

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Katedra výtvarné kultury

Bakalářská práce

OBRAZ, SLOVO A INTERPRETACE

Pavλίna Košťáková

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

Plzeň, 19. 4. 2012

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

V Plzni, 19. 4. 2012.

.....

Poděkování:

Tímto děkuji panu doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za jeho trpělivé vedení a bezpočet užitečných rad a komentářů. Můj dík patří také Mgr. Tomášovi Řehákovi, učiteli výtvarné výchovy na Gymnáziu Kadaň za to, že mi poskytl prostor a čas ve svých hodinách pro můj výzkum. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za její podporu v průběhu mé práce a vůbec v průběhu celého mého studia.

Obsah

1 Úvod	7
2 Obraz a slovo, umění a výchova	9
2.1 Sémiotika a sémantika – koncepční východiska výtvarné výchovy.....	9
2.2 <i>I love U a I love you</i>	12
2.2.1 Co s obráceným pisoárem?.....	13
2.3 Umění výkladu	14
2.3.1 Aby se výklady „nerozutekly“	15
2.3.2 Ve výtvarné výchově... ..	16
2.3.3 Konstruktivistické pojetí interpretace	17
2.3.3.1 „Já to vidím tak a ty zas takhle.“	17
2.3.3.2 Umění domluvit se	18
2.3.3.3 Ucelená představa o světě.....	19
2.3.4 Esencialistické pojetí interpretace	19
2.3.5 Autonomně-kritické pojetí interpretace.....	20
2.3.6 Psychoanalytické pojetí interpretace – zvláštní typ	20
2.3.7 <i>Já a mé matky a Hliněné tele</i>	22
2.3.8 Autor – nejlepší interpret?.....	24
2.3.9 My, diváci	24
2.3.10 Když jsou výklady rozdílné... ..	25
2.3.10.1 Shody a odlišnosti	25
2.3.10.2 „Boj“ prekonceptů	25
3 Obraz a slovo, fenomén a analýza.....	27
3.1 Na počátku bylo slovo.....	27
3.1.1 Co?	27
3.1.2 Kdo?	29
3.1.3 Jak?.....	29
3.2 Fenomenologická analýza	30
3.2.1 Fenomenologie – kořeny poznání.....	30
3.2.2 Jak zkoumat fenomenologicky	31
3.2.2.1 Paradox poučených interpretací?.....	31

3.2.2.2 „Reflektuj zkušenost, vyprávěj význam.“	33
3.2.2.2.1 Typy otázek dle Pattona.....	34
3.2.2.3 Co dál?.....	36
3.3 Interpretační hodiny – charakteristické pojmy	38
3.3.1 Cítit se bezpečně	38
3.3.2 Ledolamky – mosty mezi světy	38
3.3.3 Co vím, co vidím, co říkám, co slyším?.....	40
3.3.4 Edukace	40
3.3.5 Co se změnilo?	41
3.3.6 Závěrečná reflexe.....	41
3.4 Obrazy a slova, slova a obrazy.....	41
3.4.1 <i>Ostrov Mrtvých</i>	42
3.4.1.1 Portál?.....	43
3.4.1.2 Postava na člunu	43
3.4.1.3 Ke snění.....	46
3.4.1.4 Říše mrtvých.....	46
3.4.1.5 <i>Ostrov mrtvých</i> očima „laiků“	48
3.4.2 <i>Campellova polévka</i>	50
3.4.2.1 Je x není umění?.....	50
3.4.2.2 Válka ve Vietnamu nebo lidská přetvářka?.....	52
3.4.2.3 Mimesis, exprese, instituce...?	53
3.4.2.4 „Jen“ konzerva s polévkou	55
3.4.2.5 Hledání „nových“ významů?	57
3.4.2.6 <i>Campellova polévka</i> očima „laiků“	58
3.4.3 <i>Guernica</i>	60
3.4.3.1 Matka nebo milenci?	61
3.4.3.2 „Ne, to jste udělali vy.“	63
3.4.3.3 Konflikt nad <i>Guernicou</i>	65
3.4.3.4 <i>Guernica</i> očima „laiků“	67
3.4.4 Jinak než slovy...	68
3.4.4.1 Expresivní interpretace	68
3.4.4.2 Jako Marylin	70

3.4.4.3 Housle místo slov	71
3.5 Otázky a odpovědi	72
3.5.1 „Odborná“ versus „laická“ skupina.....	72
4 Závěr	75
4.1 Fenomén interpretací ve výchově a vzdělávání	75
4.1.1 Učit se.....	75
4.1.2 Orientovat se.....	76
4.1.3 Mezi interpretacemi	76
4.1.4 Hodnota expresivních interpretací	78
4.2 Model pro hodinu?	78
4.3 Na úplný závěr... ..	80
Resumé.....	81
Summary	81
Seznam použité literatury	82
Přílohy – záznam interpretací.....	85

1 Úvod

Když na umělecké dílo nikdo neštěká, neštěkne po něm ani pes.

Gabriel Laub¹

Citát, který jsem si vypůjčila od česko-polského fejetonisty a spisovatele, vtipně a trefně popisuje charakterový rys tak vlastní vztahu vizuálních děl a jejich interpretacím. Tento vztah bych přirovnala k čerstvé zamilovanosti mileneckého páru – jeden bez druhého zkrátka nemůže existovat. Ať chceme nebo ne, umění nám bude zcela k ničemu, nebudeme-li o něm mluvit – „štěkat“ na něj, jak praví výše zmíněné moudro. Vždyť jen a pouze prostřednictvím slov a s nimi spojenými způsoby chování se z obyčejné „věci“ stává neobyčejné umělecké dílo.

Pokud si tuto skutečnost uvědomíme, pak je nám vlastní i důležitost zabývat se interpretacemi uměleckých děl a jejich přesahy do ne zcela uměleckých oborů, jako například do vzdělání a výchovy. Je přece na místě předpokládat jistou edukační a výchovnou hodnotu vizuálních artefaktů, kterou se můžeme obohatit prostřednictvím našich dialogů o něm.

Právě fenomén poučených a nepoučených interpretací a jejich přesahy do edukačně-výchovné oblasti jsou hlavním tématem této bakalářské práce. Za cíl si klade pomocí teorie definovat, empiricky popsat a podrobit kvalitativní analýze změny v kvalitě interpretace vizuálního artefaktu způsobené vlivem edukace na nepoučenou (naivní) interpretaci dotazovaného ve směru interpretace kritické.

Již v prvním ročníku svého studia jsem se konkrétněji setkala s dopadem edukace na naivní (nepoučenou) interpretaci vizuálního díla. Vyučující nám tehdy ukázal obraz pro nás zcela neznámého autora, abychom jej dle svých znalostí a dosavadních zkušeností vyložili. Až poté nám prozradil stručné informace o tvůrci i dílu samém. Naše interpretace před a po poučení se pochopitelně lišily, ať už více či méně výrazně. Je pro mě tudíž přitažlivou výzvou zabývat se teoriemi i praktickými poznatky vztahů mezi vizuálními artefakty a jejich poučenými i naivními interpretacemi, mezi interpretacemi a jejich interprety a v neposlední řadě i vztahu mezi interpretacemi a vzděláváním a výchovou interpretů.

¹ *Citáty.cz* [online]. c2003 – 2012 (cit. 9. 2. 2012)
<<http://citaty.kukulich.cz/temata/umeni>>

Práce by měla být přínosem v teoretické a metodické přípravě budoucích i současných učitelů k interpretaci či animaci uměleckých děl. Také by měla napomáhat uvědomit si a porozumět úloze subjektivity a intersubjektivit v procesu výkladu a zároveň pochopit kulturní a sociální vlivy působící na předporozumění interpreta a na jeho následnou interpretaci. A konečně by má práce, konkrétně užitý model sběru výzkumných dat mohl sloužit jako inspirace pro náplň hodin zájmových kroužků či výtvarné výchovy v primárním i sekundárním vzdělávání.

2 Obraz a slovo, umění a výchova

Již od pradávna na sebe umění strhává laický i odborný diskurs bez sebemenšího zdání, že by tato věnovaná pozornost ovlivňovala jeho vývoj a proměny. Jinak řečeno, umění si zkrátka kráčí svou cestou, aniž by budilo dojem, že mu „záleží“ na tom, jak si jej lidé vykládají.² Přitom lze bez nadsázky říci, že nebýt těchto interpretací a diskuzí, nikdo z nás by pojem umění vůbec neznal a co víc, umění by neexistovalo.

A právě pro toto specifické unikum uměleckého výrazu je záhodno zamýšlet se nad ním, interpretovat ho a diskutovat o něm.³

Uměním se nezabývají jen kapacity takových oborů, jako je estetika či teorie umění, ale i oblast se srovnatelnou historií soustředěného zájmu – *výchova*. Jejím cílem je žáky něco naučit – a to „něco“ (vzdělávací nebo výchovný obsah) by mělo být do potřebné míry sdělitelné, srozumitelné a zdůvodnitelné s ohledem na obecněji uznávané úlohy. Právě proto je pro výchovu velmi důležité nalézat cesty, jak porozumět umění, minimálně pro smysluplné zacházení s ním a s tím souvisejícím nalézáním inspirací pro výchovné situace. Je ovšem očividné, že umění ve výchově může zacházet mnohem hlouběji.⁴

2.1 Sémiotika a sémantika – koncepční východiska výtvarné výchovy

Umění a umělecké výrazy neodmyslitelně patří do množiny sémiotických (znakových) soustav doslova i obrazně tvořící náš svět. Jejich společným skládáním a vzájemnými inspiracemi vzniká také celek lidské kultury. A právě výchova je kulturní sférou, kde se umění v nejširším slova smyslu vytváří a zároveň se mu z ní může a má rozumět. Dále je místem pro uplatňování kulturního vlivu, pro zrod změn k rozvíjení či překonávání toho, co bylo dáno minulostí. Umění se tak stává nejen nástrojem vlivu, ale i cílem, ke kterému se výchovný vliv upíná.⁵

Chápeme-li umění a jeho výrazy jako součást množiny soustav, které jsou předmětem sémiotiky, pak nemůžeme opomíjet nauku, která se speciálně věnuje způsobům utváření a komunikačního sdílení významu a jejímž hlavním zájmem je zkoumat významy těchto znaků.

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

³ tamtéž

⁴ tamtéž

⁵ tamtéž, konkrétně s. 10

Sémantika nám nabízí výkladový rámec vysvětlování a zdůvodňování a to jak pro teoretickou, tak i praktickou oblast výtvarné výchovy. Je pro ni příznačné zdůrazňování kontextového a strukturálního charakteru tvorby a vyjednávání významu.⁶

Znamená to, že sémantika nechápe proces spojování označujícího s označovaným jevem jako jednoduché „nálepkování“. Ve výtvarné výchově má tato okleštěná představa za následek neschopnost hlouběji porozumět procesu, ve kterém se utvářejí vztahy mezi věděním, viděním a tvorbou.⁷



Obr. 1 Jedno a totéž a přeci jiné. Zleva Michelangelova socha Davida, detail Picassova obrazu La Flute de Pan a WC panáček.

Vizuálně gramotný divák pozná, že i v případě obr. 1⁸ jde o zobrazení stále téhož - o ikonické znaky lidské, v tomto případě mužské postavy. Ikonický znak zde tedy znamená významovou shodu.

⁶ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 2

⁷ tamtéž

⁸ *Wikipedia.org* [online]. c2005 (citováno 19. 2. 2012)

<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Michelangelos_David.jpg>

Pablo – Ruiz – Picasso.net [online]. (citováno 19. 2. 2012)

<<http://www.pablo-ruiz-picasso.net/work-129.php>>

Necyklopedie.wiki.com [online]. c2007 (citováno 19. 2. 2012)

<http://images2.wikia.nocookie.net/__cb20071103173030/necyklopedie/images/2/24/Pan%C3%A1%C4%8Dek_mu%C5%BEi.png>

Stejně tak si ovšem divák všimne i nepopiratelné skutečnosti, důležité z hlediska výtvarného či estetického – jednotlivé ikonické znaky, ačkoliv všechny označují mužskou postavu, vypadají jinak.

Zatímco Michelangelovu sochu chápeme jako příklad prostorového zobrazení, Picassova figura a WC panáček patří do oblasti zobrazování plošného. U Picassova obrazu nalzáme barvy, které u dalších znázorněných figur postrádáme. Stejně tak u strohého zobrazení WC panáčka postrádáme znaky mužské a vůbec lidské figuře tak vlastní – obličej, prsty na rukou i nohou, krk.

A právě vizuální rozdíly na pozadí významových shod mohou rozehrát onu edukační hru s výtvarným artefaktem – proces tvorby, vizuálního porovnávání a významových změn, proces, který má sociokognitivní a hodnotové výsledky podstatné pro vzdělávání: rozvíjí vizuální gramotnost, výtvarné kompetence a podmiňuje sociální a kulturní působení umění na poli diskuze.⁹

Pro studium dialogu o umění a vznikající obraznosti poskytuje sémantika skupinu důležitých pojmů – výraz, význam a struktura coby teoretické zázemí pro výzkum vztahů mezi strukturou výrazu, jeho interpretačním kontextem a přisuzovanými významy.¹⁰

Pozastavme se nyní krátce nad těmito termíny. Výrazem chápeme jednotlivý, zřetelně vymezený prvek v určitém jazyce¹¹, který můžeme v konkrétních situacích vidět a opakovaně „zviditelňovat“. Každý autor jakéhokoliv díla na našem obr. 1 někdy ve svém životě viděl lidskou (mužskou) figuru a rozhodl se ji „zviditelnit“ pro nás všechny plastikou (malbou, symbolem na pánských záchodcích).

Význam – to je pravidlo, díky kterému vidíme v soše, symbolu i malbě mužskou postavu. To je ta zásada, která nám dovoluje řadit různé projevy výrazu pod jeden obsah.

A konečně struktura neboli způsob uspořádání dílů do celků podle určitého pravidla, které umožňuje určovat význam. Všichni jistě víme, že lidská figura má jinou strukturu než figura psí nebo klokaní.

⁹ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 3

¹⁰ tamtéž

¹¹ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8. Konkrétně s. 94

Chceme-li rozumět výtvarnému umění, zcela zjevně se neobejdeme bez interpretací jeho produktů, tedy vizuálních artefaktů. Jak jinak se vyznat v sémiotickém systému a pochopit ho, když se nebudeme snažit poznat, vyložit a porozumět jeho znakům? Stejně pošetilá by byla snaha přeložit francouzský text bez patřičné slovní zásoby nebo složit symfonii bez jakéhokoliv hudebního vzdělání.

2.2 I love U a I love you

Význam výrazu spočívá v určení okolností, za kterých mají dva výrazy stejný význam. Věcná stránka pozorovaného jevu totiž zůstává víceméně stále stejná, mění se pouze způsob divákova vidění směřující k vědění. Konkrétně je řeč o divákově určení okolností, tedy určení významového kontextu výrazu.¹²

Uvedme si jednoduchý příklad:

I LOVE U.

Písmeno U v této větě, tedy výraz, zcela evidentně nenabývá významu „obyčejného“ písmene U, pak bychom totiž tuto větu překládali jako:

MILUJI U.

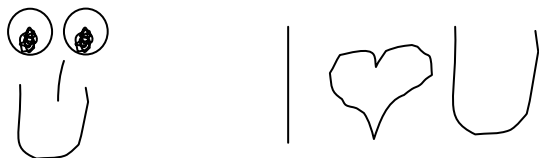
V našem případě nabývá písmeno U stejného významu jako zájmeno „ty“, v angličtině „you“, a to na základně jejich shodné výslovnosti, tedy [ju:]. A právě v tom tkví celé určení významu – poznat, že za těchto okolností má písmeno U stejný význam jako slovo YOU. Pak můžeme větu zcela správně a bez problému přeložit jako:

MILUJI TĚ.

Je evidentní, že k tomuto úkonu musí být divák vybaven minimální znalostí angličtiny a vůbec

písmena jako takového, aby rozpoznal a dovedl číst písmena latinky.

Ovšem stejné určování významu sledujeme i u výtvarných výrazů, výrazů zobrazených na plátnech i plastikách. A právě v té chvíli potřebuje divák určitou míru vizuální gramotnosti



Obr. 2 Kontext a ko-text výtvarného výrazu. Právě na tom závisí to, zda vidíme úsměv (coby součást „smajlíka“) nebo písmeno U (coby člen věty „I love you“)

¹² DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 4

a výtvarných kompetencí. Na to, abychom zjistili jakou, je třeba zohlednit nejen abstraktní logický *kontext*, ale i *ko-text*, tedy skutečné prostředí výrazu v průběhu aktuálního procesu komunikace.¹³ Jinými slovy je třeba si všímat jak bezprostředního okolí výrazu (ko-textu), tak i jeho ideálního okolí, tedy oblasti představ zakládající naše předporozumění – kontextu.¹⁴

Můžeme tvrdit, že zatímco ko-text závisí převážně na výrazu samém a na jeho konkrétním okolí v konkrétní situaci, jeho kontext je podmíněn divákem, jeho znalostmi a zkušenostmi. Je zřejmé, že se tyto dva aspekty doplňují. Aby totiž divák věděl, zda vidí „U“, oblouček nebo „úsměv“, musí se rozhodovat jak v závislosti na vnímaném ko-textu, tak i s ohledem na abstraktní (myšlený nebo představovaný) kontext (viz obr. 2). Musí zkrátka vědět díky své kulturní zkušenosti, co znamená takový ko-text jako jsou v našem případě dvě kolečka s černými středy a pod nimi čárka, případně písmeno „l“ a srdce.

2.2.1 Co s obráceným pisoárem?

D. E. Hirsch se ve své knize o literární kritice *Validity in Interpretation* (volně přeloženo jako *Platnost v interpretaci*) zabývá mimo jiné i významem a jeho závislostí na okolnostech, tedy na jeho kontextu a ko-textu. Kvůli omezování termínem „význam“ navrhuje zavedení dvou jiných termínů, které může interpret použít v závislosti na souvislostech – *significance* (význam, smysl - signifikance) a *implication* (hlubší smysl – implikace). Ovšem zatímco interpretace významu – signifikance může vyplynout z jednoduchého prohlášení, otázka implikace, tedy významu hlubšího charakteru zůstává stále nezodpovězena.¹⁵

Hirsch došel k závěru, že v základě zamýšlený význam díla může být ustanovený pouze jednou a toto ustanovení je velmi důležité pro jeho další interpretaci – jen těžko bychom „správně“ interpretovali, nestanovili bychom si nejdříve plánovaný smysl daného literárního nebo výtvarného díla.¹⁶ Snadno bychom se bez tohoto kroku dopustili trapného omylu, jakým by bezesporu bylo smát se vážné tragédii jako parodii či se vymočit do Duchampova obráceného pisoáru.

¹³ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 4

¹⁴ SLAVÍK, J.: *Hermeneutika výtvarného projevu: Soubor přednášek J. Slavíka*. Plzeň, 2008. Nepublikováno.

¹⁵ BULÍNOVÁ, K.: *Cíle a meze ikonologie: referát na ikonologický seminář z úvodní kapitoly knihy E. H. Gombricha *Symbolic Images: Studies in the art of the Renaissance**. Praha: Ústav pro dějiny umění FFUK, 2002, 12 s. Konkrétně s. 3.

¹⁶ tamtéž.

2.3 Umění výkladu¹⁷

Jak jsme již naznačovali v úvodu k této kapitole, umění, jakkoliv budí zdání nezájmu o interpretaci svých diváků, by se beze slov zkrátka neobešlo. Pokud by se nemluvalo o *Moně Lise*, sotva by každý rok do Louvreu přitahovala téměř osm milionů návštěvníků¹⁸, sotva by byla kdy napsána kniha *Šifra mistra Leonarda* a natočen stejnojmenný film. Bez interpretací není umění stejně, jako není knihoven bez knih či dobra bez zla.

Na samém počátku je třeba si uvědomit, kam ona interpretace vůbec směřuje. Zda k *jedinému správnému výkladu* nebo k *neomezenému množství správných výkladů*. Pokud budeme uvažovat o druhé možnosti, pak dále není co řešit, neboť by nemělo smysl přemýšlet nad výkladem „lepší“ a „horší“, vždyť každý z nás vykládá správně. Stejně tak nelze ani hovořit o výchovném působení, neboť *vše je správně*.

Chceme-li dosáhnout výchovně-edukačního vlivu interpretací, musíme se zamyslet nad první variantou – pokud existuje jeden jediný správný výklad, pak k němu svými „lepšími“ a „horšími“ interpretacemi směřujeme, tudíž se dále vzděláváme a výchovně vyvíjíme. Je samozřejmě možné dojít ke shodě ohledně významů, které dílo podporuje i ohledně těch, které ne. A to i za předpokladu jeho otevřenosti vůči několika výkladům.¹⁹ Je nutné také rozlišit, čím je správnost výkladů poměřována.

Dle Eca existují dvě rozdílná pojetí výkladu – (1) interpretovat určitý text (vizuální artefakt) se rovná snaze dojít k významu, který zamýšlel jeho *původní autor* nebo k jeho *objektivnímu charakteru* nezávislému na našich interpretacích. (2) Zároveň lze texty (vizuální artefakty) vykládat neomezeným množstvím způsobů.²⁰

Nechme nyní bez povšimnutí druhé pojetí, které bychom zrovna zařadili spíše do „needukativního“ proudu interpretací, a zaměřme se pro tuto chvíli na pojetí první. Právě v něm se totiž ukrývají hned dva faktory, dle kterých můžeme rozlišovat „lepší“ a „horší“ výklady. Jde o *záměr prvotního tvůrce a smyslově vnímatelné vlastnosti* díla, které jsou ve své podstatě pro všechny diváky více méně shodné, proto objektivní.

K těmto dvěma faktorům řadíme ještě třetí – poměrování správnosti s ohledem na *osobnost diváka a interpreta*, to znamená, jaký má na něj vliv, zda mu něco přináší apod.

¹⁷ Tato kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

¹⁸ *Ihned.cz*: Umění a design [online]. c1996 – 2012 (citováno 18. 2. 2012)

<<http://art.ihned.cz/umeni-a-design/c1-49267090-co-skryva-sifra-mistra-leonarda-rekordni-navstevnost-muzea-louvre>>

¹⁹ ECO, U.: *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 330 s. ISBN: 80-246-0740-9. Konkrétně s. 54

²⁰ tamtéž, konkrétně s. 31

Mluvíme-li o interpretaci ve výchovné a vzdělávací situaci, pak zpravidla uvažujeme o výkladu z hlediska záměru autora nebo s ohledem na objektivní charakterové vlastnosti vizuálního artefaktu. Pokud si v našem výkladu všímáme spíše smyslově vnímatelných pozoruhodností a našich pocitů, pak se jedná o silnější variantu interpretací, ale i v této nesmíme zcela zapomenout na autora.

Třem faktorům, které jsem zde uvedla, se věnuji také v kapitolách 2.3.7, 2.3.8. a 2.3.9.

2.3.1 Aby se výklady „nerozutekly“

Popišme si nyní krátce, jak se o hloubce a šířce významů ovlivňující výklady vyjadřuje Eco, když porovnává hermetický drift a neomezenou sémiózu. Tyto dva pojmy nám nabízí v něčem podobné a v něčem zcela rozdílné způsoby interpretace.

Hermetický drift převládal v renesančním hermetismu a vychází z obecné analogie a sympatie, dle kterých je jakákoliv věc propojena se všemi ostatními (nebo s mnoha) prvky našeho světa i s prvky světa vyššího, a to na základě podobnosti.²¹

Hlavním jeho charakteristickým znakem pak je nekontrolovatelná schopnost přebíhat od významu k významu a od podobnosti k podobnosti²² tak, že to připomíná hru „Asociace“ neboli *Řekni první věc, která tě napadne, když se řekne...* a nezáleží na tom, na základě čeho si vybavíme onu „první věc“.

Právě z toho, že význam každého symbolu je jen dalším symbolem, a to ještě záhadnějším než ten první, logicky vyplývají dvě skutečnosti: (1) není způsob, kterak ověřit spolehlivost jakékoliv interpretace a (2) definitivní obsah každého sdělení je tajemstvím.²³ Je tedy nasnadě se domnívat, že takovýto způsob interpretace není zrovna nejšťastnější, pakliže chceme mluvit o vzdělávání a výchově. Hermetický drift totiž otevírá oblast zcela libovolných interpretací, kde jazyk postrádá svou komunikativní moc a sílu.²⁴

Naproti tomu staví Eco pojem *neomezené sémiózy*, zavedený Ch. S. Peircem. Tento interpretační postup sice také předpokládá, že každý nový výklad může odkrýt nový význam, dříve nedostupný, ale na rozdíl od hermetického driftu dochází k rozpínavosti nových významů nejen do šířky, ale i do hloubky. Znat více tedy v Peircově smyslu znamená od

²¹ ECO, U.: *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 330 s. ISBN: 80-246-0740-9. Konkrétně s. 31

²² tamtéž, konkrétně s. 34.

²³ tamtéž.

²⁴ tamtéž, konkrétně s. 35.

výkladu k výkladu čím dál více determinovat znak a přibližovat se tak ke konečnému logickému výkladu, tedy k tomu ideálnímu a reálně nedosažitelnému (kap. 2.3 a 2.3.3).

2.3.2 Ve výtvarné výchově...

Abychom správně pochopili důležitost interpretací umění v rámci vzdělávací oblasti, je třeba si opětovně uvědomit cíl současné koncepce výtvarné výchovy: vytěžit poznávací a výchovný přínos ze spojení žákovské (i jiné) tvorby a komunikace o ní v kontextu vizuální kultury nebo výtvarného umění. Tuto komunikaci podmiňuje porozumění průniku mezi viděním, věděním a tvorbou coby procesu „vytváření významů“²⁵, tedy procesu, který vychází z předpokladu o klíčové vlastnosti vizuálních artefaktů – neexistuje pouze jeden způsob, jak jej vykládat. Pokud bychom se domnívali o opaku, ochudili bychom se tak o *umělecký zážitek*, který nám daný artefakt může ve své bohatosti významů nabídnout.

I díky našemu předpokladu o „nekonečném“ množství (ne zcela libovolných) způsobů interpretace může být rozehrána ona edukační hra s uměleckým dílem ve své bohatší a rozmanitější podobě. Vždyť každá interpretace díla je vždy situovaná do určitého času a prostoru a hlavně do určitého člověka – interpreta, a proto nepodléhá jenom kánonům objektu – díla (záměru jeho autora a okolnostem jeho vzniku), ale také kánonům subjektu (zejména předporozumění – prekonceptu – interpreta a okolnostem výkladu).

V rámci výtvarné výchovy je tedy na učiteli, aby uměl vysvětlit, jak se proces tvorby významů uskutečňuje, a tento svůj výklad také vysvětlit v kontextu teorie, výchovy a vzdělávání. Tím získá i možnost korektně komunikovat s jinými obory ať už ve vzdělávání či mimo něj.²⁶

Mimo dvou základních pojetí interpretace dle Eca existují také další, která úzce souvisí s výtvarnou výchovou a výchovnou situací. Vytváříme-li koncepci vzdělávacího a výchovného charakteru ať už v hodině výtvarné výchovy nebo v rámci galerijní animace, soustředujeme se na způsoby jak dílo zprostředkovat. Neměli bychom ovšem zapomínat, že konkrétní interpretace jsou součástí mnohostranné rozmluvy, neboť vstupují na společné komunikační pole mezi námi, vizuálním artefaktem a žáky. Zároveň musíme dbát na to, aby se tento pluralitní dialog vedl s ohledem na možnosti a potřeby žáků a odbornou korektnost

²⁵ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 2.

²⁶ tamtéž.

výkladů²⁷. Uvádím zde tři pojetí interpretace, které považuji za elementární ve výchovném a vzdělávacím setkávání s uměleckými díly.

2.3.3 Konstruktivistické pojetí interpretace

Tento druh pojetí vychází z předpokladu, že každá interpretace je ve své podstatě individuálním autorským počinem, který je sice vyvolán uměleckým dílem, ale primárně závisí na předcházející zkušenosti diváka – *prekonceptech*.²⁸

2.3.3.1 „Já to vidím tak a ty zas takhle.“

Přístupnost a srozumitelnost učiva pro žáky podléhá mimo jiné hlavně tomu, aby práce s ním byla založena na dosavadních žákovských zkušenostech. Je nad slunce jasné, že jednu a tutéž věc pojmáme každý do jisté míry jinak a tyto zážitky nemůžeme nikdy sdělit přímo, tj. nemůžeme se na svět skutečně dívat očima někoho jiného a nikdo jiný si nemůže pohled „vypůjčit“ od nás. I přesto o našich zážitcích dokážeme mluvit s jinými lidmi a získávat tak oprávněný dojem, že si navzájem rozumíme a shodujeme se v tom, co považujeme za stejné.²⁹

Každý z nás je tedy ve svých zážitcích osamělý, proto je nikdy nikdo z nás nemůže mít identické s ostatními. Z toho ovšem plyne, že pro každého z nás znamená například slovo „sopka“ nebo „moře“ něco trochu jiného. Vždyť každý máme se sopkou či s mořem jinou zkušenost – máme tedy jiný prekoncept sopky, jiný prekoncept moře. Tento pojem je klíčový (nejen) pro interpretace uměleckých artefaktů, jelikož poukazuje na vzájemné odlišnosti osobních postojů k světu a předpokládá jejich neustálé překonávání skrz dialog.³⁰

Obecně vzato lze pojem prekoncept definovat jako vymežitelnou veličinu duševní reality jedince, kterou můžeme vyjadřovat pomocí výrazu a u které si všímáme dvou znaků: (1) je individuálně osobitá a (2) mezi lidmi sdělitelná, ať už slovem, kresbou, pantomimou či melodií.³¹

²⁷ SLAVÍK, J.; ŠKALOUDOVÁ B.: *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc, 2008. 7 s. Konkrétně s. 1.

²⁸ tamtéž, konkrétně s. 3.

²⁹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 144

³⁰ tamtéž

³¹ tamtéž, konkrétně s. 145

2.3.3.2 Umění domluvit se

To, že se přes všechny osobní rozdílnosti dokážeme dorozumět a v určitých ohledech se shodovat o daném předmětu diskuze, nám dává povinnost jmenovitě uchopit de facto opačnou skutečnost k prekonceptu a zdůraznit to, co je v daném objektu lidem společné – *koncept*. Tento pojem tedy chápeme jako potenciálně společný identifikační a výkladový prostor daného výrazu a s ním souvisejících zážitků, ve kterém se můžeme navzájem setkávat a rozumět si. Kdyby žádný takový prostor neexistoval, nikdo by si s nikým neporozuměl žádným způsobem (slovem, obrazem, filmem,...).³²

Pokud se budeme zamýšlet nad rozměrem konceptu, dojdeme k závěru, že jde o jakýsi věčně nekompletní soubor všech korektních formulací a odpovídajících prožitků, které vztahujeme k danému bodu – jádru konceptu – v našem případě k vizuálnímu artefaktu. A právě pro tuto svou poznávací nesmírnost a proměnlivost je koncept něco, co nikdo z nás nikdy úplně nepozná, neboť dokážeme svět vnímat pouze prostřednictvím svých prekonceptů. Žádný jednotlivec totiž není s to úplně a ve všech ohledech poznat, co znamená sopka nebo moře.³³

Nyní se vraťme zpět ke konstruktivistické interpretaci, která, jak jsme si již řekli výše, požaduje výklad na základě žákových prekonceptů. V praxi to tedy znamená nechat žáky samostatně se vyjádřit a vyložit své intuitivní chápání uměleckého díla, zatímco učitel plní roli jakéhosi partnera, koordinátora, nikoliv však zprostředkovatele poznatků. Důležitou součástí je sdílení této nepoučené („naivní“) interpretace v rámci skupiny a ověřovat tak jednotlivé hypotézy v sociokognitivním konfliktu (viz kap. 2.3.7). Žáci tak pronikají k výtvarnému artefaktu vlastním poznáním a jeho konfrontacemi v dialogu a tímto způsobem si uvědomují nejen možné rozdíly v přístupu k dílu, ale také vlastní subjektivitu, tím pádem i sami sebe.³⁴

Pokud ve výchovně-vzdělávacím kontextu mluvíme o pojmech koncept a prekoncept, soustředíme tak pozornost na obsahy poznání (učivo) a na žákův aktivní osobní vztah

³² SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 146 - 148

³³ tamtéž, konkrétně s. 148 - 149

³⁴ SLAVÍK, J.; ŠKALOUDOVÁ B.: *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc, 2008. 7 s. Konkrétně s. 3 - 4.

k poznávání. Nutno dodat, že uvedené postoje a úvahy patří do *pedagogického konstruktivismu*.³⁵

2.3.3.3 Ucelená představa o světě

Konstruktivistický pedagog F. Smith zdůrazňuje, že každý člověk, tudíž i každý žák má více či méně kompaktní obraz o světě, ve kterém žije, a tato představa je odrazovým můstkem pro jeho další vnímání a porozumění informací, základem učení všeho druhu i zdrojem racionálního i tvořivého uvažování. Veškeré efektivní učení pak spočívá v rozšiřování a zdokonalování této prvotní představy – předporozumění – v jeho sociálních a kulturních kontextech.³⁶

2.3.4 Esencialistické pojetí interpretace

„Principem jakéhokoliv porozumění je rozlišování „lepšího“ porozumění a „horšího“ porozumění.“ – právě z této úvahy vychází esencialistický přístup k výkladu. Jestliže totiž existuje lepší a horší porozumění, pak je logické předpokládat existenci lepší a horší interpretace a stejně tak i existenci té „nejlepší“, tj. ideálního (byť reálně nedosažitelného) kompromisu jednotlivých konkrétních výkladů.

Z pedagogického hlediska spadá toto pojetí do *esencialistických* nebo *transmisivních* stanovisek, které zdůrazňují zprostředkovávání podstatných a kulturou uznávaných poznatků, soustřeďují se tedy na enkulturaci.

V praxi to vypadá tak, že lektor v roli primárního zprostředkovatele poznatků a opírající se o odborné znalosti volí takové výchovně-vzdělávací situace, které žáky vedou k pochopení „správného“ výkladu díla. Pak se může jednat například o metodu výkladu, kdy žák víceméně pasivně přijímá lektorovo sdělení, nebo o formu dialogu, který má být prostředkem pro odhalení určité obecně uznávané pravdy o daném uměleckém díle.³⁷

K určitým esencialistickým tendencím může docházet i v rámci předchozího, tedy konstruktivistického pojetí a to hlavně během dialogů a sdílení jednotlivých interpretací – v té chvíli totiž taktéž můžeme směřovat k onomu ideálnímu výkladu. Nicméně často se

³⁵ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 152

³⁶ tamtéž

³⁷ SLAVÍK, J; ŠKALOUDOVOÁ B.: *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc, 2008. 7 s. Konkrétně s. 2.

v tomto případě dobíráme k jiným řešením, které zachovávají výchozí – rovnocenné – postavení žáka a lektora, např. nacházení dobrých důvodů pro různé výkladové rámce.³⁸

2.3.5 Autonomně-kritické pojetí interpretace

I v tomto pojetí klademe důraz na nezávislost osobní interpretace podobně jako u konstruktivistického přístupu, ovšem nyní si nevystačíme s pouhým poznáním a porovnáváním individuálních hledisek, ale zacházíme dál – konkrétně k hlubšímu pochopení a posléze kritice širších společenských, ideologických, politických a jiných souvislostí výkladu uměleckého artefaktu.³⁹

Z pohledu pedagogiky se toto pojetí opírá o tzv. autonomně-kritické koncepce (též nekonstruktivní nebo liberalistické) a jistou spojitost můžeme najít i s pojetím *Visual Cultural Art Education* (VCAE), které se (mimo jiné) vyznačuje snahou rozvíjet ve vzdělávání tvořivou kritiku stávajícího stavu společnosti.⁴⁰

V praxi jsou žáci vedeni k přesnému pojmenování všeho, co je při pohledu na dané dílo napadne, co vidí, cítí, co si představují. Zároveň se snaží uvědomit si, zda jsou jejich představy individuální či zda je s někým sdílejí. Samotný lektor má podobnou roli jako v konstruktivistickém pojetí. Jeho úkolem tudíž není vysvětlovat, co chtěl autor dílem sdělit, ale společně s žáky odhalovat, co jim v danou chvíli v dané skutečnosti dílo říká a jak lze kriticky zvažovat souvislosti jeho výkladu s širším společenským kontextem.⁴¹

2.3.6 Psychoanalytické pojetí interpretace – zvláštní typ

Tento přístup je diametrálně odlišný od předchozích, neboť předpokládá jisté vzdělání a orientaci v oborech jako je psychologie člověka a psychoanalýza. Nejedná se tudíž o pojetí, kterého se užívá v rámci výchovy a vzdělávání, tento přístup přichází ke slovu v rámci takových nauk jako například arteterapie. Abychom byli přesnější, jde konkrétněji o formu arteterapie, kde se využívá psychodynamických přístupů vycházejících především

³⁸ SLAVÍK, J; ŠKALOUDOVÁ B.: *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc, 2008. 7 s. Konkrétně s. 3 - 4.

³⁹ tamtéž, konkrétně s. 4.

⁴⁰ tamtéž

⁴¹ tamtéž, konkrétně s. 5.



Obr. 3 Sv. Anna Samotřetí, Leonardo da Vinci.
Olej na plátně, kolem r. 1510. Musée du Louvre,
Paříž

z psychoanalýzy Sigmunda Freuda a analytické psychologie Gustava Junga. Tyto přístupy pak vycházejí z dynamiky pacientova vnitřního světa.⁴²

Právě přední představitel psychoanalýzy S. Freud se zasloužil o příklad psychoanalytické interpretace uměleckého díla. Hlavním zájmem publikace s názvem *Vzpomínka na dětství Leonarda da Vinci* z roku 1910 bylo zkoumání psychologického obsahu děl jako *Sv. Anna Samotřetí* (obr. 3⁴³) a *Mona Lisa* ve vztahu k Leonardově osobnosti. Tuto útlou knížku, která způsobila mezi kunsthistoriky nevídaný rozruch, sám její autor označil v korespondenci z roku 1914 za „zpola novelistickou fikci“, nikdy ji tedy neměl za odborné pojednání.⁴⁴

Freud se domnívá, že k zobrazení takového motivu vedla Leonarda zkušenost z dětství, kdy

byl jako nemanželské dítě přijat do otcovy rodiny, tudíž měl „dvě matky“.⁴⁵

Byť je tento psychoanalytický objev zajímavý a určitě přispěje k rozvoji hledání tolika „úrovni významu“, Gombrich se obává, že takový přístup může vést k záměně důvodu, příčiny. Uznává, že každá lidská činnost, včetně malby obrazů vychází z nekonečné množiny spolupůsobících důvodů, jinak řečeno, každá událost je předurčena dětstvím⁴⁶. Je ovšem důležité neplést si tyto důvody se samotným významem, neboť v konečné fázi je třeba

⁴² ŠTĚTINOVÁ, A. *Vnímání arteterapeutické skupiny neurotickými pacienty v Psychiatrické léčebně Jihlava*. Brno, 2007. Dostupné z: is.muni.cz/th/79167/fss_b/text_prace.doc. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Lenka Lacinová, PhD. Konkrétně s. 4.

⁴³ *Galerie umění Archiv.info* [online]. c1999 - 2012 (cit. 15. 2. 2012)
<http://www.artchiv.info/galerie/_large.php?workID=10009>

⁴⁴ HUBATOVÁ-VACKOVÁ L. *Advojka.cz* [online]. c2005 – 2011 (cit. 18. 2. 2012)

<<http://www.advojka.cz/archiv/2006/23/umeni-v-souladu-s-freudem-nebo-navzdory>>

⁴⁵ BULÍNOVÁ, K.: *Cíle a meze ikonologie: referát na ikonologický seminář z úvodní kapitoly knihy E. H. Gombricha *Symbolic Images: Studies in the art of the Renaissance**. Praha: Ústav pro dějiny umění FFUK, 2002, 12 s. Konkrétně s. 11.

⁴⁶ tamtéž

„uvěřit“, že Leonardo opravdu zobrazil sv. Annu a Pannu Marii a nikoliv svou vlastní a nevlastní matku.

Psychoanalytický výklad má svůj nezpochybnitelný význam v psychoanalytické situaci, která je založena na hledání internalizovaného konfliktu pacienta a na jeho řešení v průběhu terapie. Tento postup fakticky ztrácí cenu, nevztahuje-li se k dynamice léčebné situace a je docela logické, že kunsthistorik ho může odmítat – vždyť nezapadá do jeho kontextu a kontextu.

2.3.7 Já a mé matky a Hliněné tele

V této chvíli se také ukazuje, kterak je pro nás a naše výklady důležité znát *název* vizuálního artefaktu. Pokud by totiž Leonardo (nebo někdo jiný) nenazval obraz *Sv. Annou Samotřetí*, ale obraz by nesl název např. *Já a mé matky*, i interpretace by byly jiné. Již by nešlo čistě o náboženskou tematiku, ale o možné vyjádření mateřské lásky, pouta a bezesporu i jisté

rozpolcenosti malého Leonarda. Možná, že by se našli i tací, kteří by v našem „novém“ obraze hledali jistou paralelu s malým Ježíškem, Pannou Marií a její matkou. Mohlo by se i stát, že by byl Leonardo prohlášen za kacíře za to, že přirovnává sebe ke



Obr. 4 Uctívání zlatého telete, Nicolas Poussin. Olej na plátně, kolem r. 1635. National Gallery, Londýn

Spasiteli a svou vlastní a nevlastní matku ke sveticím. Ovšem to už zbytečně dlouho setrvávám v alternativní realitě, Leonardův obraz se stále jmenuje *Sv. Anna Samotřetí* a stále bude primárně vykládán jako obraz s náboženskou tematikou. Prameno na tom změnilo domněnky o autorových pohnutkách.

Obdobně tomu je kupříkladu u obrazu *Uctívání zlatého telete* od francouzského malíře Nicolase Poussina (obr. 4⁴⁷). Tento umělec ke znázornění zlaté modly nepoužil žádné zlaté plátky, pomohl si „pouze“ okrovými a zemitými odstíny barev. Ale jistě se všichni při pohledu na dílo shodneme na tom, že socha telete zlatá je. Proč? Inu, proto, že zlaté tele přece s ohledem na kontext a ko-text *musí* být zlaté. Každý z nás v hlavě nosí určitou představu o ideálním okolí výrazu zlaté sochy dobytčete. Jsme-li lidé vzdělaní v oblasti biblických příběhů a známe-li navíc i název obrazu, je tento náš kontext jiný než u lidí, kteří tento náboženský motiv neznají a navíc jsou netknuti podrobnějšími znalostmi o uměleckém vývoji. Ale i lidé omezeněji informovaní mohou uvěřit a přesvědčit svůj zrak, že se jedná o modlu z drahého kovu. A to právě díky ko-textu.

Ko-textem v tomto případě rozumíme soudržnost (integritu) vlastností obrazu. Tyto *smyslově vnímatelné vlastnosti* lze považovat za objektivní, neboť je každý z nás vnímá více méně stejně. Použité barvy a tvary zkrátka vypadají přesvědčivě a autor nám tak vlastně „napomáhá“ tím, že dobře malířsky zvládá ko-text telete.

Pokud bychom opět zavítali do alternativní reality, kde by v biblickém příběhu Áron neukul sochu telete ze zlata, ale například vymodeloval z hlíny, případně ještě natřel okrovou barvou, sotva by Poussin v úctě ke Starému zákonu vytvořil obraz s názvem *Uctívání zlatého telete* a sotva bychom my mohli dále tvrdit, že tele na obraze je zlaté.

Ale zpět do našeho světa. Autor nám vlastně tím, že nepoužil zlato, omezil jisté spektrum prožitků, které by nám reálný zlatý objekt poskytl jako třeba hru světla na lesklém povrchu. K obrazu již tedy přistupujeme s jistým omezeným očekáváním – s tzv. negativní adaptací pohledu⁴⁸. Obraz je tedy z hlediska jedné vlastnosti – zlaté barvy – neúplný, nicméně právě tato neúplnost zapřičiňuje jeho další přínosy. Právě díky tomu, že se malíř rozhodl malovat barvami a nikoliv zlatem, rozvíjí tak další vlastnosti jako modelaci býčího těla⁴⁹ nebo příznačnou záři, která ho obklopuje, ale zároveň není agresivní a do očí bijící, jak by možná při použití lístkového zlata byla. A jsme zpět u integrity vlastností obrazu.

⁴⁷ *Galerie umění Artchiv.info* [online]. c1999 - 2012 (cit. 15.2.2012)
<http://www.artchiv.info/galerie/_large.php?workID=10652>

⁴⁸ KESNER L.: *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. 2. vyd. Jinočany: H&H, 2005. 372 s. ISBN: 80-7319-054-0. Konkrétně s. 95

⁴⁹ tamtéž, konkrétně s. 96

2.3.8 Autor – nejlepší interpret?

Do kontextu a ko-textu, jež ovlivňují naše předporozumění a tudíž i naše interpretace patří vedle názvu a objektivních vlastností vizuálního artefaktu i jeho *autor a záměr*, se kterým artefakt tvořil.

D. E. Hirsch se ve své knize *Validity in Interpretation* snaží opět nastolit „sílu zdravého rozumu“, tedy to, že význam díla primárně spočívá v myšlence jeho tvůrce. To je ten prvotní a nejlepší výklad, který by měl interpret brát v potaz.⁵⁰ Obdobné pojetí autora coby nejlepšího interpreta uvádí i Eco v prvním ze dvou rozdílných interpretačních přístupů (viz kap. 2.3).

Není pochyb o tom, že naše případné znalosti a zkušenosti s daným autorem mají vliv na nás – interprety. Tomuto působení se vyhnout nelze stejně jako dalším částem kontextu a ko-textu, v rámci kterého přisuzujeme význam určitému dílu.

Bylo by ovšem kontraproduktivní zaměřit se ve výchovně-vzdělávací situaci pouze na prvotní pojetí interpretací a opomenout ono druhé pojetí o zdánlivě nekonečném výkladu. Jak jsem ostatně již výše vysvětlovala, soustředit se pouze na snahu nalézt smysl zamýšlený původním autorem by znamenalo opomenout kánony subjektu – tedy nás jako interprety a naše individuální prekoncepty.

2.3.9 My, diváci

Z předchozího odstavce a vůbec z celé této kapitoly i bakalářské práce logicky vyplývá, že opomíjet nás, diváky coby interprety, by bylo silně neefektivní. Pokud bychom se totiž odmítli zabývat skutečností, že *podíl diváka* při pohledu na umělecké dílo je stejně důležitý jako podíl autora, nemělo by ani cenu zabývat se edukativní hodnotou vlastních výkladů vizuálních artefaktů a vůbec umění jako takového.

Zde se nám nabízí další Ecoův argument: *studie sdělení podle kódu odesílatele nestačí. Je totiž záhodno studovat i to, co sdělení znamená podle kódu adresáta.*⁵¹

V průběhu sedmdesátých let minulého století přichází vedle navyklé strukturalistické tradice ke slovu mnoho různých teorií, které se zaměřují na funkci konstrukce (nebo dekonstrukce) textu (vizuálního artefaktu) vykonávanou jeho interpretem. Každý z těchto teoretických

⁵⁰ BULÍNOVÁ, K.: *Cíle a meze ikonologie: referát na ikonologický seminář z úvodní kapitoly knihy E. H. Gombricha Symbolic Images: Studies in the art of the Renaissance*. Praha: Ústav pro dějiny umění FFUK, 2002, 12 s. Konkrétně s. 3.

⁵¹ ECO, U.: *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 330 s. ISBN: 80-246-0740-9. Konkrétně s. 56

přístupů podporuje elementární předpoklad, že fungování textu (vizuálního artefaktu) lze objasnit nejen skrz jeho generativní proces, ale rovněž i díky roli, kterou sehrál adresát – divák a způsobu, jakým text předpovídá.⁵²

Jinými slovy vlastně tvrdíme, že význam každého sdělení je závislé na interpretačních volbách příjemce.⁵³ Dokonce i význam takové banální výpovědi jako je zamávání na pozdrav nebo podání ruky je odkázán na reakci příjemce, která je zároveň v jistém smyslu dána kontextem – v jiném kulturním kontextu by přece ono podání ruky nemuselo znamenat smířlivé nebo seznamovací gesto.

2.3.10 Když jsou výklady rozdílné...

Abychom dostatečně pochopili, v čem spočívá hlavní přínos interpretací vizuálních artefaktů v oblasti výchovně-vzdělávací, je třeba se zamyslet nad některými z jevů, které vznikají díky rozdílným interpretacím v okruhu diváků.

2.3.10.1 Shody a odlišnosti

Soubor rozdílů individuálních výkladů a postojů k danému dílu nazýváme *interpretační rozptyl*. Pokud se diváci ve svých interpretacích bez výjimky shodují, hovoříme o nulovém interpretačním rozptylu, naproti tomu maximální interpretační rozptyl nastává, pokud se v celé škále výkladů nenajde jediná shoda. Je tudíž na místě předpokládat, že čím větší míra rozptylů, tím více polemik a diskuzí o hodnotách a významech výtvarného díla a tím více *sociokognitivních konfliktů*.⁵⁴

2.3.10.2 „Boj“ prekonceptů

V teoriích pedagogického konstruktivismu bývá střetnutí prekonceptů nazýváno *sociokognitivním konfliktem* neboli sporem různých poznávacích hledisek. Takovýto přístup se opírá o myšlenku, že jakékoliv vzdělání a v širším smyslu i poznání znamená sociální proces uskutečňující se prostřednictvím komunikace mezi lidmi.⁵⁵

⁵² ECO, U.: *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 330 s. ISBN: 80-246-0740-9. Konkrétně s. 52 - 53

⁵³ tamtéž, konkrétně s. 53

⁵⁴ DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J.: *Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. Konkrétně s. 10.

⁵⁵ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 153

Jelikož dosažení cíle (konstrukce nového poznání, příp. nového způsobu poznání v rámci dialogu) vyžaduje domluvit se navzájem a nalézat tak společná řešení zjištěných rozporů, vyplývá z toho, že řešení sociokognitivního konfliktu je mimo samotné poznávání závislé i na sociálních vztazích a dovednostech.⁵⁶

Můžeme tedy předpokládat, že konflikt tohoto typu je zdrojem kulturně plodné nerovnováhy, která se současně dotýká sociálních (společensky-vztahových) a kognitivních (poznávacích) situací v lidském životě.⁵⁷

Je nutné připomenout, že rozdílnost v prekonceptech není záminkou k souboji, ale ke vzájemnému obohacování. Stejně tak je důležité neptat se po nejlepším a nejpravdivějším prekonceptu, protože víme, že nikdy nejde o „jedinou pravdu“ jako spíše o dialog rozdílných interpretací v kontextu hermeneutické identity díla.⁵⁸

Vyvolat sociokognitivní konflikt není vůbec snadné a záleží to na mnoha okolnostech, jako například na *individuální či kolektivní povaze práce* – skupiny jsou totiž pro sociokognitivní konflikt rozhodně výživnější půdou než jednotlivci. Dalšími faktory, které mohou sociokognitivní konflikt ovlivnit, je složení skupin dle dosažené *úrovně kognitivního rozvoje* (je-li úroveň rozdílná, pravděpodobnost konfliktu se zvyšuje) a na *charakteristice experimentální situace* – kupříkladu na stejném či rozdílném úhlu pohledu.⁵⁹

A když už onen konflikt nastane, je třeba si ho uvědomit a pracovat s ním. V našem případě na základě cíle výchovy uměním, tedy využít jeho tematizace (1) k odhalení dosud skrytých rozdílů nebo shod mezi lidmi, (2) k respektu jedinečnosti a vzájemné rozdílnosti, (3) k poznávání interpretační rozmanitosti a (4) ke vzájemné intelektuální, citové a motivační inspiraci.⁶⁰

Bez „boje“ prekonceptů by nedocházelo k rozlišování „lepší“ a „horší“ interpretace a ta by tak postrádala svou výchovně-vzdělávací hodnotu. Výklady vizuálních artefaktů v oblasti výchovného působení jsou tedy na sociokognitivních konfliktech existenčně závislé.

⁵⁶ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 153

⁵⁷ tamtéž

⁵⁸ tamtéž, konkrétně s. 154

⁵⁹ ŠTECH, S.: *Škola stále nová : Freinetova "moderní škola"*, MCE - hnutí pedagogické kooperace, GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 258 s. ISBN 80-7066-673-0. Konkrétně s. 164 - 165.

⁶⁰ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 154

3 Obraz a slovo, fenomén a analýza

Jan Hendl v úvodu své knihy, ze které zde hojně čerpám, tvrdí, že dobré umění, ať už výtvarné, literární nebo snad herecké lze dělat, když není zbytí, za jakékoliv situace, tedy beze všeho, na koleni a chudě. Na rozdíl od dobrého výzkumu.⁶¹

Dobrý výzkum se neobejde bez příznivých podmínek a dostatečného množství prostředků. Natožpak kvalitativní výzkum v humanitních oborech, ten sotva ušijeme horkou jehlou! Aby bylo takové zkoumání přínosné i výnosné, je třeba mu věnovat značnou péči a čas.⁶²

I výzkum, který na následujících stranách popisuji, by nikdy neproběhl, pokud by mi nebyly poskytnuty časové a prostorové možnosti mých respondentů nebo pokud by respondenti neměli zájem spolupracovat. Bylo zapotřebí jejich i mé nemalé části sil, trpělivosti a vzájemného respektu, aby byl fenomén interpretací vizuálních artefaktů analyzován a přidal se tak k dalším fenomenologickým výzkumům výkladů a jejich výchovného působení.

Cíl *první fáze* výzkumu je více než jasný – odhalit podobnosti a rozdílnosti v poučených a nepoučených interpretacích „odborných“ respondentů, kteří mají kladný vztah k výtvarnému umění a nejsou jim cizí ani jeho výklady. K *druhé, doplňující fázi* výzkumu jsem přistoupila, abych zachytila interpretace „laiků“, tedy respondentů, kteří se výklady zabývají o poznání méně kvalitně než respondenti výzkumu prvního. Výsledkům této fáze se věnuji v kapitolách 3.4.1.5, 3.4.2.6 a 3.4.3.4 a ve stejných kapitolách je také srovnávám s výsledky první fáze.

3.1 Na počátku bylo slovo

Tedy lépe řečeno tři slova: co, kdo a jak. Takové otázky jsem si musela položit ještě před samotným výzkumem a v následujících kapitolách popisuji své odpovědi.

3.1.1 Co?

Odpovědi na otázky *co* i *kdo* nám vlastně postihují výběr výzkumného vzorku neboli vzorkování. Dle U. Flicka se provádí rozhodnutí o výběru v kvalitativním výzkumu na třech různých úrovních:

1. při sběru dat – výběr případu nebo skupiny případu;

⁶¹ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 19.

⁶² tamtéž.

2. při interpretaci dat – výběr materiálu;

3. při zobrazení výsledků výzkumu.⁶³

My zde věnujeme svou pozornost úrovni první, tedy výběru respondentů (kap. 3.1.2) a zkoumaného materiálu.

Když jsem se rozmýšlela nad tím, jaká díla budou moji svěřenci interpretovat, zabývala jsem se především určením hlavního kritéria výběru. Rozhodla jsem se pro jejich *hermeneutickou identitu*, tedy vlastnost vizuálního artefaktu přivolávat na sebe odborný i laický diskurs. Dílo má tím větší hermeneutickou identitu, čím více své pozorovatele vyzývá k interpretacím a diskuzi, k tomu, aby mu porozuměli, hodnotili jej a zamýšleli se nad ním.⁶⁴

Zvolila jsem pět vizuálních děl a to na základě snahy o předložení pestrého výběru výtvarné tvorby se silnou i slabší hermeneutickou identitou. Byla to díla více i méně známá, „klasická“ i lehce, ne však extrémně, šokující. Užila jsem způsobu *intenzivního vzorkování*, což znamená, že jsem vybrala případy, které věrně zachycují fenomén výtvarné tvorby, přitom se ale nejedná o extrémní případy⁶⁵, ať už o notoricky známé obrazy nebo ty extrémně pobuřující.

To, že jsem neměla zájem o díla s výraznou nebo až neuvěřitelně vysokou hermeneutickou identitou, dokazuje i mé opomenutí slavného obrazu Mony Lisy. Shodneme se jistě na tom, že vlastnost přivolávat na sebe interpretace odborníků i široké veřejnosti, je v případě tohoto díla přímo legendární. Zadáte-li tyto dvě slova do internetového vyhledávače, nabídne vám přibližně 52 300 000 výsledků za méně než sekundu.⁶⁶ Sama jsem si ověřila, jak silným pojmem tento portrét od Leonarda Da Vinciho je, když jsem na úplném začátku první interpretační hodiny po studentech chtěla, ať bez dlouhého přemýšlení na kus papíru zaznamenají první výtvarné dílo, které je napadne. Na čtyřech z pěti papírů se skvěl nápis Mona Lisa. Rozhodla jsem se tedy (navzdory svým prvotním úvahám) tuto krásku se záhadným úsměvem opomenout a poskytnout respondentům díla s nižší hermeneutickou identitou, čímž jsem jim však zároveň dala možnost zapojit do svých interpretací více svou fantazii, aniž by je nějak hlouběji omezovaly výklady již vyřčené a publikované.

⁶³ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 150.

⁶⁴ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky)*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8. Konkrétně s. 269.

⁶⁵ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 154.

⁶⁶ *Google.com* [online]. c1998 - 2012 (citováno 26. 3. 2012)
<<http://www.google.cz/search?q=Mona+Lisa&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:cs:official&client=firefox-a>>

Díky této možnosti jsem také po prvních dvou interpretacích znovu přehodnotila díla, která jsem vybrala. Pozměnila jsem zkoumaný vzorek tak, aby představoval interpretačně zajímavé obrazy, ve kterých nechyběly symboly a metafory, zároveň jsem se ale stále držela intenzivního vzorkování. Troufám si tedy tvrdit, že změny, provedené v průběhu sběru dat rozhodně negativně neovlivnily výsledky výzkumu a naopak pomohly tomu, aby byly interpretace pro studenty stále do jisté míry zábavné a aby je neopustilo jejich počáteční nadšení.

3.1.2 Kdo?

Dalším úkolem bylo nalézt ochotné a zároveň „odborné“ respondenty. Pojem *odborné* v tomto případě neznamena označení pro capacity ve svém oboru (proto také ty uvozovky), ale označuje osobu, která se vizuálními artefakty a jejich výklady zabývá prokazatelně kvalitněji než „laik“, tedy respondent 2. fáze mého výzkumu.

Váhala jsem mezi dvěma institucemi, kde bych mohla vhodné kandidáty nalézt – kadaňským gymnáziem a Základní uměleckou školou v Kadani.

Žáci výtvarného oboru se výtvarnému tvoření věnují ve svém volném čase, tudíž by k němu a vůbec k výtvarnému umění měli mít výrazně kladný vztah. Zároveň však nesplňují kritérium nezbytné k tomu, aby byli považováni za odborníky – výklady ani dějinami umění se v hodinách nezabývají.

Naproti tomu, studenti výtvarné výchovy Gymnázia v Kadani jsou vzdělávání pomocí stručných prezentací a také samostatně vytváří referáty o umělcích a uměleckých dílech, jejichž součástí jsou i jejich vlastní názory na výtvarnou tvorbu daného umělce. Jistě, jako studenti střední školy mohou být okolnostmi „nuceni“ pracovat s výtvarným uměním, tudíž jejich vztah k němu nemusí být veskrze kladný. Tento problém však vyřešil učitel výtvarné výchovy Tomáš Řehák výběrem studentů se zájmem o uměleckou tvorbu, pozitivním pohledem na umění jako takové a ochotou spolupracovat, která byla pro aktivity spojené s interpretací nezbytná.

3.1.3 Jak?

Po výběru skupiny respondentů a určení toho, co vlastně budou interpretovat, zbývalo už jen popřemýšlet nad otázkou, jak bude ona interpretace probíhat, jaký bude harmonogram jednotlivých sezení a kdy a kde se uskuteční.

Samotný sběr dat tedy probíhal v prostorách školy, pravidelně jednou týdně po dobu 6 týdnů během odpolední dvouhodinové výuky výtvarné výchovy. Studenti – respondenti byli z běžného vyučování omluveni a sešli se rovnou se mnou ve volné učebně.

Podrobněji se průběhem jednotlivých hodin a jejími charakteristickými vlastnostmi zabývám v kap. 3.3.1

3.2 Fenomenologická analýza

Záměrem této kapitoly je popsat metodologii, kterou jsem k výzkumu použila, s přihlédnutím na její filozofické základy a metody, jež uplatňuje. Pro větší názornost v textu zdůrazňuji přímou vazbu teorie na praktickou stránku věci – snažím se přiblížit průběh svého zkoumání s ohledem na uvedenou soustavu poznatků.

Analýza fenoménu – tak bychom mohli nazvat hlavní metodu objevující se v této práci. Dle Hendla přistupujeme k fenomenologickému zkoumání, jehož součástí je právě tato analýza, za následujících podmínek:

1. naším cílem je prozkoumat význam prožité zkušenosti jedince a porozumět mu;
2. studovaný fenomén se nejvhodněji zachytí pokusem porozumět zkušenostem účastníka;
3. fenomén není dostatečně prozkoumán.⁶⁷

Zkoumat a pochopit význam zažité empirie s fenoménem interpretace vizuálního artefaktu, jehož smysl a důležitost snad ani nelze zachytit jinak než skrz dialogy s interprety o jejich zážitcích, pocitech a dojmech z něj, to je to, o co v celém textu usiluji. A jelikož výzkum tohoto fenoménu rozhodně není zcela vyčerpán, troufám si tvrdit, že splňuji všechny tři podmínky pro užití fenomenologického zkoumání a analýzy.

3.2.1 Fenomenologie – kořeny poznání

Pojem fenomenologie se ve 20. století spojuje se jménem filozofa Edmunda Husserla. V jeho základu se nachází přesvědčení, že filozofické poznání spočívá v hlubokém porozumění fenoménům v jejich osobité existenci. Tento přístup je vyjádřen výzvou „k věcem samým“ a ve výzkumu znamená nepředpojatost, absenci předsudků v přístupu k analýze problému.⁶⁸

⁶⁷ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 129.

⁶⁸ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 75.

Cílem fenomenologie v užším významu je objektivní poznání smyslu věci, tzn. uchopení jejích stálých veličin, přičemž dochází ke zkoumání jevů (fenoménů) takových, jaké doopravdy jsou. A nikoliv takových, jak je na ně na základě dosavadních schematických nebo povrchních znalostí pohlíženo.⁶⁹

3.2.2 Jak zkoumat fenomenologicky

Hlavním úkolem fenomenologického výzkumu je popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců. Výzkumník má snahu vstoupit do vnitřního světa jedince, aby porozuměl významům, jež fenoménu přikládá, a poté analyzuje získaná data v úsilí zachytit esenci prožité zkušenosti. V rámci fenomenologického zkoumání se vytváří popis a interpretace sdělených prožitků a vzniká text, který „zní pravdivě“ pro toho, kdo již měl zkušenost s daným fenoménem a poskytuje vhled pro toho, kdo ji neměl.⁷⁰

V případě této bakalářské práce jde o popis a analýzu zkušenosti s fenoménem interpretace vizuálních artefaktů, přičemž základním cílem je zachytit a porovnat posun mezi interpretací poučenou a nepoučenou a vyzdvihnout hodnoty, které má tento posun a vůbec interpretace v oblasti výchovy a vzdělávání.

3.2.2.1 Paradox poučených interpretací?⁷¹

Sporný je ovšem fakt, že fenomenologie usiluje o nepředpojatost a absenci jakýchkoliv předsudků vůči fenoménu. Jak sem tedy zapadá onen poučený výklad? Proč se snažit o edukaci interpretů, vždyť pak je hrozba zkreslujících vlivů o to silnější. Abychom uhájili důležitost, ne-li přímo nezbytnost poučení, je třeba se znovu krátce vrátit k různým pojetím výkladu vizuálního artefaktu (kap. 2.3.1, 2.3.3).

Jak je nám již známo, konstruktivistické, resp. artefietické pojetí vychází z pedagogického konstruktivismu a vede interprety k tomu, aby umělecké dílo vykládali nejprve sami – intuitivně, dle vlastních prekonceptů. To by však bylo pro konstruktivismus málo. Dalším krokem je vstup osobních prekonceptů do dialogu – tak mohou vznikat intersubjektivní rozdíly mezi interpretacemi, které jsou pro konstruktivismus předpokladem a východiskem

⁶⁹ tamtéž.

⁷⁰ tamtéž konkrétně s. 128.

⁷¹ Tato kapitola vznikla na základě konzultace s vedoucím práce.

pro nové poznání a také klíčem k pochopení, oč jde, hledáme-li vztah mezi poučenou a nepoučenou interpretací. Podle fenomenologie by měla mezi různými interpretacemi téhož fenoménu (uměleckého díla) vzniknout hodnotová hierarchie způsobená odlišnostmi ve fenomenologické hloubce interpretace, tzn. v tom, jak se interpretům zdařilo oprostít se od zkresleného vnímání a dobrat se hlubokého porozumění fenoménu. Těmito rozdíly je způsobován *interpretační rozptyl* (viz kap. 2.3.10.1), nad kterým fenomenologie sama obvykle neuvažuje. Přesto však jeho existence přirozeně vyplývá z fenomenologického předpokladu hodnotových rozdílů mezi interpretacemi způsobených rozdílnou hloubkou interpretace fenoménu.

V případě, že je fenomenologický předpoklad pravdivý, pak jsou mezi interpretacemi rozdíly způsobené různou hloubkou vhledu do fenoménu. Proto vzniká *interpretační rozptyl*, který by se měl projevit v dialogu a vybízet interprety k obhajování svých mínění o uměleckém díle. V této argumentaci by se (podle fenomenologického předpokladu) měly prosazovat domněnky, které nejlépe vystihují hloubku – esenci – fenoménu.

Nakonec by tedy bylo možné dospět k jisté míře shody (konsensu) na tom, který z výkladů je fenomenologicky nejlépe akceptovatelný. Takový výklad ovšem musí být podložen silnými argumenty. Interpretaci považujeme za *poučenou*, pokud (1) obstála v konstruktivistickém dialogu, tj. byla vybavena silnými argumenty a proto dokázala řešit všechny sociokognitivní konflikty, a (2) nejlépe vystihla podstatu (esenci) fenoménu.

Pokud bychom u intuitivních interpretací nepředpokládali jejich vstup do oboustranného dialogu, přišli bychom o vzájemné porovnání jejich hodnot a tím také ztratili šanci zjistit, které z interpretací se nejvíce přibližují skutečnému poznání fenoménu. Konstruktivistický, resp. artefietický přístup k interpretaci tedy neodporuje fenomenologickým předpokladům, pouze *vyzývá k jejich ověřování* v určitém komunikačním společenství – ve „společenství myslí“.

Bez výše popsaného ověřování ve společenství by vlastně bylo zcela lhostejné, jaká interpretace je fenomenologicky hodnotná. I ten nejlépe propracovaný hluboký výklad by byl stejně hodnotný jako povrchní ledabylý soud. Pak by ovšem vůbec nemělo smysl se něco učit a nemělo by ani smysl porovnávat rozdíly v hloubce uchopení fenoménu; i samotná fenomenologie by byla neodlišitelná od prázdného tlachání.

Do stejné situace bychom se dostali i v případě, kdybychom dle svých dosavadních znalostí vypočítali (= interpretovali) složitou úlohu na hodině matematiky a náš výsledek a postup

bychom si s nikým nezkontrolovali – ani s pedagogem ani se spolužáky. Z hodiny bychom odcházeli s pocitem, že jsme *něco* dělali, ale nevíme vlastně co, a už vůbec nevíme, zda byl náš postup správný. Stručně řečeno by nám taková hodina byla k ničemu.

Nutným předpokladem hodnoty poznávání je z uvedených důvodů dialog mezi interprety a rozehrání sociokognitivního konfliktu, ve kterém si naše prekoncepty a poznatky můžeme ověřit, případně i obměnit. Jedině za tohoto předpokladu má smysl se vůbec něco učit a *poučit se*. I v tomto případě samozřejmě hrozí, že interpretace nebude dost hluboká, avšak vycházíme z předpokladu, že lektor je člověk, který byl předtím *prověřen v mnoha dialogích a obstál*. Právě on má na starosti ohlídat, aby se nám výklad artefaktu příliš „nerozdrobil“ nebo nebyl přehnaně libovolný (viz kap. 2.3).

Mluvíme-li o výchovném působení výkladů vizuálních artefaktů, pak se bez poučení neobejdeme. Neboť bez poučení nemůžeme směřovat přes „horší“ a „lepší“ výklady k tomu ideálnímu a nejlepšímu, a pokud k němu nesměřujeme, výklady nás vzdělávat a vychovávat nebudou. Pak můžeme totiž interpretovat zcela libovolně.

3.2.2.2 „Reflektuj zkušenost, vyprávěj význam.“

Data fenomenologického zkoumání se obvykle shromažďují pomocí kvalitativního rozhovoru, kdy je účastník vyzván, aby se zamyslel nad svou zkušeností a popsal, jaký význam pro něj měla. Prostředí tohoto rozhovoru by mělo budit pocit bezpečí a pohody, k čemuž také přispívá výzkumník snahou „uzávorkovat“ své předsudky a apriorní představy o daném fenoménu.⁷²

Tyto nestrukturované rozhovory s otevřenými otázkami se většinou opakují, názory na množství účastníků a vůbec počet setkání se různí, Cresswell doporučuje 10 – 15 jedinců, další odborníci považují za nevhodné omezovat se čísly a raději se přiklánějí k zastavení sběru dat právě tehdy, kdy nová data nepřinášejí další poznatky.⁷³ Tento okamžik se nazývá *teoretická saturace (nasyčení)*, a jakmile výzkumník dojde k názoru, že taková situace nastala, zastavuje sběr dalšího datového materiálu.⁷⁴

⁷² HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 128.

⁷³ tamtéž, konkrétně s. 129.

⁷⁴ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 251.

Našich celkem šesti interpretačních hodin se účastnilo pět, případně šest studentů a pro mé účely byl tento počet adekvátní, protože rozbor interpretací ukazuje, že v nich došlo k teoretickému nasycení.

Rozhovor je většinou zaznamenáván elektronicky, já jsem ovšem tuto metodu nevyužila a to hlavně vzhledem k nevhodné akustice místnosti a obávám se zbytečného studu a strachu mluvit do diktafonu.

Bylo na dotazovaných zaznamenat své poznatky z poučené a nepoučené interpretace a následného sdílení ve skupině do poznámkových bloků, na což jsem jim samozřejmě dala dostatek času.

Je pravda, že jsem tak svůj výzkum ochudila o možné bezprostřední a spontánní reakce (a bylo několik málo chvil, kdy jsem přímo litovala, že nemám diktafon), zároveň jsem se ale vyvarovala rozpačitého mlčení a potenciálních nechápavých pohledů. Také si myslím, že jsem tímto způsobem záznamu dala dotazovaným možnost lépe si utřídit myšlenky, názory a pocity, které pak měli ve skupině reflektovat, a možná se nad nimi i hlouběji zamysleli, což odpovídá požadavkům na fenomenologickou interpretaci.

Samozřejmě se během následného dialogu objevovaly i spontánní reakce a odpovědi na mé doplňující otázky, které jsem znovu a znovu respondenty „nutila“ zapisovat. Na závěr hodiny jsem skupině rozdala předtištěné dotazníky s otevřenými otázkami – záznamové archy, do kterých mi dotazovaní zapsali veškeré své poznámky.

Já sama jsem si během celé hodiny taktéž dělala poznámky a ty jsem následně vpisovala do vyplněných archů mimo text, abych tak rozlišila své a respondentovy postřehy.

3.2.2.2.1 Typy otázek dle Pattona

1. *Otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování se týkají aktivit zpovídané osoby. Je vhodné těmito otázkami rozhovor začít, většinou se totiž týkají bezproblémových skutečností, pomohou dotazovaného „rozmluvit“ a povzbuzují ho k popisným odpovědím.*⁷⁵

Tento typ otázek jsem užívala hlavně u „odborné“ skupiny, a to na úplném začátku každé hodiny, ještě před úvodní výrazovou hrou – „ledolamkou“ (viz kap. 3.3). Osvědčilo se mi nechat si krátce vyprávět například o novém řediteli nebo státních maturitách, mezi studenty a mnou pak nebyla zbytečná odtažitost a nejistota, naopak, cítila jsem se jako (téměř) jedna

⁷⁵ tamtéž, konkrétně s. 169.

z nich a další aktivity a otázky, které již vyžadovaly jistou atmosféru důvěry, byly o to jednodušší.

V druhé fázi výzkumu byli respondenty – „laiky“ moji dobří přátelé, tudíž budovat důvěryhodný a tolerantní vztah pomocí takovýchto otázek nebylo potřeba a mohli jsme přejít rovnou k věci.

2. *Otázky vztahující se k názorům* směřují k porozumění kognitivním a orientačním procesům jedince. Odpovědi nám tak objasňují, co si lidé myslí o světě, jaké jsou jejich cíle, záměry, touhy a preference. (*Co si myslíte o...? Jaký je váš názor na ...?*)⁷⁶

3. *Otázky vztahující se k pocitům* jsou zaměřené na poznání citových reakcí lidí na jejich zkušenosti a prožitky. Získáváme tak přirozeně emotivní odpovědi na to, co se stalo nebo děje. Je přitom nutné rozlišovat názory a citové reakce (*Jak se cítíte při pohledu na ...? Jaké ve vás probouzí pocity ...?*)⁷⁷

Otázky týkající se poučeného a nepoučeného výkladu spadají přesně pod oba tyto druhy dotazů. Mluvíme-li o výtvarném díle, je logické pít se nejen po racionálních názorech, ale i po emocích a pocitech. Jedině tak můžeme objevit celou krásu a důležitost interpretací – skrz umělecký zážitek.

4. *Otázky vztahující se ke znalostem* mají objasnit skutečné znalosti subjektu. V tomto případě nejde o názory nebo pocity, ale o fakta (*Co víte o ...?*).⁷⁸

5. *Otázky vztahující se k vnímání* zjišťují, co respondent viděl nebo slyšel. Odpovědi tedy mají objasnit stimuly, kterým byl vystaven.⁷⁹

Po vizualizaci daného obrazu jsem po dotazovaných vždy chtěla zaznamenat, co o něm vědí, jaké mají znalosti o autorovi, názvu či uměleckém stylu. Velmi úzce s tím souviselo i to, co o díle, případně o jeho autorovi již slyšeli, ať už ve škole, doma nebo například z médií. Obou typů otázek jsem nežívala pro snahu vypátrat, kdo je v oblasti dějin umění nejvíce vzdělán nebo kdo se v tomto světě nejlépe orientuje. Šlo mi o zjištění toho, jaké vědomosti mohou ovlivnit respondentovo nahlížení na obraz a tudíž i jeho nepoučenou interpretaci.

⁷⁶ t HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 168.

⁷⁷ tamtéž.

⁷⁸ tamtéž.

⁷⁹ tamtéž.

6. *Otázky demografické a kontextové* se týkají identifikačních informací o jedincích (věk, vzdělání, zaměstnání, ...).⁸⁰ Je vhodné je nenápadně začlenit do samotného rozhovoru nebo jimi rozhovor zakončit, nikdy však ne začít.⁸¹

Lze říci, že těmto otázkám jsem se zcela vyhnula, neboť jsem věděla, že v případě „odborných“ interpretů jde o studenty 2. ročníku čtyřletého studia všeobecného gymnázia a nic víc jsem ani vědět nepotřebovala. Co se týče „laických“ respondentů, šlo o osoby z mého blízkého okolí, tudíž ani jich jsem se na věk, vzdělání a podobné záležitosti dotazovat nemusela.

3.2.2.3 Co dál?

Bezprostředně po shromáždění prvních dat přistupuje výzkumník k jejich analýze, jež má za úkol extrahovat esenci prožitých empirií tak, aby jí bylo možné sdělit. Tato esence je definovaná jako podstatná a neměnná struktura nebo základní význam vybrané části celkové zkušenosti.

V popisné analýze fenoménu rozlišujeme *uzávorkování*, *intuici*, *analyzování* a *popis*. Při *uzávorkování* se snažíme uvědomit si veškeré vlastní poznatky, představy a předem dané koncepty o fenoménu a uzavřít je.⁸² V mém výzkumu to znamenalo zcela se oprostít od mého předporozumění tomu a onomu obrazu a během sdílení nepoučených interpretací se vyvarovat případných soudů, eventuálně i slovního porovnávání výkladu „lepšího“, který jsem měla k dispozici já se svými znalostmi, a „horšího“, který mohl mít respondent, pokud o obrazu a autorovi nevěděl zhora nic.

Takovéto předčasné posuzování by bylo silně kontraproduktivní, jelikož bych se z role posluchače a „přikyvovatele“ dostala do role autoritativního pedagoga, který své svěření nenechá konstruktivně myslet a raději jim vše odpřednáší „polopatě“, místo aby jim poskytl další informace a nechal je, aby na svůj eventuelní chybný („horší“) výklad přišli sami.

Pro větší názornost uvedu jednoduchou ukázkou z poněkud odlišného oboru. Učitel matematiky napíše v první třídě na tabuli příklad $3+2$ a jeden z žáků prohlásí, že výsledek je 6. Nyní má učitel dvě možnosti. Buď prohlásí, že je to chyba, neboť $3 + 2$ je 5 a nikoliv 6 a to proto, že *to tak prostě je*. Jistě mi dáte za pravdu: zvolit tento přístup je věru nešťastné,

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

⁸¹ tamtéž, konkrétně s. 169.

⁸² tamtéž, konkrétně s. 129

zvláště pak v první třídě. Další eventualitou je ta, že učitel nakreslí na tabuli tři a dvě jablíčka a vyzve žáka, aby je všechny spočítal. Dá mu tak možnost nejen si samostatně uvědomit chybu a opravit ji, ale zároveň mu ukáže, kterak si názorně může pomoci dobrat se správného výsledku.

Vraťme se nyní zpět k našim interpretacím. I v jejich případě jsem postupovala víceméně jako „osvícený učitel“ z našeho příkladu, neboť jsem nejdříve nechala respondenty samostatně nad obrazem přemýšlet a vyložit jej dle jejich znalostí a zkušeností. Až poté jsem jim v rámci edukace poskytla další informace, podle nichž pak mohli obraz vykládat jiným způsobem a uvědomit si posun mezi interpretacemi předtím a potom. Kdybych jim žádná metaforická jablíčka na tabuli nenakreslila a ihned jim řekla, že 2 a 3 je 5 a že Andy Warhol byl pop-artovým umělcem, takže to, co vidí, je vskutku „jen“ konzerva polévky, připravila bych je o ten záblesk samostatného pochopení, o ten šok, že měl Andy tu odvahu a drzost vystavit obraz konzervy v galerii a o postupnou a nenásilnou změnu, která tak v jejich myslích mohla nastat při pohledu na vizuální artefakt po edukaci.

Je tedy třeba proces uzávorkování podstoupit, neboť jedině tak vidíme fenomén jasněji v jeho jedinečnosti.⁸³

Po *intuitivní fázi* sběru dat, kdy se výzkumník snaží porozumět významům, které účastník přisuzuje dané zkušenosti, by měl být schopen transformovat data do *popisu* těchto zkušeností, přičemž využívá obsahovou *analýzu* (kódování, kategorizace a definování témat). Výzkumník se snaží zachytit rozmanitost perspektiv jednotlivých účastníků a syntetizovat data tak, aby zachoval bohatost sdělovaných významů zkušeností. Zatímco kategorizace postihuje a dává jméno esenci jednotlivých složek zkušeností, témata pojmenovávají podstatu jejich skupin.⁸⁴

Nyní jsme si tedy pojmenovali a popsali metodologii, podle které jsem postupovala a ještě postupovat budu, a je na čase přistoupit k bližšímu představení samotné první fáze výzkumu.

⁸³ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 129.

⁸⁴ tamtéž.

3.3 Interpretační hodiny – charakteristické pojmy

Vlastní sběr dat se uskutečnil v rámci šesti „sezení“ s respondenty, která trvala 90 minut a měla víceméně pokaždé stejný harmonogram. V této kapitole popisují věcně a obecně průběh interpretačních hodin s důrazem na jejich důležité charakterové rysy.

3.3.1 Cítit se bezpečně

Každé naše sezení se konalo v tzv. „kruhu bezpečí“, tedy v základním a typickém uspořádání pro (nejen) artefietické skupiny, které vytváří hranici mezi vnější realitou a světem výrazové hry⁸⁵, v našem případě hlavně mezi realitou a světem interpretací vizuálních artefaktů – *světem obrazu a slova*. Tento bezbariérový model vyučování se výtečně hodí pro takový typ hodiny, při níž nemluví pouze učitel/lektor, ale své myšlenky, vědomosti a poznatky sdělují i studenti. Kruh coby symbol rovnosti mezi lidmi budí ve většině z nás pocit vzájemného respektu a sounáležitosti. Díky němu mohou být společně s fyzickými bariérami (lavice, katedra, stupínek) odstraněny i bariéry psychické – není třeba se bát říci svůj názor či se stydět argumentovat a zapáleně diskutovat.

Kruhové uspořádání skupiny se v tomto případě právem nazývá „kruhem bezpečí“, neboť jde o prostředí s bezpečným sociálním klimatem, aby v něm kreativita a upřímnost výpovědi nebyly tlumeny úzkostí. Takováto atmosféra bezpečí a respektu napomáhá klidnému soustředění a podněcuje ke zvýšené všímavosti k výrazovým projevům.⁸⁶

Na základě těchto teoretických poznatků a stoprocentně pozitivních osobních zkušeností jsem se pro kruh postavený ze židlí v zadní části třídy rozhodla i já.

3.3.2 Ledolamky – mosty mezi světy

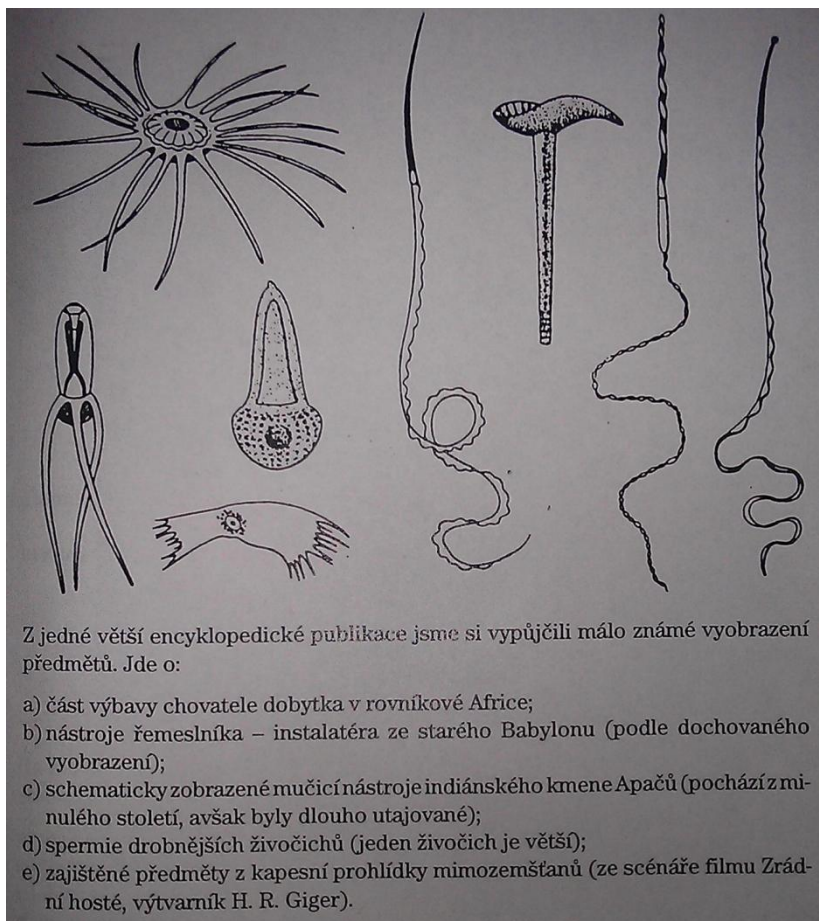
Po stručném zahájení jsem zařadila krátkou úvodní hru, abych tak navodila tvůrčí atmosféru pro následující interpretaci. Tyto ledolamky neboli „ajsbrejkry“ se mi velice osvědčily, neboť pokud „kruh bezpečí“ ohraničuje realitu běžného života a výrazové hry, pak ledolamky tvoří ono nenásilné přemostění těchto prostředí. Pomocí jednoduché hry či jen několika slov jsme opustili svět běžného života, tedy školy, domácích úkolů a hádek s kamarádkou a dostali jsme se do světa, ve kterém jsme potřebovali být – výkladového a tvůrčího.

⁸⁵ SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK J., ELIÁŠOVÁ S.: *Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 200 s. ISBN: 978-80-7367-322-2. Konkrétně s. 188

⁸⁶ tamtéž, konkrétně s. 189

Takovéto úvodní aktivity slouží hlavně k rozvíjení dovednosti vyjadřovat své dojmy z věci nebo druhých bytostí a učit se rozumět výrazům kolem nás. Jak jsem již naznačila, bývají velmi užitečné z hlediska rychlého soustředění pozornosti na společnou činnost a pro motivování posluchačů.⁸⁷

Pro větší názornost zde uvedu příklad ledolamky, kterou jsem použila jako úplně první.



Obr. 5 Příklad ledolamky. Co je na obrázku? Zemědělské náčiní, spermie nebo vybava mimozemšťanů?

jsem předpokládala, že skutečně pomůže „prolomit ledy“ mezi mnou, neznámou lektorkou, a studenty.

V knize *Nové psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti* od Eduarda Bakaláře jsem objevila tzv. Obrázkový kvíz. Hra spočívala v určení toho, co vidíme na zobrazené fotografii či nákrese, přičemž jsme vybírali z několika možností odpovědí pod obrázkem (viz obr. 5⁸⁸). Doufala jsem, že takováto aktivita na úvod pomůže procvičit schopnost dívat se a tudíž i naladí studenty k interpretaci dalších děl.

Zároveň to byla aktivita nenáročná, mnohdy i překvapivá a vtipná, tudíž

⁸⁷ SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK J., ELIÁŠOVÁ S.: *Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 200 s. ISBN: 978-80-7367-322-2. Konkrétně s. 21

⁸⁸ BAKALÁŘ, E.: *Nové psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 224 s. ISBN: 80-7178-235-1. Konkrétně s. 33

3.3.3 Co vím, co vidím, co říkám, co slyším?

Poté, co jsem promítla reprodukci daného obrazu, měli studenti za úkol poznamenat si vstupní znalosti, pokud nějaké mají, a kde se je případně dozvěděli. Pokud nevěděli přesné údaje, doporučovala jsem jim tipnout si a svůj tip zdůvodnit.

Dalším bodem byl záznam samotné „naivní“ interpretace. Studentům jsem v tomto bodě pomáhala doplňujícími otázkami, jako např. *Popište, co na obraze vidíte. Jaké z něj máte pocity? Jaká z něj dle vás číší atmosféra?* Šlo mi o to „dovysvětlit“ svou představu o výpovědích studentům, přiblížit jim, co po nich vlastně chci, ale zároveň je v jejich interpretacích co nejméně ovlivňovat.

Jak by se podle tebe měl obraz jmenovat? Tuto otázku bych ráda zdůraznila, neboť povětšinou stručně, jasně a věcně zachytila to hlavní, jak student o obraze uvažuje. Pokud neměl tušení, co si o díle myslet, měl problém vymyslet i název.

Následovalo sdílení „naivních“ interpretací v „kruhu bezpečí“. Mluvil vždy jeden student, ostatní poslouchali, případně si dělali poznámky, stejně jako já. Většinou jsem každého studenta nechala vyložit vše, co si zapsal, občas jsem pokládala doplňující otázky (které jsem si poznamenala v průběhu respondentova výkladu), jejichž odpovědi jsem „nutila“ studenta zaznamenat a sama jsem si je také napsala. Na konci dialogu jsem se pokusila stručně shrnout vše, co student řekl a on mi dal za pravdu, případně mě doplnil nebo opravil. Tato závěrečná „tečka“ měla rozhodně svůj význam, a to proto, abychom všichni ve skupině skutečně pochopili výklady svých kolegů a zamezili tak případným nedorozuměním. Samozřejmě jsem nechávala prostor i na připomínky, které mohli mít studenti na interpretace svých spolužáků a nabádala je, aby si zapisovali každý, byť sebemenší detail. Nutno dodat, že mé nabádání bylo hlavně zpočátku nezbytností, postupem času jsem si ovšem své posluchače „vycvičila“ natolik, že jsem větu „Zapiš si to, prosím.“ téměř přestala používat. Právě z těchto fragmentů dialogů jsem ihned po výzkumu sestavila přibližné rozhovory, které jsme na hodinách vedli a ze kterých dále čerpám v kapitole 3.4.

3.3.4 Edukace

Na začátku této části jsem vyzvala studenty ke sdílení vstupních znalostí, které si poznamenali při svém prvním pohledu na vizuální artefakt, a poté přešla k asi patnáctiminutové přednášce o díle, jeho autorovi, kontextu dějin umění a případných

souvisejících zajímavostem. Svá slova jsem doprovázela prezentací s reprodukcemi dalších autorových děl, studenti mezitím poslouchali, případně si zaznamenávali některé informace.

3.3.5 Co se změnilo?

Po edukaci nastal čas na záznam poučené interpretace. Znovu jsem studentům promítla reprodukci a dala jim čas k přemýšlení nad případným posunem jejich výkladu. Opět jsem pokládala pomocné otázky typu: *Změnil se tvůj pohled na obraz s tím, co nyní víš? Pokud ano, jak? Změnily se tvé pocity, vnímaná atmosféra?*

Sdílení poučených interpretací probíhalo prakticky stejně jako v případě těch nepoučených – dialogy s jednotlivými studenty, závěrečné souhrny a případné dotazy či připomínky. Několikrát se při této části strhla bouřlivá diskuze o (nejen) estetických kvalitách obrazu, kterou jsem jen s obtížemi dokázala řídit. V takových chvílích jsem trochu litovala, že jsem nepoužila elektronický záznam, právě k zachycení těchto spontánních reakcí by byl velmi užitečný.

3.3.6 Závěrečná reflexe

Poté, co mi studenti veškeré své poznámky přepsali do záznamových archů, jsme se opět sešli v našem kruhu, abychom se věnovali poslední aktivitě – reflektivnímu dialogu. Tuto metodu definujeme jako rozhovor o zkoumavém návratu k tomu, co bylo zažito, přičemž tento návrat se skládá ze dvou neoddělitelných složek: ze zpětného pohledu tvořícího a prožívajícího člověka a také z porovnání vlastního zážitku se zážitky druhých lidí.⁸⁹

Ukončit hodinu reflexí se mi zdálo stejně vhodné jako zahájit jí ledolamkou – znamenalo to podělit se o zážitky, zhodnotit hodinu a smysluplně ji tak uzavřít a vrátit se do každodenního světa. Zejména jsem ji ocenila hned po první hodině, kdy mi studenti také říkali, co se jim líbilo a co méně a já jsem dle toho mohla zařadit další naše setkávání.

3.4 Obrazy a slova, slova a obrazy

Za dobu celé první fáze mého zkoumání se mi podařilo shromáždit záznamy 58 interpretací pěti různých uměleckých děl od pěti až šesti respondentů (počet se různil sezení od sezení). Konkrétněji to znamená 27 záznamů poučených, 27 těch nepoučených a k tomu ještě 4

⁸⁹ SLAVÍK, J.; WAWROSZ P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3. Konkrétně s. 271.

expresivní interpretace. V kapitolách, které následují, si přiblížíme podobu některých těchto výkladů, mnou zachycené a interpretované posuny mezi těmi „naivními“ a „poedukačními“ a konečně i jejich dopad na výchovu a vzdělávání mých svěřenců.

Součástí textu je také porovnání s výsledky druhé fáze mého výzkumu, tedy s výklady a jejich posuny ve skupině pracovně nazvané „laická“.

3.4.1 *Ostrov Mrtvých*

Už když jsem se poprvé zamyslela nad tím, která díla pro svůj výzkum zvolím, bylo mi jasné, že tento obraz (obr. 6⁹⁰) nemohu vynechat. Jeho ponurá, záhadná a zároveň čímsi uhrančivá atmosféra zmátla mě i nejednoho diváka, kterému jsem (ještě před samotným výzkumem) dílo ukázala.



Obr. 6 Obraz ke snění. Ostrov mrtvých, Arnold Böcklin. Tempera na mahagonovém dřevě, rok 1883, 3. verze. Museum der Bildenden Künste, Lipsko.

Bylo na místě začít vizuálním artefaktem zajímavým a hlavně ne příliš známým, který dá prostor nepředpojatému výkladu vycházejícímu především z vlastní fantazie a obecnějších znalostí výtvarného umění a nikoliv z interpretací odborníků.

Jak se dalo předpokládat, tento obraz i jeho autor byl pro všechny respondenty neznámý, žádné vstupní znalosti nemohly tedy ovlivnit předporozumění, se kterým do interpretace vstupovali.

⁹⁰ *Wikipedia.org* [online]. c2005 (cit. 31. 10. 2011)
<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Arnold_Boecklin_-_Island_of_the_Dead,_Third_Version.JPG>

3.4.1.1 Portál?

Studenti se jednohlasně shodli na tom, že jim obraz připadá tajemný, pochmurný až depresivní. Jirka (dále pod značkou J) s Vojtou (značka V) ho nazývali znázorněním vchodu do neznáma, do temného a tajuplného prostředí, jakéhosi portálu, který sídlí v našem světě – proto je prý také okolí tmavého lesa světlé a působí bezelstně až optimisticky. Jejich názory se ale rozcházely, když jsem pokládala (pod značkou P) další otázky:

P: „Mezi jakými světy myslíš, že je ten portál?“

V: „No, mezi tím temným a naším. Vlastně ten obraz má znázorňovat nějaký vchod do temna. A ta postava v bílém na tom člunu, to je strážce, který hlídá, aby se ta temnota nedostala do celého světa, do toho našeho.“

P: „Aha, dobře. A Jirko, co myslíš ty, jaké světy ten portál propojuje?“

J: „Já si ale nemyslím, že by to bylo opravdu nějaké reálné znázornění portálu mezi dimenzemi nebo tak něco... já si spíš myslím, že autor tím chtěl vyjádřit takový pozitivní zevnějšek a negativní vnitřek. Jako u lidí. Taky se může člověk navenek tvářit mile a jako ten hodný, ale uvnitř takový třeba není.“

P: „Takže myslíš, že to mělo být zobrazení metafory na lidskou přetvářku?“

J: „No, to spíš. Takové symbolické znázornění toho, jak nic nemusí být tak, jak se na první pohled zdá. Ani člověk ne.“

Zatímco tedy Vojta zůstal u své „sci-fi“ představy portálu mezi světem dobra a zla, Jirka šel od „Brány do neznáma“ ještě dál, do metaforického prostoru, kde bezútěšný les a rádobý přátelská skaliska symbolizují lidský klam, přetvářku a pokrytectví.

3.4.1.2 Postava na člunu

Vojtově představě o zlu, které něco střeží, aby se nešířilo dál, se přiblížila ve své interpretaci i Lucie. V jejím případě ale nehlídá temnotu strážce na lodi, ale vysoké skály, které jí ohraničují. Bílou postavu ve člunu (obr. 7) považovala Lucie za převozníka, který převáží druhou, tmavší postavu.

P: „Kdo je ta podle tebe ta druhá postava na člunu?“

L: „Podle mě je to mrtvý člověk, který konal v životě něco špatného... zlého.“

P: „Proč myslíš?“

L: „Protože ten obraz na mě tak působí. Ty stromy jsou hodně tmavý, vypadá to jako hodně hluboký les. Jako kdyby chtěl malíř znázornit peklo nebo podsvětí...“

P: „Co myslíš, že je za tím lesem?“



Obr. 7 Postava. Ostrov mrtvých, detail.

L: „To je právě to. My to nevíme. A proto je to tak tajemné. Ten tmavý les končit nemusí, může to být právě to peklo, kam přijde ten hříšník na lodi. A třeba tam může být světlo a louka, nějaký ráj nebo tak něco. A pak by ten člověk na loďce ani zlý být nemusel a ty temný stromy pak můžou symbolizovat nějakou formu zkoušky, kterou ten mrtvý musí projít, aby se dostal do ráje.“

Naopak Tereza ani žádnou postavu nezaregistrovala (viz Příloha: obr. 1). Až při sdílení interpretací vyjádřila údiv, že se nad člunem a jeho pasažéry vůbec nepozastavila.

T: „Dolní části obrazu jsem si moc nevšímalá, myslela jsem, že ta postava v bílém je gejzír nebo tryskající pramen!“

P: Ty jsi tedy tuhle část obrazu skoro vypustila?

T: „No... dá se říct, že jo. Vždyť já jsem ani nepostřehla, že je to člun, to vidím až teď. Hodně mě upoutaly ty vysoké stromy a skály, připadá mi to jako nějaký zchátralý amfiteátr. Nebo možná vězení...“

Je vskutku pozoruhodné, kolik významů může skrývat výraz nejasné „postavy“ v bílém. I Viktorie (značka Vi) v něm viděla něco jiného.

Vi: „Já myslím, že to je nevěsta. Protože je celá v bílém a stojí před takovým tím oddávacím pultem... nebo stolem. Jak za ním stojí vždycky ten, kdo je oddává.“

P: „Aha. A proč myslíš, že je ve člunu?“

Vi: „Protože pluje na ten ostrov. Třeba se tam má setkat se svým ženichem. Nebo je ten ženich už po smrti a na tom ostrově je pohřben.“

P: „Po smrti?“

Vi: „No tak ten obraz přece není úplně veselý, spíš temný, jako by tam byl nějaký ten stín smrti.“

Zde se hodí odkázat na vyjednávání významu výrazu, kterým se zabývala kapitola 2.1. Jistě si vzpomeneme na obrázek, v němž jsme všichni viděli ikonické zobrazení mužské postavy, protože *takhle zkrátka mužská postava vypadá*. Také si určitě vybavíme trojici pojmů, která poskytuje teoretické zázemí pro výzkum vztahů mezi strukturou, interpretačním kontextem a přisuzovanými významy výrazu. Jedním z těchto pojmů byla *struktura* neboli uspořádání částí do celků dle určitého řádu. A právě lehce nejasná struktura onoho bílého výrazu způsobila, že bylo možné tento výraz interpretovat i jinak než jako postavu na člunu. Uspořádání částí jako jsou ruce, nohy, hlava, krk, to nám zde chybí, abychom řekli, že tohle je lidská postava a to s jistotou, kterou jsme měli u Michelangelova Davida nebo WC panáčka. Ale i sama Tereza přiznala, že když se podívá pozorněji a lépe, tak nemůže dále trvat na své interpretaci a všichni ve skupině jsme se shodli – spíše než o gejzír se jedná o lidskou figuru. Interpretovat bílou skvrnu jako postavu na člunu je přece jen o něco přesnějším, tudíž i „lepší“ výkladem. Nabízí se však otázka proč?

Odpověď hledejme v kapitole 2.1, konkrétně v *ko-textu* a *kontextu* vizuálního výrazu. Abychom správně určili jeho význam a tím se zasloužili o „lepší“ výklad, je třeba zohlednit jeho bezprostřední okolí a prostředí, ve kterém se nalézá v daném procesu komunikace a zároveň i oblast našich myšlenek, poznatků a zkušeností.

Bezprostřední okolí výrazu „bílá skvrna“, tedy její ko-text, je člun na moři (či jezeře) evidentně se pohybující směrem k pevnině. Pomocí oblasti zakládající naše předporozumění (kontextu) zcela bezchybně odvodíme, že v daném prostředí se nám pro tento výraz nejlépe hodí význam lidské postavy.

Vydejme se do tohoto významu ještě hlouběji – kdo je ta postava na lodi? Je to muž nebo žena? Nevěsta nebo strážce? Duše zemřelého nebo převozník? I na tyto otázky si můžeme odpovědět pomocí ko-textu a kontextu, nicméně v této chvíli, kdy je kontext studentů omezený, jelikož nemají žádné faktické informace o obraze a jeho autorovi, se naše výklady budou různit a každou alternativu, kterou rozumně zdůvodníme pomocí ko-textu a kontextu, lze považovat za správnou.

Nevěsta bývá celá v bílém stejně jako postava na lodi. Navíc je zde ten bílý objekt před ní, který by se dal zcela určitě považovat za oddávací pult. To jsou ko-textové a kontextové souvislosti, jež spolehlivě ospravedlňují význam postavy-nevěsty. Stejně oprávněné okolnosti bychom našli i u postavy-strážce nebo postavy-převozníka. Abychom se ve svých výkladech

posunuli dál, potřebujeme obohatit pole, ze kterého naše předporozumění vychází. Musíme se o obraze dozvědět více.

3.4.1.3 Ke snění

„Dostanete, jak jste si přál, obraz ke snění. Musí působit tak tiše, že se člověk poleká, když někdo zaklepe.“⁹¹

Těmito slovy, kterými Arnold Böklin doprovázel první verzi svého obrazu, jsem uvedla svou krátkou přednášku. Autor namaloval celkem pět verzí, já jsem studentům promítla verzi třetí z roku 1883, a všechny se jmenovaly stejně – *Obraz ke snění*. Takový jim dal název sám autor. Až Gurlitt, obchodník s uměním, se kterým úzce spolupracoval, jméno změnil na atraktivnější *Ostrov mrtvých*. Kunsthistorici i další interpreti se shodují na tom, že veškeré otázky, které se vážou k obsahu a významu zůstávají úmyslně otevřené. Je to kultovní místo nebo snad pohřebiště? Stojí na člunu postava kněze, strážce duší nebo převozníka?⁹²

Arnold Böklin, švýcarský symbolistní malíř kladl důraz na to, aby vypravěčské detaily byly jen impulsem pro divákovy představy. Svým pojetím tvorby byl idealista. Měl za to, že se „celá skutečnost“ obrazu vyjeví pouze tehdy, když se spojí objektivní se subjektivním pojetím a výsledek je předložen divákovi. Ten tak dostane prostor dílo pochopit a procítit.⁹³

Nyní je tedy více než jasné, proč jsem si pro první interpretační hodinu vybrala právě tento obraz. Které jiné pojetí než idealistické by mi nabídlo takovou oblast pro interpretaci téměř ničím omezenou? Tím, že jsem si zvolila *Ostrov mrtvých* jako úvodní dílo, jsem ukázala studentům, kolik obsahů, výrazů a významů jsou schopni nalézt v jediném díle, a povzbudila je tak k výkladům dalších, možná i interpretačně méně zajímavých děl.

3.4.1.4 Říše mrtvých

Stojí za zmínku, že po edukaci začali všichni studenti chápat obraz více v souvislosti se smrtí. Doteď tam byl jen stín smrti, nyní, když znají název obrazu a další výklady, se všichni bez výjimky ve svých interpretacích zabývají myšlenkou na lidský skon.

Lze nepochybně říci, že díky odbornému výkladu se zvýšila *interpretační jistota* studentů. Podporou v edukaci se jejich výklady jakoby „zostřily“ a zmizela z nich alespoň určitá míra

⁹¹KRAUSOVÁ, A-C.: *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3, konkrétně s. 68.

⁹² tamtéž.

⁹³ tamtéž.

pochyb a nejasností. Přece jen už věděli něco zcela zřetelného, o co se mohli ve svých interpretacích opřít.

J: „Já už to rozhodně nevidím jako metaforu přetvářky. Více jsem se zaměřil na smrt a na ty dvě postavy.“

P: „Jak chápeš ty dvě postavy?“

J: „Ta tmavá, co sedí, to je převozník. To je osoba vyslaná Bohem a má jediný úkol – převézt duši dobrého člověka na Ostrov mrtvých.“

P: „A ten dobrý člověk, to je ta druhá postava?“

J: „Jo, tu postavu v bílém teď vidím jako čistou duši někoho, kdo byl v životě hodný a dobrý.“

P: „A co ty, Vojto?“

V: „No, já to taky spíš chápu ve větší souvislosti se smrtí. Ale pořád mi do toho zapadají ty dva světy a jejich strážce.“

P: „A jak ti do toho zapadají?“

V: „Ten ostrov, ty temné stromy, to je říše mrtvých, kterou střeží bílá postava. Ta tmavá na lodi, to je duše zemřelého, která se pokusila utéct do světa živých, ale bílý strážce jí vrací zpět.“

Vojta se tedy svých dvou říší nevzdal, jen je přeměnil na říši mrtvých a živých a bílou postavu nyní vidí jako strážce duší. Jirka upustil od metafory přetvářky a uchýlil se k říši mrtvých a převozníkovi. Za povšimnutí rozhodně stojí, že onoho převozníka znázorňuje postava tmavší, zatímco bílou postavu chápe Jirka jako duši dobrého člověka bez viny.

Také Viktorie a Tereza se z velké míry odchýlily od svých nepoučených interpretací a obě se věnovaly spíše myšlence smrti a posmrtného života. Shodly se však na jedné skutečnosti:

T: „Na to, abychom to chápali jako zobrazení smrti coby osvobození je to moc temné, ale zas na znázornění temné smrti je to stále málo tmavé a chybí tam třeba další symboly.“

Vi: „To mi tam taky chybí, třeba nějaká zvířata, co symbolizují smrt. Třeba havran nebo krkavec. Ale jinak mi to nepřijde nijak temné na to, abych to viděla jako špatnou smrt.“

P: „A co ty postavy? Jak vidíte je?“

T: „Já myslím, že tu loď řídí ta bílá a to je převozník bez tváře.“

P: „Bez tváře?“

T: „No, jako neutrální... není ani dobrý ani zlý a není ho možné podplatit ani uprosit.“

Vi: „Takhle ho taky vidím. Jako němou postavu bez tváře a pocitů. A ta druhá postava, to je člověk, co chce zemřít...“

P: „Chce zemřít? Jakože spáchal sebevraždu?“

Vi: „To ani ne. Spíš že to byl člověk, který prožil dlouhý a spokojený život a smrt vidí jako odpočinek. Proto tam jede a nebrání se.“

Zajímavá byla reakce Lucie. Ta totiž na mou otázku, zda se její pohled na obraz změnil, jako jediná odpověděla záporně.

L: „Už předtím jsem to viděla jako zobrazení pekla nebo posmrtného života. Ani pohled na postavu v bílém se nezměnil, je to převozník, co převáží duše mrtvých lidí.“

P: „A co ty duše, jsou zlé nebo dobré?“

L: „To si pořád nejsem jistá. Pořád může být ten temný les nějaký ten očištec ale i peklo pro hříšníky. To se taky nezměnilo.“

Shrneme-li tyto přepisy dialogů, shodneme se jistě na tom, že nejpůsobivějším faktorem, který změnil naivní interpretace v tomto případě, je bezesporu *název* vizuálního artefaktu. Jeho důležitost a dopad na naše předporozumění jsem již probírala v kapitole 2.3.7, nyní si to jen krátce připomeňme. Pokud by například považoval pan Gurlitt název *Obraz ke snění* za dostatečně atraktivní, pak by možná studenti ve svých poučených interpretacích nepodlehli tak silnému tématu, jakým bezesporu smrt je, a jejich nynější výklady by se od nepoučených nelišily tak výrazně.

3.4.1.5 Ostrov mrtvých očima „laiků“

Je zcela pochopitelné, že i respondenti „laické“ skupiny se s Böklinovým obrazem setkali poprvé, proto otázka o vstupních znalostech zůstala bez odpovědi. Jen jeden z nich, Pavel podle stylu malby odhadoval, že jde o autora z 18. století.

Jak jsem již uvedla výše, *Ostrov mrtvých* je obrazem mnoha pravděpodobných a správných interpretací díky stylu, v jakém je namalován – idealismu. Proto jsou i nepoučené interpretace obou skupin velmi bohaté na nalezené významy.

Na rozdíl od studentů nikdo z „laických“ respondentů neuvedl, že by mu obraz připadal pochmurný až depresivní. Naopak zaznamenali poklidné až optimistické pocity. Pouze Pavel se nechal slyšet, že v něm budí trochu ponurý, zároveň ale i uklidňující dojem.

Ivana ve svém výkladu (viz Příloha: obr. 4) přesně zachytila to, co si lze snadno představit pod původním názvem díla, *Obraz ke snění*:

I: „Obraz je krásný, představuje zvláštní spojení skály a vzrostlých stromů na bájném nebo mytickém místě. Nejsou tam ptáci, místo je asi hodně tiché.“

Pavel se jako někteří studenti zaměřil na fenomén smrti a popisuje ostrov jako místo posledního odpočinku, podobně jako Lucie, která se ovšem navíc zabývá myšlenkou pekla nebo nebe.

P: „Dílo podle mě zobrazuje fiktivní místo, na které se nelze dostat jinak než na loďce. Vidím na něm právě připlouvající loď vezoucí pozůstalého, který doprovází nebožtíka v rakvi na místo posledního odpočinku.“

Úplně jinak dílu porozuměl Vojta, na kterého ostrov působí ne zrovna pohostinně.

V: „Postava na loďce je mesíáš, který pluje na ostrov kázat zakázanou víru. Právě proto, jak ten ostrov vypadá si myslím, že nebude trvale obydlený, ale budou na něm asi odpadlíci, jako Ježíšovo hnutí v katakombách.“

Poté, co jsem respondentům vyložila několik údajů o díle a autorovi a (hlavně) uvedla název, jsem se setkala se stejnou změnou ve výkladech jako v případě studentů – začali obraz chápat jako znázornění hřbitova nebo pohřebiště. Pavel a Vojta se shodli na tom, že jde o zobrazení smrti bez obav a strachu. Žádná pochmurná nálada, naopak, výjev působí pozitivně a jako místo spočinutí těl a duší nelze vybrat lépe.

Ivana se ovšem s touto představou neztotožnila, ba přímo nesouhlasila s daným názvem obrazu.

I: „Místo není pusté ani deprimující, je tam život v podobě vzrostlých stromů a lidí plujících na loďce. Navíc je tam i dost světla, takže na to, aby to ve mně evokovalo smrt, to je příliš světlé a málo temné. Ztotožňuji se spíše s názvem, který dal obrazu přímo autor.“

Lze říci, že až na tuto výjimku se posun interpretací odvíjel stejně jako v případě skupiny v první fázi výzkumu a roli hlavního ovlivňujícího faktoru opět sehrál název vizuálního artefaktu. Dle mého mínění je to proto, že samotný obraz nabízí tolik možných správných výkladů a jeho divák se tedy potřebuje zachytit něčeho určitého a daného. Je ovšem na pováženu, že v tomto případě se nespolehá na samotného autora, vždyť ten nejen že obraz

namaloval v duchu idealismu, on ho i původně pojmenoval tak, abychom v něm nalézali tolik významů, kolik jen chceme. Gurlitt tudíž změnou názvu neposkytl obrazu jen větší atraktivitu, ale zároveň nám, interpretům, dal určitý návod, jak k obrazu přistupovat. A i když se původní myšlenku autora s největší pravděpodobností nedozvíme, fakt, že evidentně souhlasil se změnou názvu, nám také může dát určitou interpretační jistotu. Zdravý rozum nám napoví, že pokud by Böklin pramálo stál o to, aby byl jeho *Obraz ke snění* vykládán v souvislosti se smrtí, nenechal by Gurlitta název „zatraktivnit“.

3.4.2 Campbellova polévka

Rozhodující mezník v tvorbě Andyho Warhola (obr. 8⁹⁴) jsem zvolila, aby reprezentoval lehce šokující umělecké dílo. Vždyť koho by napadlo *prachšprostu reklamou* vystavit v galerii?

Ani u tohoto obrazu jsem se nesečkala s přesnou odpovědí na otázku o vstupních znalostech, ovšem většina studentů správně uvedla, že jde o dílo z 20. století.

3.4.2.1 Je x není umění?

Tato otázka trápila respondenty snad nejvíce. Na jednu stranu tu byla skutečnost, že jsem jim zde promítala pouze díla, která byla shledána za umění. Na stranu druhou, *je to přece plechovka!* Může být jednoduché zobrazení plechovky vůbec umění?

Bára, studentka, která dorazila až na druhou interpretační hodinu na doporučení svých spolužaček, si tím není jistá.

B: „Umění to asi není. Já nevím, ale spíš ne. Nemám moc ráda obrazy, kde hned vím, co je na



Obr. 8 Reklama v galerii. Campbellova polévka, Andy Warhol. Syntetická polymerová barva na plátně, rok 1962. Museum Of Modern Art, New York.

⁹⁴ *Wikipedia.org* [online]. c2006 (cit. 31. 10. 2011)

< http://en.wikipedia.org/wiki/File:Warhol-Campbell_Soup-1-screenprint-1968.jpg>

nich zobrazeno. Umění musí být trochu záhadné, tajemné.“

P: „Proč si tedy myslíš, že to autor vytvořil?“

B: „ Myslím, že to byl muž bez ženy, co rád vařil jednoduchá jídla z konzerv. Takže vlastně zobrazil to, co má rád. A byl to rozhodně realista, zobrazoval věci tak, jak jsou. A taky měl určitě smysl pro detail, zobrazil i to, jak je plechovka odřená, i ten znak je detailní.“

Vi: „Mně naopak přijde, že nic není do detailu. Například ten znak – nejde moc rozeznat, co na něm je. Pro mě to umění není vůbec.“

P: „A proč?“

Vi: „No jak říkala Bára, s tím souhlasím. Je to moc jednoduché. Myslím, že nad obrazem se musíme víc zamyslet, tohle je moc prvoplánové.“

P: „A proč myslíš, že vytvořil autor takový obraz?“

Vi: „To teda opravdu nevím. Nechápu, jak tohle mohlo někoho napadnout namalovat, působí to na mě směšně a legračně, je to jako dětský obrázek nebo reklama na kečup. Vlastně když jsem to viděla poprvé, vzpomněla jsem si na film Terminál, tam měla ta hlavní postava podobnou plechovku, ve které si schovávala sběratelské kartičky. A ta plechovka pro toho muže byla životně důležitá, protože měla osobní a citovou hodnotu. Možná měl autor z podobného důvodu citový vztah k plechovce od kečupu, nebo čeho.“

Zápornou odpověď na otázku o umění jsem dostala i od Vojty, který svou nepoučenou interpretaci shrnul do jedné strohé věty.

V: „Podle mě je to reklama a ne umění, na to je to moc jednoduché.“

Stručně řečeno, žádný ze studentů ve svém výkladu nepovažoval *Campbellovu polévku* za hodnou vystavit ji v galerii jako umělecké dílo a to hlavně z již uvedených důvodů – příliš jednoduché, prvoplánové, snadno kopírovatelné, tedy autorsky neoriginální. S jedinou výjimkou, kterou tvořila Lucie.

L: „Podle mě to umění je, protože i jednoduchý obraz může zakrývat práci, která byla vykonána při jeho malování. A je to moderní umění.“

P: „Co tím myslíš?“

L: „No, moderní malíři takové obrazy dělali, ne? Trochu šokující a třeba i jednoduché“

3.4.2.2 Válka ve Vietnamu nebo lidská přetvářka?

Někteří studenti se ovšem pokusili najít a vyložit význam i takového „neuměleckého“ umění, a došli k velmi překvapivým závěrům.

T: „Proč by někdo maloval plechovku rajčatového protlaku? Napadá mě, že měl možná hlad. Nebo právě by to mohlo mít i hlubší myšlenku. Třeba tím chtěl autor naznačit takovou zakonzervovanost charakteru člověka, nějakou lidskou uzavřenost, možná přetvářku.“

P: „Mohla bys to ještě zkusit rozvést?“

T: „No, nápis na plechovce nám říká, že je uvnitř něco rajčatového, ale to nemůžeme vědět jistě, dokud se do ní nepodíváme. A tak je to podle mě i s lidmi. Dokud je opravdu nepoznáme, jakoby je neotevřeme, nikdy nebudeme přesně vědět, co v nich je.“

Je až neuvěřitelné, co může v člověku evokovat obyčejná plechovka tomatové polévky! Příklad dalšího podobně fascinujícího výkladu poskytl Jirka (viz Příloha: obr. 2).

J: „Vidím v něm odkaz na dobu, kdy vznikl, dobu války ve Vietnamu. Barvami vyjadřuje to, že v té době převládaly boje a krveprolití nad mírem. Červená je krev, bílá znamená mír. A protože je červená nad bílou, znamená to, že krev stéká do míru, takže krev a boj má navrch.“

P: „Myslíš jako na naší vlajce? Že červená nemůže být nahoře, aby „nestékala“ do bílé jako do míru?“

J: „Jo, přesně tak. Proto to nemusí být jen obyčejná plechovka, ale odkaz na svou dobu.“

Stojí za povšimnutí snaha studentů najít symboly, významy a obsahy i v tak na první pohled interpretačně omezeném díle, jakým nepochybně *Campbellova polévka* je. Toto úsilí bylo možné vidět už během zaznamenávání nepoučené interpretace, kdy se po prvotním mírném šoku („*Co to má být?*“) snažili nalézt alespoň něco, nad čím by se mohli hlouběji zamyslet. Typickým příkladem byla pečeť uprostřed, ale ani ta je pro svou nečitelnost („*Na to bych potřebovala lupu.*“) neuspokojila natolik, aby se jí blíže věnovali.

A právě v tomto bodě se výklady respondentů rozešly a rozdělily tak skupinu na dva tábory – na interprety, kteří vzdali veškeré snažení najít něco uměleckého ve zcela „neuměleckém“ zobrazení konzervy, a na ty, kteří odmítli skutečnost, že by dílo zobrazovalo jen a pouze nějaký polotovar, a našli a popsali jeho možné obsahy a významy.

Bylo až politováníhodné tyto významově bohaté výklady označit za „horší“, jelikož bychom měli brát v potaz všechny faktory poměřující správnost interpretace (viz kap. 2.3), nejen

objektivní smyslově vnímatelné vlastnosti („*Je to konzerva.*“) a působení na diváka („*Nemůže to být jen tak nějaká konzerva.*“), ale i původní záměr autora.

3.4.2.3 Mimesis, exprese, instituce...?

Dovolím si zde malou odbočku a pokusím se přiblížit některé teorie pojetí umění, které by nám mohly pomoci osvětlit, co lze považovat za umění a co nikoliv.

1. *Teorie o umění jako mimesis* neboli nápodoba tvrdí, že všechna umělecká díla jsou imitacemi a reprezentacemi objektů a situací reálného světa. Dle Platóna, který je autorem této teorie, je pak umění druhořadé, neboť musí být podřízené skutečným předmětům a ty jsou hmotným obrazem idejí.⁹⁵

Dle této teorie bychom s čistým svědomím mohli dílo Andyho Warhola za umění považovat, neboť se jedná o realistickou nápodobu reálného objektu – konzervy.

2. *Teorie o umění dle Aristotela* ve své podstatě navazuje na Platónovu teorii, zohledňuje však i pozitivky, které umělecká díla v divákovi vyvolávají. Pokud se tedy zaměříme na emocionální smysl, nesmíme opomenout teorii *katarze*. Ta nás má prostřednictvím emocí v díle obsažených a námi vnímaných očišťovat od emocionálních poruch běžného života.⁹⁶

Je otázkou, zda by i v tomto Andy Warhol a jeho *Campbellova polévka* obstála také tak jednoznačně. Pocity zcela jistě tento vizuální artefakt vyvolává – zmatek, mírný šok i pobavení, není to ale málo?

3. *Teorie o umění coby expresi*⁹⁷, jejímž autorem je Lev Nikolajevič Tolstoj, se podobá té předchozí v tom, že také zohledňuje emocionální prožitek diváka. Podle ní je umění akt, při němž člověk pomocí určitých vnějších znaků úmyslně přenáší na jiné lidi své pocity a oni se jimi nakazí a prožívají je jako své vlastní.⁹⁸

Toto pojetí exprese kritizuje Nelson Goodman (*Jazyky umění*. Praha: Academia, 2007), který přitom mimo jiné upozorňuje na závažný rozdíl mezi *evokací* (vyvoláním) a *expresí*. Umělecké dílo zdaleka nemusí vyvolávat ty pocity, které expresivně vyjadřuje. V praxi to znamená to, že např. zmučený výraz ve tváři zobrazené osoby v nás vyvolá spíše soucit než fyzickou bolest. Goodman z těchto a dalších důvodů zamítá výhradně emocionální pojetí exprese, které pokládá za zužující a chybné, a vykládá expresi jako jeden z několika hlavních

⁹⁵ PODLIPSKÝ, R.: *Umění v kontextech vzdělávání*. (přednáška) Plzeň: ZČU, 24. 2. 2011.

⁹⁶ tamtéž.

⁹⁷ Následujících 7 odstavců vzniklo na základě konzultace s vedoucím práce.

⁹⁸ PODLIPSKÝ, R.: *Umění v kontextech vzdělávání*. (přednáška) Plzeň: ZČU, 24. 2. 2011.

druhů reference (denotace, exemplifikace, exprese, popis ad.), které se v uměleckém díle mohou uplatnit všechny, anebo jen v nějaké kombinaci, případně i jen jediná z nich.

Z toho pak vyplývá, že umění nelze vyložit *absolutně*, tzn., jako odpověď na otázku *co* (je umění), ale pouze *relativně* jako odpověď na otázku *kdy* (za jakých okolností) se cosi stává uměleckým dílem. Umělecké dílo proto – z Goodmanova pohledu – může, ale nemusí být expresivní.

Nadto, exprese díla není záležitost emocí, které dílo vyvolává. Exprese pro Goodmana je obrazné vyjádření nejenom emocí, ale i jiných lidských vlastností nebo stavů prostřednictvím díla. V tomto ohledu je exprese doplňkem nebo protipólem denotace. I hudební dílo, které nic nedenotuje, může něco předvádět (exemplifikovat) – např. určitou kvalitu zvuku, rytmus, melodii – a expresivně vyjadřovat – např. zadumání, soustředění, něhu apod.

Pokud bychom tedy u plechovky uvažovali o expresi z Goodmanova pohledu, měli bychom jí obrazně přisoudit nějaké lidské vlastnosti nebo stavy – může být veselá, přitažlivá, anebo třeba strohá či nepřístupná.

Budeme-li zkoumat *Campbellovu polévku* z pohledu exprese Tolstého, ani tam si nemusíme být tak jistí, zda jej považovat za umělecký počín. Velice nesnadno určíme emoce, které Andy Warhol prožil a na jejichž základě vytvořil tento vizuální artefakt. Lze vůbec z obrazu jako je tento určit pocity v něm obsažené? Jaké v nás vůbec plechovka může vzbuzovat pocity?

Pokud ji metaforicky exemplifikujeme, jako se o to pokusila ve svém výkladu Viktorie („... vzpomněla jsem si na film *Terminál*, tam měla ta hlavní postava podobnou plechovku, (...) *A ta plechovka pro toho muže byla životně důležitá, protože měla osobní a citovou hodnotu.*“), pak není problém vybavit si emoce, které v nás může vyvolat představa plechovky coby životně důležitého objektu. Znovu je ale záhodno zdůraznit, že jde o emoce naše a nikoli autorovy.

4. *Teorie o umění jako o nástroji a výrazu sebeobjevování a sebevyjádření autora* z pera britského filozofa a historika Robina George Collingwooda je založená na domněnce, že v umění je důležitý proces imaginárního objevování a s tím spojena hodnota díla jako sebepoznání. „Každý výrok a každé gesto, které každý z nás činí, je uměleckým dílem.“ tvrdí Collingwood. Tímto výrokiem však zdánlivě zpochybňuje jedinečnost umění – kdokoliv tedy může být umělcem a cokoliv může být uměním. Také zde narážíme na problém cíle a smyslu.

Mohlo by se totiž zdát, že umění slouží jen a pouze jeho tvůrci, nicméně Collingwood ve své teorii dodává, že skrz umělecký artefakt dochází sebepoznání i jeho divák.⁹⁹

V rámci této myšlenky nemusíme o zařazení naší plechovky pochybovat. Vždyť samotná filozofie pop-artu tvrdí, že *vše je krásné* (viz kap. 3.4.2.4), vše lze tedy považovat za umění, díky kterému můžeme lépe poznat sami sebe.

5. *Institucionální teorie* se již nesoustřeďuje na estetický postoj ani na individuální díla, ale na celkovou aktivitu tvorby a vnímání umění, a na její společenskou úlohu. Představitel tohoto pojetí, americký filozof George Dickie se domnívá, že artefakt bude považován za umělecké dílo díky svým aspektům, které mu propůjčily statut aspiranta na ocenění nějakou osobou (osobami) jednajícími za určitou společenskou instituci. Umění je zkrátka a dobře vše, co je představiteli povolané instituce (kurátory, uměleckými kritiky,...) za umění prohlášeno.¹⁰⁰

I v tomto případě nemusíme váhat s prohlášením, že *Campbellova polévka* je uměleckým počinem. V oblasti teorie George Dickieho už vlastně nezáleží na nás a našem vnímání daného vizuálního artefaktu, tuto zodpovědnost přenášíme na povolané osoby, obrazně řečeno si nad soudem o „uměleckosti“ *myjeme ruce*.

3.4.2.4 „Jen“ konzerva s polévkou

„...Vydělávat peníze je umění, pracovat je umění, ale největší umění je dělat dobré obchody.“¹⁰¹

V tomto citátu, jehož autorem je sám Andy Warhol, vlastním jménem Andrew Warhola, je obsažena celá filozofie jeho tvorby, která vychází z komerce a nestydí se za to.

Tato „pop-star výtvarného umění“ se narodila roku 1928 v Pittsburghu v rodině s původem z rakousko-uherské vesničky na území dnešního Slovenska. Svou kariéru odstartoval Andy ve 22 letech jako úspěšný reklamní grafik, tvořit začal o deset let později a stal se jedním z nejvýznamnějších představitelů *pop-artu* – uměleckého směru 20. století.¹⁰²

⁹⁹ PODLIPSKÝ, R.: *Umění v kontextech vzdělávání*. (přednáška) Plzeň: ZČU, 24. 2. 2011.

¹⁰⁰ tamtéž.

¹⁰¹ *AZcitáty.cz* [online]. c2009 – 2011 (cit. 5. 11. 2011)

<<http://azcitaty.cz/andy-warhol/8454/>>

¹⁰² KRAUSOVÁ, Anna-Carola. *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3, konkrétně s. 116

„Vše je krásné“ – to je hlavní myšlenkou „populárního umění“. Znamená to povýšení banálních předmětů všedního života na umělecká díla a užívají se všemožné motivy z masové kultury: z bulváru, reklamy, časopisů, filmů i průmyslového designu.¹⁰³

Oblíbenou technikou se stává sítotisk, s jehož pomocí je možné bez strojů tisknout libovolně velké rastrované fotografie na plátno. Právě toto zdvojování nebo rastrové rozmnožování motivů je symbolem nahraditelnosti. Umění se tak dle pop-artu stává opravdu spotřebním zbožím, což je políčkem do tváře „klasického“ umění. Bylo a zůstává věcí interpretace, zda jde o hlubokomyslnou kritiku pozlátkové konzumní společnosti nebo o dovedné manévrování v proudu komerce.¹⁰⁴

Neodpustím si ještě jeden citát: „Pokud chcete vědět, jaký je Andy Warhol, podívejte se, co vidíte na mých obrazech, v mých filmech a na mě, a máte to. Nic hlubšího za tím povrchem nehledejte.“¹⁰⁵ I kvůli těmto slovům je skutečně důležité nezapomínat na záměry autora. Andy Warhol nám sám tvrdí, že abychom ho poznali, není nezbytné pít se po hlubších významech a, obrazně řečeno, *otevírat plechovku*.

Ale přesto nám některé z nepoučených interpretací našich respondentů dokázaly, že i pod oním povrchem je možné něco najít. Že se nejedná o prázdné výrazy, které svou provokativní jednoduchostí pouze dráždí naše estetické cítění, ba naopak, možná právě elementární zobrazování je to, co alespoň některé studenty přimělo k zamyšlení a hledání hlubších významů.

Je ovšem nutné dodat, že významy, které našli a popsali, příliš neodpovídají kontextu pop-artového umění ani záměru autora. Vždyť samotná filozofie tohoto moderního směru a výrok tvůrce nám dovolí se domnívat, že je na obraze vsutku „jen“ plechovka rajčatové polévky.

Neznamená to ovšem, že by *Campbellova polévka* postrádala jakýkoliv hlubší význam, jen ho musíme hledat jinde. Tento fakt jsem se ostatně v závěru edukace snažila studentům vysvětlit, což se mi ale nepodařilo u všech. Někteří se totiž jen neradi vzdávali objevených a v rámci nepoučené interpretace i obhájených významů a jiné můj výklad ještě více utvrdil v tom, že se o umění nejedná.

¹⁰³ KRAUSOVÁ, Anna-Carola. *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3. Konkrétně s. 114.

¹⁰⁴ tamtéž, konkrétně s. 115.

¹⁰⁵ *Pitevna.cz* [online]. c2004 – 2011 (cit. 9. 2. 2012)
<<http://pitevna.cz/citaty/umeni/>>

3.4.2.5 Hledání „nových“ významů?

J: „Teď je můj názor odlišný, obraz nemá nic společného s vietnamskou válkou. Přijde mi, že to jednoduše vyjadřuje svou dobu, odkaz pro další generace. Stále mám ale problém určit, jestli to je umění nebo spíše reklama.“

Jirka, jeden z těch, co se jen neradi rozloučili se svým původním výkladem, se dotkl ve své poučené interpretaci významu, na kterém se kunsthistorici shodují – umění je odrazem doby, ve které vzniká. Dalo by se říci, že jde o *reklamní kampaň* vlastní historické éry. Proč bychom tento význam *Campbellovy polévky* měli považovat za méně důležitý nebo příliš povrchní? S takovou interpretací je možné si v případě provokativního pop-artového díla bohatě vystačit. Navíc jí dokážeme obhájit i s ohledem na hlavní myšlenky autora, postoj diváka i charakterové vlastnosti zobrazení.

Dalším poněkud zklamaným studentem, který jen stěží upustil od nepoučené interpretace, byla Tereza:

T: „Zklamal mě jednoduchý námět, přijde mi to bez fantazie, taková znouzectnost. Ale rajčatovou polévku bych si koupila, takže reklama je to dobrá.“

Terka byla také příkladem studenta, jenž se po edukaci přemístil do skupiny interpretů, kteří vzdali snahu vidět *Campbellovu polévku* jako umělecké dílo s významy. V tomto uskupení i nadále setrvali Viktorie i Vojta:

„V: Můj pohled na dílo se nezměnil. Možná jen v tom, že teď bych si obraz koupil, kdyby to bylo možné, ale jen proto, abych ho prodal za více peněz. Doma bych si ho nepověsil. Není to umění, není to originální, je to jednoduché a snadno kopírovatelné.“

Ze skupiny se ale odtrhla Bára, která se díky informacím o pop-artu a Andy Warholovi začala dívat na obraz jinýma očima.

B: Poznala jsem, že Andy byl výstřední, dá se tedy očekávat, že bude takové i jeho dílo. Začínám ho i obdivovat, i když si myslím, že velkou roli v jeho tvorbě sehrály peníze. Dokonce pro mě ta plechovka začala být i uměním.“

P: „Mohla bys popsat, co tě přesně ovlivnilo, aby ses na to začala dívat jako na umění?“

B: „ Já nevím... možná ta Andyho odvaha vstoupit do světa umělců s obyčejnou plechovkou a vystavit jí v galerii. Je to odvážné a obdivuhodné a svým způsobem i originální. A takové má být i umění.“

„Interpretačním outsiderem“ se tradičně stala Lucie, která ani u tohoto obrazu nezaznamenala žádný výrazný posun od nepoučené interpretace a i po přednášce zůstala věrná svému původnímu výkladu:

L: „Můj názor se nezměnil, spíš se edukací potvrdil. Umění to je, jednoduché a moderní.“

Lucie posun možná nezaznamenala, ovšem změna mezi poučenou a nepoučenou interpretací je patrná nejen u ní, ale i u ostatních studentů včetně těch, jejichž názor se po edukaci neliší. Opět jde o zvýšení *interpretační jistoty*. Získané informace byly pro respondenty a jejich interpretaci jakousi zkouškou, která jejich domněnky buď vyvrátí, nebo potvrdí. Pokud by je vyvrátila, jako se to stalo u Jirky, Terezy nebo Báry, nabízí se možnost uchýlit se k jinému výkladu, kde by se na základě edukace cítili jistěji.

Ale interpretace Vojty, Viktorie a Lucie v sociokognitivním konfliktu lektor x student uspěly a potvrdily tak svou správnost a fenomenologickou hodnotu (viz kap. 3.2.2.1), byť dvě z nich tvrdí, že se nejedná o fenomén umění, ale spíše o fenomén reklamy.

3.4.2.6 Campbellova polévka očima „laiků“

Také nikdo z „laiků“ s jistotou neurčil, o jakého umělce jde, nicméně dva z nich správně uvedli, že se jedná o artefakt z 20. století. A stejně jako skupina studentů, tak i tato ve svém nepoučeném výkladu přemýšlela nad otázkou umělecké hodnoty. Je pozoruhodné, v jakých drobných nuancích se jejich interpretace liší.

V: „Mně osobně to nepřijde jako obraz, ale jako obyčejná reklama. Spíš bych si to představoval někde na billboardu než v galerii.“

I: „Myslím, že se jedná o reklamní plakát z minulosti, jehož autor to nemaloval z radosti, ale jako zakázku za peníze. Možná se ale také jedná o recesi nebo provokaci? Nevím...“

P: „Dle mého názoru je cílem díla působit jako reklama na polévku, avšak nebylo ho použito jako reklamy a mělo dokazovat, že umění je vše, co se dostane do galerie. Autor byl podle mě v té době už uznávaný a mohl si dovolit vytvořit takový obraz.“

Zatímco Vojta představuje radikální složku interpretů (podobně jako jeho jmenovec u „odborné“ skupiny), Ivana zastupuje složku umírněnější. Vojta rezolutně prohlašuje, že to umění není, Ivana však ve své výpovědi dává prostor i úvaze o možné recesi. Tyto dvě interpretace vhodně doplňuje názor Pavlův (viz Příloha: obr. 5), který uznává uměleckou hodnotu *Campbellovy polévky* a zároveň nevědomky potvrzuje filozofii pop artu („...cílem díla je působit jako reklama, ale nebýt reklama...“) a institucionální teorii umění („...umění je vše, co se dostane do galerie.“).

Na první pohled je patrné, že ani jeden respondent neviděl a ani nehledal hlubší významy pod povrchem běžné plechovky. Bezděky tak dali za pravdu Andymu Warholovi a jeho poznámce k poznání osoby – *pod povrchem není třeba pátrat*. Jejich seskupení však musíme rozdělit minimálně na dvě části – na Vojtovu „radikální“, která tvrdí, že Campbellova polévka je spíše reklamním než uměleckým počinem. Druhou třídu tvoří umírněné interpretace Ivany a Pavla, které vidí onen pop-artový umělecký potenciál. Nebojím se tak říci, že dva „laičtí“ respondenti ve svých nepoučených výkladech postoupili k ideální a jediné správné interpretaci o několik kroků blíže než skupina „odborníků“. Jinými slovy, že i bez edukace interpretovali „lépe“ než většina studentů, jejichž výklady jsme již výše označili za „horší“, jakkoliv byly obsahově hodnotné.

Po edukaci došlo k již očekávatelnému jevu – k posílení interpretační jistoty. Zatímco Vojtu jako mnohé jiné studenty utvrdila má krátká přednáška v jeho původním názoru, Ivana a Pavel se na pop-artový vizuální artefakt začali dívat s respektem:

I: „Obraz se mi začíná líbit – zdá se mi, že drzost autora posouvá vcelku nezajímavý námět na úroveň uměleckého díla. Také si začínám myslet, že nějaký obraz se stane uměním tak, že je odbornou veřejností přijat a vystaven v galerii.“

P: „Myslím, že skutečným významem by tedy mohl být výsměch tomu, co všechno může být ještě považováno za umění. A to je mi svým způsobem sympatické.“

Za povšimnutí stojí i důkaz o jistém myšlenkovém posunu, který nám ve svém poučeném výkladu poskytla Ivana. Jen tak mezi řečí formuluje své sílící přesvědčení o funkčnosti institucionální teorie o umělecké hodnotě.

3.4.3 Guernica

Nemohla bych tvrdit, že jsem zvolila pestrý výběr uměleckých děl, kdyby v něm chybělo nějaké „klasicky šokující“ dílo. Obrazy, které tímto příviskem nazývám, se vyznačují tím, že byly ve své době extrémně šokující, ovšem v naší době je vedle např. postmoderního umění takové rozhodně nevidíme a spíše je zařazujeme ke „klasickému“ výtvarnému umění. Tuto definici bezesporu splňuje Picassova *Guernica* (obr. 9¹⁰⁶).



Obr. 9 „Klasicky šokující“. Guernica, Pablo Picasso. Olej na plátně, rok 1937. Museo Reina Sofia, Madrid

Příklad kubistického protiválečného obrazu jsem zvolila také pro jeho bohatou symbolickou strukturu, která, jak vím z vlastní zkušenosti, je patrná, i když divák neví nic o pohnutkách, jež Picassa vedly k namalování tohoto velkoformátového plátna.

Při otázce o vstupních znalostech jsem se dočkala již určitějších odpovědí než u minulých děl. Většina studentů správně uvedla, že se jedná o Pabla Picassa „nebo někoho z té doby“ a kubismus poznali také bezpečně.

B: „Na první pohled jsem viděla jen něco jako geometrické obrazce, proto si myslím, že jde o kubistické dílo. Zobrazuje spojení špatného světa lidí se světem zvířat a zvířata mají nadvládu, protože pokud se lidé budou chovat jako zvířata, tak opravdová zvířata budou chytřejší.“

P: „Jak to myslíš?“

¹⁰⁶Oneonta.edu [online]. c2011 (cit. 28. 11. 2011)

<http://www.oneonta.edu/faculty/farberas/arth/Images/110images/sl24_images/guernica_details/guernica_11.jpg>

B: „No, my máme mozek na to, abychom se jako zvíře nechovali – podle pudů a tak. Pokud se tak ale chováme, děláme ze sebe blbce.“

P: „Kde to přesně vidíš na tom obraze?“

B: „Jsou tam lidi a zvířata. Tady (pozn.: úplně nalevo) je nějaký pár, který... no... souloží. To je taková čistě pudová záležitost, když je takhle zobrazená. Pak tady dole leží mrtvola a tady (pozn.: úplně vpravo) je nějaká žena požírána – to jsou věci, které se stanou, když jednáme jako zvířata. A ty obličejové lidi jsou většinou takové zoufalé, křičící nebo smutné. Působí to na mě hodně depresivně.“

T: „Na mě ani ne. Já to vidím jako zobrazení smrtelných hříchů. Je tady „nezabiješ“, to je ta ruka se zlomeným mečem. Potom „nesesmilníš“, to je ten souložící pár, jak už říkala Bára, a tady (pozn.: napravo od ruky se zlomeným mečem) je „nepokradeš“ – nějaká žena, co táhne pytel. A pak tu ještě vidím „neublížíš bližnímu svému“, to je ta křičící žena úplně vpravo.“

P: „Takže na tebe ten obraz působí jak?“

T: „Líbí se mi, jak je nebarevný a takový zmatený, člověk skoro neví, kam se dřív podívat.“

Podobný postoj k obrazu zaujal i Jirka. Také se mu *Guernica* líbila svou nebarevností a splašeností, o jeho samotném obsahu měl však jiné mínění:

J: „Podle mě chtěl autor vyjádřit výměnu rolí mezi zvířaty a lidmi. Vlastně tak, jak se chováme ke zvířatům my, tak se teď oni budou chovat k nám. Obraz se mi esteticky líbí, ale trochu deprimující mi připadá, kvůli výrazům utrpení ve tvářích lidí. A taky kvůli té nařikající matce, která má v náruči nejspíš své mrtvé dítě.“

P: „Jak ti do takové interpretace zapadá matka s mrtvým dítětem?“

J: „No, představte si třeba...medvědici s medvidětem, jak jdou po lese a pytlák toho malého zastřelí. A jelikož to má být obráceně, tak medvědice je žena a medvidě dítě.“

3.4.3.1 Matka nebo milenci?

Opět se dostáváme k rozdílné interpretaci na základě ne zcela přesného zobrazení lidské postavy. O objektu, který Tereza a Bára bez jakýchkoliv pochybností vyložily jako souložící pár, přemýšlí Jirka jako o zoufalé matce a zesnulém potomkovi. Žádný jiný student se těmito postavami ve svých výkladech konkrétněji nezabýval, nemáme tudíž další srovnání. Rozhodně nám to ale poukazuje na některé pojmy z kapitoly 2.3.7.

Všichni ze studentů a koneckonců vůbec každý, kdo *Guernicu* viděl, tvrdí zcela pravdivě, že jde o obraz, jehož barevnost se skládá jen z bílé, černé a několika odstínů šedé. Paleta použitá Picassem patří zcela nepochybně ke smysly vnímanému, charakteristickému znaku, který všichni vidíme stejně (máme-li všichni zdravé oči, samozřejmě). Otázkou však zůstává,



Obr. 10 Matka s dítětem nebo milenecká dvojice? *Guernica*, detail.

jaké jsou další takové charakterové rysy a jestli jsou ještě vůbec nějaké rysy, které vidíme všichni bez rozdílu stejně.

Role dvou příkrčených postav k nim zcela evidentně nepatří. Těžko bychom našli významově vzdálenější výklady než mileneckou dvojici při sexu a lkající ženu nad mrtvým dítětem. Jak můžeme vysvětlit tak extrémně nepodobné interpretace jediného výrazu?

Odpověď na tuto otázku nám může dát jev z kapitoly 2.3.7, *negativní adaptace pohledu*. Jakmile se např.

Tereza rozhodla interpretovat *Guernicu* jako zobrazení smrtelných hříchů, již k obrazu přistupovala s určitým omezeným očekáváním. Do jejího výkladu se jí *hodila* milenecká dvojice více než cokoliv jiného, proto pro ni bylo snadné ji tam vidět, proto se její pohled negativně adaptoval. Stejně tak Jirkovi jeho výklad „matky – medvědice“ s mrtvým tělem dítěte do výměny rolí zapadal lépe než jiná interpretace.

Viktorie ve svém nepoučeném výkladu (viz Příloha: obr. 3) mimoděk pochopila princip syntetického kubismu, když popisovala své pocity z chaotické změti geometrických tvarů a fragmentů lidských a zvířecích těl.

Vi: „Připadá mi to, jako kdyby autor ty zvířata a lidi nakreslil, pak je rozstříhal, libovolně nalepil na papír a vzniklou koláž namaloval na velké plátno.“

Aniž by to věděla, tak v jedné větě vysvětlila hlavní znak vrcholného kubistického období, které se nazývalo dle syntézy, tedy spojování svou nebo více částí do jednoho celku.

Vi: „Taky mi přijde, že některé části vypadají jako útržky z novin. Zajímavé mi přijde to, že se na obraze vyskytují dva, jakoby přiznané zdroje světla – svíčka a žárovka – a přitom je to prostředí hodně tmavé. Jako by ani svíčka ani žárovka nestačily osvětlit to temno, co na tom

obraze je. Ale ten obraz se mi hodně líbí a na to, že je to černobílé, tak to na mě nepůsobí ani moc depresivně.“

Vojta i Lucie se shodují na tom, což již bylo řečeno jejich kolegy – jde o chaotický, hodně složitý obraz, na kterém se nachází mnoho lidských i zvířecích postav a také množství symbolů.

V: „Zaujal mě kontrast zlomeného meče a svítící žárovky. Meč je spíš symbolem staré doby, žárovka současnosti, takže je tam patrné rozlišování staré a nové doby. A možná tím, že je ten meč zlomený a žárovka funkční, nám chtěl autor říci, že je stará doba překonaná tou dnešní... tedy jako tehdejší současnou.“

P: „A jak si vykládáš to okolí?“

V: „To právě nevím... když to vztáhnu na ten kontrast mezi mečem a žárovkou, tak by to mohlo znamenat, že stará doba je sice překonaná, ale současnost není žádná sláva. Alespoň podle těch výrazů postav – jsou zoufalé, křičí. Ale když si nebudu všímat meče ani žárovky, přijde mi to jako peklo... nebo očištec. Nějaký trest pro hříšníky.“

L: „To já když jsem ten obraz uviděla poprvé, tak první co mě napadlo, bylo, že se to odehrává v nějaké mučírně. Podle mě chtěl zkrátka autor zobrazit utrpení a zlo, alespoň podle mimiky postav. A to se mu rozhodně povedlo, při pohledu na dílo mi běhá mráz po zádech. Ne že by se mi obraz z estetického hlediska nelíbil, ale domů bych si ho asi nepověsila.“

3.4.3.2 „Ne, to jste udělali vy.“

Pablo Ruiz Picasso se narodil roku 1881 jako syn učitele kreslení a již od kolébky byl považován za zázračné dítě. Ve svých patnácti letech bez problému složil přijímací zkoušky na vysokou uměleckou školu v Barceloně a o rok později přestoupil na vysokou školu do Madridu – dle slov jeho otce nebyla pro mladého Pabla barcelonská škola příliš umělecky podnětná. Za zmínku také stojí, že již v takto útlém věku pořádal Picasso samostatné výstavy.¹⁰⁷

Jeho uměleckou tvorbu můžeme řadit do několika částí jako například modré a růžové období, etapa vedoucí k abstrakci nebo protiválečná tvorba. Vůbec první kubistické dílo, *Avignonské slečny*, které řadíme právě k tvorbě na cestě k abstraktním obrazům, nešokovalo ani tak scénou z nevěstince jako spíše deformovaností postav. Na otázku proč taková

¹⁰⁷ KRAUSOVÁ, Anna-Carola. *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3, konkrétně s. 92.

deformace malíř uvedl, že hledal nové prostředky, které by umocňovaly výraz, proto vytvořil „těla osekáná sekerou“ (výrok jednoho z jeho přátel).¹⁰⁸

Guernica, jedno z nejslavnějších a nejotřesnějších Picassových děl patří do protiválečné tvorby. Název získala od španělského městečka, jehož osud roku 1937 zpečetilo fašistické frankistické letectvo za přispění Německa, když ho vybombardovalo a během 45 minut téměř srovnalo se zemí.¹⁰⁹

Vypráví se příhoda z Picassova ateliéru, který kolem roku 1937 navštívili dva nacističtí důstojníci. Během prohlídky některých mistrových děl narazili také na fotografie obrazu *Guernica*. Jeden z nich se pousmál zpitvořeným figurám a druhý se Picassa s opovržením v hlase zeptal: „Tohle jste udělal vy?“ Picasso mu opovrživý tón oplatil, když odvětil: „Ne, to jste udělali VY!“¹¹⁰

Guernica tedy vyjadřuje obžalobu, zděšení, smutek a ohromení nad tím, co je člověk člověku schopen udělat. Zkreslené a roztříštěné tvary, redukováná barevnost, to je to, co má vystihnout onu nesnesitelnou hrůzu a zmar.¹¹¹

O symbolech v obraze obsažených se dodnes v odborných kruzích vedou spory. Matka s mrtvým dítětem připomíná pietu, tedy Pannu Marii s mrtvým tělem

Ježíše Krista, ruka se svítilnou je zas možná narážka na americkou Sochu Svobody. Meč je některými kunsthistoriky chápán jako odkaz na *Přísahu Horatiu*, obraz od francouzského malíře Jacquese-Louise Davida (obr. 11¹¹²), který představuje ztělesněné hrdinské



Obr. 11 Symbol hrdinství. Přísaha Horatiů, Jacques-Louis David. Olej na plátně, rok 1784. Louvre, Paříž.

¹⁰⁸ KRAUSOVÁ, Anna-Carola. *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3, konkrétně s. 92.

¹⁰⁹ tamtéž, konkrétně s. 93.

¹¹⁰ LIÈVRE-CROSSONOVÁ, É.: *Rozumět malířství*. Praha: Malá moderní encyklopedie. 2006. 63 s. ISBN: 80-7309-332-4. Konkrétně s. 52.

¹¹¹ KRAUSOVÁ, Anna-Carola. *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3, konkrétně s. 93.

¹¹² *Wikipedia.org* [online]. c2007 (cit. 6. 4. 2012)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:David-Oath_of_the_Horatii-1784.jpg>

vlastenectví. To, že má meč v případě *Guernicy* zlomenou čepel, snad symbolizuje přemožený hrdinský odpor.¹¹³

Na závěr si dovolím uvést poznámku, kterou utrousil Pablo Picasso o svém postoji k politice: „Co si myslíte, že je umělec? Nějaký hlupák, který má jen oči? Ne, malířství nebylo vynalezeno, aby se jím vyzdobovaly byty. Je zbraní k útoku a obraně proti nepříteli.“¹¹⁴

3.4.3.3 Konflikt nad *Guernicou*

Skutečnost, že se jedná o vypočívání opravdového a tak hrůzného činu jako je nesmyslné zničení pokojného baskického městečka, většinu studentů minimálně zarazilo. Některé to dokonce ovlivnilo natolik, aby na *Guernicu* ve svých poučených interpretacích nahlíželi až s odporem.

J: „Už se mi obraz nelíbí jako předtím, nemůžu se na něj dívat stejně, na stěnu bych si rozhodně nepověsil něco, co vyjadřuje bolest a utrpení. To je to, co pro mě nyní Guernica vyjadřuje a docela těžko se přes to dokážu přenést.“

Jirka mimoděk trochu potvrdil Picassovu poznámku k divákům – estétům, a sice to, že se nedokáže oprostít od představy uměleckého artefaktu coby designové dekorace.

P: „Ale vždyť to přesně Picasso říká, že umění tu není od toho, aby se jím vyzdobovaly byty.“

J: „Jo, já vím, ale jak říkám, když se na ten obraz podívám, nemám z něj takový dobrý pocit jako předtím. Už si tak nějak nedokážu všimnout toho, jak je namalován, a soustředím se jenom na to, co vyjadřuje. A to je mi dost nepříjemné. Tolik, že už se na něj nechci ani dívat.“

T: „Já to mám tak nějak podobně. Pro mě je to teď hodně smutný, neúsměvný námět o utrpení, bolesti, smrti.“

B: „Mně už ta samotná myšlenka zobrazovat něco takového přijde trapná. Na světě je tolik hnusných věcí, tak proč je zobrazovat i v umění. Tak to říkal Renoir a já s ním souhlasím.“

Stručně řečeno se respondenti po edukaci rozdělili do dvou znepřátelených táborů, jejichž bouřlivá diskuze se točila hlavně okolo tématu malovat nebo nemalovat smutné a hrůzné náměty. Názor Jirky, Terezy a Báry jsem již uvedla, všichni jsou zajedno v tom, že se jim po obsahové stránce dílo téměř hnusí a zastávají Renoirovu myšlenku, kterou jsem jim

¹¹³ KRAUSOVÁ, Anna-Carola. *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3, konkrétně s. 93.

¹¹⁴ tamtéž.

prozradila v minulé hodině: „Pro mě musí být obraz především krásný, milý, musí potěšit, ano, musí to být něco skutečně hezkého. Existuje dost nepříjemných věcí, není třeba k tomu vytvářet ještě další.“¹¹⁵

Na druhé straně tu byla skupina Lucie, Viktorie a Vojty, u které díky edukaci obdiv k Picassovi jen vzrostl, a na názory druhého tábora reagovala bezmála pobouřeně:

Vi: „Umění tu podle mě přece není jen od toho, aby člověka těšilo, musí i varovat, pobuřovat a taky třeba připomínat! To je to samé, jako kdybyste tvrdili, že by se měly natáčet jen romantické komedie, protože na světě je přece mnoho válek, takže proč točit válečné filmy.“

P: „A jaký máš tedy ty nyní názor na Guernicu?“

Vi: „Tak i když teď vím, že symbolizuje hlavně smutek a utrpení, stejně na mě nepůsobí depresivně. Myslím, že měl Picasso dobrý nápad – uctít památku zemřelých lidí. Líbí se mi dokonce ještě více než předtím. Je to podobné Lidicím, které byly taky za války vyhlazeny.“

V: „Na mě teda už trochu depresivněji než předtím působí, ale ne nějak výrazně. Uctít památku městu a jeho obyvatelům obrazem – to je hodně dobrá myšlenka. Guernica i Picasso se mi tak zamlouvají ještě víc.“

L: „Mně se taky hodně líbí ten nápad, zobrazit takto nějakou historickou událost, navíc událost, která právě musí být zaznamenaná, vždyť jak bychom se my, jako další generace jinak mohli poučit? V tomhle souhlasím s Viky...“

J: „Já si nemyslím, že by to bylo úplně špatně, že to takhle Picasso namaloval, prostě jen říkám, že se raději podívám na nějaký jiný obraz. Právě proto, že se už nedokážu oprostít od toho, co má Guernica zobrazovat. A myslím, že tak to mají i holky, ne?“

T: „Jo, já to mám víceméně stejně jako Jirka.“

B: „Já nevím. Myslím, že dobová fotografie by nás vzdělala a poučila stejně... já myslím, že to je fakt docela zbytečné.“

Vi: „To si nemyslím, že by to mělo stejnou váhu. Dobová fotografie a takovéhle dílo. Navíc si myslím, že ve výtvarném umění je více emocí než ve fotografiích, tady na tom obraze je to vidět o to víc.“

P: „Proč myslíš?“

Vi: „Ty zpitvořené postavy a obličejy a celková ta atmosféra... myslím, že tu by dobová fotografie zachytit nedokázala.“

¹¹⁵ KRAUSOVÁ, Anna-Carola. *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. 2. vyd. Bratislava: Slovart, 2005. 128 s. ISBN: 978-80-7391-056-3, konkrétně s. 73.

Je opravdu podivuhodné, jaký sociokognitivní konflikt (viz kap. 2.3.10.2) dokázala *Guernica* rozehrát. Konflikt, který přinesl poučení respondentům i mně, koordinátorce a lektorce. Přiznám se, že pro mě bylo občas opravdu těžké sledovat vývoj diskuze jako více méně neutrální strana a ještě zaznamenávat alespoň fragmenty výpovědí svých svěřenců.

Na jedné straně obdivovatelé Picassa a jeho nápadu, na straně druhé téměř odpor a nechut se dívat na obraz déle! A přitom v obou případech stejný důvod, na který bylo „jen“ pohlíženo z jiných úhlů pohledu – na zobrazení ohavného námětu.

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

Poslední hodina mi navíc měla dodat důkaz o tom, jak dokáže *Guernica* citově a motivačně inspirovat (viz kap. 3.4.4.3).

3.4.3.4 *Guernica* očima „laiků“

Bylo by trestuhodné nezmínit, že i v případě „laické“ skupiny vyvolal posun mezi interpretacemi podobný boj prekonceptů, nutno ovšem říci, že nenásledovala tak bouřlivá diskuze.

Dva ze tří respondentů správně uvedli, že autorem je Pablo Picasso. V nepoučených výkladech se setkáváme se stejnými přízvisky jako v případě studentů – chaotický, zmatený, agresivní. Jiný je ovšem negativní postoj, který k obrazu zaujímají všichni tři. Zatímco studenti před edukací všichni bez výjimky uvádí, že se jim obraz líbí, tady se s ničím takovým nesetkáme:

I: „Znetvořené a křičící postavy navozují tíseň, člověk nemá chuť jej dál zkoumat.“

P: „Je zde zachycena naléhavost celé situace, možná nějaký výjev z 1. světové války, vpád vojsk, rabování, zabíjení, znásilňování. Z obrazu je mi zle.“

V: „Mám z něho hrozně temný dojem, autor zobrazuje utrpení a strašlivou smrt bez okolků. Jestli Ostrov mrtvých zobrazoval krásy a výhody smrti, tak tenhle je jeho přesný opak.“

Změna, která nastala po edukaci, je velice výmluvná. Zatímco Vojtu (viz Příloha: obr. 6) a Pavla informace o bombardovaném baskickém městě ještě více utvrdily v temném,

depresivním dojmu, Ivana začala *Guernicu* vnímat jako více než věrné zpodobení zla, které člověk dokáže napáchat.

I: „Dokonale zachycuje a vystihuje zlo, kterého jsme schopni – v tomto kontextu je naprosto dokonalý, až krásný.“

V: „Na mě tedy obraz působí ještě mnohem temněji, když znám jeho příběh. Je to znázornění pekla na zemi, našeho vlastního pekla. To pro mě zkrátka nemůže být krásné.“

P: „Já se ztotožňuji se svojí nepoučenou interpretací. Autor chtěl vyvolat zděšení, nebo spíš zprostředkovat své zděšení z události nám, divákům.“

I: „To je právě to, co mi přijde krásné. Ten nápad takto to zprostředkovat. Vždyť umění samotné nevnáší do světa další zlo, jen ho věrně zpodobňuje a zprostředkovává zážitky z něj.“

V: „Dobře, to je umění... ale já ten obraz dál zkoumat nechci.“

Tímto skončila diskuze, která byla nad *Guernicou* vedena – poznáním, že úkol umění je vsutku rozmanitý – šokovat, těšit, zprostředkovávat zážitky z příjemných i hrůzných situací. A to, že můžeme cítit nechuť dané dílo vykládat dál nebo se na něj vůbec dívat, patří k jeho úloze v našich životech. I špatná nebo nepříjemná zkušenost je pořád zkušenost.

3.4.4 Jinak než slovy...

Poslední interpretační hodina, kterou jsem se studenty absolvovala, patřila výkladům jiným než slovním. V uplynulých pěti sezeních jsem si více než dostatečně ověřila schopnost studentů dívat se a verbálně popisovat, nyní jsem chtěla potvrdit jejich dovednost interpretovat obraz výtvarně, dramaticky, hudebně, zkrátka expresivně. V následujících kapitolách uvádím jako příklad dvě opravdu povedené.

3.4.4.1 Expresivní interpretace

Výtvarné dílo lze kromě slovní interpretace také „tlumočit“ do jiných uměleckých forem, např. do díla hudebního, dramatického¹¹⁶ či do díla výtvarné parafráze. Takové případy nazýváme *expresivními interpretacemi* a jsou velmi časté v artefiletickém pojetí výtvarné výchovy nebo při galerijních animacích. Byť se takové výklady vyznačují mnoha odlišnostmi od těch slovních, nepochybně to *jsou výklady* svého druhu, neboť (1) vizuální artefakt

¹¹⁶ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8. Konkrétně s. 247.

reflektují, (2) potvrzují jeho hermeneutickou identitu, (3) nedovolují interpretační libovůli a díky tomu si vůči nim můžeme nárokovat (hermeneutickou) pravdivost.¹¹⁷

Při takovémto způsobu interpretace se mění forma uměleckého díla, ovšem jeho obsah musí zůstat stejný nebo alespoň podobný, aby nedošlo k zásadní proměně jeho obsahové soustavy a nebylo vytvořeno zcela nové dílo. Díky tomuto předpokladu můžeme porovnávat výstižnost a správnost jednotlivých variací – lze tedy uvažovat o míře pravdivosti expresivních interpretací, polemizovat o ní i argumentovat. Jakých důležitých momentů je třeba si všítat, abychom posuzovali správnost a přiléhavost interpretace?¹¹⁸

Obvykle rozlišujeme dvě takové situace, které vychází z podmínky, že umělecký artefakt vtáhl účastníka do svého světa prostřednictvím uměleckého zážitku. Chceme-li tedy posoudit správnost interpretací, musíme „otestovat“ to, zda náš vstup do světa díla byl dostatečně zažitý a to, zda je naše výpověď o tomto zážitku dostatečně přiléhavá. Právě pocit přiléhavosti („to sedí“, případně „to je mimo“) je to jediné, na co se můžeme zpočátku spolehnout, jelikož umělecká tvorba nemá a ani nemůže mít stejně zažité a konvencí potvrzované významy jako projevy přirozeného jazyka.¹¹⁹

Ač může vypadat toto kritérium správnosti jako slabé, v praxi je velmi účelné a přesné, pakliže je uplatněno v rámci skupiny posuzovatelů. Většina z nich si totiž velmi dobře poradí s přiléhavou nebo naopak nepadnoucí interpretací v rámci daného sociálního a kulturního kontextu.¹²⁰

Úkolem studentů tedy bylo přes týden rozmyslet, jakou interpretaci a jaké z probíraných děl si zvolí. Také si mohli vybrat, zda budou interpretovat ve skupině či samostatně a jestli raději doma nebo na hodině.

Součástí jejich expresivních interpretací byl také vyplněný záznamový arch tohoto znění:

1. *Jméno autora/autorů expresivní interpretace*
2. *Obraz* (uvést název, jméno autora, umělecký směr, století)
3. *Způsob expresivní interpretace* (výtvarná parafráze/dramatická scénka/hudební etuda/expresivní sloh (pohádka, báseň apod.)/....)
4. *Průběh*

¹¹⁷ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky)*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8. Konkrétně s. 247.

¹¹⁸ tamtéž, konkrétně s. 247 – 248.

¹¹⁹ tamtéž, konkrétně s. 248.

¹²⁰ tamtéž.

5. Závěr – reflexe (proč tento obraz? Proč sám/ve skupině? Jak byl obraz mou interpretací posunut? Jak se mi pracovalo, co mě případně překvapilo?)

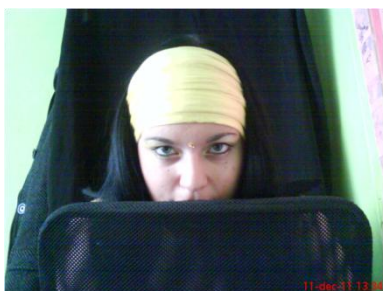
Na šesté a poslední sezení dorazila pouze dívčí část „odborné“ skupiny. Celkem jsem tedy získala 3 výklady pomocí výtvarné parafráze a jeden záznam hudební interpretace.

3.4.4.2 Jako Marylin

Nutno říci, že Bára, která si ke své výtvarné parafrázi zvolila sérii barevných fotografií Marylin Monroe od Andyho Warhola (obr. 12¹²¹), zcela nesplnila požadavky, jež jasně říkaly zvolit si jedno z interpretovaných děl. Omlouvá jí ovšem fakt, že nebyla přítomna na zadání úkolu. Navíc její práce svědčí o zájmu o Andyho dílo, který v ní vyvolala interpretace *Campellovy polévky*.



Obr. 12 Marilyn, Andy Warhol. Polymer a síťotisková barva na plátně, rok 1967. Museum Of Modern Art, New York.



Obr. 13 Badia z Chomutova. Digitální fotografie, 2011

„Obraz jsem vytvořila pomocí 4 fotek. Vyfotila jsem se v jedné pozici pomocí efektů (živá barva, černobílá, negativ, sépie). Ty jsem složila do jednoho obrazu, který jsem pro porovnání dala do PPT prezentace společně s originálem.“

Do závěru Bára uvedla, že hlavním důvodem pro

parafrázování tohoto obrazu bylo vyjádření sympatií k Andymu a jeho tvorbě:

„Vybrala jsem si Marylin kvůli autorovi. Jako člověk na mě zapůsobil a jeho díla ve mně vyvolávají veskrze kladné emoce. Když se na Andyho obrazy podívám, mám chuť se smát.“

¹²¹Dekadente Morfin, blogger.cz [online]. c2007 (citováno 9. 4. 2012). <http://boblucan.blogger.cz/Clanky/ANDY-WARHOL>

Podle mě jsem svou interpretací obraz posunula do „umírněnější“ podoby. Přeci jen je použití efektů foťáku méně výrazné než Andyho barvy. Taky jsem na něm já a ne žádný sexsymbol 20. století. Proto jsem parafázi také nazvala Badia z Chomutova (obr. 13) – abych vyjádřila, že na fotografii je obyčejná holka, které se zkrátka líbí dílo Andyho Warhola.“

Bára je typickým příkladem interpreta, jehož prvotní názor a naivní interpretace byly radikálně změněny edukací, která také posloužila jako prvotní jiskra pro samostatné vyhledávání dalších zkušeností s autorem a jeho dílem. A právě tyto zkušenosti dovolily původním sympatiím přerůst v obdiv a respekt.

Fakt, že Bára s touto svou interpretací uspěla v kruhu svých spolužaček – posuzovatelek, dokazuje správnost expresivního výkladu. Žádná z nich neodsoudila *Badiu z Chomutova* jako „naprosto mimo“ a já nemohu jinak než souhlasit. Bára toužila na vlastní kůži okusit *být Marilyn* a právě tím dokazuje, že do světa obrazu skutečně vstoupila a zase z něj vystoupila, aby nám skrz upravené fotografie mohl svůj zážitek vyložit.

Takové detaily, jakože barvy nejsou tak křiklavé a samotný výraz tváře je jiný, jsou snadno obhajitelné, vzhledem k záměru fotografky – „...na fotografii je obyčejná holka, které se zkrátka líbí dílo Andyho Warhola.“ a také vzhledem k osobní hodnotě zážitku. Byl to Bářin zážitek, tudíž je zcela pochopitelné, že ho chtěla interpretovat po svém.

3.4.4.3 Housle místo slov

Jako byla Lucie „interpretačním outsiderem“ (viz kap. 3.4.2.5) při slovních výkladech, tak se odlišovala i v případě expresivních interpretací – jediná zvolila hudební etudu coby způsob výkladu. Picassovo *Guernicu*, kterou „tlumočila“ pomocí improvizální hry na housle (viz příložené CD – videosoubor *Guernica*), si vybrala kvůli jejímu dramatickému námětu a emotivnímu náboji.

„Na toto téma mě hned napadlo, jak k tomu udělat hudbu. Na začátku jsem použila nahrávku zvonů, poté jsem nahrála směsici tónů na housle a nakonec jsem dala nahrávku výkřiků z hororu. Celou interpretaci jsme zkompletovala na počítačovém programu. Směsice tónů byla vlastně improvizace, prostě jsem se dívala na obraz a hrála, co mě k němu napadlo.“

*Snažila jsem se posunout svůj dojem, který jsem z obrazu měla, ještě dál. Myslím si, že válečné zločiny a masakry by měly být zaznamenány a měli by se jimi lidé zabývat i dnes. Jak už jsem říkala při slovní interpretaci *Guernicy*, jedině tak se totiž můžeme poučit a historii*

neopakovat. Proto jsem chtěla ještě prohloubit ty emoce, které ve mně Picasso zanechal, a dát je do hudby.“

Mým čistě subjektivním dojmem je fakt, že tato expresivní interpretace patří vsutku k těm nejlepším, s jakými jsem se kdy setkala. Nejen kvůli tomu, že se jedná o hudební interpretaci, ale i proto, že Lucii se podařilo přesně zachytit esenciální podstatu obrazu *Guernica*, a to takovým způsobem, při kterém tuhne krev v žilách. Co jiného by mohlo zoufalství, žal a ohromení nad zničením poklidného města vyjádřit lépe než tklivé tóny houslí?

Její snaha posunout emotivní dopad samotného obrazového vyjádření pomocí houslí ještě dál rozhodně nezůstala marná, a tento fakt potvrdily i další studentky, když nahrávku slyšely, čímž také více než jasně dokázaly vysokou míru pravdivosti této expresivní interpretace.

3.5 Otázky a odpovědi

Fenomenologické zkoumání nutně nemusí začínat zformulováním výzkumné otázky. Je zcela běžné, že na počátku je dostačující určit směr zaměření a širší definice sledovaného fenoménu. Otázka nebo otázky výzkumu vznikají až v jeho průběhu jako vyplývající část snahy výzkumníka, aby porozuměl sledovanému fenoménu.¹²²

Dovolte mi tedy nyní uvést několik hlavních otázek, které se během sběru dat a jejich analýzy objevily:

1. *V čem se konkrétně liší poučené a nepoučené interpretace „odborné“ a „laické“ skupiny?*
2. *Jakou roli hraje fenomén interpretace vizuálního artefaktu v oblasti výchovně-vzdělávací?*
3. *Mohl by model sběru dat sloužit jako náplň vyučovacích hodin výtvarné výchovy?*

3.5.1 „Odborná“ versus „laická“ skupina

Navzdory všemu očekávání se tyto dvě skupiny v zásadě nijak výrazněji neodlišovaly. Bylo by zcela pochopitelné, kdyby se různily jejich vstupní znalosti, nicméně ani tam jsem nezaznamenala velký rozdíl – vždyť u všech uvedených obrazů odpověděli „laičtí“ i „odborní“ respondenti víceméně stejně! Shodné vstupní znalosti, tedy žádné, nalezneme u interpretace *Ostrova mrtvých*, podobné je to i u *Campellovy polévky*, kde někteří

¹²² HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2. Konkrétně s. 128.

respondenti z obou skupin, správně uvádí 20. století. Snad jen u *Guernicy* můžeme najít mírnou odchylku v tom, že zatímco Picasso poznali (téměř) všichni respondenti bezpečně, to, že se jedná o kubismus, uvedli pouze zástupci skupiny studentů. V tomto jediném můžeme spatřit záblesk větší „odbornosti“ než u skupiny „laických“ interpretů.

Co se interpretací týče, i zde lze říct, že jen stěží nalézám výraznější odlišnosti. Zajímavým jevem je podoba některých nepoučených interpretací „laické“ skupiny. I přes své přízvisko se tyto respondenti minimálně v jednom případě dopustili přesnějších, tedy „lepších“ nepoučených interpretací než studenti. Ti se totiž více upínali na obsahově bohaté výklady velkou měrou vykonstruované pomocí fantazie a evokujících asociací. Jinými slovy u prvotních výkladů „odborníků“ hrozilo v tu chvíli větší nebezpečí zcela libovolných výkladů, které zapříčiňuje hermetický drift (viz kap. 2.3.1), než u laických respondentů. Konkrétní příklad nám dává např. nepoučená interpretace *Campbellovy polévky* (podrobněji viz kap. 3.4.2.6).

Naopak se obě skupiny ve velké míře shodovaly v posunech mezi výklady. Množství respondentů v případě obrazu *Ostrov mrtvých* pozměnili svůj názor v závislosti na názvu obrazu, a to tak, že většina z nich začala výjev vnímat ve větší souvislosti s lidským úmrtím.

Campbellova polévka zapříčinila u všech bez výjimky zamyšlení nad tím, co je a co není umění. Jak „laiky“, tak i „odborníky“ rozdělila následná diskuze na dva tábory, z nichž pro jeden bylo Andyho dílo pouhou reklamou a pro druhý provokativním, respekt zasluhujícím uměleckým počinem.

Již zmíněný sociokognitivní konflikt, který dokázala rozehrát *Guernica*, také obohatil obě skupiny respondentů, neboť žádnou z nich nenechala Picasso obžaloba chladnou a přehnaně distancovanou.

Stručně řečeno, porovnání „laické“ a „odborné“ skupiny nám neukázalo žádné velké rozdíly mezi interpretacemi ani vstupními znalostmi.

Odpovědím na zbývající dvě otázky bych ráda věnovala závěrečnou kapitulu této práce. Na tomto místě je tedy pouze stručně shrnu.

Dle mého názoru ukázal výzkum velmi jasně důležitost interpretací vizuálních artefaktů v rámci výchovného a vzdělávacího působení. Tato jejich významná role je zapříčiněna dvěma hlavními důvody: (1) nutností *poučit se* o kulturně-historickém prostředí lidského bytí a (2) v tomto prostředí se pak správně *orientovat*. Jak jsme se přesvědčili kapitolou 3.4.4,

vzdělávací obsah může být zažit ještě efektivněji, pakliže se neomezíme pouze na slova, ale využijeme i jiných komunikačních prostředků – tance, hudby, dramatu či výtvarné parafráze. Bylo by nemoudré tvrdit, jak je pro pedagogické působení podstatné zabývat se výklady vizuálních artefaktů, a nevěnovat se přitom myšlence na výraznější začlenění takovéto metody do osnov primárního či sekundárního vzdělávání. Právě k takovým úvahám vybízí třetí otázka, na kterou konkrétněji odpovídám v kapitole 4.2.

4 Závěr

Porovnáme-li závěry výzkumu s úvodním cílem a očekávanými přínosy, pak lze zcela určitě říci, že práce splnila to, co si předsevzala. Teoreticky i empiricky vymezila fenomén výkladů výtvarného umění. Analyzovala posuny mezi naivními a poedukačními interpretacemi skupin z první a druhé fáze výzkumu. Poukázala na úlohu subjektivity a intersubjektivitu, stejně jako dokázala přítomnost kulturně-sociálních vlivů v interpretačním procesu. A v neposlední řadě také zdůvodnila důležitost (nejen) konstruktivního pojetí výkladů v rámci výchovného a vzdělávacího působení.

4.1 Fenomén interpretací ve výchově a vzdělávání

Ptáme-li se na roli interpretace v rámci pedagogického působení, jde nám vlastně o zjištění, proč vůbec na hodinách výtvarné výchovy vizuální artefakty interpretovat. Proč mluvit v galeriích nad obrazy, proč nechat své svěřence samostatně hledat a nacházet významy výrazů?

Ze dvou prostých a spolu souvisejících důvodů, které zde byly již několikrát zmíněny – (1) protože umění se bez výkladu neobejde a (2) pokud nebudeme umění vykládat určitými způsoby (viz kap. 2.3), tak nám nic nenabídne a ničím nás neobohatí. Čímž se dostáváme k další, elementární otázce – co nám vlastně umění v rámci vzdělávání může nabídnout a dát?

4.1.1 Učit se

Díky výtvarnému umění a jeho interpretacím můžeme lépe poznat současný i minulý *kulturní a historický kontext společnosti*, ve které žijeme. Vždyť vizuální artefakty minulosti jsou nesmírně důležité prameny našeho vědění o minulých dobách. Řecké černofigurální vázy nám o antickém životě řeknou tolik, co učebnice dějepisu, malůvky bizonů v jeskyních nebo skleněné vitráže byzantských kostelů zrovna tak.

S tím také souvisí to, jak snadno může dojít k přesahům interpretací do *mezioborových souvislostí*, např. do dějepisu. S takovým případem jsem se při sběru dat setkala i já, a sice u Picassovy *Guernicy*. Už jen tím, že se jedná o zobrazení historické události, která se vskutku stala, může mít rozehraná edukační hra obsah nejen výtvarný, ale i historický, tudíž dějepisný.

4.1.2 Orientovat se

Již na samém počátku jsme uvedli, že umění není nic jiného než sémiotický systém, kterému porozumíme, pakliže se budeme zabývat nalézáním a výkladem jeho znaků. A právě díky tomu se také dokážeme lépe orientovat v dnešním světě, tolik bohatém na vizuální znaky kolem nás. Naše současná společnost má k dispozici téměř neomezený přístup k nepřebernému množství vizuálních podnětů, které je třeba smyslově vnímat a myšlenkově pochopit. Mluvím o světě médií, reklamy, módy, o světě internetu, filmu, televize a v neposlední řadě i o světě průměrné každodennosti. I v tomto prostoru se dnes a denně potýkáme s kvantem vizuálních výrazů, jež musíme chápat, abychom obstáli a „přežili“. Pro větší názornost uvedu malý příklad – představme si rušnou světelnou křižovatku, kterou chceme bezpečně přejít. Ovšem na semaforu pro chodce se objeví červený panáček. Co uděláme? Zastavíme se. Proč? Protože víme, že červený panáček na semaforu znamená „stůj!“. Jak je možné, že to víme? Neboť jsme na základě smyslového vnímání a myšlenkového zhodnocení poznali v červeném panáčkoví znak, jehož význam je dán dohodnutým systémem, který nazýváme pravidly silničního provozu. Kdybychom červeného panáčka zrakem nezaregistrovali nebo zaregistrovali, ale vyhodnotili bychom ho jako vánoční výzdobu (např.), možná bychom vstoupili do křižovatky a následky by mohly být i tragické.¹²³ Z tohoto banálního příkladu vyplývá, že pro život v naší současné společnosti je podstatné všimnout si a správně chápat vizuální znaky kolem nás. Vždyť dle řady teorií a výzkumů je schopnost *vidět něco v něčem* klíčová pro jakoukoli kulturní *orientaci ve vizuálním světě*.¹²⁴ A právě tuto schopnost dokážeme interpretacemi prohlubovat a rozvíjet.

4.1.3 Mezi interpretacemi

Ke vzdělávací a výchovné hodnotě výkladů těsně přiléhá i způsob, respektive obsah výzkumu, který jsem si zvolila já. Pro zprostředkování vzdělávacích obsahů uměleckého zážitku z daných vizuálních artefaktů jsem si vybrala interpretaci konstruktivistického typu (viz kap. 2.3.3) a zajímal mě *posun mezi naivní a poučenou interpretací*. Jde o to, že se

¹²³ KOŠŤÁKOVÁ, P.: *Význam výchovné funkce artefaktiky pro současnou společnost*. Seminární zápočtová práce. Plzeň, 2012. Nepublikováno.

¹²⁴ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky)*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8. Konkrétně s. 227.

student/respondent sám dle svých dosavadních znalostí a zkušeností (dle svého *kontextu*) pokusí vyložit poskytnuté umělecké dílo. Tato jeho nepoučená interpretace uspěje nebo neuspěje v následujícím sociokognitivním konfliktu – během sdílení výpovědí v kruhu bezpečí. Další ověřování její správnosti nastane po edukační složce, která rozšíří divákův kontext více či méně výrazně. I „pouhé“ zvýšení *interpretační jistoty*, ke kterému dojde v rámci potvrzení správnosti naivní interpretace, je třeba počítat jako změnu, tudíž obohacení divákova kontextu, na jehož základě je poté vyřčen poučený výklad.

Tím, že jsem nejdříve dala prostor konstruktivistické interpretaci, jsem zároveň umožnila studentům vyjádřit své *prekoncepty*, vstoupit s nimi do dialogu a následně je potvrzovat, případně i přetvářet. Právě naše prekoncepty, díky nimž se objevuje interpretační rozptyl, jsou důkazem toho, že jsme každý jiný, tudíž můžeme i každý (alespoň trochu) jinak interpretovat. To je důležité si uvědomovat a z toho je možné zároveň i těžit – v rámci sociokognitivního konfliktu, který se nám podařilo výrazně rozehrát např. u výkladu *Guernicy* (viz kap. 3.4.3.3).

Pokud bych studentům rovnou poskytla informace o daném vizuálním artefaktu, „zkalila“ bych jim tak jejich naivní předporozumění a zároveň je i připravila o čistě samostatné uvažování. Pokazila bych jejich dobré pocity, které zažívali a následně je během závěrečných reflexí i sdíleli, když se jim hned napoprvé podařilo vyložit obraz tak, aby následná přednáška potvrdila jejich závěry.

Na druhé straně nezažívali pocit frustrace, když jejich nepoučená interpretace nezapadala do kontextu informací, které jsem jim poskytla. Možná jen nepatrně smutnili nad svými myšlenkami, kterých se museli vzdát (např. u *Campellovy polévky*, kap. 3.4.2.4), nicméně dokázali vidět rozdíly a zachytit onen posun mezi interpretacemi. Věděli přesně, co a jak se naučili a s jakým vzdělávacím obsahem, v dialogu potvrzeném, tedy odcházejí z hodiny. Navíc náhodné otázky o obrazech již probraných pokládáné na dalších hodinách dokázaly, že způsob, kterým byl vzdělávací obsah poskytnut, splňuje funkci nejen atraktivní, ale i účinné metody vzdělávání.

Krátce a stručně, nepoučené a poučené interpretace vizuálních artefaktů mohou být dobrým postupem učení nejen k samostatnému kreativnímu myšlení a vyjadřování, ale i k nabytí základních poznatků dějin výtvarného umění. Konkrétněji se této myšlence věnuji v kapitole 4.2.

4.1.4 Hodnota expresivních interpretací

Mluvíme-li o vzdělávacím a výchovném významu umění a jeho výkladů, neměli bychom vyzdvihovat pouze slovní interpretace. Svou nezanedbatelnou roli hraje i interpretace expresivní, které jsem věnovala kapitolu 3.4.4, kde jsme se přesvědčili o tom, jak dokáže obraz a umělecký zážitek z něj citově a motivačně inspirovat.

V předchozích kapitolách jsme obhajovali slovní dialog nad dílem a jeho pedagogické působení: uvedli jsme takové důvody jako vzdělávání v oblasti kulturně-historického kontextu nebo orientace ve světě vizuálních znaků. Pokud nám právě k tomuto napomáhá verbální interpretace, jak může působit výklad jiný než verbální? Do jaké míry potřebujeme slova, aby nás umění mohlo vzdělávat?

Do veliké míry, o tom není sporu. Beze slov by nebyly vysloveny naše záměry a proto ani rozehrán případný sociokognitivní konflikt. Nyní se ovšem zaměříme přímo na interpretaci – jaké bude její působení, jestliže se nebudeme dorozumívat verbálně, ale expresivně?

Samozřejmě velmi silné, možná i silnější než v případě výkladů slovních. To, že obsah uměleckého díla sdělujeme výtvarně, hudebně nebo snad dramaticky, neznamená nic jiného než opravdové prožití obrazu, skutečný zážitek, který nám umění poskytlo a my ho nyní chceme poskytnout dále.

Není lepšího příkladu než expresivní interpretace Lucky: Picassova *Guernica* na ní zapůsobila natolik, že se rozhodla tento zážitek vyjádřit pomocí houslí a vyvolat v ostatních tak silné pocity, jaké zažívá ona – navíc se jí tím podařilo posunout působení *Guernicy* ještě dál.

4.2 Model pro hodinu?

Průběh interpretačních hodin v rámci první fáze výzkumu i reflektivní dialogy se studenty mi dávají důvod domnívat se, že výklady vizuálních artefaktů jsou atraktivním způsobem, kterak studentům poskytnout vzdělávací obsah týkající se dějin výtvarného umění.

Sami studenti se nechali slyšet, že by si takto dokázali představit hodiny výtvarné výchovy – samozřejmě v kombinaci s autorskou tvorbou. Podoba interpretačních hodin pro vyučování výtvarné výchovy na školách základních, středních či základních uměleckých, by pak byla stejná jako v případě mého výzkumu – ledolamka, nepoučená interpretace, sdílení a dialog, krátká přednáška, poučená interpretace, opět sdílení a dialog a závěrečná reflexe. Samozřejmě by se poznatky, které touto metodou studenti získají, nemohly svou detailností

a šíří srovnávat s těmi, které by získali pečlivým studiem a podrobnou přednáškou, o to nám ale nyní nejde. Nás zajímá orientace, základní kámen, na kterém by interpreti případným dalším studiem mohli stavět. Navíc je velmi pravděpodobné, že tato interaktivní metoda způsobí, že získané poznatky bude snazší si zapamatovat – vždyť to, co si člověk prožije na vlastní kůži, se pamatuje rozhodně lépe než pouze slovně zprostředkované poznatky.

Výběr interpretovaných děl by mohl být takový, aby alespoň minimálně pokryl problematiku vývoje uměleckých směrů. Neznamená to ovšem vybírat pouze obrazy nebo plastiky s vysokou hermeneutickou identitou, ale dát šanci i dílům méně známým. V praxi by to vypadalo tak, že jeden umělecký směr by pokryla tři vybraná díla nejvýznamnějšího autora nebo autorů. Při edukačních přednáškách mezi naivním a poučeným výkladem by se samozřejmě uvedly i další příklady, které by blíže exemplifikovaly daný výtvarný styl.

Do jisté míry by takové pojetí výuky mohlo řešit i věčný problém hodnocení či nehodnocení – formou jednoduchého testu nebo stručného přezkoušení by hned bylo jasné, kolik si studenti z krátkých přednášek, případně z vlastních interpretací zapamatovali.

Musíme brát v potaz, že se mého sběru dat zúčastnilo maximálně 6 studentů a v běžné třídě střední školy je studentů daleko více. Mohl by pak nastat problém v časové dotaci vyučování nebo v nemožnosti zaujmout všechny natolik, aby spolupracovali a zároveň vnímali vyřčené interpretace.

Tento problém by mohl být vyřešen v případě zájmového kroužku na základních uměleckých školách, tam by poměr mezi interpretačními a tvořivými hodinami byl rozhodně jiný než na gymnáziu nebo 2. stupni základní školy. Na jednu hodinu dějin umění by tak připadaly např. tři hodiny autorské tvorby.

Návrh zde nastíněný by zcela jistě potřeboval podrobnější úvahu a další a další praktické testování, to už ovšem není předmětem této práce. Důležitý je ovšem poznatek, že taková metoda má dle mého názoru velký potenciál stát se další možností, jak zajímavě a efektivně předat vzdělávací obsah týkající se umění.

4.3 Na úplný závěr...

Zde se jistě hodí zařadit některé z mých osobních postřehů a dojmů. V úvodu píš, že je pro mě atraktivní výzvou přemýšlet nad praktickými i teoretickými dopady na vztahy mezi interpretacemi před a po edukaci, mezi interprety a dílem i mezi výkladem a výchovně-vzdělávací oblastí. Nejenže jsem tuto výzvu dle mého názoru přijatelně splnila, ale průběh jejího plnění byl vskutku tak atraktivní, jak jsem očekávala. Bezproblémový průběh hodin a vynikající spolupráce s respondenty, kteří mi svým přístupem dali jasně najevo, že je výtvarné umění zajímavá – i to je důvod, proč mě práce na výzkumu a analýze naplnila pocitem, že jsem si zvolila pro mne vhodné jak téma, tak i samotný obor svého vysokoškolského studia.

Resumé

Bakalářská práce *Obraz, slovo a interpretace* se zabývá teoretickým zázemím, empirickým popisem a fenomenologickou analýzou změn v kvalitě poučené a nepoučené interpretace vizuálních artefaktů. Upozorňuje na nezanedbatelnou úlohu subjektivity a intersubjektivitu v procesu výkladů a napomáhá pochopit vlivy kulturního a sociálního rázu působící na interpretace. Pomocí výsledků kvalitativního výzkumu výkladů „laických“ a „odborných“ respondentů vyzdvihuje důležitou roli interpretací vizuálních artefaktů v oblasti výchovně-vzdělávací. Uvádí a obhajuje dva hlavní důvody toho, proč je tato role tak významná.

Práce může být přínosem pro současné i budoucí pedagogy v problematice teoretické a metodické přípravy k výkladům či animacím výtvarného umění. Zároveň nabízí podněty k úvaze o možném zařazení metody sběru dat do primárního a sekundárního vzdělávání.

Summary

The bachelor thesis *Picture, Word and Interpretation* deals with theoretical concepts, empirical description and phenomenological analysis of changes in a quality of knowledgeable and non-knowledgeable interpretations of visual artifacts. It draws attention to considerable job of subjectivity and intersubjectivity in a process of interpretation and helps with understanding of cultural and social influences which have also an effect on it. With help on results of qualitative research of “lay” and “expert” group it emphasizes the important role of interpretations of visual artifacts in education. It also shows and defends two of main reasons of this significant role.

The thesis can be beneficial for present or future teachers in theoretical and methodical preparations for interpretation or animation of fine art. At the same time it offers impulses for thinking about possibility of inspiration with used method of data collection in primary and secondary education.

Seznam použité literatury

BAKALÁŘ, E. (1998) *Nové psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Portál, 1998.

BULÍNOVÁ, K. (2002) *Cíle a meze ikonologie: referát na ikonologický seminář z úvodní kapitoly knihy E. H. Gombricha Symbolic Images: Studies in the art of the Renaissance*. Praha: Ústav pro dějiny umění FFUK, 2002.

DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J. (2009) *Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově*. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009.

ECO, U. (2004) *Meze Interpretace*. Praha: Karolinum.

HENDL, J. (2005) *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.

KESNER L. (2005) *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H&H, 2005.

KRAUSOVÁ, A-C. (2005) *Dějiny malířství: Od renesance po současnost*. Bratislava: Slovart, 2005.

LIÈVRE-CROSSONOVÁ, É. (2006) *Rozumět malířství*. Praha: Malá moderní encyklopedie, 2006.

PODLIPSKÝ, R. (2011) *Umění v kontextech vzdělávání*. (přednáška) Plzeň: ZČU.

SLAVÍK, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

SLAVÍK, J; ŠKALOUDOVOVÁ B. (2008) *Co dělám, když interpretuji: příspěvek na mezinárodní odborné konferenci Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc, 2008.

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK J., ELIÁŠOVÁ S. (2007) *Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007.

ŠTECH, S. (1992) *Škola stále nová: Freinetova "moderní škola"*, Praha: Karolinum, 1992.

ŠTĚTINOVÁ, A. (2007) *Vnímání arteterapeutické skupiny neurotickými pacienty v Psychiatrické léčebně Jihlava*. Brno, 2007.

<http://is.muni.cz/th/79167/fss_b/text_prace.doc>

- Internetové zdroje

AZcitáty.cz [online]. c2009 – 2011 (cit. 5. 11. 2011)

<<http://azcitaty.cz/andy-warhol/8454/>>

Citáty.cz [online]. c2003 – 2012

<<http://citaty.kukulich.cz/temata/umeni>>

Dekadente Morfin.blogger.cz [online]. c2007

<<http://boblucan.blogger.cz/Clanky/ANDY-WARHOL>>

Galerie umění Artchiv.info [online]. c1999 – 2012

<http://www.artchiv.info/galerie/_large.php?workID=10009>

<http://www.artchiv.info/galerie/_large.php?workID=10652>

Google.com [online]. c1998 - 2012

<<http://www.google.cz/search?q=Mona+Lisa&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:cs:official&client=firefox-a>>

HUBATOVÁ-VACKOVÁ L. *Advojka.cz* [online]. c2005 – 2011

<<http://www.advojka.cz/archiv/2006/23/umeni-v-souladu-s-freudem-nebo-navzdory>>

Ihned.cz: Umění a design [online]. c1996 – 2012

<<http://art.ihned.cz/umeni-a-design/c1-49267090-co-skryva-sifra-mistra-leonarda-rekordni-navstevnost-muzea-louvre>>

Necyklopedie.wiki.com [online]. c2007

<http://images2.wikia.nocookie.net/__cb20071103173030/necyklopedie/images/2/24/Pan%C3%A1%C4%8Dek_mu%C5%BEi.png>

Oneonta.edu [online]. c2011

<http://www.oneonta.edu/faculty/farberas/arth/Images/110images/sl24_images/guernica_details/guernica_all.jpg>

Pablo – Ruiz – Picasso.net [online].

<<http://www.pablo-ruiz-picasso.net/work-129.php>>

Pitevna.cz [online]. c2004 – 2011

<<http://pitevna.cz/citaty/umeni/>>

Wikipedia.org [online]. c2005

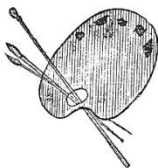
<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Arnold_Boecklin_-_Island_of_the_Dead,_Third_Version.JPG>

<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Warhol-Campbell_Soup-1-screenprint-1968.jpg>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:David-Oath_of_the_Horatii-1784.jpg>

<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Michelangelos_David.jpg>

Přílohy – záznam interpretací



Obraz, slovo a interpretace

Křestní jméno: Tereza

Děkuji, že jste se rozhodli dobrovolně účastnit mého výzkumu. Získaná data nebudou užita jinak než coby objekt analýzy mé bakalářské práce. **Prosím, pište čitelným, nejlépe hůlkovým písmem.**

Dotazník se skládá ze 3 základních okruhů otázek – u každé najdete v závorce dílčí podotázky, o které se můžete opírat při svých odpovědích.

1. **VSTUPNÍ ZNALOSTI** – Už ses s dílem setkal/a? Pokud ano, při jaké příležitosti? Co víš o jeho autorovi, případně o uměleckém směru, který zastupuje?

Nezral

2. **NEPOUČENÁ INTERPRETACE** – popiš, co na obraze vidíš a jak to na tebe působí. Jaká je podle tebe jeho atmosféra? Jaké z něj máš pocity?

Vězení – temno a zlo obklopené jistotou *)
devřený vstup stromy na nádvoří zohrává
architekturu (amfiteatr), pramen tryskající z trave
ryklenky v dolní části stavby.

→ postava na člunu = gejzír

↓
 "Dobrá práce" já jsem si moc nevšimla ...

edukace:

Poznámky:
Arnold Böcklin - Ostrov mrtvých - 3 z 5 verzí, z 1883
obraz žije skrze pozorovatele, celky - "nerovně"
idealismus, symbolizmus

3. **POUČENÁ INTERPRETACE** – Změnilo se tvé nynější pohlížení na dílo? Pokud ano, jak?

Loď s postavou beze tváře,
slabý symbol smrti, silný moc na pochopení?
smrti jako osvobození - temný
duse přeměněné na stromy
nevytvořené člověkem, ale živly → přírodou

postava = převozník němý a bez tváře =) naprosto neutrální

Poznámky:

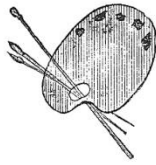
*) jistotou " - u toho slova smyslu, že odrovnem - má jistotu, že se nestane ven a my máme tuže jistotu, že nám od něj nic nebude

ZASÍM - stromy - amfiteatr

postava na loďce - tryskající pramen / gejzír

**) Na to, aby chom to chápal jako smrt = osvobození je to moc temná, ale zase jako zázorném temná smrti je to stále málo trave (a některé symboly chybí).

Obr. 1 Tryskající pramen. Poučená a nepoučená interpretace obrazu Ostrov mrtvých, studentka Tereza



Obraz, slovo a interpretace

Křestní jméno: Jirka

Děkuji, že jste se rozhodli dobrovolně účastnit mého výzkumu. Získaná data nebudou užita jinak než coby objekt analýzy mé bakalářské práce. **Prosím, pište čitelným, nejlépe hůlkovým písmem.**

Dotazník se skládá ze 3 základních okruhů otázek – u každé najdete v závorce dílčí podotázky, o které se můžete opírat při svých odpovědích.

1. **VSTUPNÍ ZNALOSTI** – Už ses s dílem setkal/a? Pokud ano, při jaké příležitosti? Co víš o jeho autorovi, případně o uměleckém směru, který zastupuje?

2. **NEPOUČENÁ INTERPRETACE** – popiš, co na obraze vidíš a jak to na tebe působí. Jaká je podle tebe jeho atmosféra? Jaké z něj máš pocity?

Podle mě obraz patří do 20. století, připadl bych ho ke Francii. Dozvěděl jsem se, že pochází z Ameriky. Vidím v něm odkaz na svou dobu, dobu vietnamských válek. Svými barvami mi vyjadřuje, že ve své době převládalo krvavé polití nad mírem, jelikož krev ze svrchní části stéká do dolní části na mír. → spojitost s naší čerou

Poznámky:

Jako umění mi to nepřijde. Je to pro mě prostě odkaz na svou dobu.

3. **POUČENÁ INTERPRETACE** – Změnilo se tvé nynější pohlížení na dílo? Pokud ano, jak?

Nyní můj názor je odlišný v tom, že už to nemá nic společného s vietnamskou válkou. – válka byla malá, mohl se toho vstát
Obraz vyjadřuje jednoduchost a je to odkaz své doby pro další generace

Poznámky:

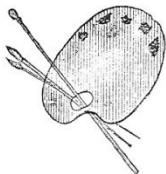
Jako umění mi to stále nepřijde. Přide mi to spíše jako reklamu.

krásný
převládá štěstí,
zkrát se
neboj přemýšlet
o symbolice a
hlubší je itan,
vde nejsou

od:
upovídat -
ní ho
spoluřáda
ii

vlákn
↓
míždly
nemůže být
červená -
- zne - hakové

Obr. 2 Válka ve Vietnamu. Poučená a nepoučená interpretace obrazu Campbellova polévka, student Jirka.



Obraz, slovo a interpretace

Křestní jméno: Viktorie

Děkuji, že jste se rozhodli dobrovolně účastnit mého výzkumu. Získaná data nebudou užita jinak než coby objekt analýzy mé bakalářské práce. **Prosím, pište čitelným, nejlépe hůlkovým písmem.**

Dotazník se skládá ze 3 základních okruhů otázek – u každé najdete v závorce dílčí podotázky, o které se můžete opírat při svých odpovědích.

1. **VSTUPNÍ ZNALOSTI** – Už ses s dílem setkal/a? Pokud ano, při jaké příležitosti? Co víš o jeho autorovi, případně o uměleckém směru, který zastupuje?

Picasso nebo mělo z té doby 19. století

2. **NEPOUČENÁ INTERPRETACE** – popiš, co na obraze vidíš a jak to na tebe působí. Jaká je podle tebe jeho atmosféra? Jaké z něj máš pocity?

hodně zmačeno a chaos, je v tom nepořádek, připadá mi to jako místnost kde jsou zvířata a lidi neví tam se dívat, připadá mi že marně se snaží a postavy a zvířata a pak je roztráven a dale do jednoho obrazu, zřejmě to má označovat chaos, na to že je černobílý to působí moc depresivně:

Poznámky:

Edwace:

Pablo Picasso - 20. století, kubismus, obraz -> Guernica

↳ město které bylo vyhlazeno
↳ jsou tam různé symboly

3. **POUČENÁ INTERPRETACE** – Změnilo se tvé nynější pohlížení na dílo? Pokud ano, jak?

itdy je symbolizuje vlastně ten smutek a utopení to nějak na mě působí depresivně, myslím si že Picasso měl dobrý nápad -> uctít památku zemřelých, líbí se mi protože je to poněkud podobné jako lidé které byly někdy vyhlazeny

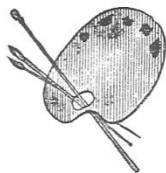
Poznámky:

„nemůžu tu nemít od toho, aby člověk třeba, musí i
křivot, posuňovat a připomínat!“

→ srovnání s filmem, lépe než dobová fotografie

* 2 světla (žárovka + svíčka nebo něco takového) -> 2 přiznání zdroje světla a stejně na to, aby osvětlil "temnotu" na osvětlení
- nejbrzy z novin -> některé kousky

Obr. 3 Syntetický kubismus. Poučená a nepoučená interpretace obrazu Guernica, studentka Viktorie.



Obraz, slovo a interpretace

Křestní jméno: Ivana

Děkuji, že jste se rozhodli dobrovolně účastnit mého výzkumu. Získaná data budou objektem analýzy mé bakalářské práce. **Prosím, pište čitelným, nejlépe h**

Dotazník se skládá ze 3 základních okruhů otázek – u každé najdete v závorkách otázky, na které se můžete opírat při svých odpovědích.

LAICKÁ
SKUPINA
OSTROV
MRTVÝCH

1. **VSTUPNÍ ZNALOSTI** – Už ses s dílem setkal/a? Pokud ano, při jaké autorovi, případně o uměleckém směru, který zastupuje?

Neznám

2. **NEPOUČENÁ INTERPRETACE** – popiš, co na obraze vidíš a jak to na tebe působí. Jaká je podle tebe jeho atmosféra? Jaké z něj máš pocity?

Obraz je krásný, zvláštní spojení skály a vzrostlých stromů
„báje“ nebo mýtické místo - nemůže existovat v reálném světě
„v loďce je žena, teče se na ostrov, možná je tam klášter
„nejsou tam ptáci, místo je asi hodně tiché“
„jméno by mohlo být Naávrat“

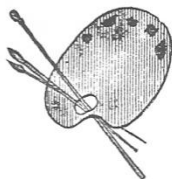
Poznámky:

3. **POUČENÁ INTERPRETACE** – Změnilo se tvé nynější pohlížení na dílo? Pokud ano, jak?

„nesouhlasím s názvem Ostrov mrtvých - místo není
pouze ani deprimující, je tam život v podobě stromů,
světlo i lidé na loďce“

Poznámky:

Obr. 4 Nesouhlas. Poučená a nepoučená interpretace obrazu Ostrov mrtvých, „laik“ Ivana.



Obraz, slovo a interpretace

Křestní jméno: Pavel

Děkuji, že jste se rozhodli dobrovolně účastnit mého výzkumu. Získaná data nebudou užita jinak než coby objekt analýzy mé bakalářské práce. **Prosím, pište čitelným, nejlépe hůlkovým písmem.**

Dotazník se skládá ze 3 základních okruhů otázek – u každé najdete v závorce dílčí podotázky, o které se můžete opírat při svých odpovědích.

1. **VSTUPNÍ ZNALOSTI** – Už ses s dílem setkal/a? Pokud ano, při jaké příležitosti? Co víš o jeho autorovi, případně o uměleckém směru, který zastupuje?

Pro mě neznámý autor, dle mého názoru vznik díla v 50.-60. letech 20. století. Odhadovaný název: Campbellova rajská polévka.

2. **NEPOUČENÁ INTERPRETACE** – popiš, co na obraze vidíš a jak to na tebe působí. Jaká je podle tebe jeho atmosféra? Jaké z něj máš pocity?

Dle mého názoru je autem díla působit jako reklama na polévku, avšak nebylo ho pořízeno jako reklama a mělo dokazovat, že umění je vše co se dostane do galerie.

Poznámky:

Autorem byl dle mého názoru v době odhalen, již uznávaný a mohl si to dovolit. Jen známka pro mě působí nepatřičně na plechovce.

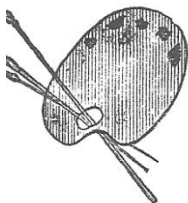
3. **POUČENÁ INTERPRETACE** – Změnilo se tvé nynější pohlížení na dílo? Pokud ano, jak?

Skutečným významem by tedy mohl být výsměch tomu, co všechno může být považováno za umění. Důležitější než obraz je technika kterou byl vytvořen, originálem by v podstatě mohly být jeho původní šablony na síťkách. Může být snadno považováno za reklamu, na ulici bych na to šlápnul.

Poznámky: nepovažoval bych to za umění.

Jedním se dle zjištění odšlo Andy Warhola z roku 1962, s názvem Campbellova polévka. Umělecký směr pop art.

Obr. 5 Ne-reklama. Poučená a nepoučená interpretace obrazu Campbellova polévka, „laik“ Pavel.



Obraz, slovo a interpretace

Křestní jméno: VOJTĚCH

Děkuji, že jste se rozhodli dobrovolně účastnit mého výzkumu. Získaná data nebudou užitá jinak než coby objekt analýzy mé bakalářské práce. **Prosím, pište čitelným, nejlépe hůlkovým písmem.**

Dotazník se skládá ze 3 základních okruhů otázek – u každé najdete v závorce dílčí podotázky, o které se můžete opírat při svých odpovědích.

1. **VSTUPNÍ ZNALOSTI** – Už ses s dílem setkal/a? Pokud ano, při jaké příležitosti? Co víš o jeho autorovi, případně o uměleckém směru, který zastupuje?

Š DÍLEM JSEM SE NESETKAL, ALEM PĚLÍM SI, ŽE AUTOREM JE
BOYA. POCHÁZÍ TO ASI ZE ŠPANĚLKA 18-19 STOLETÍ.
OBRAZ BÝCH NAZVAL: PEKLO, OČIŠTEC, ZATRACENÍ

2. **NEPOUČENÁ INTERPRETACE** – popiš, co na obraze vidíš a jak to na tebe působí. Jaká je podle tebe jeho atmosféra? Jaké z něj máš pocity?

OBRAZ NA MĚ PŮSOBÍ TEMNÝM DOZJEM, AUTOR ZOBRAZUJE UTRPENÍ
BEZ OČEKŮ. VYDÍM V ŮM RŮZNÉ FORMY ZATRACENÍ A NAJILNÝCH
SMRTÍ. AUTOR NEVIDĚL VE SMRTI ŽÁDNÝ KLAD A ODRAZIL O SE
TO NATVORBE TOHOTO OBRAZU. ZOBRAZUJE NEREALISTICKÉ
POJETÍ SVĚTA. MŮŽE TO BÝT TĚŽ VÁZOVÁNÍ PRO SMRTĚLNÍKY.

Poznámky:

JESTLI PRVNÍ OBRAZ ZOBRAZOVAL KRÁSY A VÝHODY SMRTI,
V TOHODLE JETU ZCELA NA OPAK

3. **POUČENÁ INTERPRETACE** – Změnilo se tvé nynější pohlížení na dílo? Pokud ano, jak?

TEĎ NA MĚ OBRAZ PŮSOBÍ MNOHEM TEMNĚJŠÍM DOZJEM,
KDYŽ ZNÁM JEHO PŘÍBĚH. JETU OPRAVDU ZNAZOR NĚMÍ PEKLA
... ALE PEKLA NA ZEMI, NA JEHO VLASTNÍHO PEKLA.

Poznámky:

TO ŽE JETU DOOPRAVDY STALO VE MNĚ ZANECHÁVÁ VELICE
DEPREZIVNÍ DOZJEM. JETU UMĚNÍ, ALE NĚCHCI HO DÁL ZKOUMAT

Obr. 6 Peklo na zemi. Poučená a nepoučená interpretace obrazu Guernica, „laik“ Vojta.