

MŮŽE BÝT ROZBOR HOSPITAČNÍHO ZÁZNAMU VARIANTOU KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU?

RUDOLF PODLIPSKÝ

Abstrakt: Obsahové jádro příspěvku tvoří podstatná část méně obvyklého didaktického rozboru stručného hospitačního záznamu (Vv, 8. ročník ZŠ). Rozbor je do značné míry založen na „konceptové analýze“, která je uplatňována v artefietice. Je zde nabízena určitá koncepce analýzy záznamu, která je ve svých detailech sledovatelná a ověřitelná, a která podle autora může být variantou kvalitativního výzkumu.

Klíčová slova: výtvarná výchova, hospitační záznam, konceptová analýza, kvalitativní výzkum

Abstract: The subject of the essay is mainly made up with less usual didactic analysis of the brief recording of inspection of an visual art education in the 8th form at a basic school. The analysis is especially based on the „concept analysis“ which is in use in artefietic. In the essay such a conception of the analysis of the recording and tested and can be in author's opinion a variant of the qualitative research.

Key words: visual art education, record of inspection, concept analysis, qualitative research

Úvod

V jednom z úvodních oddílů své monografie Moderní pedagogika se J. Průcha zabývá vymezením pojmu pedagogika. Poukazuje přitom na přetrvávající dualitu uvnitř pedagogiky. Pedagogika se nejdříve rozlišovala na teorii a praxi. Zmíněná dualita pokračovala i později, ale došlo ke změně terminologie - teorii a praxi nahradily termíny normativní a explanativní:

„**Normativní** charakter pedagogiky - podle zastánců tohoto přístupu - je dán tím, že pedagogika vytváří určité preskripce, normy, vzory, doporučení, ideály týkající se toho, jak realizovat edukaci (výchovu a vzdělávání), především ve školním prostředí. **Explanativní** (ve starší terminologii „zjišťující“) charakter pedagogiky spočívá v tom, že tato věda zjišťuje, popisuje a vysvětluje různé jevy edukační reality.“ (Průcha, 2002, s.22)

Jako příznačný příklad tohoto chápání uvádí J. Průcha pojetí, které zastával O. Chlup, a o kterém dále říká:

„Domníváme se, že toto pojetí je klíčem k vysvětlení potíží, do nichž se tradiční pedagogika dostala: **Přílišné zdůrazňování či přeceňování jejího normativního účelu (přičemž se vytyčované normy namnoze dostávaly do rozporu s realitou) a podceňování složky zjišťující a explanativní (reprezentované výzkumem a z něho budovanou teorií) vedly k určité sterilitě pedagogiky.**“ (Průcha, 2002, s.22)

Domněnka J. Průchy o sterilitě pedagogiky není jediné nepříznivé vyjádření o jejím stavu. Ještě nepříjemnější vyjádření adresují E. Vyskočilová a D. Dvořák školní didaktice:

„Lidé uvažují o tom, jak by se mělo vyučovat a vychovávat ve škole, už celá tisíciletí, a píšou o tom knihy nejméně 2500 let. Termín didaktika se užívá v našem smyslu skoro čtyři sta let. (Podrobně viz. např. Š. Švec, 1995, s. 9-60.) Jakými

praktickými výsledky se však může za celá staletí vykázat? Regály pedagogických knihoven jsou plné knih o didaktických soustavách starých i nových, stojí tam spisy Komenského, Herbart, Rousseau, Pestalozziho, Montessoriové, Deweyho, Příhody, Froebela, Freineta ... Co z nich může učitel použít?“ (Kalhous; Obst, 2002, s.18)

Myslíme si, že podobných vyjádření můžeme najít v současné odborné pedagogické literatuře více. Naším cílem není posbírat je a zde předložit, abychom si mohli demonstrativně „sypat popel na hlavu“. Myslíme si, že vyjádření poukazují na narůstající schopnost reflexe situace pedagogiky.

Zmiňovaná nepříznivá vyjádření o stavu pedagogiky nezůstávají jen u negativního hodnocení, ale uvádí také v čem spočívá podstata hlavního problému pedagogiky. Přibližně do začátku 90 let převládalo normativní pojmání pedagogiky. V té době sice započal obrat pedagogiky k explanaci, ale ještě dnes u nás trpí pedagogika nedostatkem teoreticky reflektovaných empirických výzkumů. Takových, které by se zaměřovaly na samotný edukační proces, na jeho průběh, na jeho aktéry - na jejich počínání a uvažování v něm.

S tím souvisí detailnější uvažování o metodice výzkumů. Uplatňování čistě kvantitativních přístupů k edukační realitě se ukázalo jako problematické. Vzhledem k bohatosti jevů a složitosti vztahů ve vzdělávání a výchově, jeví se orientace na kvalitu jako přílehavější. Při uplatnění kvantitativních metod nikdy nemůžeme s jistotou říci, že jsme schopni sledovat edukační proces do potřebné hloubky. Už řadu let je tedy zřejmé, že uplatňování kvantitativních přístupů v pedagogickém výzkumu má svoje hranice. Ve výzkumné pedagogické metodologii proto můžeme vysledovat postupný příklon ke kvalitativním přístupům. Dokladují to i přehledy výzkumných metod v pedagogice. Stačí sledovat, jak do nich postupně pronikají, přibližně od poloviny 90. let, kapitoly o kvalitativním přístupu.

Obrat ke kvalitám pomohla mimo jiných „nastartovat“ Pražská skupina školní etnografie. Kvalitativní přístup a jeho metody došly postupně do takového stupně rozpracování, že se staly rovnocennými vzhledem k přístupu kvantitativnímu. Dnes už existuje v odborné literatuře dostatek informací o tomto přístupu. Dochází spíše k rozšiřování okruhu metod. V tomto smyslu zjišťujeme určitou specializaci s ohledem na oblast, v níž se zjišťování realizují. Každá oborová didaktika má svůj okruh problémů, které vyžadují užití zvláštních metod. Platí to samozřejmě i v případě užití kvalitativní metodologie. A platí to i pro všechny obory ve všeobecném vzdělávání. Mimo jiné i ty, které spadají do oblasti umění.

Pro didaktiku výtvarné výchovy, podobně jako pro didaktiky ostatních uměleckých oborů, je naprosto zásadní tvůrčí práce žáka. Pro ní neexistuje předem určený vzor. Pokud ano, tak má zcela jiné zákonitosti, než je tomu v neuměleckých oborech. Je třeba zavést do výzkumu zvláštní způsob uvažování, který počítá s tím, že centrem diskurzu je tvůrčí dílo. Žák je podněcován k vlastní tvorbě. Zvláštnost situace spočívá potom v tom, že „pedagogické dílo“¹ je zaměřeno na dílo žáka. Můžeme zde mluvit o dílu v díle.

Nejvýznamnějším zdrojem vědeckých faktů pro vědecky pojatou didaktiku výtvarné výchovy jsou situace, v nichž probíhá učitelem řízené učení. Učení ve výtvarné výchově nahlížíme „jako uskutečňování syntézy faktů oboru s odpovídajícími fakty žákovy zkušenosti. Výsledkem syntézy jsou žákem zvládané oborové znalosti, které se projevují v jednání nebo komunikaci a představují jinou kvalitu než samotné fakty oboru nebo oborem nepoučená zkušenost žáka.“²

¹ Slavík, 1997, od s.16

² Slavík; Janík 2005, s. 170

Hospitační záznam představuje z uvedeného hlediska neocenitelný výzkumný materiál. Aby jeho rozbor nebyl jen souborem „kvalifikovaných domněnek“³, měl by splňovat určité parametry.

Zde narážíme na problém, který může být podnětem k diskusi. Chybí nám taková kvalitativní analýza, která by bezprostředně přiléhala k učitelovu vedení výuky a uvažování o „tvorbě hodiny“ – pedagogického díla. Můžeme zde uvažovat o analogii k různým analýzám videostudií apod., ale u nás je to zatím nepropracovaná oblast. Zatím prostě nemáme v našem oboru (didaktika výtvarné výchovy) rozpracovanou „teorii hospitačních rozborů“.

Z tohoto hlediska je předložená analýza projevem snahy učinit v tomto směru určité kroky. Autor se při hledání vhodného „nástroje“ pro rozbor inspiroval v artefietice, a užívá její konceptovou analýzu. Konceptová analýza je nejdůležitějším nástrojem pro podrobnou evaluaci artefietického díla.⁴ Autor se však domnívá, že je použitelná i v případě běžné hodiny výtvarné výchovy. Analýzu doplňují dva texty, které jsou zaměřeny na stěžejní koncepty díla, na interpretaci a dekalk. Konceptová analýza je východiskem pro analýzu „zacházení“ s estetickými normami v rozebírané hodině. Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku není do textu tato část rozboru zařazena.

Vzhledem k rozsahu analýzy jsou v následující části příspěvku předloženy celé jen některé její podstatné části, ale i jejich text je místy zredukován.

Interpretovaný dekalk

- I. Analýza záznamu vyučovací jednotky
- II. O dekalku
- III. O interpretaci

I. Analýza vyučovací jednotky

Výtvarná výchova, ZŠ, 8.B.

Záznam komunikace je pro potřeby analýzy rozdělen (segmentován) na tzv. „obsahově pragmatické jednotky“⁵, které jsou pro přehlednost vizuálně odlišeny. Jejich seskupení do oddílů naznačených v tabulce Průběh vyučovací jednotky je provedeno s ohledem na jejich obsahovost a časový sled. Takto vzniklé skupiny se staly podkladem pro členění analýzy. Text záznamu zaměřený na dění ve třídě je odlišen kurzívou.

PRŮBĚH VYUČOVACÍ JEDNOTKY:

	OPJ	Etapa	Obsah
1	1-7	Zadání úlohy	námět a úkol, Vzor 1
2	8-16	Poznatky o barvě	připomenutí, opakování, UPO 1, 2 a 3, Vzor 2
3	17-23	Postup	vysvětlení, demonstrace tvorby dekalku, Vzor 3
4	24-32	Před výrazovou hrou	vysvětlení, připomenutí, opakování, Vzor 4
5	33-38	Výrazová hra 1	dekalk / tvorba podnětové formy, otiskování, plocha
6	39-55	Výrazová hra 2	interpretace / dotváření formy, tvary, prvky, podpis
7	56-65	Hodnocení	avízo konce, hodnocení, forma-podpis
8	66	Konec	Úklid

POUŽITÉ ZKRATKY:

UPO 1 - namalovaný kruhový model barev, čtvrtka A4.

UPO 2 - namalovaná světlostní škála pestré barvy, tmavá → světlá, polovina čtvrtky A4 podélně.

UPO 3 - namalovaná světlostní škála, bílá → černá, polovina čtvrtky A4 podélně.

Vzor 1 - ilustrace od Daisy Mrázkové k básni Jaroslava Seiferta, technika dekalk.

³ Hendl 1997, s. 5

⁴ Podrobně viz Slavík; Wawrosz 2004, s. 254 – 264

⁵ Zkráceně OPJ - úsek komunikační události s určitou komunikační funkcí. Viz Kořenský, Hoffmannová, Müllerová, Jaklová, 1999, s. 32

Vzor 2 - 3 čtvrtky A4 se 4 reprodukcemi Art-Protisů od Aleny Hubičkové: Nokturno, Jarní příroda, Tajemství bažin, Ohňostroj.

Vzor 3 - otisk vzniklý při demonstraci postupu.

Vzor 4 - žákovský artefakt z učitelčina archivu.

U - učitelka.

Ž - žák.

Žl - žáci.

1 - ZADÁNÍ ÚLOHY

OPJ 1 - U: Cílem naší práce v hodině bude vytvořit přání.

OPJ 2 - U: Použijeme k tomu dekalk, interpretovaný dekalk.

„**Zadání**“ učební úlohy se obvykle odehrává v úvodu vyučovací jednotky. V analyzované jednotce je **jádro učební úlohy** předloženo v první a druhé položce. Zmíněným uvedením učitelka předběžně vymezila **Co?** a ve druhé větě **Jak?** se bude dít v hodině. Přestože učitelka avizuje jako námět a úkol Přání, skutečným námětem a úkolem je **Interpretovaný dekalk**. Do díla je vtažen koncept **dekalk**⁶, který lze považovat za **oborový fakt** výtvarného umění. **Učivo** (dekalk) je možné verifikovat, protože je testovatelné na oprávněnost.

OPJ 3 - U: Jde o otisk barev, při kterém se uplatní náhoda.

Koncept dekalk je zde **zprostředkován** „srozumitelnějšími“ koncepty **otisk, barva a náhoda**. Koncept **dekalk** představuje oproti **otisku** úžeji vymezené herní pole. Rozsahově je pojem otisk širší oproti rozsahu pojmu dekalk. Každý otisk nemůžeme považovat za dekalk, protože se u většiny otisků snažíme, aby byly přesně takové, jaké chceme. Nemohou být tedy nahodilé.

V další diferenciaci jsou užity koncepty **barva a náhoda**. Způsob nanesení barev na podložku není limitován. Lze užít nanášení štětcem, vytlačení barvy z tuby přímo na podložku, stříkání nebo lití barev atp. Náhoda se částečně uplatňuje už v této fázi. V každém případě je při správném uplatňování techniky dekalku zajištěna v závěru, při samotném provádění otisku.

Jaké zkušenosti s otisky může učitelka u žáků očekávat? Při rozboru možných **prekonceptů** lze předpokládat, že žákům coby dětem bylo otiskování spíše negativně „zabarvováno“. Pravděpodobně si všichni vybavíme situace, kdy jsme jako děti příliš nechtěně do styku s barvou. Zavadili jsme třeba o natřený předmět, nebo jsme si na natřenou plochu sedli atp. Ve všech případech jsme si sice barvu „otiskli“ na oděv, ale v očích rodičů jsme se umazali. Určitě si vzpomeneme i na situace, kdy jsme měli barvu i jinde (ruce, nohy), a potom jsme na všem, čeho jsme se dotkli, zanechávali otisky.

Pro malé děti je otiskování velmi přitažlivé. Významnou roli při tom hrají zážitky, jejichž podstatou jsou zejména zrakové a hmatové, někdy i sluchové (čili smyslové) prožitky. Podnět k nim dává samotné zacházení s barevnou hmotou, kdy jsou děti v úzkém kontaktu s materiálem. Podnětně ale působí i překvapivost výsledných otisků, a fakt označování a proměňování. Prostřednictvím otisků se děti zmocňují prostředí - zanechají v něm stopu, a zároveň ho přetváří⁷. Dospělí jsou o to ochuzeni, už si takové počínání nemohou dovolit. Dětem činí otiskování nepříjemným teprve negativní reakce dospělých. Málomocný rodič se u otisku zastaví a baví se s dítětem o tom, co lze v barevných strukturách spatřit.

⁶ Podrobněji viz. text II. O dekalku.

⁷ Podobně je tomu i u tvůrců graffiti.

Ve škole se otiskování uplatňují v široké míře. V návaznosti na otiskování se přechází na tisk. Už nejmladší děti potiskují něco tiskátky.⁸ Starší a střední generace si určitě vybaví otiskování tiskátky, která se vyřezávala z brambor. Jimi se dají dělat ty správné dekalky - dekalky v užším slova smyslu⁹. Směs škrobu, vody a barvy způsobí, že otištěný tvar není přesně ohraničený, a barevná výplň tvaru není jednolitá. Jsou v ní patrné nahodilé dendritické (keříčkovité či stromkovité)¹⁰ struktury dané nestejným rozložením barevné hmoty na podkladové ploše. Děti ve škole otiskují barvy i z jiných materiálů. V nižších ročnících z přírodnin, nebo dokonce z rukou, z chodidel, z podrážek bot atp. Oproti situacím v rodině se jedná o otiskování řízené, kontrolované, ale přesto v konečné fázi vedoucí v případě dekalku k nahodilé barevné struktuře. Přitom s otisky ve škole není spojována negativní reakce ze strany dospělých. Otiskování má vesměs charakter průpravy k pozdějšímu užívání grafických technik. Málokdy však jde o otisk pro něj samotný, nahlížený jako podnět k evokaci obrazných představ.

OPJ 4 - U: Interpretace znamená hledat a dotvořit v nahodile vzniklé barevné ploše nějakou skutečnost,

OPJ 5 - U: v našem případě to bude přírodní útvar.

Druhým významným konceptem, v jehož rámci učitelka **zpřesňuje či redukuje** herní pole pro výrazovou hru, je **interpretace**¹¹. Učitelka spojuje dekalk s interpretací¹². Obecný význam pojmu interpretace pomíjí a žákům předkládá vysvětlení uzpůsobené potřebě rychlého zpracování námětu nebo také řešení úkolu. Koncept interpretace zprostředkovala koncepty **hledání** a **dotváření**. Situaci, v níž se žáci ocitají, lze přirovnat k situaci luštitel rebusu:

Rébus: výtvarný konstrukt → přiřazení [jazykový konstrukt (mentální)]

→ zápis řešení [výtvarný konstrukt (fyzický) - text]

Interpretace dekalku: výtvarný konstrukt → přiřazení [výtvarný konstrukt (mentální)] → zápis řešení [dotvoření - výtvarný konstrukt (fyzický) - obraz].

Hledání představuje aktivitu, v níž žáci operují s prekoncepty přírodních útvarů a s prekoncepty jejich obrazů. Mají v podstatě pozorovat barevnou strukturu a objevovat v ní vizuální odkazy na realitu na základě své zkušenosti s ní. Objevování je přitom instrukcí učitelky orientováno na **přírodní útvar**, což v naší situaci představuje širší **interpretační vodítko**.

Dotváření samo o sobě představuje požadavek na výtvarné zásahy do barevné struktury. Znamená učinit ony přírodní útvary viditelnějšími (vyzdvihnout, idealizovat, ozřejmit je) pro ostatní a potvrdit tak své objevitelství. Žáky v podstatě čeká v druhé části výrazové hry **výtvarný výklad** barevné struktury.

OPJ 6 - U: Tady na těchto ukázkách vidíte příklad použití dekalku

U prochází rychle třídou a ukazuje žákům stránky v knize s ilustracemi od Mrázkové k básni Jaroslava Seiferta.

OPJ 7 - U: Můžeme se tím inspirovat.

⁸ Viz Osnovy pro ZŠ z roku 1996, kapitola Vv v 1.-3. ročníku, oddíl Doporučené výtvarné prostředky a materiály.

⁹ Viz. text II. O dekalku.

¹⁰ Viz. Kol., 1998, s.152

¹¹ Viz. text III. O interpretaci

¹² Viz. text II. O dekalku.

Učitelka napomáhá žakovské interpretaci konceptu dekalk demonstrací profesionálního vzoru v reprodukované podobě. Vyjádření v OPJ 7 je možné přetlumočit také jako: „Takhle nějak by mohl váš dekalk vypadat“.

Vstupem Vzoru 1 do situace vstupuje do situace i estetická norma v této profesionální (oborové) rovině. Norma se vztahuje k tvarovosti a dotvářející kresebnosti.

DÍLČÍ KOMENTÁŘ

Soubor učitelčiných vyjádření ze vstupní části hodiny představuje „ekonomický“ způsob přechodu k výrazové hře. Učitelka jej pravděpodobně volí v důsledku časové ztráty.¹³ Obsah učiva tím pádem není ani nabízen ani předkládán jako problém. Zadání námětu a úkolu má převážně charakter příkazů, které jsou však často oslabovány.

Přes všechno co bylo řečeno o možných vstupních zkušenostech žáků s dekalkem vidíme, že je učitelka nezapouje a nestaví na nich. Jsou sice v pozdější výtvarné hře latentně přítomné, ale nezhodnocují se v předchozím dialogu. Podobně je tomu v případě žakovských prekonceptů interpretace.

2 - POZNATKY O BARVĚ

V této části analýzy se jednalo o připomenutí poznatků o barvách, které zároveň bylo zúžením herního pole v užití barev. Jednalo se o jeden z kroků k zajištění dobrého řešení. V případě osmého ročníku lze oprávněně předpokládat, že šlo skutečně o připomenutí či oživení. V koncepci Základní škola z roku 1996, v „ministrské variantě“ se barevný kontrast a barevná harmonie objevují už v 1.-3. ročníku, a tamtéž se vyskytuje, mezi doporučenými ilustrátory, i jméno Daisy Mrázková.¹⁴ Učitelka nevyužila valérové škály (UPO 2 a UPO 3), které se nacházely vedle barevného kruhu. Dá se to vysvětlit tím, že byla v časové tísní.

3 - POSTUP

Vzhledem k tomu, že každý krok v předkládaném popisu postupu se týká jiného aspektu techniky, členíme tuto část analýzy po OPJ. Dále pro naše potřeby zjednodušeně vymezujeme **výtvarnou techniku** jako:

- 1/ **technologii** - jednoduchý či složitý **algoritmus fyzických úkonů**, v nichž jsou užívány konkrétní - k dané technice se vážící - **instrumenty a materiály**
- 2/ **soubor charakteristických rysů** výtvarného (uměleckého) artefaktu daného technologií užitou k vytvoření výtvarného (uměleckého) výrazu.

OPJ 17 - U: Vysvětlíme si postup práce.

Učitelka avizuje tvorbu učiva - algoritmus úkonů nutných k řešení učební úlohy. Analyzovaná formulace je v procesu učení nadužívaná, až se z ní stalo pedagogické klišé. V podstatě ji lze uplatnit v jakémkoliv předmětu.

¹³ Jednotka se vyznačuje uspěchaným nedokončeným závěrem, za což ale učitelka nemohla. Při příchodu do třídy (pracovna pro Vv) zjistila, na co jí nikdo předem neupozornil, že školník natírá otěruvzdorným nátěrem spodní část jedné stěny učebny. Z nátěru se uvolňovaly zdraví škodlivé zplodiny. Učitelka se tedy musela se žáky vrátit do jejich kmenové třídy a přenést tam i pomůcky připravené v pracovně. Došlo zhruba k 10 min. zdržení.

¹⁴ Výňatek z dokumentu: **Tematický celek** - Užití práce dekorativní a prostorové

Učivo - „Při hře s barvou poznávání vlastností barev, vyvozování elementárních poznatků o vlastnostech barev a jejich výrazových možnostech. Barvy základní; husté, řídké, světlé a tmavé. Barvy kontrastní, doplňkové; symbolické funkce barev ap. Výtvarné využití vzniklých náhodností a představ.“

Co by měl žák umět - využívat základní klasifikaci barev, světlostní a teplotní kontrast, chápat výrazové vlastnosti barvy

OPJ 18 - U: Nanesete barvy na jednu čtvrtku a přitiskněte druhou čtvrtku.

Začátek popisu techniky, který je více zaměřen na technologii 1/, odpovídá provádění otisku, který můžeme nazvat dekalk.

OPJ 19 - U: Můžete provést malý posun čvrtek, aby se barvy promísily.

Nejedná se o osově souměrný otisk, proto se může zapojit posun horní podložky. Učitelka doporučuje míšení barev posunutím podložek. Pro správný dekalk je však nutné nezvedat horní podložku hned po posunu, ale znovu přitlačit, a až poté zvednout horní podložku.

OPJ 20 - U: Otiskování lze provést víckrát,

Nabízená možnost je skoro příkazem. Váže se na předchozí možnost - násobným otiskováním uplatnit míšení. Přibližujeme se však obvyklému míšení a hrozí chyba vyplývající z povahy barevné hmoty. Opakovaným otiskováním se docílí tmavší nepestrá struktura, pro kterou budou žáci obtížněji hledat přírodní protějšek, a také obtížně realizovat kresebné zásahy.

OPJ 21 - U: barvy nepokládat příliš dlouho, nebo zaschnou. Pracujte rychle,

Jedná se o ostřejší příkaz, který směřuje k řešení problému se zasycháním barev. Příkazem k rychlé práci řeší učitelka chce pravděpodobně vyloučit či omezit racionální kontrolu. V podstatě jí jde o to, aby žáci nemalovali přírodní motiv přímo.

OPJ 22 - U: nejlépe temperou.

Učitelka předkládá doporučení, které však není zdůvodněno, přestože se zde nabízí upevnění poznatku. Tempera má vhodnou konzistenci zaručující tvorbu oněch struktur, které otisk činí dekalkem.¹⁵

OPJ 23 - U: Ukážu vám jak.

U rychle předvádí postup při otiskování a přitom se ptá a komentuje.

V učitelčině demonstraci „správného“ užití techniky (technologie) chybí zdůraznění oddělení přítlaku (tisku) od předchozích posunů. Tento moment mohl pozornosti žáků při demonstraci uniknout, a vést později k „chybným“ dekalkům.

DÍLČÍ KOMENTÁŘ

V tradičním pojetí dekalku nepředpokládáme příliš mnoho pohybů vrchní podložkou. Snaha udržet „čistou“ barevnost podle našeho mínění k dekalku patří. Domníváme se, že velký počet pohybů vede k přílišnému míšení barev, a vzniká tak nepestrá barevnost.

4 - PŘED VÝRAZOVOU HROU

Tato část jednotky - „těsně před startem“ - se vyznačovala útržkovitými připomínkami některých nezbytností - poznatky o barvách, doplnění zadání a druhotnou motivací.

Pokusíme se shrnout s čím vším vstupují žáci do výrazové hry. Žáci ví, že mají:

- použít temperové barvy,
- uplatnit světlostní a komplementární kontrast,
- zapojit maximálně čtyři pestré barvy,
- zapojit do míšení barev také bílou a černou,
- vytvořit otisk, a pak jej výtvarně interpretovat.

Jejich interpretace učební úlohy se může částečně opírat o některé poznatky o barvách, oživené za pomoci názorných pomůcek, a o představy hotových forem.

¹⁵ Viz. text II. O dekalku.

5 - VÝRAZOVÁ HRA I.

OPJ 32 - U: Z barev dělejte takové jako loužičky. [13.05]

Učitelka příkazem k úpravě vlastnosti barvy - materiálu reaguje na potíže se zasycháním barev na savé podložce (kreslicí karton), zároveň ovlivňuje podobu výtvarné formy směrem k větší soudržnosti. Používá vyjádření, které je bližší jejich prekonceptům. Loužička v sobě shrnuje požadavek na **tvár** a **hustotu** barevné skvrny a hmoty.

Někteří Ž si půjčili pomůcky (štětec, násadku s perem) a všichni pracují.

OPJ 33 - Ž: Musí tam být jen dvě barvy?

OPJ 34 - U: Ne, mohou být i čtyři

OPJ 35 - U: a tím, že přidáme do barev bílou a černou přibudou další.

V této fázi „startuje“ žákovské produkování. Žák se dotazuje v rámci své interpretace učební úlohy na počet barev, ověřuje si požadovanou škálu barev co do množství barev (dotaz s největší pravděpodobností směřuje na počet tónů). Už se ale jedná o situaci **uplatňování učiva**.

Učitelka interpretuje učební úlohu - v odpovědi na dotaz žáka o počtu barev upřesňuje škálu barev co do množství - počet barevných tónů rozšiřuje na čtyři. Dále v návaznosti na předchozí interpretaci učební úlohy provádí opakování poznatku (viz. OPJ 28 a 29). V odpovědi na dotaz žáka ohledně počtu barev sice upřesňuje škálu barev co do množství tónů (rozšíření, které je však s ohledem na skutečné množství tónů redukci), ale zároveň hodně oslabeným příkazem vybízí k rozšíření barevné škály v oblasti valérů.

OPJ 36 - U (k jedné dvojici): Děvčata, chce to hodně barvy a vody.

Učitelka reaguje na situaci v hodině v podobě oslabeného příkaz k úpravě vlastnosti barvy - materiálu (viz. také OPJ 32). Reaguje na potíže se zasycháním barev na savé podložce (kreslicí karton A5) při uplatňování učiva. Zároveň ovlivňuje podobu výtvarné formy, neboť otisk ze zaschlé barevné skvrny nemá požadovanou podobu, nevytvoří požadované struktury.

OPJ 37 - U (k jednomu z hochů): Nekresli modrou, snaž se vytvářet jenom mokré skvrny.

Učitelka vybízí žáka k nápravě „chybného“ řešení. Odmítá kresebnost před provedením otisku. Následuje její oslabený příkaz k užití barevné hmoty vhodné hustoty (viz. OPJ 32 a 36). Ovlivňuje tím podobu výtvarné formy.

U provádí individuální korektury.

DÍLČÍ KOMENTÁŘ

V této části jednotky zpracovávali žáci podnětovou formu - tvořili dekalk. Většina výroků se vztahovala k volbě barev a k vlastnostem barevné hmoty. Nabídku barev rozšířila učitelka poukazem k zapojení černé a bílé. Problém s vysycháním barev na savé podložce řešila učitelka příkazy ke zvýšení tempa a k většímu naředění barev.

6 - VÝRAZOVÁ HRA II.

OPJ 38 - Ž: Můžeme tam použít fixy?

OPJ 39 - U: Ne, jenom násadku nebo keramické pero.

Žák se při uplatňování učiva snaží doplnit jádro učební úlohy. Ověřuje si svojí interpretaci. Nepřímo se ptá na podobu doplnění otisku – na charakter linie (tloušťka ve vztahu k velikosti otisku – proporce, průběh, barva). Učitelka ostře odmítá fix, a

tím i charakter linie, který se k němu váže. Linka lihovým fixem s plstěným hrotem je z jejího hlediska nevhodná pravděpodobně kvůli své tloušťce ve vztahu k velikosti otisku a menší krycí schopnosti materiálu.

OPJ 40 - ŽI: Co máme dělat dál?

OPJ 41 - U: Doplnit to, co nám to připomíná, nějaký přírodní útvar, listy, květy apod.

OPJ 42 - U: Můžete vytečkovat, vykolečkovat.

Učitelka na dotaz žáka opakuje v obměněné podobě druhou část zadání učební úlohy. Používá přitom obrat „Co nám to připomíná?“¹⁶, který je důležitým a častým podnětem k tvorbě mimetické fikce¹⁷. V téže větě učitelka reguluje tvorbu mimetické fikce orientací interpretace ke konceptům příroda a útvar, a následně zužuje toto interpretační vodítko na listy a květy.

V následující větě učitelka nabízí žákům řešení v jejich případné bezradnosti. Opatřit podkladovou barevnou plochu jednoduchými geometrickými prvky - tečkami a kolečky.

OPJ 43 - U (k jednomu Ž): Tohle je jako šerík.

U potvrzuje (verifikuje) správnost řešení učební úlohy rozpoznáním šeríku v barevné a kresebné struktuře.

V této části jednotky probíhalo obtížně sledovatelná individuální komunikace učitelky se žáky, takže následují jen věty, které byly proneseny hlasitěji, a stačil jsem je zapsat.

U provádí individuální korektury. Ž se hlásí.

OPJ 46 - Ž: Jak to mám dokreslit?

OPJ 47 - U: Podle záměru.

OPJ 48 - U: Jestliže to má být přírodní útvar, tak tam udělej třeba pestíky, tyčinky atp.

OPJ 49 - U: a použij při tom tečkování, kolečkování.

OPJ 50 - U: Přemýšlej, drž se záměru.

Žák se ptá na tu část učební úlohy, která se týká kresebného zásahu, aby si mohl na základě odpovědi učitelky doplnit (zpřesnit) svojí interpretaci učební úlohy. Učitelka používá v odpovědích na dotazy žáka obratu „drž se záměru“ či „podle záměru“. V podstatě tím myslí „přidržuj se zadání“, neboť v OPJ 48 a 49 opakuje aktuální část zadání. Přitom přírodní útvar požadovaný v úvodu jednotky zde vystupuje jako předpoklad, který opodstatňuje příkaz učitelky k aplikaci pestíků, a tyčinek atp. (souvislost s OPJ 41). Učitelka v návaznosti na předchozí vyjádření nabízí jak pojednat tyto drobné prvky květů - pestíky, tyčinky atp., a sice jako soubor teček a koleček.

OPJ 51 - Ž: Kde a jak se mám podepsat?

OPJ 52 - U: K tomu.

OPJ 53 - Ž: Psace nebo tiskace?

OPJ 54 - U: Psace, když je to takováhle kresba.

¹⁶ Vstupní instrukce v Rorchachově testu má pro srovnání obvykle tuto podobu: „Co by to mohlo být?“. Viz. Šípek, 2000, s.29.

¹⁷ Autoři „manuálu“ k ROR (1981) užívají termín percepční komponenta. Viz. Řičan, Šebek, Ženatý a Morávek, 1981, s.20.

Žák dává otázkou najevo (pochopil), že podpis nemůže být jako obvykle vpravo dole, ale že je důležitou součástí celkového řešení výtvarné formy. Pravděpodobně to způsobil přístup učitelky. Odpovědi učitelky jsou velice ekonomické (lapidární), obsahují vše podstatné, a je v nich použit slovník přístupný žákovskému uvažování. Oba (U a Ž) tak neztrácí čas v dlouhém objasňování.

Další otázkou dává žák najevo, že vnímá důležitost tvarovosti motivu - podpisu. Odpověď učitelky není oproti předchozí lapidární. Nevyřčené (naznačené) odůvodnění psaného písma vychází z celkové tvarovosti, v níž převládají „organické“ tvary. Učitelka má zcela jasnou představu o výsledné podobě žákovského artefaktu a prosazuje ji - dává jí v odpovědích zřetelně najevo.

U provádí individuální korektury, podle toho, jak se žáci hlásí. [13.25]

DÍLČÍ KOMENTÁŘ

Přechod k druhé části výrazové hry nebyl nijak zvýrazňován. V této části jednotky se přitom odehrává to nejpodstatnější. Žáci mají objevit v barevných strukturách přírodní rostlinné motivy. Žáci se předtím vypořádali s první částí učební úlohy, s tou, která byla demonstrována, tzn. připravili otiskem barevnou plochu k interpretaci. Ptají se na další postup, potřebují si doplnit svojí interpretaci druhé části učební úlohy, která nebyla demonstrována fyzicky, ale pouze Vzorem 4. Je zde možné předpokládat, že „zapomněli“ zadání učební úlohy při tom, jak se soustředili na otiskování. Vzhledem k savosti podložek otisky rychle uschly, a bylo proto možné do nich kreslit po velice krátkém čase. Opakovaná nabídka tečkování a kolečkování potvrzuje učitelčino pojetí dekalku, založené na stylizaci a dekorativnosti (viz. OPJ 26). Učitelka celkem správně předpokládá, že žák je bez velkých obtíží schopen objevit v barevné struktuře tvar a barvu nějaké květiny, ale dále do detailů jeho představivost „nesahá“. Proto nabízí vytvořit zdání přítomnosti menších částí motivu (pestíků a tyčinek) pomocí teček a koleček. Jestliže učiníme velký myšlenkový skok, můžeme toto řešení dávat do souvislost s tím, co se v popisech vývoje dětského kreslení nazývá „nepravý ornament“.

7 - HODNOCENÍ

Hodnocení nepředchází žádná „dohoda“ o kriteriích. Není tedy na ničem založeno. Probíhalo přerušovaně a krátce. Důvod - časová ztráta v úvodu hodiny - už tu byl několikrát zmiňován. Učitelka se k hodnocení mohla samozřejmě vrátit v následující hodině. Nedá se to však předpokládat.

8 - KONEC

Konec hodiny se přes jeho včasné avizování (viz. OPJ 58 a 60) odbýval ve spěchu. Žáci mohli ponechat práce na lavicích, protože byli ve třídě poslední.

SOUHRNNÝ KOMENTÁŘ

Interpretovaný dekalk je přístup k tvorbě, který není technicky a dovednostně příliš náročný, a který využívá náhodu. Domnívám se, že v naší hodině právě náhoda, coby tvůrčí princip nabízený žákům, a také snadnost docílení atraktivní barevné skvrny fungovaly jako nejvíce motivující. Z možných situací tvorby, v nichž je zapojen dekalk, se v naší jednotce jednalo o spojení dekalku s jeho výtvarnou interpretací, která se řídí širším interpretačním vodítkem.¹⁸ Vzhledem k povaze interpretačního vodítka se jednalo o významovou interpretaci. Žáci dostali jasnou instrukci hledat v barevných strukturách přírodní útvar. Prvotní pro ně nebyla orientace na estetickou působivost výtvarné formy.

¹⁸ Viz. text O dekalku

Výtvarná interpretace znamená výběr jedné z obrazných představ podnícených otiskem, a její výtvarné ozřejmění. Otisk je třeba v duchu vybrané představy dotvořit. V naší hodině to znamenalo doplnit otisk kresbou tak, aby ostatní kolem neměli už tolik práce zviditelněnou představu rozpoznat, a mohli se z ní těšit. Zároveň je nutné do otisku až příliš nezasahovat, aby se ve výsledku co nejvíce uplatnil. Technika dekalku zajišťuje, že není možné se při výtvarné interpretaci otisku věrně přidržovat podob skutečnosti. Žák musí reagovat na barevnou strukturu, která vznikla na základě (kontrolované) náhody.

Při dotváření barevné plochy měly být pamětní vybavování a fantazijní aktivity žáků orientovány na předvýtvarné zážitky s přírodní skutečností. Z možných významových konceptů, k nimž se v tvorbě vztahovaly žákovské prekoncepty, vybrala učitelka přírodu. Odpovídá tomu zvolené interpretační vodítko přírodní útvar. Od učitelky bychom tedy očekávali zacílené podněty k tvorbě a rozvíjení představ ve vazbě na svět otevíraný tímto vodítkem. Nestalo se tak. V druhé části výrazové hry hledali žáci v barevných strukturách přírodní útvary. Složitost hledání spočívá v tom, že žáci musí zavrhnout všechny představy, které se jim „derou“ do vědomí, ale nesplňují požadavek přírodního útvaru¹⁹. Mohla jim v tom pomoci aktualizace jejich prekonceptů přírodního útvaru, při níž mohlo dojít i k jejich vzájemné konfrontaci. Pozornost učitelky se však úzce soustředila na vypracování výtvarné formy. Z možností, které se nabízí v souvislosti s dekalkem a interpretací, využila učitelka minimum. Její konání potvrzuje, že jí šlo skutečně o to, „vyrobit“ mnohobarevná přáníčka pro rodiče a sponzory. Dále je z průběhu hodiny zcela zřejmé, že takto „vyráběla“ přáníčka často. Jisté, procedurálně promyšlené počínání učitelky tomu nasvědčovalo. Předpoklad také potvrzuje velké množství adjustovaných dekalků, které visely na stěnách chodeb školy. Ve zpracování všech dekalků se zároveň zhmotnilo učitelčino estetické uvažování. Pokud hrozilo, že nějaké výtvarné řešení vybočí z rámce estetických představ učitelky o podobě výsledného artefaktu, práci žáků korigovala. Příložené ukázky (Obr. 1 - 6) tyto představy náležitě reprezentují, neboť byly vybrány samotnou učitelku v reakci na mojí prosbu o jejich zapůjčení.



Obr.1



Obr.2



Obr.3

¹⁹ Podrobněji o představách viz. test O interpretaci.



Obr.4



Obr.5



Obr.6

Nebýt úvodního zpoždění na začátku hodiny, tak by jí hodina jak se říká „vyšla“. Hodnotící fáze nemusela být ošizená.

Je až s podivem, že přes problémy se zasycháním barev na savých podložkách, učitelka nezměnila technologii. Stačilo použít nesavou spodní podložku. Mohl se za tím skrývat záměr, aby bylo možné rychle přejít ke kresbě. Přitom na chodbách byly z hlediska učitelky „úspěšné“ dekalky. Při jejich tvorbě žáci pravděpodobně opakovali otisk několikrát, až se vytvořila dostatečně silná vrstva barvy. Domnívám se, pokud by se nejednalo o takto striktně vymezený rámeček, tzn. zhotovení přání pro rodiče, které nelze odložit, že bylo možné zůstat u otisku, a „pouze“ pojmenovávat (opatřovat názvy) vzniklé „dekalkové obrázky“. Za optimálních podmínek mohla učitelka ještě před zadání učební úlohy předsunout hledání pareidolií v okolním prostředí a dialog o nich.²⁰ Přitom by samozřejmě vůbec nebylo nutné zavádět pojem pareidolie.

Dekalkem v užším slova smyslu²¹ rozumíme otisk, který má charakteristickou podobu. V naší jednotce vznikaly nedůslednosti v užití techniky dekalky v širším slova smyslu, čili dekalky bez typických stromkovitých struktur. Interpretace dekalku (otisku) tak, jak byla koncipována v naší jednotce, je testovatelná na správnost. Učitelka a žáci by teoreticky měli rozpoznat zda kresba vychází z otisku a navazuje na otisk, nebo ne. Zda se nějaké řešení nevyznačuje vnučováním takové představy otisku, která s ním vůbec nekoresponduje. Z tohoto pohledu je z ukázek patrné, že ve většině případů kresba utlačuje či si dokonce podrobuje barevnou strukturu. Žáci často vnutili barevným skvrnám užitím obrysové kresby a schematického vykreslení „žeber“ zjednodušenou podobu listu. Otiskům vnucovali ještě motivy květu a stromu. Spolu s několika dalšími kresebnými prvky přitom vytvářeli zdání bohatosti ztvárnění, které je zakládáno na opakování několika málo prvků (viz. Dílčí komentář k Výrazové hře II.). V řadě případů má výsledek spíše podobu kolorované kresby, která je značně dekorativní.

KONCEPTY:

Významové: **interpretace, přírodní útvar**

Konstruktivní: **otisk, dekalk, barva, míšení, kresba**

²⁰ Viz. doplňující texty - II. O dekalku a III. O interpretaci.

²¹ Viz text II. O dekalku.

II. O dekalku

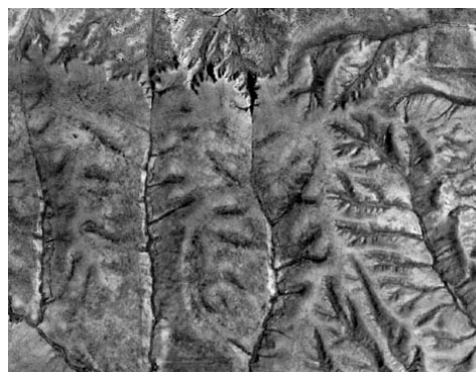
CO JE DEKALK

Pojem dekalk je užíván k označení dvou malířských technik²². V našem případě rozumíme „**dekalkem** (z franc.) otisk barev nanesených na jakékoli podložce na přiložený papír nebo plátno“²³.

Dekalk patří do rozsáhlé skupiny technik tisku. Oproti ostatním tiskům je v něm uplatněna náhoda, která u jiných tisků není žádoucí. Provádění dekalku probíhá tak, že na jednu z podložek nanese barevné hmoty, k připravené sestavě přiložíme shora druhou podložku, a tlakem dlaněmi provedeme tisk. Takto obecně popsaný postup provádění dekalku vede k otisku, který pracovní nazveme **dekalk v širším slova smyslu**. V množství otisků - dekalků si však s pojmem dekalk spojujeme více otisky, které se vyznačují určitými charakteristickými rysy. V některých případech se při tisku barevná hmota nekontrolovaně pohybuje ve vrstvě mezi podložkami a dochází k výraznějšímu roztažení barevné hmoty do stran. Velikost plochy pokryté barvou je pak větší, než před tiskem. Barevné hmoty se při tom částečně promísí, a výsledek je překvapivější. Za příznivých okolností, které můžeme ovlivnit právě množstvím barvy, vhodnou konzistencí barevné hmoty a výběrem vhodného materiálu podložek, vznikají charakteristické tvarové struktury. Otisky jich nabývají při oddělování podložek. Jejich tvarovost jeví příbuznost s tvarovostí, kterou nacházíme například v leteckých snímcích nějakých členitých územních celků (Obr. 7 a 8), nebo s tvarovostí tzv. dendritů ze světa hornin a krystalů (Obr. 9 a 10), a nebo s tvarovostí stromů, keřů atp.



Obr.7



Obr.8



Obr.9



Obr.10

²² V Akademickém slovníku cizích slov je uvedena jen jedna: „malířská technika, založená na mechanickém odkrytí části svrchní malby a na uplatnění spodních barevných vrstev“. Kol. 1998, s.147-148

²³ Viz. Blažiček a Kropáček 1991, s.47

Obvykle se pro ně užívají přívlastky stromkovité či keříčkovité. Pro vzniklé struktury je charakteristická soběpodobnost, a proto jsou přirovnávány také k fraktálním. Otisk - dekalk, který se vyznačuje těmito rysy, můžeme považovat za **dekalk v užším slova smyslu**.

SITUACE S DEKALKEM

Ohromné množství situací tvorby, v nichž je uplatněn dekalk se pokusíme (opět pro naši analýzu) utřídit. V nejjednodušším případě jde uživateli pouze o vytvoření dekalku - dekalk je cílem. Není uplatněna **žádná interpretace** a dost často slouží vzniklé otisky pouze k dekorativnímu řešení plochy. Dále jsou zde situace, v nichž je cílem vytvořit dekalk a k němu připojit jazykový konstrukt. Například opatřit názvem „dekalkový“ obrázek, nebo podat výčet slov, označujících naše „objevy“ v barevné struktuře. Jedná se o **situace s jazykovou interpretací** (typu rébus). V situaci, v níž se tvůrce nespokojí se samotným otiskem, ale výtvarně jej ještě upravuje na základě představ podnícených podobou barevné struktury, můžeme mluvit o **výtvarné interpretaci**. V tomto případě lze ještě rozlišovat situace, kdy za a/ interpret není předem orientován k nějakým představám, tzn. **situace bez zadaného interpretačního vodítka**, a za b/ interpret je předem orientován k nějakým představám, tzn. **situace s interpretačním vodítkem**. V posledním případě, který je i naším případem, je obvykle zadáno různě široké interpretační vodítko. Interpret má v otisku hledat například motiv z určitého okruhu motivů (zvířata, přírodní útvary atp.), a nebo konkrétnější motiv (obličej, květinu atp.).

Situace mohou prolínat. Umělec, který dotváří dekalk, obvykle výsledek pojmenuje. Ve výtvarné výchově se můžeme podle okolností spokojit jen s jazykovou interpretací.

MINIHISTORIE DEKALKU VE VÝTVARNÉM UMĚNÍ

Uplatnění dekalku ve výtvarné umělecké tvorbě má svojí minulost, která sahá až do starověku. V tomto oddíle věnujeme několika málo vybraným případům z minulosti určitou pozornost. Zaměřujeme jí na některé příklady záměrného vytváření struktur, které jsme charakterizovali v užším vymezení dekalku, a které se dají spojovat s uměleckými ambicemi uživatelů.

STAROVĚK

V řadě různých textů, které se dotýkají vzniku dekalku, je zmiňována historka o malíři jménem Prótogenés a jeho snaze namalovat pěnu u tlamy udýchaného psa. Jedná se o historku z Plinia, která je však podávána většinou stručně a zkresleně. Proto citujeme příslušnou pasáž z českého překladu Pliniových Kapitol o přírodě:

„Velké vážnosti požíval již uvedený *Prótogenés*..... V Římě se chová jeho obraz lalýsos (alegorie města na Rhodu) v chrámě Míru..... **K podivuhodně zobrazenému psu na něm se pojí vypravování, jak se Prótogenés trápil, že nemůže dobře vystihnout pěnu u tlamy udýchaného psa; jeho zásadou byla totiž pravdivost, ne jen pouhý náznak. Když ono místo několikrát marně předělal, seškrabal barvu a ve zlosti tam mrštil houbou. A hle! ta nahradila barvy a zpodobnila pěnu podle přání umělce. Jeho příkladu následoval záměrně *Nealkés*, když maloval štolbu zadržujícího pár koní. Tak ukázal Prótogenés význam náhody jako šťastné intuice při malbě.** Král Démétrios při dobývání Rhodu zakázal útočit ze strany, kde byl obraz chován, aby neshořel, a proto také města nedobyl.“²⁴

Na základě textu může být Prótogenés považován za autora myšlenky dekalku. Vytvoření dekalku je však v historce popsáno dost nejasně. Oproti situaci v naší hodině je výše popisovaná situace odlišná. Prótogenés nevytvořil nejdřív

²⁴ Plinius Starší 1974, s.278-279

dekalk, aby v něm potom hledal a dotvářel konkrétní představu pěny u psí tlamy. I když to tak vypadá.

RENEŠANCE

Problematika dekalku se bezprostředně dotýká „podněcování tvůrčí obrazotvornosti“ v umění. Inspirativní zpracování jakési historie onoho podněcování předkládá E. H. Gombrich.²⁵ Podle Gombricha je myšlenka dekalku obsažena už v Traktátu o malířství od Leonarda da Vinci, v němž je zmíněna i historka z Plinia o houbě, barvě a psu (viz. předchozí citace). Gombrich však především zdůrazňuje Leonardovo ponaučení, že „záleží opravdu méně na tom, zda původní tvar, do něhož umělec promítá své zobrazení, stvořil člověk nebo zda ho umělec jen našel. Spíš je důležité, co z něho dokáže udělat.“²⁶

19.STOLETÍ A GEORGE SANDOVÁ

V roce 1830 užívala určitou podobu techniky dekalku George Sandová (1804-1876). Její výtvarné aktivity byly důležitou složkou jejího života. Proslavila se však jako spisovatelka, a proto je její výtvarná tvorba (příklady na Obr. 11 - 13) překryta popularitou spisovatelky. Z jejího nejznámějšího životopisu²⁷ však vyplývá, že se jí často věnovala. George Sandová prováděla dekalk tak, že nanášela na skleněnou desku kvašové barvy a otiskovala je na karton. Otisky dotvářela do podoby neobvyklých (vysněných) krajin. V její době (období romantismu) byly velmi oblíbené. Dekalky znamenaly také inspirační zdroj pro popisy neobvyklých přírodních scenerií v jejích románech. Technika dostala název *dendritage*. Jedná se o odvozeninu od slova dendrit, které vzniklo z řeckého *dendron*, neboli strom.²⁸



Obr.11



Obr.12



Obr.13

20.STOLETÍ

Surrealisté

S nejznámějším záměrným užitím dekalku v umělecké tvorbě se setkáváme u surrealistů. Jejich uplatnění a pojetí dekalku je naší situaci nejbližší. Samotná technika byla surrealisty „znovuobjevena“ v roce 1935. Přístup k tvorbě založený na technice dekalku dostal označení *dekalkomania*. K jeho prvním uživatelům patřil v druhé polovině 30 let 20.století španělský malíř Oscar Dominguez (Obr.14).

Technika se rozšířeným užíváním zařadila do velice početného souboru surrealistických technik. Při jejím provádění užívali umělci k otiskování různé podložky, nejčastěji papír; plátno, a také sklo.

Surrealisté užívali dekalku jako prostředku **podněcování imaginativních představ** a jejich následného výtvarného ozřejmování.

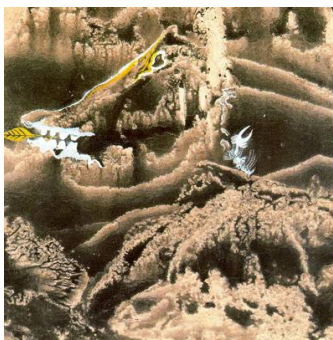
²⁵ Gombrich 1985, Třetí část - Podíl diváka, kapitola VI. Zobrazení v oblacích, oddíly I. a II., s.213-222

²⁶ Tamtéž, s.222

²⁷ Viz Maurois 1966

²⁸ Kol. 1998, s.152

O důkladné prozkoumání dekalku, o jeho popularitu, a tím i posílení jeho postavení v umělecké tvorbě, se nejvíce přičinil malíř německého původu Max Ernst (1891-1976). Vrcholné užití dekalku reprezentují jeho obrazy z počátku 40 let. Největší a nejpopulárnější z nich je Evropa po dešti (1940-42, Obr.15).



Obr.14



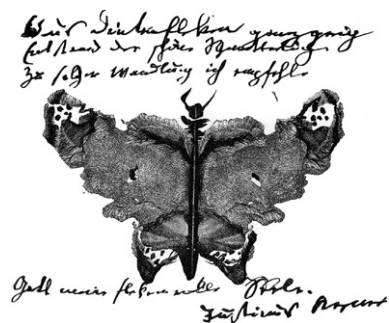
Obr.15

Andy Warhol

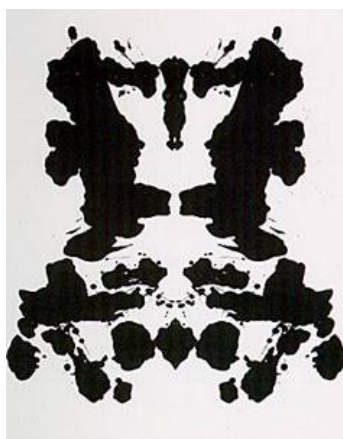
Techniku dekalku použil k tvorbě testovacích tabulí svého testu švýcarský psychiatr Hermann Rorschach (1884-1922).²⁹ Inspiroval se tzv. klecksographiemi (Obr. 16) německého básníka jménem Justinus Kerner. Jednalo se převážně o osově souměrné otisky, k nimž autor přisoval texty jimi inspirované.

Test se později prosadil jako významný psychodiagnostický nástroj. O jeho zvláštní popularizaci se v umění druhé poloviny 20. století postaral Andy Warhol. Tabule se staly inspirativní pro cyklus maleb, který vytvořil v roce 1984 (Obr. 17 - 21).

Americká kritička Mia Fineman v článku o těchto malbách cituje Warholovo vyjádření k obrazům: „Skutečně jsem chtěl zkusit do nich vkládat myšlenky, a psát o nich, ale já opravdu nemám čas to dělat. Tak jsem se chystal najmout někoho, kdo by do nich vkládal myšlenky, a předstírat, že to jsem já, tak , aby byly trochu více ... zajímavé. Protože já bych viděl nanejvýš psí tlamu, něco jako strom, ptáka, nebo květinu. Někdo jiný by mohl vidět daleko víc.“³⁰



Obr.16



Obr.17



Obr.18

²⁹ Rorschach dokončil tvorbu testu v roce 1921.

³⁰ Článek je dostupný na www.artnet.com



Obr.19



Obr.20



Obr.21

III. O interpretaci

O INTERPRETACI

Obvyklé slovníkové vysvětlení významu pojmu **interpretace** je výklad, vysvětlení či objasnění. Pojem byl v minulosti užíván v souvislosti s vykládáním textů. V hudební a dramatické tvorbě se interpretací rozumí opětovné předvedení díla. Ve výtvarném oboru se uplatňují tzv. uměnovědné interpretace výtvarných uměleckých děl v teorii výtvarného umění.

V našem případě interpretovaného dekalku se jedná o zvláštní druh vykladu. Barevné struktury je vkládán význam na základě vizuálních shod mezi její podobou a podobou představy, která byla strukturou podnícena. Vložený význam je následně vyzdvihován výtvarnými zásahy do otisku.

GOMBRICH

Co se v našem vědomí děje při samotné interpretaci naznačuje už dříve zmiňovaný Gombrich: „To, co vyčteme z náhodných tvarů, závisí na naší schopnosti poznávat v nich věci nebo zobrazení, jež máme uloženy v mysli. Interpretovat kaňku jako netopýra nebo motýla je jakýmsi aktem percepční klasifikace - v třídícím systému své mysli je řadím k motýlům, které jsem viděl nebo o kterých se mi zdálo.“ Domnívám se, že je možné Gombrichův text doplnit o pasáž: „nebo jsem se je pokoušel nějak ztvárnit (namalovat, nakreslit atp.)“. Domnívám se také, že si nemáme Gombrichovu pasáž vysvětlovat tak, že mysl prohledává jakousi kartotéku obrazných představ, a představa, která se podobou nejvíce přibližuje barevné struktuře, je vybrána do vědomí. Na základě vjemu aspektů barevné skvrny reaguje mysl příklonem k interpretačnímu poli (gestaltu, konceptu) netopýra nebo motýla, které (který) se na základě zrakových vodítek nejvíce vnucuje. A gestalt (koncept) motýla či netopýra ovlivní v tomto smyslu nahlížení barevné skvrny. Mysl „připustí“ a také „doplní“ možnost podoby motýla či netopýra. V celém procesu se jedná o „práci“ mysli s představami.

PŘEDSTAVY

Obrazné představy, s nimiž žáci operují, tedy ty, které „prošly“ testem „přírodní útvar“, lze rozdělit do dvou okruhů. Buď se jedná o představy, které vychází z jejich zkušeností s přírodou jako takovou. Druhý okruh tvoří představy, které vychází z jejich zkušeností se zobrazováním přírody. V obou případech můžeme představy dále ještě rozlišovat. V prvním případě na představy vzešlé z bezprostřední fyzické zkušenosti oproti představám zprostředkovaným technickými obrazy (fotografie atp.). Ve druhém případě to jsou představy vázané na umělecké ztvárňování přírody oproti

představám, které se vážou k vlastním pokusům o totéž. Mezi vyčleněnými okruhy nejsou přesné hranice. Představy navzájem prolínají.

Z užšího hlediska paměti iniciovala učitelka mimetickou fikci. V rovině „zacházení“ se znaky podněcovala aktivity, které z hlediska sémiotiky a Pierceovy teorie znaků mají přivodit ve vědomí žáků změnu v nahlížení dekalku - z qualisigna na ikónické sinsignum.³¹

PAREIDOLIE

V psychologii se s podněcováním imaginativních představ setkáváme v souvislosti s **projekcí**.³² Náš případ interpretace dekalku k ní má blízko, neboť žáky podněcujeme k tomu, aby do barevných struktur promítali své představy. Z oborového hlediska nás na projekci zajímá jev zvaný **pareidolie**, tj. „připravenost dotvářet neurčité podněty v okolí (např. na obloze, v přírodě atp.) podle dynamiky vlastní **fantazie**. Na tomto jevu jsou založeny všechny apercepčně vizuální projektivní techniky.“³³

Ve výtvarné výchově nám na rozdíl od záměrů profesionálních uživatelů projektivních technik nejde o „vyjevování subjektivity“ žáka. Připravenost uvedenou v definici pareidolie se snažíme ve výtvarné výchově u mladých lidí podporovat a rozvíjet v souvislosti zejména s rozvojem fantazie. Objevování pareidolií a výtvarné nakládání s nimi je součástí početného množství výtvarných aktivit, které mají fantazii podnítit. Potřebný potenciál k rozvíjení fantazie má i užití interpretovaného dekalku. Dekalk patří k přístupům k tvorbě, které vzešly z oblasti výtvarného umění. Ta je v tomto smyslu pro výtvarnou výchovu nejvýznamnějším zdrojem inspirace. Z určitého hlediska (v určitém pojetí) lze výtvarnou uměleckou tvorbu nahlížet jako zaměřenost proti jednoznačným výkladům reality, které jsou člověku vnucovány v každodenním životě. Ilustrativním příkladem v tomto směru byly aktivity grafika Vladimíra Boudníka. Ve svých pouličních vystoupeních podněcoval kolemjdoucí ke hledání pareidolií v prostředí ulice - na stěnách domů - v porušené omítce, v mokrých či plísňových skvrnách. Před zraky diváků pak svoje i jejich objevy výtvarně (kresebně) ozřejmoval (Obr.22).



Obr.22

³¹ Palek 1997, s.47

³² **Projekce** - promítnutí, extenze, vržení před sebe. Dále podrobněji Šípek 2000, s.10.

³² Řičan, Šebek, Ženatý, Morávek 1981, s.20.

³³ Dále viz. Šípek 2000, s.27.

Závěr

Domníváme se, že zvolený způsob analýzy hospitačního záznamu vedl k odkrytí obsahové šíře a hloubky v pozadí běžné hodiny výtvarné výchovy. Použitá konceptová analýza zároveň dovoluje při odkrývání složitosti procesu výtvarné výchovy vyslovovat zdůvodněné soudy o díle. Na takto široce položeném základu, který konceptová analýza umožňuje, lze potom, podle našeho mínění, analyzovat i dílčí aspekty procesu.

Na úplný závěr si troufáme tvrdit, že se zde nabízí určitá koncepce analýzy záznamu, která je ve svých detailech sledovatelná a ověřitelná v podobné míře jako je ověřitelná a sledovatelná práce umělecké kritiky, a která může být dále rozvíjena.

Použitá literatura a elektronické zdroje:

- BLAŽÍČEK, O. J. ; KROPÁČEK, J. *Slovník pojmů z dějin umění*. Praha: Odeon, 1991, ISBN 80-207-0246-6
- BROŽKOVÁ, I. *Dobrodružství barvy*. Praha: SPN, 1983.
- GOMBRICH, E. H. *Umění a iluze*. Praha: Odeon, 1985.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KOL. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998, ISBN 80-200-0607-9.
- KUŘINA, F. Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*, 2005, 55, č.3, s. 264-267. ISSN 3330-3815
- MAUROIS, A. *Lélia neboli Život George Sandové*. Praha: Odeon, 1986.
- PEIRCE, Ch. S. *Sémiotika* (přeložil a uspořádal Bohumil Palek). Praha: UK, 1997, ISBN 80-7184-356-3.
- PLINIUS STARŠÍ. *Kapitoly o přírodě*. Praha: Svoboda, 1974.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘÍČAN, P.; ŠEBEK, M.; ŽENATÝ, J.; MORÁVEK, S. *Úvod do Rorschachovy metody*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n.p., 1981.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, 55, č.2 , s. 168-178. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění [teorie a praxe artefiletiky 2.díl]*. Praha: UK, 2004, ISBN 80-7290-130-3
- ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000, ISBN 80-85866-53-6.
- www.artlex.com
- www.artnet.com
- www.george-sand.info
- www.latribunedelart.com
- Základní škola - Osnovy*. Programový dokument z roku 1996. Znění aktuální k 1. září 2003. Dostupné na www.vuppraha.cz

Seznam obrázků v textu

Obrázky 1 - 6 - Reprodukce šesti hotových žákovských dekalků.

Obrázky 7, 8 - Dva letecké snímky územních celků, které svojí podobou ilustrují struktury tvarově blízké dekalkovým strukturám.

Obrázky 9, 10 - Dvě fotografie „dendritů“ ze světa hornin a minerálů.

Obrázky 11 - 13 - Obrázky, které dokumentují výtvarné schopnosti George Sandové:

Obr. č.11 - Chemin s kostelíkem, Obr. č.12 - Vysněná krajina: jezero s horami v pozadí, Obr. č.13 - Aurora a Gabriela (děti autorky) se psem na procházce v antické krajině.

Obrázek 14 - Ukázka obrazu typu interpretovaný dekalk z tvorby Oscara Domingueze.

Obrázek 15 - Max Ernst, Evropa po dešti (1940-42).

Obrázek 16 - Justinus Kerner - Klecksographien.

Obrázky 17 - 21 - Reprodukce pěti obrazů z cyklu ROR maleb (1984) od Andy Warhola

Obrázek 22 Fotografie Vladimíra Boudníka při jedné z mnoha uličních produkcí.

Kontakt:

PaedDr., Rudolf Podlipský, Katedra výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni, Univerzitní 22,
306 14 Plzeň, Česká republika, podlipsk@kvk.zcu.cz