

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

SLOVO A OBRAZ V SOUVISLOSTECH

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Barbora Pitulová

Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání

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

Plzeň 2020

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

V Plzni 2020

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych zde poděkovala vedoucímu práce panu Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za velkou trpělivost, ochotu, skvělé vedení a užitečné rady při tvorbě práce. Velké poděkování patří také paní Mgr. Kristýně Jirátové za pomoc při výběru uměleckých děl a poskytnutí konzultací. Dále chci poděkovat panu Mgr. Pavlu Hauerovi a řediteli Mgr. Václavu Vogeltanzovi a za možnost předložení dotazníků studentů jejich školy a možné spolupráci. Poděkování patří také respondentům, kteří vyplnili dotazníky a tím mi věnovali svůj čas.

ANOTACE

Předmětem mého zkoumání byl fenomén interpretace uměleckého díla z pohledu empirických diváků – studentů střední školy. Práce obsahuje teoretickou část zaměřenou na fenomén interpretace a rozbor tohoto pojmu. V praktické části porovnávám na základě kvalitativní výzkumné metodiky rozdíly v interpretacích s ohledem na vzdělání respondentů: umělecky specializované oproti nesespecializovanému.

Srovnávala jsem kvality interpretování dvou skupin respondentů s rozdílnou školní přípravou v tomto směru: studenty gymnázia a studenty střední umělecké školy. Práce analyzuje rozdíly a podobnosti mezi oběma skupinami při interpretaci uměleckých děl.

Cílem mojí bakalářské práce je charakterizovat a podrobněji rozlišit, jak kvalitně dokáží respondenti s uměleckou přípravou (studenti střední umělecké školy) a respondenti bez této přípravy (studenti gymnázia), avšak se všeobecným vzděláním, interpretovat umělecká díla. Údaje o kvalitách interpretace jsem získávala prostřednictvím dotazníků s interpretačními úkoly.

The subject of my research was the phenomenon of interpretation of a work of art from the point of view of empirical viewers - high school students. The work contains a theoretical part focused on the phenomenon of interpretation and analysis of this concept. In the practical part, which is based on a qualitative research methodology, I compare the differences in interpretations with respect to the education of respondents: artistically specialized compared to non-specialized.

I compared the qualities of interpretation of two groups of respondents with different school training in this direction: Grammar school students and students of Art high school. The work analyzes differences and similarities between the two groups in the interpretation of works of art.

The aim of my bachelor's thesis is to characterize and distinguish in more detail how well respondents with art training (students of art high school) and respondents without this training (grammar school students), but with general education, can interpret works of art. I obtained data on the qualities of interpretation through questionnaires with interpretation tasks.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ANOTACE.....	4
SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD.....	3
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1.1 INTERPRETACE	4
1.1.1 Interpretace obrazu – pojetí pojmu.....	4
1.1.2 Funkce interpretování obrazů ve výtvarné výchově.....	4
1.1.3 Podmínky pro interpretování obrazů ve výtvarné výchově	6
1.1.3 Sémantická interpretace a kritická interpretace.....	14
1.2 SLOVO X OBRAZ – SPOJENÍ SYMBOLIZACÍ	15
1.3 UMĚLECKÉ DÍLO JAKO PŘEDMĚT INTERPRETACE.....	16
1.3.1 Umělecká hodnota díla	19
1.3.2 Estetická hodnota díla	21
1.3.3 Poměr umělecké a estetické hodnoty v díle.....	23
1.3.4 Porozumění obrazu.....	24
1.3.5 Role diváka	25
1.3.6 Vnímání barev.....	27
2 EMPIRICKÝ VÝZKUM	30
1.4 METODIKA	31
1.4.1 Charakteristika dotazníku	31
1.4.2 Způsob zadání dotazníku a zpracování údajů z dotazníku.....	37
1.5 VOLBA RESPONDENTŮ A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	38
1.6 OBRAZ Č. 1	40
1.6.1 Popis díla	40
1.7 OBRAZ Č. 2.....	42
1.7.1 Popis díla	42
1.8 OBRAZ Č. 3.....	43
1.8.1 Popis díla	43
1.9 OBRAZ Č. 4.....	45
1.9.1 Popis díla	45
1.10 HODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ- VÝSLEDKY	47
SOUHRN A ZÁVĚR.....	90
RESUMÉ.....	99
SEZNAM LITERATURY	100
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	102
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	103

SEZNAM ZKRATEK

Vv- výtvarná výchova

ÚVOD

Smyslem mé bakalářské práce je z několika hledisek popsat fenomén interpretace, který pomáhá k pochopení uměleckého díla. Fenomén interpretace chápu jako zvláštní způsob spojení slov s obrazem – s výtvarným (vizuálním) vyjádřením. Ve své práci bych se nejdříve ráda zaměřila na analýzu pojmu „interpretace“ a také na jeho funkci ve výtvarné výchově. Pokusím se zaměřit na podmínky pro interpretování uměleckého díla a také na druhy interpretací, které jsou s touto problematikou spojeny. Popis a rozdělení těchto druhů by mělo být podkladem pro můj průzkum ve vzdělávací praxi, v němž porovnávám kvality interpretace u dvou skupin respondentů: studenti gymnázia a studenti střední umělecké školy. V práci analyzuji rozdíly a podobnosti mezi oběma skupinami při interpretaci uměleckých děl.

Výsledkem interpretování z hlediska výtvarné výchovy má být lepší porozumění uměleckému dílu – jeho hodnotám. V uměleckém díle se podle Tomáše Kulky (KULKA, Tomáš, *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*) spojují dvě stránky hodnoty: estetická a umělecká. Estetická stránka hodnoty závisí na kvalitách vnímání a intuitivního hodnocení díla (např. působivost jeho barev, tvarů), uměleckou stránku hodnoty díla nelze určit jinak než na základě znalosti historie umění. Proto se oběma těmito stránkami věnuji. Je to důležité pro analýzu problematiky porozumění obrazu, která je velmi úzce spojena s rolí diváka, který dílo pozoruje.

Ve výzkumné části bych chtěla zjistit, zda je rozdíl v kvalitách interpretace mezi studenty gymnázia, kteří jsou bráni jako laici, a studenty umělecké školy, u kterých počítám s jistou zkušeností v tomto oboru. Popisuji metodiku výzkumu, do které spadá rozbor dotazníku a také proces jeho zadávání a popis mého výzkumného vzorku. Poté chci věnovat prostor popisu všech uměleckých děl, které používám v dotazníku. V hlavní části mé práce rozebírám všechny poznatky zjištěné z dotazníků a nakonec je přehledně shrnuji. Přestože s ohledem na nevelký počet respondentů nemohu svá zjištění zobecňovat, domnívám se, že jsem získala zajímavé poznatky o kvalitách interpretování z praxe výtvarné výchovy na střední škole. Ty by mohly být podkladem pro další průzkumy, které by na ně navazovaly.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Tato práce se skládá ze dvou částí – z teoretické a praktické neboli empirické – výzkumné části. V teoretické části se zabývám vztahem mezi slovem a obrazem prostřednictvím interpretování obrazů. Vysvětluji nejdůležitější pojmy, které pak využiji v empirické části. Empirická část je věnována výzkumu mezi studenty gymnázia a střední umělecké školy. V ní popisuji výsledky kvalitativního výzkumu, který byl zaměřený na zjišťování schopností studentů interpretovat malířské výtvarné dílo: závěsný obraz.

1.1 INTERPRETACE

1.1.1 INTERPRETACE OBRAZU – POJETÍ POJMU

Pojem *intepretace* by se dal jednoduše pochopit tak, že se jedná o výklad, vysvětlení „něčeho“, co lze vyložit, ať už uměleckého díla, literárního díla nebo jiného. Interpretace je nutná k vytvoření našeho porozumění a dorozumění se v oblasti působení interpretovaného jevu. Mám tím na mysli, že např. výtvarné dílo může na diváka působit i bez podpory záměrné interpretace, ale samotný vliv díla bez interpretace nevede k hlubšímu porozumění dílu, ani neumožňuje se o něm dobře dorozumět.

1.1.2 FUNKCE INTERPRETOVÁNÍ OBRAZŮ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Popis a interpretování je transformace obsahu díla do nějaké jiné podoby, která ale musí být rovnocenná. Popis a interpretování jsou odlišná slova, i přesto mají do určité míry společný význam, jelikož divákovi pomáhají s pochopením díla a zlepšují jeho orientaci. V pojmu „popis“ je více zdůrazněno vystižení toho, co divák může smyslově vnímat, v pojmu „interpretace“ se důraz klade na podrobnější a hlubší vysvětlování dalších souvislostí v kulturním a historickém kontextu díla. Proto nám interpretace pomáhá dotvářet umělecké dílo a je jeho nedílnou součástí, jelikož je spjata s jeho funkcí, ale také se samotnou existencí díla jako věci (dílo-věc).

Interpretace předpokládá, že každé umělecké dílo něco znamená a skrývá v sobě obsah. Tento obsah se může zprvu zdát nepřístupný, ale hlubším zkoumáním a pochopením díla ho můžeme vyjádřit, vést o něm dialog a tak dílu hlouběji porozumět.¹ Umělecké dílo na sebe stahuje pozornost diváka a zároveň k němu postupně promlouvá. Dílo má „jeden“ obsah (jakožto veškerý potenciál pro interpretování), ale může mít mnoho významů.

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

Umberto Eco² ve své knize nahlíží na interpretaci jako na spojení světa a textu. Svět chápe jako celek nebo myšlenkový rámec, o němž text vypovídá a jehož prostřednictvím získává interpretace určitý smysl. Text je výrazová struktura, která vysvětluje dílo, a svět vnímáme ve vztahu k této struktuře. To znamená, že pokud tvořím dílo, vkládám do něj nějaký obsah, takže vlastně píše text – a tím tvořím svět. Umělecké dílo, které vzniká, je přetransformování světa, a zároveň nám pomáhá tento svět obohacovat. „*Středověcí vykladači mylně chápali svět jako jednoznačný text, moderní vykladači mylně chápou každý text jako beztvary svět.*“³ V této citaci je parný rozdíl toho, jak společnost v určité historické době nahlížela na spojení světa a textu, tedy na interpretaci. Dalo by se říci, že Eco kritizuje každou z těchto krajních možností a tvrdí, že ani jedna není správná. Je totiž důležité, abychom dokázali oddělit právě tato dvě slova, nebo spíše objekty, od sebe.

„*Texty představují lidský způsob, jak redukovat svět do zvládnutelného formátu, otevřeného intersubjektivnímu interpretačnímu diskurzu.*“⁴ Je podstatné si uvědomit, že člověk pomocí dorozumívacích prostředků tvoří svět, což můžeme vystihnout Goodmanovým⁵ termínem „světatorba“ („worldmaking“). Díky těmto schopnostem si vytváříme určité představy a do jisté míry také prostor, do kterého je zasazujeme. Když na obraze vidíme například postavu, která má společné znaky jako lidské tělo, tak jsme schopni prostřednictvím shodné představy právě tento objekt spojit s naším tělem neboli reálnou věcí, tzn. „tvoříme si svět“ prostřednictvím interpretování díla: „worldmaking“.

Z toho vyplývá otázka: Do jaké míry lze vyvrátit interpretaci, která je jasně zdůvodněna? Tato otázka úzce souvisí s problémem, zda je možné tvrdit, že interpretace uměleckého díla může být úplně libovolná, takže by si dílo každý mohl interpretovat, jak by chtěl bez jakéhokoliv závazku. Eco obhajuje tvrzení, že úplná libovůle není správná. Je totiž těžké vyvrátit určitá fakta, která jsou v daném díle vyobrazena. Není lehké vyvrátit tvrzení, že na díle vidíme např. postavu, jelikož ta má určité rysy, které nejdou popřít (např. rozlišení hlavy, trupu, horních a dolních končetin, určení počtu končetin). Můžeme se však dohadovat zda jde o postavu ženy, nebo muže, jestliže nemá jasně viditelné znaky, které symbolizují ženu a muže. Pak každý v té postavě může vidět ženu, nebo muže podle svého vlastního uvážení. Následně pak svou interpretací ovlivňuje lidi kolem sebe a předkládá jim svou vizi.

² ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9., str. 28

³ Tamtéž, str. 28

⁴ Tamtéž, str. 28

⁵ GOODMAN, Nelson. *Způsoby světatorby*. Bratislava: Archa, 1996. *Filosofie do kapsy*. ISBN 80-7115-120-3.

Dalším problémem je, když interpret nutí svou tezi jiným lidem, ti ji mohou přijmout, anebo naopak odmítnout a vytvořit si svou vlastní.

„Což znamená, že když jsou do určitého textu vloženy symboly, neexistuje způsob, jak zjistit, která interpretace je „dobrá“, ale stále je na základě kontextu možné rozhodnout, která interpretace je výsledkem nikoliv snahy pochopit daný text, ale spíše halucinační reakce adresáta,“ uvažuje Eco.⁶ Kdybychom připustili oprávněnost halucinační reakce, o níž tu Eco mluví, souhlasili bychom s neomezenou možností interpretace. To by znamenalo, že nikdy nejsme schopni dokázat její správnost, jelikož ve výsledku by nebylo možné vyvrátit žádné tvrzení o díle.

Abychom byli schopni interpretovat, Eco tvrdí, že musíme dojít k základnímu východisku, a to je „normální myšlení“ lidí. Dá se totiž očekávat, že lidé se v „normálním myšlení“ na mnoha věcech shodnou. Například na základních barvách nebo tvarech, které vnímají. K dílu přistupujeme již s nějakým společným slovníkem a historickým kontextem, díky kterému jsme schopni si vytvořit představy a na jejich základě přijít s interpretací. Autor uvádí jako příklad jablko a Adama, kdy obě tato slova v každém z nás mohou vyvolávat mnoho interpretací, ale je důležité, pokud se chceme přiklonit k jedné z nich, abychom přijmuli právě ten fakt, který tuto interpretaci v díle potvrzuje. Opora ve faktech je potřebná k tomu, abychom se v závěru shodli.⁷

Vzhledem k tomu, že na jedno dílo může vzniknout více interpretací, tedy alternativ, nemusí být snadné určit, která je ta nejlepší nebo spíše, která daný objekt vystihuje nejlépe. Vždy musíme předpokládat, že se může objevit nová a zcela jiná interpretace, která může být o něco lepší než ty předchozí. Zároveň však nemůže být ta nejlepší, protože vždy existuje možnost, že bude nahrazena lepší interpretací.

1.1.3 PODMÍNKY PRO INTERPRETOVÁNÍ OBRAZŮ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Co tyto myšlenky znamenají pro výtvarnou výchovu? Uplatnění interpretace ve výtvarné výchově lze pro náš účel rozdělit na dva přístupy, a to na **výchovné poznávání** (v pedagogice se k tomu používají dva termíny: personalizace⁸ a socializace⁹)¹⁰ a **výtvarné**

⁶ ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9., str. 28

⁷ Tamtéž, str. 44

⁸ Jedná se o utváření individualizované osobnosti člověka. Je spojen s výchovou a sebevýchovou

⁹ Jedná se o celoživotní proces, v němž si jedinec osvojuje chování, jazyk, kulturu, hodnoty dané společností a začleňuje se do ní.

¹⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9., str. 267

vzdělávání (v pedagogice se používá termín *enkulturace*¹¹).¹² Každý z těchto procesů může být ve výuce jinak procentuálně zastoupen, což se mění podle okolností. Personalizace a socializace si klade za cíl rozvinout žákovy osobní předpoklady a vychovat ho jako hodnotného člověka mezi lidmi. Enkulturační směřuje k cíli obohatit žáka o poznatky z kultury. Je jasné, že jedno bez druhého není možné.

Důležitou povinností pro výtvarnou výchovu je tedy poznání žáků, aby je mohla v průběhu tvorby osobnostně rozvíjet, a také kultivace jejich schopnosti představit si pod určitými slovy daný objekt, umět ho popisovat a interpretovat. „*Všichni učitelé uměleckých oborů mají ve své práci jedinečnou příležitost dnes a denně se přesvědčovat o rozdílech mezi individuálními prekoncepty u svých žáků. Vždy na zadání jednoho jediného námětu dostanou tolik různých odpovědí, kolik je žáků.*“¹³ Zde nám autoři Jan Slavík a Petr Wawrosz, předkládají fakt, že výtvarná výchova nemá hranice, které by potlačovaly žákovu tvořivost a mohou sami podle své fantazie tvořit. Je to myšleno tak, že když dětem zadáme úkol, ať nakreslí jednu konkrétní věc, dostaneme mnoho různých interpretací té dané věci, jelikož jednotlivá díla se od sebe budou nějakým způsobem lišit. Nikdo si totiž nedokážeme představit úplně stejnou věc.¹⁴ I když na druhou stranu je důležité zmínit, že existují tzv. zakonzervované stereotypy a vzorce, kdy si v určitých případech lidé vybaví stejnou konkrétní věc.

Dále se zde J. Slavík a P. Wawrosz zaměřují na tzv. spontánně tvořivé pojetí výuky výtvarné výchovy v průběhu 20. století a navrhují alternativu, jak tuto výuku zlepšit. Říkají, že tehdejší výuce chybělo vedení žáků učitelem k tomu, aby je motivovali k hlubšímu poznání. Výuka v té době často obsahovala především vybrání těch nejlepších výtvarů, které žáci vytvořili, ale už se nad tím s učitelem nepozastavovali a dále se tím nezabývali.¹⁵ „*Nic proti tomu. Ale přece jen by v mnoha případech bylo lépe, kdyby rozdíly mezi různými pohledy mohly být využity k podnícení touhy po poznání a k hlubšímu pochopení principů výrazového chování člověka, resp. lidských uměleckých aktiv.*“¹⁶

V citovaném úryvku se jedná o rozdíly v interpretování: „různé pohledy“ se projevují právě prostřednictvím rozdílů v interpretacích téhož. To znamená, že kdybychom rozdíly

¹¹ Je proces, díky němuž si jedinec v průběhu života osvojuje zvyky dané společnosti.

¹² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9., str. 69

¹³ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3., str. 152-153

¹⁴ Tamtéž str. 153

¹⁵ Tamtéž str. 153

¹⁶ Tamtéž str. 153

v interpretacích žákům představili a dali je do popředí, mohly by se stát záminkou pro dialog. Všichni, kteří by se dialogu zúčastnili, by do něj vnesli odlišné východisko, než ti druzí. Jejich východiska by byla zaměřena na tentýž objekt, ale z jiného úhlu pohledu, kvůli kterému vytvoří „konflikt“. V konstruktivistické pedagogice se takovému konfliktu říká „socio-kognitivní“, což znamená, že je to rozpor, který vzniká mezi lidmi a vede k novému poznání. V dialogu totiž jeho aktéři mohou dojít k novému poznání a k novému východisku. Je však důležité, aby se navzájem domluvili a udělali kompromis, přičemž je nutné, aby si také doplňovali své znalosti studiem.¹⁷

Výtvarná výchova má žáky vést k tvořivosti a fantazii, zároveň se také musí umět zamyslet nad tím, jak oni sami výtvar čápu a do jaké míry se odlišuje od tvorby ostatních. Tím je myšleno, aby se žáci sami zamysleli nad svými díly, ale také nad díly svých spolužáků a čerpali inspiraci a nové poznání. Zároveň je také důležité, aby mezi žáky panovala shoda při spolupráci a oni tak mohli dojít ke společnému cíli.

Ve výtvarné výchově se mohou uplatnit různé metodologické přístupy, ačkoliv se všechny ve vzdělávací praxi opírají o základní společný program (rámcový vzdělávací program – RVP). Jedním z těchto přístupů je **artefiletika** (srov. Slavík & Wawrosz, 2004, Slavík 2015), o jejíž teoretické zázemí se v této práci opírám. Využiji ho k tomu, abych mohla lépe vysvětlovat, na co se při interpretování obrazů ve výuce může zaměřovat pozornost a co je díky tomu možné zlepšovat na žákovských interpretacích. Proto v této kapitole stručně vyložím hlavní body tohoto přístupu, které pak budu v textu využívat.

Metodologickými východisky artefiletiky jsou „(I) *reflektivní analýza zážitku z procesu tvorby anebo recepce*, (II) *důraz na obsah žákovského učení*, (III) *zacílení na rozvoj žákovského poznávání prostřednictvím reflexe tvorby a dialogu o tvůrčích dílech*.“¹⁸ Každý bod obsahuje informace, které jsou významné pro pochopení pojmu artefiletika. První bod nám říká, že je důležité, aby byli žáci schopni mluvit o expresivní tvorbě, tedy reflektovat svoje dojmy, své zážitky nebo zkušenosti a zároveň také průběh tvorby prostřednictvím interpretování. Druhý bod klade důraz na žákovu schopnost přijímat nové informace, poznatky a obohacovat znalosti a zkušenosti v uvedených třech cílových oblastech: enkulturace, socializace, personalizace. Třetí bod se zaměřuje na žákovu schopnost

¹⁷ Tamtéž, str. 153

¹⁸ Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis* [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

interpretovat expresivní díla, a proto umět poučeně mluvit o své tvorbě nebo o tvorbě jiných lidí, včetně umělců, a zároveň navázat dialog s ostatními a diskutovat s nimi.

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. Takže se lidé například shodnou v tom, že barva, kterou společně pozorují, je červená, ale nemusí se shodnout na její kvalitě: někdo ji vidí jako jahodovou, jiný spíše jako třešňovou.

Lidé si ukládají obsah svých zážitků v paměti. V ní se propojují vzpomínky na *vnímání* se vzpomínkami na *společné jednání* (spolupráci) a na společnou *komunikaci*. Tím si jedinec utváří zkušenost. Získaná zkušenost se dá různými způsoby uplatnit v nových situacích. Z toho plyne, že mezi získanou zkušeností a jejím využitím v nové situaci musí existovat nějaká shoda. Této shodě říkáme *obsah*. Když chceme zdůraznit, že obsah zkušenosti byl získaný prostřednictvím vzdělávání, říkáme mu *vzdělávací obsah*.

Obsah, případně vzdělávací obsah, si nadále neseme životem a pracujeme s ním. Učitel má možnost žáky navést a nepřímo je ovlivnit pomocí symbolických procesů, aby došli k tomuto obsahu, ale o jeho celkovém uchopení a porozumění rozhodují jen žáci sami.¹⁹

Zde se již dostáváme k jádru věci vzhledem k mému textu. Při práci se vzdělávacím obsahem ve výuce učitelé potřebují porozumět tomu, jak jejich žáci vzdělávací obsah uchopují a jak s ním zacházejí. Je to zvláště důležité při interpretování expresivních děl nebo (v užším smyslu) uměleckých děl. Proto učitelé musí být schopni nějak analyzovat proces žákovského získávání zkušenosti. Aby tuto analýzu učitelé mohli provádět, musí mít pojmy pro rozlišování důležitých složek zážitku nebo zkušenosti, a to ve vztahu k vnímání, jednání a ke komunikaci. Z toho důvodu byly v teorii artefiletiky rozlišeny čtyři komponenty zážitku.²⁰

Čtyři komponenty zážitku rozlišené v artefiletice úzce souvisejí s Goodmanovými třemi typy symbolizace, které Goodman nazývá takto: **denotace - označení, exemplifikace - předvedení, exprese - vyjádření**. Slavík²¹ to vysvětluje: „*Zatímco artefiletická typologie*

¹⁹ Tamtéž, Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

²⁰ Vytvořeno po konzultaci s vedoucím práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

²¹ Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis* [online].

zážitkových komponent je založena na otázce, co si skrze symbolizaci mohou uvědomit, Goodmanova typologie odpovídá na otázku, jak se symbolizace uskutečňuje.“²²

Goodmanova²³ *denotace* vysvětluje ten způsob symbolizace, v němž platí oboustranný (symetrický) vztah mezi označujícím (A) a označovaným (B): A označuje B a zároveň B označuje A. Mezi nimi vedou jednosměrné šipky, které určují směr odkazování „tam i zpátky“, tj. vedou k A i B.²⁴ Takže např. slovo „strom“ označuje všechny stromy, ale zároveň (pro člověka, který slovu rozumí) každý strom označuje slovo „strom“.

U *exemplifikace* je to jinak: A předvádí B určitým způsobem, ale to neznamená, že B stejným způsobem předvádí A. Kupříkladu malířský portrét předvádí různé vlastnosti portrétované osoby ve stylu impresionistické malby, ale určitě nejde říct, že např. Renoirem portrétovaná osoba impresionisticky předvádí rozmanité vlastnosti svého malířského portrétu.

„Expresse vzniká ze souběhu způsobu denotace a exemplifikace s prožitkovou odezvou, přičemž mnoho doslovných (přítomných) vlastností musíme vyřadit a mnohé naopak zdůraznit a povýšit, aby ovládly strukturu významotvorných vztahů, ...“²⁵ *Expresse* podle Goodmana je *metaforická exemplifikace*. To znamená, že *expresse* je též předvedením, jen nepředvádí doslovně, ale obrazně – metaforicky na základě tvůrčího záměru svého autora. Takže například malířský portrét krále vyjadřuje jeho moc nebo jeho pýchu, ale tyto vlastnosti v portrétu nemohou být zachyceny přímo (doslovně), ale pouze obrazně, tj. prostřednictvím vizuální metafory (obraz jakožto věc nemůže být ani mocný, ani pyšný). Například tím, že král sedí na obrovském silném koni, kterého snadno zvládá, nebo tím, že králova postava výrazně dominuje v obrazové kompozici. Z toho vyplývá, že pro interpretování *expresse* divák nutně potřebuje znát určitá interpretační pravidla, která mu umožní „rozšifrovat“ metafory, které jsou v díle obsažené.

Goodmanovo rozlišení tří typů symbolizace bylo v artefietice doplněno o čtyři komponenty zkušenosti nebo zážitku. Důvodem je to, že ve vzdělávací praxi je důležité porozumět nejenom tomu, co si prostřednictvím symbolizace může divák uvědomovat, ale

Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

²² Tamtéž, Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

²³ GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8., str. 60

²⁴ Tamtéž, str. 60

²⁵ *Expresse jako způsob poznávání | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. Aktuální číslo | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154*

také tomu, jak může symbolizaci uskutečňovat tvůrce díla. Proto byly v artefiletice navrženy tzv. komponenty zkušenosti nebo zážitku, které upřesňují analýzu *procesu vnímání nebo tvorby díla*.

Denotace, neboli označení, je v Goodmanově pojetí reprezentováno **tematickou komponentou zážitku**.²⁶ Pokud např. řekneme, že obraz denotuje krajinu, počítáme se souhlasem ostatních, jelikož toto označení může být společně uznáno za správné, nebo může být společně a důvodně kritizováno. Z hlediska subjektu to znamená, že svým výrokem *tematizuje*, co je zobrazeno, a očekává, že ostatní pozorovatelé budou s jeho tematizací souhlasit. Měl by také umět uvádět průkazné argumenty na podporu svého tvrzení. Denotovat tedy znamená k něčemu odkazovat, ale být denotován nutně neznámá odkazovat k čemukoliv, varuje Goodman.²⁷ Má tím zřejmě na mysli, že obraz (jakožto věc) může být doslovně nebo metaforicky denotován nějakými přívlastky (např. „šedý“ nebo „smutný“), ale to nemusí znamenat, že obraz-věc denotuje to, co je mu přisuzováno. Důvodem je to, že žádná věc sama o sobě nic nedenotuje, vždy jí denotaci pouze přisuzujeme v závislosti na nějakém kulturním a sociálním kontextu.

Exemplifikace, neboli předvedení je rovnocenné s **konstruktivní zážitkovou komponentou**.²⁸ „Exemplifikace je nástroj, který slouží pro tvorbu intersubjektivní reality a zároveň umožňuje zachycovat vlastnosti objektivní reality na základě jejich subjektivního zpracování, takže exemplifikace je suverénním symbolizačním nástrojem při *bezprostředním poznávání*.“²⁹ Např. žlutá barva nám exemplifikuje právě tuto barvu „v objektivní realitě“, ale zároveň si ji autor sám mohl vybrat a předvést jako „moji“ ukázkou žluté barvy. Například typická žluť na van Goghových obrazech doslovně exemplifikuje jeho osobitý styl, což znamená, že často hlavně podle ní poznáme van Goghovy obrazy. To znamená, že rozpoznáváme, jak právě tento autor, van Gogh, své obrazy obvykle utvářel – konstruoval. Exemplifikujeme pouze vlastnosti, které daný předmět má a k nimž zároveň odkazuje.³⁰

²⁶ Tamtéž, Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

²⁷ GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8., str. 55

²⁸ Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

²⁹ Expresa jako způsob poznávání | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

³⁰ GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8., str. 56

Exemplifikace je spojena s intersubjektivní složkou. Pro podrobnější analýzu můžeme ještě rozlišovat exemplifikaci záměrnou, nezáměrnou a také potenciální.³¹

Problémem propojení mezi denotací a exemplifikací je to, že co je exemplifikováno, nemusí být denotováno anebo naopak. Dobrým příkladem jsou některá gesta. Pokrčení rameny exemplifikuje určitý tělesný pohyb, který denotuje nevědomost, aniž by sám byl nevědomý (tj. aniž by tuto vlastnost, nevědomost, reálně předváděl – exemplifikoval). Znaková řeč denotuje zvuk svázaný s příslušným významem, avšak zvuk fakticky nepředvádí.³²

Expresse je zvláštní tím, že od svého interpreta vyžaduje propojovat empatii s osobním prožitkem z interpretovaného díla. Aby divák například mohl interpretovat zobrazenou figuru Krista na kříži jako vyjádření utrpení, musí si nejprve uvědomit, jak by se on sám cítil, kdyby byl v situaci zobrazené postavy. To znamená, že se musí v představě „postavit na její místo“ nebo „být v její kůži“. Tedy musí být empatický. Tomu v teorii artefiletiky odpovídá tzv. **empatickou komponentou**.³³

Jenomže divák nemůže zůstat jen u empatie, protože by nemohl dílo správně interpretovat. Nepochopil by totiž svou vlastní pozici vůči tomu, co je v díle zobrazeno. Odezvou na Kristovo utrpení by nemělo být jenom trpět spolu s ním, ale jít dál – přinejmenším pociťovat soucit a spolu s ním i lásku k trpícímu spojenou se snahou jeho utrpení zmírnit nebo odstranit. Teprve to je plnohodnotná lidská nebo křesťanská odezva. K tomu si ale divák, stejně jako autor díla, musí uvědomovat svůj vlastní postoj obsažený v prožívání. Proto je v teorii artefiletiky „uvnitř“ exprese rozlišena ještě druhá zážitková komponenta: **prožitková komponenta**.

Komponenta prožitku³⁴ se týká prožívání „tady a teď“, tedy v okamžiku vnímání a interpretování díla. Empatická komponenta společně s prožitkovou komponentou jsou

³¹ Expresse jako způsob poznávání | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | *Kultura, umění a výchova* | *Odborný recenzovaný časopis* [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

³² GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8., str. 62

³³ Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | *Kultura, umění a výchova* | *Odborný recenzovaný časopis* [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

³⁴ Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | *Kultura, umění a výchova* | *Odborný recenzovaný časopis* [online].

společně zahrnutý do Goodmanovy exprese a vysvětlují psychický proces, kterým musí projít divák nebo tvůrce, když chce expresi správně interpretovat. Divák musí na jedné straně dobře porozumět tomu, co je v díle vyjádřeno, tedy to, k čemu potřebuje empatii, a současně musí být schopen porovnávat svůj dojem z díla s osobním postojem vůči němu a k tomu potřebuje uvědomovat si svoje prožívání ve vztahu k dílu.³⁵

Prožitková komponenta se liší od ostatních tří složek tím, že nejde nějak objektivně ověřit. Jedná se o subjektivní složku, která se sice může projevat nějakými vnějšími příznaky, ale nejde z vnějšku ničím ověřit, protože může být záměrným klamem. Člověk může např. předvádět prožitek radosti, ale přitom prožívat závist spojenou se vztekem. Jestliže umí své klamně pocity herecky věrohodně vyjádřit, jeho klam nejde z vnějšku objektivně odhalit a dokázat, leda by se k němu sám přiznal.³⁶

Ostatní tři komponenty jsou z vnějšku ověřitelné, jelikož se mohou týkat faktů viditelných v díle, i když např. jen z části. Tato fakta lze nějak ověřit.³⁷ Např. výše zmíněné Kristovo utrpení (empatická komponenta), lze postupně ověřovat a zdůvodňovat poukazem na jednotlivé detaily (vlastnosti) zobrazené figury: otevřené krvácející rány na těle, bolesti napjatá tvář, vyprahlá otevřená ústa atp.³⁸

Z výše uvedeného výkladu by mělo být jasné, že zážitek v artefiletice není možné vázat jen na prožitek. Zážitek nebo zkušenost v artefiletice musí mít vždy všechny čtyři svoje komponenty: konstruktivní, tematickou, empatickou, prožitkovou. Tyto složky spolu úzce souvisí a spolupracují jako jeden celek.

Všechny tři základní Goodmanovy typy symbolizace (denotace, exemplifikace, exprese) a čtyři s nimi spojené artefiletické komponenty zážitku nebo zkušenosti podmiňují způsob interpretování uměleckého či expresivního díla a rozhodují o kvalitách interpretace. Kdyby divák nedokázal denotovat a neměl tedy schopnost tematizovat svůj zážitek z díla, nemohl by popsat a vyložit, co je v díle zobrazeno. Kdyby nezvládal exemplifikaci a neměl tedy schopnost imaginárně nebo reálně konstruovat (např. nakreslit, vymodelovat)

Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

³⁵ Vytvořeno po konzultaci s vedoucím práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

³⁶ Vytvořeno po konzultaci s vedoucím práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

³⁷ Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis* [online].

Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

³⁸ Vytvořeno po konzultaci s vedoucím práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

zobrazované vlastnosti, nedokázal by interpretovat způsob utváření díla, tj. jak je dílo vytvořeno. A kdyby nebyl schopen vyznat se v expresi, tedy kdyby nebyl schopen empatie a osobitého prožitkového zakoušení díla spolu s přiměřeným psychickým odstupem od něj, neuměl by pochopit metafory šifrované v díle, takže by mu jako uměleckému dílu vůbec nerozuměl.³⁹

1.1.3 SÉMANTICKÁ INTERPRETACE A KRITICKÁ INTERPRETACE

Umberto Eco⁴⁰ ve své knize zmiňuje dva typy interpretace, a to sémantickou a kritickou. Toto jeho rozlišení budu v mé práci používat, abych zřetelně vymezila rozdíl mezi počáteční úrovní kvality interpretace u žáků a úrovní cílovou, k níž by měla směřovat výtvarná výchova. Sémantická interpretace je označení pro počáteční úroveň a výchova se snaží dospět k cílové úrovni: k interpretaci kritické.

Sémantická interpretace je počátkem jakékoliv interpretace – výše jsem se o ní zmínila jako o základním východisku a „normálním myšlení lidí“. *„Sémantická interpretace je výsledkem procesu, v němž adresát stojí před lineární manifestací textu a vyplňuje ji určitým významem.“*⁴¹ Sémantickou interpretaci tedy lze chápat jako nejjednodušší východisko interpretace – označení základních významů. Např. „na obrázku je namalovaná váza s květinami na stole“. Divák, který zvládá jen sémantickou interpretaci a neobohacuje své znalosti, ji používá stále víceméně stejně: je to jen základní popis významů. Zastává stejný a neměnný pohled na danou věc. Dalo by se stručně říci, že sémantická interpretace je jednodušší výklad a popis.

*„Oproti tomu kritická interpretace je metajazykovou aktivitou, sémiotickým přístupem, který si klade za cíl popsat a vysvětlit, z jakých formálních důvodů určitý text produkuje danou reakci.“*⁴² Kritická interpretace slouží jako zásadní obohacení oproti sémantické interpretaci. Interpret vnáší do popisu nové poznatky a tím ho obohacuje a přidává nové hodnoty. Tento typ interpretace můžeme čekat především od lidí, kteří jsou v daném tématu více orientovaní a dokáží přemýšlet nad složitějšími problémy. Můžeme také očekávat hlubší zamyšlení a ponoření se do dané problematiky. Tento typ interpretace působí více subjektivně.

³⁹ Vytvořeno po konzultaci s vedoucím práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

⁴⁰ ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9., str. 64

⁴¹ Tamtéž, str. 64

⁴² Tamtéž, str. 64

„...- na první neboli naivní rovině jde o to porozumět, co text říká sémanticky, ...“⁴³
 Sémantickou interpretaci můžeme očekávat u běžného, jednoduchého popisu. Je to něco, s čím počítáme, že se v popisu díla objeví. Pokud na obraze vidím ženu, která drží jablko, tak přepokládaná reakce je „Vidím ženu, která drží jablko“. Tato reakce je očekávaná od tzv. „naivního čtenáře“, kterého takto nazývá sám U. Eco.⁴⁴ V našem případě se jedná o „naivního diváka“.

„..., a na druhé neboli kritické rovině jde o to ocenit způsob, jakým to text říká.“⁴⁵ Od kritické interpretace očekáváme pochopení a ocenění toho, jak je obraz namalován a porozumění dalším souvislostem v odpovídajícím kulturním kontextu. Přidáme našemu popisu určitou hodnotu a obohatíme ho, zároveň tím ukážeme orientaci a nadhled k tématu. Kritická interpretace je velmi důležitá díky subjektivní rovině, kterou s sebou přináší.

Tento typ nazývá U. Eco „kritickým čtenářem“.⁴⁶ Z hlediska výtvarné výchovy se jedná o „kritického diváka“. Můžeme tedy shrnout, že empirický divák je skutečný člověk, který pozoruje a interpretuje dílo. Pokud je nepoučený, nazýváme ho naivním divákem, který si vykládá dílo prostřednictvím sémantické interpretace. Je-li poučený, mluvíme o něm jako o divákovi kritickém. Kritický divák používá kritickou interpretaci.

1.2 SLOVO X OBRAZ – SPOJENÍ SYMBOLIZACÍ

„Symbolika proměňuje zkušenost v myšlenku a myšlenku v obraz, takže myšlenka vyjádřená pomocí obrazu zůstává navždy činná, nedosažitelná a – byť byla vyjádřena ve všech jazycích – i nevyjádřitelná. Alegorie proměňuje zkušenost v pojem a pojem v obraz, ale tak, že pojem zůstává navždy definován a je vyjádřitelný obrazem.“⁴⁷ Tuto definici od Goetha použil ve své knize Umberto Eco a obsahuje všechno důležité, s čím lze při interpretování počítat.

Díky myšlenkám si tvoříme nějakou představu, se kterou dále pracujeme, a s její pomocí tvoříme obraz neboli svět. Myšlenka je však pomíjivá a nedosažitelná, a tak zůstává zachována jen s pomocí obrazu. Obraz se tímto způsobem stává symbolem (v širším smyslu), stejně jako slovo. Alegorie neboli výtvarné vyobrazení abstraktních pojmů umožňuje vytvoření obrazu a napomáhá k jeho existenci⁴⁸. Slovo a obraz jsou v našem životě

⁴³ Tamtéž, str. 64

⁴⁴ Tamtéž, str. 64

⁴⁵ Tamtéž, str. 64

⁴⁶ Tamtéž, str. 64

⁴⁷ Tamtéž, str. 14

⁴⁸ Tamtéž, str. 14

důležitými nositeli informací a jsou to pomocníci při komunikaci, z nichž každý má své zvláštnosti.

Slovo vnímáme jako základní předpoklad, který nám umožňuje výměnu informací. Můžeme je chápat jako stavební kámen komunikace mezi lidmi. Především díky vzniku písma, tedy převedením slova do písemné podoby, se stalo interpretování prostřednictvím slov součástí uměleckého díla a tím i obrazu (chápaného v širokém smyslu). Obraz lze také chápat jako nositele informace a do jisté míry i komunikace, jelikož slouží jako hlavní kanál komunikace mezi umělcem neboli autorem a divákem (tímto tématem se zabývá teorie komunikace). Autor do díla vloží znaky nebo symboly, díky kterým komunikuje se svými diváky, kteří je musejí dekodovat.

Slovo a obraz mají do jisté míry a z určitého pohledu stejné funkce, ale i přesto jsou od sebe v mnoha směrech odděleny. Především tím, že slovo je součástí jazyka s jeho pravidly, zatímco obrazy jsou k jazyku přiřazeny jen mnohem volněji a naopak mnohem silněji se váží na naši smyslovou zkušenost se světem. Proto se může zdát, že obrazy na rozdíl od slov z jiného jazyka nepotřebují žádný překlad nebo vlastně interpretaci. To však není úplně pravda. Obraz existuje jenom na základě naší interpretace, jelikož když ho interpretujeme, objasňujeme naši představu, která se k obrazu váže, a předkládáme ji druhým lidem prostřednictvím slov.

Znovu zde také mohu zmínit naivního interpreta a kritického interpreta. Od naivního interpreta očekáváme jednoduchý popis, který není zasazen do hloubky. Tímto popisem se snaží o interpretaci obrazu, ale jeho pojmový slovník není natolik obsáhlý, takže popis díla zůstává jen na povrchu a nesměruje do hlubších a širších souvislostí obrazu. Tam naopak směruje interpretace kritického interpreta, který se snaží proniknout do hloubky obrazu. To mu umožňuje jeho znalost oboru a obsáhlý pojmový slovník.

1.3 UMĚLECKÉ DÍLO JAKO PŘEDMĚT INTERPRETACE

Umělecké dílo lze chápat jako umělcův záměr vytvořit objekt, který plní estetickou a uměleckou funkci. Za umělecké dílo lze považovat obrazy, sochy, vizuální objekty atd. V této práci se soustředím především na závěsné obrazy a jim se věnuje i můj výklad. Závěsné obrazy umožňují umělci ztvárnit jeho představy, touhy nebo nálady. Napomáhají mu k vyobrazení jeho pocitů, které by neuměl jinak vyjádřit.

Pro vznik uměleckého díla je za potřebí mnoho faktorů. Jedním z nich je **zdroj**, který by se dal chápat jako příčina vzniku díla. S tím je úzce spojen **podnět**, který nám pomáhá

v naší inspiraci k tvorbě díla. Další je **přípravná fáze a pojetí**, tedy rozmyšlení toho, jak bude práce probíhat, promyšlení námětu a utváření představ. Dále přichází **plánování**, které je spojeno s projekcí a představou díla jako celku. A konečnou fází je **realizace**.⁴⁹

K. Chvatík ve své knize poukazuje na důležité prvky, které pomáhají utvářet umělecké dílo. „*Umění jako společenský fakt – a v souhlasu s tím i systém uměnovědné problematiky jako je teoretická reflexe, jako metasystém umění – má tři základní fáze: umělec – dílo – příjemce.*“⁵⁰ V této práci k „umělci, dílu a příjemci“ přidáme další důležitou složku a tou je „společenský kontext“. Jelikož je potřeba pochopit, nejen dobu, ve které bylo dílo vytvořeno, ale i jeho pochopení společností. Autor také zmiňuje, že je zapotřebí tyto umělecké prvky propojovat a uvědomovat si jejich vzájemný vztah.⁵¹

„*I jednotlivé články umělecké struktury – umělce, genezi díla, dílo samé, uměleckou strukturu jako soubor norem a kódů, recepci díla, příjemce a působení díla na společnost – je nutno chápat jako dílčí substruktury v celkové struktuře umění a zkoumat její souvislosti s celkem kultury i se společenskou strukturou dané historické epochy.*“⁵² Každé dílo, které je vytvořeno, má mnoho složek, které mu napomáhají k jeho funkci. Tyto „substruktury“, jak je popisuje K. Chvatík, tvoří celkovou strukturu umění a díky nim lze zkoumat souvislosti a propojení se společností a jejich dějinami. Tedy se společenským či kulturním kontextem.

Podle K. Chvatíka „*V komplexním přístupu k fenoménu umění uplatňuje strukturální teorie umění řadu hledisek, jejichž volba ani vzájemné vztahy nemohou být nahodilé, nýbrž musí tvořit teoretický systém.*“⁵³ Strukturální teorie je vytvořena z mnoha různých složek, které musejí zapadat do teoretického systému, tzn., že by měly být jasně určeny normy, aby zabránily odklonu od těchto pravidel. Máme tedy daný přesný postup neboli řád toho, jak zacházet s uměleckým dílem.

V již zmíněném komplexním přístupu můžeme odlišit hlediska chápání uměleckého díla. Prvním z nich je **ontologické hledisko**, které chápe dílo jako věc, jelikož ontologie je nauka o bytí. Umělecké dílo, v našem případě obraz, fyzicky visí na stěně a určitým způsobem působí na diváka. Z toho je patrné, že právě obraz, jakožto věc, dokáže měnit myšlenku. Další hledisko, které K. Chvatík ve své knize zmiňuje, je **noetické hledisko**. To napomáhá k zvláštnímu způsobu poznávání mimo dílo. Zároveň také dílo analyzuje jako

⁴⁹ KULKA, Jirí. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7., str. 25

⁵⁰ CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-027-9., str. 95

⁵¹ Tamtéž, str. 95

⁵² Tamtéž, str. 95

⁵³ Tamtéž, str. 96

způsob poznání a vyjádření skutečnosti. **Sémiotické hledisko** chápe dílo jako zprostředkovatele významu a je důležitou formou lidské komunikace. Další je **axiologický aspekt**, který se zaměřuje na hodnotu díla. Příkladá význam funkci, normám a hodnotám, které dané dílo přináší. **Psychologie** přináší do úvahy o díle genezi, která je spojena s umělcem a zkoumá, jak umělecké dílo vzniká. Dalším pojmem z psychologie umění je recepce, která je spojena s rolí diváka. **Sociologie** přináší společenské souvislosti díla, ať už na samotné dílo a jeho postavení ve společnosti, ale také na jeho hodnoty, funkce, normy atd. A nakonec je tu **historické hledisko**, které pomáhá umělecké dílo zasadit do vývoje umění. Historické hledisko napomáhá k přesnému pochopení díla dané doby a je zároveň velmi důležitou složkou k určení hodnoty díla.⁵⁴

„.....: Umění může vzbuzovat velkou přitažlivost nebo silný nesouhlas, ale v žádném případě nemá být přijímáno lhostejně. Jinými slovy, má probouzet lidské city a na jejich základě má k sobě přivolávat lidskou řeč.“⁵⁵ Jakékoliv umělecké dílo, v tomto případě obraz, je objektem, který pomáhá spojit svět umělce a diváka a napomáhá k jejich interakci, jelikož umělec skrz obraz s divákem komunikuje. Touto komunikací vyvolává v divákovi určité pocity.

K. Chvatík ve své knize dále podotýká, že umělecká díla vytvářejí určitý druh existence, kdy se s nimi např. setkáváme jako s věcmi, které díky naší „recepční aktivitě“ ožívají. Díky tomu otevírají svůj svět, skrze něj k nám promlouvají, předávají nám poselství a směřují náš pohled na skutečný svět.⁵⁶ Umělecká díla také vyvolávají dojem soběstačnosti a uzavřenosti do svého vlastního prostoru v těsném vztahu k divákovi. Jejich bytí se promítá bezprostředně do smyslů diváka, jeho zraku, sluchu a představy. Chvatík k tomu ale dodává, že *„Ve skutečnosti jsou však i ta ‚nejdokonalejší‘, ‚nejzaokrouhlenější‘ díla vybudována na mimouměleckých významech a v principu otevřena různým interpretacím.“⁵⁷ Každé dílo nereprezentuje jen samo sebe, ale obsahuje více sdělení a je v něm mnoho lidských momentů.*

Umělecké dílo představuje svět, který se umělec snaží zachytit. Dále je však také součástí materiální skutečnosti. Umělecké dílo tak předvádí specifický a ojedinělý model světa. Zároveň je také modelem samotného umělce, jeho osobnosti a postoji ke světu.⁵⁸ Obrazy nám mohou otevírat cestu k pochopení skutečnosti.

⁵⁴ Tamtéž, str. 96

⁵⁵ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. 1.díl: teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8., str. 202

⁵⁶ CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-027-9., str. 100

⁵⁷ Tamtéž, str. 100

⁵⁸ Tamtéž, str. 102

1.3.1 UMĚLECKÁ HODNOTA DÍLA

Čím se dá určit umělecká hodnota díla? Tato otázka je velmi složitá. Tomáš Kulka ve své knize zmiňuje, že dílu k získání umělecké hodnoty nestačí originalita a ani novost. „*Kdybychom postříkali plátno namátkou vybranými barvami a vzniklé skvrny všelijak rozmazali, vzniklo by dílo, jaké ještě nikdo před námi nevytvořil. Přesto by tento originální výtvar uměleckou hodnotu neměl.*“⁵⁹ K uznání hodnoty uměleckého díla je potřeba získat ještě další předpoklady. T. Kulka zmiňuje, že se jedná především o uznání a pochopení v oblasti umění. Dílo by také mělo obsahovat inovace, které jsou pro dané období důležité a řeší jeho problematiku. Z žádné analýzy samotného díla nejsme schopni posoudit, zda vybrané dílo obsahuje právě tyto inovace.⁶⁰

Ted' však nastává otázka, kdy jsme schopni ocenit přínos těchto inovací. T. Kulka říká, že k ocenění je zapotřebí vědět, zda byl potenciál inovace dále rozvinut. A k tomu je nutné znát kulturní kontext díla i z hlediska jeho historického vývoje. „*Dílo může být velmi originální ve smyslu radikálního odklonu od přijatých hranic a norem, a přesto může být umělecky bezvýznamné. Některé inovace nikam nevedou.*“⁶¹ Z toho můžeme odvodit, že dílo získává uměleckou hodnotu teprve tehdy, když jeho inovace „někam vede“. Co to znamená?

Ačkoliv mnoho význačných umělců bylo ve své době nepochopeno, jejich díla získala uměleckou hodnotu až po jejich smrti a nadále se stala vzorem pro mnoho dalších generací. T. Kulka zde uvádí příklad Vincenta van Gogha, který byl za svého života zcela nepochopen a neprodal žádný obraz. Současnou společností jsou díla van Gogha uznávána, obdivována a velmi ceněna. Z toho vyplývá, že k určení umělecké hodnoty je zapotřebí historický odstup.⁶² Teprve z tohoto odstupu totiž poznáme, zda originální nepochopené dílo vyvolalo nějakou změnu ve vývoji umění nebo kultury, tedy že „potenciál inovace byl dále rozvinut“.

A jak je to s díly, která jsou vytvořena v dnešní době? Nelze říci, že pokud je obraz vytvořen dnes, nemá žádnou uměleckou hodnotu. Pouze jsme ji ještě nemohli prověřit na základě své znalosti toho, jak dílo zapůsobilo na historický vývoj umění. Díla mohou být hodnocena kladně i záporně. Kritik může přínos díla odhadnout pomocí své intuice, nebo

⁵⁹KULKA, Tomáš, *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN: 80-200-0954-X., str. 100

⁶⁰ Tamtéž, str. 100

⁶¹ Tamtéž, str. 101

⁶² Tamtéž, str. 101

spíše, jak tomu říkají Angličané „educated guess“ neboli inteligentní (kvalifikovaný) odhad. I přesto má nejdůležitější slovo historie.⁶³

T. Kulka dále zmiňuje, jak je pro uměleckou hodnotu díla důležitý další krok vpřed v umění. „*S nástupem každé generace dochází k přehodnocování uznávaných uměleckých děl a k znovuobjevení těch, jež byla předchozími pokoleními opomíjena.*“⁶⁴ Z toho vyplývá, že umělecká díla, která byla dříve opomíjena, mají kdykoliv šanci dostat se na pomyslný vrchol slávy. Jelikož „*Vybočení ze zaběhnutých zobrazovacích konvencí doby se vždy setkávalo s nepochopením a ostře negativní kritikou.*“⁶⁵ Naproti tomu díla, která byla dříve uznávána a zažívala slávu, mohou být v dnešní době zapomenuta.

Podle T. Kulky nedokáže nepoučený divák posoudit a určit uměleckou hodnotu díla. Jedná se o jeden z mnoha problémů laické interpretace. Když se vrátíme k Ecovi⁶⁶ a jeho dvěma typům interpretace, dokážeme posoudit, jak zkušenost zhodnocení znalostmi pomáhá určit kvalitu interpretace. Sémantická interpretace je spojena s naivním divákem. Ten k dílu přistupuje z pohledu nezkušeného pozorovatele, který se např. teprve učí a chce dílu porozumět. Touto interpretací si projde každý, ale ne každý se dostane dál. Kritická interpretace totiž s sebou přináší hlubší ponoření do daného tématu a očekává znalost a orientaci v oboru. Kritický divák tak dokáže popsat nejenom to, jak na něj dané dílo působí, ale také vysvětlit okolnosti a souvislosti účinků díla. Oproti tomu naivní divák jen popíše to, co na obraze vidí, ale k dalšímu hlubšímu poznání nedojde.⁶⁷ Dokáže spíš jen povědět, zda se mu dílo líbí, nebo nelíbí. Z toho vyplývá, že se nedokáže odprosit od reality a nevnáší tak do interpretace žádné nové poznání, tudíž nedokáže určit hodnotu díla. Kritická interpretace tyto schopnosti má a otevírá tak možnosti k novému pochopení uměleckého díla a k určení jeho hodnoty.

Je jasné, že k posouzení umělecké hodnoty díla nestačí pouze dobré vnímání, bystré oko a vybraný vkus, ale především znalost kulturního kontextu, tedy zejména dějin umění. Pro přesné posouzení je především zapotřebí časový odstup. S tím souvisí hodnocení díla ve společnosti, zejména u kritiků a teoretiků umění, ale i v široké veřejnosti, jelikož musíme vědět, jak byla daná inovace dále využita.⁶⁸

⁶³ Tamtéž, str. 102

⁶⁴ Tamtéž, str. 104

⁶⁵ Tamtéž, str. 105

⁶⁶ ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9., str. 64

⁶⁷ Tamtéž, str. 64

⁶⁸ KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Vyd. 3. Praha: Torst, 2014. ISBN 978-80-7215-477-7., str. 78

1.3.2 ESTETICKÁ HODNOTA DÍLA

„Ideálně by mělo umělecké dílo maximalizovat jak hodnotu estetickou, tak hodnotu uměleckou.“⁶⁹ T. Kulka ve své knize jasně ukazuje na důležité propojení mezi uměleckou a estetickou hodnotou. Prosazuje názor, že každý obraz by měl obě tyto složky obsahovat ve stejné míře. Právě díky tomu můžeme mluvit o umění. Dále totiž uvádí, že „V různých historických obdobích můžeme vidět, jak byla jedna z hodnot preferována na úkor té druhé.“⁷⁰ Představuje jako příklad francouzský akademismus, kde byla hlavní složkou estetizující stránka. Naopak dnes je tato složka opomíjena a do hry přichází umělecká, která s sebou přináší nové inovace.

Aby dílo bylo považováno za umělecké, je zapotřebí, aby obsahovalo tyto dvě složky. Nemůžeme nezmínit další dva příklady, které ve své knize uvádí, jelikož nám pomohou k pochopení problému. Otázka konceptuálního umění je neustále zdrojem mnoha diskuzí a právě T. Kulka zmiňuje, že toto nepochopení možná vzniká kvůli tomu, že takovému dílu chybí estetická složka. Naopak u kopií, které také nejsou všeobecně pokládány za umělecká díla, chybí umělecká složka. Dalo by se říci, že se jedná o jakýsi začarovaný kruh.⁷¹

K. Chvatík⁷² charakterizuje estetický postoj jako hodnotící, protože má hodnotící funkci. Hodnotí se předmět, např. jeho tvar, barva, atd. Tím nastává problém rozdílnosti kritérií. „Není snadné dokázat, jak proměnlivá jsou kritéria podobného hodnocení: tentýž předmět, tytéž jeho objektivní vlastnosti bývají hodnoceny naprosto různě, ba přímo protikladně různými lidmi a někdy – v závislosti na kontextu životní situace – i toutéž osobou. Ještě problematičtější se ukazuje hodnocení objektivních vlastností věcí, srovnáme-li hodnotící kritéria různých historických epoch nebo kulturních okruhů; netýká se to ostatně jen věcí; i představa krásné ženy a krásného muže se proměnlivě liší od epochy k epoše a od jednotného kulturního okruhu k druhému.“⁷³

Není tedy možné se s jistotou spolehnout na žádné určení toho, co je a není krásné, jelikož každá doba s sebou přináší jiné „ideály krásy“, ať už se jedná o prostředí kolem nás nebo o samého člověka. Dá se tedy říci, že estetika je proměnlivý, dynamický proces, který určuje krásu daného období a zaměřuje se jak na člověka, tak na přírodu kolem něj.

⁶⁹ Tamtéž, str. 79

⁷⁰ Tamtéž, str. 79

⁷¹ Tamtéž, str. 79

⁷² CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-027-9., str. 83

⁷³ Tamtéž, str. 83

Na to navazuje také Kulka „Říkáme-li, že Robert Redford je krásný, míníme tím, že je to krásný muž: je krásný jako muž – přesněji jako anglosaský muž určitého věku.“⁷⁴ Dále však navazuje tvrzením „Říkáme-li, že Tádž Mahal je krásný, užíváme stejného pojmu, ale vztahujeme jej k jiné třídě objektů.“⁷⁵ Tím myslí, že i když označíme něco za „krásné,“ tak to „krásno“ nespadá do stejné skupiny, jelikož každý z uvedených příkladů náleží do jiné kategorie objektů, v rámci které je vzájemně porovnáváme.

Dalším příkladem, který T. Kulka uvádí, je přidělení Giotta do geometrického stylu. K tomu vedou určité rysy jeho malby, ale když vezmeme pro srovnání Mondriana, který by se do skupiny geometrického stylu dal jistě také zařadit, tak není možné tvrdit, že Mondrian je „stejně geometrický“ jako Giotto. Je to dáno tím, že oba tyto autoři spadají do jiné „referenční skupiny“. Jde tedy o to, že každé hodnocení je vztaheno k určité třídě objektů, kterou musíme znát, abychom mu rozuměli. Z toho lze odvodit předpoklad, že naivní divák sice dokáže spontánně hodnotit, ale přitom netuší, k jaké třídě objektů své hodnocení vztahuje.⁷⁶ Proto nedokáže své hodnocení vysvětlovat a zdůvodňovat.

K. Chvatík upřesňuje, že estetické působení a aktuální estetická norma nám předkládá výsledek, a tím je estetická hodnota. Tyto tři struktury rozděluje do určitých momentů, kterými jsou „estetická funkce“, „normy“ a „hodnoty“, kdy všechny obsahují další složky. Estetická funkce v sobě skrývá pochopení energie a působení, normy regulativu a hodnoty obsahují cíle. Je potřeba, aby tyto zmíněné složky byly v jednotě.⁷⁷

„Nedostatek „krásy“ v tradičním slova smyslu je vlastní většině průkopnických děl moderního umění – přinejmenším v době jejich vzniku. Jejich dnešní „krásu“ vytváří odstup, doba, jež stačila k tomu, aby se implicitní normy těchto děl staly uznávanými, ...“⁷⁸ K. Chvatík také dále říká, že díla, která se nějakým způsobem odklánějí od norem té doby, jsou plodnější, tzn., že mají větší přínos pro společnost. Zde se K. Chvatík shoduje s T. Kulkou a jeho myšlenkou, že umělecká hodnota díla je dána jeho vlivem na historický vývoj umění. Taková umělecká díla posouvají danou dobu dál a pomáhají k rozvoji dalším umělcům. Zároveň také rozvíjejí další umělecké směry, které z nich čerpají inspiraci.

⁷⁴ KULKA, Tomáš. *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN: 80-200-0954-X., str. 71

⁷⁵ Tamtéž, str. 71

⁷⁶ Tamtéž, str. 71

⁷⁷ CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-027-9., str. 84

⁷⁸ Tamtéž, str. 85

Jak je patrné z předešlého textu, umělecká hodnota a estetická hodnota jsou velmi důležité složky, které napomáhají umění k jeho existenci. „*Estetická hodnota je kvalitativně nové uspořádání prvků v celek v procesu recepce díla, je dynamický děj, z něhož se rodí výsledný smysl díla; je tedy typickou kvalitou strukturní, transparentní, jež ostatní hodnoty nepotlačuje, ale dává jim prosvítat skrz nový celek estetického objektu.*“⁷⁹ Transparentnost, která je spojena s estetickou hodnotou, je „organizující energií“, která je vtažena do nitra uměleckého díla. Jedná se o stavební kámen jednoty a celku.

Estetická hodnota je „..., významná společenská energie, podílející se na řízení lidského vztahu ke světu. Estetická hodnota je momentem ustavování významu uměleckého díla, aktualizujícím zacílením člověka do dění původně stavovaného smyslu díla, přechodu tvárného systému díla v strukturu významovou.“⁸⁰ K. Chvatík zde chápe estetickou hodnotu jako východisko nebo základ pro hodnotu uměleckou. Estetická hodnota je tím, co z díla-věci činí dílo umělecké, protože právě díky estetické hodnotě se na umělecké dílo díváme nikoliv jako na praktickou věc, ale jako na něco, co vyžaduje porozumění a interpretaci.

Když se znovu vrátíme k tomu, co říká T. Kulka, tak je jasné, že hodnota díla má dvě složky, a to estetickou a uměleckou. Jak jsem již zmínila, je důležité, aby dílo obsahovalo obě tyto složky, jelikož jsou mezi sebou propojeny. Umělecká hodnota se nedá určit jen vizuálním zkoumáním díla, ale je potřeba, aby divák věděl něco o významu díla a jeho kontextu v dějinách umění.⁸¹ Pouze díky tomu může porovnávat, jak bylo dílo hodnoceno v době svého vzniku, jak je hodnoceno nyní. Proto interpretace díla musí být dostatečně poučená, jestliže nemá být jenom naivní.

1.3.3 POMĚR UMĚLECKÉ A ESTETICKÉ HODNY V DÍLE

V první řadě je důležité si položit otázku, jaký by měl být poměr mezi těmito dvěma faktory, tedy uměleckou i estetickou složkou. Podle T. Kulky je důležité, aby umělecké dílo obsahovalo obě tyto složky, a to ve stejném poměru.⁸² Není tomu tak vždy, a proto je obtížné určit u daného uměleckého díla ten správný poměr. Neexistuje totiž žádné pravidlo, které by stanovilo přesnou váhu mezi rovinou estetickou a uměleckou. Jak jsem již zmínila, v dřívějších dobách byl tento problém stejný a mnoho uměleckých stylů obsahovalo jednu ze

⁷⁹ Tamtéž, str. 86

⁸⁰ Tamtéž, str. 87

⁸¹ KULKA, Tomáš, *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN: 80-200-0954-X., str. 101

⁸² Tamtéž, str. 130

dvou složek. T. Kulka nám zde předkládá i příklad jako např. akademismus dvacátého století nebo konceptuální umění.⁸³

Každá doba s sebou přináší určité faktory a také určitý pohled na problematiku pochopení uměleckého díla. Shodneme se na tom, že dílo musí, aby bylo bráno jako umění, obsahovat obě tyto složky, a to nejlépe ve stejné míře. Jelikož již z historie víme, že příklon na jednu, či onu stranu nebyl příliš úspěšný.

1.3.4 POROZUMĚNÍ OBRAZU

Gombrich⁸⁴ říká, že pokud chceme nazývat práci umělců uměním, musíme v první řadě pochopit, co vlastně umění znamená pro určité období v našich dějinách. Diváci totiž většinou rádi na obraze vidí to, co chtějí vidět ve skutečnosti.⁸⁵ Každý má rád „hezké“ věci, obrazy, náměty, ale právě to může být kamenem úrazu, jelikož bychom tím zavrhovali díla, která se od takového námětu velmi liší. Je také otázkou, co vlastně znamená a jak vypadá např. „hezký námět“. Další problém krásy spočívá v tom, že „krása“ je velmi subjektivní a může se u každého lišit.⁸⁶ V těchto úvahách se E. H. Gombrich shoduje jak s K. Chvatíkem, tak s T. Kulkou: samotná „líbivost“ díla není žádnou zárukou jeho kulturní hodnoty.

Dále musíme vědět, že umělecké dílo je umělcem vytvářeno záměrně. Vzhled i provedení je přesně dáno autorem, který ho ztvárňuje podle svého úsudku, představy a pocitu. Autor podle toho volí barvy, podklad, rozměr podkladu, techniku. Z toho je jasné, že dílo nevzniká čirou náhodou. Interpretace děl, píše E. H. Gombrich, má tento záměr vystihnout a vyložit.⁸⁷

Umění pomáhá sdělovat to, co nejde slovy ani jiným způsobem vyjádřit. Přesto je umění závislé na interpretování prostřednictvím slov. Právě v napětí mezi tím, že dílo „nejde“ vyjádřit slovy, ale současně je na tomto vyjádření závislé, vzniká obtížnost interpretování uměleckých děl. Autor své dílo vytvoří, sám ho vnímá a své pocity se snaží nějakým způsobem převést na diváka. Ten však dílo může chápat zcela odlišně a jeho pocity se mohou velmi lišit od těch umělcových. To může zapříčinit mnoho faktorů, zejména barva, kompozice, ale také samotný motiv, v němž každý může vidět něco jiného.

⁸³ KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Vyd. 3. Praha: Torst, 2014. ISBN 978-80-7215-477-7., str. 79

⁸⁴ GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, [1997]. ISBN 80-7203-143-0.

⁸⁵ Tamtéž, str. 15

⁸⁶ Tamtéž, str. 17

⁸⁷ Tamtéž, str. 17

K porozumění obrazu je také důležité znát život autora, dobu, ve které tvořil, ale také téma, kterým se zabýval. Historický kontext, který dílo neustále provází, nás může dovést právě k jeho pochopení.

1.3.5 ROLE DIVÁKA

Role diváka je pro pochopení a samotné vnímání uměleckého díla nezastupitelná, protože právě divákům je dílo určeno a schopnosti diváka dílo interpretovat rozhodují o kvalitě interakce s dílem. František Mikš a Ladislav Kesner, ve své knize odkazující na E. H. Gombricha, říkají, že vnímání a pochopení obrazu je úzce spojeno s předchozími znalostmi diváka. Zároveň zde uvádějí, že to, jak lidé v dnešní době chápou obrazy, je velmi odlišné od doby, kdy se tímto tématem zabýval sám E. H. Gombrich.⁸⁸

Zajímavě se také jeví porovnání jiných interpretací s tou výtvarnou jako např. medicína. Ta vyžaduje dovednosti a aktivní účast. „Interpret“ se tak dostane k „samozřejmé pravdě“. Oproti tomu diváci při návštěvě muzea tuto „samozřejmou pravdu“ přehlížejí a myslí si, že zážitek a pocity z uměleckých děl se dostaví zcela samy, bez jejich snahy, zapojení a aktivity.⁸⁹

Řeší se zde také otázka úpadku zájmu o umění. Mnoho diváků se totiž nedokáže zapojit a využít svůj podíl při setkání s dílem. Je zde také zmíněna studie Gettyho nadace, která byla zaměřena na estetický prožitek: „*Většina lidí, v okamžiku, kdy je konfrontována s uměleckým dílem, prostě neví, co dělat. Bez nějakého cíle, bez problému k řešení, zůstávají vně, neschopni vstoupit do vzájemné interakce s dílem.*“⁹⁰ Je to snad neochota nebo lenost se zkusit zamyslet nad daným dílem? Spíše je to neschopnost dílo dobře interpretovat. Opět se tím vracíme k základnímu problému: hodnotná interpretace díla, tj. **interpretace kritická** se neobejde bez dostatečných znalostí, o které se divák může při interpretaci opírat.

Dále vychází z faktu, že pro vnímání obrazu divákem jsou důležité jeho již získané znalosti. Vychází z toho, že „*Číst obraz nějakého umělce znamená mobilizovat naše vzpomínky a naši zkušenost s viditelným světem a ověřovat jeho představu prostřednictvím zkusmých projekcí.*“⁹¹ Podle E. H. Gombricha osobní zkušenosti velmi ovlivňují naše vnímání uměleckého díla. Dílo nám předkládá určité znaky a my je následně pomocí své zkušenosti

⁸⁸ 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

⁸⁹ Tamtéž, str. 37

⁹⁰ Tamtéž, str. 37

⁹¹ Tamtéž, str. 38

rozdíváme a vytváříme osobní scénář.⁹² Důležitou složkou v pojetí podílu diváka je **imaginativní percepce**, která je vytvořena na projekci či doplňování tedy „*filling-in*“.⁹³ Na tuto teorii navázal Dario Gamboni, který se ztotožňuje s Gombrichovým názorem a důležitou rolí projektivní imaginace. Kritický divák se tedy neobejde ani bez dostatečně kvalitní projektivní imaginace – to je tvůrčí složka jeho dovednosti interpretovat obrazy.

I když již existují další koncepce k pochopení podílu diváka a ač se například mohou vylučovat, je jasné, že aktivní role diváka se zdá být v některých případech vzdálená. Jelikož pokud divák nechce být aktivní, tak jej k tomu nikdo nedonutí. K vytvoření správné interpretace je zapotřebí znalost oboru, ale také zkušenosti z percepční a kognitivní schopnosti a kvality. Můžeme se na to však podívat i z jiného pohledu. Naprostá většina lidí do muzeí a galerií nechodí proto, aby prováděli hloubkovou analýzu každého předmětu, ale aby se podívali na zajímavé a pěkné věci a případně se i někteří poučili.

Citovaní autoři v několika bodech charakterizují divákovy předpoklady ke kritické (tedy nikoliv naivní) interpretaci: „1. *bohatou zásobárnu paměťových stop jiných zobrazení,...*“⁹⁴, kterou si dokážeme vytvořit díky dlouhodobým zkušenostem. „2. *databázi vědomostí a informací relevantních pro daný interpretativní úkol,...*“⁹⁵, což je propojení percepčních procesů a kognitivních center. „3. *soubor mimořádně trénovaných vizuálních procedur,...* 4. *schopnost mobilizovat tyto zdroje a přizpůsobit je požadavkům konkrétního zobrazení a specifické povahy interpretativního úkolu,*“⁹⁶ tzn. přizpůsobení a synchronizace schémat. „5. *důkladná znalost kontextu interpretativního procesu,...*“⁹⁷, což v daném zobrazení znamená hledání kontextů. „6. *schopnost potlačit či oddělit další subjektivní obsahy myslí od prováděné interpretativní procedury.*“⁹⁸ Divákův podíl na utváření díla je založen na správné identifikaci složek, tedy toho, co se v daný moment na obraze odehrává.

Důležité je zde také zmínit, jak si většina diváků utváří svůj názor na výtvarné dílo. Pokud vidíme obraz, na kterém není přesně ukázáno, o co se jedná (abstrakce), je divák nucen nalézt toto vodítko sám. Mnozí však tuto volbu hledání ihned zavrhnou a nesnaží se o žádnou

⁹² Tamtéž, str. 38

⁹³ Tamtéž, str. 38

⁹⁴ Tamtéž, str. 42

⁹⁵ Tamtéž, str. 42

⁹⁶ Tamtéž, str. 42

⁹⁷ Tamtéž, str. 42

⁹⁸ Tamtéž, str. 42

iniciativu. Nejjednodušším řešením pro ně je podívat se na název díla a i když na obraze tu danou věc nevidí, odcházejí spokojeni. O dílo se přestávají nadále zajímat.⁹⁹

Ať už se jedná o obraz, sochu, divadelní představení, promítání v kině nebo hokejový zápas, tak každá z těchto složek je závislá na divákovi a na jeho aktivitě. Jelikož žádné představení se neobejde bez diváků, žádný zápas se neobjede bez fanoušků a žádná výstava se neobejde bez obdivovatelů. Role diváka je v dnešní době velmi důležitá a právě oni tvoří světy, které ti druzí mohou žít.

1.3.6 VNÍMÁNÍ BAREV

Barva v obrazech je důležitý prostředek pro vnímání a do velké míry rozhoduje zejména o estetické hodnotě výtvarného díla. Každý z nás vnímá barvu jinak a na každého z nás i jinak působí. Existují však obecně platné principy, kdy např. žlutá připomíná barvu slunce, tedy teplo, a lidé mají tendenci žlutě vymalovaný prostor vnímat jako teplejší, než je ve skutečnosti. Touto problematikou se zabývá obor psychologie barev. Barva je prostředek, který nám napomáhá vnímat a zároveň se stala důležitou a „mocnou“ součástí obrazu. Díky barvám na nás každý obraz nějak působí a také si jejich prostřednictvím dokážeme vytvářet svůj vlastní názor. Barvy totiž dokáží člověka ovlivnit a vše tak můžeme chápat zcela jinak. Pomocí barev nám dokáže autor navodit pocity i myšlenky, které chce, abychom při pohledu na jeho dílo měli. Dokáže tak s jejich pomocí určitým způsobem s divákem manipulovat. Tmavé a studené barvy v člověku spíše vyvolávají negativní pocity, které se promítnou do jejich interpretace. Naproti tomu světlé a teplé odstíny barev v divákovi spíše vyvolávají lepší pocit a při pohledu na ně si tak nevytváří pochmurné scénáře.

Barva však takto důležité postavení v minulosti neměla. V dřívějších dobách byla pokládána za méně významnou a druhořadou složku, která napomáhá utvářet umělecké dílo. Hlavní složkou byla dříve kresba a barva jen podporovala krásu díla. Zvýraznění role barvy bylo spojeno především s italskou renesancí, kdy proběhla obrovská změna jak ve vědě, tak v umění.¹⁰⁰

Barva je pro umělce hmota, díky které je schopen vytvořit žádoucí efekt. S barvou se však pojí také vjem a barevná světla, a tak je zapotřebí mít tyto složky na paměti.¹⁰¹ Nanášení barev je spojeno s tím, že každý umělec si tak vytvoří svůj vlastní rukopis, podle kterého je pak snadněji rozpoznatelný (viz Vincent van Gogh). Rukopis je tedy individuální, ale zároveň

⁹⁹ Tamtéž, str. 43

¹⁰⁰ BROŽKOVÁ, Ivana. *Barva a obraz*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1980., str. 7

¹⁰¹ Tamtéž, str. 10

je podmíněn dobou, ve které umělec tvoří. Existuje např. rukopis jemný a hladký, nebo také splývavý, dále zahmlazené stopy po tahu štětcem atd. Tento faktor se postupem času dostává do popředí a ve 20. století vznikl směr „action-painting“ neboli „gestická malba“, která se snaží právě orientovat jen na tuto techniku.¹⁰²

Karel Srp ve své knize cituje Gottfrieda Wilhelma Leibnize: „*Avšak smyslovými kvalitami tomu tak není, a proto nelze udat například znak, s jehož pomocí bychom poznali modré, jestliže jsme je ještě nikdy neviděli. Podle toho je modrá svým vlastním poznávacím znakem, a aby se člověk dověděl, co to je, musí se mu nevyhnutelně ukázat.*“¹⁰³ Můžeme to „přeložit“ do Goodmanova jazyka: modrá je smyslový jev, proto pro jeho poznání nestačí samotná denotace, ale potřebujeme ji doplnit exemplifikací.

Barvu, její tón, vnímá každý zcela odlišně a vidíme v ní něco jiného. Nastává zde otázka, jak se tedy shodneme na tom, že zrovna toto je modrá barva. Je to dáno tím, že nám to někdo ukáže - exemplifikuje. Skvělým příkladem je kreslení dětí ve škole či školce: každý „musí“ použít modrou barvu na nebe, zelenou na korunu stromu a hnědou na kmen. Tento fakt je velmi svazující, jelikož jedinci odepírá možnost kreativity. Musíme však pamatovat na to, že barvu můžeme považovat také za symbol těchto věcí, či v jiném pojetí, je barva jejich znakem. Z toho vyplývá, že nemusí jít o potlačování kreativity. Zároveň ale představuje důležité východisko pro porovnávání variant. Děti se mohou na vlastní oči přesvědčit, že někteří malíři, např. Barbizonci, skutečně malovali koruny letních stromů především zeleně, ale fauvisté třeba modře nebo červeně. A při pozornějším pohledu se i u těch Barbizonců dají v zeleni listů najít leckteré jiné barvy.

Při vytvoření obrazu tedy může barva získat následující uplatnění. První z nich je **věcná charakterizace**, při níž „*barvy přispívají k charakterizaci věcí svým informačním obsahem.*“¹⁰⁴ Někdy se tomuto pojetí říká „lokální barvy“. Citovanou větu lze chápat tak, že pomocí barev dokážeme poznat, kdy a za jaké situace byl daný motiv vyobrazěn. Jiří Kulka uvádí příklad barvy trávy, kdy na jaře je svěží, naproti tomu v létě je sušší a má až šedivou barvu.¹⁰⁵ Dále získává **emotivní význam**, kdy „*citový obsah barev je dán především jejich psychofyziologickou povahou...*“¹⁰⁶ Ten v nás může vyvolat např. sytost barev anebo vyloženě naše zkušenosti, jelikož každá barva nám „něco“ evokuje. V zelené barvě vidíme

¹⁰² Tamtéž, str. 11

¹⁰³ SRP, Karel. *František Kupka - geometrie myšlenek*. Ilustroval František KUPKA. V Řevnicích: Arbor vitae, 2012. ISBN 978-80-87164-92-1., str. 157

¹⁰⁴ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7., str. 250

¹⁰⁵ Tamtéž, str. 250

¹⁰⁶ Tamtéž, str. 250

trávu, v modré vodu a v červené krev. Tato naše zkušenost s danou barvou nám umožní dívat se na dílo z určitého pohledu a také jej interpretovat. **Asociační význam** je spojen s naší vazbou ke konkrétnímu předmětu, jelikož každá barva charakterizuje daný předmět. V zelené barvě vidíme trávu, ale zároveň také listy stromů, les, odpočinek. **Symbolizující význam** je v umění využíván záměrně. Poslední je **výtvarná hodnota**, jelikož barva je důležitým estetickým fenoménem a je s ní zacházeno jako s výtvarnou hodnotnou.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 250

2 EMPIRICKÝ VÝZKUM

Jedná se o druhou část práce, která je věnovaná průzkumu kvalit interpretace u studentů středních škol.

Pro výzkum v této práci jsem vytvořila dotazník, který je zaměřen na interpretaci a interpretování výtvarného díla, konkrétněji závěsných obrazů. Ráda bych zjistila, jak dokáží respondenti s uměleckou přípravou (studenti SUPŠ a ZUŠ Zámeček v Plzni) a respondenti bez této přípravy, avšak se všeobecným vzděláním (studenti Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech), interpretovat umělecká díla – závěsné obrazy.

Dotazník, který jsem pro výzkum připravila, vyžaduje od respondentů určité znalosti, ale zaměřuje se také na uplatnění jejich intuice, představivosti. Sestavila jsem jej tak, aby se respondenti museli zamyslet nad smyslem vybraných uměleckých děl a mohli zapojit jak své znalosti, tak svou fantazii a intuici. Tomu odpovídá charakter jednotlivých otázek.

Výsledkem celého dotazníku bude porovnání a odlišení **sémantické**, tedy „naivní“, roviny interpretace od **kritické** interpretace. Abych tyto dva způsoby interpretování mohla odlišit, vložila jsem do dotazníku kromě uzavřených otázek také otázky otevřené. Předpokládala jsem, že právě díky otevřeným otázkám dokážu prostřednictvím kvalitativní analýzy odpovědí co nejlépe posoudit, porovnat a oddělit tyto dvě roviny interpretace. Prostřednictvím kvalitativní analýzy také mohu získat poznatky o celkovém charakteru interpretování výtvarného uměleckého díla respondenty daného věku vybavenými daným vzděláním.

- **Výzkumná otázka a předpokládané zjištění**

Moje výzkumná otázka je založena na rozlišení **sémantické interpretace** od **interpretace kritické**. Ptám se, do jaké míry se v kvalitě interpretování uměleckého díla (závěsného obrazu) projeví vzdělávací specializace interpretů – středoškoláků. Očekávám, že respondenti s uměleckou přípravou (SUPŠ a ZUŠ) dokážou lépe interpretovat umělecká díla a jejich odpovědi se budou spíše pohybovat na úrovni „kritické“ interpretace. Od respondentů bez umělecké přípravy, avšak se všeobecným vzděláním (gymnázium), očekávám, že jejich výpovědi se budou pohybovat ve větším počtu na úrovni **sémantické** neboli „naivní“ interpretace.

1.4 METODIKA

Pro svou práci a sběr dat jsem zvolila techniku **kvalitativního** výzkumu doplněnou dílčími technikami **kvantitativního** zkoumání. Práce je zaměřena především na podstatu „fenoménu interpretace“, který je v tomto případě ovlivněn edukací, tedy vzděláním. Rozhodla jsem se použít metodu dotazníku neboli způsob kladení a získávání písemných odpovědí. Je určen pro hromadné získávání údajů během relativně krátkého času.¹⁰⁸ Dotazník je tvořený otázkami, které od respondentů vyžadují interpretaci reprodukcí obrazu nebo uplatnění znalostí, které se k tomuto interpretování vztahují. Dotazník má sloužit k rozlišení „naivní interpretace“ a „kritické interpretace“, jenž zde očekávám.

1.4.1 CHARAKTERISTIKA DOTAZNÍKU

V dotazníku jsem použila otevřené otázky, ale také uzavřené – s výběrovou odpovědí (a, b, c). Respondent se pokusí na otázky zodpovědět, jak nejlépe umí. Uzavřené otázky respondentům nabízejí různé alternativy odpovědí a jejich úkolem je vybrat pro ně tu nejvhodnější. Vybírají tedy z určité škály. Jejich výhodou je lehké zpracování oproti otázkám otevřeným a také to, že se zakroužkované odpovědi dají spočítat.¹⁰⁹ Naopak otevřené otázky dávají respondentovi volnost, kde může svými vlastními slovy odpovědět. Otázka respondenta navede na tázaný jev, ale dále mu nic neurčuje a nechává mu volný prostor pro vyjádření.¹¹⁰ Díky otevřeným otázkám mám shromážděny jimi napsané odpovědi a respondenti díky nim mohou lépe vyjádřit své pocity.¹¹¹

Respondenti měli za úkol podle svých schopností interpretovat pět obrazů (dva jsou vytvořeny jedním umělcem). V práci jsou použita díla z období postimpresionismu a modernismu, která nějakým způsobem ovlivnila následující generace, nebo svým stylem vyvolala rozruch v tehdejší společnosti. Jedná se o díla umělců, kteří jsou poměrně dobře známí a znalost jejich díla by měla patřit k všeobecnému kulturnímu vzdělání na středoškolské úrovni. Výběr nebyl složitý, snažila jsem se o to, abych vybrala ty, kteří jsou určitým způsobem zapsáni do naší společnosti, jako jsou např. Vincent van Gogh, Edvard Munch, Andy Warhol. Jako protiklad jsem rozhodla do dotazníku vložit dílo od české umělkyně Toyen, která není podle mého názoru v našem prostředí až tak známá.

¹⁰⁸ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0., str. 121

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 124

¹¹⁰ Tamtéž, str. 126

¹¹¹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9., str. 186

Oproti tomu výběr obrazů nebyl tak jednoduchý jako výběr jejich autorů. Každý má určitého umělce spojeného s nějakým dílem, takže když například řeknu jméno Andy Warhol, každému se vybaví jeho „Marilyn Monroe, Campbellovy konzervy“, anebo když zmíním jméno Edvard Munch, většina lidí uvidí „Výkřik“. Právě proto zde máme záměrně použité obrazy, které jsou méně známé, jako např. Warholovo „Elektrické křeslo“ nebo Munchovo dílo „Večer na třídě Karla Johana“. Zvolila jsem je proto, že díky tomu vidíme, jak respondenti dokáží pracovat se svými znalostmi a jak je umějí převést na jiné dílo. Naopak je zde také použito známé dílo, které si mohou respondenti spojit s daným umělcem, např. „van Goghova židle“ nebo „Spící“ od Toyen. Více jsou zde zastoupena méně známá díla, a to proto, aby respondenti nebyli příliš ovlivněni cizí interpretací a zároveň byli nuceni přemýšlet a zamyslet se nad každým dílem zvlášť.

Při výběru děl jsem se zaměřila na moderní umění a obrazy s realistickým ztvárněním motivu. Nechtěla jsem použít abstraktní – nefigurativní – obrazy, a tak je v každém díle divákovi předložen nějaký rozpoznatelný konkrétní motiv. Abstrakci jsem se ale nechtěla vyhnout – ta není použita v motivu, ale je ukryta v samotném díle. Každé z těchto děl v sobě něco ukrývá, něco, co je divákovi skryto a možná by jej nad tím nenapadlo ani přemýšlet a pít se po smyslu.

Vyplnění dotazníku nevyžaduje žádné hlubší znalosti z dějin umění. Respondenti zde mohou použít svou fantazii, vytvořit různé interpretace, uvolnit svou **projektivní imaginaci** (viz výše) a zkusit vytvořit určitý příběh.

První strana představuje samotný dotazník a jeho cíle, postup vyplňování a část motivující respondenty k vyplnění otázek. Popsala jsem jim, jak mají dotazník vyplňovat. Nutné také bylo zmínit jeho obsah, přesněji je připravit na to, že v dotazníku jsou reprodukce uměleckých děl a ke každé z nich jsou vytvořeny příslušné otázky. Nakonec jsem jim poděkovala za jejich ochotu a čas a zmínila mé jméno. Poté mohli přejít k vyplnění dotazníku. Jeho přesný vzor je umístěn na CD i se všemi vyplněnými dotazníky od respondentů.

VSTUPNÍ ČÁST- SOCIOMETRICKÉ POLOŽKY DOTAZNÍKU

- **Otázka číslo 1:** Kdo dotazník vyplňuje: (zakroužkujte vhodnou odpověď)
 - Žena
 - Muž

První otázku jsem směřovala na pohlaví respondentů. Ve výzkumu s ní dále nepracuji, ale chtěla jsem mít přehled, kolik žen i mužů z celkového počtu 57 respondentů dotazník vyplnilo.

- **Otázka číslo 2:** Jakou školu studujete? (zakroužkujte vhodnou odpověď)
 - Gymnázium Jaroslava Vrchlického, Klatovy
 - SUPŠ a ZUŠ Zámeček

Tato otázka je již pro zkoumání důležitá, jelikož právě rozdělení respondentů do dvou skupin je pro další práci podstatné při hledání odpovědi na klíčovou otázku: Liší se výzkumné skupiny v proporcích mezi naivní a kritickou interpretací?

- **Otázka číslo 3:** Měl/a jste na střední škole/ gymnáziu výtvarnou výchovu nebo jiný předmět spojený s uměním a tvorbou? (zakroužkujte vhodnou odpověď)
 - Ano
 - Ne

U této otázky bylo důležité zjistit, zda také studenti gymnázia prošli po dobu svého studia uměleckou přípravou v hodinách Vv, anebo jiným předmětem spojeným s uměním. V případě studentů na Zámečku je odpověď jasná, jelikož studují uměleckou školu. Toto však nemusí být pravidlem u studentů z gymnázia, jelikož jen někteří si vybrali hodiny Vv, které probíhaly pouze v 1. a 2. ročníku.

- **Otázka číslo 4:** Zajímá vás umění? (zakroužkujte vhodnou odpověď)
 - Ano, velmi mě zajímá
 - Zajímá mě
 - Nijak zvlášť mě nezajímá
 - Je mi lhostejné
 - Mám k němu záporný vztah

Otázka číslo 4 obsahuje „škálu“ zájmu o umění respondentů. Je tedy zaměřena na postoj, který zastávají k tomuto oboru.

- **Otázka číslo 5:** Znáte-li některá výtvarná umělecká díla, zde napište jména 1 – 4 výtvarných umělců, jejichž dílo vás nejvíce zaujalo. Navíc můžete uvést i název některého jejich díla.

Otázka je zaměřena na znalost umění a také zájem o něj. Měla by poskytnout informaci o kvalitách znalostí, které mohou mít vliv na kvalitu interpretování.

VINCENT VAN GOGH

U Vincenta van Gogha jsem vybrala dvě díla, která jsou dobře srovnatelná, protože zobrazují tentýž objekt, ale liší se způsobem zobrazení. Nabízejí tedy příležitost pro kritickou interpretaci „jak“ je předmět zobrazen. Van Gogh do obou děl promítl portréty, které vytvořil pomocí židlí a předmětů na nich položených. Jedná se o portrét „Van Goghova židle“ a „Gauguinova židle“.

- **Otázka číslo 6:** Vincent van Gogh namaloval obrazy dvou židli. Zkuste na základě své znalosti nebo intuice určit, na které židli sedával Vincent van Gogh a na které Paul Gauguin. (zakroužkujte vhodnou odpověď)
 - Obrázek 1. Vincent van Gogh Paul Gauguin
 - Obrázek 2. Vincent van Gogh Paul Gauguin

Otázka číslo 6 obsahuje výběr mezi dvěma obrazy od Vincenta van Gogha. Výběr se opírá o původní autorský záměr: namalovat věc (židli) tak, aby svým vzhledem charakterizovala osobu, která ji užívá.

- **Otázka číslo 7:** Svoji odpověď z předchozí otázky stručně zdůvodněte, případně napište, proč jste se nedokázal/a rozhodnout.

Tato otázka je záminkou pro první náhled na interpretační schopnosti respondentů, protože způsob zdůvodňování by měl ukázat, jak o obrazech přemýšleli.

- **Otázka číslo 8:** Jak na vás obě díla působí? Zkuste se zamyslet nad tím, proč je van Gogh takto namaloval. Otázka pokračuje na další straně. Obrázek 1. Obrázek 2.

Otázka číslo 8 je zaměřena více na interpretaci díla. Respondenti se měli nad dílem zamyslet a popsat, jaký mohl být autorův záměr. Měli zde také uvést, jak na ně dílo působí. Pro každé dílo jsem vyhranila samostatný prostor, kdyby se chtěl někdo více rozepsat a také proto, aby byly odpovědi směřovány k dílům zvlášť.

- **Otázka číslo 9:** Popiš rozdíly mezi díly z obrázků 1 a 2, které považujete za důležité k jejich rozlišení.

Tato otázka je zaměřena na to, jakou váhu dávají rozdílům v obrazech a jak jsou pro ně důležité. Měli by zmínit takové rozdíly, díky kterým dokáží obrazy rozlišit a porovnat je. Tím se snažím zjistit kvalitu jejich schopnosti rozlišovat důležité složky díla, která je podmínkou popisné složky interpretace. Současně se tu mohou projevit předpoklady k analýze díla, které jsou nutné pro kritickou interpretaci.

- **Otázka číslo 10:** Jak se vám tato díla líbí/nelíbí? (zakroužkujte vhodnou odpověď)
 - jsem dílem nadšený
 - velice se mi líbí
 - líbí se mi
 - nemám vyhraněný názor
 - nelíbí se mi
 - velmi se mi nelíbí
 - odpuzuje mě

Obsah otázky číslo 10 se opakovala u všech obrazů (otázka č. 15 - Munch, č. 21 - Toyen, č. 26 - Warhol), proto se již k ní nebudu vracet. Zjišťuje postoj k dílu na

nejzákladnější emoční úrovni. Zde je vytvořena škála líbivosti každého díla, kde mají respondenti zakroužkovat, jak se jim každé dílo líbí.

EDVARD MUNCH

Od Edvarda Muncha jsem zvolila dílo, které se v mnoha ohledech podobá jeho neznámějšímu dílu „Výkřik“. Jedná se o dílo „Večer na třídě Karla Johana“. Pokud respondenti nebudou znát jeho díla, mohou se potýkat s nejasností, jelikož v díle je mnoho jiných postav, a tak nemusejí přijít na to, že právě jedna z nich může být sám autor.

- **Otázka číslo 11:** Stručně popište, co na obraze vidíte a považujete to za důležité pro jeho výklad.

Otázka číslo 11 se opakovala i u dalšího obrazu (otázka č. 16- Toyen). Zde po respondentech požadují, aby popsali obraz přesně tak, jak ho vidí: ptám se na kvalitu jejich pozorovacích schopností a schopností popsat sledované dílo. Tyto otázky jsou tedy soustředěné hlavně na příležitost k posuzování kvality **popisné složky interpretace**. Kromě toho by se tu však mohla projevit i kvalita **projektivní imaginace**.

- **Otázka číslo 12:** Kousek od davu je vyobrazena postava. Kdo myslíte, že to je. A proč?

Předpokládám, že u této otázky se budou lišit odpovědi u nepoučených a poučených respondentů: mohla by se tedy projevit větší znalost v oboru a také kvalita **projektivní imaginace**.

- **Otázka číslo 13:** Co má podle vás obraz vyjadřovat?

Otázka číslo 13 se opakovala i u dalšího obrazu (otázka č. 17 - Toyen). Respondenti se mohou zamyslet nad cílem autora a zkusit si sami vytvořit příběh vybraného díla. Měla by se tu projevit kvalita **projektivní imaginace**.

- **Otázka číslo 14:** Jak na vás obraz působí?

Otázka číslo 13 se opakovala i u dalších obrazů (otázka č. 17 - Toyen, č. 24 - Warhol). V této otázce se zaměřím na dojmy respondentů z díla. Soustředím se tedy hlavně na prožitkovou složku zážitku z díla. Ale předpokládám, že poučení respondenti budou psát i o empatické složce, která by u kritické interpretace měla s prožitkovou úzce souviset.

TOYEN

Dílo od Toyen jsem vybrala především kvůli tomu, že ho mám velmi ráda a zajímalo mě, jak jej budou vnímat jiní lidé. „Spící“ je totiž spojením iluzivního světa, ženských instinktů, nostalgických pocitů, nenaplněné touhy a marné naděje.

- **Otázka číslo 16:** (viz Otázka číslo 11 - Munch) Stručně popište, co na obraze vidíte a považujete to za důležité pro jeho výklad.
- **Otázka číslo 17:** (viz Otázka číslo 13 - Munch) Co má podle vás obraz vyjadřovat?
- **Otázka číslo 18:** (viz Otázka číslo 14 - Munch) Jak na vás obraz působí?

- **Otázka číslo 19:** Je podle vás vyobrazený objekt věc nebo bytost? Jak ho vnímáte?

U této otázky nechávám respondenty pracovat s alternativou, kterou jim předložím. Očekávám, že některé odpovědi mohou být jednoslovné, jelikož se nad tím nebudou chtít více pozastavit nebo nebudou jednoduše vědět, co dál napsat. Oproti tomu očekávám, že některé odpovědi budou více rozepsané a mnou předložené návrhy obohatí o své nápady.

- **Otázka číslo 20:** Proč myslíte, že se tato věc/postava vznášá a je prázdná?

Tato otázka úzce souvisí s tou předchozí. Respondenti se mají zaměřit na to, proč se postava vznášá. Měli by vymyslet interpretaci, která zodpoví položenou otázku. Zpětně by mě ale zajímalo, jestli si toho, že je postava prázdná, někdo všiml až potom, co si přečetl tuto otázku, nebo to uviděl hned. Měla by se tu projevit kvalita **projektivní imaginace**.

ANDY WARHOL

U Andyho se nesmělo jednat o příliš známé dílo, ale mělo by s ním být spojeno. Vybrala jsem proto „Elektrické křeslo“, které spadá do série „Smrt a neštěstí“. Z tohoto cyklu jsou právě velmi známé obrazy, např. několikrát opakované portréty Marilyn Monroe. Nemohu však předpokládat, že tento záměr některý z respondentů objeví. I tak jsem toho názoru, že toto spojení s velmi známým dílem je vhodné. Jediným problémem, se kterým jsem se při výběru díla potýkala, bylo rozhodnutí, jakou barevnou variantu do dotazníku vložit, jelikož Warhol vytvořil nespočet různých variant. Nakonec jsem se rozhodla pro kombinaci teplých tónů: červená, oranžová, žlutá. Tyto barvy působí alespoň na mě teplým dojmem, který se však bije s pocitem strachu, jelikož červená i oranžová barva jsou používány jako výstražné prostředky. Bude zajímavé sledovat, jak na to zareagují respondenti.

- **Otázka číslo 22:** Jakou otázku mohl Warhol tímto obrazem ve společnosti vyvolat?

Zde po respondentech požaduji nejlépe přesné znění otázek, které se jim vybaví při pohledu na toto dílo. Zde by se měla projevit kvalita znalostí o kulturním kontextu a schopnost je propojit s vlastní interpretací díla.

- **Otázka číslo 23:** Proč myslíte, že použil zrovna tento motiv?

Jak jsem zmínila, obraz pochází ze série „Smrt a neštěstí“, jelikož Warhol se tímto tématem velmi zabýval. Zajímalo by mě, jak na tuto otázku respondenti odpoví, jelikož dle mého názoru si většina z nich tento obraz nespojí s již zmíněnou M. Monroe. Zde by se opět měla projevit kvalita znalostí o kulturním kontextu a schopnost je propojit s vlastní interpretací díla.

- **Otázka číslo 24:** (viz Otázka číslo 14 - Munch) Jak na vás obraz působí?
- **Otázka číslo 25:** Myslíte si, že by na vás tento obraz působil jinak, kdyby byl namalován tmavými barvami? (zakroužkujte vhodnou odpověď)
 - Ano, působil
 - Ne, nepůsobil
 - Nedokážu posoudit

V práci se zabývám barvou a jejím vnímáním, proto mi přišlo vhodné položit respondentům otázku, která bude zaměřena na toto téma. Každý vnímáme barvy jinak a pro každého znamenají něco jiného. Pomáhají autorovi navodit v divákovi určitý dojem a pocit, díky kterému se na dílo dívá určitým způsobem. Otázku jsem do dotazníku vložila především kvůli tomu, abych alespoň touto formou otázky od respondentů zjistila, jak tuto myšlenku chápou oni sami a jak na ni nahlízejí. Sama jsem se totiž při výběru díla rozhodovala, jakou barevnou variantu zvolit. Bude zajímavé, kolik respondentů odpoví, že změnou barvy by se jeho přístup nelišil anebo naopak. Otázka je schválně položena právě u tohoto díla, jelikož samotný motiv nemusí být pro mnoho z nich příjemný. V této otázce by se opět měla projevit kvalita **projektivní imaginace** a schopnost rozlišovat i propojovat **empatickou** komponentu výtvarného zážitku s komponentou **prožitkovou**.

1.4.2 ZPŮSOB ZADÁNÍ DOTAZNÍKU A ZPRACOVÁNÍ ÚDAJŮ Z DOTAZNÍKU

Celkem jsem získala 57 dotazníků. Z každého dotazníku jsem si nejdříve vypsala všechny uzavřené otázky do tabulky ve Word Excel, kde jsem zakroužkované odpovědi sečetla a následně tvořila grafy, tabulky absolutních četností, relativních četností řádkových i sloupcových a Chí- kvadrát. Otevřené otázky jsem následně vypsala každou zvlášť do vytvořené tabulky v Microsoft Word a vzniklo mi tak devatenáct souborů.

Údaje z otevřených otázek jsem zpracovávala kvalitativně. Postupně jsem si vypsala všechny důležité části odpovědí a porovnávala je navzájem. Tím jsem získala základní přehled o tom, jak respondenti přistupují k interpretování, čeho si všímají, jaké jsou mezi nimi shody a rozdíly. Na základě toho jsem zařazovala jednotlivé části odpovědí do společných skupin dle typů odpovědi. Tyto typy jsem dále charakterizovala a třídila, abych zjistila různé kvalitativní charakteristiky způsobů interpretování, které respondenti využívají, a mohla na jejich základě rozlišovat míru.¹¹²

Dotazník obsahuje pět obrazů, z toho dva jsou dílem jednoho autora. Ke každému z nich jsem vytvořila otázky, které se v některých případech opakují, nebo naopak některé jsou použity jen u jednoho díla. K vyplnění těchto otázek se měl respondent soustředit jen na své pocity a myšlenky, které v něm díla vyvolávají. Vyplnění dotazníku respondentům zabralo zhruba 30 minut, avšak některým respondentům byl čas navýšen nebo jiní jej odevzdali naopak dříve.

Vyplňování dotazníků probíhalo ve dvou dnech. Každé návštěvě předcházela domluva s vedením školy, popřípadě jsem také kontaktovala přímo učitele, při jehož výuce jsem chtěla dotazník předložit, aby jim můj zásah do hodiny příliš nenarušil plán výuky. Nejdříve jsem dotazník odnesla na SUPŠ a ZUŠ studentům čtvrtého ročníku oborů Užitá fotografie a

¹¹² Vytvořeno po konzultaci s vedoucím práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

audiovizuální tvorba, Grafický design a média. Dotazník jsem studentům předložila k vyplnění při výuce „Dějiny umění“. Vřele jsem uvítala toto spojení, jelikož mi to vzhledem k tématu přišlo vhodné.

Další den po domluvě s panem ředitelem jsem zamířila na gymnázium, kde mi bylo umožněno předložit dotazník studentům jedné ze tříd čtvrtého ročníku. Zde probíhala výuka „Českého jazyka“, ale vyučující o mé návštěvě předem věděla, a tak k tomu uzpůsobila průběh hodiny. Ještě ten samý den jsem dotazník předložila druhé skupině na umělecké škole, přesněji studentům oborů Prostorový design a sochařství, Konzervování a restaurování kamene, Malba v umění, designu a architektuře. Opět probíhala výuka „Dějiny umění“. Vyučující mou návštěvu přivítal vřele, jelikož on sám po studentech vyžaduje interpretaci uměleckých děl. Podle jeho slov jim to ale příliš nejde.

Při představení a zadávání dotazníku jsem se nesetkala s žádnými problémy. Vedení školy, vyučující i studenti byli velmi ochotní. Studenty jsem v rychlosti seznámila se svou prací a s dotazníkem, který již měli před sebou. Ujistila jsem je, že kdyby nějaké otázky nerozuměli, mohou se na mě obrátit a já jim ráda pomohu. Svoji řeč jsem zakončila poděkováním jak studentům, tak vyučujícím za jejich ochotu a čas. Studenti se následně mohli pustit do vyplňování dotazníku.

Někteří studenti měli dotazník vyplněný brzy, jiní si naopak dali více času. Po celou dobu vyplňování jsem byla ve třídě přítomna. To se také projevilo v tzv. **návratnosti** dotazníků, jelikož všechny byly odevzdány a vyplněny tak, že jsem je mohla použít pro tento výzkum. Občas se stalo, že respondenti nějakou odpověď vynechali, ale jelikož zbytek dotazníku byl vyplněn, neměla jsem důvod ho vyřadit. Od studentů jsem získala a zpracovala všech 57 dotazníků, a tak mohu s jistotou říci, že mám 100 % návratnost.

1.5 VOLBA RESPONDENTŮ A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Pro výzkum v této práci bylo zapotřebí vybrat respondenty. Zvolila jsem dvě skupiny studentů ze středních škol. Tyto skupiny se vzájemně liší svou vzdělávací specializací s ohledem na řešenou výzkumnou otázku: do jaké míry se v kvalitě interpretování uměleckého díla (závěsného obrazu) projeví vzdělávací specializace respondentů – středoškoláků.

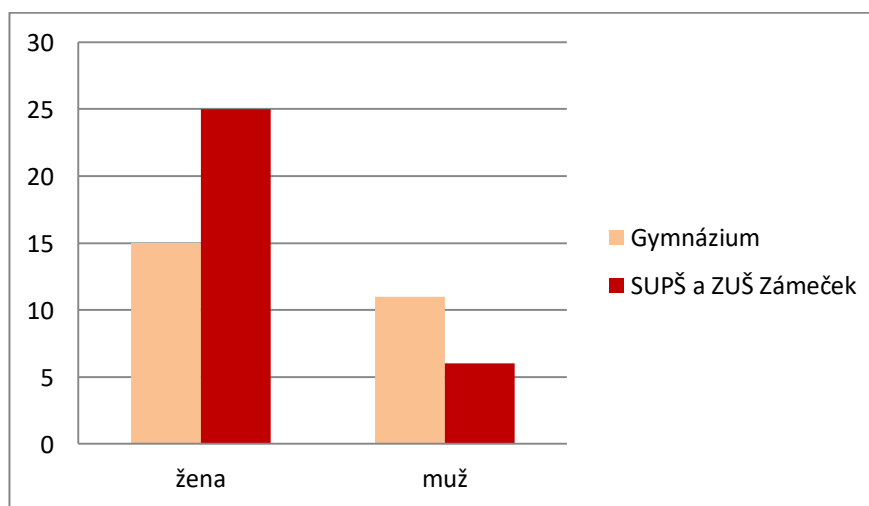
První skupina je **bez speciálního vzdělávání** v oboru interpretace uměleckého výtvarného díla – jsou to studenti gymnázia. Jedná se o víceleté gymnázium. Respondenti druhé skupiny jsou vybaveni **speciálním vzděláváním** v oboru interpretování uměleckého

výtvarného díla – jsou to studenti střední umělecké školy. Obě tyto skupiny spojuje, že respondenti studují již čtvrtý ročník svého studia a tento rok je čeká maturitní zkouška.

Jak již bylo zmíněno v úvodu, vybrala jsem tyto respondenty s předpokladem, že rozdíly ve specializaci jejich průpravy na interpretování výtvarných děl se projeví v odpovědích na položky dotazníku. **Očekávám, že mezi odpověďmi budou významné rozdíly mezi první a druhou skupinou.** Považuji za pravděpodobné, že u speciálně vzdělávaných respondentů bude převládat užití **kritické interpretace** („kritický divák“), zatímco u druhé skupiny bude vyšší výskyt **sémantické interpretace** („naivní divák“). Nemůžeme to však pokládat za pravidlo a nemůžeme to tvrdit s jistotou.

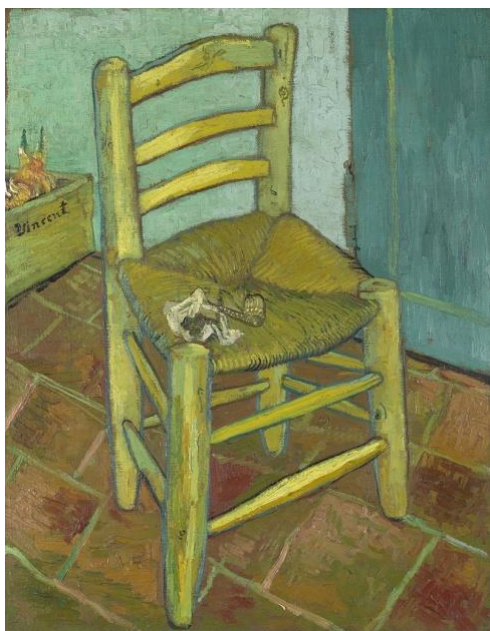
Rozdíly mezi skupinami by se měly projevit jak v kvantitativních položkách dotazníku, tak při kvalitativní analýze. Kvalitativní analýza by kromě toho měla poskytnout obecnější poznatky o tom, **jak středoškolsky vzdělávaní mladí lidé přistupují k interpretování uměleckých výtvarných děl.**

Celkem na obou školách odpovídalo 57 respondentů, z toho bylo 26 z gymnázia a 31 ze střední umělecké školy. Rozdíl v početnosti skupin je poměrně malý, 5 respondentů (necelá pětina skupiny), takže mohu odhadnout výsledky i z absolutních četností. Z 57 studentů dotazník vyplnilo 40 žen a 17 mužů.



Graf 1. Otázka č. 1 Pohlaví

1.6 OBRAZ Č. 1



Obrázek 1. Van Goghova židle (zdroj: internet)



Obrázek 2. Gauguinova židle (zdroj: internet)

1.6.1 POPIS DÍLA

V dotazníku byla použita dvě díla od Vincenta van Gogha, a to „Van Goghova židle“ a „Gauguinova židle“. Při prvním pohledu obrazy vypadají jako zátiší, které autor tvořil v poklidné atmosféře a které nevyjadřují žádné emocionální a ani symbolické podtóny. Ve skutečnosti van Gogh oba obrazy namaloval krátce před svým kolapsem, který následoval po neshodách, protože v této době se nenávratně rozpadlo jeho přátelství s Paulem Gauguinem.¹¹³ Obrazy jsou vytvořeny jako „symbolické portréty“, obou umělců.¹¹⁴ Jsou v nich vidět rozdíly, které oba muže provázejí a které mezi nimi jsou. Van Gogh byl skromný, oproti tomu Gauguin byl ctižádnostivý a pyšný.¹¹⁵

Židli, která má vyjadřovat právě samotného van Gogha, on sám namaloval jako „chudou“. Vidíme selskou židli se slaměným sedákem, která je umístěna šikmo do prostoru místnosti. Je směřována do kouta a postavena blízko dveří. Podlaha je tvořena z červených

¹¹³ Van Gogh se v únoru roku 1888 přestěhoval na jih Francie do Arles. Snil o tom, že právě zde bude centrum, ve kterém se budou shromažďovat umělci. Gauguinův příjezd roku 1888 van Gogh velmi prožíval a byl jím nadšený. Gauguin však jeho pocity nesdílel. Necítil se zde dobře a ani město neměl rád. Vincent oba obrazy namaloval v prosinci roku 1888, když už se Gauguin chystal odjet. Možná si přál, aby tímto činem zabránil jeho odjezdu, nebo mají oba obrazy představovat jen obrovské rozdíly mezi oběma muži a slouží jako jakési přiznání?, Tamtéž, str. 177

¹¹⁴ KAUFMANN, Hans a Rita WILDEGANS. *Van Goghovo ucho: Paul Gauguin a pakt mlčení*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4395-0., str. 144

¹¹⁵ GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, [1997]. ISBN 80-7203-143-0., str. 550

dlaždic. Zároveň je namalována z jiné perspektivy než židle, tedy z nadhledu - což může v divákovi vyvolat zvláštní pocity, že na něj obraz padá. Při pozorování obrazu jsou na obou židlích patrné předměty, které mají nepochybně sloužit k tomu, aby rozlišily osoby, které na nich sedávaly. Byli to nositelé symbolického významu. Právě na židli, která ztvárňuje van Gogha, vidíme položenou fajfku a pytlík s tabákem, který je již otevřený. Tyto předměty mají znázornit to, že při své tvorbě toho nepotřeboval mnoho.¹¹⁶ V levém horním rohu za židli vidíme krabici, ve které je umístěna cibule. Krabice je zvláštní ještě tím, že je na ní umístěn podpis van Gogha. Ten se může ze začátku jevit jako název nějaké firmy, ale ihned při první pohledu je jasné, že se jedná o jeho podpis. Scéna je zachycena za denního světla, i když poněkud chladnějšími barvami, jelikož velmi dominantní žlutá barva nepůsobí zcela teplým dojmem. Je zde také patrný kontrast mezi podlahou a stěnami.¹¹⁷ „*Van Gogh se charakterizuje, jak se vidí nejraději: jako ‚malíř sedlák‘, jemuž je milá a drahá fajfka, který jinak nedělá nic, než maluje, co právě vidí.*“¹¹⁸

Gauguinova židle je vytvořena jako přesný opak. Oproti „chudé“ selské židli, zde vidíme honosnější čalouněné křeslo, které má i opěrky na ruce, takže v mnoha ohledech může působit „bezpečněji“. Křeslo působí propracovaněji. Jsou zde patrné také vyobrazené předměty, kterými jsou hořící svíce a dvě knihy. Ty měly představovat, že Gauguin tvořil pomocí rozumu a představivosti.¹¹⁹ Při prvním pohledu je již jasné, že se jedná o noční výjev. Tento pocit navozuje svíčka a plynová lampa v horním levém rohu. Na prvním obrazu je ihned patrné, že se jedná o podlahu z dlaždic, zde se zdá být toto určení méně jasné. I přesto to vypadá, že křeslo stojí na koberci. Místnost tedy osvětluje umělé světlo, které se odráží na podlaze. Naproti tomu svíčka navozuje pocit tajemna. Místnost je rozdělena jasnou horizontální linií, která odděluje zeď a podlahu. Malba neobsahuje příliš mnoho detailů. „*Zvolený lineament (charakteristické rysy, pozn. překl.) a vědomý výběr barev charakterizují Gauguina, tak jak ho poznal van Gogh: jako intelektuálního myslitele, jako malíře básníka, který si na sedlo odložil knihy.*“¹²⁰ Van Gogh takto ztvárnil obdivovaného umělce. Gauguin na tento obraz navázal ve svých obrazech na Tahiti.

¹¹⁶ *Slavné obrazy: mistrovská díla v souvislostech*. Přeložil Tomáš NEDVĚD. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-785-7., str. 178

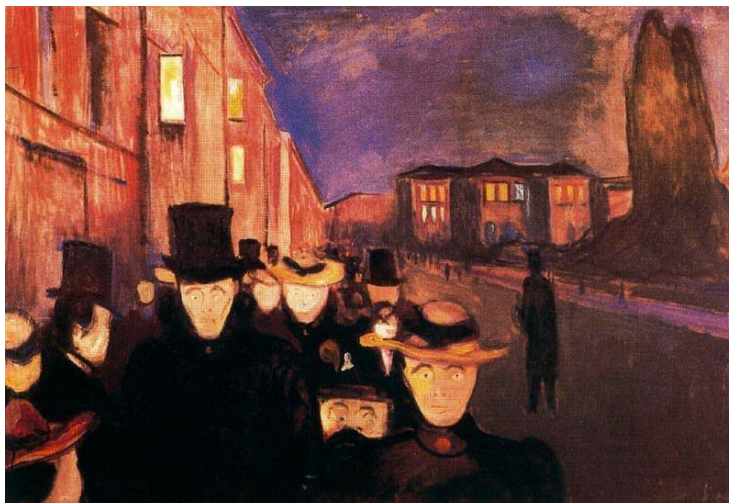
¹¹⁷ KAUFMANN, Hans a Rita WILDEGANS. *Van Goghovo ucho: Paul Gauguin a pakt mlčení*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4395-0., str. 144

¹¹⁸ Tamtéž, str. 144

¹¹⁹ *Slavné obrazy: mistrovská díla v souvislostech*. Přeložil Tomáš NEDVĚD. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-785-7., str. 178

¹²⁰ KAUFMANN, Hans a Rita WILDEGANS. *Van Goghovo ucho: Paul Gauguin a pakt mlčení*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4395-0., str. 145

1.7 OBRAZ Č. 2



Obrázek 3. Večer na třídě Karla Johana (zdroj: internet)

1.7.1 POPIS DÍLA

Když se řekne jméno Edvard Munch, tak si každý vybaví obraz „Výkřik“. Jedná se o ikonu jeho umělecké tvorby. V dotazníku se však objeví jiné dílo, které je stejně působivé jako právě „Výkřik“. Jde o obraz nesoucí název „Večer na třídě Karla Johana“ někdy znám též jako „Ulice“. Oproti již zmíněnému dílu nenese obraz příliš emocionální titul, ale Munch se zde zaměřil spíše na konkrétní místo, podle kterého dílo pojmenoval. Tato ulice nese název po králi Karlu XIV. Johanovi a nachází se ve městě Oslo. Munch zde možná odkazuje na svůj další obraz, na kterém je vyobrazena tato ulice a nese název „Jaro na ulici Karl Johan“. Oba obrazy jsou velmi odlišné a spojuje je jen prostředí.

V Munchových obrazech vidíme časté spojení smyslových vjemů a pocitů, které jsou spojeny s úvahami o postavení člověka ve světě a smyslu jeho existence. To se odráží také v tomto obraze, jehož atmosféra je plná strachu a úzkosti. Obraz je nositelem mnoha filozofických poselství, obsahuje silné téma osamělosti, rozdílnosti a je velmi emocionální.

Scéna se odehrává v podvečer, jelikož vidíme světla, která vyzařují z oken a také tmavé barvy. Tyto barvy, tóny černé, červené a fialové, upevňují strach, který dílo vyvolává. Na obraze vidíme v levém dolním rohu velký shluk lidí, přesněji dav měšťanů, kráčejících ulicí města, kteří spíše připomínají průvod kostlivců a kteří se jakoby valí na diváka.¹²¹ Jejich tváře jsou stejné, bez výrazu, prázdné, bledé, prakticky bezduché a bez emocí. Může se zdát, že se nejedná o obličej, ale o masky, které se jen slepě koukají před sebe a kráčejí němě. Kráčejí, jakoby chtěly dojit k divákovi, který obraz sleduje. Na postavách, které jsou v přední části

¹²¹ MUNCH, Edvard, Otto M. URBAN, Jarka VRBOVÁ a Tomáš VRBA. *Být sám: obrazy - deníky - ohlasy*. Praha: Arbor vitae, c2006. Vera effigies. ISBN 80-86300-57-9., str. 256

davu, vidíme, že jsou oblečeny do buržoazního oděvu, jakoby byly oděny ve spěchu.¹²² Muži mají na hlavách klobouky a módní oblečení. Munch nám představil tuto společnost ve formě nesmyslného davu.

Od davu stojí stranou v pravé části obrazu postava muže. Je vyobrazen v tenké siluetě a celý zahalen do stínu černé barvy. Osamělá postava je otočena zády k davu. Při prvním pohledu není vůbec jasné, o koho se jedná. Pro pochopení díla je však důležité vědět, že právě tato postava je samotný E. Munch. Autor je přítomen v mnoha svých obrazech, jelikož jeho častým námětem jsou osobní prožitky. Vidíme osamocenou postavu oddělenou od přátel, která je plná symboliky o existenci člověka v moderním světě. Beznaděj vyrůstala z pocitu nepochopení i vlastní nedostatečnosti. Podobně jako na Výkřiku i zde je ústředním tématem strach, panická hrůza z něčeho, co není přesně identifikovatelné. Je zde promítnuta hluboká emoční krize a psychické utrpení tím, že postava zády nemá ve tváři konkrétní rysy, a tak každý z nás do jejího stavu může promítnout sám sebe.

1.8 OBRAZ Č. 3



Obrázek 4. Spící (zdroj: internet)

1.8.1 POPIS DÍLA

Toyen je jednou z hlavních osobností surrealismu. Pro něj jsou typické šifry, které probouzejí asociaci a uvádějí do pohybu divákovu imaginaci. Typický je až zneklidňující objekt, který je odezvou nevědomých představ a dosahuje hlubšího významu umělcova nevědomí. Tento obraz podle mého nemůže nechat diváka klidným, jelikož se jedná o jedno z jejích nejúžasnějších a nejuhrančivějších děl. Představuje jakousi past, která v sobě

¹²² Tamtéž, str. 256

uzavírá divákův pohled.¹²³ Toyen do něj vložila bohatý symbolický svět, který je divákovi skryt.

U tohoto obrazu lze chápat „...čas jako vnitřní rozklad, před kterým není úniku...“¹²⁴ Obraz obsahuje vyvolání iluze, přesněji nostalgických pocitů, nenaplněné touhy a marných nadějí. Mnoho jejích obrazů je založených na střetech ženských instinktů a předmětů, které se v dílech nacházejí. V tomto případě se jedná o síťku na motýly, která je jakožto předmět z „našeho světa“ vložena do světa fantazie a iluzí.¹²⁵ Celá scéna se odehrává v iluzivním prostoru. Vidíme zde také pro Toyen typické zobrazení fantaskní bytosti.

Obraz je sestaven z nesourodých předmětů: pláště, síťky, účesu. Vidíme obal lidské postavy, který však nikdo neobývá a je zcela prázdný. Tento obal neobývá nikdo hmotný, a tak zeje prázdnotou. Je tedy na každém z nás, jestli do něj chceme proniknout a je jen čistě na naší fantazii, jaký příběh si vymyslíme. Je na každém z nás, koho v tom uvidíme a co asi právě v tomto zachyceném okamžiku cítí. Přesně to je vlastně také smyslem snu, který surrealisté při své tvorbě používají. Sen také není hmotný, je to prchavá až mizivá představa, která ale dokáže být zároveň velmi živá. Zde právě cítím propojení této křehkosti s dusivou hmotností. Bytost má na sobě bílošedý plášť, který však není „čistý“. Je plný černých prasklin, které jsou vyobrazeny v různém množství, avšak nejvíce jich je na pravém rukávu. Záda má odhalena především kvůli tomu, aby divák spatřil její prázdnotu a do jisté míry také lehkost, kterou to ve mně vyvolává. Má také namalované vlasy, které se při prázdnotě těla mohou zdát být jen parukou. Vznáší se v pustině zející prázdnotou. Toyen Spící umístila do oblíbeného prostředí, tedy nekonečné pouště. Je zde patrný horizont, takže poznáme, kde končí země a začíná nebe.

Hlavním motivem, ke kterému obraz směřuje, je melancholie a pocit marného čekání. S tím je spojeno vyobrazení síťky na motýly, kteří ovšem nikdy nepřiletí. Vyobrazené motivy také nevrhají žádný stín a i to může být samo o sobě zneklidňující. Síťka je namalována výraznější barvou oproti okolí, a tak ihned upoutá oko diváka.

¹²³ TOYEN a Karel SRP. *Toyen*. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 2000. ISBN 80-7203-273-9., str. 135

¹²⁴ Tamtéž, str. 137

¹²⁵ Tamtéž, str. 140

1.9 OBRAZ Č. 4



Obrázek 5. Elektrické křeslo (zdroj: kniha, str. 229)

1.9.1 POPIS DÍLA

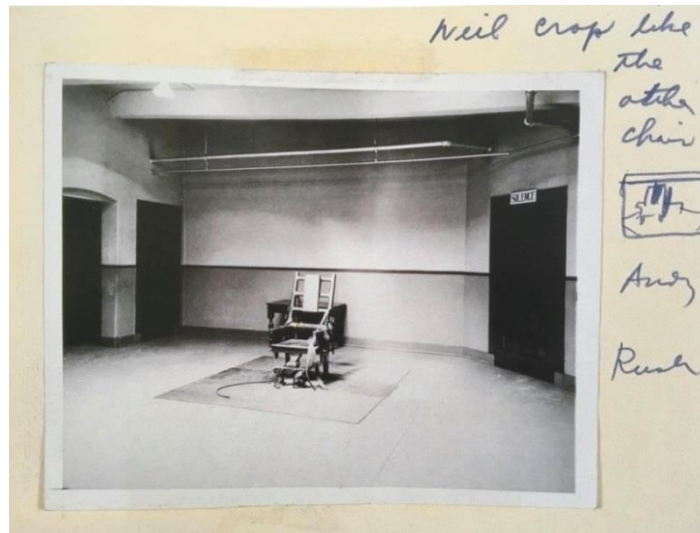
Pro dotazník jsem vybrala obraz, který není laickou veřejností známý, jelikož se neprezentuje jakožto symbol Andyho Warhola. Budeme se zde zabývat jinou stranou jeho tvorby. Série, do které toto dílo zapadá, by se dala nazvat jako „Smrt a neštěstí“. Z tohoto cyklu jsou velmi známé několikrát opakované portréty Marilyn Monroe. Zdrojem motivů byla také letecká neštěstí, sebevraždy, autonehody a také popravy na elektrickém křesle. V jeho dílech je tedy smrt přítomna a tvoří jejich součást. Warhol měl zvláštní vztah ke smrti, který se ještě změnil po atentátu, který na něj byl spáchán. On sám řekl: „*Došlo mi, že se vlastně zabývám jedině smrtí.*“¹²⁶

Warholova „Elektrická křesla“ budí senzaci, ale zároveň také strach. Jsou jeho nejpůsobivějším vyjádření symboliky smrti, která se neustále dokola opakuje. Dalo by se říci, že jde o abstraktní sílu spojenou se smrtí jakožto „intimním prožitkem“.¹²⁷ Smrt je všude kolem nás a elektrické křeslo je prostředek, který právě zmíněnou smrt zapříčiní. Jde o neustálé opakování, kdy odsouzený usedne na elektrické křeslo, na kterém přijde o život. Elektrickým křeslem se Andy Warhol začal zabývat kolem roku 1963. V tomto roce proběhly poslední dvě popravy ve státě New York. Pracoval s fotografií, která mu sloužila jako předloha. Fotografie byla pořízena ve věznici Sing Sing v Ossiningu ve státě New York. Na tomto křesle bylo popraveno 614 odsouzených.¹²⁸

¹²⁶ WARHOL, Andy. *Andy Warhol – Gigant*. Přeložil J. HRUBÝ. 1. Vyd. Praha: Argo, 2017. ISBN 978-80-257-2117-9, str. 214

¹²⁷ Tamtéž, str. 214

¹²⁸ Tamtéž, str. 214



Obrázek 6. Fotografie elektrického křesla (zdroj: kniha, str. 226)

K fotografii¹²⁹ se v průběhu let neustále vracel a zkoušel různé varianty, např. barvy, kompozice, všemožné úpravy. Zároveň se neustále vracel k politickému sporu kolem trestu smrti. Tím nám smrt předkládá jako neustálé opakování a čekání. Závažnost toho vyobrazení je dána tím, že se jedná o zastrášovací prostředek, který má lidi odradit od trestných činů a také má především velice temnou minulost. Stát jej totiž ve velké míře používal jako vražedný nástroj.¹³⁰ Na obraze není použit jiný motiv a právě klid a prázdnota místnosti představují smrt jako ticho.

Z různých barevných variant jsem pro dotazník zvolila právě tento. Elektrické křeslo je zahaleno do odstínů teplých tónů: červená, oranžová, žlutá. Ty mohou být někomu příjemné, jinému naopak. Teplý tón kontrastuje s pocitem strachu, jelikož červená i oranžová barva jsou používány jako výstražné prostředky, ať už na značkách, semaforech, atd. Jsou zde také patrné tahy štětcem, které do jisté míry „hrůzný“ motivy zakrývají. Křeslo je umístěno do levé části obrazu a pravá zůstává prázdna. Osamocené křeslo může evokovat pocit, že čeká na další oběť, která na něj usedne. Zároveň také „hořící“ prostor zdůrazňuje hrůzu a strach z osamoceního sedadla.

Motiv neobsazeného elektrického křesla ztvárňuje metaforu smrti. Warhol tímto gestem a s pomocí elektrického křesla do jisté míry protestuje, ale zároveň v něm neustále zůstává smrt, která je jím připomínána. „Smrt je příliš abstraktní, abychom ji pochopili, a je v ní taková síla, že ji nemůžeme ignorovat; ...“¹³¹

¹²⁹ T

¹³⁰ Tamtéž, str. 214

¹³¹ Tamtéž, str. 214

1.10 HODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ- VÝSLEDKY

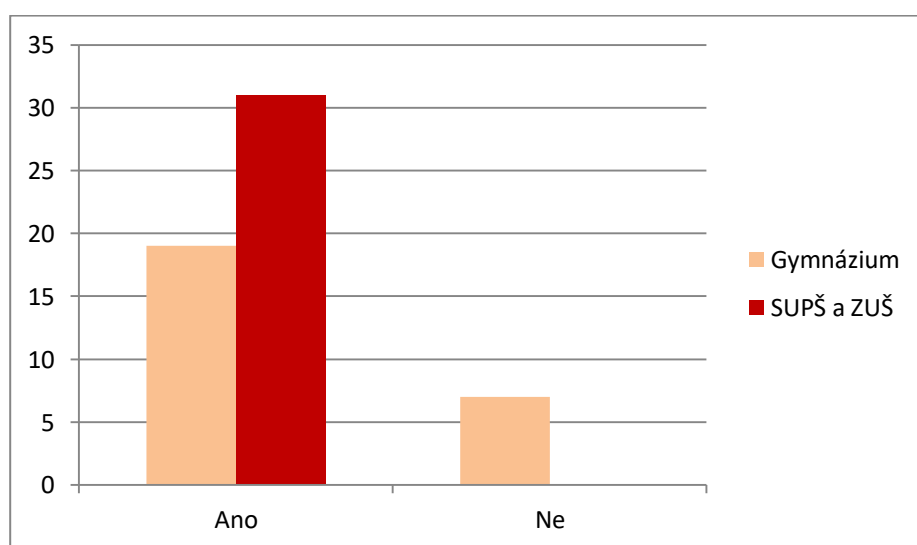
Pro zpracování **kvantitativních dat** jsem výběrově využila základní metodu popisné statistiky (rozložení relativních četností) a Chí-kvadrát test neboli test dobré shody. Jde o jeden ze způsobů, jak posoudit významnost rozdílu v rozložení četností mezi soubory. Jen připomenu, že dotazník vyplnilo 57 respondentů, z toho 31 bylo z umělecké školy a 26 z gymnázia. Z celkového počtu odevzdalo dotazník 40 žen a 17 mužů.

Před zpracováním **otevřených otázek** bylo zapotřebí každou z nich přepsat do vytvořeného wordového dokumentu. Když jsem měla všechny odpovědi pohromadě, nastala práce s vyhodnocováním odpovědí. Ke každé z nich jsem přiřadila číslo podle toho, jak byla podle mého názoru kvalitní anebo nakolik se přibližovala správné odpovědi. Číslovala jsem je podle stupnice od nejlepší po nejhorší. Nejlépe jsem hodnotila odpovědi číslem 3. Dále jsem pokračovala čísly 2 a 1. U otázek, kde respondent neodpověděl, nechal prázdné místo nebo napsal odpověď nevím, jsem použila 0. Jelikož i ta nejhorší odpověď byla alespoň jakýsi pokus a náznak toho, že se nad danou otázkou dotazovaný zamyslel.

Snažila jsem se u každé otázky vybrat odpovědi, které podle mého názoru reprezentují ty nejlepší z nich, a poté jsem vše shrnula. U otázky číslo 7 jsem však nejdříve zmínila ty špatné odpovědi, až teprve poté ty správné, a následně jsem vše shrnula.

Otázku č. 1 a 2 jsem rozebrala v předchozích kapitolách.

Otázka č. 3: Měl/a jste na střední škole/ gymnáziu, výtvarnou výchovu nebo jiný předmět spojený s uměním a tvorbou?



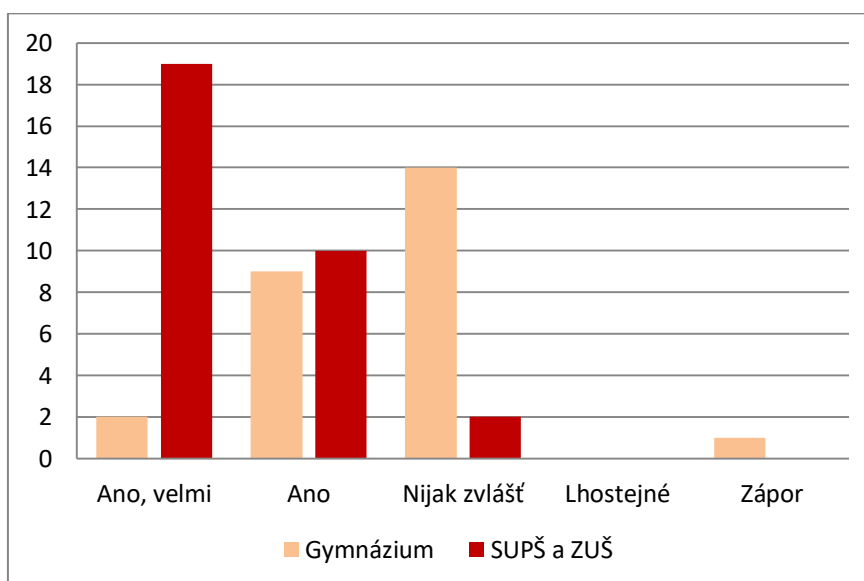
Graf 2. Otázka č. 3 Vv na škole

U této otázky bylo důležité zjistit, zda také studenti gymnázia prošli po dobu svého studia uměleckou přípravou. U studentů umělecké školy byla odpověď jasná již před vyplněním dotazníku. Odpověď „Ano“ zakroužkovali všichni respondenti. Tuto jistotu jsem ale neměla u studentů gymnázia, kteří si mohli vybrat mezi předmětem Vv a Hv, které měli pouze v 1. a 2. ročníku studia.

Již z grafu je jasné, že větší část studentů gymnázia prošla výtvarným vzděláním na úrovni střední školy. Jedná se o 19 studentů a pouze 7 si vybralo jiný předmět. Lepší předpoklady k pochopení uměleckého díla mají právě studenti SUPŠ a ZUŠ. Nemůžeme zde srovnávat výuku výtvarných předmětů na umělecké škole s výukou na gymnáziu, kde se větší váha klade na předměty jako je matematika, biologie atd. Studenti uměleckých škol získávají mnohostranné znalosti oboru a každý den s uměním přicházejí do styku. Oproti tomu u studentů gymnázia je Vv méně důležitý předmět a pokud se oni sami o umění nezajímají, tak s ním přijdou do styku velmi málo. Musím však zmínit, že určité věci o výtvarném umění jsou zařazeny i do výuky dějepisu.

I přesto je důležité pro vyhodnocení odpovědí alespoň přibližně vědět, jak se s uměním respondenti setkávají nebo setkávali. Můžeme přepokládat, že do jisté míry se to promítne u dalších odpovědí, které respondenti vypracovali. Jak bylo uvedeno, většina studentů z gymnázia měla vybranou výtvarnou výchovu. Proto se dá říci, že větší část respondentů prošla výtvarnou přípravou, i když každý trochu jinak.

Otázka č. 4: Zajímá vás umění?



Graf 3. Otázka č. 4 Zájem o umění

Na otázku č. 3 navazuje otázka č. 4, která je již přímo zaměřena na zájem o umění. Z grafu je patrné, že studenti SUPŠ a ZUŠ mají oproti studentům gymnázia velký zájem o umění, jelikož často volili možnost „*Ano velmi*“. Tato převaha se dala vzhledem k zaměření školy čekat, šlo o počet 19 a 2. I přes rozdíl v počtu obou skupin je zde patrná převaha. U druhé odpovědi „*Ano*“ to již tak jasné nebylo, jelikož odpověď zakroužkovalo 10 respondentů ze SUPŠ a ZUŠ a 9 z gymnázia. Zde je patrná shoda obou skupin. Významný rozdíl vidíme u další odpovědi, která říká, že umění neodsuzují, ale zároveň se o něj nijak zvlášť nezajímají. Vidíme jasnou převahu respondentů z gymnázia, kterých si tuto o možnost „*Nemám názor*“, vybralo 14. Studentů z umělecké školy je mnohem méně – jen dva. Osobně by mě zajímalo, co je vedlo k zakroužkování této odpovědi, jelikož jsou na škole, kde je hlavní náplní umění a jeho tvorba. Podle mého by k tomu měli mít spíše kladný vztah než záporný. Čtvrtou odpověď žádný ze studentů nezakroužkoval, ale poslední ano. Jeden respondent z gymnázia zakroužkoval, že k umění má spíše záporný vztah. Bude zajímavé sledovat, jestli tento nezájem bude mít vliv na kvalitu jeho odpovědí a zda se to podaří rozeznat.

	Otázka č. 4				
	Zájem o umění				
	Ano, velmi	Ano	Nijak zvlášť	Lhostejné	Zápor
Gymnázium	2	9	14	0	1
SUPŠ a ZUŠ	19	10	2	0	0

Tabulka 1. Otázka č. 4 Absolutní četnosti

Otázka č. 4						
Gymnázium	7,69	34,62	53,85	0,00	3,85	100,00
SUPŠ a ZUŠ	61,29	32,26	6,45	0,00	0,00	100,00

Tabulka 2. Otázka č. 4 Relativní četnosti řádkové

Otázka č. 4	
Hladina významnosti testu Chí-kvadrát P	< 0,001

Tabulka 3. Otázka č. 4 Chí-kvadrát P

Při porovnání obou souborů prostřednictvím statistického testu Chí-kvadrát nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě mezi oběma soubory na hladině významnosti $P < 0,001$ (pravděpodobnost chyby je menší než 0,001). Jednoduše řečeno, tzn., že zjištěné rozdíly mezi oběma soubory můžeme pokládat za statisticky potvrzené, významné. V grafu č. 3 a v tabulce řádkových relativních četností vidíme jasný rozdíl mezi studenty gymnázia a SUPŠ a ZUŠ, zejména u položek *Ano, velmi* a *Nijak zvlášť*. Možná i trochu překvapivě se však oba soubory mezi sebou výrazněji neliší v položce *Ano*.

Mohu z toho usuzovat, že do položky „Ano“ se soustředily volby respondentů, které bych mohla pojmenovat jako „kulturní a střízliví lidé“: lidé se zájmem o umění, ale nikoliv ti, kteří by chtěli dávat najevo velké nadšení pro ně. Snad i pro to, že je pro ně samozřejmé. Takoví respondenti se v obou souborech vyskytli asi v jedné třetině, v rozmezí 32–35 %. Naopak v položce „Ano, velmi“ se projeví „nadšenci pro umění“, kterých je mezi gymnazisty jen necelých 8 % oproti více než 61 % z umělecké školy. Položka „Nijak zvlášť“ má opačné rozložení: gymnazisté bezmála 60 % oproti asi 6 % z umělecké školy. Tento rozdíl se dal očekávat. Poslední možnost „Zápor“ si vybral jeden student z gymnázia, který tvoří asi 4 %.

Z výsledků u této otázky jsem mile překvapená, jelikož jsem nečekala takový zájem o umění u studentů gymnázia. I přestože větší část odpověděla spíše zdrženlivě, odpovědi 11 respondentů, tj. více než 40 % odpovědělo, že mají kladný vztah k umění. Tento výsledek vnímám jako pozitivní.

Otázka č. 5: Znáte-li některá výtvarná umělecká díla, zde napište jména 1 – 4 výtvarných umělců, jejichž dílo vás nejvíce zaujalo. Navíc můžete uvést i název některého jejich díla.

U této otázky bylo po studentech vyžadováno, aby se zamysleli a vypsali autory, popřípadě díla, která znají a zaujali je. Zde jsem ocenila, když respondent uvedl umělce, kteří nejsou natolik známí, a do dotazníku vnesl něco zcela jiného. Byla jsem zvědavá, jak si s tímto zadáním obě skupiny poradí. Od studentů umělecké školy očekávám, že nebudou mít problém se zadáním a doufám, že uvedou velké množství umělců. U studentů gymnázia očekávám, že si s tímto úkolem také poradí a uvedou nějaká jména.

Nejdříve bych ráda zmínila, že mnoho jmen se v dotaznících opakovalo, např. Leonardo da Vinci, Vincent van Gogh, Pablo Picasso nebo také Salvador Dalí. Tato jména jsou v obou skupinách ve velké míře použita.

Velmi mě překvapil student gymnázia (G09), který, ačkoliv u předchozí otázky zatrhl, že má k umění spíše záporný vztah, vypsál jména, která nikdo jiný v dotazníku nezmínil. „Václav Březina, Ota Bubeníček, František Kaván.“ Jedná se o české malíře, kteří se narodili v průběhu 19. století. Jeho odpověď mě potěšila, jelikož mé očekávání bylo, že nezmíní buďto žádné jméno, anebo jen ty „slavné, známé“. Evidentně nějaký zájem nebo minimálně znalost umění se u něj projevila.

Autorka dotazníku G14 vypsala vedle nejčastěji zmiňovaných autorů také další. Zároveň u předchozích otázek zadržela, že o umění má zájem. Zmínila autory jako je „*Leonardo da Vinci, Vincent van Gogh, Francisco Goya, Kazimír Malevič, Šiškin, Salvador Dalí*.“ A právě K. Maleviče (jedna studentka umělecké školy), Šiškina a F. Goyu nikdo jiný nevypsal.

Dále jsem se zaměřila na studentku (G15), která u předchozí otázky zaškrtnula, že má velký zájem o umění a podle mého názoru to částečně potvrdila i zde. U jmen autorů vypsala také přímo názvy děl, které se jí líbí. „*Vermeer van Delft: Dívka čtoucí dopis, František Kupka: Klávesy piana, Robert Delaunay: Okno*.“ Ještě s jednou studentkou z umělecké školy zmínila jméno V. van Delfta a jako jediná R. Delaunayho.

U studentů umělecké školy bych ráda zveřejnila odpovědi z dotazníků, které se lišily od ostatních. U této skupiny by to však byl větší počet, a tak vyberu namátkově jen tři příklady. Autorka dotazníku číslo S07 vypsala jména: „*Frida Kahlo, Alex Stoddard, Jeff Koons*.“ Dále studentka s číslem S08 zmínila tyto autory: „*Salvador Dalí, Kája Saudek, Jiří Šalamoun, Pavel Brázda*.“ A respondentka a autorka dotazníku číslo S30: „*Egon Schiele, Basquiat, Boris Jirků, Eva Kořátková, Tracey Emin*.“

Shrnutí poznatků z otázky číslo 5: Tato otázka úzce souvisela s přechozí, kdy jsem se respondentů dotazovala na jejich vztah k umění. Zde mohli své znalosti a svůj zájem o umění potvrdit, jelikož měli vypsat jména autorů, které znají.

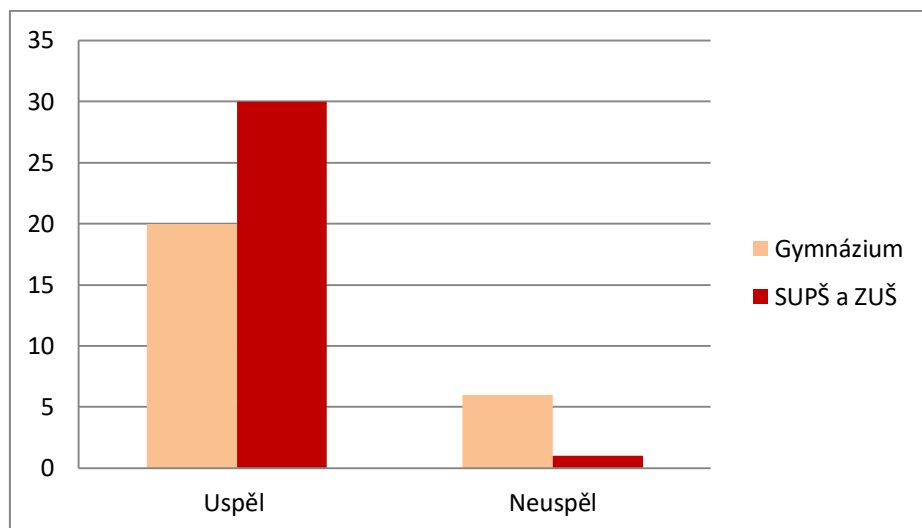
Někteří studenti gymnázia projeví, alespoň v malé míře u této otázky, znalost a přehled v tomto oboru. Někteří vypsali jména, která již nikdo jiný nenapsal, a tím hodnota jejich odpovědi stoupla. Jen tři dotazovaní nebyli schopni na otázku odpovědět.

Ten stejný příklad se stal také u studentů umělecké školy, u kterých se přepokládala větší pestrost a množství autorů. Někteří tuto moji domněnku potvrdili, jiní vyvrátili, ale s tím se podle mého budu potýkat po celou dobu rozebírání dotazníků. Mrzí mě však, že šest studentů nebylo schopných vypsat žádné jméno. To vnímám jako negativní, jelikož by podle mého názoru měli být schopni zmínit alespoň pár jmen.

Ve výsledku vnímám odpovědi u této otázky jako povedené, i když v některých případech jsem zklamaná. Především u studentů umělecké školy, kteří nezmínili žádná jména. Naopak u studentů gymnázia vnímám výsledek jako pozitivní. Tři dotazovaní nedokázali na otázku odpovědět. Jejich kolegové byli však schopni zmínit celkem pestrou škálu autorů a prokázat určitou znalost v tomto oboru.

VINCENT VAN GOGH

Otázka č. 6: Vincent van Gogh namaloval obrazy dvou židlí. Zkuste na základě své znalosti nebo intuice určit, na které židli sedával Vincent van Gogh a na které Paul Gauguin.



Graf 4. Otázka č. 6 Úspěšnost v určení

U otázky č. 6 bylo cílem správně přiřadit jména k obrazu. Při prvním pohledu vidíme rozdíl u obou odpovědí, ale u každé má převahu jiná skupina. Z grafu je patrné, že studenti SUPŠ a ZUŠ uspěli lépe než studenti gymnázia, i když ti si také nevedli nejhůře. Otázku úspěšně zodpovědělo celkem 30 respondentů z umělecké školy a 20 z gymnázia, tudíž jejich odpovědi považují za úspěšné.

Oproti tomu u nesprávné odpovědi vidíme mírnou převahu respondentů z gymnázia: neuspělo 6 respondentů. U studentů z umělecké školy neuspěl pouze jeden respondent. Můžeme se jen tázat, proč právě zakroužkoval toto pořadí. Bude zajímavé si u každé špatně zodpovězené otázky přečíst důvod, proč právě zakroužkovali zrovna toto a co je k tomu vedlo. Zároveň si myslím, že následující otázka bude důležitá i u správných odpovědí, jelikož nám zde respondenti odhalí, jak na svou odpověď přišli. Může se jednat pouze o náhodu anebo o znalost díla a orientaci v umění.

	Otázka č. 6	
	Poznat autora - výběr	
	Uspěl	Neuspěl
Gymnázium	20	6
SUPŠ a ZUŠ	30	1

Tabulka 4. Otázka č. 6 Absolutní četnosti

Otázka č. 6			
Gymnázium	76,92	23,08	100,00
SUPŠ a ZUŠ	96,77	3,23	100,00

Tabulka 5. Otázka č. 6 Relativní četnosti řádkové

Otázka č. 6	
Hladina významnosti testu Chí-kvadrát P	< 0,05

Tabulka 6. Otázka č. 6 Chí-kvadrát P

Při porovnání obou souborů prostřednictvím statistického testu Chí kvadrát nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě mezi oběma soubory, na hladině významnosti $P < 0,05$ (pravděpodobnost chyby je menší než 0,05). Jednoduše řečeno, tzn., že zjištěné rozdíly mezi oběma soubory můžeme pokládat za staticky potvrzené, významné. V grafu č. 4 a v tabulce řádkových relativních četností vidíme jasný rozdíl mezi studenty gymnázia a SUPŠ a ZUŠ u obou položek „Uspěl“ a „Neuspěl“.

U otázky uspělo necelých 97 % studentů z umělecké školy a gymnazistů bezmála 77 %. Z výsledku jsem nadšená, jelikož se zde ukazuje schopnost respondentů zamyslet se nad problematikou a zdárně ji vyřešit. Především jsem nadšena z výsledků gymnazistů, kteří mě velmi mile překvapili. U studentů umělecké školy jsem předpokládala větší procento úspěšnosti, a to se vyplnilo. Když se na to podívám z opačného pohledu, tak u otázky neuspělo 23 % gymnazistů. Asi 3 % neúspěšnosti zastává jediný student ze SUPŠ a ZUŠ. I přestože se studentům nepodařilo odpovědět správně, nevnímám to jako zásadní chybu, jelikož jak jsem již zmínila, u další otázky se nám objasní mnoho nejasností, které si v tuto chvíli můžeme uvědomit.

Otázka č. 7: Svoji odpověď z předchozí otázky stručně zdůvodněte, případně napište, proč jste se nedokázal/a rozhodnout.

Na otázku č. 6 ihned navazuje otázka č. 7, která má objasnit, proč se studenti rozhodli zakroužkovat jména umělců v tomto pořadí a co je k tomu vedlo. Z grafu je patrné, že studenti SUPŠ a ZUŠ i studenti gymnázia ve větší míře u této otázky uspěli. Chtěla bych se proto zaměřit právě na ty respondenty, kteří u předchozí otázky neuspěli. Z gymnazistů neuspělo 6 respondentů a 1 student ze SUPŠ a ZUŠ. Jedná se o respondenty číslo G01, G15, G18, G19, G20, G21 a S21.

Respondent číslo G01 odpověděl: „Podle mého názoru Vincent van Gogh experimentoval více s barvami.“ Autorka šla dobrou cestou, ale nedokázala najít dost silnou konkrétní oporu pro rozlišení mezi uměleckými styly, protože si nepoložila otázku, jak se

v experimentování s barvami lišil van Gogh od Gauguina. Pro Vincenta van Gogha byla typická žlutá barva, která jeho styl do jisté míry vystihuje právě u prvního obrázku.

„S výběrem si nejsem 100% jistá, ale myslím si, že židle vpravo je Goghova díky tvaru a pozadí (okolnímu prostředí).“ Takto odpověděla autorka dotazníku G15. Sama zde zmínila, že si svou odpověď není příliš jistá. Jako argument toho, proč se rozhodla právě takto, napsala, že jí to napadlo díky okolnímu prostředí, pozadí a tvaru židle. Máme tu tedy shodu s první odpovědí, kdy obě autorky zmiňují barevnost, jako jeden z hlavních důvodů jejich rozhodnutí. Je škoda, že se nedozvím, proč právě tvar židle připomínal studentce van Gogha.

„Protože autor jistě sedával na pohodlné židli v hezkém prostředí.“ Tuto odpověď vytvořil autor dotazníku číslo G18. Myšlenka je zajímavá, ale zcela nereálná, když se podíváme na Vincentův život, ale také se nedozvídáme, proč by druhý autor neměl také sedávat na pohodlné židli v hezkém prostředí.

„Myslím, že 1. obrázek vyobrazuje nižší poměry, které mi připomínají spíše Gauguinova díla.“ Autor dotazníku G19, nejspíš odkazuje na jiná Gauguinova díla, která jsou inspirována jeho pobytem na Tahiti. Je to určitě velmi zajímavý úhel pohledu, který mě nenapadl, ale dost nejasné je užití slov „nižší poměry“. Mínil tím respondent chudobu či bídu a s ní spojenou prostotu?

Odpověď studentky, která vytvořila dotazník číslo G20, mě velmi potěšila, jelikož sama přiznává, že ke správnému rozdělení potřebuje znát životy obou umělců: „Nedokázala jsem se rozhodnout, protože o těchto lidech nemám takové znalosti.“

„Znám dílo od V. van Gogha – jeho autoportrét a podle toho jsem usoudila, že druhý obraz – tedy židle by měla patřit V. van Goghovi.“ Autorka dotazníku G21 se rozhodla na základě znalosti díla Vincenta van Gogha. U této odpovědi by bylo zajímavé si přímo s respondentkou promluvit, proč jí právě ta druhá židle více připomínala van Gogha.

Otázka z dotazníku číslo S21: „Na židli číslo 2 je položena svíčka a papíry nejspíše dopisy.“ Studentka sice nevěnovala pozornost výrazovému stylu malby, ale k dílům přistupovala dobře, jelikož je rozdělila díky předmětům, které na nich leží. Jenomže jí to nepomohlo k správnému rozlišení, protože nevysvětlila vztah zobrazených předmětů k životu obou autorů.

Dále bych se ráda zaměřila na ty nejlepší odpovědi, i když u této otázky to není lehké, jelikož jsem vždy sklouzávala spíše ke správnosti odpovědi, než ke kvalitě interpretování. U gymnazistů jsem se rozhodla vybrat odpověď z dotazník G02, jelikož se mi líbila myšlenka a

především odkaz na další díla, které student evidentně zná: „*Pro van Gogha mi přijde styl malby typický (podle obrazů, které znám)*“. Podobným směrem k určení obrazu přistupovala také autorka dotazníku G26: „*Vím, jak Goghovy obrazy vypadají.*“

Velmi se mi však líbily dvě odpovědi od studentů umělecké školy, kteří se zde obecně více rozepisovali a odůvodňovali své rozhodnutí. Zejména v porovnání s dříve citovanými jednoduchými a mnohdy nejasnými odpověďmi se zde ukazuje rozdílnost v kvalitě. Domnívám se, že následující odpovědi mohou (s ohledem na danou skupinu respondentů) sloužit jako příklady **kritické interpretace**.

Dotazník S04: „*První židle má na sobě položenou dýmku, se kterou je někdy Gogh malován. Židle i její okolí jsou jednoduché, jemně barevná. Druhá židle i okolí je hodně barevná, je taková exotická, připomíná mi jeho obrazy z Tahiti.*“ Studentka se opírala o znalost obou autorů a díky tomu byla schopná určit správné pořadí obrazů. Rozvíjela a jednoznačně vysvětlila své rozhodnutí. Stejným směrem k tomu přistupoval také autor dotazníku číslo S12: „*Atmosféra obrázku 1 více vyhovuje osobnosti Vincenta van Gogha, navíc se na židli nachází dýmka, se kterou je Vincent van Gogh občas zobrazovaný. Obrázek 2 působí spíše, jak tvarem židle, tak předměty, které jsou na ní položeny. Navíc barevnost obrázku 1 se hodí k obrazům slunečnic a obilí, které Vincent van Gogh často maloval + obrázek jedna je malovaný v denní době a druhý v noční- Vincent je spojený spíše se dnem.*“ Oba společně také odkazují na dýmku, která je s van Goghem spojována a je to jakýsi symbol tohoto autora.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 7: Ukázalo se, že i respondenti, kteří neodpověděli na položenou otázku správně, se aspoň snažili najít dobré důvody k rozlišování v některých důležitých poznátcích o díle a jeho autorech. Odvolávali se jednak na výrazový styl malby, tj. na způsoby zacházení s barvou nebo tvarem. Brali tedy v úvahu **konstruktivní** komponentu zážitku a osobitý autorský způsob **exemplifikace**. Za druhé brali respondenti v úvahu také historické údaje o životě autorů, podle kterých se snažili objevit v obrazech podklady pro rozlišování. Jejich znalosti pro správné rozlišení nakonec nestačily.

Některé odpovědi však postrádaly logiku, protože respondenti v nich uváděli důvody, které nemohou sloužit k rozlišení autorů, jimž má být dílo připsáno (viz úvaha o „pohodlné židli“ v dotazníku G18 nebo úvaha o „svíčke a papírech“ z dotazníku S21 nebo o „nižších poměrech“ z dotazníku G19).

U správně určených odpovědí se často opakují odkazy na van Goghovu tvorbu. Respondenti často zmiňují barevnost, kterou s ním mají spojenou. To samé platí také u Gauguina. Již u první otevřené otázky se ukázal rozdíl mezi odpověďmi studentů střední umělecké školy a studentů gymnázia. Studenti SUPŠ a ZUŠ se častěji u svých odpovědí rozepisovali a promítali do nich svojí orientaci v umění. Není to však pravidlo. Brali tedy v potaz **exemplifikaci** neboli autorovu osobitost díla a jeho předvedení na obraze pomocí předmětů.

Respondenti z gymnázia často zmiňují, že jim k určení děl pomohl nápis na krabici v levém horním rohu, kde je napsáno „Vincent“. Vnímám to jako velmi pozitivní, jelikož je vidět, že se nad obrazy opravdu pozastavili a byli ochotni je zkoumat. Ne však každý si tohoto detailu všiml. Tento nepatrný podpis **denotoval** (označoval) van Gogha.

Otázka č. 8: Jak na vás obě díla působí? Zkuste se zamyslet nad tím, proč je van Gogh takto namaloval. Otázka pokračuje na další straně.

Tato otázka mohla být trochu časově náročnější, jelikož se měli respondenti zamyslet nad oběma díly a popsat je. Většina studentů s tím však poradila a tak mohu jejich odpovědi porovnávat. Co se týče používaného jazyka, nemohu říct, že jedna skupina byla lepší než ta druhá, ba naopak. U obou skupin zaznamenávám v některých dotaznících kratší odpovědi a u studentů umělecké školy není ve dvou dotaznících vyplněna ani jedna odpověď.

U studentů gymnázia bych jako první zmínila odpověď autorky dotazníku číslo G11. „*Obrázek 1. Je zahalen do žlutého tónu, velmi chladný. Na židli je položená dýmka a kapesník. Možná je v něm tabák. Tyto předměty ho mají charakterizovat. Obrázek 2. Tento obraz je víc barevný. Je na něm svíčka a kniha. Vidím tam noční atmosféru. Je pro mě příjemnější na pohled než první židle.*“ Velmi oceňuji její postřeh a všímavost, že si i tak na malém obrázku všimla položených předmětů na obou židlích. Chtěla bych především vyzdvihnout jednu větu a tou je: „*Tyto předměty ho mají charakterizovat*“, jelikož přesně to vystihuje jeho záměr, proč vytvořil právě tyto díla.

Dále bych chtěla zmínit odpověď z dotazníku číslo G21. „*Obrázek 1. První obraz – symbolizuje klid, pořádek, možná je trochu chudší, je zde použito méně barev (barev podobného odstínu). Působí na mě klidným dojmem. Obrázek 2. Symbolizuje rozruch, nepořádek, ale je rozmanitý (obsahuje spoustu výrazných barev). Na rozdíl od prvního obrazu je zde světlo. Tyto dva obrazy jsou protiklady (kontrasty).*“ Zde se mi líbí celkový popis obou děl. Studentka se zaměřila na prostředí, ve kterém se židle nachází, ale také na celkový vzhled

děl. Dokázala si s díly spojit pocity a symboly, které v ní vyvolává. Jako u předchozího příkladu i zde musím vyzdvihnout jednu větu, která mne zaujala: „*Tyto dva obrazy jsou protiklady (kontrasty)*.“ Jsem ráda, že mezi skupinou gymnazistů, si tohoto faktu někdo všiml a zapsal ho. Oba obrazy k tomu vybízejí, ale ne každý si toho všimne.

U studentů SUPŠ a ZUŠ bych jako první zveřejnila odpověď od autorky dotazníku S06. „*Obrázek 1. Tento obraz mi více sedí k V. van Goghovi. Díky barevnosti a předmětům na židli. Dýmka a pytlík (s tabákem) charakterizují Vincenta. Židle je sice chudá, ale bezpečná. Je to sám Vincent. Obrázek 2. Teplejší barvy x noční atmosféra. Židle se mi nezdá bezpečná = rozjíždí se jí nohy (jakoby se měla rozpadnout). Svíčka + kniha = symboly P. Gauguina.*“ Je vidět, že zná příběhy obou umělců a je schopná s těmito informacemi pracovat.

Nejvíce se mi však líbila odpověď od respondentky číslo S31, která zná životy obou malířů a nejspíše i příběh o jejich vztahu. „*Obrázek 1. První židle na mě působí docela optimisticky, což je v kontextu Vincentova života velice ojedinělé. Židle je stabilní, s V. dýmku a v jeho oblíbené žluté barvě. Zajímavá je perspektiva, která na diváka „padá“.* *Obrázek 2. Židle pro V. přítele Gauguina je „pokroucená“.* *Nohy se rozjíždí, a to by mohlo symbolizovat jejich zvláštní a dynamický vztah. Namaloval tam pro přítele knížku a svícen se svíčkou.*“ Odpověď je opřena o znalosti, které studentka má. Pomáhá si s nimi při popisu díla a aplikuje je při porovnávání děl. Tomu nasvědčuje tato věta, kterou napsala: „*Nohy se rozjíždí, a to by mohlo symbolizovat jejich zvláštní a dynamický vztah.*“ A také předchozí informace o Vincentovi.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 8: Ukázalo se, že i respondenti, kteří nemají uměleckou průpravu a nejsou až tak znalí v oboru, nacházejí dobré argumenty a postřehy, které v díle vidí. Zaměřili se jak na styl malby, tak na prostředí a jiné okolnosti. Brali tedy v úvahu **konstruktivní** komponentu zážitku i komponentu **prožití**, pomocí které získávají k dílu postoj, a také osobitý autorský způsob **exemplifikace**.

Nejčastěji se odpovědi shodují u vzhledu obou židlí. Van Goghova židle na ně působí chudším dojmem naopak Gauguianova židle bohatším. Díla jsou tedy namalována tak, že i člověk, který nezná oba autory, dokáže rozlišit životy obou umělců.

Studenti umělecké školy také nezklamali. Ti již ke zmíněným složkám použili také **expresi**, jelikož s pomocí předmětů na obraze dokázali určit, jaký mohl být záměr autora, a opírali se o znalosti, které o nich mají.

Obě skupiny respondentů se s touto otázkou dokázaly vypořádat. Většina studentů byla schopna odpovědět a část z nich napsala i zajímavé postřehy. I přesto, že u studentů gymnázia vidíme pár velmi zajímavých myšlenek, studenti SUPŠ a ZUŠ se opět více přiklánějí ke **kritické interpretaci**. Jo to vidět zejména při porovnávání odpovědí, kde právě u studentů gymnázia, vidíme častěji jednoduché a prakticky nic neříkající odpovědi např. G07 „*Nepůsobí na mě nijak.*“ Právě v tomto případě se ukazuje rozdílnost v kvalitě. Podobný příklad samozřejmě najedeme také u studentů umělecké školy, kdy autoři dotazníku S17 a S18 na položenou otázku neodpověděli. U této otázky však nechci studenty gymnázia jen kritizovat. Část z nich napsala kvalitní odpovědi, které stály za zveřejnění.

Otázka č. 9: Popiš rozdíly mezi díly z obrázků 1 a 2, které považujete za důležité k jejich rozlišení.

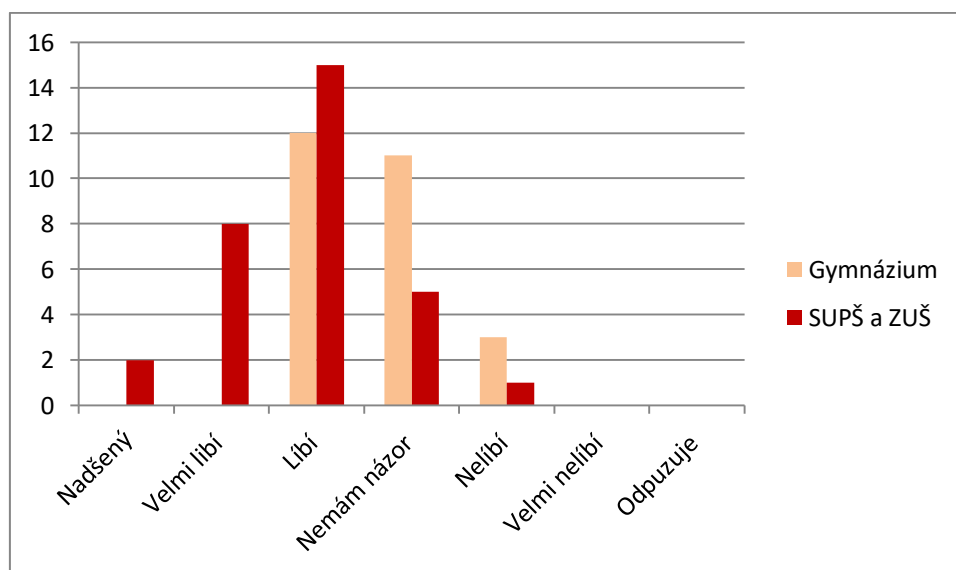
U této otázky jsem očekávala spíše jednoduché odpovědi. Těch nakonec bylo mnoho, ale jen některé jsou něčím zajímavé. Chtěla bych zde zmínit jeden příklad, jelikož i když je psaný heslovitě, obsahuje všechny rozdíly, které díla obnášejí. Autorka dotazníku G11 napsala: „*Světlo = den x noc. Předměty = dýmka, tabák x svíčka, kniha. Barevnost = studená x teplá.*“ Na této odpovědi se mi líbí, že studentka vybrala tři rozdíly, které v dílech našla, a rozvinula je o příklady. Tím se její odpověď stala hodnotnější, jelikož nezůstala jen u vyjmenování, ale přiřadila k nim i příklady rozdílů. Podobný způsob použila studentka umělecké školy S03, která píše: „*Barevnost obrazů je vysoce rozdílná. 1 obraz - melancholický, 2 obraz - více živý, vzbuzující pocit, že půjde o nábytek někoho z vyšší třídy. Vzhled židli – chudá x luxusní židle.*“ Ta však své odpovědi více obohatila a rozvíjela své myšlenky.

Více se rozepsal student s číslem G18. „*Židle na obrázku dva působí mnohem pohodlněji, už jen díky tvaru židle a také prostoru, ve kterém se nachází, a díky lampě, která svítí vzadu, což poukazuje na pohodlný večer, na rozdíl židle na obrázku 1 je v úzkém prostoru a má za sebou bednu, což značí, že práce ještě není hotová.*“ Ten jako asi největší rozdíl vnímá tvar židle a také prostředí, ve kterém se nachází. Ve výsledku asi většímu procentu lidí by více vyhovovala Gaugianova židle, která představuje noční pohodu (svíčky, kniha). Student také tuto židli označuje jako „pohodlnější“. S tím souhlasí také studentka umělecké školy (S31), která napsala: „*Ačkoliv je druhá židle „pokroucená“, díky opěradlům působí bezpečněji, pohodlněji. Myslím si, že Vincent chtěl, aby jeho přítel byl v příjemnější situaci než on. Podlaha - 1 obr. kamenná dlažba - chlad, odtážitá. 2 obr. - koberec - teplo, měkkost.*“ Autorka dotazníku opět uplatňuje své znalosti, jako u předešlé otázky. Je jasné, že

o autorech má přehled a zajímá se o jejich díla. Jsem zvědavá, jak se jí povede u následujících otázek a zda bude opět vykazovat takovéto znalosti.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 9: I když se tato otázka zdála být jednoduchá a studenti si v ní mohli všimnout mnoha detailů, mnozí z nich tuto možnost nevyužili. V pár dotaznících se objevují krátké odpovědi např. dotazník G06 „*Prostředí.*“, nebo G16 „*Barevnost pozadí.*“, anebo jsou také zcela bez odpovědi (G07, G13, S17, S18). Ve větší míře se zde setkávám s heslovitými odpověďmi, kde respondenti vypisují jen příklady, kterých si všimli, a nijak je nerozepisují. Domnívám se, že v této otázce se projevila nejenom schopnost respondentů porovnávat výtvarná díla mezi sebou, ale také zdůvodňovat své postřehy a uvažovat v souvislostech. Používali zde **denotaci** a také **exemplifikaci**. Je ale jasné, že pro hlubší a dobře podložené zdůvodňování by potřebovali mnohem větší znalosti z dějin umění a ze života obou umělců.

Otázka č. 10: Jak se vám tato dílo líbí/nelíbí?



Graf 5. Otázka č. 10 Líbivost obrazu van Gogh

Otázka č. 10 je zaměřena na líbivost díla, tedy na to, jak moc se daný obraz respondentům líbil. Měli na výběr ze sedmi možností (*Velice se mi líbí, Líbí se mi, Nemám vyhraněný názor, Nelíbí se mi, Velmi se mi nelíbí, Odpuzuje mě*). Pro snadnější zápis do grafu jsem zvolila kratší názvy.

Z grafu je patrný jasný rozdíl mezi studenty ze SUPŠ a ZUŠ a studenty gymnázia. Když to vezmeme popořadě, tak nikdo ze studentů gymnázia nezakroužkoval odpověď „*Nadšený*“, anebo „*Velmi líbí*“. Naopak studenti z umělecké školy u těchto dvou položek zastoupení mají. První možnost si vybrali 2 respondenti a druhou 8 dotazovaných. Oproti

tomu u další možnosti „*Ano*“ obsahuje graf již sloupce u obou skupin. Zde vidíme menší převahu studentů z umělecké školy, kteří si ji vybrali jako nejčastější odpověď. Také u studentů gymnázia se jedná o nejčastěji zakroužkovanou odpověď. Vidíme zde zastoupení 15 a 12 respondentů.

Oproti tomu u dalšího bodu mají již převahu studenti gymnázia, kteří možnost „*Nemám názor*“ zakroužkovali v počtu 11 hlasů. Respondenti ze SUPŠ a ZUŠ zde mají také zastoupení. Tuto možnost zakroužkovalo pouze 5 studentů. Posledním vybraným bodem je „*Nelíbí*“, kde vidíme zastoupení 3 studentů z gymnázia a 1 z umělecké školy. Nikdo z respondentů nevybral možnost „*Velmi nelíbí*“ a „*Odpuzuje*“, což vnímám jako velmi pozitivní, jelikož tato díla na první pohled nevypadají, že jsou tvořena ve špatných psychických podmínkách a ukrývají v sobě svou symboliku.

	Otázka č. 10						
	Líbivost obrazu van Gogha						
	Nadšený	Velmi líbí	Líbí	Nemám názor	Nelíbí	Velmi nelíbí	Odpuzuje
Gymnázium	0	0	12	11	3	0	0
SUPŠ a ZUŠ	2	8	15	5	1	0	0

Tabulka 7. Otázka č. 10 Absolutní četnosti

Otázka č. 10								
Gymnázium	0,00	0,00	46,15	42,31	11,54	0,00	0,00	100,00
SUPŠ a ZUŠ	6,45	25,81	48,39	16,13	3,23	0,00	0,00	100,00

Tabulka 8. Otázka č. 10 Relativní četnosti řádkové

Otázka č. 10	
Hladina významnosti testu Chí-kvadrát P	< 0,05

Tabulka 9. Otázka č. 10 Chí-kvadrát P

Při porovnání obou souborů prostřednictvím statistického testu Chí-kvadrát nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě mezi oběma soubory, na hladině významnosti $P < 0,05$ (pravděpodobnost chyby je menší než 0,05). Jednoduše řečeno, tzn., že zjištěné rozdíly mezi oběma soubory můžeme pokládat za staticky potvrzené, významné. V grafu č. 5 a v tabulce řádkových relativních četností vidíme jasný rozdíl mezi studenty gymnázia a SUPŠ a ZUŠ, zejména u položek *Nadšený*, *Velmi líbí*, *Nemám názor* a *Nelíbí*. Překvapivě se však oba soubory mezi sebou výrazněji neliší v položce „*Líbí*“, rozdíl je jen o málo víc než 2 %.

Mohu z toho usuzovat, že do položky *Ano* se soustředily volby respondentů, které díla nějakým způsobem zaujala, i když ne příliš. U studentů gymnázia se jedná o 46 % a u studentů SUPŠ a ZUŠ o více jak 48 %. Naopak pro položku „*Nadšený*“ a „*Velmi líbí*“ se

rozhodli pouze studenti umělecké školy, kdy u prvního bodu vidím více než 6 % a u druhého 25 %. Možná se zde projevil jejich zájem o umění a znalost van Goghovy tvorby, která je při vyplňování mohla do jisté míry ovlivnit. Položka „*Nemám názor*“ má opačné rozložení, jelikož vidíme, že gymnazisté mají více než 42 % oproti asi 16 % z umělecké školy. Tento rozdíl se dal očekávat, jelikož předpokládám, že studenti gymnázia se budou častěji rozhodovat pro tuto odpověď. U posledního vybraného bodu „*Nelíbí*“ je více respondentů z gymnázia, více jak 11 %, a jediný student umělecké školy zastává okolo 3 % z celkového počtu.

S výsledky této otázky jsem spokojená, jelikož jen 7 % respondentů vybralo zápornější odpověď. Jinak spíše hodnotili dílo kladně a část odpověděla spíše zdrženlivě. Velmi kladně vnímám odpovědi, pomocí kterých respondenti vyjádřili své skutečné pocity z díla a promítli je do této otázky. Je zde také vidět významný rozdíl mezi oběma skupinami. Tento výsledek vnímám jako pozitivní.

EDVARD MUNCH

Otázka č. 11: Stručně popište, co na obraze vidíte a považujete to za důležité pro jeho výklad.

Dílo E. Muncha u respondentů vyvolávalo spíše negativní a pochmurné pocity. V některých případech, je však ovlivnila barevnost, která jim právě navozovala určité pocity (např. „hořící město“). To popisuje studentka gymnázia (G11): „*Vidím smutné lidi v zástupu. Vidím hořící město. Tento pocit mám kvůli barvám - žlutá, oranžová, černá, fialová.*“ Zaměřuje se na barvy, které v ní vyvolávají pocit, že „město hoří“ a které velmi kontrastují s černou barvou.

Studentka gymnázia (G01) popsala obraz takto: „*Z postav vychází světlo, budovy jsou jakoby nasvícené zapadajícím světlem. Některé obličejje postav nejsou zřetelné. Průvod, podle mě to vypadá jako pohřební průvod, obraz vyjadřuje smutek, temnotu.*“ Její odpověď vnímám jako jednu z nejlepších u gymnazistů, jelikož se snaží jít více do hloubky díla. Popisuje nasvícené budovy od zapadajícího slunce a vyzařující světlo z postav. To v ní může vyvolávat nasvícení jejich obličejů. Jako jedna z mála u této skupiny zda zmínila pocit, který z obrazu cítí. Snaží se tedy pomocí svých pocitů určit, že v ní obraz **denotuje** smutek.

Měla jsem velký problém, především u studentů umělecké školy, vybrat jen některé odpovědi, jelikož se mi jich líbilo více. Rozhodla jsem se nakonec vybrat jen ty něčím zajímavé, „výjimečné“ a rozdílné od ostatních.

„Lidské tváře jsou velmi podobné se stejným výrazem - zaniká individualita – dav, ovce, stejnost. Barevnost - vzbuzuje ve mně pocit naléhavosti, apokalyptická nálada, rudá – krev, žena, měsíc, smog, konec, ...(asociace), postava vpravo je jiná - jiný směr, místo záměr, skála, vpravo- nereálné, posouvá do abstraktního světa, cítění, představa, nebe – oko? Barvy? Večer, okna svítí – všechna - něco se děje“ Ačkoliv se zdá odpověď od studenta umělecké školy (S02) chaotická po přečtení dává více smysl a obsahuje všechno. Sice psal především heslovitě, ale zase díky tomu dokázal obsáhnout vše, co v obraze viděl. Díky tomu mi ani nevadí styl, jakým se rozhodl informace vypsat.

Autorka dotazníku číslo S06 zmiňuje jako skoro všichni dav lidí, ale zaměřuje se na jejich obličej a výrazy, které dále rozvíjí. „Dav lidí kráčející temnou ulicí. Zapadá slunce = červánky + světla v oknech. Jdou slepě, jejich tváře vypadají spíš jako masky (slepé výrazy). Evokuje to strach a nejistotu. Jsou zde použity tmavé barvy.“ Tváře přirovnává k maskám, které si spojuje s jejich slepými výrazy.

„Dav lidí (střední vrstva – měšťanstvo), kteří jdou směrem k divákovi (až ven z obrazu) a snaží se vyhnout tajemné postavě vpravo (Munch). Tváře lidí jsou bez emocí (trochu z nich jde cítit, že se bojí – ale čeho?)“ Studentka dotazníku S23 se v jednom bodě zcela vymyká ostatním. Zmiňuje zde tajemnou postavu, která se objevuje ve více odpovědích. Ona jí však rovnou dává význam a vnímá jí jako autora díla - E. Muncha. Tím je vlastně o krok napřed před ostatními, jelikož zodpověděla následující otázku. Také je zajímavá otázka, čeho se mohou lidé v davu bát. Je zde nastíněn úplně nový pohled.

Autorka dotazníku číslo S26 se v mnoha bodech vymezuje od ostatních respondentů: „Výrazy jsou podobné jako v obličejích na „Výkřiku“, ale méně expresivní a deformované. Je tu západ slunce či teplých barev a kontrast k černé – možná temnota lidstva a čistota přírody. Mraky- neklid.“ Zde se studentka jako jediná opírá o znalost autora díla. Výrazy lidí přirovnává k „Výkřiku“, kterým je Munchovým nejznámějším obrazem. Popisuje i rozdíly, které v těchto dílech vidí. Ojedinelé je i zamyšlení nad kontrastem barev v přírodě a postavách.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 11: Respondenti cítili z tohoto díla smutek a neklid. Za důležitý bod, pro výklad obrazu, považovali respondenti dav lidí, který potom někteří následně popisovali. Dalším znakem je prostředí tedy město a ulice, ve které se scéna odehrává, a také barevnost.

Z odpovědí je patrné, že všichni respondenti pochopili smysl otázky a v mnoha bodech popisování díla se shodují. Tyto zmíněné body pokládají za důležité při popisování díla. Jsem velmi ráda, že se pár respondentů zamyslelo nad zcela jinými otázkami a vypsali své postřehy.

Jako u předchozích otázek i zde se ukázal rozdíl mezi odpověďmi studentů střední umělecké školy a studentů gymnázia. Vidíme to již při pohledu na tabulky vytvořené pro otázku číslo 11. Studenti SUPŠ a ZUŠ se u odpovědí více rozepisovali a promítali do nich svoji orientaci v umění. Začali se všimnout také černé postavy, která stojí daleko od davu. To vnímám velmi pozitivně, jelikož se na tuto postavu ptám v další otázce. Přiklánějí se tak více ke **kritické interpretaci**. Brali tedy v potaz **expresi** (co je dílem obrazně vyjádřeno) v návaznosti na **exemplifikaci** neboli předvedení rozmanitých lidských vlastností na obraze pomocí vlastností zobrazených jevů či předmětů (např. S06 „tváře jako masky“, G01 „to vypadá jako pohřební průvod, obraz vyjadřuje smutek“, G11 „vidím hořící město“). Není to však pravidlo, někteří respondenti z umělecké školy odpovídali jen stroze nebo dokonce vůbec ne.

U studentů gymnázia vidíme ve větší míře kratší odpovědi, kdy popisovali jen to, co na obraze vidí, ale již dál se nesnažili najít smysl toho, proč to tak právě je. Tito studenti spadají do roviny **naivní interpretace**. Našly se zde samozřejmě také výjimky, ale těch bylo v celkovém počtu pár. Studenti gymnázia se pohybovali, spíše jen na úrovni **denotace**, jelikož se zaměřovali jen na popis na označení věcí, ale již se o ně nezajímali do hloubky.

Otázka č. 12: Kousek od davu je vyobrazena postava. Kdo myslíte, že to je? A proč?

Z historie umění víme, kdo je ona tajemná postava – sám autor díla. Byla jsem velmi mile překvapená, že část respondentů z obou skupin, na tento fakt přišla. Především jsem měla radost, když se tyto odpovědi objevily také u studentů gymnázia. Například autorka dotazníku číslo G10: „*Napadá mě jen sám autor – dílo E. Muncha moc neznám, ale možná to má symbolizovat nějaké vystoupení z davu.*“ Nebo jednoznačná odpověď studentky G14: „*Edvard Munch.*“ Dále také dotazník G02 „*Představa autora sama, dívajícího se na dav.*“, G18 „*Autor, jelikož chce vyjádřit, že se straní od ostatních a liší se.*“, a G25 „*Jde proti proudu. Munch.*“

U studentů umělecké školy se také objevilo v odpovědi jméno autora. Ráda bych tu opět nějaké zmínila, například dotazník číslo S06 „*Někdo, kdo z davu vybočuje = sám autor*“,

S07 „*Možná autor, který je odlišný a rozhodl se nejít s davem a pokračovat svou vlastní cestou.*“, nebo S22 „*Myslím si, že je to samotný autor tohoto díla.*“, nebo dotazník číslo S23 „*Myslím si, že je to sám autor.*“, S24 „*Člověk jde někam sám, a proto je od davu lidí pryč. Je to Edvard Munch.*“ A nakonec S30 „*Třeba sám Munch – necítí se být součástí onoho davu, přiklání se k zatměnější části obrazu. Možná je to zhmotněný a personifikovaný pocit, dojem. Pravděpodobně je tam, ale zkrátka spíš jen z kompozičních důvodů a všichni se to jen snažíte nadinterpretovat.*“

Chtěla bych zde také vypsát odpovědi, které mi něčím nadchly a byly jiné oproti ostatním. Začala bych odpovědí do respondenta číslo S02: „*Otázka mě vybízí k myšlence, že je to sám Munch? Nicméně také by to mohl být K. John? Je jiný, nezapadá do davu, ví co se děje? Ví určitě víc, než ostatní. Je nějaký, má osobnost, je tajemný, přitahuje pozornost.*“ Ačkoliv to student neví jistě, má otázka ho vybízí k tomu, že zmíněná postava je sám autor, což je z mého pohledu zajímavé. Myslím to tak, že ho právě má otázka dovedla k této myšlence. Zmiňuje však ještě jednu verzi toho, kdo by ona postava mohla být. Odvozuje to od názvu díla a také ulice, kde se dav nachází. Popravdě mě samotnou to ani nenapadlo a právě proto mi to přijde zajímavé. Podobný nápad měla studentka gymnázia (G11), která ve své odpovědi píše, že ona postava je „*Karel John – člověk, který je osamělý, odchází = nesouhlasí s davem.*“

Velmi se mi líbila odpověď do autorky dotazníku číslo S13: „*Edvard Munch – sám autor – téma osamělosti*“. Sice se zdá být krátká a heslovitá, ale je v ní obsaženo všechno. Vidíme jednoznačnou odpověď na otázku, ale co je důležité respondentka zde zmínila i důležité téma Munchovi tvorby a tou je samota a osamělost. Na tom se ukázalo, že jeho tvorbu zná a je si jistá ve své odpovědi.

Dále se mi také líbí myšlenka od autorky dotazníku číslo S14, která říká, že by to mohl být ďábel. „*Ďábel, nevím přesně proč, možná je to tím, že jsem momentálně ovlivněná Bulgakovem nebo to dělá ten rudý podtón celého díla.*“ Tím se hodně liší od odpovědí ostatních. Zároveň také zmiňuje, že tento pocit má díky ovlivnění jiným autorem.

Poslední odpověď, kterou jsem zde chtěla zmínit je od autorky dotazníku číslo S31: „*Myslím si, že je to sám autor, který se neztotožňuje s ostatními, je mimo, nepřijímají ho. Možná i chtěl, aby si do té postavy promítl každý sám sebe.*“ Studentka rozpoznala autora v tajemné postavě a zároveň také zmiňuje, že by tento záměr mohl mít další hlubší význam. Autor mohl chtít, aby se to do této postavy každý mohl promítnout sám.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 12: U této otázky mohli respondenti vymyslet mnoho verzí toho, kdo je ona tajemná postava na obraze. Musím říci, že jsem s výsledkem spokojená, jelikož se v dotaznících objevilo mnoho zajímavých odpovědí. I přesto, že zde byla jednoznačná odpověď, snažila jsem je hodnotit podle kvality. I respondenti, kteří neodpověděli na položenou otázku správně, se aspoň snažili vymyslet svůj příběh.

Je škoda, že jsem nemohla zmínit více odpovědí, jelikož mnoho z nich by si zde zasloužilo zveřejnit. Projevila se velká míra fantazie respondentů. Jako u předchozí otázky i tady se více rozepisovali studenti SUPŠ a ZUŠ. Jejich odpovědi mohu tedy přiřadit ke **kritické interpretaci**. Jejím východiskem je **denotace**: vysvětlení, kdo je ona tajemná postava oddělená od davu. Avšak kvalitní interpretace se neomezily jenom na toto určení, protože se nad postavou zamýšlely z hlediska **exprese** (témat vyjádřených postavou), např. G11 „*je osamělý, odchází = nesouhlasí s davem*“, S13 „*sám autor – téma osamělosti*“, S14 „*„Dábel, [...] to dělá ten rudý podtón celého díla.*“

Otázka č. 13: Co má podle vás obraz vyjadřovat?

Tato otázka se zdá být jednoduchá, ale ve výsledku může někomu dělat problém. U pár dotazníků nebyli respondenti schopni odpověď nebo se podle jejich slov o to ani nepokusili. U respondentů z gymnázia jsem měla větší problém s vybrání odpovědí. Autor dotazníku G04 napsal: „*Vyjadřuje tehdejší společnost, kdy mít jiný názor bylo špatné.*“ Tato věta dává smysl, když si vybavíme fakt, že v této době bylo jakékoliv vybočení z řady nepochopeno. I autorova tvorba byla společností nepochopena.

Autor dotazníku G18 napsal sice stručnou, ale za to výstižnou odpověď. „*Depresivně, pocit autora.*“ Podle mého názoru vystihuje toto dílo. Je plné smutku, strachu, osamělosti atd. Respondentovi se zde podařilo vše vystihnout, aniž by o tom možná sám věděl. Na to navazuje odpověď od studenta číslo G17, který napsal, že obraz vyjadřuje „*Smutek a zármutek.*“ Také to je z díla jednoznačně cítit a vystihuje to jak autorovu tvorbu, tak jeho život. Stejně výstižné jsou také odpovědi od studentek umělecké školy. S30 „*Zoufalost ve světě, samotu, jednodolitost života.*“ a S31 „*Osamocení, vyloučení, smutek, samotu.*“

U studentů SUPŠ a ZUŠ jsem již vybrala více odpovědí a musela rozhodnout, jaké vyberu. První je od respondentky číslo S06. „*Čekání na něco, co nepřijde, melancholii, bezmoc, strach a také slepotu, kterou vidím ve výrazech postav.*“ Munchovo dětství bylo po smrti matky a sestry provázáno bezmocí a strachem. Tyto pocity často promítá do svých děl.

Studentka také zmínila onu slepotu, kterou mají ve svých tvářích lidé v davu. Ta je při pohledu do jejich tváře čitelná a také je z nich cítit strach.

Studentka (S13) napsala: „*Samotu. Připomíná mi to stádo ovcí, kteří jdou bezhlavě za pasáčkem a černá ovce (postava vpravo) jde svou cestou.*“ Opět jako u předešlých odpovědí i tato mi do jisté míry sedí ke tvorbě Muncha. Tématika smutku je pro něj typická, ale také myšlenka lidí jako „stáda ovcí“ není v tomto tématu špatná, ba naopak.

Podobnou myšlenku také zmínil student (S24), který se zaměřuje na dav, ve kterém jde každý, kromě jedné postavy. Ta jde osamocena mimo něj. „*Vyjadřuje, že lidi jdou společně a jeden člověk jde někam jinam, protože je osamělý.*“ Munch právě s tímto pocitem žil.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 13: Ukázalo se, že respondenti dokázali dobře pochopit dílo a vycítili z něj vše, co do něj autor vložil. Zároveň se také zaměřili na důležité momenty v obraze i o jeho autorovi. Někteří aniž by věděli, vystihli pomocí jediné věty Munchovo dílo. Naopak někdo mohl jeho dílo znát a tak bral v úvahu také historické údaje o životě autora.

Respondenti zde používali převážně poukazy na **expresi**, tj. **metaforickou exemplifikaci**, jelikož odkazovali na vlastnosti, které tento obraz metaforicky vyjadřuje, a to je smutek. Také používali **denotaci**. Když se na to ale podívám z pohledu interpretace, tak opět symbolizují její **kritickou** část studenti umělecké školy. Jejich odpovědi jsou po technické a obsahové stránce „lepší“. Dokázali lépe zapsat své myšlenky a vycítili se do pozice autora, jelikož se snažili přijít na to, co má toto dílo vyjadřovat.

Nechci studenty gymnázia jen kritizovat, ale tato otázka jim nejspíš vůbec nesedla, jelikož jsem měla problém vybrat alespoň pár příkladů. Ukázala se jejich nezkušenost v oboru a možná také neznalost díla. Přesto však někteří dokázali dobře vycílit pocity, které do něj autor vložil, a i přes neznalost na otázku odpověděli výstižně.

Otázka č. 14: Jak na vás obraz působí?

Obraz byl namalován kontrastními barvami. Vidíme černou, červenou, oranžovou žlutou, modrou atd. Právě tento kontrast u mnoha respondentů vyvolal spíše smutné a děsivé pocity. Ty mohly vyvolat také výrazy lidí, které jsou smutné a slepé.

„*Temně a smutně, výrazy obličejů působí i trochu ustrašeně.*“ Takto popsala dílo studentka gymnázia (G01). Ta se zaměřila především na obličej lidí v přední části obrazu.

Hodnotí je jako ustrašené a stejný dojem mělo více respondentů. Právě díky těmto obličejům na ně dílo působí spíše pesimisticky a málo kdo v něm vidí něco pozitivního. Podobný pohled na to má studentka umělecké školy (S16): „*Působí na mě temně, lidé vypadají, že jsou stejní, je depresivní, děsí mě pohled na lidi, co upřeně zírají vpřed.*“ Děsivé obličejy, zírající před sebe nemohou mnoho z nás nechat klidným. Je to jeden z nejděsivějších momentů, které dílo obsahuje, jelikož pohledky směřují přímo na diváka, který je sledován a neví, co může očekávat. Tento pohled zastává další studentka a autorka dotazníku S08. „*Skvělé zpracování, atmosférický, vtahuje diváka do prostředí, působí, ale spíše negativně.*“ Její odpověď bych hodnotila jako jednu z nejlepších, jelikož byla schopna ohodnotit práci autora, jeho záměr o zapojení diváka do příběhu a také zmínila pocit, který v ní vyvolává.

Studentka gymnázia číslo G14 dílo hodnotí: „*Pozitivně, Edvarda Muncha mám ráda.*“ Je jasné, že pokud opravdu zná díla E. Muncha a má ho v oblibě, tak může mít k obrazu zcela jiný postoj, než ostatní. Tato výpověď je mezi gymnazisty velmi ojedinělá a studentka díky ní velmi vyčnívá. Pozitivní postoj k obrazu zaujímá také student umělecké školy (S29): „*Libí se mi, abych ho mohl soudit tak bych chtěl vědět víc souvislostí spojených s obrazem i autorem. Pro mě živé, příjemné na pohled.*“ Dílo na něj působí dobrým dojmem, ale k hlubšímu posouzení potřebuje znát více informací.

Další odpověď je od autorky dotazníku číslo G20. Na tu dílo „*Působí trochu pesimisticky/ ponuře kvůli volbě barev.*“ Ta oproti předcházející odpovědi zmiňuje zcela jiný důvod, proč na ní dílo působí spíše „špatným“ dojmem. Pro ni jsou to barvy, kterými je obraz namalován. Opačný pohled na to má autorka dotazníku S18: „*Barvami na mě působí spíše klidně, ale když se děle zadívám, tak je chaotický.*“ Barevností a jejich vlivem na člověka jsem se zabývala v kapitole „Vnímání barev“ na str. 28-30. Každý z nás je vnímá jiným způsobem a na každého i jinak působí. Může zde docházet k manipulaci diváka, kterou autor docílil pomocí barev? Podle mého názoru ano. Jsme ovlivněni tím, co umělec chce, abychom z daného díla cítili. Takže i když jde o velmi subjektivní složku, může dojít k ovlivnění.

Další odpověď je od studentky gymnázia (G25), která napsala, že na ní dílo působí „*Depresivně, ale zároveň nadějně.*“ Právě ta poslední část věty je zajímavá a opět mezi všemi odpověďmi v této skupině vyčnívá. Naděje, která na ní z díla působí, může být zapříčiněna mnoha faktory. Je škoda, že se bohužel nedozvíme, jaký byl ten hlavní důvod.

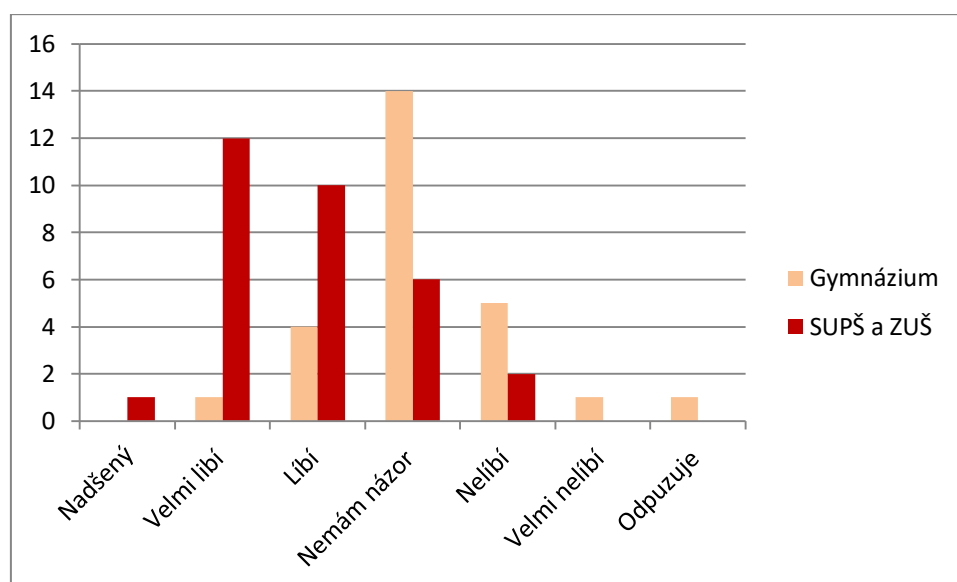
Rozbor bych zakončila odpovědí studentky umělecké školy číslo S09. Ta napsala, že dílo na ní působí „*Uhrančivě, protože i když mě zaujal tak nic moc nevím, co si mám*

o tom myslet. “ To, že diváka zaujme nějaké dílo, ale vlastně neví proč, je častý jev. Podle mého názoru, pokud někdo přijde do galerie a zastaví s u jednoho díla, které nebude znát, může ho toto dílo něčím zaujmout. Divák však po celou dobu sledování díla nemusí přijít na to, co je ten důvod, proč se mu dílo líbí. Může na to přijít, až bude zpětně hledat informace a pronikne více do hloubky.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 14: Jsem velmi ráda, že jak studenti umělecké školy, tak gymnázia dokázali popsat, co má dílo vyjadřovat. Avšak nedokázali to na stejné úrovni. Odpovědi studentů gymnázia byly jednodušší, nepronikali do hloubky a nesnažili se své pocity popsat a zdůvodnit. Pohybují se na úrovni **naivní interpretace**. Ale jak už to bylo i u předchozích otázek nejedná se o pravidlo. Našlo se pár výjimek, které se snažily oproti ostatním své odpovědi více rozvést a obohatit.

Oproti tomu studenti umělecké školy používají více rozvinuté zpracování odpovědí. Uplatňují zde své znalosti a schopnosti, které při popisu díla mohou použít. Zajímali se o větší množství různých stránek, které lze na obrazu interpretovat: o barvu, prostředí, motiv, a hlavně o pocity, které to v nich vyvolává. Dostávají se tak do **komponenty prožitku, empatické komponenty** a věnují se i **exemplifikaci** neboli **konstruktivní zážitkové komponentě** (jak je dílo vytvořeno). Zařadila bych je opět do roviny **kritické interpretace**, i když opět ne celou skupinu např. dotazník S21, v kterém nebyla žádná odpověď nebo S10.

Otázka č. 15: Jak se vám tato dílo líbí/nelíbí?



Graf 6. Otázka č. 15 Líbivost díla Munch

Otázka č. 15 je zaměřena na líbivost díla, tedy na to, jak moc se daný obraz respondentům líbil. Měli na výběr ze sedmi možností (*Velice se mi líbí, Líbí se mi, Nemám vyhraněný názor, Nelíbí se mi, Velmi se mi nelíbí, Odpuzuje mě*). Pro snadnější zápis do grafu jsem zvolila kratší názvy.

Z grafu je patrný jasný rozdíl mezi studenty gymnázia a studenty SUPŠ a ZUŠ. Dále vidíme rozdíl oproti předchozímu grafu u otázky č. 10, kde žádný z respondentů nezvolil poslední dvě možnosti. U této otázky jsou již zastoupeny všechny možnosti a je zajímavé, že obě skupiny je volily opačným směrem. Graf je u obou vzorků zcela odlišný. Když to vezmeme od začátku, tak ani jeden student z gymnázia nezakroužkoval odpověď „*Nadšený*“. U této položky mají zastoupení pouze studenti umělecké školy, i když jde pouze o jednoho člena. U druhého bodu „*Velmi líbí*“ už sloupce vypadají jinak. Studenti SUPŠ a ZUŠ zde mají jasnou převahu 12 hlasů oproti jednomu z gymnázia. Při hodnocení této části jsem se zaměřila právě na tohoto respondenta, který jako jediný u své skupiny hodnotil obraz nejlépe. Ani u třetího bodu „*Líbí*“ není situace jiná. Studenti gymnázia si tuto možnost vybrali pouze čtyřikrát, zatímco studenti umělecké školy mají zastoupení 10 hlasů. Oproti tomu u další možnosti „*Nemám názor*“ vidíme, že získávají převahu studenti gymnázia, kteří si tuto možnost vybrali nejčastěji. Také u studentů SUPŠ a ZUŠ zde máme zastoupení, ale již v menším počtu. Tuto možnost si celkem vybralo 14 respondentů z gymnázia a 6 z umělecké školy. Dalším vybraným bodem je „*Nelíbí*“, kde vidíme 5 studentů z gymnázia a 2 z umělecké školy. U tohoto grafu si možnosti „*Velmi nelíbí*“ a „*Odpuzuje*“ vybrali celkem 2 studenti z gymnázia.

Po rozebrání grafu je mnohem víc patrný rozdíl mezi oběma vzorky. Respondenti se prakticky pouze u jedné odpovědi mírně shodli. Jinak po celou dobu sledování sloupců vidíme jasný rozdíl a významné odchylky.

	Otázka č. 15						
	Líbivost obrazu Muncha						
	Nadšený	Velmi líbí	Líbí	Nemám názor	Nelíbí	Velmi nelíbí	Odpuzuje
Gymnázium	0	1	4	14	5	1	1
SUPŠ a ZUŠ	1	12	10	6	2	0	0

Tabulka 10. Otázka č. 15 Absolutní četnosti

Otázka č. 15								
Gymnázium	0,00	3,85	15,38	53,85	19,23	3,85	3,85	100,00
SUPŠ a ZUŠ	3,23	38,71	32,26	19,35	6,45	0,00	0,00	100,00

Tabulka 11. Otázka č. 15 Relativní četnosti řádkové

Otázka č. 15	
Hladina významnosti testu Chí-kvadrát P	< 0,001

Tabulka 12. Otázka č. 15 Chí-kvadrát P

Při porovnání obou souborů prostřednictvím statistického testu Chí-kvadrát nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě mezi oběma soubory na hladině významnosti $P < 0,001$ (pravděpodobnost chyby je menší než 0,001). Jednoduše řečeno, tzn., že zjištěné rozdíly mezi oběma soubory můžeme pokládat za statisticky potvrzené, významné. V grafu č. 6 a v tabulce č. 11 řádkových relativních četností vidíme jasný rozdíl mezi studenty gymnázia a SUPŠ a ZUŠ, zejména u položek *Velmi líbí* a *Nemám názor*. Nejblíže si jsou u možnosti „*Nelíbí*“, i přesto zde vidíme mírnou odchylku obou vzorků.

Z výsledků je jasné, že nevidíme shodu mezi skupinami. U této otázky se jejich odpovědi velmi rozcházejí. Již u prvních dvou bodů „*Nadšený*“ a „*Velmi líbí*“ vidíme tuto odlišnost, kdy si první možnost vybrala více jak 3 % studentů a druhou bezmála 39 % z umělecké školy. Pouze jediný respondent z gymnázia si vybral možnost „*Velmi líbí*“ a zastupuje tak přibližně 4 %. Z toho mohu usuzovat, že studenty umělecké školy toto dílo zaujalo ve větší míře a hodnotili ho kladněji. U možnosti „*Líbí*“ vidíme již větší procento gymnazistů, více jak 15 %, a u studentů umělecké školy to činí okolo 32 %. Naopak k položce „*Nemám názor*“ se víc přiklonili studenti gymnázia, kterých je necelých 54 %, zatímco studentů z umělecké školy je více než 19 %. Položka „*Nelíbí*“ má podobné rozložení: studenti umělecké školy více jak 6 % oproti asi 19 % u gymnazistů. Možnost „*Velmi nelíbí*“ a „*Odpuzuje*“ si vybrali celkem 2 studenti z gymnázia, a tak u každé odpovědi jsou zastoupena necelá 4 %.

Z výsledků u této otázky je opět patrný rozdíl obou skupin, který je projevil jak v grafu, tak u relativních četností řádkových a také Chí-kvadrátu. Obecně je graf velmi dynamický, prakticky bez shody. Podle mého názoru je zde ještě výraznější rozdíl, jelikož studenti gymnázia zakroužkovali více bodů než v předchozím grafu. Myslím to tak, že nevolili pouze možnost „*Nemám názor*“, ale zvolili i další možnosti, jako např. „*Velmi nelíbí*“ a „*Odpuzuje*“. To vnímám jako velmi pozitivní, jelikož jsou schopni projevit svůj názor. Jsem velmi zvědavá, jestli jejich hodnocení bude nadále pokračovat a budou volit více možností anebo se projevilo jen u tohoto díla.

TOYEN

Otázka č. 16: Stručně popište, co na obraze vidíte a považujete to za důležité pro jeho výklad.

Nejdříve bych opět začala studenty gymnázia, kteří si u této otázky vedli dobře. Autorka dotazníku G11 napsala: „*Dívku (ženu), která je otočená zády a drží zelenou síťku. Její kabát je prázdný a popraskaný.*“ Poukazuje a zabývá se pouze postavou, která je v díle vyobrazena. Popsala, že je k divákovi otočená zády, což mnoho respondentů nezmínilo. Povšimla si také prázdného pláště a jeho popraskání. Právě té struktury pláště si všimla u své skupiny jako jediná. Podobným směrem šel také student gymnázia (G17), který napsal sice krátkou, ale za to výstižnou odpověď: „*Bytost ve světě noci a fantazie.*“ Tato věta vystihuje, jak obraz, tak směr, ve kterém autorka tvořila a to je surrealismus. Student krátkou větou popsal obraz i jeho motiv, jelikož podobné bytosti se v obrazech Toyen vyskytují často. Samozřejmě by bylo ještě vhodnější, kdyby se více rozepsal, ale i přesto je odpověď mezi gymnazisty ojedinělá.

Další student gymnázia (G19) se již snažil popsat opravdu vše, co na díle vidí. „*Vidím kabát bez těla, vlasy bez hlavy a asi nějaký praporek. Jinak víc. Jen nicotu. Prázdnou. Takovou, jaká nás čeká po smrti.*“ Nejen že popsal onu tajemnou postavu, ale popsal i prázdnotu, která je všude okolo ní a vlastně i v ní. Tuto prázdnotu dokonce přirovnal ke smrti, k tomu co nás čeká potom, co přijde. Jeho myšlenka je zajímavá i přesto, že obraz nese název „Spící“, jej přirovnává ke zcela odlišnému faktoru lidského života a jeho konce. Čekání je však obsaženo i v této myšlence, jelikož nikdy nevíme, kdy ona tajemná postava s kosou může přijít. Podobný pocit z toho má také autorka dotazníku číslo G24, která napsala „*Vyobrazená postava na mě působí jako zemřelá dívka.*“

Studentka umělecké školy (S06) si v díle všimla těchto věcí: „*Prázdna bytost bez hmoty, oděna do bílého (doktorského) pláště. Má paruku a drží síťku, do které chce něco chytit = možná motýla. Je v pusté prázdnotě, kde však nic není.*“ Tato odpověď obsahuje úplně vše, co obraz vyjadřuje a co se v něm nachází. Prázdné torzo, paruka, síťka na motýly a prázdnota spojená s čekáním, jelikož v této pustině není žádný život.

Skoro totožná odpověď je od autorky otazníku číslo S25. „*Na obraze je vidět jakási pustá krajina a v ní něco, co vypadá jako děvče se sítem na motýly, ale náhled do otevřených šatů zezadu nám ukazuje, že pod nimi nic není.*“ Ta zmiňuje jak pustou krajinu, tak prázdnotu

postavy, které přisuzuje význam. Zmiňuje, že postava je zcela prázdná a že právě kvůli tomu jsou odhalena záda.

Jako velmi povedené vnímám dvě odpovědi od studentek umělecké školy. První je od respondentky číslo S26 „*Styl malby je podobný surrealismu – zřejmě se jedná o surrealismus. Téma je snové a snovými krajinami se zabývá surrealismus. Ačkoliv je dívka spící, nemá tělo, ale vlasy ano, a drží síťku na motýly. Zřejmě vyhledává vhodný sen – hledá vizi, něco pro co by mohla existovat.*“ a druhá od autorky číslo S27 „*Jde určitě o surrealismus a zachycení snu, je něco jako dívka bez těla se sítkou v mrtvém prostředí. Asi do té sítě nic nechytne, její nezáměr o svět, nás (ignorace nás) kouká na stejný obraz, co my.*“ Obě spojuje jejich všímavost a znalost umění, jelikož zmiňují jako jediný umělecký směr, ve kterém Toyen tvořila, a tím je surrealismus. Své myšleny obhajují tím, že vypsali, čím se tento směr zabýval a co je pro něj charakteristické. Dále obě popisují motiv, který na díle vidí. Velmi se mi líbí myšlenka od studentky číslo S26, že „*Zřejmě vyhledává vhodný sen – hledá vizi, něco, pro co by mohla existovat.*“ Je tu opět silné téma čekání na to, co přijde. Obě tyto odpovědi bych hodnotila jako nejlepší a podle mého splňují vše.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 16: Přijde mi, že si s touto otázkou obě skupiny poradily velmi dobře. Měla jsem opravdu problém při výběru odpovědí, kdy bylo těžké se rozhodnout, které sem vložím. Mnohé odpovědi obsahovaly zajímavé postřehy a pohledy na interpretaci tohoto díla. U této otázky se mi vůbec poprvé sešly všechny odpovědi, jelikož každý z dotazovaných odpověděl tak, že jeho zápis se dá hodnotit. To vnímám jako velmi pozitivní, jelikož jim toto dílo vyhovovalo.

Kdybych vše měla hodnotit stejně, tak opět jsou blíže ke **kritické interpretaci** studenti umělecké školy. Jejich odpovědi jsou propracovanější a více zasahují do hloubky díla (opět ne však u každého z nich). Část z nich prošla všemi typy symbolizace **denotací**, **exemplifikací** a **expresí**. Jelikož se zaměřovali na odkazování, metaforické přívlastky, styl malby, barvy a své pocity.

Naopak studenti gymnázia se zaměřili především na **denotaci**, tedy označení něčeho, ale zároveň někteří pronikli i hlouběji a používali též interpretování **exprese**. Zaměřili se na **empatickou** a **prožitkovou komponentu**.

Otázka č. 17: Co má podle vás obraz vyjadřovat?

Autorka dotazníku číslo G07 napsala: „*Slečna, co chytá motýly ve snu a je soustředěná pouze na to, proto to má tmavé pozadí, protože pro ni není nic důležitějšího v danou chvíli než ta síťka*“. Možná, že její myšlenka směřovala jinam, avšak já z toho čtu a cítím pocit naděje, čekání, které ji provází. Jelikož z této prázdnoty je nepravděpodobné, že se může něco nečekaně vynořit, např. něco děsivého nebo naopak jen motýl, na kterého tak marně čeká. Tuto myšlenku měl také autor odpovědi číslo S12. „*Naděje v něco, co není možné a muselo by být opravdu štěstí nebo zázrak, aby se to stalo – aby se v pusté krajině objevil motýl. Holčička ale neztrácí naději a hledá motýly*.“ Podle něj obraz vyjadřuje naději, která je však marná, jelikož v tak pusté krajině nebude život. Podle něj však naděje zůstává a ona bytost v ní neustále věří. Víru v naději zmínilo mnoho respondentů.

Mnoho odpovědí spojuje motiv snu. Právě student gymnázia (G17) napsal: „*Nekonečnost I ze světů, kde se můžeme ocitnout během spánku*.“ Ten nekonečný svět má zřejmě znázorňovat prázdnota, která zároveň zaplňuje celý obraz. A právě sny nám tuto představu umožňují. Na to navazuje také studentka číslo G26. Ta napsala podobnou myšlenku, že obraz vyjadřuje: „*Bloudění ve snech*.“ To je samozřejmě pravda, když si uvědomíme smysl surrealismu.

Velmi zajímavá je myšlenka studentky umělecké školy (S04), která napsala: „*Myslím, že nás když spíme. Nejsme hmotní, když sníme, snažíme se polapit nějaký sen, aby se mozek zabavil, zatímco odpočíváme*.“ Ta do své odpovědi promítla možný záměr díla, a to je, že se v něm vidíme, že my jakožto diváci jsme jeho aktéři a jeho součástí. Sen je nekonečný zdroj představivosti, fantazie.

Studentka umělecké školy a autorka dotazníku S06 napsala jednoduchou, ale za to výstižnou odpověď. „*Duchovní světy, nadpřirozeno, moc snu = surrealismus*.“ Všechny tyto zmíněné myšlenky jsou obsahem surrealismu, který sama zmínila a obhájila tak své myšlenky.

Odpověď, kterou bych zde chtěla vypíchnout je od autorky dotazníku číslo S26, kterou tento obraz zaujal, jelikož i u předchozí otázky byla její myšlenka zajímavá. „*Hledá sebe sama a toho, co nás udělá sebou – nějaké poslání. Krajina je pustá a rozlehlá a v dálce je mlha – zřejmě cesty, po nichž se v životě vydáme, ale mnohdy máme omezená vidění. Ona zůstává, tam, kde vše vidí, ale nic nenalézá – musí buď čekat, co vyjde z mlhy nebo do té mlhy jít, aby měla šanci něco najít*.“ Její odpověď je zajímavá, jelikož říká, že ona

postava hledá sama sebe, svůj smysl. Již u popisu díla Toyen jsem zmínila, že každý si do této postavy může promítnout, co chce klidně i sám sebe. Nechci z toho vyvozovat nějaké závěry, ale možná ji dílo uchvátilo natolik, že se do něj ponořila a porozuměla mu. I myšlenka toho, že postava zůstává na místě, odkud vše vidí, říká, že mnoho z nás má radši jistotu a tato studentka možná také.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 17: Když se podívám na tuto otázku u E. Muncha, přijde mi, že si s ní někteří studenti nevěděli příliš rady. Zde je to jiné, jen tři studenti nebyli schopni se k této otázce vyjádřit. Mnoho respondentů odpovídalo, že obraz vyjadřuje duchovní svět, samotu, naději, strach atd. Někteří se do díla vcítily, aniž by to třeba věděli. Mnoho odpovědí bylo promyšlených a jejich autoři jsou všímaví.

Studenti gymnázia se často shodovali, že dílo vyjadřuje samotu, strach. Ne však všichni zaujali toto stanovisko, za což jsem ráda.

Respondenti zde používali převážně **exemplifikaci**, jelikož odkazovali na vlastnost, kterou tento obraz má a které jsem již zmínila. Také používali **denotaci** a vypovídali o **expresi**, jelikož se zabývali vizuálními metaforami, které dílo divákům nabízí. Vypovídají o tom náznaky příběhů, které respondenti z díla interpretují. Když se na výpovědi respondentů podívám z pohledu interpretace, tak opět symbolizují její **kritickou** část studenti umělecké školy. Jejich odpovědi jsou po technické a obsahové stránce „lepší“. Dokázali lépe zapsat své myšlenky a vcítily se do pozice autora, jelikož se snažili přijít na to, co má toto dílo vyjadřovat. O to se však snažili i někteří studenti gymnázia.

Otázka č. 18: Jak na vás obraz působí?

Tato otázka dala respondentům prostor vyjádřit své dojmy a pocity z díla a ujasnit si svůj postoj k němu. To že obraz na respondenty nepůsobí příjemně, vyjadřuje i odpověď studenta gymnázia číslo G17. Ten napsal, že dílo na něj působí „*Chmurně, kromě pochmurnosti, také nevesele, zde bych ve snu nechtěl být, mám raději více světla a veselých barev.*“ Zaměřil se prakticky pouze na barvy, které v něm navozují celkem pochmurné pocity, a dílo se mu díky nim asi příliš nelíbilo. Na barevnost se také zaměřila autorka odpovědi číslo G24. Ta napsala, že na ní dílo působí „*„Pochmurně, nevzbuzuje příliš líbivé pocity. Je temný a působí i tak, že má temný podkres vzniku.*“ Její výpověď popisuje barevnost, ale zároveň také průběh jeho vzniku, jelikož říká, že má temný podkres. To znamená, že se posunula dál, protože tóny barev, jakými je dílo namalováno, v ní vyvolaly myšlenky o životě autorky a zachycení momentu vytvoření.

Jednoduše odpověděla studentka gymnázia (G21), která odpověděla, že na ní dílo působí „*Melancholicky*.“ U této skupiny je to jediná odpověď, kde se toto slovo objevilo, za což jsem ráda, jelikož je jeho součástí a já o něm psala při popisu.

Student umělecké školy (S17) napsal: „*Obraz na mě působí docela dramaticky, depresivně, ne úplně šťastně – z obrazu cítím samotu, až záležitosti, které se týkají smrti.*“ Shoduje se tedy s předchozími odpověďmi, že je obraz spíše negativní. Zmiňuje pocit samoty, depresi, dramatickost díla, ale vkládá do toho ještě jiný význam, a to smrt.

Pro studentku číslo S31 obraz vyjadřuje něco jiného než u ostatních odpovědí. „*Silně, zdá se mi, že je silná, prožila něco strašného (praskliny na kabátě), ale věří, že bude lépe.*“ Postava je pro ni silná a odhodlaná čelit všemu, co přijde. Má víru a naději v lepší zítřek. Již něčemu špatnému čelila, což na ní zanechalo právě ony praskliny, ale vše zvládla.

Opět sem vkládám odpověď od studentky číslo S26, které toto dílo od Toyen přirovnává ke tvorbě jiného autora. „*Poklid a vyčkávání. Připomíná mi Šímu a jeho mystická témata - nějaký čas v nečase, pouto zrození a místo, které ve světě, kde lidé fyzicky jsou, neexistuje, ale lidé odtamtud pocházejí, protože tam se rodili.*“ Právě tím, že studentka odkazovala na tvorbu jiného autora, ukázala, že zvládá pracovat se svými znalostmi a potvrdila cit pro umění. Na rozdíl od ostatních zmíněných odpovědí, dílo vnímá jinak. Vystihují ho podle ní vyčkávání a poklid, což si prakticky protirečí s ostatními.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 18: U této otázky vnímám výsledek kladně, i když někteří respondenti opět na otázku neodpověděli. U gymnazistů jsem měla problém vybrat nějaký příklad, jelikož více méně odpovídali heslovitě a tak, že skoro žádná by se nedala přirovnat ke kritické interpretaci.

U studentů umělecké školy to již nebyl tak veliký problém, přesto mnoho odpovědí bylo na stejné úrovni jako u gymnazistů. Naopak některé byly velmi zajímavé a musím zmínit studentku a autorku dotazníku S26, která u této otázky ukazuje svůj rozhled a znalost v dějinách umění. Právě ji a další zmíněné řadím do kategorie **kritické interpretace**. Ukázali, že se umění vypořádají s interpretací tohoto díla a podle mého mnozí velmi dobře. Respondenti se zaměřili na **tematickou komponentu zážitku** a mnozí z nich dávali i vhodné argumenty, proč se tak rozhodli. **Empatická a prožitková komponenta** je také součástí některých odpovědí. Takže můžeme říci, že se jedná o **expresi**. Ani **exemplifikace** zde nechybí.

Otázka č. 19: Je podle vás vyobrazený objekt věc nebo bytost? Jak ho vnímáte?

U otázky číslo 19 jsem očekávala, že respondenti dokáží rozvést zmíněné možnosti anebo vymyslí zcela jiné. U studentů gymnázia jsem byla až překvapená, jak se mnoho z nich nechalo ovlivnit zmíněným výběrem, a nepřemýšleli nad dalším významem. Takto odpovědělo celkem 14 respondentů, např. G05, G12, G18 a další. Byly tu však také odpovědi, které pro smysl této práce mají větší význam. Studentka gymnázia (G01) napsala, že se jedná o „*Bytost bez duše, po nějakém hrozném zážitku.*“ Odpověď je obohacena o stručný popis toho, proč je ona vyobrazená postava prázdná. Autorka to dává za vinu události, která nebyla příjemná a která ji takto poznamenala. Podobný názor má student číslo G22: „*Je to člověk, vnímám ji jako osobu nějak potrestanou a prázdnou (např. neměla city)*“. Podle něj je ona bytost potrestána nejspíš za její hříchy.

Studentka číslo G26 ve své odpovědi odkazuje rovnou na sen. Podle ní se jedná o „*Bytost, ve snech je možné vše.*“ Myslím si, že právě díky názvu díla, byla schopná určit, že se jedná právě o motiv ze snu. Věta zároveň obsahuje absolutní pravdu o tom, že ve snech je možné všechno. Tudíž i naše představivost se dostává do zcela jiných sfér.

Dále bych ráda zmínila dvě odpovědi, které mne u skupiny studentů gymnázia zaujaly. Jde o dotazníky číslo G15 a G19. První odpověď je od studentky číslo G15. „*Bytost. Každý si může domyslet, co chtěl autor vyobrazením bytosti říci.*“ Tato odpověď mi v rámci všech ostatních v této skupině zaujala, jelikož jde o ojedinělý pohled na toto dílo. Autor dotazníku G19 zaujímá také zcela odlišný pohled na vyobrazenou postavu. Říká: „*Ani jedno, zároveň všechno.*“ V rámci odpovědí od studentů gymnázia je to nový pohled a popravdě by se k popisu toho díla velmi hodil.

Podobný pohled na to má autorka dotazníku číslo S31. Její odpověď vtáhne diváka rovnou do centra dění: „*Bytost, jelikož je prázdná, můžeme si tam např. „dosadit“ sami sebe.*“ Divák se tak může ihned stát součástí díla a vcítit se do této postavy.

Dotazník číslo S05: „*Bytost, která však má daleko jak ke člověku, tak i k věci.*“ Když jsem se sama zamýšlela nad tím, jak bych na tuto otázku odpověděla, napadla mě stejná možnost. Díky plášti a paruce jí vnímáme jako bytost. Avšak kvůli prázdnému plášti a již zmíněné paruce jí můžeme vnímat také jako věc, jelikož jde o umělé vlasy a plášť bez těla. Je těžké určit, co vyobrazená postava symbolizuje. Zároveň záleží na každém z nás, jak ji vnímá. Tuto myšlenku měla také studentka (S18): „*Řekla bych obojí. Vnímám ho spíše jako něco neživého. Možná pocit autora.*“ Ta odkazuje na mimo jiné také na pocit autorky díla. Autor

dotazníku číslo S29, napsal: „*Obojí, záleží na tom, co chci vidět.*“ Opravdu záleží čistě jen na nás, co v díle vidíme? Nebo nás autorka navádí k přesné definici toho, kam onu postavu zařadit?

Nejvíce kladně bych hodnotila odpověď od autorky dotazníku S26. Její odpověď je nejvíce propracovaná a dodává pocit toho, že se nad dílem zamyslela. „*Vnímám ji jako bytost, ačkoliv nemá tělo, ale šaty. Možná neví, kdo je (absence těla), ale to že má šaty je znamením toho, že o sobě přijala nějakou představu, že nějakou domněnku identity má.*“ Zaměřila se na to, že ani vyobrazená postava neví, kdo vlastně je, a snaží se hledat sebe samu. Odkazuje na plášť, který jí k tomu velmi pomáhá a možná ji určuje a vystihuje.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 19: Tato otázka je názorným příkladem rozdílu mezi studenty umělecké školy a studenty gymnázia. Je to zřejmé i z prvního pohledu na obě tabulky. Obě skupiny jsem hodnotila jinak. Polovina studentů na otázku odpověděla pouze jedním slovem, na které jsem se jich dotazovala (zda jde o bytost nebo věc). Tyto odpovědi bych hodnotila jako příklad **naivní interpretace**, a to i v případě studentů umělecké školy, u kterých se také pár takových příkladů našlo. Díky tomu jsem lépe ohodnotila otázky, které byly něčím obohacené.

U studentů umělecké školy bych pár odpovědí zařadila do roviny **kritické** interpretace. Používali rovinu **exemplifikace** a zároveň ti, kteří šli do hloubky určení toho, o co v díle jde, a snažili se do toho zakomponovat sami sebe, zasahují do roviny **denotace** (co je zobrazeno) a **exprese** (jaké vizuální metafory obraz divákovi nabízí).

Otázka č. 20: Proč myslíte, že se tato věc/postava vznáší a je prázdná?

U třech respondentů z gymnázia se objevila skoro totožná odpověď, která měla stejný faktor, a tím je autorka. Pro studentku číslo G10 má tato prázdnota a volnost charakterizovat samotnou autorku. „*Patrně to má symbolizovat nějaký vnitřní stav autorky.*“ Obrací se na vnitřní stav, který mohla v době tvorby mít. Respondentka číslo G16 napsala: „*Stejně jako pozadí je temné a tajemné, autor asi stejný efekt vyvolal i tímto způsobem.*“ Její odpověď naznačuje, že Toyen pokračovala ve vyobrazení tajemna a temna (pozadí) právě u vyobrazené postavy. Na to navazuje student číslo G18 „*Kvůli vyplývajícímu tajemnu, autor chtěl, aby se divák zamyslel.*“

Zcela jiným směrem jde autorka dotazníku G05. „*Protože čeká na inspiraci, je prázdná stejně jako její mysl.*“ Ta říká, že prázdnota těla je zapříčiněna prázdnotou mysli.

Nejjednodušší a celkem výstižně se jeví odpovědi od studentek číslo G07 a G13, které napsaly úplně stejnou odpověď. „*Protože je to sen.*“ A jak víme z předchozích otázek a z popisu díla tak ve snech je možné všechno.

Zajímavá je také odpověď od autorky číslo S16. Její představa toho, proč se tato bytost vznáší a proč je prázdná, navazuje na myšlenku, že každý z nás se může do díla promítnout. „*Přijde mi jako bych do něj mohla vlézt a sama se podívat, prohlédnout co vidí, jako maska vlezu si do ní a vidím jinýma očima.*“ Její myšlenku chápou tak, že Toyen vyobrazenu bytost nechala prázdnou „schválně“, a to především kvůli tomu, aby divák budoval představu toho, že má možnost do ní nahlédnout.

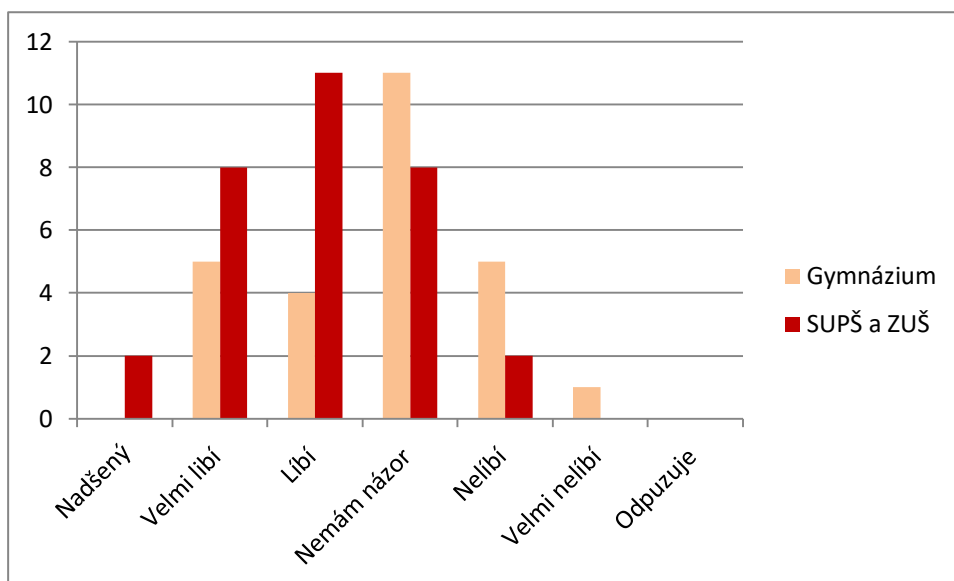
Student umělecké školy (S17) na otázku odpověděl takto: „*Napadá mi konotace k obrazu, a to tělo bezduše, možná má vyjadřovat ducha, a že život nekončí, ale pokračuje nějak jinak (posmrtný život).*“ Tato věta vypovídá o tom, že nad dílem přemýšlel. Jeho myšlenka vede k přirovnání, které by s obrazem mohl souviset, jelikož se opravdu jedná o tělo bez duše.

Studentka umělecké školy (S19) napsala: „*Bezduchá představa snového světa, kde se může dít všechno, vznášet se, snít, být v jiném světě, kde je možné všechno.*“ Ta prázdnotu postavy přisuzuje právě snu, tedy spíše snové představě, ve které se může dít opravy cokoliv. Ani nemusíme znát důvod toho, proč se to tak děje, záleží jen na fantazii a na tom, co si pod tím představíme.

Jako poslední bych opět ráda zmínila studentku číslo S26. Ta k obrazu a jeho ději přistupuje jinak než ostatní respondenti. Říká, že postava „*Je v procesu hledání, a to, co hledá je naplnění, zřejmě duchovní, protože tělo zde nemá význam.*“, takže její prázdnota je zapříčiněna tím, že čeká, až konečně přijde na to, co by jí naplnilo fakticky i metaforicky. Možné je to právě ten motýl, na kterého čeká. Kdo ví.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 20: U studentů gymnázia jsem měla opět velký problém vybrat nějaké příklady lepších odpovědí. Ty, které jsem vybrala, mezi sebou velmi souvisely a opakoval se v nich jeden faktor a to byl autor, respektive autorka.

U studentů umělecké školy se mi líbilo více odpovědí. Respondenti brali v úvahu **konstruktivní** komponentu zážitku a osobitý autorský způsob **exemplifikace**. Hlavní složkou jejich interpretování však byla **exprese**. Projevila se v popisech různých kvalit snění a příběhu snu, které respondenti vyjadřovali s osobním zaujetím: „vznášet se“, „být v jiném světě“, „je to maska, vlezu si do ní a vidím jinýma očima“ atp.

Otázka č. 21: Jak se vám tato dílo líbí/nelíbí?

Graf 7. Otázka č. 21 Líbivost obrazu Toyen

Otázka č. 21 je zaměřena na líbivost díla, tedy na to, jak moc se daný obraz respondentům líbil. Měli na výběr ze sedmi možností (*Velice se mi líbí, Líbí se mi, Nemám vyhraněný názor, Nelíbí se mi, Velmi se mi nelíbí, Odpuzuje mě*). Pro snadnější zápis do grafu jsem zvolila kratší názvy.

Z grafu je na první pohled patrný rozdíl mezi studenty ze SUPŠ a ZUŠ a studenty gymnázia. Vidíme, že první bod si zvolili jen 2 studenti umělecké školy. U druhé možnosti „*Velmi líbí*“ již vidíme obě skupiny v počtu 5 studentů gymnázia a 8 studentů umělecké školy. Jedná se pouze o menší převahu. I třetí bod „*Líbí*“ častěji volili studenti SUPŠ a ZUŠ v počtu 11 hlasů. U gymnazistů tuto možnost vybrali 4 respondenti. Studenti gymnázia nejčastěji volili odpověď „*Nemám názor*“ stejně jako u předešlých dvou grafů. Tento bod volilo 11 gymnazistů a 8 studentů umělecké školy. U tohoto grafu vidíme shodu počtu dvou nejvyšších výběrů, která se možná nadále promítne do výsledku. Předposledním vybraným bodem je „*Nelíbí*“, kde vidíme zastoupení 2 studentů z umělecké školy a 5 z gymnázia. Pouze jediný student si vybral možnost „*Velmi nelíbí*“. Možnost „*Odpuzuje*“, nikdo nezvolil.

	Otázka č. 21						
	Líbivost obrazu Toyen						
	Nadšený	Velmi líbí	Líbí	Nemám názor	Nelíbí	Velmi nelíbí	Odpuzuje
Gymnázium	0	5	4	11	5	1	0
SUPŠ a ZUŠ	2	8	11	8	2	0	0

Tabulka 13. Otázka č. 21 Absolutní četnosti

Otázka č. 21								
Gymnázium	0,00	19,23	15,38	42,31	19,23	3,85	0,00	100,00
SUPŠ a ZUŠ	6,45	25,81	35,48	25,81	6,45	0,00	0,00	100,00

Tabulka 14. Otázka č. 21 Relativní četnosti řádkové

Otázka č. 21	
Hladina významnosti testu Chí-kvadrát P	< 0,05

Tabulka 15. Otázka č. 21 Chí-kvadrát P

Zde není možné zamítnout nulovou hypotézu a musíme přepokládat, že v rozložení četností u této tabulky není mezi soubory významný rozdíl. Jednoduše řečeno tzn., že zjištěné rozdíly mezi oběma soubory nemůžeme pokládat za statisticky potvrzené, významné. I přesto, že v grafu č. 7 a v tabulce č. 14 řádkových relativních četností vidíme mezi soubory rozdíl, při měření hladiny významnosti testu Chí-kvadrát se tento intuitivní odhad nepotvrdil.

I přesto se podíváme na procentuální výsledky, která u této otázky vyšly. Studenti SUPŠ a ZUŠ jsou celkem ve více jak 6 % zastoupeni u první možnosti „*Nadšený*“. U druhého bodu „*Velmi líbí*“ vidíme zastoupení bez mála 26 % studentů z umělecké školy a více jak 19 % gymnazistů. Mnoho procent respondentů si vybralo možnost „*Libí*“ a přesně se jedná o více jak 35 % u studentů umělecké školy a 15 % u studentů gymnázia. U bodu „*Nemám názor*“ je zastoupení odlišené. Tuto odpověď vybralo více jak 42 % gymnazistů a necelých 26 % studentů ze SUPŠ a ZUŠ. Obraz se nelíbil více jak 19 % studentů gymnázia a 6 % studentů umělecké školy. Poslední volenou možností bylo „*Velmi nelíbí*“, kterou si vybral jediný student z gymnázia, který zde zastává bez mála 4 %.

Z výsledků u této otázky jsem spíše zaskočena, jelikož jsem očekávala potvrzení rozdílu mezi vzorky a ne vyvrácení. Díky testu Chí-kvadrát jsem si uvědomila, že v jednotlivých otázkách sice rozdíly jsou, ale nejsou natolik jednoznačné, aby umožnily odmítnout hypotézu o shodě mezi soubory. Zřejmě o tom rozhodl malý počet odpovědí „*Nemám názor*“ u respondentů ze SUPŠ a ZUŠ a současně i poměrně velký počet odpovědí „*Velmi líbí*“ od respondentů z gymnázia. V celkovém náhledu se tím soubory svými názory přiblížily, přestože rozdíly mezi nimi jsou patrné a odpovídají zjištěním z ostatních otázek tohoto typu.

ANDY WARHOL

Otázka č. 22: Jakou otázku mohl Warhol tímto obrazem ve společnosti vyvolat?

Z celého dotazníku mne nejvíce zajímalo, jak si respondenti poradí právě s touto otázkou. Elektrické křeslo Andyho Warhola totiž může budít senzaci anebo naprostý šok.

Jelikož hodně respondentů položilo přímo otázku, jakou v nich dílo vyvolává, snažila jsem se zaměřit právě na ně. V mnoha verzích se vyskytovala myšlenka na postoj k trestu smrti. Student gymnázia (G02) si v dotazníku položil otázku: „*Je trest smrti opravdu potřeba?*“ Každý k této otázce může zastávat jiné stanovisko, ale popravdě by bylo zajímavé, jak by na to studenti odpověděli. Poutavá je také otázka od studentky gymnázia (G05): „*Je to etické?*“ Samozřejmě i toto je velmi kontroverzní téma právě ve spojitosti s tímto vražedným nástrojem. S ní souvisí otázka, kterou položila studentka umělecké školy a autorka dotazníku S25: „*Je to něco s čím se dá chlubit?*“ Je škoda, že bohužel nevím, v jakém smyslu mám otázku chápat, jelikož může být mířena jak na dílo autora, tak na zabíjení na elektrickém křesle.

S velmi zajímavě položenými otázkami přišla studentka umělecké školy (S30): „*Je el. křeslo obrazem Ameriky? Je el. křeslo „Americký sen“?*“ Otázka je vhodná a velmi zajímavá, když se podíváme na celkovou tvorbu Andyho Warhola.

Autorka dotazníku číslo S08 položila otázku: „*Proč vybral jako motiv el. křeslo?*“ Pokud však víme, že se Warhol zabýval smrtí, tak nám tento námět nemusí připadat nijak zvláštní. Autor dotazníku S12 a autorka dotazníku S21 si položili téměř totožnou otázku a tou je „*Představuje vyobrazení elektrického křesla umění? Co je na něm tak zajímavého?*“ „*Co je umění? Co všechno může být umění?*“ Tuto otázku si pokládá mnoho lidí, ať už znalých v oboru nebo laiků. Každý si na ni musíme zodpovědět sám a najít si tu svou rovinu toho, co je a co není umění. Shodu jsem také našla u studenta gymnázia (G22) a studentky umělecké školy (S09), ve kterých vyvolala barevnost díla pocit, že se elektrické křeslo nachází na poušti. „*Proč je elektrické křeslo na poušti?*“ „*Proč je křeslo v prostředí, které vypadá jako poušť?*“ My už teď dobře víme, že se na poušti nenachází, jelikož vychází z autentické fotografie, která byla jen několikrát barevně upravena. Je však zajímavé, jak barva na oba respondenty zapůsobila a ovlivnila je.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 22: Ať už si respondenti položili otázku, nebo jen napsali, jak na toto dílo mohla společnost reagovat, bylo zajímavé vidět, jak na to reagují oni sami. Když to vezmeme z etického hlediska, tak byli mnozí z nich překvapeni, že se v dotazníku nacházelo právě toto dílo. Některé otázky však byly velmi zajímavé a je vidět, že respondenti nad dílem přemýšleli. Obě skupiny se nad dílem snažily uvažovat o etických otázkách a jejich odpovědi jsou v mnoha ohledech shodné.

U této otázky nevidím nijak znatelný rozdíl mezi oběma skupinami. Nedokázalo na ni odpovědět celkem deset respondentů: čtyři gymnazisté a šest studentů umělecké školy. Což je

celkem velké číslo, které asi vyplývá z určité provokativnosti díla, která se v interpretacích projevila v zaměření na etická témata. Jsem však ráda, že mnoho z nich si nakonec poradilo. Je zajímavé, že se respondenti věnovali především **tematické** komponentě zážitku, jelikož se snažili přijít na to, o čem dílo vypovídá. Nezajímali se ale tolik o to, jak bylo dílo vytvořeno (konstruktivní komponentu).

Otázka č. 23: Proč myslíte, že použil zrovna tento motiv?

Tato otázka mohla být pro mnoho studentů složitá, ale většina z nich si nakonec poradila. Jednou z nich je studentka gymnázia (S01), která napsala, že Warhol toto dílo vytvořil „*Aby upozornil lidi, chtěl připodobnit bolest.*“ Tento postoj mi přijde k dílu vhodný, jelikož ho můžeme chápat jako „zhmotnění“ smrti. Když vezmu vraždící nástroj a dám ho do obrazu, zhmotním ho tím a tedy i vraždy, které se na něm staly. Podobně k tomu přistupuje studentka G11: „*Jelikož el. křeslo je mučící prostředek, který přináší smrt.*“ Podobně reagovala studentka umělecké školy S31: „*Podle mě chtěl, aby společnost reagovala, měla na to názor.*“ Tím, že „zhmotní“ smrt donutí lidi při pohledu na dílo přemýšlet. Mohl v nich chtít vyvolat reakce, ať už kladné nebo záporné.

Velmi výstižná je však odpověď od autorky dotazníku číslo G24: „*Líbil se mu = symbol smrti – možná se jím zabýval delší dobu.*“ Ta napsala výstižný důvod toho, proč Warhol toto dílo vytvořil. O jeho zájmu o smrt jsem se zmínila již u popisu díla a je skvělé, že tato možnost někoho napadla. Onu stejnou myšlenku měla také studentka umělecké školy S06, „*Warhol používal vždy motivy toho, co bylo nejznámější. Dlouhou dobu se ve svých dílech zabýval smrtí = M. Monroe.*“ Ta vyloženě spojila toto dílo s dalším ze série „Smrt a neštěstí.“ Použila své znalosti k potvrzení myšlenky, kterou napsala. To potvrdila také autorka dotazníku S23, která jednoduše napsala: „*Zabýval se tématem smrti.*“

Studentka S25 řadí elektrické křeslo k typickému jevu v tehdejší Americe. Napsala, že „*Používá motivy, které byly pro USA typické a byly vidět všude. A jedním ze znaků USA je poprava na el. křesle.*“ Podobný pohled na to má autorka dotazníku číslo S26, která napsala: „*Tehdy bylo elektrické křeslo každodenním jevem – bylo v novinách. A barvy působí emotivně – červená je energická a většinou negativní – agresivní = motiv zabíjení, vraždy.*“ Ta princip každodennosti elektrického křesla spojila s barvami, které dotvářejí celkový dojem a pohled na dílo.

Studentka S27 k tomuto křeslu přistupuje jako k motivu každodenního používání a přirovnává jej k nábytku, který se nachází v mnoha domácnostech. „*Je to znak smrti, i když*

křeslo je věc, co máme i doma. Ta síla, jak se objekt normálního využití dá přetvořit na objekt smrti.“ Tato myšlenka mě osobně nenapadla a jsem ráda, že opět získávám nový pohled a jednu z možných variant k interpretaci tohoto dílo.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 23: Tato otázka mohla být pro mnoho respondentů složitá. Především pro studenty gymnázia. Někteří z nich na otázku nebyli ani schopni odpovědět, celkem šest. U studentů SUPŠ a ZUŠ neopověděli celkem tři respondenti. I přesto si myslím, že se zde opět objevilo mnoho zajímavých odpovědí. Přeci jen u studentů umělecké školy jich bylo více a podle mého názoru i větší měrou splňují požadavky na kvalitu interpretací.

Respondenti se zde zaměřovali na **konstruktivní komponentu**, jelikož se snažili přijít na autorův záměr, proč právě vytvořil toto dílo. A také brali v potaz **exemplifikaci** neboli autorovu osobitost díla a jeho předvedení na obraze pomocí předmětů. Dále se zde objevuje **denotace**, jelikož elektrické křeslo denotuje právě to křeslo, nebo také běžné křeslo a metaforicky smrt. Poukaz na metaforu nám připomíná, že stejně jako v přecházejících případech je zde zřejmá pozornost věnována též **expresi**, zejména při hledání souvislostí mezi výrazovými prostředky a jejich symbolickými souvislostmi: „červená ... motiv zabíjení...“, „křeslo ... znak smrti“, „objekt normálního využití ... objekt smrti“.

Otázka č. 24: Jak na vás obraz působí?

V mnoha odpovědích se objevuje zmínka o barvách a o jejich vlivu na vnímání díla. Autorka dotazníku G05 píše, že na ni dílo působí: „*Trochu nepříjemně, kvůli oranžové barvě – často symbolizuje nebezpečí.*“ Tento pocit podle mého sdílí mnoho lidí, jelikož oranžová barva je často používána jako výstražné znamení, např. v automobilové dopravě, a to samé bychom mohli říci také o červené barvě. Studentka gymnázia (G11) to ve své odpovědi zmiňuje „*Zvláště. Barvy jsou příjemné, ale červená a oranžová barva na mě působí jako výstražné.*“ Respondentka číslo G01 má k červené barvě zcela jiný postoj: „*Ošklivě, děsivě, bolestně. Za těmito barvami vidím krev.*“ Po přečtení dalších odpovědí jsem zjistila, že nejen ona v tomto díle vidí krev. Stejný pocit měla také studentka umělecké školy (S13): „*Teplé barvy ve mně docela rozbíjejí pocit, že se jedná o elektrické křeslo. Působí, jako kdybych se na křeslo dívala očima, které jsou zalité krví.*“ Ta sice zmiňuje, že teplé tóny přebíjejí špatný pocit z motivu elektrického křesla, ale zároveň má dojem, jakoby se na dílo dívala očima zalitými krví. Červená barva a i tento temný motiv v ní vyvolal pocit, že vidí krev. Technicky vzato je to pravda, jelikož na tomto křesle opravdu umírali lidé, a tím po sobě zanechává stopy krve. Je to však otázka názoru.

To si ukážeme vlastně ihned na dalším příkladu, kdy autorka dotazníku G24 napsala: „*Kupodivu dobře, i přes tento temný motiv. Možná je to díky barvám na obraze.*“ Barvy na ni nepůsobí negativním dojmem, ale naopak příjemným a klidným. Podobných příkladů máme více, např. dotazník číslo S01: „*Zvláště vesele – kvůli červené a jasně oranžové barvě. Přiláká člověka, aby se podíval blíž a zjistil, co je ten nejasný objekt v něm, pak přijde pravděpodobně pohoršení, když si divák uvědomí na, co se dívá.*“, nebo č. S06 „*Celkem dobře na to, co na něm je. Možná i díky barvám, kdyby byly temnější, byl by můj pocit horší.*“ Dále dotazník č. S08 „*Pozitivně díky barevnému zpracování i přes to, že el. křeslo nic pozitivního není! Lehce chaoticky a zmateně.*“ S18 „*Teplé barvy ve mně vyvolávají hřejivý, klidný pocit, ale námět mi přijde zneklidňující.*“ S22 „*Nahání mi strach, ale zároveň mě uklidňuje díky barevnosti, díky teplému tónu.*“ Tím jsem chtěla ukázat a podpořit to, že každý vnímáme barvy jinak a zaujímáme k nim jiný postoj. Někdo říká, že červená a oranžová barva symbolizují výstrahu, a jiný naopak vnímá teplo a pohodu.

Abych se zde nezabývala jen barevností, vybrala jsem i jiné odpovědi, ve kterých není barva hlavním motivem, i když může respondenty ovlivňovat dál. Autorka dotazníku S03 napsala, že dílo je „*Energické, ale zároveň svým způsobem ponuré a lehce děsivé.*“ Ten pocit děsu může zapříčinit prázdnota křesla. To, že je vraždící nástroj prázdný, může některé lidi děsit. Mohou z něj cítit ještě více nebezpečí. Autorka dotazníku S16 naopak v díle vidí peklo, jakousi bránu, která nás tam zavede. „*Působí na mě silně, temně, přijde mi jako by bylo v pekle, čekalo, kdo bude další na řadě, jako by to byla cesta do pekla.*“

Odpověď autorky dotazníku číslo S31 se mi líbí, jelikož přichází s myšlenkou toho, co může tento motiv vyjadřovat. Je to věc, která stojí mezi životem a smrtí obžalovaného. „*Na hraně. Vyjadřuje, že každý z nás jsme na hraně života a smrti. Podtrhl to i výraznou barevností.*“ Ukazuje nám jak lehké a mechanické je přijít o život. Nejpůsobivější odpověď napsala studentka umělecké školy (S27). Ta se opět liší od ostatních a staví se do pozice vězně čekajícího na popravu. „*Silně emotivně, je to jako by mě teď k němu vedli sami. Teď je řada na mně.*“ Jde o úplné splynutí s dílem a ponoření se do něj.

Shrnutí poznatků z otázky číslo 24: Prakticky všichni studenti se shodují v tom, že motiv obrazu je depresivní a že je to symbol smrti. To v nich vyvolává špatné pocity: strach, samotu, smrt, krutost, depresi atd. Zajímavý je však jejich odlišný postoj k barevnosti díla, kterou každý vnímá jinak. Někdo je vnímá jako teplé tóny, jiný jako výstražný symbol (oranžová) anebo motiv krve (červená). Barevnost díla také v některých respondentech vyvolává lepší pocit a dává do pozadí jeho hrůzný motiv.

Přijde mi, že obě skupiny, se zde nejlépe ponořili do problematiky díla a skvěle popsaly své pocity. To vnímám jako pozitivní, především u pár studentů gymnázia, kteří byli v pár případech schopni popsat, proč na ně dílo působí takto, a nezůstávali jen na povrchu. I když musím uznat, že většina z nich se opět nedokázala k dílu příliš vyjádřit.

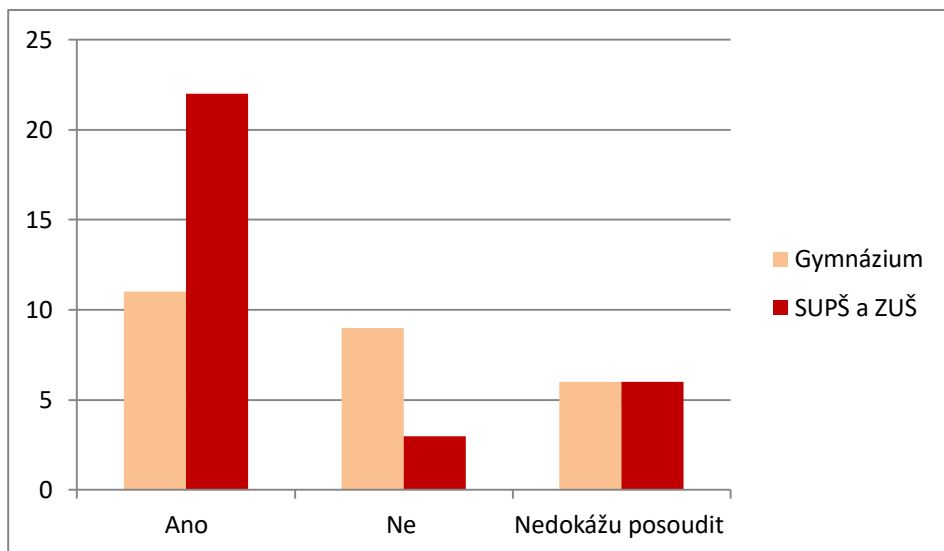
Zde jsem měla opět problém vybrat odpovědi od studentů umělecké školy, jelikož jich bylo mnoho kvalitních. Řadila bych je tedy znovu k rovině **kritické interpretace**.

Všichni zmínění respondenti používali **expresivní** složku s oběma komponentami, a to **empatickou** a **prožitkovou**. („*oranžové barvě – často symbolizuje nebezpečí*“, „*Energické, ale zároveň svým způsobem ponuré a lehce děsivé*“, „*Působí na mě silně, temně, přijde mi jako by bylo v pekle čekalo, kdo bude další na řadě, jako by to byla cesta do pekla.*“). Respondenti tentokrát při interpretování sami volili expresivní pojetí interpretace: používali metafor, přirovnání, poetický jazyk. Zaměřili se i na **exemplifikaci**.

Otázka číslo 25: Myslíte si, že by na vás tento obraz působil jinak, kdyby byl namalován tmavými barvami? (zakroužkujte vhodnou odpověď)

Tuto otázku jsem do dotazníku vložila kvůli tomu, aby respondenti alespoň pomocí uzavřené otázky zodpověděli, zda si myslí, že barva ovlivňuje jejich vnímání díla. Myslím to tak, že pokud by jim byl obraz předložen v jiné barevnosti, chápali by jej jinak. Jsem toho názoru, že barevnost díla nás ovlivňuje v našem vnímání a chápání. Barva stejně tak jako motiv v nás dokáže vyvolávat pocity a navodit určitý dojem. Respondenti mohli volit výběrem ze tří odpovědí (*Ano působil*, *Ne nepůsobil* a *Nedokážu posoudit*)

Když se podíváme na graf, vidíme v první části a uprostřed jistou dynamiku a rozdíl v odpovědích. Oproti tomu u druhé části nastává shoda obou skupin. Odpověď „*Ano*“ si vybralo celkem 22 studentů z umělecké školy a 11 z gymnázia. Možnost „*Ne*“ si vybralo 9 gymnazistů a 3 studenti ze SUPŠ a ZUŠ. Odpověď „*Nedokážu posoudit*“ volilo z obou skupin 6 respondentů.



Graf 8. Otázka č. 25 Působnost barvy

	Otázka č. 25		
	Působnost barvy		
	Ano	Ne	Nedokážu posoudit
Gymnázium	11	9	6
SUPŠ a ZUŠ	22	3	6

Tabulka 16. Otázka č. 25 Absolutní četnosti

Otázka č. 25				
Gymnázium	42,31	34,62	23,08	100,00
SUPŠ a ZUŠ	70,97	9,68	19,35	100,00

Tabulka 17. Otázka č. 25 Relativní četnosti řádkové

Otázka č. 25	
Hladina významnosti testu Chí-kvadrát P	< 0,05

Tabulka 18. Otázka č. 25 Chí-kvadrát P

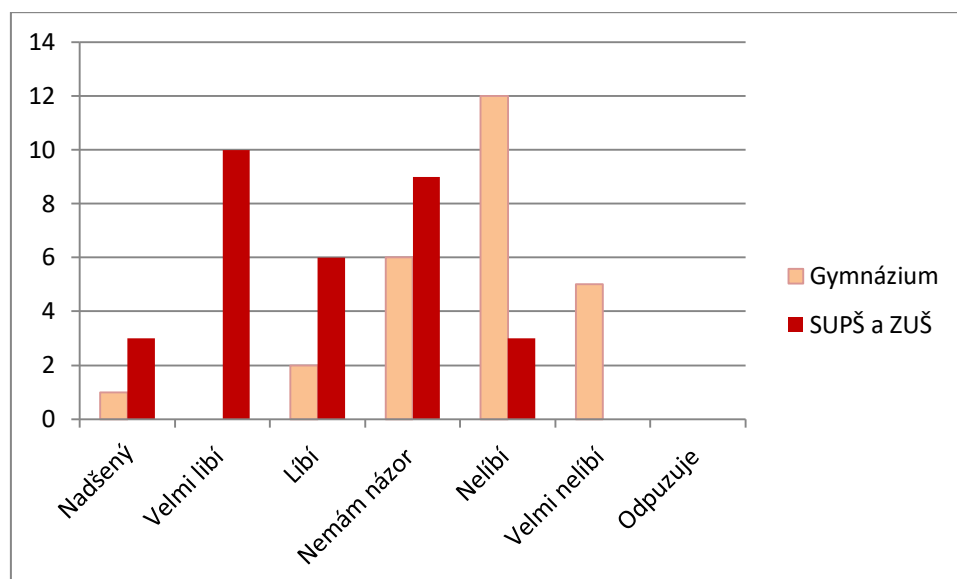
Při porovnání obou souborů prostřednictvím statistického testu Chí-kvadrát nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě mezi oběma soubory na hladině významnosti $P < 0,05$ (pravděpodobnost chyby je menší než 0,05). Jednoduše řečeno, tzn., že zjištěné rozdíly mezi oběma soubory můžeme pokládat za statisticky potvrzené, významné. V grafu č. 8 a v tabulce č. 17 řádkových relativních četností vidíme rozdíl mezi oběma skupinami, a to především u položky „Ano“ a „Ne.“ Shoda nastává u možnosti „Nedokážu posoudit“.

Největší rozdíl obou vzorků nastává hned u první odpovědi „Ano“, kterou více volili studenti umělecké školy. Ti v ní zastávají skoro 80 % a studenti gymnázia více jak 42 %. Rozdíl tedy je bezmála 30 %, tedy téměř třetinový. Odpověď „Ne“ si vybralo více gymnazistů, necelých 35 %. Studenti SUPŠ a ZUŠ si tuto možnost zvolili v počtu bez mála 10

% . Poslední možností byla odpověď „*Nemám názor*“, kterou volilo okolo 23 % respondentů z gymnázia a více jak 19 % z umělecké školy.

Byla jsem zvědavá, jak tato otázka dopadne, a z tohoto výsledku jsem velmi potěšena, jelikož málo studentů volilo neutrální odpověď. Skoro 80 % dotazovaných bylo schopno odpovědět podle svého pocitu a uvážení. U studentů umělecké školy jsem doufala, že budou ve větší míře zastávat stejný názor jako já, tedy ten, že barevnost nás ovlivňuje. Jsem ráda, že i větší počet gymnazistů se rozhodl pro odpověď „*Ano*“. Tím můj odhad ještě více podložili, jelikož i člověk, který není v uměleckém oboru vzdělaný, dokáže usoudit, že jej ovlivňuje barevnost díla a díky tomu ho chápe daným způsobem.

Otázka č. 26: Jak se vám tato dílo líbí/nelíbí?



Graf 9. Otázka č. 26 Líbivost obrazu Warhol

Otázka č. 26 je zaměřena na líbivost díla, tedy na to, jak moc se daný obraz respondentům líbil. Měli na výběr ze sedmi možností (*Velice se mi líbí, Líbí se mi, Nemám vyhraněný názor, Nelíbí se mi, Velmi se mi nelíbí, Odpuzuje mě*). Pro snadnější zápis do grafu jsem zvolila kratší názvy.

V grafu při prvním pohledu vidím velký rozdíl v odpovědích u obou skupin. Ihned na začátku rozboru jsem velmi překvapena, že celkem 4 respondenti hodnotí toto dílo tak, že jsou z něj „*Nadšení*“. Jedná se o jednoho studenta z gymnázia a 3 z umělecké školy. Je to vůbec poprvé, co student z gymnázia hodnotí dílo tímto způsobem a zároveň vyčnívá, jelikož nikdo z jeho kolegů se k němu nepřipojil ani u druhé možnosti. Odpověď „*Velmi líbí*“ si vybrali pouze studenti SUPŠ a ZUŠ v počtu 10 hlasů. Je to zároveň nejčastěji vybraná

odpověď u této skupiny. Dva studenti gymnázia se objevují opět u možnosti „*Líbí*“. Tu zakroužkovalo také 6 respondentů z umělecké školy. U bodu „*Nemám názor*“ jsem velmi překvapena, jelikož poprvé zde mají větší počet hlasů studenti SUPŠ a ZUŠ, přesně 9. Oproti tomu u gymnazistů si tuto odpověď zvolilo 6 respondentů. Dalším vybraným bodem je „*Nelíbí*“, kde vidíme zastoupení 12 studentů z gymnázia a 3 z umělecké školy. Je to nejčastěji vybraná odpověď u studentů gymnázia a zároveň nejpočetnější v celém grafu. Bod „*Velmi nelíbí*“ si vybralo pouze 5 gymnazistů. Nikdo z respondentů si nevybral možnost „*Odpuzuje*“, což vnímám jako pozitivní.

	Otázka č. 26						
	Líbivost obrazu Warhola						
	Nadšený	Velmi líbí	Líbí	Nemám názor	Nelíbí	Velmi nelíbí	Odpuzuje
Gymnázium	1	0	2	6	12	5	0
SUPŠ a ZUŠ	3	10	6	9	3	0	0

Tabulka 19. Otázka č. 26 Absolutní četnosti

Otázka č. 26								
Gymnázium	3,85	0,00	7,69	23,08	46,15	19,23	0,00	100,00
SUPŠ a ZUŠ	9,68	32,26	19,35	29,03	9,68	0,00	0,00	100,00

Tabulka 20. Otázka č. 26 Relativní četnosti řádkové

Otázka č. 26	
Hladina významnosti testu Chí-kvadrát P	< 0,001

Tabulka 21. Otázka č. 26 Chí-kvadrát P

Při porovnání obou souborů prostřednictvím statistického testu Chí-kvadrát nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě mezi oběma soubory na hladině významnosti $P < 0,001$ (pravděpodobnost chyby je menší než 0,001). Jednoduše řečeno, tzn., že zjištěné rozdíly mezi oběma soubory můžeme pokládat za statisticky potvrzené, významné. V grafu č. 9 a v tabulce č. 19 řádkových relativních četností vidíme jasný rozdíl mezi studenty SUPŠ a ZUŠ a gymnázia, zejména u položek „*Velmi líbí*“, „*Líbí*“, „*Nelíbí*“ a „*Velmi nelíbí*“. Překvapivě se však oba soubory mezi sebou výrazněji neliší v položce „*Nadšený*“, kde máme vůbec první zastoupení studentů z gymnázia. Stejně překvapení nastává u položky „*Nemám názor*“, kde poprvé v celém dotazníku vedou studenti SUPŠ a ZUŠ.

Mohu z toho usuzovat, že toto dílo vyvolává v respondentech zvláštní pocity. Soudím tak podle toho, že v tomto grafu jsou výsledky, které se v některých ohledech liší od výsledků předešlých. Asi 4 % u položky „*Nadšený*“ tvoří jediný student z gymnázia, dále tři studenti z umělecké školy, kteří obsahují necelých 10 %. U možnosti „*Velmi líbí*“ vidíme velký procentuální rozdíl, jelikož tuto možnost si zvolili pouze studenti SUPŠ

a ZUŠ. Jejich hlasy činí něco málo přes 32 %. Rozdíl také zaznamenáme u položky „*Líbí*“, kterou zakroužkovalo více jak 19 % studentů umělecké školy a bezmála 8 % gymnazistů, rozdíl je tedy 8 %. Celkem vyrovnaný výsledek vidíme u možnosti „*Nemám názor*“, kde překvapivě větší procento zastávají studenti SUPŠ a ZUŠ, kteří mají 29 %. Studenti gymnázia zastávají něco málo přes 23 %. Rozdíl je 6 %. Obraz se „*Nelíbí*“ více jak 46 % gymnazistů a bezmála 10 % studentů umělecké školy. Poslední vybranou možnost „*Velmi nelíbí*“ více jak 19 % studentů gymnázia a žádný student SUPŠ a ZUŠ. Položku „*Odpuzuje*“ u této otázky nevybral žádný respondent.

Z výsledků u této otázky jsem velmi překvapená, jelikož se vymyká v některých bodech ostatním výsledkům. Jak jsem již zmínila, u některých položek se vůbec poprvé objevily výsledky, které jsou jiné než u předešlých otázek. To vnímám jako pozitivní zjištění. Méně respondentů volilo odpověď „*Nemám názor*“, něco málo přes 23 %, a tak mohu s jistotou říci, že se více dokázali rozhodnout podle svého úsudku a nevolili cestu jednoduchosti.

SOUHRN A ZÁVĚR

Cílem práce bylo popsat fenomén interpretace, který pomáhá k pochopení uměleckého díla. V teoretické části práce jsem se věnovala interpretování výtvarných děl – konkrétně závěsných obrazů – s ohledem na **kvalitu interpretace**. Pro to jsem využila základní rozlišení, které navrhl Umberto Eco: rozlišení **kritické interpretace** od interpretace, kterou Eco nazývá **sémantickou interpretací** a která by se dala považovat za laickou nebo naivní. Abych teoreticky rozlišila kritickou interpretaci od jejího méně kvalitního protipólu, věnovala jsem se kategoriím, které umožňují analyzovat obsah interpretace uměleckých děl. Byly to jednak kategorie Nelsona Goodmana, který rozlišil tři základní druhy symbolizace: **denotaci, exemplifikaci, expresi (metaforickou exemplifikaci)**. K nim jsem doplnila čtyři kategorie artefaktiky – komponenty estetické/umělecké zkušenosti či estetického/uměleckého zážitku: **tematická, konstruktivní, empatická, prožitková**. Kromě toho jsem využila kategorie uváděné Mikšem a Kesnerem jako dispoziční vlastnosti kritického diváka. Tyto znalosti sloužily k rozborům interpretace v empiricko-výzkumné části mé bakalářské práce.

Než začnu hodnotit výsledky, které jsem ve své práci zjistila, je důležité připomenout výzkumnou otázku, která byla založena na rozlišení **sémantické interpretace** od **interpretace kritické**. Ptala jsem se, do jaké míry se v kvalitě interpretování uměleckého díla, v tomto případě závěsného obrazu, projeví vzdělávací specializace interpretů – středoškoláků. Od začátku očekávám, že respondenti s uměleckou přípravou (SUPŠ a ZUŠ) dokážou lépe interpretovat umělecká díla a jejich odpovědi se budou spíše pohybovat na úrovni „kritické“ interpretace. Od respondentů bez umělecké přípravy, avšak se všeobecným vzděláním (gymnázium), očekávám, že jejich výpovědi se budou pohybovat ve větším počtu na úrovni **sémantické** neboli „naivní“ interpretace.

Rozdíly mezi oběma srovnávanými skupinami nebyly jednoznačné: někteří studenti gymnázia si v dotazníku vedli dokonce o něco lépe než jejich kolegové. Prokazovali dobré výsledky, psali zajímavé postřehy. Přesto však v celkovém porovnání odpovědi gymnazistů zkrátka nedosahují takové kvality jako u studentů umělecké školy. Je však pravda, že ani zde nemůžeme hovořit o stoprocentním výsledku, jelikož u některých studentů umělecké školy odpovědi nedosahovaly požadované kvality. **Lze tedy shrnout, že kvalita interpretací u studentů umělecké školy byla vesměs vyšší než u studentů gymnázia, ale neplatí to jednoznačně a pro všechny respondenty.** Nyní se k tomu vyjádřím konkrétněji.

Pro celkovou charakteristiku těch odpovědí respondentů, které řadím do úrovně **kritické interpretace**, užívám kategorie uváděné Mikšem a Kesnerem jako dispoziční

vlastnosti kritického diváka, které jsem zmínila výše na straně 28. Autoři od interpreta požadují „bohatou zásobárnu paměťových stop“ různých obrazů, tj. bohatou zkušenost s výtvarným uměním, k ní dostatek znalostí o něm a kromě toho i výcvik ve vnímání a bohatou znalost kontextu interpretativního procesu. To všechno by se mělo projevit v dovednosti „*potlačit či oddělit další subjektivní obsahy myslí od prováděné interpretativní procedury.*“ Domnívám se, že takové vysoké kvality interpretace nikdo z respondentů nedosáhl. Podle mého názoru se značná část studentů nedokázala ve svých interpretacích odprosit od svých subjektivních pocitů. Přesto bylo mnoho interpretací (odpovědí na otázky dotazníku) podle mne kvalitních.

Předpokládala jsem, že studenti umělecké školy budou k interpretování obrazů lépe vybaveni právě proto, že při jejich vzdělávání získávají zkušenosti z oboru umění a díky nim jsou schopni se lépe orientovat v tomto „prostředí“. Kromě toho mají i bohatší znalosti o umění, protože se mu na rozdíl od gymnazistů ve škole mnohem více věnují. Navíc, jak napověděly výsledky dotazníků, mají o umění i sami větší zájem.

Pro ověření těchto předpokladů nyní stručně shrnu nejprve **kvantitativní část** zjištění v mém průzkumu.

Při rozboru uzavřených otázek mohu všechny zjištěné rozdíly mezi srovnávanými skupinami (gymnázium vs. umělecká škola) až na otázku číslo 21 (Jak se vám tato dílo líbí/nelíbí?, obraz Toyen), pokládat za statisticky významné a potvrzené. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u otázek číslo 4, 10, 15, 25 a 26.

Pouze u **otázky 21** nebyl nalezen významnější rozdíl mezi oběma soubory. Při počítání Chí-kvadrátu ($> 0,05$) zde vyšla nevýznamná odchylka a to 0,057. Jedná se o zcela výjimečný moment. Při bližším zkoumání otázek u toho díla, jsem měla pocit, že respondenti byli více pozorní a snažili se obraz pochopit. Právě možná proto se zde skupiny více shodují.

Nyní stručně uvedu otázky, u nichž byly rozdíly mezi srovnávanými skupinami významné. První v pořadí je otázka číslo 4 (Zajímá vás umění?), jelikož pravděpodobnost chyby je menší než 0,001. Tento fakt se opakuje u všech ostatních otázek. Dalo by se říci, že téměř všechny uzavřené otázky (až na jednu, č. 21) ukazovaly rozdílnost mezi oběma vzorky.

Vrátím se k otázce 4., která se zaměřila na zájem o umění, kde jen jeden student (G09) zaškrtnl záporný vztah. Po celou dobu zkoumání, jsem se zaměřila na jeho odpovědi a musím říci, že se nějak významně nelišil od ostatních studentů gymnázia. Naopak mne velmi potěšila jeho odpověď u otázky číslo 5., kde zmínil starší autory z přelomu 19. - 20.

století. Beru to tak, že tím ukázal výběrovou (i když úzkou) znalost v oboru umění a patrně i nějaký zájem o ně.

Ostatní studenti gymnázia nejčastěji volili možnost „*Nijak zvlášť*“, což ve výsledku není překvapující – celkem čtrnáct hlasů. Jen dva z nich volili odpověď „*Ano velmi*“ a devět „*Ano*“. Naopak u studentů SUŠ a ZUŠ byla nejčastější odpověď právě „*Ano, velmi*“. Tu volilo devatenáct respondentů. Možnost „*Ano*“ zvolilo deset studentů. Odpověď „*Nijak zvlášť*“, si vybrali dva respondenti. Již tato čísla hovoří o rozdílu, který mezi skupinami je. Nejčastěji vybrané možnosti se velmi početně liší. U této otázky jsem podobný výsledek očekávala jelikož, studenti umělecké školy by již vzhledem k jejich studiu měli mít kladnější vztah k umění.

Otázka č. 6 (Vincent van Gogh namaloval obrazy dvou židlí. Zkuste na základě své znalosti nebo intuice určit, na které židli sedával Vincent van Gogh, a na které Paul Gauguin.) Po respondentech jsem chtěla přiřazení obrazů k jménům umělců. Zde jsem mohla hodnotit správnost určení, jelikož odpověď byla jednoznačná.

Myslím, že se projevila znalost tvorby van Gogha, jelikož si lépe vedla skupina z umělecké školy, kde pouze jedna studentka neodpověděla správně. Naopak u gymnazistů bylo toto číslo vyšší, přesně šest z nich u otázky neuspělo. Vzhledem k oboru a vzdělávání, kterým studenti procházejí, nejsem z výsledku překvapená a odpovídá jejich zaměření.

Otázky č. 10, č. 15, č. 26 mají stejné znění, jen byly položeny u jiného díla. (Jak se vám tato díla líbí/nelíbí?) U všech mohu opět říci, že rozdíly mezi oběma skupinami jsou po výpočtu Chí-kvadrátu významné.

U **otázky číslo 10** je zajímavé, že obě skupiny určily nejčastěji odpověď „*Líbí*“. Je to velmi ojedinělý moment, jelikož v žádné otázce se až tolik neshodují. U studentů SUŠ a ZUŠ jde o počet 15 hlasů a u gymnazistů 12. Zároveň je to také nejkladnější hodnocení tohoto díla u studentů gymnázia. Rozdíl je ihned vidět u druhé nejpočetnější položky obou skupin. Studenti gymnázia volili možnost „*Nemám názor*“ v počtu 11 hlasů a studenti umělecké školy „*Velmi líbí*“ v počtu 8 hlasů. Ti volili také dvakrát možnost „*Nadšený*“. Možnost „*Nelíbí*“ volili 3 gymnazisté a 1 studentka umělecké školy (S20), což je překvapující, jelikož její kolegové dílo hodnotili spíše kladně. Při bližším zkoumání jejich odpovědí se příliš nerozepisovala.

Otázka číslo 15 již výrazněji potvrzuje rozdíl mezi skupinami. Toto dílo na ně působilo zcela odlišným způsobem. Studenti SUPŠ a ZUŠ jej hodnotili kladněji. Nejčastější

odpovědí bylo „*Velmi líbí*“, celkem 12 hlasů. Zatímco u studentů gymnázia to byla možnost „*Nemám názor*“ s počtem 14. Naopak jen 5 z nich se dílo líbilo a 7 z nich naopak vůbec. Hodnotili ho více negativně a především neutrálně. Jen jeden student umělecké školy byl z díla nadšený. Když se zaměřím na zkoumání odpovědí u toho díla, bylo zřetelné, že někteří studenty si nevěděli rady s vyplněním otázek. Z toho soudím, že pro ně bylo dílo náročné a nejspíš nevěděli, co si o něm mají myslet.

A **otázka číslo 26** je také vidět rozdíl toho vzorku. Především u možností „*Velmi líbí*“ a „*Nelíbí*“, které jsou nejčastější volbou u jedné skupiny. Bod „*Velmi líbí*“ si nejčastěji vybrali studenti umělecké školy. Celkem 10 hlasů. Možnost „*Nelíbí*“ volilo 12 gymnazistů. Více se dílo líbilo studentům SUPŠ a ZUŠ, jelikož pouze 9 z nich nemá názor a 3 se nelíbí. Pouze jeden student gymnázia (G22) vybral, že je dílem „*Nadšený*“. Tuto možnost také volili 3 studenti umělecké školy.

Otázka č. 25 se respondentů ptá na působení barvy (Myslíte si, že by na vás tento obraz působil jinak, kdyby byl namalován tmavými barvami?). Zde nastala shoda u možnosti „*Nedokážu posoudit*“, kterou volilo 6 respondentů z obou skupin. U studentů umělecké školy je vidět větší rozdíl mezi možnostmi „*Ano*“ a „*Ne*“. Tu volili jen 3 respondenti a variantu „*Ano*“ 22. Mezi gymnazisty to již není tak znatelný rozdíl, jelikož možnost „*Ano*“ volilo 11 studentů a „*Ne*“ 9. Je patrné, že větší orientace v uměleckém oboru má za následek větší vnímavost a cit, že barevnost díla dokáže ovlivnit naše pocity.

Nyní se budu věnovat **kvalitativní části zjištění v mém průzkumu**. Ty odpovědi, které mohu s jistotou zařadit do kategorie **kritické interpretace**, v sobě obsahovaly body, které jsem zmínila na straně 28 a které jí charakterizují: 1) *bohatá zásobárna paměťových stop jiných zobrazení*, 2) *databáze vědomostí a informací relevantních pro daný interpretativní úkol*, 3) *soubor mimořádně trénovaných vizuálních procedur*, 4) *důkladná znalost kontextu interpretativního procesu*, 5) *schopnost mobilizovat tyto zdroje a přizpůsobit je požadavkům konkrétního zobrazení a specifické povahy interpretativního úkolu*. Nejprve stručně charakterizují svá zjištění u jednotlivých otázek, potom je shrnu.

U **otázky číslo 5** měli respondenti napsat umělce, kteří se jim jako první vybaví ve spojitosti s nějakým dílem. Zde bych ráda vyzdvihla některé studenty gymnázia, kteří prokázali přehled a znalost tohoto oboru. Naopak u mnoha studentů umělecké školy jsem byla spíše zklamaná. I přesto, že u této skupiny se objevovalo více jmen umělců, hodnotím ji jako vyrovnanou, jelikož nemohu s jistotou určit, která skupina byla lepší. Mnoho studentů umělecké školy totiž na otázku neodpovědělo, což v jejich případě vnímám jako zvláštní (S13, S17,

S18, S22, S28, S29). U gymnazistů se mi například velmi líbila odpověď od studentky číslo G15: „*Vermeer van Delft: Dívka čtoucí dopis, František Kupka: Klávesy piana, Robert Delaunay: Okno*“. Ta přesně zmínila autory a díla, která se jí od nich líbila. Nebo studentka G14 „*Leonardo da Vinci, Vincent van Gogh, Francisco Goya, Kazimír Malevič, Šiškin, Salvador Dalí*“, která zmínila opravdu širokou škálu umělců.

Otázka číslo 7 ukázala rozdíl mezi skupinami především ve schopnosti obhájit a odůvodnit své předchozí rozhodnutí u otázky číslo 6. U té měli respondenti přiřadit díla k jménům obou umělců. Jednalo se o obhájení domněnky, kterou měli studenti obhájit. Respondenti se snažili najít dobré důvody k rozlišování v některých důležitých poznatcích o díle a jeho autorech. Odvolávali se jednak na výrazový styl malby (tj. na způsoby zacházení s barvou nebo tvarem), takže brali v úvahu **konstruktivní** komponentu zážitku, a osobitý autorský způsob **exemplifikace** (způsob zacházení s barvou nebo tvarem).

Otázka číslo 8. Zde měli studenti popsat, jak na ně obě díla působí a zároveň se zamyslet i nad tím, proč je tak autor namaloval. I respondenti z gymnázia nacházeli dobré argumenty a postřehy. Zaměřili se jak na styl malby, tak na prostředí. Brali tedy v úvahu **konstruktivní** komponentu zážitku, komponentu **prožitku**, pomocí které získávají k dílu postoj, a také osobitý autorský způsob **exemplifikace**. Studenti SUŠ a ZUŠ ke zmíněným složkám použili také interpretování **expres** – vyjádření autorského záměru. Interpretace studentů umělecké školy byly bohatší právě proto, že se více věnovali expresivním stránkám díla. Proto je častěji řadím ke **kritické interpretaci**.

Otázka číslo 9. Ve větší míře jsem se zde setkala s heslovitými odpověďmi, kde respondenti vypisují jen příklady, kterých si všimli, ale nijak je nerozepisují. Domnívám se, že u kvalitních odpovědí v této otázce se projevila nejenom schopnost respondentů porovnávat výtvarná díla mezi sebou, ale také zdůvodňovat své postřehy a uvažovat v souvislostech. Je ale jasné, že pro hlubší a dobře podložené zdůvodňování by potřebovali mnohem větší znalosti z dějin umění a ze života obou umělců.

Otázka č. 11 byla zaměřena především na interpretaci toho, co se v díle dohrává, co v něm diváci vidí. (Stručně popište, co na obraze vidíte a považujete to za důležité pro jeho výklad.) Gymnazisté v této otázce odpovídali jednodušeji, spíše jen v úrovni **denotace** (co je zobrazeno). Studenti umělecké školy se u svých odpovědí více přikláněli ke **kritické interpretaci**. Zamýšleli se totiž nad smyslem díla a popisovali své pocity, které v nich vyvolávají například barvy nebo obličej lidí v davu. Brali tedy v potaz **expresi** (co je dílem obrazně vyjádřeno), tj. předvedení rozmanitých lidských vlastností pomocí vlastností

zobrazených jevů či předmětů (např. „*tváře jako masky*“, „*to vypadá jako pohřební průvod, obraz vyjadřuje smutek*“, „*vidím hořící město*“). Není to však pravidlo, někteří respondenti z umělecké školy odpovídali jen stroze nebo dokonce vůbec ne.

Otázka číslo 12 po studentech vyžadovala fantazii, jelikož měli vymyslet, kdo je ona tajemná postava (Kousek od davu je vyobrazena postava. Kdo myslíte, že to je? A proč?). Jako u předchozí otázky i tady se mnohem více rozepisovali studenti umělecké školy. Jejich odpovědi mohu přiřadit ke **kritické interpretaci**. Jejím východiskem je **denotace**: vysvětlení, kdo je ona tajemná postava oddělená od davu. Avšak kritické interpretace se nad postavou zamýšlely z hlediska **expres** (témat vyjádřených postavou), např. „*je osamělý, odchází = nesouhlasí s davem*“, „*sám autor – téma osamělosti*“, „*Ďábel, [...] to dělá ten rudý podtón celého díla.*“

Otázka číslo 13 (Co má podle vás obraz vyjadřovat?) se více povedla studentům umělecké školy, jelikož u gymnazistů jsem měla problém vybrat alespoň nějakou lepší odpověď. Respondenti z umělecké školy zde používali převážně poukazy na **expresi** (tj. **metaforickou exemplifikaci**), jelikož odkazovali na vlastnosti, kterými tento obraz metaforicky vyjadřuje svá důležitá témata. Odpovědi studentů z umělecké školy jsou po technické a obsahové stránce „lepší“. Dokázali lépe zapsat své myšlenky a vcítili se do pozice autora, jelikož se snažili přijít na to, co má toto dílo vyjadřovat. Za všechny uvedu příklad z dotazníku S13: „*Samotu. Připomíná mi to stádo ovcí, kteří jdou bezhlavě za pasáčkem a černá ovce (postava vpravo) jde svou cestou.*“

Otázka číslo 14. U čtrnácté otázky se mohli studenti opět zamyslet nad tím, co v nich dílo vyvolává a jak na ně působí. (Jak na vás obraz působí?). Zde byl opět vidět rozdíl mezi skupinami, jelikož gymnazisté se nedokázali svými odpověďmi vyrovnat studentům umělecké školy. Oproti tomu studenti umělecké školy používají více rozvinuté zpracování odpovědí. Snažila jsem se propojit odpovědi obou skupin, pokud mezi nimi bylo něco podobného. Studenti umělecké školy však opět uplatnili své rozsáhlejší znalosti a schopnosti, které při popisu díla mohou použít. Zajímali se o větší množství různých stránek, které lze na obrazu interpretovat: o barvu, prostředí, motiv, a hlavně o pocity, které to v nich vyvolává. Dostávají se tak do **komponenty prožitku, empatické komponenty** a věnují se i **exemplifikaci** neboli **konstruktivní zážitkové komponentě** (jak je dílo vytvořeno). Zařadila bych je opět do roviny **kritické interpretace**, i když opět ne celou skupinu. Uvedu opět jeden příklad z dotazníku (S16) – jak dílo působí: „*Působí na mě temně, lidé vypadají, že jsou stejní, je depresivní, děsí mě pohled na lidi, co upřeně zírají vpřed.*“

S otázkou číslo 16 (Stručně popište, co na obraze vidíte a považujete to za důležité pro jeho výklad.) si obě skupiny poradily velmi dobře. Opět jsou blíže ke **kritické interpretaci** studenti SUŠ a ZUŠ. Jejich odpovědi jsou propracovanější a více zasahují do hloubky díla (opět ne však u každého z nich). Část z nich prošla všemi typy symbolizace **denotací, exemplifikací a expresí**, jelikož se zaměřovali na odkazování na něco, metaforické přívlastky, styl malby, barvy a své pocity. Jako příklad uvedu dva úryvky. Nejprve z dotazníku S26: *„Styl malby je podobný surrealismu – zřejmě se jedná o surrealismus. Téma je snové a snovými krajinami se zabývá surrealismus. Ačkoliv je dívka spící, nemá tělo, ale vlasy ano, a drží sítku na motýly. Zřejmě vyhledává vhodný sen – hledá vizi, něco, pro co by mohla existovat.“* A ještě z dotazníku S27 *„Jde určitě o surrealismus a zachycení snu, je něco jako dívka bez těla se sítkou v mrtvém prostředí. Asi do té sítky nic nechytne, její nezáměr o svět, nás (ignorace nás) kouká na stejný obraz co my.“*

Otázka číslo 17: (Co má podle vás obraz vyjadřovat?) se povedla více než u díla E. Muncha, jelikož si s ní někteří studenti nevěděli příliš rady. Zde je to jiné, jen tři studenti nebyli schopni se k této otázce vyjádřit. Někteří se do díla velmi vcítily, aniž by to třeba věděli. Respondenti používali především **exemplifikaci, denotaci i expresi**. Odpovědi mnohých z nich jsou po obsahové stránce kvalitnější a dokázali lépe zapsat své myšlenky. Uvedu zde jeden příklad z dotazníku číslo S26: *„Hledá sebe sama a toho, co nás udělá sebou – nějaké poslání. Krajina je pustá a rozlehlá a v dálce je mlha – zřejmě cesty, po nichž se v životě vydáme, ale mnohdy máme omezená vidění. Ona zůstává, tam, kde vše vidí, ale nic nenalézá – musí buď čekat, co vyjde z mlhy nebo do té mlhy jít, aby měla šanci něco najít.“*

Otázka číslo 18. Tato otázka (Jak na vás obraz působí?) byla patrně pro studenty umělecké školy lehčí než pro gymnazisty, přesto i mnoho jejich odpovědí bylo na stejné úrovni jako u gymnazistů – byly jen heslovité. Naopak jiné byly velmi zajímavé a vypovídaly o dobrých schopnostech a znalostech interpretů. Proto je řadím do kategorie **kritické interpretace**. Ukázali, že se umějí vypořádat s interpretací tohoto díla a podle mého mnozí velmi dobře. Respondenti se často zaměřili na **tematickou komponentu zážitku** a mnozí z nich dávali i vhodné argumenty, proč se tak rozhodli. Kromě toho se věnovali také **expresi a exemplifikaci (konstruktivní komponentně zážitku)**. Jako příklad opět uvedu odpověď od studentky číslo S26, ve které se všechny tyto složky interpretace objevují: *„Poklid a vyčkávání. Připomíná mi Šímu a jeho mystická témata – nějaký čas v nečase, pouto zrození a místo, které ve světě, kde lidé fyzicky jsou, neexistuje, ale lidé odtamtud pocházejí, protože tam se rodili.“*

Otázka číslo 19. U této otázky (Je podle vás vyobrazený objekt věc nebo bytost? Jak ho vnímáte?) mohli respondenti rozvést navrhované možnosti. Mnozí z nich se o to ani nepokusili. Otázka je opět příkladem rozdílu obou skupin, který je patrný již při pohledu na tabulky. Avšak ty nejlepší odpovědi v sobě obsahují všechny tři složky: **denotaci**, **exemplifikaci** a **expresi**.

Otázka číslo 20. Tato otázka reaguje na předcházející a respondentů se ptá: Proč myslíte, že se tato věc/postava vznáší a je prázdná? U gymnazistů jsem měla opět velký problém vybrat alespoň nějaké odpovědi. Ty, které jsem vybrala, mezi sebou souvisely, tudíž je zde vidět podobný proces myšlení. Studenti brali v potaz **exemplifikaci** a především **expresi**.

Otázka číslo 22. V této otázce (Jakou otázku mohl Warhol tímto obrazem ve společnosti vyvolat?), měli studenti reagovat položením otázky a mnozí z nich tak učinili. Respondenti věnovali pozornost především **tematické** komponentě zážitku, jelikož se snažili přijít na to, o čem dílo vypovídá.

Otázka číslo 23 (Proč myslíte, že použil zrovna tento motiv?) mohla být pro obě skupiny složitá, především pro gymnazisty, avšak objevilo se zde mnoho zajímavých odpovědí. Ty obsahovaly **konstruktivní komponentu**, jelikož se studenti snažili přijít na autorův záměr, proč právě vytvořil toto dílo, **exemplifikaci** neboli autorovu osobitost díla a jeho předvedení na obraze pomocí předmětů. Dále **denotaci** a též **expresi**. Zmínila bych zde jeden příklad z dotazníku číslo S27: „*Je to znak smrti, i když křeslo je věc, co máme i doma. Ta síla, jak se objekt normálního využití dá přetvořit na objekt smrti.*“

Otázka číslo 24. Otázka po studentech opět vyžadovala popis jejich pocitů z tohoto díla. I přesto, že je motiv v tomto díle zvláštní, respondenti se asi nejlépe ponořili do problematiky díla a skvěle popsali své pocity. Používali **expresivní** složku a **exemplifikaci**.

Při zkoumání odpovědí jsem u některých otázek měla problém vybrat ty „nejlepší“ odpovědi, jelikož jich bylo příliš mnoho anebo naopak žádné. To se mi stalo u studentů gymnázia u otázky číslo 20 (Proč myslíte, že se tato věc/postava vznáší a je prázdná?, obraz Toyen), kde jsem mezi jejich odpověďmi hledala ty, které bych mohla použít a zmínit v této práci.

V průběhu zpětného procházení jsem se snažila zjistit, jací respondenti se v hodnocení odpovědí nejčastěji objevují jako příklady možné kritické interpretace. Mnoho z nich se zde objevilo jenom jednou, jiní dvakrát, třikrát, čtyřikrát. Celkem pětkrát se v dotazníku objevilo

číslo S30. S počtem sedmkrát tu máme jednu studentku umělecké školy S26 a jednu studentku gymnázia G11. Nejčastěji jsem mezi odpověďmi uváděla dotazník číslo S06 a S31 od respondentek umělecké školy. Je také vhodné zmínit, že až na studentku S26 jsem odpovědi všech ostatních respondentů použila minimálně jednou u každého díla. Tato studentka si naopak vedla nejlépe u otázek číslo 16, 17, 18, 19, 20 (dílo Toyen). Mohla bych s jistotou říci, že u těchto zmíněných dotazníků, jsem ve větší míře nacházela odpovědi vhodné pro zveřejnění a řazené do skupiny **kritické interpretace**. Ukázalo se zde, že rozdíl mezi oběma skupinami je znatelný, jelikož jen jedna studentka gymnázia se dokázala ve větším počtu kvalitních odpovědí vyrovnat respondentům z umělecké školy.

Naopak u obou skupin se objevují dotazníky, které jsem zde nezmínila. U gymnazistů bylo těchto případů pět (G03, G06, G08, G12 a G23) a u studentů umělecké školy také pět (S10, S11, S15, S20 a S28).

Pokud mohu vše shrnout, tak studenti umělecké školy se ve větším počtu pohybovali na úrovni **kritické interpretace**, naopak studenti gymnázia na rovině **naivní** neboli **sémantické interpretace**. Potvrdila se tím moje domněnka a můj výchozí odhad. Studenti umělecké školy předčili ve svých znalostech gymnazisty a lépe prokázali svou schopnost interpretovat závěsné obrazy. Dokázali při interpretaci odkazovat na informace, které o autorech mají, a dokázali s nimi skvěle pracovat. Avšak nemohu do toho zahrnout všechny respondenty z této skupiny, jelikož jen někteří potvrdili můj předpoklad.

Naopak u studentů gymnázia jsem očekávala jejich menší znalost uměleckého oboru, a to že jejich odpovědi se pohybují spíše na úrovni naivní interpretace. Bylo vidět, že některé otázky jim dělaly problém a mnozí z nich si s tím nevěděli příliš rady. Tento pocit jsem měla také u pár studentů umělecké školy, avšak ne v takové počtu. Nechci zde studenty gymnázia jen kritizovat, jelikož i u nich se objevily zajímavé postřehy a některé z nich jsem mnohokrát zmínila při hodnocení dotazníku.

Z mého průzkumu tedy vyplývá, že mezi oběma skupinami se našli jak interpreti s výbornými interpretačními schopnostmi, tak interpreti, kteří měli s interpretováním výtvarných uměleckých děl potíže. Přesto však skupina studentů umělecké školy v celkovém pohledu prokázala lepší připravenost k interpretování – větší část odpovědí z této skupiny jsem mohla hodnotit jako příklady **kritické interpretace**. Naopak větší část odpovědí ze skupiny gymnaziálních studentů jsem hodnotila jenom jako **sémantickou („naivní“) interpretaci**.

RESUMÉ

The bachelor thesis is composed of the theoretical and practical part. In the theoretical part I dealt with the phenomenon of interpretation and I analyzed it. The practical part consists of research, which is focused on the interpretation of a work of art by an empirical viewer, whom I can label as a naive viewer and a critical viewer. In this part, I described the works and then evaluated the answers of all respondents. All respondents were junior students (fourth year high school students). However, they were divided into two groups, students of the Grammar school and the Art high school. They were asked to complete a questionnaire regarding the interpretation of the paintings, which were submitted with questions. Each work had its own questions, but also the same ones, which were repeated in the rest of the works. They were filling the questionnaire for half an hour. Their responses were then collected, compared and analyzed. The results show that the students of the art school hold the position of a critical viewer, on the contrary, the students of the grammar school hold the position of a naive viewer. The conclusion summarizes the findings and defends verbal accompaniment as a suitable tool for education through art.

SEZNAM LITERATURY

- BROŽKOVÁ, Ivana. *Barva a obraz*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1980.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-7203-143-0.
- GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GOODMAN, Nelson. *Způsoby svět tvorby*. Bratislava: Archa, 1996. Filosofie do kapsy. ISBN 80-7115-120-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-027-9.
- KAUFMANN, Hans a Rita WILDEGANS. *Van Goghovo ucho: Paul Gauguin a pakt mlčení*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4395-0.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). 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. ISBN 978-80-7215-477-7.
- LAMAČ, Miroslav. *Vincent Van Gogh*. 1. vyd. Praha: ODEON, 1966
- MIKŠ František, KESNER Ladislav. *Gombrich, Porozumět umění a jeho dějinám*, Barrister a Principal a Munipress, Brno 2010. ISBN: 978-80-87029-57-2.
- MUNCH, Edvard, Otto M. URBAN, Jarka VRBOVÁ a Tomáš VRBA. *Být sám: obrazy - deníky - ohlasy*. Praha: Arbor vitae, c2006. Vera effigies. ISBN 80-86300-57-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1.díl: teorie a praxe artefilitiky. 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 artefaktiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SRP, Karel. *František Kupka - geometrie myšlenek*. Ilustroval František KUPKA. V Řevnicích: Arbor vitae, 2012. ISBN 978-80-87164-92-1.

Slavné obrazy: mistrovská díla v souvislostech. Přeložil Tomáš NEDVĚD. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-785-7.

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

WARHOL, Andy. *Andy Warhol – Gigant*. Přeložil J. HRUBÝ. 1. Vyd. Praha: Argo, 2017. ISBN 978-80-257-2117-9

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | *Kultura, umění a výchova* | *Odborný recenzovaný časopis* [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

Asleep, 1937 - Toyen - WikiArt.org. *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/toyen/asleep-1937>

Evening on Karl Johan Street, 1892 - Edvard Munch - WikiArt.org. *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/edvard-munch/evening-on-karl-johan-street-1892>

Expresse jako způsob poznávání | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | *Kultura, umění a výchova* | *Odborný recenzovaný časopis* [online]. Copyright © [cit. 03.03.2020]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

Paul Gauguin's Armchair, 1888 - Vincent van Gogh - WikiArt.org. *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/paul-gauguin-s-armchair-1888>

Van Gogh's Chair, 1889 - Vincent van Gogh - WikiArt.org. *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/van-gogh-s-chair-1889>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1. Van Goghova židle (zdroj: internet) ¹³²	40
Obrázek 2. Gauguinova židle (zdroj: internet) ¹³³	40
Obrázek 3. Večer na třídě Karla Johana (zdroj: internet) ¹³⁴	42
Obrázek 4. Spící (zdroj: internet) ¹³⁵	43
Obrázek 5. Elektrické křeslo (zdroj: kniha, str. 229) ¹³⁶	45
Obrázek 6. Fotografie elektrického křesla (zdroj: kniha, str. 226) ¹³⁷	46
Tabulka 1. Otázka č. 4 Absolutní četnosti	49
Tabulka 2. Otázka č. 4 Relativní četnosti řádkové	49
Tabulka 3. Otázka č. 4 Chí-kvadrát P	49
Tabulka 4. Otázka č. 6 Absolutní četnosti	52
Tabulka 5. Otázka č. 6 Relativní četnosti řádkové	53
Tabulka 6. Otázka č. 6 Chí-kvadrát P	53
Tabulka 7. Otázka č. 10 Absolutní četnosti	60
Tabulka 8. Otázka č. 10 Relativní četnosti řádkové	60
Tabulka 9. Otázka č. 10 Chí-kvadrát P	60
Tabulka 10. Otázka č. 15 Absolutní četnosti	69
Tabulka 11. Otázka č. 15 Relativní četnosti řádkové	69
Tabulka 12. Otázka č. 15 Chí-kvadrát P	70
Tabulka 13. Otázka č. 21 Absolutní četnosti	79
Tabulka 14. Otázka č. 21 Relativní četnosti řádkové	80
Tabulka 15. Otázka č. 21 Chí-kvadrát P	80
Tabulka 16. Otázka č. 25 Absolutní četnosti	86
Tabulka 17. Otázka č. 25 Relativní četnosti řádkové	86
Tabulka 18. Otázka č. 25 Chí-kvadrát P	86
Tabulka 19. Otázka č. 26 Absolutní četnosti	88
Tabulka 20. Otázka č. 26 Relativní četnosti řádkové	88
Tabulka 21. Otázka č. 26 Chí-kvadrát P	88
Graf 1. Otázka č. 1 Pohlaví	39
Graf 2. Otázka č. 3 Vv na škole	47
Graf 3. Otázka č. 4 Zájem o umění	48
Graf 4. Otázka č. 6 Úspěšnost v určení	52
Graf 5. Otázka č. 10 Líbivost obrazu van Gogh	59

¹³² Van Gogh's Chair, 1889 - Vincent van Gogh - WikiArt.org. *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/van-gogh-s-chair-1889>

¹³³ Paul Gauguin's Armchair, 1888 - Vincent van Gogh - WikiArt.org. *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/paul-gauguin-s-armchair-1888>

¹³⁴ Evening on Karl Johan Street, 1892 - Edvard Munch - WikiArt.org. *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/edvard-munch/evening-on-karl-johan-street-1892>

¹³⁵ Asleep, 1937 - Toyen - WikiArt.org. *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/toyen/asleep-1937>

¹³⁶ WARHOL, Andy. *Andy Warhol – Gigant*. Přeložil J. HRUBÝ. 1. Vyd. Praha: Argo, 2017. ISBN 978-80-257-2117-9, str. 229

¹³⁷ Tamtéž, str. 226

Graf 6. Otázka č. 15 Líbivost díla Munch	68
Graf 7. Otázka č. 21 Líbivost obrazu Toyen.....	79
Graf 8. Otázka č. 25 Působnost barvy	86
Graf 9. Otázka č. 26 Líbivost obrazu Warhol.....	87