.

U tohoto díla se studenti tentokrát nejčastěji pohybovali v rozmezí 1-3 a to na první úrovni, což znamená, že zmíněná komponenta zůstala bez dalšího vysvětlení, a to jen na nejjednodušší úrovni. Jako první příklad bych uvedla odpověď od studentky S09, která obodování zdůvodnila takto: „*Nelíbí se mi styl tohoto díla, nepochopila jsem myšlenku.*“ Ačkoliv je patrné, že se studentce dílo nelíbí, nejsou zde obsaženy konkrétnější informace. Zkouší pochopit toto dílo, ale nenachází žádné spojitosti. Podobně je na tom odpověď od studenta S06, který napsal: „*Obrázek je zajímavý.*“ S touto větou se ocitl na **empatické** úrovni, avšak nedokázal jsou myšlenku rozšířit. Student se pouze zaměřil na to, že je dílo zajímavé, ale následně tuto svou myšlenku více nerozvinul. Student S11 se jako jediný pohyboval na úrovni **tematické komponenty**. „*Obrázek má jistě dostatek zajímavých prvků...*“ Bohužel ani zde není odpověď rozvinuta, jelikož jsme se nedozvěděli více informací o těchto „zajímavých prvcích“ a vlastně ani nevíme, jaké prvky měl konkrétně student na mysli.

Když se zaměřím na druhou úroveň, jako první zmíním opět odpověď od studenta S11, který se tentokrát pohyboval na úrovni **konstruktivní** a **empatické** komponenty. „*...technická stránka je také velmi precizní, ale nedokázal ve mně vzbudit tak silné emoce jako díla předchozí.*“ Obě úrovně vnímám jako rozvinutější, jelikož se zde student zaměřil na preciznost technické stránky – zdůvodnil, že právě technická stránka mu připadá propracovanější. Stejně je tomu i u druhé části, kde uvádí, že v něm dílo nedokázalo vzbudit silné emoce, které cítil u předchozích obrazů. Velmi zajímavá a působivá je odpověď od studentky S07: „*Obrázek mi připadá jako vystřižený z hororu.*“ V této větě uplatňuje **empatickou komponentu**, kterou zdůvodňuje tím, že v ní dílo evokuje hororovou scénu. Jako poslední příklad bych uvedla odpověď od studentky S01: „*Dílo je pro mě docela nepochopitelné. Nedokážu ani formulovat o co se jedná, natož co stojí za tím.*“ Svoji odpověď směřovala k **empatické komponentě** a zaměřila se na to, co v ní dílo

vyvolává. Zdůvodňuje, že dílo zcela nepochopila a nedokázala přijít na to, co má přesně vyjadřovat.

Shrnutí otázky číslo 12: Na škále líbivosti se toto dílo studentům líbilo nejméně, čemuž odpovídá také nejnižší hodnocení číslem dva. I přesto, že se jedná o nejnižší hranici, kterou jsem v rámci hodnocení zaznamenala, byla zde dosažena i nejvyšší možná hranice tedy 10. Z toho vyplývá, že u tohoto díla nastal významný rozdíl mezi studenty, jelikož většinu z nich motiv díla neoslovil a některé studenty ano. Bude proto zajímavé porovnání s druhým dotazníkem, jelikož se může projevit cílené vzdělávání a mohla by tak stoupnout líbivost díla. Co se týče druhé části otázky opět jsme se pohybovali na hranici první a druhé úrovně, ve které studenti neuváděli přímé zdůvodnění svých odpovědí. Třetí úroveň nebyla dosažena.

1.9.4 DRUHÝ DOTAZNÍK – VÝSLEDNÝ

Data z druhého dotazníku budu analyzovat stejným způsobem, avšak zaměřím se zde na porovnávání některých dat s předchozím dotazníkem, abych mohla dojít k výsledku a odpovědět tak na výzkumnou otázku.

- **Otázka č. 1 (Toyen, 2. dotazník) a otázka č. 3 (Toyen, 1. dotazník): Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (minimum 8 vět)**

Jedná se o nejdůležitější část celé analýzy, jelikož na těchto odpovědích se ukáže změna v interpretaci uměleckých děl, které měli studenti popisovat. Texty jsem přepsala a kódovala podle stanovených komponent zážitku a historického kontextu, který doprovází celkový smysl díla. Problém však nastal u kódování prožitkové a empatické komponenty, jelikož v některých větách kód současně vypovídá o tom, co obraz vyjadřuje, a o tom, jaký prožitek vyvolává. Dále je důležité zmínit, že kódování probíhalo na základě označení textů, přičemž každá kategorie byla označena jinou barvou pro lepší přehlednost. Kódování probíhalo podle schématu jeden bod = jedna věta. Získaná data byla následně vložena do tabulek, které použiji v rámci analýzy a její prezentace a ve kterých budou obsažena data od každého studenta (viz kapitola 2.3.5 Srovnání kvantitativních údajů z počáteční a výsledné fáze výzkumu).

Z přepsaných a kódovaných textů je patrné, že u většiny studentů nastal posun. K této myšlence mě vede barevné odlišení vět, ale také samotná délka interpretací. U mnoha studentů nastala v tomto ohledu kvantitativní změna, jelikož první interpretace se svým rozsahem nevyrovnají interpretacím v druhém dotazníku. Takovým příkladem je např. student S06, který v prvním dotazníku napsal o díle Toyen sedm vět, kdežto u druhého sedmnáct. U tohoto studenta bych zůstala, jelikož jeho texty se neliší pouze délkou, ale i kvalitou. V prvním dotazníku interpretoval dílo od Toyen pouze na úrovni empatické komponenty. Naopak u druhého již jeho popis obsahoval všechny komponenty a také historický kontext díla, tudíž byly zmíněny všechny stanovené kódy (viz předložený text). Z toho vyplývá, že se v rámci použití všech stanovených kódů projevilo cílené vzdělávání. Student byl schopný zužitkovat všechny nově nabyté znalosti a zkušenosti v rámci interpretování díla.

Příklad z prvního dotazníku: „*Obraz ve mně evokuje následky války, či jakéhokoliv konfliktu pro „obyčejné lidi“. Vidím v něm smutek a beznaději. V metafoře holčičky vidím fyzické (pochroumaná ruka) i psychické (prázdný obličej, samota) následky. Ve smrti kohoutů je možná vyjádřena ztracená naděje na lepší zítřky – kohout svým kokrháním zahajuje ráno, ráno po dlouhé noci (válce) nepřijde. Prázdnota pláň vyjadřuje dle mého názoru to, že už opravdu nic nezůstalo. Absence obličeje také může vyjadřovat ztrátu sama sebe.*“

Příklad z druhého dotazníku: „*Jedná se o dílo střelnice od autorky Toyen, která tvořila před obdobím druhé světové války a po ní. Byla typickou představitelkou surrealismu. Toto konkrétní dílo je z roku 1939 a pochází ze série. Jedná se o obraz kreslený na šířku technikou perokresby. Můžeme na něm vidět prostornou „pláň“ s horizontem, který však není úplný. V popředí a následně v pozadí se nacházejí dva detailně nakreslení mrtví kohouti. Vpravo přibližně stejně daleko od obou kohoutů se nachází dívka/ panenka bez obličeje, skrz který je vidět pokračující horizont. Dívka drží v pravé ruce švihadlo, které u její levé rozpadající se ruky levituje. Zem je posetá střepy různých velikostí. Hlavním motivem je pravděpodobně druhá světová válka a její vliv na lidstvo. Hlavně pak panenku, která může mít hned několik významů. Ztracený obličej například může evokovat ztrátu sama sebe nebo pocit vyčlenění z kolektivu. Rozpadající se levá ruka může vyvolat myšlenku na ztrátu někoho blízkého nebo snad symbolizovat hrozné násilí, které válka přináší.*“

Z obrazu cítím hluboký smutek, beznaději a obavy z nejisté budoucnosti. To vidím na příkladu kohoutů – kohout, symbol svítání a nových zítřků, zde leží bezvládně na zemi, stejně tak, jako lepší zítřek, který už nemusí přijít. Autorka si musela projít peklem a na obraze je to znát. Celkově se mi obraz líbí, protože zároveň ukazuje surovou realitu války a nijak ji neidealizuje, ale zároveň schovává tento záměr pod roušku surrealismu, takže je na každém, jak si obraz interpretuje.“

V rámci předloženého textu je viditelná změna u obou dotazníků a posun studenta ze sémantické interpretace (naivní) ke kritické. Tomu nasvědčuje fakt, že při druhé interpretaci uplatnil všechny komponenty zážitku i historický kontext díla. To bych mohla pokládat za příklad posunu nepoučeného diváka k poučenému. V tomto případě se nejedná pouze o tohoto studenta, jelikož u každého je v rámci interpretací vidět posun, ať již menší či naopak větší. Vzhledem k tomu si troufám říci, že cílené a záměrné vzdělávání přineslo v rámci kvalitativního výzkumu pozitivní výsledky, které se odráží v lépe strukturovaných interpretacích studentů. Tento výsledek je na první pohled viditelný vzhledem k barevnému rozlišení jednotlivých kódů.

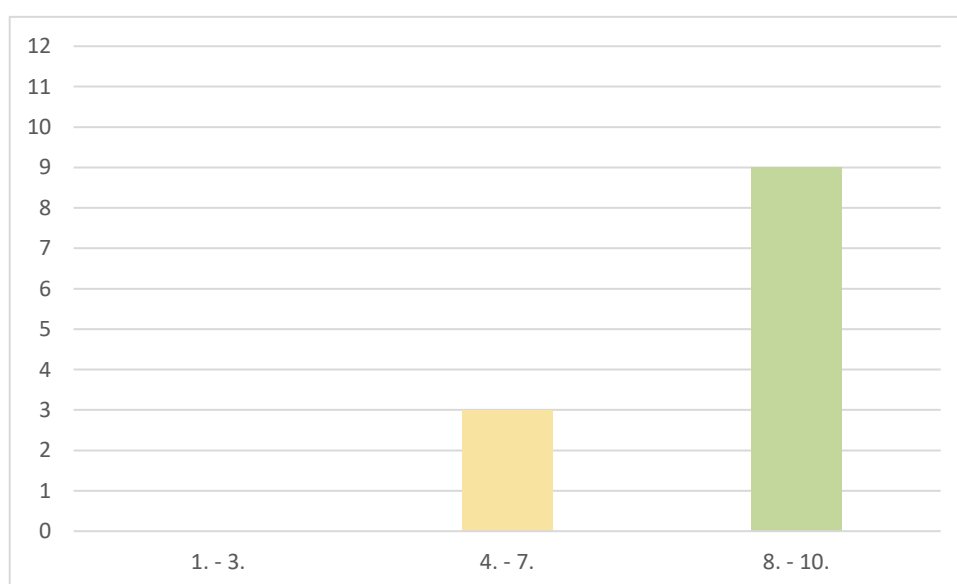
Všechna data získaná u této otázky jsem na základě kvantitativního výzkumu zpracovala a hodnotila v kapitole 2.3.5 Srovnání kvantitativních údajů z počáteční a výsledné fáze výzkumu.

Shrnutí otázky číslo 1: V rámci této otázky bylo důležité porovnat a analyzovat získané odpovědi, které studenti zaznamenali do prvního i druhého dotazníku. Toto

porovnání bylo zaměřeno především na rozdíly mezi oběma dotazníky. Dle mého očekávání se při analýze kvalitativního výzkumu projevila změna ve schopnosti studentů pozorovat a vnímat vybraná díla. K tomu posunu jim pomohlo použití nově získaných znalostí a jejich aplikování. Tento posun jsem demonstrovala na příkladu interpretací od studenta S06, který při prvním dotazníku dílo interpretoval pouze pomocí empatické komponenty. Naopak v druhém již uplatnil všechny stanovené kódy. Tento posun nastal u všech studentů. Dokladem toho je také kvalitativní výzkum, kde se tento výsledek potvrdil (kapitola 2.3.5 Srovnání kvantitativních údajů z počáteční a výsledné fáze výzkumu).

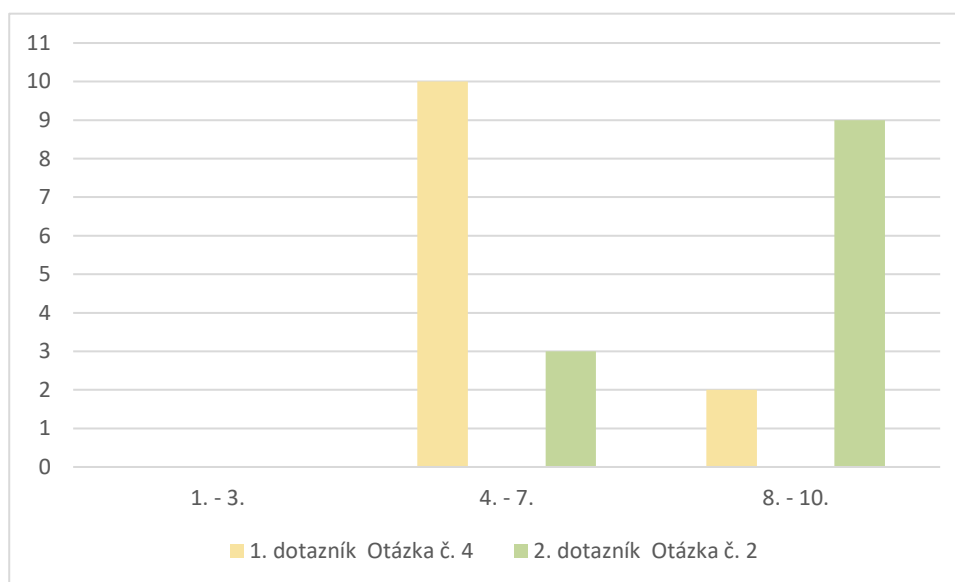
- **Otázka č. 2 (Toyen): Jak se Vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí - 10 velmi líbí)**

Tato otázka se nachází také v prvním dotazníku a opět se ptá studentů na to, jak se jim dílo líbí, tedy zjišťuje jejich postoj na nejzákladnější emoční úrovni. Při pohledu na bodové hodnocení bylo jasné, že došlo ke změnám v postoji studentů na toto dílo. Student S02 dílo ohodnotil deseti body, tedy tím nejvyšším možným stupněm. Celkem třikrát se objevilo v hodnocení studentů číslo devět, přesněji u S01, S06 a S12. Nejvíce však respondenti zapsali hodnocení 8, které se objevilo v celkem pěti dotaznicích: S05, S07, S09, S10 a S11. Bodová škála 8-10 se tak objevila u celkem devíti respondentů. Hodnotu sedm, která spadá do rozmezí 4-7, zvolily dvě studentky S03 a S04. Nejnižší bodovou hranici zvolil student S08, který do dotazníku poznamenal číslo šest.



Graf 6. Otázka č.2 Líbivost díla – Toyen (2. dotazník)

Musím konstatovat, že studentky/studenti dílo v druhém dotazníku hodnotili kladněji, co se týče stupňů hodnocení. Je však vhodné tento můj názor ověřit, a proto se zaměřím na porovnání hodnocení studentů u obou dotazníků. Zelenou barvou jsou označeny odpovědi z prvního dotazníku a žlutou barvou naopak ty z druhého. Jak je na první pohled patrné u celkem 9 respondentů došlo ke změně vnímání díla od Toyen: S01, S02, S03, S04, S05, S06, S07, S10 a S12. Devět z nich hodnotilo v druhém dotazníku dílo kladněji, avšak pouze student S08 hodnotil dílo o jeden stupeň níže. Pouze u dvou studentů k žádné změně nedošlo. Jedná se o studentku číslo S09 a studenta S11. Největší změna v bodovém hodnocení vychází u studentky S01, která v prvním dotazníku hodnotila dílo čtyřmi body, a naopak u druhého zvolila hodnotu devět. Další větší změnu zaznamenávám u studenta S02, který poprvé uvedl číslo 5 a podruhé naopak nejvyšší číslo deset.



Graf 7. Výsledný graf: Líbivost díla – Toyen (1. a 2. dotazník)

Co se týče kvalitativní části této otázky, bude zajímavé sledovat, zda se změní poměr odpovědí v rámci kódování a zda se budou studenti více pohybovat na vyšších úrovních. Uvedu zde opět jen některé příklady odpovědí studentů, na kterých budu demonstrovat ukázkou jednotlivých kódů. Než ale začnu bylo důležité data zpracovat kvantitativně pomocí tabulky. Do tabulky jsem uvedla čísla, ale také kódy, které jsem stanovila na základě čtyř komponent. V této části bylo zapotřebí vytvořit nový kód, který se týká čistě historického kontextu díla, tedy informací týkající se autora, doby vzniku atd. Tento kód byl velmi okrajově zmíněn také u prvního dotazníku, avšak jednalo se pouze o tři příklady. Jedná se tak o první rozdíl oproti prvnímu dotazníku u kvalitativního

zpracování dat. I zde bude zapotřebí rozlišovat, kdy jednotlivé komponenty studenti zmínili, ale bez dalšího vysvětlení, tzn. bez úspěšné snahy odpovědět na otázku a kdy je nějak vyjasněna. Škála líbivosti i tři úrovně zůstaly stejné a nadále hodnotí kvalitu odpovědí. Podle těchto skupin a kódů bylo zapotřebí získaná data rozdělit.

V rámci analýzy je patrná změna schopnosti ve vysvětlování a použití jednotlivých komponent. I přesto se zde objevilo několik odpovědí, které jsem opět byla nucena zařadit do kategorie jedna u zmíněných kódů. Nikdo ze studentů nezvolil variantu kategorie hodnocení 1-3 a tak se kódy objevují až u druhé a třetí kategorie tedy 4-7 a 8-10. U některých odpovědí studenti zmínili kód, který ale byl bez dalšího vysvětlení a odpověď na otázku tak nebyla vyjasněna. Avšak našlo se tu také hodně odpovědí, které oproti ostatním vyčnívaly a mohla jsem je tak zařadit do vyšší úrovně.

Mohu konstatovat, že se studenti u tohoto díla nepohybovali v tematické komponentě, ale ve zbylých již ano. Našly se odpovědi, které se vztahovaly ke kódu **historického kontextu díla** a ke **konstruktivní komponentě**. Nejvíce se však studenti pohybovali v **empatické** a **prožitkové** komponentě, které jsou v jejich odpovědích nejčastěji používané. Nejvíce odpovědí, které by se daly pokládat za rozšířené, se vztahují k **empatické** komponentě.

Jako první příklad bych uvedla větu od studenta S02, u kterého zaznamenávám odpovědi na úrovni jedna. „*Líbí se mi svým významem a spojitostí s válkou.*“ Nacházejí se zde celkem tři kategorie kódů a to **prožitková**, **empatická** a **historický kontext díla**. Všechny jsou ale bez dalšího vysvětlení.

Odpověď od studenta S08: „*Dílo se mi líbí, je zajímavě vytvořené s hloubkou citů a detaily. Pouze se mi nelíbí jeho smutný dojem a také smutné období našich dějin, který obraz ukazuje.*“ Opět vidíme spojení více komponent – **prožitkové**, **empatické** a **konstruktivní**. Jedinou kategorií, která je rozšířena, je **empatická**. Student popisuje své pocity, které prolíná s obrazem a vcit'uje se do něj. Zaměřuje se na historický vývoj, avšak ke vztahu k dílu, jelikož chápe, že je to právě tento obraz, který ukazuje onu hrůzu války.

„*Dílo se mi líbí, protože je zde vyobrazeno velké množství emocí + bylo kresleno černo-bíle, to více podtrhuje charakter válečné doby.*“ Takto zní odpověď od studenta S11, který do své odpovědi zahrnul kromě tematické komponenty všechny zbylé kódy. Zaměřuje se na to, jak bylo dílo vytvořeno, na svůj prožitek z něj, na válku v rámci, které vznikl a na samotné dílo.

Odpověď hodnocenou stupnicí E3 jsem označila od studenta S05: „*Dílo má své kouzlo, které mě nutí nad ním přemýšlet a naplnit ten chtič zjistit, jak to Toyen vlastně myslela.*“ Tato odpověď mě velmi zaujala, jelikož se student zaměřuje na postavu autorky a chce přijít na to, jak sama nad dílem přemýšlela. Říká, že má dílo své kouzlo, což následně doplňuje tím, že jej nutí přemýšlet, čímž obrazu přisuzuje lidské vlastnosti. Jako nejzajímavější část věty vnímám tuto: „*a naplnit ten chtič...*“ Z této části cítím opravdový zájem, který student k dílu našel a snaží se jej nějak definovat.

Studentka S12 naopak napsala: „*Jak už jsem psala, líbí se mi moc zpracování emocí. 1 bod strhávám pouze za to, že se mi konkrétně tolik nedotýká – nemám k němu přímo emoční vztah.*“ Ta ve své odpovědi zdůvodňuje, proč dílo hodnotila tolika body a přímo zmiňuje, že se jí jeho téma až tolik nedotýká, což chápu tak, že na sebe nechala dílo přímo působit. Zároveň vyzdvihuje zpracování emocí, které dílo obsahuje.

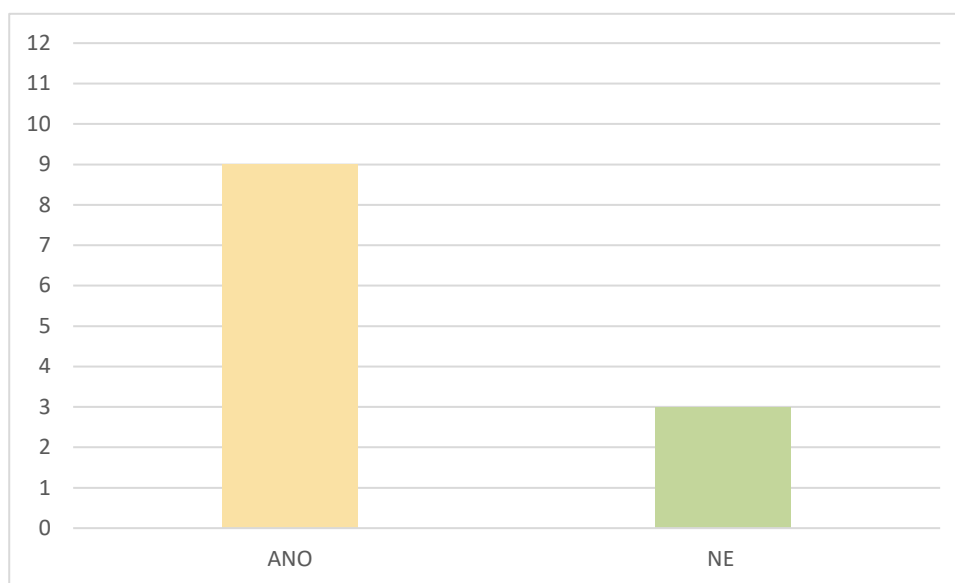
Shrnutí otázky číslo 2: Tato otázka ukázala na změnu líbivosti a vnímání díla od Toyen. V prvním dotazníku nemělo toto dílo takový úspěch jako teď. U několika studentů se zvýšila hodnota jejich líbivosti, což mohu pokládat za určité potvrzení jednoho z mých předpokladů. Dílo bylo hodnoceno nejnižším bodem 6 (u předchozího dotazníku se jednalo o číslo pět, které bylo zmíněno třikrát). Naopak nejvyšším hodnocením bylo číslo deset. Z toho vyplývá, že se získané zkušenosti a znalosti o díle, promítly do jejich vnímání a hodnocení. Co se týče kvalitativní části, očekávala jsem, že se studenti budou většinou pohybovat na vyšší úrovni. Nemohu vzhledem k získaným datům říci, že se tak opravdu stalo u všech studentů, ale u některých se zvedla hranice jejich schopností. Když se na odpovědi podívám z hlediska délky, je na první pohled jasné, že většina z nich uvedla více obsáhlejší odpovědi než u předchozího dotazníku.

- **Otázka č. 3 (Toyen): Změnil se Váš názor v líbí/nelíbí, když jste dílo více poznali? (svoji odpověď zdůvodněte)**

U této otázky měli studenti možnost si vybrat ze dvou odpovědí, které se týkají jejich pohledu na umělecké dílo. Otázka se studentů ptá, jestli se jejich názor na vybraný obraz změnil „*ANO změnil*“ či nezměnil „*NE nezměnil*“. Svoji volbu pak následně měli krátce zdůvodnit.

Nejdříve se zaměřím na uzavřené odpovědi respondentů. Celkem devět studentů a studentek uvedlo, že se jejich názor na dílo díky cílenému vzdělávání změnil. Jedná se o

studenty S01, S02, S03, S04, S05, S06, S07, S08 a S12. Naopak tři studenti S09, S10 a S11 uvedli, že se jejich pohled nezměnil.



Graf 8. Otázka č. 3 (Toyen): Změna názoru líbí/nelíbí

Svou volbu měli studenti opět následně zdůvodnit. Uvedla bych pár odpovědí, které dle mého názoru ukazují, zda bylo cílené vzdělání prospěšné (přesněji, jestli pomohlo k jejich pohledu na dílo) či nikoliv (z pohledu negativní změny nebo neměnnosti). Odpovědi, které se týkají prospěšnosti výukových bloků, zmínilo celkem devět studentů: S01, S02, S03, S04, S05, S06, S07, S08 a S12. Studentka S01 uvedla: „*S mojí dnešní znalostí příběhu, co stojí za dílem, a období, kdy bylo dílo vytvořeno, mi přijde zajímavější a vzbuzuje ve mně touhu bádát, jak to opravdu je.*“ Studentka S03 uvedla: „*Po důkladnějším prozkoumání díla při hodinách se mi více zalíbilo, jak myšlenkou, tak z promyšlených detailů.*“. Z těchto dvou vybraných odpovědí je patrné, že studentky začaly dílo více chápat po získání konkrétních informací, které se týkaly doby vzniku, autorky, námětu atd.

Naopak studentka S10 a student S11 zvolili odpověď „*NE nezměnil*“ a proto je důležité zmínit jejich odpovědi. S10: „*Obraz se mi stále líbí. Informace o něm mě trochu nasměrovaly, jak o něm přemýšlet. Stále na mě působí smutně, což je dobře, protože přesně takové pocity do toho chtěla autorka vložit.*“ Z odpovědi studentky je patrné, že změna díla, co se týče jeho působení na ní se nezměnila, avšak uznává, že některé informace o díle ji pomohly k přemýšlení nad ním a tím pádem ji obohatily. S11: „*Viceméně se nezměnil, ale vzhledem k tomu, že jsem měl větší šanci díla poznat a více nad nimi*

přemýšlet jsem došel k závěru, že dílo Milenci je mi více bližší.“ Student uvádí, že jeho názor se nezměnil, avšak doplnění informací a detailnější rozbor díla ho utvrdily v tom, že více se mu líbí dílo od R. Magritta. Tento názor je zajímavý, jelikož nové poznatky ho nasměrovaly k tomu, aby dokázal posoudit to, jaké dílo se mu líbí více či méně.

Shrnutí otázky číslo 3: Od této otázky jsem očekávala zpětnou vazbu studentů na to, zda se podle jejich názoru změnil/nezměnil pohled na dané dílo. Měli si vybrat ze dvou možností a tu kterou si vybrali, měli následně zdůvodnit. Jsem ráda, že se u tohoto díla potvrdil můj předpoklad a studenti ohodnotili výuku jako prospěšnou ve vztahu k vnímání díla. Tento fakt potvrzují i odpovědi tří studentů, kteří zvolili variantu „nezměnil“ a i tak ve svých odpovědích uvedli, že výuka měla na jejich vnímání vliv, i když třeba menší. Co se týče komponent zážitku studenti se zde pohybovali na úrovni **empatické** a **prožitkové**, které spadají do exprese.

- **Otázka č. 4 (Magritte, 2. dotazník) a otázka č. 7 (Magritte, 1. dotazník):
Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (minimum 8 vět)**

V rámci této otázky dochází k nejdůležitější části celého výzkumu, jelikož na těchto textech se ukáže změna v interpretaci uměleckých děl, které měli studenti popisovat. Stejně jako u díla Toyen i zde jsem uplatnila totožné podmínky při kódování a analýze textu, a proto je již nebudu znovu zmiňovat. Je nutné konstatovat, že i zde nastal viditelný posun u jednotlivých interpretací tohoto obrazu.

U tohoto díla je viditelný rozdíl v rámci kódovaných textů, u kterých lze hodnotit posun u jednotlivých studentů. K této myšlence mě vede barevné odlišení vět, ale také samotná délka interpretací. U studentů nastala kvantitativní změna, jelikož první interpretace se svým rozsahem nevyrovnají interpretacím v druhém dotazníku. Jako příklad bych uvedla studentku S09, která napsala v rámci prvního dotazníku nejkratší interpretaci, a to pouze čtyři věty, avšak u druhého uvedla o několik vět víc přesněji dvanáct. Ačkoliv je tento posun zajímavý, jako názorný příklad bych uvedla interpretaci od studentky S10, která v prvním dotazníku dílo popsala v rozmezí sedmi vět, a ve druhém jich naopak uvedla celkem šestnáct. Opět se zde také projevila i kvalitativní změna, která je oproti předchozímu textu méně rozdílná. Chtěla jsem zde ukázat schopnost studentky, se kterou zvládla interpretovat toto dílo, již na počátku našich setkání. Přesto, že již v první interpretaci uvedla celkem čtyři kódy, je zde znatelný rozdíl s druhým dotazníkem, kde

jsou věty a jednotlivé kódy více rozvinuty a jsou doplněny o historický kontext díla (viz předložený text). Z toho vyplývá, že se v rámci použití všech stanovených kódů projevilo cílené vzdělávání, díky kterému byla studentka schopna zužitkovat všechny nově nabyté znalosti a zkušenosti v rámci interpretování díla.

Příklad z prvního dotazníku: „*Vypadá zajímavě, pozitivně, možná trochu zasněně. Působí na mě jako ztvárnění výroku „láska je slepá“. Pokud dva lidé váže velké pouto, nemusejí se vidět. Může to také znamenat něco jako spřízněnou duši, kdy víte, že někdo takový je, ale přímo ho neznáte. V pozadí není žádný jiný objekt, takže pozorovatel soustředí svou pozornost přímo na pár. V pravém rohu je nakreslen roh místnosti v barvách, jaké na sobě mají postavy. Díky malému množství barev vypadá obraz klidně.*“

Příklad z druhého dotazníku: „*Toto dílo se nazývá „Milenci“. Jeho autorem je belgický malíř René Magritte. Namaloval ho roku 1928 a dnes ho najdeme v Muzeu moderního umění v New Yorku. Ve svých obrazech se zabýval problematikou vztahů. Jedná se o olejomalbu. Díky tomu nejsou vidět tahy štětce. Obraz působí velmi realisticky. Za to může kontrast barev, kterého autor dosáhl navrstvením barev. Hlavním motivem jsou dvě postavy. Myslím si, že se jedná o muže a ženu. Dále si myslím, že jsou sami v nějaké místnosti, jejíž roh vidíme vpravo nahoře. Postavy mají na sobě sváteční oblečení a obličej jim překrývají bílá roucha. Ta mohou znamenat nevěru ve vztahu, falešnost, nebo naopak zaslepenost kvůli lásce. Obraz na mě působí mile a klidně. Na první pohled člověka zaujmou právě zakryté obličejové díky velkému kontrastu černé a bílé. Podle jejich blízkosti můžeme usoudit, že jsou si postavy velmi blízké, ale šátky ukrývají jejich vzdálenost.*“

V předloženém textu vidíme posun studentky, která ačkoliv se již od počátku snažila dílo co nejlépe interpretovat, použila a zužitkovala své nově nabyté znalosti, díky kterým se blíže posunula ke kritické interpretaci. Tomu nasvědčuje fakt, že při druhé interpretaci uplatnila již všechny stanovené kódy: čtyři komponenty zážitku i historický kontext díla.

Opět ale nemohu hovořit pouze o této studentce, jelikož u každého je v rámci interpretací vidět posun, ať již menší či naopak větší. Vzhledem k tomu si troufám říci, že cílené a záměrné vzdělávání přineslo v rámci kvalitativního výzkumu pozitivní výsledky, které se odráží v lépe strukturovaných interpretacích studentů. Tento výsledek je na první pohled viditelný vzhledem k barevnému rozlišení jednotlivých kódů.

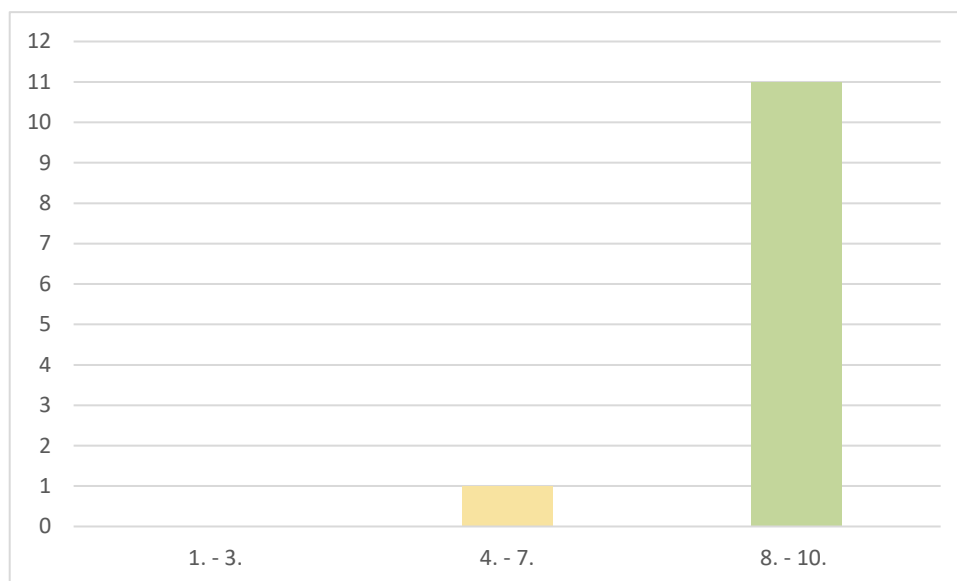
Všechna data získaná u této otázky jsem na základě kvantitativního výzkumu zpracovala a hodnotila v kapitole 2.3.5 Srovnání kvantitativních údajů z počáteční a výsledné fáze výzkumu.

Shrnutí otázky číslo 4: U této otázky jsem měla stanovený stejný cíl jako u díla Toyen (otázka číslo 1), totiž porovnat a analyzovat získané odpovědi v rámci obou dotazníků. Toto porovnání bylo zaměřeno především na rozdíly mezi oběma dotazníky jak na kvalitativním, tak na kvantitativním výzkumu. Dle mého očekávání se při analýze kvalitativních dat projevila změna ve schopnosti studentů pozorovat a vnímat vybraná díla. Projevilo se tak záměrné a cílené vzdělávání studentů, díky čemuž je znatelný rozdíl mezi první a druhou interpretací uměleckých děl. V rámci jejich odpovědí se tak projevily nově nabyté a získané zkušenosti. Tento posun jsem demonstrovala na příkladu interpretací od studentky S10, která ačkoliv již při prvním dotazníku dílo interpretovala pomocí čtyř komponent zážitku, ve druhém již uplatnila všechny stanovené kódy včetně historického kontextu díla. Tento posun nastal u všech studentů, avšak u každého se projevily odlišně. Dokladem toho je také kvalitativní výzkum, kde se tento výsledek potvrdil (kapitola 2.3.5 Srovnání kvantitativních údajů z počáteční a výsledné fáze výzkumu)

- **Otázka č. 5 (Magritte): Jak se Vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí - 10 velmi líbí)**

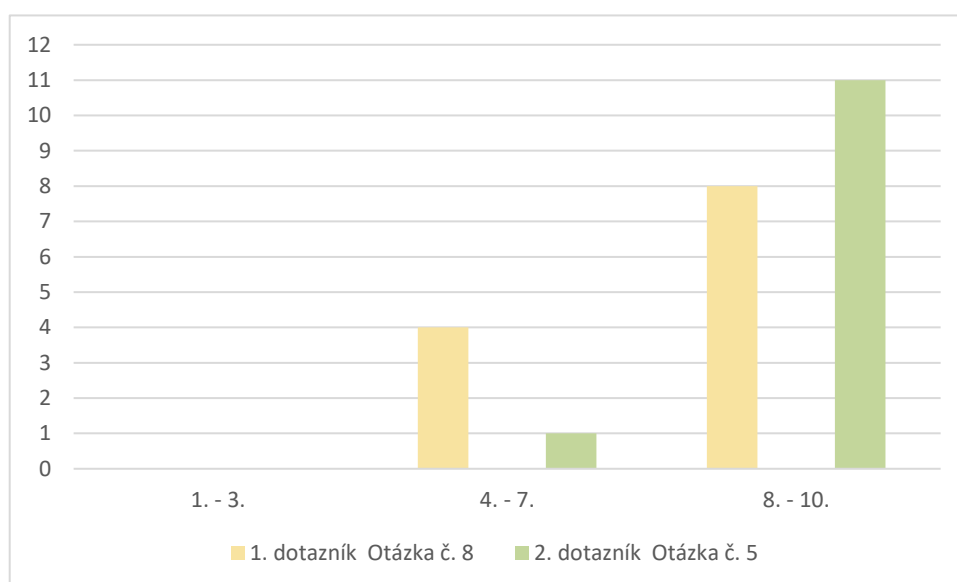
Dílo Reného Magritta hodnotili studenti již u předchozího dotazníku velmi kladně, což bylo patrné již z grafu. Díky tomu usuzuji, že se většině z nich dílo líbilo. Vzhledem k tomu bude zajímavé porovnání se získanými daty u druhého dotazníku, jelikož se mohlo stát, že se studentům změnil v průběhu vyučovacích bloků, jejich názor.

Ze získaných dat a předloženého grafu je patrné, že takřka nedošlo ke změně ve vnímání a hodnocení tohoto díla, jelikož opět studenti volili vysoká čísla na škále 1-10 u líbivosti. Pouze jedna studentka S07 dílo ohodnotila nízkým číslem čtyři, což odůvodnila tím „*Dílo se mi špatně popisovalo, ale dávám pouze 4 protože v tom cítím tajemství, a to nemám ráda.*“ Jedná se o největší rozdíl, který jsem doposud zaznamenala, jelikož zbylí studenti ohodnotili dílo velmi vysokými čísly a to hodnotami 8, 9 a 10. Číslo osm zvolili celkem čtyři studenti: S01, S02, S03 a S11. Hodnotu devět zaznamenali respondenti S04, S05, S06, S08, S09 a S10. Poslední zvolenou a zároveň nejvyšší možnou hodnotou bylo číslo 10, kterou zvolila studentka S12.



Graf 9. Otázka č. 5 Líbivost díla – Magritte (2. dotazník)

Z pohledu porovnání obou grafů je jasné, že nastala změna ve vnímání uměleckého díla v procesu výuky. Celková škála vzrostla u bodového rozmezí 8-10 a naopak se snížila u škály 4-7. Z toho vyplývá, že u některých studentů nastal posun v kladnějším hodnocení díla např.: S02, S03, S04, S09. Naopak u některých studentů nastala opačná změna. Studentka S01 u prvního dotazníku hodnotila dílo bodem 10 a u druhého 8. Největší rozdíl nastal u studentky S07, která dílo poprvé hodnotila osmi body, a naopak podruhé pouze čtyřmi.



Graf 10. Výsledný graf: Líbivost díla – Magritte (1. a 2. dotazník)

V druhé části této otázky, která se týká kvalitativního výzkumu, měli studenti opět vysvětlit své rozhodnutí, které se týká jejich bodování a hodnocení díla. Jelikož se tato otázka objevila i u prvního dotazníku bude zajímavé sledovat, zda se změnil poměr odpovědí v rámci kódování a zda se budou studenti více pohybovat na vyšších úrovních. Data jsou zpracována kvalitativně na základě čtyř komponent zážitku a historického kontextu díla. Z prvního náhledu na odpovědi je patrné, že se změnila schopnost ve vysvětlování a použití jednotlivých komponent. I přesto se zde objevilo několik odpovědí, které jsem opět byla nucena zařadit do kategorie jedna u zmíněných komponent. U tohoto díla nikdo ze studentů nezvolil variantu kategorie hodnocení 1-3. Kódy se tak objevují až u druhé a třetí kategorie tedy 4-7 a 8-10.

U mnoha odpovědí studenti uvedli, co se jim na obraze líbí, jako např. student S02 „*Nejvíce se mi líbí barevnost a zajímavá atmosféra obrazu.*“ či studentka S03 „*Líbí se mi, jak je dílo namalované a myšlenka díla.*“ Dalo by se konstatovat o tom, že sice své odpovědi více nerozvedli, avšak na druhou stranu jsou obohaceny o použití více komponent zážitku, tedy stanovených kódů. Tyto kódy se doplňují navzájem a vytváří celkový dojem o tom, co interpreta/ku zaujalo. I přesto jsem tyto odpovědi zahrнула do hodnocení 1, jelikož jsem v této fázi očekávala jasnější a konkrétnější zdůvodnění.

Naopak u některých odpovědí jsem vybrané kódy hodnotila odlišně na stupnici 1-3. Takovým příkladem je odpověď od studenta S11, který ve své odpovědi uvedl čtyři komponenty zážitku, a proto obsahuje všechny kódy kromě historického kontextu. „*Obraz se mi líbí velice ať už kvůli skvělým barvám a barevným přechodům, nebo i kvůli samotnému motivu a myšlence autora, které jsou v malbě.*“ Z odpovědi je zřejmé, že na dílo nahlíží z komplexního pohledu. Vysvětluje, proč se mu dílo líbí, ať už po technické stránce či motivu. I přesto, že ne všechny kódy hodnotím vyšší úrovní, je tato odpověď pro mě jednou z nejlepších, jelikož dle mého názoru skvěle odráží smysl celého výzkumu. Myslím tím především to, že student nevidí dílo pouze po stránce líbivosti, ale dokáže i (zjednodušeně) vysvětlit, co se mu na něm konkrétně líbí.

Studentka S01: „*Dílo se mi líbí a vyvolává ve mně spoustu spekulací o příběhu za ním.*“ V odpovědi zmiňuje, že se jí dílo líbí (**prožitková komponenta**), avšak zajímavěji se jeví druhá část věty, kdy uvádí, že v ní dílo vyvolává mnoho spekulací o jeho příběhu. Tím vlastně poukazuje na fakt, že na sebe nechává obraz působit a přemýšlí nad jeho

významem. Právě **empatickou** část jsem zařadila do kategorie **E2**, jelikož naznačuje, že se snaží dobrat významu díla, a to z pohledu autora.

Dále bych ještě chtěla uvést odpověď od studenta S08, který sice kromě **prožitkové komponenty**, kterou jsem zařadila do kategorie **P2**, odpovídal ve zbylých na úrovni jedna, ale i přesto jeho odpověď upoutala moji pozornost. „*Obraz se mi ze všech tří líbil nejvíce. Barvy, motiv, styl malby = dokonalé.*“ Na úrovni prožitku zmínil, že toto dílo se mu líbí nejvíce, a právě proto jsem se rozhodla o zařazení kategorie **P2**, jelikož dokázal rozlišit, jaké dílo se mu po stránce líbivosti nejvíce zamlouvá. Tuto svou myšlenku zjednodušeně rozvinul v odpovědi týkající se **konstruktivní** a **tematické** komponenty. Bohužel žádná z nich není více vysvětlena, jelikož se jedná pouze o heslovité vysvětlení. Dověšením toho všeho větu zakončuje slovem „*dokonalé*“, které je velmi působivé a díky němuž je patrný jeho náhled na dílo.

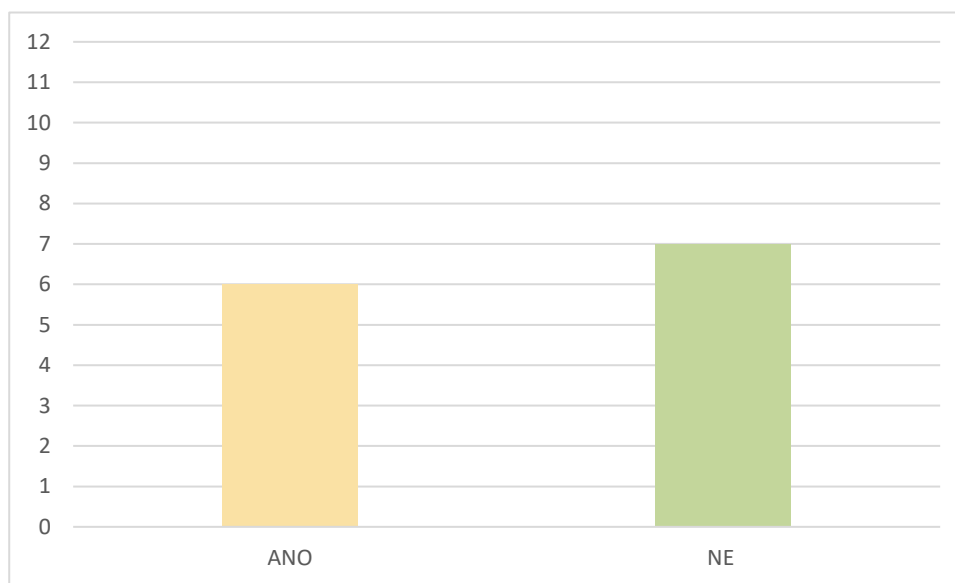
Jako poslední příklad zmíním odpověď od studentky S09: „*Líbí se mi určitá tajemnost tohoto díla. Také se mi líbí, že čím déle se na něj dívám, tím více významů jsem schopna najít. Hodně se mi líbí barevné provedení.*“ Z věty je patrné, že uvedla celkem tři kódy, a to úroveň **empatickou (E3)**, **prožitkovou (P1)** a **konstruktivní (K1)**. Na první pohled je nejvíce rozvinuta komponenta **empatická**, kterou studentka používá pro vysvětlení toho, jak na ni dílo působí. Uvádí, že při pozorování díla, ji napadají nové významy, které jsou s ním spojeny. Celá tato část působí velmi promyšleně, a především zajímavě z pohledu tohoto výzkumu. Naopak zbylé dva kódy zůstaly nerozvinuty.

Shrnutí otázky číslo 5: Z první části této otázky, která se týkala kvantitativního zpracování dat, je jasné, že z pohledu porovnání obou grafů nastala změna ve vnímání tohoto obrazu, čímž mohu předpokládat, že výuka v rámci, které došlo k bližšímu poznání díla, splnila svůj účel. Nejvíce bodů jsem zaznamenala u škály 8-10, která vzrostla na úkor stupnice 4-7. Z toho vyplývá, že u některých studentů nastal posun v kladnějším hodnocení díla, i když ne zcela u všech (viz výše). Nejnižší bodové hodnocení bylo 4 (S07) a naopak největší 10 (S12). Mohu zde s jistotou říct, že získané zkušenosti a znalosti o díle, se promítly do vnímání studentů. Co se týče kvalitativní části očekávala jsem, že se studenti budou většinou pohybovat na vyšší úrovni, to však nemohu vzhledem k datům potvrdit u všech studentů. Zároveň se nedokázali zcela odprostit od používání spojení „*Dílo se mi líbí.*“ Vyzdvihnout ale musím to, že se interpreti více pohybovali na několika úrovních

komponent a vytvořených kódech. Změna také nastala u délky jejich výpovědí, jelikož jsou mnohé z nich obsáhlejší.

- **Otázka č. 6 (Magritte): Změnil se Váš názor v líbí/nelíbí, když jste dílo více poznali? (svoji odpověď zdůvodněte)**

U této otázky stejně jako u otázky č. 3 mohli studenti vybírat ze dvou odpovědí a následně svoji volbu zdůvodnit. U předchozího díla byl poměr hlasů jednoznačný, což nemohu u Magrittových „Milenců“ potvrdit. Variantu „ANO změnil“ zvolilo u tohoto díla celkem pět studentů, konkrétně S01, S03, S07, S09 a S11. Naopak šest respondentů vybralo odpověď „NE nezměnil“ S02, S04, S05, S06, S10 a S12. Zajímavý bod nastal u studenta S08, který uvedl obě varianty „ANO“ i „NE“ a následně je vysvětlil (viz níže). Z grafu je patrné, že u tohoto obrazu nastala u několika studentů významná změna, která by jejich pohled a mínění na dílo razantně změnila.



Graf 11. Otázka č. 6 (Magritte): Změna názoru líbí/nelíbí

Vybrala jsem opět pár příkladů odpovědí od studentů a nejdříve se zaměřím na ty, co uvedli „ANO změnil“. Studentka S09 napsala: „*Dílo se mi líbí víc, protože jsem v něm nyní dokázala najít více významů a všimla jsem si více detailů.*“ Je zřejmé, že u studentky nastal výrazný posun ve vnímání tohoto uměleckého díla, k čemuž jí pomohlo cílené a záměrné vzdělávání, které ji vybavilo potřebnými informacemi. Další a ve výsledku podobný příklad bych uvedla od studenta S11: „*Nyní jsem v obraze viděl trochu více a dokázal jsem lépe docenit jeho uměleckou hodnotu. Dopomohl mi k tomu opět čas, díky*

kterému jsem se nad dílem mohl více zamyslet a poznat jej a totéž získané znalosti. “ Ačkoliv jsou oba příklady odlišné, je zřejmé, že k jejich lepšímu chápání a vnímání díla pomohla větší znalost a rozbor díla. Opačný příklad se objevil u studentky S07, která napsala *„Daleko hůře se mi obrázek popisoval, a proto u mě trochu klesl. “* Z její odpovědi je zřejmé, že se u ní změnil pohled opačným směrem než u předchozích dvou studentek. Dílo se jí v této fázi hůře popisovalo, což může mít za následek získání nových informací, ale jedná se o moji domněnku. Je škoda, že svou odpověď nerozvedla ve smyslu toho, proč se jí dílo teď špatně popisovalo, co to vlastně způsobilo.

U volby *„NE nezměnil“* bych uvedla jako první odpověď od studentky S04: *„Ne, nezměnil. Zřejmě proto, že se mi obraz líbil hned na začátku a dokázala jsem ho správně zařadit k tématu, které se dotýká právě vztahů. “* Jak jsem již zmínila, motiv tohoto díla byl pro studenty nejlépe rozpoznatelný, a to přesně je v této odpovědi potvrzeno. Samotný motiv pokládá studentka za důležitý a usuzuje, že se její pohled na dílo nezměnil, jelikož dokázala správně určit téma. Ještě zajímavější je však odpověď od studenta S06, který otevřel novou myšlenku ke vztahu k tomuto dílu, nad kterou jsem nepřemýšlela. *„Můj názor se příliš nezměnil, jelikož mi historický kontext a rozpoložení autora nepřišel v tomhle případě tak výrazný a důležitý. “* Je pozoruhodné, jak k dílu přistupuje, a ačkoliv s ním do jisté míry souhlasím, je na uvážení každého interpreta, zda pokládá historický kontext a další informace o díle za podstatné či nikoliv. Podle mého názoru jsou tyto konkrétní informace u díla důležité a pokládám je tak za jeho nedílnou součást.

Jako poslední příklad u této otázky bych uvedla odpovědi studenta S08, který si vybral obě možné varianty odpovědi a následně je odůvodnil. Možnosti *„ANO změnil“* zvolil *„...za popis konstruktivní a tematické složky;“* a variantu *„NE nezměnil“* *„za popis prožitkové a empatické složky. “* Je to vůbec poprvé, co se v odpovědích studentů objevily čtyři komponenty zážitku, kterými svou myšlenku zdůvodňuje. Jejich použití dle mého názoru do jisté míry zrcadlí výuku, kterou všichni studenti procházeli, a svědčí o vlivu, kterou na konkrétně tohoto studenta měla. I přesto, že ve své odpovědi zmínil všechny komponenty, musím podotknout, jak velká škoda je, že je nedokázal povýšit o konkrétnější vysvětlení, co jimi přesně myslí. My si dokážeme představit, co se skrývá pod konstruktivní komponentou, avšak nevíme, jak na to přesně student poukazuje, co přesně má na mysli. Rozsáhlejší vysvětlení by také ukázalo jeho schopnost v rozlišení jednotlivých komponent a pomohlo by potvrdit nově nabyté zkušenosti.

Shrnutí otázky číslo 6: Stejně jako u otázky číslo 3 (Toyen) i zde jsem očekávala zpětnou vazbu studentů na to, zda se podle jejich názoru změnil/nezměnil pohled na dané dílo. Volba mezi dvěma možnostmi zůstala stejná a také otevřená část otázky. Jsem ráda, že u tohoto díla někteří studenti ohodnotili výuku jako prospěšnou ve vztahu k vnímání díla. Naopak odpovědi studentů u varianty „*NE nezměnil*“ přinesly zcela nový pohled, a to ten, že i větší znalost a orientace v díle nemusí vždycky změnit náhled interpretů na vybrané dílo. V rámci komponent zážitku se studenti pohybovali na úrovni **empatické** a **prožitkové**, které spadají do exprese.

- **Otázka č. 7 (Kolář, 2. dotazník) a otázka č. 11 (Kolář, 1: dotazník): Pokuste se o interpretaci tohoto díla. (minimum 8 vět)**

Jedná se o totožnou otázku, která se nacházela u předchozích děl, a tak místo dalšího vysvětlování, jelikož se postup opět opakuje, se zaměřím na analýzu získaných dat.

Stejně jako u předchozích děl i zde se u odpovědí studentů prokázal rozdíl v rámci kódovaných textů, který lze chápat jako posun. K této myšlence mě opět vede barevné odlišení textů, ale také samotná délka interpretací. U studentů nastala kvantitativní změna, jelikož první interpretace se svým rozsahem nevyrovnají interpretacím v druhém dotazníku. Jako příklad bych uvedla studenta S08, který v prvním dotazníku dílo popsal v rozmezí osmi vět, a ve druhém jich naopak uvedl celkem devatenáct, do kterých zahrnuje i větu, která není zařazena k žádnému stanovenému kódu. Opět se zde také projevila i kvalitativní změna, která je oproti předchozímu textu opět více viditelná. Student v první interpretaci uvedl celkem dva kódy (komponentu **tematickou** a **empatickou**). Naopak v druhém dotazníku ve své interpretaci použil všechny stanovené kódy (viz předložený text). Z toho vyplývá, že se v rámci použití všech stanovených kódů, projevilo cílené vzdělávání, díky kterému byl student schopen využít všechny nově nabyté znalosti a zkušenosti v rámci interpretování díla.

Příklad z prvního dotazníku: „*Hlavním prvkem je lebka, která je umístěna na středu a zaujímá většinu obrazu. Lebka je, myslím, posazena na bílé bustě, která má přes ramena modrý závoj. Pozadí je jednobarevné, tmavé a vyzdvihuje hlavní motiv. Lebka je seskládána z malých kousků kamenů různé barvy na obličejí busty. Kamínky jsou většinou černé, pouze přes lesklé kovové oči a zuby jsou kameny modré = zvýraznění těchto prvků. Lesklé velké oči a otevřená ústa působí směšným nebo udiveným výrazem lebky. Podle mě obraz znázorňuje jednu vlastnost lidí, a tu, že si každý člověk sestavuje novou tvář na svoji vlastní a tím se i vydává za někoho, kdo není. Naopak ale například vyražené přední zuby ukazují, že za tuto přetvářku může být člověk potrestán.*“

Příklad z druhého dotazníku: „*Obraz byl vytvořen jako ilustrace do knihy Mnich a je dílem českého malíře, spisovatele Jiřího Koláře. Je situován na výšku a jedná se o koláž. Podklad je starý obraz z olejomalby, na kterém jsou nalepené výstřižky, a tak vznikl hlavní motiv – lebka. Je spíše tmavší, dobře propracovaná. Oko diváka upoutají dvě velké lesklé oči, které odrážejí světlo a tím vytváří odraz. Dále je výrazný oranžový nos a vyražené přední zuby. K těm se ještě dostanu blíže. Oblast okolo očí a čelisti je vytvořena modrými dílky, které tyto partie velmi znázorňují. Barvy jsou chladné, do modra laděné jako pozadí i jako světle modré šaty šlechtičny na původním obraze. Motívem díla je tedy lebka, která se nachází na hlavě šlechtičny a může představovat pocit strachu. To by mohlo souviset s dobou, ve které autor žil.*

Na mě ale obraz působí zcela jinak. Podle mého prvního popisu jsem dílo nazval „Nová tvář“ a to se za celou dobu nezměnilo. Ačkoliv to nikdo jiný tak neviděl já jsem měl jasno o tom, že mám pocit falešnosti. Díky podkladu (staršího obrazu) a nově nalepené lebce mám pocit „nové tváře“. Že se člověk kryje novou, pro společnost lepší tváří a že si člověk hraje na toho, kdo opravdu není. Sice může být šťastnější, ale v hloubce není, protože to ani není on. Tuto přetvářku také ukazují vyražené zuby. To znamená, že na to může člověk šeredně doplatit.“

Z textu je patrný rozdíl, který se týká interpretací z prvního i druhého dotazníku. Student zužitkoval nově nabyté znalosti, díky kterým se z pozice nepoučeného diváka dostal na pozici poučeného, což lze také říct v souvislosti s posunem ze sémantické interpretace na kritickou. Tomu nasvědčuje fakt, že při druhé interpretaci zmínil všechny stanovené kódy: čtyři komponenty zážitku i historický kontext díla.

Opět ale nemohu hovořit pouze o tomto studentovi, jelikož u každého je v rámci interpretací vidět posun, ať již menší či naopak větší. Vzhledem k tomu si troufám říci, že cílené a záměrné vzdělávání přineslo v rámci kvalitativního výzkumu pozitivní výsledky, které se odráží v lépe strukturovaných interpretacích studentů. Tento výsledek je na první pohled viditelný vzhledem k barevnému rozlišení jednotlivých kódů v textech.

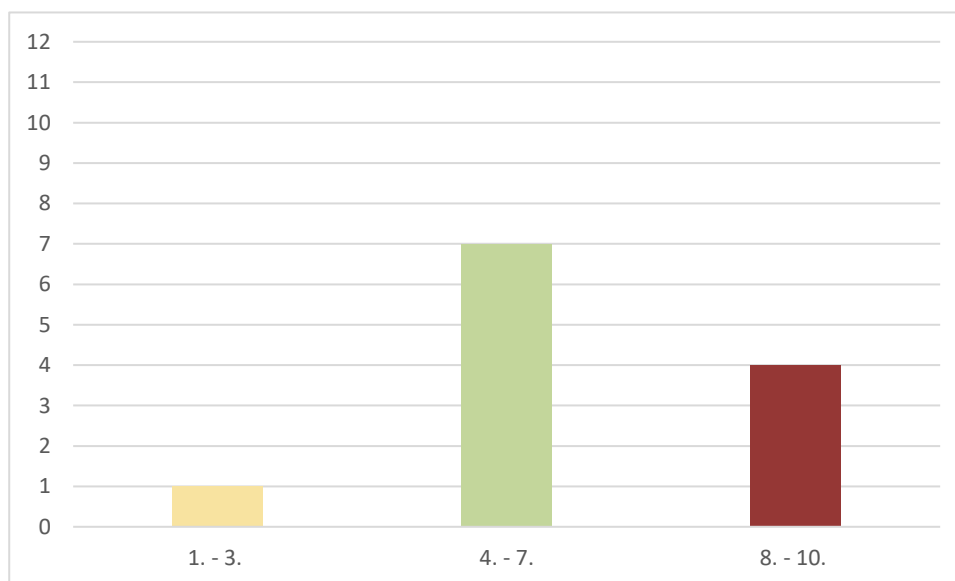
Všechna data získaná u této otázky jsem na základě kvantitativního výzkumu zpracovala a hodnotila v kapitole 2.3.5 Srovnání kvantitativních údajů z počáteční a výsledné fáze výzkumu.

Shrnutí otázky číslo 7: Tato otázka se opakovala u předchozích dvou (Toyen – otázka číslo 1; Magritte – otázka číslo 4). Cílem bylo porovnat a analyzovat získané odpovědi v rámci obou dotazníků. V tento moment se jednalo o analýzu kvalitativních dat. Dle mého očekávání se při analýze získaných dat projevila změna ve schopnosti studentů pozorovat a vnímat vybraná díla. Uplatnilo se zde záměrné a cílené vzdělávání studentů,

díky čemuž je znatelný rozdíl mezi první a druhou interpretací uměleckých děl. V rámci jejich odpovědí se tak projevíly nově nabyté a získané zkušenosti. Tento posun jsem demonstrovala na příkladu interpretací od studenta S08, u kterého byla vidět změna při interpretování uměleckého díla pomocí čtyř komponent zážitku. V prvním dotazníku obraz popisoval v rámci dvou komponent, kdežto v druhém již použil všechny stanovené kódy. Jeho interpretace se tak obohatila jak délkou, tak kvalitou. Tento posun nastal u všech studentů, avšak u každého se projevil odlišně. Dokladem toho je také kvalitativní výzkum, kde se tento výsledek potvrdil (kapitola 2.3.5 Srovnání kvantitativních údajů z počáteční a výsledné fáze výzkumu).

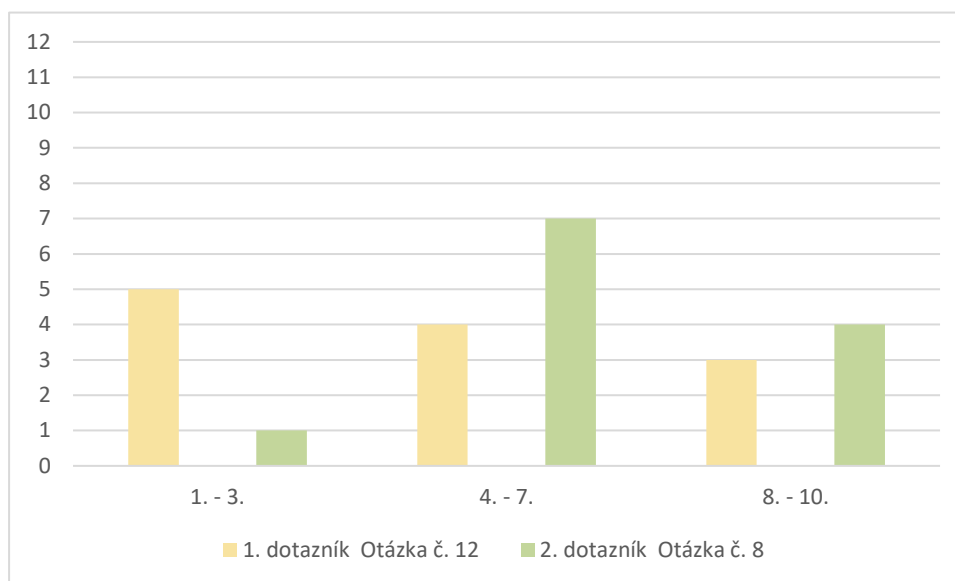
- **Otázka č. 8 (Kolář): Jak se Vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji odpověď krátce zdůvodněte. (1 velmi nelíbí - 10 velmi líbí)**

U díla Jiřího Koláře se u prvního dotazníku objevilo nejvíce nízkých hodnocení. Oproti tomu u druhého se tento počet snížil, avšak v poměru s ostatními obrazy se pořád jedná o nejhůře hodnocené dílo. Jeden student S08 zvolil u bodového hodnocení číslo tři, které lze zařadit do nejnižší kategorie. Škálu 4-7 zvolilo celkem sedm respondentů. Studentka S10 napsala hodnotu 4, S04 uvedla číslo pět a studentka S01 číslo šest. Oproti tomu bodové ohodnocení sedm zvolili celkem 4 studenti: S02, S03, S09 a S11. Co se týče nejvyššího hodnocení u tohoto díla zvolili tři studenti číslo osm (S05, S06 a S12) a jeden číslo devět (S07).



Graf 12. Otázka č. 8 Líbivost díla – Kolář (2. dotazník)

I přesto, že toto dílo u studentů příliš neuspělo na škále líbivosti, je možné při porovnání s prvním dotazníkem hovořit o zlepšení, jelikož předtím bylo hodnocení nižší. Z toho vyplývá, že při výuce studenty dílo oslovilo nebo mu možná více porozuměli. Při pohledu na graf je jasné, že u prvního hodnocení byla nejnižší škála častěji volena, kdežto u druhého ji zvolil pouze jeden student. Naopak u druhé části studenti nejčastěji zapisovali prostřední škálu tedy 4-7.



Graf 13. Výsledný graf: Líbivost díla – Kolář (1. a 2. dotazník)

Druhá část této otázky, která se týká kvalitativního výzkumu, se objevila také u prvního dotazníku, a proto bude zajímavé sledovat, zda se změní poměr odpovědí v rámci kódování a zda se budou studenti více pohybovat na vyšších úrovních. Zpracování a analýza proběhla stejně jako u otázky týkající se díla Toyen a Magritta.

Oproti prvnímu dotazníku se změnila frekvence použití kódů. U některých studentů se změnila schopnost ve vysvětlování a použití jednotlivých komponent. Velkou změnu však zaznamenávám při použití konstruktivní úrovně, která byla u prvního dotazníku více využívána. Zde bychom ji mohli pokládat za zcela „doplňkovou“ část odpovědí studentů. Zároveň je důležité podotknout, že i zde se objevilo několik odpovědí, které jsem zařadila do vyšších kategorií. Co se týče tabulky je zde jasná změna u prvního sloupce, kde jsem tentokrát zaznamenala dvě odpovědi oproti předchozím obrazům. Zbylé kódy se pak objevují i u druhé a třetí kategorie tedy 4-7 a 8-10.

U tohoto obrazu se u mnoha odpovědí objevilo více kódů najednou i s odlišným hodnocením. Takovým příkladem je odpověď od studenta S05: „*Barevnost a celkově*

samotný nápad toho díla je obdivuhodný. Líbí se mi moc.“ V odpovědi je zmíněna komponenta **tematická (T1)**, **empatická (E2)** a **prožitková (P1)**. Velmi mě zde zaujala část o tom, že je nápad díla obdivuhodný. Proto jsem zde použila vyšší hodnocení, jelikož mi přišlo zajímavé, že se autor ubírá tímto směrem.

Další zajímavou odpověď uvedu od studentky S04, která se zaměřuje čistě na svůj **prožitek (E3)** z díla a také na **konstruktivní (K1)** komponentu. Její odpověď je celá postavena na tom, že neví, jaké stanovisko si u tohoto díla vybrat, jelikož ji odpuzuje či naopak přitahuje. *„Nedokážu se rozhodnout, jestli se mi obraz líbí pro svou originalitu, nebo jestli se mi nelíbí, protože jsem ho nepochopila.*“ Právě u prožitkové části odpovědi vidím jistý pokus o vysvětlení toho, co ji na díle fascinuje či naopak. Je skvělé, že pro vysvětlení obou postojů zmiňuje informace, díky kterým nám objasňuje své myšlenky.

Jak již bylo zmíněno, výuka u tohoto díla nepřinesla jen lepší náhled, ale i o něco méně pozitivní. V tomto ohledu zmíním odpověď od studenta S08, který uvedl, že *„Dílo se mi dříve líbilo více, ale netuším přesně proč už teď tolik ne. Velice se mi líbí smysl obrazu a to, jak to vnímám. Nelíbí se mi ale zneuctění staršího díla, které lebka zakryla.*“ Používá komponentu **prožitkovou (E1)** a **empatickou (E3)**. Z části, která se týká prožitku, víme pouze to, že se mu dílo líbilo předtím více, ale nedokáže přesně určit kvůli čemu. Bohužel zde není odpověď rozvinuta, jelikož jsme se nedozvěděli více informací o tom, co přesně způsobilo pokles líbivosti. Naproti tomu empatická část je rozvinuta, kde přímo popisuje, co se mu na díle líbí či naopak. Samozřejmě by se dalo spekulovat o tom, že vyjádření není zcela na vysoké úrovni (šlo by vylepšit), avšak se jedná o jednu z nejlépe vysvětlených příčin.

V odpovědi studenta S11 jsou obsaženy všechny kódy, které jsem stanovila, a jedná se tak o prakticky jedinou odpověď u tohoto díla na takové úrovni. *„Toto dílo v sobě také ukrývá určité emoce, které na mě působí smíšenými pocity, a i historické události, na kterých se mi líbí jejich propojení. Jediné, co mi na obrázku vadí je to, že nemohu poznat identitu ženy, která na obrázku byla původně.*“ Nejvíce rozvinuta je zde komponenta **empatická**, kterou řadím do kategorie **E3**. Interpret popisuje emoce, které v něm obraz vyvolává, a také na něj působí pocity, které není schopný přesně odlišit (negativní x pozitivní). Zároveň poukazuje na to, že se mu líbí propojení těchto emocí s **historickým kontextem díla**, který více nerozvíjí, a proto zůstává neobjasněný. **Prožitková** část odpovědi je vztažena k **tematické**, na základě, které rozvíjí svou myšlenku, co mu v díle

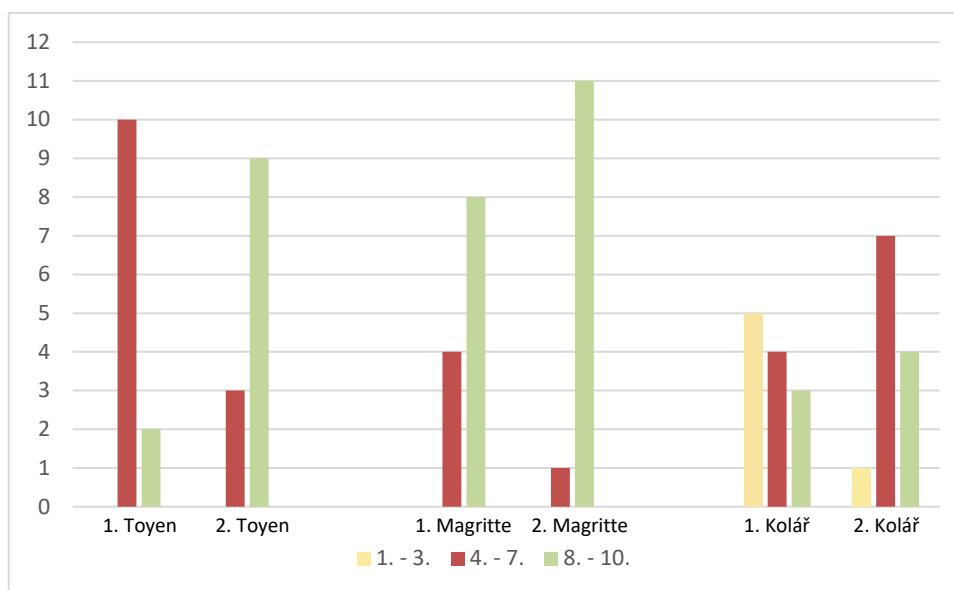
vadí. Není to však jediný příklad toho, že studentům vadí nejasnost díla pod lebkou. Podobně na to nahlíží studentka S09: „*Dílo se mi líbí, ale irituje mě, že nevidím obraz pod lebkou. Na výrazu lebky je něco záhadného. Dílo ve mně vyvolává pocit nejistoty.*“ Uvádí, že ji přímo irituje (vadí) to, že není schopna rozpoznat starší dílo, které se nachází pod lebkou, přesněji obličej ženy. Sama jsem se snažila najít odpověď na tuto otázku, avšak ani přes rozpoznávač fotek, který by měl nalézt shodu s díly, jsem nedošla k žádnému výsledku. Co se týče zbylých kódů v její odpovědi, vidíme zde **prožitkovou (E2)** a **empatickou (E2)**. Pozastavila bych se u **empatické** části, která ačkoliv vypadá jednoduše, obsahuje potřebné vysvětlení. Dílo na studentku působí tak, že v ní vyvolává pocity nejistoty, což značí to, že neví, co očekávat. Proto jsem ji zařadila do vyšší kategorie, jelikož přesně víme, co v ní dílo vyvolává, avšak nevíme více konkrétních informací.

Shrnutí otázky číslo 8: Z kvantitativní části, která se týkala zpracování dat, je jasné, že z pohledu porovnání obou grafů nastala změna ve vnímání obrazu. Ačkoliv by se hodnocení tohoto díla nemohlo srovnávat na škále líbivosti s ostatními, je možné porovnat data z prvního a druhého dotazníku. Z těchto dat vyplývá, že došlo ke zlepšení vnímání tohoto díla. Například nejnižší škála byla u prvního dotazníku vyplněna častěji než u druhého. Z toho vyplývá, že studenti dílu více porozuměli. Nejnižší hodnota byla 3 (S08) a naopak nejvyšší 9 (S07). Stejně jako u předchozího díla mohu i zde s jistotou říci, že získané zkušenosti a znalosti o díle, se promítly do vnímání studentů. Co se týče kvalitativní části, očekávala jsem, že se budou respondenti většinou pohybovat na vyšší úrovni, to však nemohu vzhledem k datům potvrdit u všech studentů. I přesto se ve velké míře pohybovali na vyšší úrovni u empatické komponenty, naopak konstruktivní zmínili oproti předchozímu dotazníku méně a bez dalšího vysvětlení. Změna také nastala u délky jejich odpovědí, které se zdají být obsáhlejší.

- **Kompletní data z otázek č. 4, č. 2 (Toyen), č. 8, č. 5 (Magritte) a č. 12, č. 8 (Kolář)**

Jelikož se tento typ otázky opakoval u obou dotazníků a u každého díla je vhodné je shrnout a vyvodit z nich závěr. Jako první bych uvedla souhrnná data u otázek týkající se líbivosti díla. V rámci **prvního dotazníku** se jedná o otázky **č. 4 (Toyen), č. 8 (Magritte) a č. 12 (Kolář)** a u **druhého jde o č. 2 (Toyen), č. 5 (Magritte), č. 8 (Kolář)**. Přesné znění otázky bylo „*Jak se Vám toto dílo líbí/nelíbí? Určete na škále od 1 do 10 a svoji*

odpověď krátce zdůvodněte“ Pro lepší orientaci jsou data odlišena podle jednotlivých hodnotících skupin: 1–3 (žlutá), 4–7 (červená) a 8–10 (zelená).



Graf 14. Kompletní data líbivost díla

Z grafu je patrné, že u každého díla nastala změna ve vnímání a líbivosti. Mnoho studentů na základě nově získaných znalostí volilo u druhého dotazníku vyšší hodnocení. U díla Toyen a Magritta nikdo ze studentů nevolil čísla ze škály 1-3. Naopak je tomu u díla Koláře.

Když se podíváme na sloupce u prvního díla (Toyen) je jasné, že došlo k přeměně, která se dá pokládat za významnou, jelikož došlo ke změně v poměru ve volbě hodnocení. V prvním dotazníku studenti nejčastěji volili škálu 4–7, u které jsem zaznamenala celkem deset odpovědí. Rozmezí 8–10 zvolili pouze dva. Naopak u druhého dotazníku nejčastěji volili hodnoty 8–10, kde bylo zaznamenáno celkem 9 odpovědí, a u kategorie 4–7 vidíme odpovědi tři. Z hodnot zaznamenaných v grafu vyplývá, že výchova ke kritické interpretaci posílila bezprostřední dojem z obrazu ve vztahu k hodnocení jeho kvality.

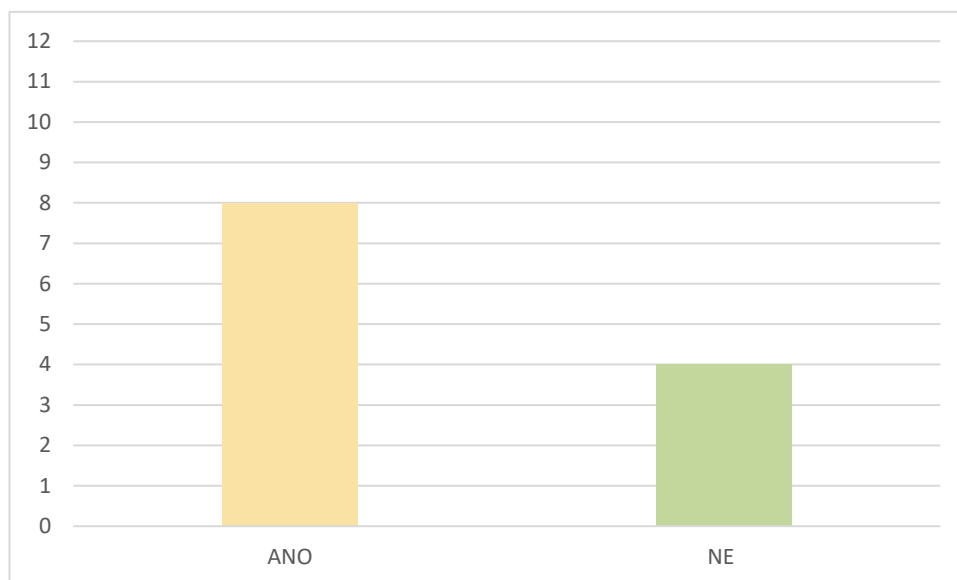
Také u díla Magritta, které bylo u studentů velmi oblíbené, nastala změna v rámci líbivosti. V prvním dotazníku volili celkem čtyři respondenti škálu 4–7, naopak u druhého tuto variantu zvolila pouze jedna studentka (S07). Nejvyšší stupně hodnocení 8–10 v prvním dotazníku volilo osm respondentů a ve druhém jedenáct. Jedná se tak o nejlépe hodnocené dílo, což vyplývá i z grafu.

U Koláře nastal opačný problém, jelikož toto dílo studenti hodnotili nejhůře. To soudím podle toho, že je u něj zaznamenána varianta 1-3, která se u předchozích děl ani jednou neobjevila. V prvním dotazníku tuto škálu volilo pět respondentů, což je zároveň i nejvyšší počet. Na pomyslném druhém místě je bodová stupnice 4-7, kterou volili čtyři studenti a jako třetí je stupnice 8-10, kterou napsali tři respondenti. I přesto, že dílo bylo takto hodnoceno v prvním dotazníku, je z grafu patrné, že se zlepšilo jeho postavení u studentů. Nejnížší bodovou škálou je 1-3, která předtím vyšla jako nejčastěji volená. Druhý nejvyšší počet získalo hodnocení 8-10. To zvolili čtyři respondenti. Nejvyšší počet bodů byl zaznamenán u stupnice 4-7 a to celkem sedm.

Kompletní shrnutí líbivosti díla: Z grafu i mé analýzy vyplývá, že se změnilo vnímání studentů na vybraná díla v poměru líbivosti. U každého z nich je vidět změna, která se posouvá k lepšímu hodnocení. Tato změna je vidět především u díla Toyen a Magritta, kde je znatelný rozdíl u jednotlivých sloupců. Naopak u díla Koláře, nemůžeme zcela jasně hovořit o významné změně z důvodu toho, že nedošlo k tak velkému skoku v rámci jednotlivých kategorií líbivosti. Je ale důležité podotknout, že tato změna je v grafu přeci jen patrná, i když ne tak výrazně jako u předchozích děl. Z této analýzy vyplývá, že v rámci cíleného a záměrného vzdělávání došlo ke změně náhledu na jednotlivá díla a k pozitivnímu posunu na základě kvantitativních dat.

- **Otázka č. 9 (Kolář): Změnil se Váš názor v líbí/nelíbí, když jste dílo více poznali? (svoji odpověď zdůvodněte)**

Stejně jako u předchozích otázek i zde budu sledovat změnu v líbivosti obrazu. U tohoto díla jsem velmi zvědavá, jak se posunulo vnímání a chápání studentů při jeho interpretaci, jelikož v předchozích analýzách vyšlo, že zájem a líbivost tohoto díla byla u studentů nejnížší. Proto bude zajímavé sledovat, zda se změnil jejich názor na dílo při vyučovacím procesu či nikoliv. Celkově variantu „ANO změnil“ zvolilo u tohoto díla osm studentů, konkrétně S01, S02, S05, S06, S08, S09, S11 a S12. Naopak čtyři z nich zvolili odpověď „NE nezměnil“: S03, S04, S07 a S10.



Graf 15. Otázka č. 9 (Kolář): Změna názoru líbí/nelíbí

Z analýzy kvantitativních dat vyplývá, že u tohoto obrazu nastala u celkem 8 studentů změna ve smyslu vnímání díla a jejich pohledu na něj. Tento výsledek ukazuje, že v rámci výuky došlo k „většímu“ pochopení díla, díky čemuž stoupla také jeho líbivost. Možnost „ANO změnil“ zvolila např. studentka S01, která uvedla: „*Ano velmi. Se znalostí příběhu, co stojí za dílem, se mi dílo začalo líbit víc. Vidím v tom více hloubky.*“ Z její odpovědi je patrné, že výuka, kterou jsem se studenty podstoupila, zvýšila její zájem o toto dílo a začala ho více vnímat. Informace, které o něm získala, dokázala uplatnit. Podobně na to nahlíží také student S11: „*Díky času, který jsem mohl věnovat přemýšlením nad obrázkem jsem v něm dokázal vidět o hodně více. Nejspíš mi k tomu dopomohlo i to, že jsem věděl, v jaké době byl obraz vytvořen.*“ Opět poukazuje na to, že čas, který nad obrazem strávil, mu pomohl k jeho chápání a vnímání. Začal v něm sledovat více momentů, myšlenek a možná jej na sebe nechal i více působit. Myslím to tak, že byl interpret více otevřený novému poznání a byl ochotný dílu porozumět.

Dále bych uvedla dvě interpretace, které poznání díla a jeho rozbor vnímají opačně než předchozí zmíněné. Student S05, který u prvního dotazníku hodnotil tento obraz deseti body, ho v této fázi hodnotil nižším bodem. Uvedl: „*Moje vnímání bylo po zjištění, kdy bylo dílo vytvořeno, velmi omezeno. Moje představa byla úplně jiná, než mám teď.*“ Z jeho odpovědi je patrné, že v prvním dotazníku se mu dílo popisovalo lépe, jelikož nebyl ovlivněn informacemi a mohl se sám bez nějakého dalšího narušení, pokusit o interpretaci, realizovat se a promítnout se tak do díla skrze své pocity. Jeho náhled na dílo se s novými informacemi změnil, avšak k horšímu. „*Určitě se mně názor změnil. Vidím v něm více věcí*“

než předtím, ale spíše ty negativnější, a proto ho hodnotím méně body.“, uvedl student S08. Interpret sám uznává, že díky informacím vidí v obraze více věcí, myšlenek než dříve, ale zároveň poukazuje na to, že tyto informace chápe jako negativní, což má za následek i jeho nižší hodnocení obrazu (konkrétně z šest na tři). Z výpovědi je patrný negativní posun ve smyslu interpretování díla, a proto musím konstatovat, že v tomto případě nově získané informace nezaujímají kladnou pozici, nýbrž naopak. Právě kvůli informacím studenti dílo vnímají negativněji, což ale nemusí ve výsledku znamenat jen něco špatného.

U varianty „NE nezměnil“ bych ráda uvedla odpověď od studenta S06, který napsal, že „Dílo se mi stále líbí a stále vím, o čem psát“. V porovnání s předchozími odpověďmi je tato velmi pozitivní ve smyslu vnímání tohoto díla. Student uvedl, že se mu dílo dále líbí a stále ví o čem psát, tedy jak jej interpretovat. I přesto, že zaškrtnl odpověď „NE“ vnímám odůvodnění jako velmi pozitivní, jelikož jeho vztah k dílu i přes nabyté znalosti zůstal stejný, neměnný. Studentka S03 ve své odpovědi uvedla doposud nezmíněný fakt: „Názor mám pořád stejný. Přišlo mi však zajímavé, jak všichni na něj měli jiný, unikátní pohled.“ Velice si cením, že do své odpovědi zařadila myšlenku toho, jak se jí líbilo, že každý ze spolužáků na něj nahlížel zcela odlišným způsobem. Je to přesně ta myšlenka, kterou jsem se studentům snažila představit, aby ji chápali a nahlíželi tak na vybraná díla. Podobným směrem se ubírala také studentka S09: „...Nejvíce jsem si dílo oblíbila, když jsme ve skupině porovnávali své názory...“ Opět se zde promítla odlišnost náhledu každého studenta na dílo. To bych mohla přirovnat k sociokognitivnímu konfliktu, který se opírá o odlišné prekoncepty každého jednotlivce. V rámci skupiny si tak studenti předávali své náhledy a informace na daná díla.

Shrnutí otázky číslo 9: Stejně jako u předchozích děl, i zde jsem očekávala zpětnou vazbu studentů na to, zda se podle jejich názoru změnil/nezměnil pohled na dané dílo. Volba mezi dvěma možnostmi zůstala stejná a také otevřená část otázky. Obě volby „ANO změnil“ či „NE nezměnil“ přinesly zcela nový pohled, jakým studenti vnímali toto dílo. Projevilo se zde kladné i negativní působení nově získaných informací v rámci výuky, které na studenty působily. I přesto si myslím, že se jedná o pozitivní výsledek, jelikož se díky tomu projevila jedinečnost každého náhledu a interpretace na dílo. Myslím to tak, že zde bylo potvrzeno jedinečné nahlížení na interpretovaná díla výrazněji, než u předchozích děl. V rámci komponent zážitku se studenti pohybovali na úrovni **empatické** a **prožitkové**, které spadají do exprese.

1.9.5 SROVNÁNÍ KVANTITATIVNÍCH ÚDAJŮ Z POČÁTEČNÍ A VÝSLEDNÉ FÁZE VÝZKUMU

Kódování poznatků uvedených studenty v dotaznících mi umožnilo kvantitativně porovnat počáteční a výslednou fázi výzkumu a získat tím další údaje o změnách v kvalitě interpretace. Statistické výpočty pro tuto práci dělal konzultant práce, který mi také vysvětlil, jak je mám interpretovat, ve spolupráci s vedoucí práce. Nejprve uvedu souhrnné tabulky z počáteční fáze (tabulka 2) a z výsledné fáze (tabulka 3). V těchto tabulkách uvádím **počty kódovaných jednotek**: jednotlivých poznatků z interakce s dílem vyjádřených v psaných textech. Jednotky jsou kromě celkových počtů ještě také rozděleny podle hodnocení díla, ke kterému se vztahují. Díky tomu mohu zjistit i to, zda se nějak měnilo hodnocení mezi počáteční a výslednou fází s ohledem na mnou užívaných pět kategorií kvality interpretace.

Tabulka 2. Kompletní data 1. dotazník

| Kód | 1-3 | 4-7 | 8-10 | CELKEM |
|---------------------------------|-----|-----|------|--------|
| Konstruktivní komponenta | 11 | 15 | 13 | 39 |
| Tematická komponenta | 20 | 59 | 25 | 104 |
| Empatická komponenta | 19 | 125 | 78 | 222 |
| Prožitková komponenta | 11 | 26 | 17 | 54 |
| Historický kontext díla | | 2 | 1 | 3 |
| CELKEM | 61 | 227 | 134 | |

Tabulka 3. Kompletní data 2. dotazník

| Kód | 1-3 | 4-7 | 8-10 | CELKEM |
|---------------------------------|-----|-----|------|--------|
| Konstruktivní komponenta | 2 | 36 | 69 | 107 |
| Tematická komponenta | 6 | 51 | 118 | 175 |
| Empatická komponenta | 10 | 74 | 180 | 264 |
| Prožitková komponenta | 5 | 27 | 51 | 83 |
| Historický kontext díla | 1 | 33 | 46 | 80 |
| CELKEM | 24 | 221 | 464 | |

Soustředím se nejprve na porovnání celkových počtů kódovaných poznatků z počáteční a výsledné fáze. Pokusím se zjistit, zda je možné tvrdit, že existují významné souvislosti mezi objemem (množstvím) studenty uváděných poznatků v počáteční a výsledné fázi a mým rozlišením kategorií kvality interpretace.

- **Porovnání počáteční a výsledné fáze v objemu poznatků**

Již při prvním srovnání souhrnných údajů je zřejmé, že objem (kódované množství) poznatků zjištěných v dotaznících se u výsledné fáze oproti počáteční fázi zvýšil ve všech kategoriích. Vypovídá o tom souhrnná tabulka 4 s porovnáním obou fází ve spojení s procentuálně vyjádřenými rozdíly mezi počáteční a výslednou fází.

Tabulka 4. Porovnání počáteční a výsledné fáze v objemu poznatků

| | 1. fáze | 2. fáze | Σ | Rozdíl mezi 2. a 1. fází | Rozdíl % řádek | Pořadí | Rozdíl % celkem | Pořadí |
|---------------------------------|---------|---------|----------|--------------------------|----------------|--------|-----------------|--------|
| Konstruktivní komponenta | 39 | 107 | 146 | 68 | 46,58 | 2. | 23,69 | 3. |
| Tematická komponenta | 104 | 175 | 279 | 71 | 25,45 | 3. | 24,74 | 2. |
| Empatická komponenta | 222 | 264 | 486 | 42 | 8,64 | 5. | 14,63 | 4. |
| Prožitková komponenta | 54 | 83 | 137 | 29 | 21,17 | 4. | 10,10 | 5. |
| Historický kontext díla | 3 | 80 | 83 | 77 | 92,77 | 1. | 26,83 | 1. |
| Σ | 422 | 709 | 1131 | 287 | | | | |

Z procentuálních rozdílů mezi oběma fázemi v řádku (tj. porovnání v rámci jedné kategorie) vyplývá, že zdaleka nejvyšší přírůstek (téměř 93 %) se projevil v kategorii Historický kontext díla. Druhý nejvyšší, ale menší o cca 46procentních bodů (tedy téměř o polovinu) je přírůstek v kategorii Konstruktivní komponenta. O zhruba 70 bodů méně než u Historického kontextu a v těsném závěsu za sebou jsou kategorie Tematická komponenta (cca 25 %) a Prožitková komponenta (cca 21 %). Nejmenší přírůstek jsem zjistila v Empatické komponentě, jen necelých 9 %. To je srovnání „uvnitř“ pěti kategorií kvality interpretace.

Můžeme kromě toho porovnat přírůstky s ohledem na součet rozdílů v jednotlivých kategoriích, tzn. s ohledem na celkový (absolutní) přírůstek počtu poznatků. V tomto

případě hraje roli celkový počet poznatků v jednotlivých kategoriích. Ten je zdaleka největší u empatické komponenty (486), na druhém místě je tematická komponenta (279), po ní jsou blízko u sebe konstruktivní (146) a prožitková (137) komponenta. S ohledem na tyto rozdíly je i zde nejvyšší přírůstek v Historickém kontextu, který má ve výsledné fázi bezmála o 27 % větší počet poznatků než v počáteční. Ale vzhledem k tomu, že objem poznatků v této kategorii byl v porovnání s ostatními nejmenší (83), nejsou údaje u dalších kategoriích až tolik odlišné. Druhý a třetí nejvyšší počet procentních bodů získaly tematická komponenta (cca 25 %) a konstruktivní komponenta (cca 24 %). Empatická komponenta měla cca 15 % a blízko za ní Prožitková komponenta cca 10 %.

Ze všech těchto údajů je možné soudit, že k přírůstku objemu poznatků (vyjádřených v textech) mezi počáteční a výslednou fází výzkumu došlo relativně i absolutně ve všech kategoriích. Z nich kategorie Historický kontext díla se umístila na prvním místě jak při srovnání uvnitř kategorie, tak v porovnání s celkovým přírůstkem objemu poznatků. Na druhém a třetím místě se vystřídaly kategorie Konstruktivní komponenta a Tematická komponenta. A o „bramborovou medaili“ se dělí na čtvrtém a pátém místě Empatická a prožitková komponenta.

Rozdíly mezi počáteční a výslednou fází zjištěné jednoduchým srovnáním procent jsem ještě ověřila statistikou Chí-kvadrát. Údaje o ní jsou v tabulce 5.

Tabulka 5. Porovnání počáteční a výsledné fáze v objemu poznatků – Chí-kvadrát

| Aktuální četnosti | | Očekávané četnosti | | Rozdíly mezi aktuálními a očekávanými četnostmi | | Testovací kritéria | | Výsledky | |
|-------------------|---------|--------------------|---------|---|---------|--------------------|---------|----------|--|
| 1. fáze | 2. fáze | 1. fáze | 2. fáze | 1. fáze | 2. fáze | 1. fáze | 2. fáze | | |
| 39 | 107 | 146 | 54,48 | 91,52 | -15,48 | 15,48 | 4,40 | 2,62 | Chí-kvadrát 62,11 Hodnota <i>p</i> >0,001 |
| 104 | 175 | 279 | 104,10 | 174,90 | -0,10 | 0,10 | 0,00 | 0,00 | |
| 222 | 264 | 486 | 181,34 | 304,66 | 40,66 | -40,66 | 9,12 | 5,43 | |
| 54 | 83 | 137 | 51,12 | 85,88 | 2,88 | -2,88 | 0,16 | 0,10 | |
| 3 | 80 | 83 | 30,97 | 52,03 | -27,97 | 27,97 | 25,26 | 15,03 | |
| 422 | 709 | 1131 | | | | | | | |

Tabulka 5 vypovídá o tom, že rozdíly mezi počáteční a výslednou fází s ohledem na mnou rozlišené kategorie kvalit interpretace nejsou náhodné. To znamená, že existuje statisticky prokazatelný vztah kategorií a přírůstku objemu poznatků v mém výzkumu.

Podrobnější pohled na rozdíly mezi aktuálními a očekávanými četnostmi vypovídá o tom, které kategorie se na tomto zjištění nejvíce podílejí. Přitom se potvrzují některá zjištění z předchozího porovnání procentuálních rozdílů. Především se prokazuje, že v kategorii Historický kontext díla nebyl zjištěný přírůstek náhodný (kladné číslo 27,79 u rozdílu mezi aktuálními a očekávanými četnostmi v 2., výsledné fázi). Podobné je to u kategorie Konstruktivní komponenta, ačkoliv rozdíl není stejně vysoce významný (kladné číslo 15,48). Oproti tomu v Tematické komponentě a Prožitkové komponentě se rozdíly mezi aktuálními a očekávanými četnostmi téměř neliší, takže vztah kategorií a přírůstku objemu vyjádřených poznatků se zde neprokázal. Nejzajímavější je kategorie Empatická komponenta, u níž je rozdíl mezi aktuálními a očekávanými četnostmi opačný (záporné číslo u rozdílu mezi aktuálními a očekávanými četnostmi v 2., výsledné fázi). S ohledem na rozložení četností v celé tabulce bychom tedy měli očekávat o dost zřetelnější přírůstek objemu poznatků v Empatické komponentě, než je ten, kterého bylo skutečně dosaženo.

- **Porovnání počáteční a výsledné fáze v kladném hodnocení**

Z tabulek 2. a 3. porovnáám ještě rozdíly mezi počáteční a výslednou fází v množství nejvýše kladného hodnocení (8–10 bodů) v jednotlivých kategoriích. Postup je stejný jako v předchozím případě. Nejprve představím souhrnnou tabulku 6 všech kategorií s procentuálně vyjádřenými rozdíly mezi počáteční a výslednou fází počtu hodnocení mezi 8 až 10 body.

Tabulka 6. Porovnání počáteční a výsledné fáze v kladném hodnocení

| | 1. fáze | 2. fáze | Σ | Rozdíl mezi 2. a 1. fází | Rozdíl % řádek | Pořadí | Rozdíl % celkem | Pořadí |
|---------------------------------|---------|---------|----------|--------------------------|----------------|--------|-----------------|--------|
| Konstruktivní komponenta | 13 | 69 | 82 | 56 | 68,29 | 2. | 16,97 | 3. |
| Tematická komponenta | 25 | 118 | 143 | 93 | 65,03 | 3. | 28,18 | 2. |
| Empatická komponenta | 78 | 180 | 258 | 102 | 39,53 | 4. | 30,91 | 1. |
| Prožitková komponenta | 17 | 51 | 68 | 34 | 50,00 | 5. | 10,30 | 5. |
| Historický kontext díla | 1 | 46 | 47 | 45 | 95,74 | 1. | 13,64 | 4. |
| Σ | 134 | 464 | 598 | 330 | | | | |

S ohledem na předcházející zjištění bylo možné očekávat zvýšení počtu výroků spojených s hodnocením. Ve všech kategoriích došlo současně i k nárůstu nejvyššího kladného hodnocení. Přírůstek v řádku (tj. uvnitř téže kategorie) je opět nejvyšší u kategorie Historický kontext díla (cca 96 %). Nepříliš daleko za ním jsou Konstruktivní komponenta (cca 68 %) a Tematická komponenta (cca 65 %), dále Prožitková komponenta (50 %). Nejmenší přírůstek v řádku měla Empatická komponenta (cca 40 %). Při porovnání s celkovým přírůstkem se však pořadí nápadně změní, protože vítězí Empatická komponenta s bezmála 31 %, druhá je Tematická komponenta s cca 28 %, s větším odstupem pak Konstruktivní komponenta (cca 17 %), Historický kontext díla (cca 14 %) a nakonec Prožitková komponenta (cca 10 %). Do všech výsledků se promítá fakt, že Empatická komponenta má nápadně vyšší počty jednotek než ostatní kategorie – podílí se na jejich celkovém počtu téměř z poloviny.

Rozdíly mezi počáteční a výslednou fází s ohledem na nejvyšší kladné hodnocení zjištěné jednoduchým srovnáním procent jsem ještě ověřila statistikou Chí-kvadrát. Údaje o ní jsou v tabulce 7.

Tabulka 7. Porovnání počáteční a výsledné fáze v kladném hodnocení – Chí-kvadrát

| Aktuální četnosti | | | Očekávané četnosti | | Rozdíly mezi aktuálními a očekávanými četnostmi | | Testovací kritéria | | Výsledky |
|-------------------|---------|-----|--------------------|---------|---|---------|--------------------|---------|----------------------------|
| 1. fáze | 2. fáze | | 1. fáze | 2. fáze | 1. fáze | 2. fáze | 1. fáze | 2. fáze | |
| 13 | 69 | 82 | 18,37 | 63,63 | -5,37 | 5,37 | 1,57 | 0,45 | Chí-kvadrát 24,49 |
| 25 | 118 | 143 | 32,04 | 110,96 | -7,04 | 7,04 | 1,55 | 0,45 | |
| 78 | 180 | 258 | 57,81 | 200,19 | 20,19 | -20,19 | 7,05 | 2,04 | Hodnota <i>p</i> >0,001 |
| 17 | 51 | 68 | 15,24 | 52,76 | 1,76 | -1,76 | 0,20 | 0,06 | |
| 1 | 46 | 47 | 10,53 | 36,47 | -9,53 | 9,53 | 8,63 | 2,49 | |
| 134 | 464 | 598 | | | | | | | |

Tabulka 7 opět vypovídá o tom, že rozdíly mezi počáteční a výslednou fází s ohledem na mnou rozlišené kategorie kvalit interpretace nejsou náhodné, a to ani se zaměřením na nejvíce kladné hodnocení. To znamená, že existuje statisticky prokazatelný vztah kategorií k přírůstku poznatků s ohledem na kladné hodnocení. Tentokrát však není hodnota Chí-kvadrát tolik vysoká jako v předcházejícím případě, přestože nenáhodná rozdílnost v přírůstku mezi jednotlivými kategoriemi je dostatečně jasně potvrzena

(hladina významnosti $p < 0,001$). Nejzajímavější je opět výsledek v Empatické komponentě: záporné číslo u rozdílu mezi aktuálními a očekávanými četnostmi v 2., výsledné fázi. Také zde bychom tedy s ohledem na velmi vysoké četnosti poznatků kódovaných v této kategorii měli očekávat větší proporcionalní rozdíl mezi počáteční a výslednou fází (pokud by měl odpovídat nárůstu v ostatních kategoriích).

- **Shrnutí kvantitativních zjištění**

V souhrnném pohledu na kvantitativní výsledky vyniká zjištění, že mezi počáteční a výslednou fází byly prokázány významné rozdíly v přírůstku objemu kódovaných poznatků. Z toho plyne závěr, že v tom se jasně potvrdila účinnost vzdělávacího programu, který jsem se studenty realizovala.

Byly také zřetelně prokázány rozdíly mezi kategoriemi kvality interpretace jak v celkových objemech, tak v přírůstku poznatků. Při vzájemném porovnání kategorií vyniká zejména zvláště vysoké obsazení kategorie Empatická komponenta zážitku, která byla jak při porovnání bez ohledu na hodnocení, tak při porovnání s ohledem na kladné hodnocení děl nejčetněji obsazena – zahrnula téměř polovinu všech kódovaných jednotek. Naopak ale v porovnání s ostatními kategoriemi v ní nedošlo ke srovnatelně velkému rozdílu mezi počáteční a výslednou fází. Dá se tedy říct, že studenti u Empatické komponenty již v počáteční fázi prokázali schopnost bohaté interpretace. Podobně se to dá říct o Prožitkové komponentě zážitku, přestože objem poznatků u ní zdaleka nebyl tak velký v porovnání s Empatickou komponentou.

Pro zvládnutí těchto dvou komponent (Empatické a Prožitkové, tj. expresivní stránky symbolizace) je tedy zřejmě důležitá především všeobecná kulturní příprava, citlivost k lidským problémům a schopnost co nejlépe rozumět vlastnímu i cizímu prožívání. Ale musíme také brát v úvahu, že díla, která se studenti se mnou učili interpretovat, patří dnes do okruhu běžné kulturní výbavy znalostí všeobecně vzdělaného jedince. Lidé si na tato díla za desítky let vesměs již dostatečně zvykli a do potřebné míry se v nich vyznají, není pro ně obtížné se na ně naladit a chápat, co sdělují. Proto jsou zřejmě pro studenty poměrně dobře „čitelná“ ve svých expresivních kvalitách. Nepřímo se tím potvrzuje jejich výchovná a vzdělávací využitelnost i mimo oblast specializovaného výtvarného oboru, např. jako motivačních podnětů při zprostředkování dobového klimatu nebo při ilustrování význačných lidských konceptů jako láska, přátelství, strach, utrpení apod.

Nárůst objemu poznatků byl výrazně nejvyšší u kategorie Historický kontext díla. Je to důkaz toho, že právě v této kategorii studenti ve vzdělávacím programu získali nejvíce nových konkrétních podnětů k poznávání. Na druhém a třetím místě (podle toho, na jaké údaje položíme důraz) byl přírůstek nejvyšší u Konstruktivní komponenty a Tematické komponenty. U Konstruktivní komponenty jsou to nové poznatky o technikách a způsobech tvorby výtvarného díla, u Tematické komponenty především rozvíjení schopnosti rozpoznávat v díle jeho důležité dílčí části, které odkazují (referují) ke světu. Studenti se skrze ni učili všimnout si v díle i detailů v denotacích, které by předtím neviděli.

Pokud se týká hodnocení, v něm je nápadný velký posun ke kladnému hodnocení ve výsledné fázi: 134 kódovaných jednotek v počáteční fázi ku 464 ve výsledné fázi. Studenti tedy ve vzdělávacím programu nejenom získali poznatky, ale také se naučili rozpoznávat a oceňovat hodnoty i u těch výtvarných děl, která se jim v počáteční fázi výzkumu nelíbila.

SOUHRN A ZÁVĚR

Předmětem mé diplomové práce je **interpretace uměleckého díla**, zejména díla výtvarného. Na interpretaci jsem se zaměřila proto, že interpretování je nutné k dostatečnému pochopení uměleckého díla, a že kvalitu a přínosnost interpretace pro pochopení díla můžeme zlepšovat výukou. Vyučující výtvarné výchovy by se proto měli výuce interpretace systematicky věnovat a mít o ní dostatek poznatků. K tomu má přispět i moje diplomová práce.

V teoretické části své práce jsem se zabývala uměleckým dílem jakožto prostředníkem **komunikace** mezi autorem a divákem, která se uskutečňuje prostřednictvím **interpretování** uměleckého díla. Skrze interpretaci divák vede rozhovor s uměleckým dílem a snaží se dílu porozumět. V tom se shodují všechny druhy umění. Proto jsem se v první části svého textu zaměřila na obecná témata interpretace uměleckého díla, zejména pokud se týká **kvality interpretování**. Moje diplomová práce patří ale do výtvarné výchovy, a proto jsem se v další části teorie a ve výzkumu zaměřila na **výtvarná díla**. Pro výzkum jsem vybrala tři závěsné obrazy vytvořené odlišnými výtvarnými technikami – malba, kresba, koláž. Tato díla sloužila jako výzkumný nástroj, díky kterému jsem získala potřebná data pro zkoumání procesu interpretace. Po konzultaci s mou vedoucí práce jsem záměrně vybrala modernistická díla, která sice nejsou pro interpretování snadná, ale dá se u nich předpokládat, že pro účastníky mého výzkumu – šestnáctileté studenty gymnázia – nebudou úplně nesrozumitelná a dokážou je oslovit.

V teorii bylo pro mě nejprve důležité charakterizovat a rozlišit **kvalitu interpretací**. K tomu jsem využila základního rozlišení dvou protipólů kvality podle Umberta Eca. Ten rozlišuje protipóly kvality dvěma protikladnými pojmy: **sémantická interpretace** – **kritická interpretace**. Sémantickou interpretaci, kterou bychom mohli nazvat i „nepoučená“ nebo „naivní“, podle Eca většinou zvládne i málo poučený interpret pouze na základě svého intuitivního porozumění uměleckému dílu. Ale kritická interpretace je mnohem náročnější, protože vyžaduje potřebné poznatky a také praktický výcvik s interpretováním konkrétních děl. Ve vztahu k sémantické a kritické interpretaci rozlišujeme tzv. „**naivního diváka**“, neboli „**nepoučeného diváka**“, a „**kritického diváka**“, neboli „**poučeného diváka**“. Aby se „nepoučený“ divák stal „poučeným“, potřebuje se v interpretaci vzdělávat. K tomuto cíli jsem směřovala ve výuce studentů,

kteřé jsem chtěla přivést od méně poučené (sémantické) ke kvalitnější interpretaci – kritické interpretaci.

Abych mohla ve výzkumu analyzovat změny, které vedou ke kvalitnější interpretaci, bylo důležité stanovit **kategorie kvality interpretace**. To jsou kategorie, které můžeme rozlišit v obsahu interpretace a můžeme v nich zjistit různou míru kvality: od nižší („naivní“ sémantická interpretace) až po nejlepší (kritická interpretace). Kategorie kvality interpretace jsem převzala z **artefiletiky**, která je odvodila z pojetí typů symbolizace Nelsona Goodmana. Na tomto základě jsem analyzovala obsah interpretací uměleckých děl od mých respondentů – studentů, které jsem interpretaci vyučovala. Artefiletika rozlišuje čtyři kategorie interpretační kvality a nazývá je **komponenty zážitku: konstruktivní, tematická, empatická a prožitková**. Tyto komponenty jsou odvozené ze tří typů symbolizace podle Nelsona Goodmana: **denotace, exemplifikace a exprese**.

Artefiletika přistupuje ke Goodmanovým typům symbolizace z pohledu žáka nebo studenta, tj. z hlediska vzdělávacího a výchovného cíle. Proto je nazývá z perspektivy první osoby „komponenty zážitku“. Ze stejného důvodu rozlišuje dvě komponenty uvnitř exprese: empatickou a prožitkovou. Díky tomu je možné ve výzkumu interpretace přesněji odlišit jenom „naivní“ prožitkové interakce s dílem („to je mazanice“, „to je nádherné“, „odpuzuje mě“, „domů bych si ten obraz nepověsil/a“) od kvalitních interpretací exprese. Kvalitní kritické interpretace jsou založené na citlivém propojení výkladu toho, jaká lidská témata (koncepty) jsou dílem vyjádřena, s osobními postoji a vlastním prožíváním diváka.

V teoretické části jsem vysvětlila, že v rámci čtyř artefiletických kategorií kvality interpretace můžeme hledat rozdíly v kvalitě interpretace ve výzkumu – při analýze obsahu. Abych si sama pro sebe uvědomila, jak by měla vypadat kvalitní interpretace u mých studentů, podrobně jsem se zabývala vybranými uměleckými díly, které jsem se pokusila na základě svých znalostí a studia textů o těchto dílech sama interpretovat. Spolu s díly jsem ve své diplomové práci krátce popsala životy každého z umělců. Tím jsem si připravila vlastní kvalitativní měřítko pro analýzy interpretací od respondentů mého výzkumu.

V kapitole věnované empirickému výzkumu bylo nejprve důležité popsat přípravu, kterou jsem v rámci záměrného vzdělání studentů realizovala. Mým cílem bylo zlepšit kvality interpretování výtvarných děl u studentů. Jako první jsem si připravila a ve své diplomové práci popsala výukové metody, přípravu na výuku a plánování výuky. Součástí

mé práce je také tabulka, ve které je zaznamenána struktura jednotlivých výukových bloků. Velmi zajímavá pro mě byla podkapitola týkající se mé role v rámci výzkumu. Další část byla zaměřena na představení výzkumného vzorku, výběr uměleckých děl, kvalitativní a kvantitativní složku výzkumu či popis dotazníků. Poslední kapitola je věnována analýze dat, která byla postavena na stanovených **kódech**. Kódování mi umožnilo kvantifikovat výsledky mé **kvalitativní analýzy** textů interpretací vypracovaných mými studenty v **počáteční a výsledné fázi výzkumu**. Kódované jednotky (poznatky) jsem rozdělila do **pěti kategorií kvality interpretace**. Čtyři z nich se týkají bezprostředního (zážitkového) kontaktu s dílem. To jsou kódy rozlišované na základě **čtyř komponent zážitku** (konstruktivní, tematická, empatická a prožitková). Pátou kategorií (kódem) je **historický kontext díla**, který vychází ze znalostí o obraze.

Můj výzkum byl uveden výzkumnou otázkou. Ptala jsem se, **v jaké kvalitě a do jaké míry se v interpretování a vnímání uměleckého díla (závěsného obrazu) projeví záměrné a cílené vzdělávání interpretů (studentů gymnázia)**. V rámci toho předpokládám, že se budou studenti na počátku výzkumu ve větší míře pohybovat na rovině sémantické interpretace jako nepoučení diváci a ke konci se pod vlivem mého vzdělávacího programu z této pozice posunou na úroveň poučeného diváka neboli interpretace kritické. Z toho vyplývá, že tito studenti bez umělecké průpravy, avšak se všeobecným vzděláním, budou v rámci vyučovacích bloků procházet záměrným a cíleným vzděláním, které by je mělo přiblížit k rovině poučeného diváka a ke kritické interpretaci.

Srovnání počáteční a výsledné úrovně splnilo mé očekávání. Z analýzy dotazníků v počáteční fázi výzkumu vyplývá, že studenti nezvládli interpretovat dílo na tak kvalitní úrovni jako ve fázi výsledné. Proto můžeme tvrdit, že při srovnání obou fází se nacházeli na pozici naivního diváka. Ve výsledné fázi se interpretace zlepšily a při porovnání obou fází se dostali blíž k pozici poučeného diváka. Potvrzuje to jak kvalitativní analýza, tak kvantitativní zpracování výsledků kódování. Z toho vyplývá, že se **kvalita interpretací u studentů gymnázia v průběhu cíleného a záměrného vzdělání zvýšila a ve výsledné fázi dosahovala lepších výsledků než v počáteční fázi**.

Výsledky z kvalitativní části jasně ukazují, že v průběhu záměrného vzdělávání docházelo ke **zlepšení schopnosti a dovedností v procesu interpretací u všech studentů**. To dokazují rozsáhlejší a promyšlenější odpovědi, které studenti formulovali především

v druhém dotazníku. Z toho odvozuji, že vzdělávání, kterým studenti prošli, mělo prokazatelný dopad na zlepšení jejich schopností, znalostí a dovedností ve výtvarném oboru. Ve svých interpretacích se studenti byli schopni zaměřit na širší škálu informací, pomocí kterých dokázali předvést, co si z výuky zapamatovali a odnesli. Tyto výsledky se potvrzují také v kvantitativních zjištěních.

V rámci kvantitativního zkoumání vyniká zjištění, že mezi **počáteční a výslednou fází byly prokázány významné rozdíly v množství kódovaných poznatků i v rozložení jejich četností v pěti zkoumaných kategoriích kvality**. Nejčastěji používanou kategorií v odpovědích studentů byla **empatická komponenta** zážitku, ve které se často pohybovali již v prvním dotazníku, a ve druhém se tento počet ještě více zvýšil. Právě proto zde nenastal tak významný kvantitativní rozdíl jako u ostatních kategorií. Co se týče prožitkové komponenty je na tom ve srovnání takřka stejně jako komponenta empatická. Již v počáteční fázi výzkumu ji studenti používali v souvislosti s empatickou komponentou, tedy ne „naivně“. Z toho jsem usoudila, že ve výzkumu zúčastnění gymnaziálně vzdělaní studenti, kteří si ještě navíc vybrali předmět Výtvarná výchova, ukázali již v počáteční fázi dobré předpoklady ke kvalitní interpretaci v kategorii empatická komponenta zážitku ve spojení s komponentou prožitkovou.

Naopak nejméně používanou kategorií byl historický kontext díla, který v počáteční fázi takřka nikdo ze studentů nepoužil. Velký obrat nastal u druhého dotazníku, kde z počtu kódovaných jednotek vyplývá, že studenti tuto kategorii začali využívat, a tak zužitkovali znalosti, které jsem jim předala. Z toho důvodu nejvíce stoupla procenta u kategorie historického kontextu díla. Na druhém a třetím místě procenta stoupla u konstruktivní komponenty a tematické komponenty. U konstruktivní komponenty jsou to nové poznatky o technikách a způsobech tvorby výtvarného díla, u tematické komponenty hlavně rozvoj schopnosti rozpoznávat v díle jeho detaily – znaky, které poukazují ke světu. Studenti se učili všimnout si v díle i detailů v denotacích, které by předtím neviděli. Kromě toho jsem analýzou interpretací nejlépe hodnocených děl v počáteční a výsledné fázi zjistila, že významně stoupl počet kladného hodnocení u děl, které byly předtím hodnoceny méně dobře zřejmě jen pod „naivním“ vlivem prvního dojmu. Z tohoto výkladu kvantitativních údajů v mém výzkumu plyne závěr, že ve zkoumaných parametrech se **potvrdila účinnost vzdělávacího programu**, který jsem se studenty realizovala.

Jako zajímavé dokreslení těchto výsledků mohu ještě předložit dva obrázky wordcloudů nacházející se v úvodní části práce na straně 6, které jsou příkladem rozdílu mezi interpretacemi v rámci prvního a druhého dotazníku. V obrázcích jsou zpracované všechny texty, které studenti zaznamenali do dotazníků. Tyto odpovědi jsem uložila do jednoho souboru a následně vložila do programu Wordclouds, který zhodnotil texty na základě opakovaného používání slov. Nejčastěji používaná slova se objevila v „mráčku“ jako největší, naopak méně použitá slova byla zobrazena menší. Je patrné, že v interpretacích z výsledné fáze se oproti počáteční fázi výrazně zvýšil počet slov spojených s výkladem díla či obrazu, a zároveň se studenti soustředili na všechno. Ze zvýrazněného slova „jsou“ je možné odvodit větší počet tvrzení o existenci nějakých důležitých jevů v díle nebo poznatků o díle. Naopak u prvního dotazníku se v interpretacích patrně objevuje více důrazu na osobní dojem a snad i nejistoty, což odvozují ze slov „působí, možná“. Přesto je důležité podotknout, že i v druhém dotazníku si studenti „ponechali“ tuto nejistotu ve slově „může“. S uvážením toho, že se jedná jen o přibližnou ilustraci, tak v druhém cloudu se v odpovědích studentů více vyzdvihlo soustředění na dílo, a to z hlediska námětu, kdy se do popředí v souvislosti se slovy „dílo, obraz“ dostala např. slova „působí, jsou, lebka“.

Z mého výzkumu vyplývá, že v rámci cíleného a záměrného vzdělávání došlo u studentů gymnázia bez speciální umělecké průpravy (nikoliv na specializované umělecké škole) ke zlepšení výsledků při procesu interpretování po absolvování speciální výuky. Díky vzdělávacímu programu se z pozice nepoučeného diváka dostali blíže k pozici poučeného diváka. Kromě toho však musím vyzdvihnout, že v mém výzkumu se objevili interpreti se skvělými interpretačními schopnostmi, kteří své dovednosti ukázali již v počáteční fázi především v kategorii empatická komponenta zážitku. Po ukončení speciální výuky však i tito studenti znatelně prokazovali více schopností a dovedností při interpretování a schopnost lépe navzájem propojovat všechny kategorie kvality interpretace.

RESUMÉ

The thesis is divided into a theoretical and practical part, with an empirical research component. The theoretical part focuses on the phenomenon of interpretation, the paintings itself, the role of the viewer, selected artworks, visual art education, and the four components of the artistic experience. The practical part consists of empirical research aimed at interpreting artworks by high school students (second grade students) and examining their transition from a position of a naive viewer to that of a critical viewer. This section includes the methodology employed to gather the necessary data, as well as the analysis of all responses from the participants. The participants filled out two questionnaires, with the first one completed at the beginning of the study and the second at its conclusion. Data was collected, compared, and analyzed accordingly. The questions directed towards the students focused on the interpretation of selected artworks. The results demonstrate that students without specific artistic training achieved better results in the interpretation process after undergoing targeted and intentional education. The conclusion summarizes the findings and advocates for verbal accompaniment as a suitable tool for education through art.

SEZNAM LITERATURY

- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. 332 s. ISBN 80-246-0740-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. 216 s. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GOODMAN, Nelson. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, 1996. Filosofie do kapsy. 152 s. ISBN 80-7115-120-3.
- GRAHAM, Gordon. *Filosofie umění*. Brno: Barrister & Principal, 2000. Studium (Barrister & Principal). 252 s. ISBN 80-85947-53-6.
- CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. 210 s. ISBN 80-7294-027-9.
- KOLÁŘ, Jiří, Marie KLIMEŠOVÁ a Milena KALINOVSKÁ. *Kolář: úšklebek století = grimace of the century*. Přeložil Linda LEFFOVÁ, přeložil Stephan DELBOS, přeložil Martina NERADOVÁ. V Praze: Národní galerie v Praze, 2018. 196 s. ISBN 978-80-7035-686-9.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). 440 s. ISBN 978-80-247-2329-7.
- KULKA, Tomáš. *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN: 80-200-0954-X.
- KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Vyd. 3. Praha: Torst, 2014. 296 s. ISBN 978-80-7215-477-7.
- LAMAČ, Miroslav, Milada MOTLOVÁ, Raoul-Jean MOULIN, Jiří PADRTA, Vladimír KARFÍK a Běla KOLÁŘOVÁ. *Jiří Kolář*. Praha: Odeon, 1993. 245 s. ISBN 80-207-0427-2.

- LINHART, Jiří. *Slovník cizích slov pro nové století: základní měnové jednotky, abecední seznam chemických prvků, jazykovědné pojmy, 30000 hesel*. Litvínov: Dialog, 2007. 412 s. ISBN 80-7382-006-4.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MEURIS, Jacques. *René Magritte. 1898–1967*. Köln: Benedikt Taschen Verlag, 1990. 222 s. ISBN 3-8228-0262-X.
- MIKŠ, František. *Gombrich: tajemství obrazu a jazyk umění: pozvání k dějinám a teorii umění*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2010. 358 s. ISBN 978-80-87029-86-2.
- MIKŠ František, KESNER Ladislav. *Gombrich, Porozumět umění a jeho dějinám*, Barrister a Principal a Munipress, Brno 2010. 248 s. ISBN: 978-80-87029-57-2.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966. Estetická knihovna
- PITULOVÁ, Barbora. *Slovo a obraz v souvislostech*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání. 2020. 103 s. Bakalářská práce. Vedoucí práce doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SEIFERT, Jaroslav, JIRÁSKOVÁ, Marie, ed. *Všecky krásy světa*. 2. přeprac. vyd. (celkově 4. vyd.). Praha: Eminent, 1999. 486 s. ISBN 8085876833.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. 1.díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění. 2.díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

SYLVESTER, David. *Magritte: the silence of the world*. New York: Harry N. Abrams, 1992. ISBN 9061532701.

TOYEN a Karel SRP. *Toyen*. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 2000. 396 s. ISBN 80-7203-273-9.

TOYEN, PRAVDOVÁ, Anna, Annie LE BRUN a Annabelle GÖRGEN-LAMMERS, ed. *Toyen: 1902-1980: snící rebelka*. V Praze: Národní galerie, 2021. 336 s. ISBN 978-80-7035-773-6.

TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění: guerilla writing about art*. Praha: Gasset, 2011. Modrý Mauricius. 226 s. ISBN: 978-80-87079-15-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

ZUIDERVAART, Lambert a Ludvík HLAVÁČEK. *Umění a sociální transformace: pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. V Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2015. 184 s. ISBN 978-80-7414-979-5.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Galerie moderna | Toyen (Marie Čermínová) Radovan Ivsic, TIR – Střelnice. In: *Galeriemoderna.cz* [online]. [cit. 19.05.2023]. Dostupné z: <https://www.aukcegaleriemoderna.cz/auction/detail/1823?backlink=myjq&history=1&idAuctionGroup=31#>

HAMAN, Aleš. ... strukturalismus? | *Slovo a Smysl* [online] Časopis pro mezioborová bohemistická studia, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2005 [cit. 2.05.2023]. ISSN 2336-6680. Dostupné z: <http://slovoasmysl.ff.cuni.cz/node/89>

JELÍNKOVÁ, Světlana a JELÍNEK, Luboš: Jiří Kolář. In: *Galerie art.cz* [online]. [cit.22.05.2023]. Dostupné z: <https://www.galerieart.cz/umelci/jiri-kolar/24/>

MoMA | René Magritte. The Lovers. Le Perreux-sur-Marne, 1928. *MoMA* [online]. Dostupné z: https://www.moma.org/learn/moma_learning/rene-magritte-the-lovers-le-perreux-sur-marne-1928/

MUKAŘOVSKÝ, Jan: Záměrnost a nezáměrnost v umění. *Informační systém MUNI* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2007 [cit. 01.04.2023]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1421/podzim2008/DVMA001/um/6414053/muk_zamernost.html

Jiří Kolář: Úšklebek století. Národní galerie [online]. Praha: Národní galerie v Praze [cit. 21.02.2023]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/udalost/190/jiri-kolar>

REJHA, Adam: *René Magritte*. [online]. Praha: Univerzita Karlova [cit. 01.04.2023]. Dostupné z: http://pvh.ff.cuni.cz/exkurze14/referaty/Rejha_Rene-Magritte.pdf

Rene Magritte Biography, Paintings, and Quotes. *Rene Magritte* [online]. In: *Renemagritte.org* [cit. 05.03.2023]. Dostupné z: https://www.renemagritte.org/the-lovers-2.jsp?fbclid=IwAR2ndMrG_6DkVeRCV2p35cJf1CKp5a4T1zxPs1zDFS181wHQ8gggNMv0w-A

SLAVÍK, Jan. *Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. Kultura, umění a výchova*, 3(1), 2015 [cit. 2020-03-10]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualnicislo&casopis=8&clanek=92.

SLAVÍK, Jan. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1), 2013 [cit. 11.04.2023]. ISSN 2336-1824. Dostupné z:

<http://www.kuv.upol.cz>

Slovník české literatury: Jiří Kolář. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. ÚČL AV ČR: Studio Vémola, 2021 [cit. 01.04.2023]. Dostupné z:

<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=22&hl=ji%C5%99%C3%A1D+kol%C3%A1%C5%99+>

Toyen | ARTMUSEUM.CZ. *ARTMUSEUM.CZ* [online]. Copyright © 1999 [cit. 14.04.2021]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=421

VANČÁT, Jaroslav. Komunikační strategie výtvarného umění z pohledu výtvarné výchovy. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2008,15-19 [cit. 30.04.2023]. Dostupné z:

https://www.ped.muni.cz/kvv/archiv/publikace/insea_web.pdf

Zygomatic. *Free online word cloud generator and TAG cloud creator*. Wordclouds [online]. Wordclouds. [cit. 10.05.2023]. Dostupné z: <https://www.wordclouds.com/>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

| | |
|---|-----|
| Obrázek 1. Pomůcka pro pochopení komponent zážitku – Vytvořeno po konzultaci s vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D. | 30 |
| Obrázek 2. Toyen – Střelnice (zdroj: <i>Radovan Ivšic, TIR – Střelnice; Galerie Moderna</i> https://www.aukcegalieriemoderna.cz/?backlink=myjqj) | 31 |
| Obrázek 3. René Magritte – Milenci (zdroj: https://www.renemagritte.org) | 36 |
| Obrázek 4. Jiří Kolář – Ilustrace ke knize <i>Mnich</i> , interpretované dílo (zdroj: https://www.ngprague.cz/udalost/190/jiri-kolar) | 41 |
| Obrázek 5. Ilustrace ke knize <i>Mnich</i> (zdroj: katalog z výstavy <i>Úšklebek století</i>) | 45 |
| | |
| Tabulka 1. Struktura výukových bloků | 53 |
| Tabulka 2. Kompletní data 1. dotazník | 105 |
| Tabulka 3. Kompletní data 2. dotazník | 105 |
| Tabulka 4. Porovnání počáteční a výsledné fáze v objemu poznatků | 106 |
| Tabulka 5. Porovnání počáteční a výsledné fáze v objemu poznatků – χ^2 -kvadrát | 107 |
| Tabulka 6. Porovnání počáteční a výsledné fáze v kladném hodnocení | 108 |
| Tabulka 7. Porovnání počáteční a výsledné fáze v kladném hodnocení – χ^2 -kvadrát | 109 |
| | |
| Graf 1. Genderové rozložení třídy | 58 |
| Graf 2. Úspěšnost v určení techniky zpracování díla – komplet | 67 |
| Graf 3. Otázka č. 4 Líbivost díla – Toyen (1. dotazník) | 70 |
| Graf 4. Otázka č. 8 Líbivost díla – Magritte (1. dotazník) | 74 |
| Graf 5. Otázka č. 12 Líbivost díla – Kolář (1. dotazník) | 77 |
| Graf 6. Otázka č. 2 Líbivost díla – Toyen (2. dotazník) | 82 |
| Graf 7. Výsledný graf: Líbivost díla – Toyen (1. a 2. dotazník) | 83 |
| Graf 8. Otázka č. 3 (Toyen): Změna názoru líbí/nelíbí | 86 |
| Graf 9. Otázka č. 5 Líbivost díla – Magritte (2. dotazník) | 90 |
| Graf 10. Výsledný graf: Líbivost díla – Magritte (1. a 2. dotazník) | 90 |
| Graf 11. Otázka č. 6 (Magritte): Změna názoru líbí/nelíbí | 93 |
| Graf 12. Otázka č. 8 Líbivost díla – Kolář (2. dotazník) | 97 |
| Graf 13. Výsledný graf: Líbivost díla – Kolář (1. a 2. dotazník) | 98 |
| Graf 14. Kompletní data líbivost díla | 101 |
| Graf 15. Otázka č. 9 (Kolář): Změna názoru líbí/nelíbí | 103 |