

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

**Hra, její význam a využití
nejen v hodinách hudební výchovy**

Bakalářská diplomová práce

Jaroslava Gabrielová

IV. ročník prezenčního studia

**Obor: Hudební kultura se zaměřením
na vzdělávání – česká filologie**

Vedoucí práce:

Mgr. Květuše Raueová – Fridrichová

Olomouc 2010

Anotace:

Práce poukazuje na význam hry v životě každého člověka a pojednává o vlivu herních principů na společnost. Ukazuje dále, jakým způsobem mohou herní principy příznivě ovlivňovat výchovně-vzdělávací proces a jakou roli zde sehrávají aktivizující formy a metody výuky. V neposlední řadě se zaměřuje na oprávněnost požadavku využívat herních principů zvláště v hodinách hudební výchovy.

Klíčová slova:

hra, herní principy, společnost, aktivizující formy, aktivizující metody, výchova, dítě, hudební výchova

Annotation:

Work points to importance of a game in life of every man and speaks about influence of game principles on society. It shows the way in which the game principles can positively influence education process and which role there takes activating forms and methods of education. Last but not least it focuses on righteousness of demand of use of game principles in lessons of musical appreciation.

Keywords:

game, game principles, society, activating education, child, musical appreciation

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci vypracovala samostatně,
pouze s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne

Podpis

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce,

Mgr. Květuši Raueové – Fridrichové, za odborné vedení bakalářské práce,
za její cenné rady a trpělivost.

Obsah

Úvod

1. Fenomén hry

- 1.1. Homo ludens
- 1.2. Zásadní otázka
- 1.3. Hra jako škola sebeovládání
- 1.4. Hra v protikladu k vážnosti
- 1.5. Hra jako samostatná kategorie
- 1.6. Rysy hry
- 1.7. Hra a estetično
- 1.8. Hra a společnosti

2. Definice hry

- 2.1. Definice hry podle Huizingy
- 2.2. Definice hry podle Cailloise
- 2.3. Definice hry podle J. A. Komenského

3. Klasifikace her podle Cailloise

- 3.1. Čtyři herní principy
- 3.2. Agón
 - 3.2.1. Agonální charakter školství
- 3.3. Alea
 - 3.3.1. Spojení principů alea a agón
 - 3.3.2. Využití principu alea ve vyučování
- 3.4. Mimikry
 - 3.4.1. Princip mimikry na pozadí principů alea a agón
 - 3.4.2. „Mimetická soutěž“ ve školním prostředí
- 3.5. Ilinx
 - 3.5.1. Vliv principu ilinx na jiné herní principy

4. Hra z pohledu pedagogiky

- 4.1. Třídění her
- 4.2. Pedagogická definice hry
- 4.3. Hry a umění
- 4.4. Hra a hudební výchova

5. Herní charakter aktivizujících metod vyučování

5.1. Moderní metody vyučování

5.2. Má herní charakter pouze didaktická hra?

Závěr

Literatura

Úvod

Tématem hry se v dějinách zabývali intelektuálové z různých oborů: antropologové, sociologové, psychologové, pedagogové i filozofové. Postupem času se objevovaly nejrůznější názory na to, co je vlastně hra, jaká je příčina toho, že si lidé rádi hrají, je-li snad hra přípravou na něco podstatnějšího v našich životech apod. Ve své práci bych se ráda vyhnula tezím, které jsou dle mého názoru již překonané. Tezím, které přirovnávají hru například k práci nebo k učení. Ve středu mého zájmu budou funkční pojetí moderních autorů, jejichž teorie považuji za průlomové. Okrajově se teorií starších autorů dotknu především v souvislosti s tím, jakým způsobem se moderní autoři s názory svých předchůdců vypořádávají.

Jak jsem již uvedla, hru zkoumají odborníci nejrůznějšího zaměření. Přemýšlejí-li o hře, dávají ji vždy do souvislostí s hlavním předmětem svého zkoumání. V obecné rovině se toho o hře příliš nedozvíme. Hry vždy klasifikujeme ve vztahu k něčemu, z hlediska něčeho. Jinak se na hru dívá pedagog, jinak psycholog, sociolog a zoolog. Také já si tedy dovoluji zvolit pro tuto práci jen některé z možných pohledů na hru. Jak už vyplývá z názvu, důležitý pro mne bude pedagogický pohled na problematiku hry, a to především pro druhou část mé práce. K obecné charakteristice hry se mi aspekt psychologicko-pedagogický naopak jeví jako nemístný. Jako vhodnější úhel pohledu mi v tomto směru připadá pohled sociologický, kulturologický, antropologický, případně filozofický. Domnívám se, že mi tyto společenskovědní obory pomohou dokázat, že využíváním hry mohou pedagogičtí pracovníci lépe dosahovat svých výchovně vzdělávacích cílů a že učitelé hudební výchovy jsou první, kteří by problematiku hry neměli přehlížet, ale naopak využívat. Doufám také, že dospěji k jasným závěrům v problematice způsobu využití herních principů ve vyučování.

1. Fenomén hry

1.1. Homo ludens

Všichni autoři, z jejichž studií čerpám, cítili za potřebné ospravedlnit svůj nebývalý zájem o hru, o něco tak triviálního a každému dobře známého. Všichni svůj zájem o ni vesměs obhajují tím, že je i přes svou zjevnou nezávažnost hra něčím velmi podstatným v životě všech lidí. Hra je něčím, co nás všechny spojuje, a proto zasluhuje pozornost. Každý si někdy hrál. Zejména proto navrhuje Johan Huizinga nahradit latinské *homo sapiens* výstižnějším „homo ludens“, tedy hrající si člověk. Hned na začátku své studie vyslovuje Huizinga názor, že „hra je starší než kultura...“¹ Že tomu tak skutečně je se ukáže, uvědomíme-li si, že pojem kultury je spojován výhradně s lidmi a že hra má své prokazatelné počátky ve hře zvířat nikoli lidí. Stačí jen pozorovat hru mláďat, např. štěňat a zjistíme, že mezi lidskou a zvířecí hrou není zásadní rozdíl: „Vybízejí se ke hře určitými obřadnými postoji a posuňky. Dbají pravidla, že bratrovi se nemá prokousnout ucho. Předstírají, že jsou strašně zlí. A co je nejdůležitější: z toho všeho mají očividně náramné potěšení a zábavu.“² Dle Huizingy však je nutné si uvědomit, že každá hra, i ta nejprimitivnější má svůj „smysl“. Není možné brát hru jen jako fyzickou činnost, při které se odreagujeme, hra je něčím víc.

1.2. Význam a podstata hry

Zásadní otázkou je pro řadu teoretiků, kteří se zabývají hrou, v čem je význam a podstata hry. Zabývají se biologickou funkcí hry. Podle Huizingy je však tato otázka druhořadá. Především bychom se měli zajímat o to ..., čím je hra sama o sobě, jak existuje a co znamená pro hráče.³ Pozoruhodná je na hře její „intenzita“, to jak je hra schopná hráče strhnout, jak často strhne celé davy. Pokládá tedy za zásadní ptát se: jak to, že tohle hra dokáže? V čem je „vtip“ hry?

1.3. Hra jako škola sebeovládání

Kdybychom se zeptali lidí na ulici na to, jak by obecně charakterizovali hru, pravděpodobně by v jejich výčtu zaznělo, že hra je zábavná. Dělá-li se něco

¹ Huizinga, J.: *Homo ludens*. Praha 2000, s. 7.

² Tamtéž.

³ Tamtéž, s. 11.

primárně pro zábavu, nemůže to být vážné. Proto se hra také často klade do protikladu k vážnosti. Hra je všechno, jenom ne vážná. Soutěživé hry všeho druhu jsou však plné emocí a troufám si říct, že je hráči berou často velmi vážně. Ne nadarmo má název hry *Člověče nezlob se!* charakter chlácholivé výzvy. Často musíme nejen malé dítě uklidňovat slovy: Ale no tak, vždyť je to jenom hra. A přitom všichni cítíme, že to není *jenom* hra, pro danou chvíli je to souboj. Důvodem, proč (většinou) dítě takto usměrňujeme je, že chceme, aby se naučilo důstojně prohrávat, neboť, jak říká Caillois: „Ten, kdo se v takových případech zlobí nebo si stěžuje, se diskredituje.“⁴ Z vlastní zkušenosti vím, že zachovat „poker face“ za všech okolností nezvládá ani řada dospělých. Nejde jen o umění prohrát, leckdy je společenským oříškem i to, jak se zachovat při výhře. Hlasité jásání a pitvoření může protihráče značně popudit. Hry jsou tedy jakousi školou sebeovládání.

1.4. Hra v protikladu k vážnosti

Na tom, že hra není jen bezúčelná zahálka pro chvíle volna se shodují všichni tři autoři zásadních děl: Huizinga, Fink i Caillois. Jsou zajedno v tom, že hru nelze vymezit tím, že jí dáme do protikladu k vážnosti, jak se často uvádí. „Hra sama o sobě není komická, ani pro hráče, ani pro diváka.“⁵ Nemůžeme tedy říci, že hra *není vážná*, „...hra totiž může být velmi dobře vážná.“⁶ Pokud se „...stále ještě naivně operuje s populárními antitezemi ‚práce a hry‘, ‚hry a životní vážnosti‘, potom se hře v jejím obsahu bytí a v její hloubce bytí *nerozumí*.“⁷ Fink chce, aby se na hru přestalo nahlížet jako na „okrajový jev“ nebo jako na „kořenící přísadu“, která má ozvláštnit každodenní koloběh života. Hra je něčím víc.

1.5. Hra jako samostatná kategorie

Hru tedy nemůžeme charakterizovat tím, že ji postavíme do protikladu k vážnosti. Ukazuje se, že obecně není možné definovat hru tím, že ji postavíme do opozice k jinému abstraktu. „Hru není možno popřít. Téměř všechna abstrakta můžeme popřít: právo, krásu, pravdu, dobro, ducha, boha!

⁴ Caillois, R.: Hry a lidé. Praha 1998, s. 18.

⁵ Huizinga, s. 15.

⁶ Tamtéž.

⁷ Fink, E.: Oáza štěstí. Praha 1992, s. 10.

... hru nikoli.“⁸ Huizinga uvádí, že hra leží mimo „velké kategoriální protiklady“ moudrost – bláznovství, pravda – lež, dobro – zlo. „Ačkoli hraní je činnost duchovní, není v něm samém obsažena žádná morální funkce, ani ctnost, ani hřích.“⁹ Zdá se tedy, že hra tvoří samostatnou kategorii.

1.6. Charakteristické rysy hry podle Huizingy

Huizinga se ve vymezení formálních znaků hry omezuje hlavně na „hry společenské povahy“. Nezabývá se primárními hrami nejmenších dětí.

Nejvýraznějším rysem hry je dle Huizingy její svoboda, neboť: „Hra na rozkaz přestává být hrou“¹⁰ v jejím pravém smyslu. Primárně je hra něčím nadbytečným. Hrajeme si, máme-li na to chuť, je pro nás odreagováním. Teprve, když hra nabude kulturní funkci, objeví se v souvislosti s ní i závaznost a povinnost, tak je tomu např. u profesionálních hráčů.

Druhým znakem hry je charakteristické vystoupení z reálného života. Hráč si na přechodnou dobu vytváří svůj vlastní svět, ve kterém platí přesná pravidla.

S tím souvisí třetí znak hry, totiž její „uzavřenost“ a „ohraničenost“. Hra se vyznačuje časovým a prostorovým ohraničením. Především prostorové ohraničení podporuje vytvoření „dočasného světa“, za jehož hranicemi je zakázáno se pohybovat. Časové ohraničení je sice závazné, nevylučuje však, že se hra nemůže znovu opakovat. Hra není jednorázovou záležitostí, ..., může se kdykoli opakovat“¹¹. Možnost opakování je jejím dalším podstatným znakem.

Jak už jsem zmínila výše, uvnitř hracího prostoru existují závazná pravidla. V tomto prvku spatřuje Huizinga velký přínos hry: „Hra vytváří řád, hra je řád. Do nedokonalého světa a zmateného života vnáší dočasně omezenou dokonalost. Hra vyžaduje bezpodmínečný řád. Nejmenší odchylka od řádu hru kazí, zbavuje ji jejího charakteru a znehodnocuje ji.“¹²

Posledním důležitým znakem hry je napětí. Napětí je obsaženo nejen v hrách, jejichž výsledek je závislý na náhodě. Napětí je přítomno i tehdy,

⁸ Huizinga, s. 12.

⁹ Tamtéž, s. 16.

¹⁰ Tamtéž, s. 17.

¹¹ Tamtéž, s. 20.

¹² Huizinga, s. 21.

když jde o zručnost, ale i v čistě intelektuálních hrách, vždy se může něco pokazit, vždy může být soupeř důmyslnější než vy atd.

1.7. Vztah hry k esteticku

Jestliže si je Huizinga jist tím, že „...není možno uvádět hru do přímé spojitosti ani s pravdivostí, ani s dobrem...“, není jeho soud tak kategoricky odmítavý, pokud jde o spojitost hry s estetikou, jakožto vědou o krásu. Vztah hry k esteticku vidí především v jednom z výše zmíněných rysů hry: v řádu. Řád je cesta k dokonalosti, harmonii. Dle Huizingy, charakterizujeme-li hru, dostáváme se ke slovům jako: „...napětí, rovnováha, vyváženost, střídání, kontrast, variace, spojování a odlučování, rozkládání.“¹³ A právě toto jsou slova, „...jimiž označujeme i účinky krásy“¹⁴.

1.8. Vliv hry na společnost

Caillois navazuje na Huizingovu myšlenku o vztahu hry a esteticku a shodně s ním jde ještě dál. Uvažuje o „...vlivu herního principu na společnost...“¹⁵. Oba autoři uvádí příklady oblastí, ve kterých pravidla hrají velmi podstatnou roli. Takovou oblastí je např. umění, ať už jsou to zákony perspektivy v malířství, pravidla harmonie v hudbě nebo choreografie v tanci. Chce-li umělec porušit konvenční pravidla, musí mít na paměti, že „... popřít pravidla znamená zároveň navrhnout příští kritéria nového výkonu, nové hry...“¹⁶ a na to si troufne jen málokterý umělec. Princip je tu stejný jako u hry. Pokud se nám nelíbí pravidla hry, můžeme se s ostatními dohodnout na jiných, které ale musí stejně dobře fungovat.

Caillois zdůrazňuje, že i válka se řídí jistými pravidly, má své slavnostní zahájení i předem dané postupy, jak nastolit příměří, určuje pravidla, která mají za úkol omezit počet obětí. Strategie rytířských válek dokonce v jistém smyslu připomínaly šachovou partii. Herní principy tedy nepochybně společnost inspirují. Výmluvný je fakt, o kterém mluví Caillois, že totiž: „Soutěživé hry vyústí do sportů, napodobivé hry a herní iluze jsou předobrazem divadla“¹⁷.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ Tamtéž.

¹⁵ Caillois, s. 17.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Caillois, s. 18.

2. Definice hry

2.1. Definice hry podle Huizingy

Slovo hra na sebe nabaluje řadu významů, proto je nutné pojem hry jednoznačně vymezit.

Huizinga podává ve své knize dvě verze definice hry. První, delší zní takto: „Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“¹⁸ Druhá, kratší definice zní takto: „Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem *napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“*, než je „všední život““¹⁹.

2.2. Definice hry podle Cailloise

K těmto definicím se ve své knize *Hry a lidé* kriticky vyjadřuje Caillois. Z jeho pohledu je nemyslitelné tvrdit, že se ke hře „nepřipíná žádný materiální zájem“, protože tím by Huizinga popřel existenci hazardních her, kterým sám Caillois věnuje značnou část své studie. Nesouhlasí také s tou částí definice, ve které se mluví o tajemství. Podle něj totiž hra naopak tím, že tajemství předvádí, zveřejňuje, tajemství zneškodňuje „v samém jádru“. „Tajemství, záhada, obecně vzato maska, se sice nabízejí pro herní aktivity, ale musíme ihned dodat, že tyto aktivity probíhají nutně na úkor tajemství a tajemna.“²⁰ Caillois mluví o Huizingovu pojetí hry jako o příliš úzkém. Dle něj se Huizinga zaměřuje takřka výhradně jen na soutěživé hry s pravidly a co

¹⁸ Huizinga, s. 24-25. Na tomto místě je třeba připomenout, že v Huizingově pojetí platí, že je-li hra míněna „jen tak“, nevylučuje to možnost, že je zároveň míněna vážně.

¹⁹ Tamtéž, s. 44-45.

²⁰ Caillois, s. 26.

je nejdůležitější, „...záměrně přehlíží, jako by samo sebou, popis a klasifikaci her samotných...“ V zevrubné klasifikaci her je také největší přínos Cailloise.

Caillois navrhuje svou definici. Z hlediska funkce definuje hru „jako činnost bytostně

- 1) *svobodnou*, k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy;
- 2) *vydělenou z každodenního života*, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí;
- 3) *nejistou*, jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen, v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně ponechán určitý prostor;
- 4) *neproduktivní*, jež nevytváří ani hodnoty ani majetek, ani žádné nové prvky, a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci identickou, jako byla na počátku hry;
- 5) *podřízenou pravidlům*, podléhající konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedině ve hře platí;
- 6) *fiktivní*, doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo skrývané iluze ve vztahu k běžnému životu.²¹

Caillois upozorňuje, že existuje mnoho her, které nemají pravidla. Jako příklad uvádí hraní s panenkami nebo hraní na letadlo, obecně tedy hry, předpokládající improvizaci, „hraní nějaké role“²². Proto zahrnuje do své definice bod šestý. Podle jeho názoru totiž samotné hraní rolí je schopno plně nahradit pravidla a plní tutéž funkci. Bod pátý a šestý se tedy navzájem vylučují.

2.3. Definice hry podle J. A. Komenského

Jinou definici hry podává Jan Ámos Komenský ve své Metodě jazyků nejnovější: „Hra je cvičení (ducha nebo těla) určené pro více jedinců, závodících vzájemně o nějakou hmotnou nebo čestnou odměnu. Vyznačuje se tím, že obsahuje těchto sedm požadavků, jež působí, že hra je hrou, to je duševním potěšením:

²¹ Tamtéž, s. 31-32.

²² Tamtéž, s. 30.

- I. pohyb
- II. vlastní rozhodnutí
- III. družnost
- IV. závodění (to je příjemné vyčkávání výsledků)
- V. řád
- VI. lehkost v provozování hry
- VII. příjemný cíl (duševní uvolnění).²³

Jana Uhlířová ve své knize *Role hry v Komenského pedagogické koncepci* komentuje jednotlivé body. Mimo jiné upozorňuje, že pohybem Komenský nemíní pouze pohyb fyzický, je tím míněn také proces myšlení, který se hrou uvede do pohybu.

Můžeme říci, že stejně jako Huizinga i Komenský omezuje svou pozornost na soutěživé hry s pravidly. Je to patrné v zařazení bodu třetího (družnosti) a pátého (řádu) a v definování hry jako činnosti „...určené pro více jedinců, závodících vzájemně...“. Fakt, že jedinec závodí, aby byl odměněn, ať už hmotně nebo čestně už ale nekoresponduje s Huizingovou definicí hry. Komenský si je vědom, že lidé nesoutěží jen kvůli potěšení ze hry. Soutěží, aby dosáhly minimálně uznání, ne-li hmotné odměny. Pokud nezvítězí, je to krok k tomu, naučit se přijmout porážku. Hra na člověka účinkuje jako balzám, dojde v ní k „duševnímu uvolnění“, odreagování a to je také jejím cílem. Uhlířová však upozorňuje, že funkcí hry není dle Komenského samotné hraní si, ale že hra je „...etapou k vážné činnosti, pracovní činnosti, jež končí přípravou na povolání.“²⁴ V tomto bodě se pojetí Komenského neshoduje s funkčním pojetím Huizingy, Finka ani Cailloise.

3. Klasifikace her podle Cailloise

3.1. Čtyři herní principy

Caillois nabízí ve své knize velmi propracovanou a podrobnou klasifikaci her. Velmi přehledně své poznatky shrnul do následující tabulky:

²³ Citováno Janou Uhlířovou v knize: Uhlířová, J.: *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha 2003, s. 22.

²⁴ Uhlířová, s. 25.

	AGÓN <i>soutěž</i>	ALEA <i>náhoda</i>	MIMIKRY <i>předstírání</i>	ILINX <i>závrat'</i>
„PAIDIA	běh o závod	rozpočítadla	dětské opičení	dětská motolice
vřava	zápasy	orel nebo panna	hry iluze	kolotoč
rozruch	atp.		panenky, nářadíčka	houpačky
bláznivý smích	atletika		maska	valčík
			převlek	
pouštění draka	box biliár	sázky		volador
kombinační hry	šerm dáma	ruleta		pout', atrakce
pasiáns	fotbal šachy			lyžování
křížovky	sportovní	loterie prosté	divadlo	horolezectví
	soutěže	kombinované	divadelní umění	akrobacie na
LUDUS	obecně	s převodem	obecně	létající hrazdě

N. B. – V každém sloupci jsou hry rozříděny aproximativně tak, že seshora dolů aspekt PAIDIA slábne, zatímco aspekt LUDUS soustavně narůstá²⁵

Caillois hry dělí do kategorií, podle toho, jaký ze čtyř základních principů v nich převládá. Těmito principy jsou: „agón“ (soutěž), „alea“ (náhoda), „mimikry“ (předstírání) a „ilinx“ (závrat').

3.2. Agón

Velkou skupinu her tvoří hry, které jsou založeny na principu soutěže. Tento typ her prověřuje vlastnost či schopnost hráče, „... (rychlost, vytrvalost, sílu, paměť, obratnost, vynalézavost apod.), která se prokazuje ve vymezených hranicích a bez jakékoli pomoci zvenci tak, aby se vítěz projevil jako ten nejlepší v určitém výkonu.“²⁶ Na tomto principu fungují všechny sportovní soutěže. Soutěžit mezi sebou mohou jednotlivci, týmy či dvojice.

Pro hry agonálního typu je typická snaha o vytvoření rovných šancí pro všechny hráče například tím, že dáme mladšímu hráči náskok. Někdy ale vytvořit naprosto stejné podmínky není možné. Zde má Caillois na mysli například znevýhodnění hráče, kterému během hry svítí slunce do očí. Tady je znevýhodnění nevyhnutelné, a tak se vzniklá „nerovnováha“ zmírňuje většinou losováním. V soutěživých hrách je však většinou někdo favoritem, ať už tým nebo jednatlivec. Síly nejsou nikdy zcela vyrovnány. Hráčům se

²⁵ Caillois, s. 58.

²⁶ Tamtéž, s. 35.

mohou nabídnout pouze stejné hrací podmínky, stejný počet hracích kamenů, stejné hodnoty (*dáma, šachy*) nebo stejný čas na přípravu. Výsledek ale závisí vždy na výkonu hráče samotného, hráči se nemohou spolehnout na náhodu, jediné, na co se mohou spoléhat, jsou jejich schopnosti. Hráči, toužící zvítězit, proto pilně trénují, aby své schopnosti vylepšili. Princip agónu se tedy v čisté formě uplatňuje ve sportovních hrách a v intelektuálních hrách, ve kterých nehraje roli náhoda, jako jsou šachy.

3.2.1. Agonální charakter školství

Ve školním prostředí se s uplatněním agonálního principu setkáme samozřejmě v tělesné výchově. Soutěž začíná už při prvotním pokynu učitele: „V řad nastoupit! Seřad'te se podle velikosti!“. Vítězem je ten nejvyšší. Kdo to bude, je tu ovšem předem rozhodnuto. Nejedná se tedy o agonální souboj v pravém slova smyslu. Hráč se na hru nemůže nijak připravit, neprověřuje se jí žádná hráčova schopnost. I tak vnáší do začátku hodiny tato soutěž ducha agónu, který přetrvává po celou hodinu tělesné výchovy, zpravidla naplněné čistě agonálními sportovními soutěžemi.

S využitím soutěživých her se můžeme setkat i ve výuce jiných školních předmětů, a to především na prvním stupni základní školy. Jde většinou o soutěže, které prověřují hráčovu rychlost a přesnost. Dále to mohou být soutěže prověřující hráčovy vědomosti, tvůrčí schopnosti, logické uvažování, vynalézavost apod. Žáci, především prvního stupně, nedokážou dlouho udržet pozornost, hra se proto zařazuje pro oživení hodiny. Žáci se pak lépe soustředí. Tento fakt připomíná už Jan Amos Komenský ve své Nejnovější metodě jazyků. Říká mimo jiné, že vyučování se má prokládat přestávkami, konkrétně „rozprávkami“, ale tvořit ji mohou „i pohrávání počestná kterákoliv“²⁷ Komenský definuje hru jako „cvičení (ducha nebo těla) zřízeným mezi několika závodícími o nějaké odměnění ziskem nebo ctí“²⁸. Ve školním prostředí je *ziskem* pro žáka výborná známka a *ctí* se mu dostává prostřednictvím pochvaly, která může mít různé podoby.

Duch agónu není ve škole přítomen jen v tělesné výchově nebo v drobných hrách v rámci vyučování jiných předmětů. Je zakořeněný v systému

²⁷ Komenský, J. A.: Nejnovější metoda jazyků. Praha 1892, s. 359.

²⁸ Tamtéž, s. 351.

hodnocení žáků. V našem prostředí máme zaveden hodnotící systém, který podporuje soutěživost mezi žáky. Žáci mezi sebou soutěží o co nejlepší výsledky, navzájem své výsledky srovnávají. Každý den prožívají malá vítězství nebo malé prohry. Stejně jako ve hrách typu agón, i ve třídě bývá favorit, který nasazuje pomyslnou laťku pro ostatní žáky. Učitelé jsou tu v jistém smyslu trenéry, kteří své svěřence učí, zadávají jim úkoly a vedou je ke zlepšení jejich schopností a dovedností, tedy trénují je. Podobnost s agonálními hrami najdeme i ve snaze učitelů zajistit stejné „hrací“ podmínky pro všechny žáky. Pokud má žák například diagnostikovanou dyslexii, učitel mu obvykle namísto psaní diktátu nabídne doplňování. Tím uměle vytvoří relativně rovné šance pro všechny žáky.

O tom, že školám není cizí agonální soupeření, svědčí také pořádání meziškolních utkání v různých sportech. Tato klání intenzivně prožívají zejména žáci. Meziškolní soutěž, která způsobuje obvykle větší napětí mezi učiteli než mezi žáky, je školní olympiáda. Už samotný název, vypůjčený ze světa sportu napovídá, že jde o soutěž těšící se velké vážnosti. Žákům může umístění ve vědomostní olympiádě pomoci při přijímacím řízení na střední školy, pokud však neuspějí, nic jim nehrozí. Nedávají nic v sázku. Řediteli školy a kantorům však jde o prestiž a dobré jméno. Je tedy patrné, že se agonální soupeření ve školním prostředí neodehrává jen na úrovni žák/žák, třída/třída, ale také na úrovni ředitel/ředitel, škola/škola. Soupeří mezi sebou ze stejného důvodu, z jakého chce tříhvězdičkový hotel dostat čtvrtou hvězdičku. Zda-li se soupeření objeví také na úrovni učitel/učitel pak záleží na učitelích samotných, rivalita tu hrozí stejně jako na každém jiném pracovišti.

3.3. Alea

Pro hry, založené na principu alea („latinský název pro hru v kostky“²⁹) je typické, že hráč „nemá na výsledek sebemenší vliv“³⁰, což je něco, co je naprosto cizí hramu agonálního typu. Jako si hráč fotbalu nemůže dovolit spoléhat na štěstí, tak hráči rulety nezbyvá nic jiného, než doufat v přízeň osudu. Sportovec ví, komu čelí, naproti tomu hazardní hráč stojí proti něčemu nadlidskému. Proto se hazardní hráči nespolehají na vlastní (lidské)

²⁹ Caillois, s. 37.

³⁰ Tamtéž.

schopnosti a snaží se naklonit si osud pomocí rituálů a talismanů. Ve hrách typu alea „...záleží úplně na všem – na nejjemnějším náznaku, na sebemenším detailu, který je ihned pokládán za znamení nebo varování, na každé zvláštnosti, která mu padne do oka – na všem s výjimkou hráče samého“³¹. Tyto dva herní typy tedy zdá se stojí na opačných pólech. Účastník při hrách typu alea „nerozvíjí hrou žádné kvality či schopnosti“³², jako je tomu ve hrách agonálního typu, něco však získat může. Míra zisku závisí nejen na štěstí, ale i na tom, co hráč do hry vsadí. Kdo moc riskuje, může také mnoho získat. Získat, ale i ztratit. Caillois však na začátku své knihy upozorňuje, že hrou nevzniká majetek. „Ani hry o peníze, sázky nebo loterie nejsou výjimkou; nevytvářejí bohatství, pouze peníze přesouvají.“³³ To si však řada hazardních hráčů buď nepřipouští, nebo neuvědomuje. Tak je vidina bohatství hlavní motivací hráčů v casinech.

3.3.1. Spojení principů alea a agón

Herní typy agón a alea jsou na první pohled zcela protichůdné. V podstatě se však zásadně liší pouze způsobem, jakým v nich dochází k určení vítěze. V prvním případě rozhodne o vítězi kvalita hráčova výkonu, ve druhém určí vítěze Štěstěna. Zaměříme se však na shodné rysy obou herních typů. „Oba typy vyžadují absolutní spravedlnost, matematickou rovnost šancí, nebo přinejmenším maximální přiblížení tomuto ideálu. Všude tu vládou obdivuhodně přesná pravidla, jsou činěna úzkostlivá opatření, promyšlené propočty.“³⁴ Právě tyto shodné rysy jsou dle Cailloise důvodem, proč se oba herní typy dají snadno a s úspěchem kombinovat. Jednotlivé herní typy se přirozeně navzájem setkávají a ovlivňují. Caillois probírá herní principy po dvojicích a analyzuje účinky, které jejich vzájemné propojení vyvolává. Spojení principů alea a agón označuje jako spojení „základní“, je to spojení nej přirozenější a nejplodnější. Připomíná, že existuje celá „...paleta her, které v různých poměrech oba postoje kombinují“³⁵. „Karetní hry nejsou založeny jen na čiré náhodě, právě tak domino, golf a tolik jiných, kde je potěšením

³¹ Tamtéž, s. 38.

³² Tamtéž.

³³ Tamtéž, s. 11.

³⁴ Caillois, s. 92.

³⁵ Tamtéž.

hráče co nejlépe využít situace, kterou však sám nevytvořil, nebo zvrátů hry, na něž má vliv pouze částečně.“³⁶

3.3.2. Využití principu alea ve vyučování

Ne všechny hry typu alea jsou hrami o peníze. Ve hrách jako *orel nebo panna*; *kostky*; *kámen*, *nůžky*, *papír* jde jen o to, dokázat, komu je Štěstěna nakloněna. Hry tohoto typu jsou oblíbené díky napětí, které vytváří a také díky tomu, že v nich může uspět naprosto každý bez rozdílu. Učitelkám a učitelům mohou principy her alea pomoci vytvářet v žácích pocit, že je na všechny pohlíženo stejně. Štěstěna vnáší do kantorova rozhodování objektivitu. Pokud kantor nechce být nařčen z nadržování, bere si často na pomoc například rozpočítadlo nebo právě hry *orel nebo panna* a *kámen*, *nůžky*, *papír*, které zde mají charakter losu. Typická situace, při které se učitel často nechce rozhodovat je zkoušení před tabulí. Aby se rozhodování vyhnul a umyl si tak nad výsledkem zkoušení ruce, vymyslí klíč, podle kterého bude zkoušeného vybírat. Fakt, že tento klíč třídě vždy sdělí, dokazuje, že klíč žáci mají znát. Kantor se tak jeho prostřednictvím očišťuje. Osud žáků od tohoto okamžiku nezávisí na člověku, ale na něčem naprosto objektivním, totiž na Štěstěně. Kantorovo rozhodnutí je tak nenapadnutelné. K tomuto prostředku se učitel obvykle uchýlí, když jemu samotnému příliš nezáleží na tom, čí znalosti bude prověřovat, a tak rozhodnutí s klidem nechá na náhodě. Jiná situace však nastává, chce-li učitel vyzkoušet žáka, který byl zkoušen mnohokrát. Potom se nabízí nasměrovat Štěstěnu správným směrem, tj. zvolit takový klíč, který ukáže právě na žáka, jehož vědomosti chce kantor prověřit. Př.: Kantor chce, aby byl dnes vyzkoušen Karel Lesák. V abecedním seznamu třídy je jméno Lesák na třináctém místě. Kantor se rozhodne, že klíčem k určení zkoušeného bude dnešní datum, 25.3. Před žáky tedy provede jednoduchý výpočet: $2 \times 5 + 3 = 13$. Záminka pro vyzkoušení Karla Lesáka je na světě.

3.4. Mimikry

Hlavním principem her typu mimikry je napodobování, resp. předstírání. U zvířat, jak poznamenává Caillois, slouží napodobování ke zmatení nebo

³⁶ Tamtéž.

vystrašení nepřítele. „Příkladů homomorfie máme dost. Calappes se podobají oblázkům, chlamys vypadají jako zrna, moenas jako šterk, palemony se podobají chaluhám.“³⁷ „Neškodný živočich, aby se ochránil, bere na sebe někdy podobu živočicha obávaného. Tak se sobě podobají včelovitý motýl *Trochilium* a vosa *Vespa Crabro*; mají stejná kouřová křídla, stejné nožičky a tykadla hnědé barvy, stejně černě a žlutě pruhovaný zadeček a hrud', stejně mohutný a hlučný let v slunečním světle.“³⁸ Napodobování je však vlastní i člověku. „Nejprve dítě napodobuje dospělého.“³⁹ Odtud časté hry dětí na povolání dospělých. Chlapci si hrají na závodníky, policisty, piráty, vojáky apod. Dívky zastihneme při hře na hospodyňky, prodavačky, baletky aj. I v dospělém světě má mimikry své místo. „Je přítomno v každé zábavě, které se člověk oddává v masce nebo v převlečení...“⁴⁰ Princip mimikry je tedy vlastní karnevalovým rejům a divadlu. Hry principu mimikry nemají nikoho skutečně oklamat. Zvíře se maskuje, aby oklamalo nepřítele, člověk na sebe bere masku, aby mohl být na chvíli někým jiným, čistě pro potěšení, které mu přestrojení přináší. „To jen špióni a uprchlí vězňové se převlékají, aby oklamali. V jejich případech však právě nejde o hru“⁴¹

3.4.1. Princip mimikry na pozadí principů alea a agón

Nabízí se otázka, ke které ze dvou výše zmíněných herních kategorií (alea a agón) má princip mimikry blíže. Srovnáme nejprve s principem mimikry herní typ alea. Od aktérů her typu mimikry se očekávají „interpretační schopnosti“ a „aktivní počínání“. Odhazujeme při nich svou pravou totožnost. Princip mimikry předpokládá zapojení představivosti. Hry typu alea naproti tomu nerozvíjejí žádnou schopnost, hráč v napjatém očekávání pasivně čeká na výsledek, který nemůže nijak ovlivnit. Ke hře v kostky nepotřebujeme ani špetku fantazie. Oba herní principy jsou dle Cailloise „diametrálně odlišné“. Přesto se propojení obou principů nabízí – zavedením klamu a předstírání tam, kde má mít rozhodující slovo náhoda. Budeme-li se však snažit oklamat

³⁷ Caillois, s. 196.

³⁸ Tamtéž, s. 195.

³⁹ Tamtéž, s. 42.

⁴⁰ Tamtéž, s. 42.

⁴¹ Tamtéž, s. 42.

osud, vytratí se ze hry veškerý její smysl, který je v pasivním odevzdání se do rukou Štěstěny. Za těchto podmínek je „...nyní princip *alea* zničen principem *mimikry* a nejedná se už o hru ve vlastním smyslu slova“⁴².

Princip *mimikry* má velmi blízko ke sportovním kláním a tedy k agónu. Živel *mimikry* bychom však marně hledali přímo na hřišti. Caillois svou pozornost obrací k diváckým tribunám. „Vždyť pro všechny lidi, kteří se agónu neúčastní, je každý agón podívanou.“⁴³ Žádná velká sportovní událost se neobejde bez publika. Stejně jako se bez publika neobejde divadelní představení. „Cyklistické závody, turnaj v boxu nebo zápase nebo fotbalové utkání představují divadlo svého druhu, s kostýmy, slavnostním úvodem, adekvátní liturgií, reglementovaným průběhem. Jsou to zkrátka dramata, jejichž jednotlivé peripetie udržují publikum v napětí a vyúsťují rozuzlením, které uvádí v extázi jednu část publika a uvrhává do zoufalství druhou.“⁴⁴ Aniž by se lidé v publiku snažili cokoli předstírat, hrají roli svého druhu. Skandují, vykřikují nejrůznější rady „...mimickými náznaky a pohybem napodobují chování závodících lidí i zvířat ve snaze jim pomoci“⁴⁵. Tady dle Cailloise vzniká mezi publikem „...mimetická soutěž, která je dvojníkem skutečného agónu na hřišti nebo na závodní dráze“.

3.4.2. „Mimetická soutěž“ ve školním prostředí

Vzhledem k tomu, že je živel *mimikry* úzce spjatý s agónem, je na místě ho ve školním prostředí hledat v první řadě v hodinách tělesné výchovy. „Mimetická soutěž“ tu probíhá při hrách jako *opičí dráha* nebo *štafeta*, kdy jsou hráči rozděleni na více týmů. Vybíhá vždy jeden hráč z každého týmu a zbytek týmů se snaží svého hráče podpořit. Pomyslným vítězem mimetické soutěže se tu obvykle stává družstvo, které povzbuzovalo své hráče nejhluchěji a nejsuggestivněji. Stává se také, že překvapivě vyhraje družstvo, které není favorizováno, právě díky tomu, že se dokážou během hry navzájem aktivně povzbuzovat. Je tedy podle všeho na místě, aby učitel mimetickou soutěž mezi žáky podporoval.

⁴² Caillois, s. 91.

⁴³ Tamtéž, s. 43.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Tamtéž, s. 43.

Z výše uvedeného je zřejmé, že živel mimikry podporuje agón. Zdravou soutěživost však může lehce nahradit přehnaná touha zvítězit. Výkřiky běžné v mimetické soutěži se mohou z povzbudivého skandování změnit na výhružky a nadávky na účet tělesně méně zdatných dětí, které ostatní považují za slabé články týmu. Je proto třeba, zavést i do mimetické soutěže jistá pravidla.

3.5. Ilinx

Posledním typem her jsou hry, kterým se oddáváme, chceme-li zakusit „...určitý druh slast působícího zmatku“⁴⁶ Hry, při nichž pocítujeme „závrat“, díky které rychle zapomeneme na realitu. Takové jsou dle Cailloise dětské hry jako například *čamrda*, při které se děti točí co nejrychleji na patě, dokud neztratí rovnováhu. To jediné, pro co hru stále dokola opakují, je „...rozkoš z toho, jak se budou kymáčet, až se zastaví“⁴⁷. Ve velkém se nejen dětem nabízí opakované zakoušení závratě na poutích a v aquaparcích. Pro dospělé existují sporty jako paragliding či bungee jumping.

3.5.1. Vliv principu ilinx na jiné herní principy

Stejně jako dle Cailloise platí, že princip mimikry umocňuje soutěživost, platí také, že „...závrat“ hráče ještě více nutí podrobit se rozhodnutí osudu, přesvědčuje ho, aby se mu oddal cele“⁴⁸. Caillois připomíná, že hráčů v casinech se velmi často zmocňuje závrat, dostávají se do vytržení, ve kterém vnímají jen hru a často dávají všanc více než vůbec vlastní. Spojení principu alea s principem ilinx tedy může mít pro hráče zhoubné následky.

Vůbec nejhorším případem spojení dvou herních principů je však dle Cailloise propojení principů mimikry a ilinx. Tyto dva herní typy k sobě tíhnou stejně silně jako agón a alea. „Kombinace principů *alea* a *agón* je svobodnou hrou vůle, jejichž východiskem je uspokojení, které hráči zakoušejí při překonávání náhodně vzniklých a dobrovolně akceptovaných překážek.“⁴⁹ Spojí-li se však předstírání se závratí, hrozí, že svět hry zvítězí „svou mocí, subjektivní cenou a intenzitou nad prožitkem skutečného

⁴⁶ Caillois, s. 44.

⁴⁷ Tamtéž, s. 45.

⁴⁸ Caillois, s. 91.

⁴⁹ Tamtéž, s. 93.

světa“⁵⁰. Být hercem znamená záměrně představovat nějakou postavu. Herec má vytvářet iluzi pouze pro diváka, sám musí mít jasno v tom, kým skutečně je a koho jen hraje. Nechá-li se ovšem divadelní herec strhnout živlem ilinx, nemusí pak už vůbec rozpoznat, co je a není realita.

4. Hra z pohledu pedagogiky

4.1. Třídění her

Podívejme se nyní, jak chápe pojem hry pedagogika a jakým způsobem dělí hry do kategorií. V knize *Hra a hračka* se dočteme, že: „Z pedagogického hlediska se hry dělí do dvou velkých skupin: na *hry tvořivé* a *hry s pravidly*,“⁵¹ přičemž tyto „...skupiny v sobě zahrnují:

I. Hry tvořivé:

a) předmětové (dítě manipuluje s předměty, které je obklopují, rozvíjí své smysly a poznává vlastnosti předmětů),

b) hry úlohové – námětové (dítě bere na sebe známou sociální roli dospělého, napodobuje činnost dospělého, hraje si na někoho, napodobuje vztahy mezi lidmi),

c) dramatizační – snové (dítě ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky, hovoří s vymyšlenou osobou),

d) konstruktivní (dítě záměrně manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem, předměty a pomůckami, které připomínají skutečnost svým vzhledem a funkcí).

II. Hry s pravidly:

a) pohybové (na kočku a myš, na honěnou, míčové hry, hry se zpěvem),

b) intelektuální (didaktické) - v nich vystupuje do popředí pedagogický záměr a rozvíjí se především rozumové schopnosti (skládanky, stolní hry).“⁵²

Jiří Němec v knize *Od prožívání k požitkářství* shrnuje pohled pedagogiky na hru takto: „Pedagogika jako věda o výchově chápe hru jako prostředek (metodu) k dosahování výchovných cílů a často používá takové členění, jež dává přímo najevo, kterou dovednost, vědomost, psychickou

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ Mišurcová, V. a kol.: *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha 1980, s. 31.

⁵² Mišurcová, s. 32.

funkci nebo charakterovou vlastnost si dítě bude osvojovat či procvičovat“⁵³ Hra je tedy brána jako jedna z pedagogických metod, pomocí které učitel naplňuje konkrétní výchovné cíle. Dělení her do kategorií je však dle Němce problematické. Každá hra vede k rozvoji hned několika složek, např. fotbal nerozvíjí jen fyzickou zdatnost, ale také smysl pro fair play, schopnost spolupráce, strategické myšlení apod. a dopustili bychom se nepřesnosti, kdybychom ho zařadili např. do didaktických her. Proto se dle Němce často stává, že pedagogické publikace dělí hry podle toho, jakou vlastnost či schopnost hra rozvíjí z krátkodobého hlediska, tedy dle jejich okamžitého účinku. Výsledkem jsou velmi podrobná třídění, která třídí hry podle nejrůznějších činitelů ve snaze vyhnout se nepřesnostem.

4.2. Pedagogická definice hry

Pedagogické publikace nabízejí rozmanité definice pojmu hry. Jako zástupnou uvedu definici, kterou nalezneme v Pedagogickém slovníku. Dočteme se zde, že hra je: „Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.“⁵⁴ Zastavme se nyní u „aspektů“, které jsou zde hře přiznávány. Dozvídáme se tu, že hrou se učíme (aspekt poznávací), naučené si jejím prostřednictvím procvičujeme (aspekt procvičovací). Při hře se můžeme oprostit od vnějšího světa, uvolnit se a relaxovat (aspekt rekreační). „Významným prostředkem mentální a fyzické hygieny je pohybová aktivita...“ a právě tu dítěti nabízí „...hrová činnost dítěte.“⁵⁵ (aspekt pohybový). Hra má schopnost vyvolat v nás silné emoce (aspekt emocionální). „Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Proto hra je příležitostí, kdy je můžeme hlouběji poznat a na tomto základě lépe vychovávat.“⁵⁶ (aspekt diagnostický). Hra má své nezastupitelné místo v oblasti speciální pedagogiky (aspekt terapeutický). „Hry pomáhají dítěti uspokojit touhu po lidské společnosti. Vyvádějí ho z osamělosti, umožňují

⁵³ Němec, J.: Od prožívání k požitkářství. Brno 2002, s. 17.

⁵⁴ Průcha, J. a kol.: Pedagogický slovník. Praha 2003, s. 75.

⁵⁵ Mišurcová, s. 34.

⁵⁶ Tamtéž, s. 7.

mu komunikaci s jinými. Ve hře nachází dítě kamarády i protivníky, s nimiž může spolupracovat i soutěžit.⁵⁷ (aspekt sociální). „Hry, v nichž se uplatňují různé druhy umění, poskytují dětem prostor k tomu, aby v nich projevíly (...) své nápady a fantazii.“⁵⁸ (aspekt tvořivostní a fantazijní). A nakonec: hra se stává pedagogovým mocným pomocníkem, chce-li žáky motivovat k další činnosti, nadchnout je pro ni (aspekt motivační).

4.3. Hry a umění

„O vztahu hry a umění byly vysloveny různé názory; objevily se i pokusy vysvětlit umění jako hru a ztotožnit umění a hru. Ztotožnění hry a umění se však ukázalo jako nesprávné, neboť umění není především a vždy hrou a hra nemusí být nutně uměním.“⁵⁹ Mišurcová však dále připouští, že v obou oblastech najdeme shodné prvky. „Z nich nejvýznamnější je skutečnost, že jak umění, tak hra jsou specifickým druhem tvorby člověka, která obsahuje svůj smysl sama v sobě jako v určitém prožívání. Jak hra, tak umění jsou schopny poskytnout člověku silný prožitek, který jej zbavuje vnitřního napětí a tíhy a přináší mu duševní vyrovnaní.“⁶⁰ Vztahem hry a umění se zabýval také Johan Huizinga. Vlivy herních principů nachází v poezii, v múzických uměních i v umění výtvarném. Herní povaha se dle Huizingy nejvýrazněji projevuje v múzických uměních. „V múzických uměních spočívá skutečně estetická aktivace v tom, že je umělecké dílo prováděno. Bylo sice vytvořeno dříve, bylo nacvičeno nebo napsáno, živým se však stává teprve provedením, ať už jako představení, přednášení, zobrazení – jako *productio* v doslovném smyslu, jaký si toto slovo dosud uchovalo v angličtině. (...) Sama tato činnost, v níž je múzické umění prožíváno, pak musí být nazvána hrou.“⁶¹ Při přednášení, provádění díla velmi záleží na interpretovi, jaký bude mít dílo účinek, jakou bude mít odezvu u publika. Naproti tomu výtvarní umělci tvoří díla, která působí na vnímatele trvale, sama o sobě. Jakmile je výtvarné dílo hotové, umělce už nepotřebuje. Nepochybně tu však „...chybí zřejmá činnost, kterou se umělecké dílo oživuje...“⁶² a jejímž prostřednictvím se do

⁵⁷ Němec, s. 9.

⁵⁸ Mišurcová, s. 43.

⁵⁹ Tamtéž, s. 41.

⁶⁰ Mišurcová, s. 41.

⁶¹ Huizinga, s. 228-229.

⁶² Tamtéž, s. 229.

(múzického) umění dostává herní prvek. Do výtvarného umění se herní faktor dostává jinudy. Zřejmě se to ukáže, „...jakmile se od způsobu tvorby obrátíme ke způsobu, jímž je výtvarné umění přijímáno sociálním prostředím. Ukazuje se, že výtvarná dovednost se stává značnou měrou předmětem soutěžení právě tak jako téměř všechny ostatní výkony lidské znalosti.“⁶³ Tak tedy, jako mnoho jiných oblastí, i výtvarné umění, ovládá nejsilnější z herních principů – agón.

4.4. Hra a hudební výchova

Obecně se dá říci, že některým předmětům, které se vyučují na základních školách se připisuje větší důležitost než jiným. Mezi ty tzv. hlavní se obvykle počítá český jazyk, matematika, dějepis a jiné. Naopak k odpočinkovým předmětům by většina lidí pravděpodobně přiřadila tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, pracovní činnosti a (s drobným zaváháním) také hudební výchovu. Důvod, proč jsou právě tyto předměty vnímány jako odpočinkové je nasnadě: nepředstavují pro žáky tak vysokou intelektuální zátěž jako ostatní předměty. Domnívám se, že často žáci vnímají jako křivdu, chce-li jim např. učitel hudební výchovy vykládat o slavných skladatelích a hudebních epochách, protože hudební výchova má být dle jejich názoru oddechová. Ve světle výše zmíněných úvah o vztahu umění a hry se zdá, že tento dětský argument není neopodstatněný. Právě múzická umění, jichž je hudba součástí, jsou dle Huizingy nejtěsněji spojená se hrou. S herními postupy se ve výuce setkáme častěji v hodinách výtvarné výchovy, která je se hrou spjata spíše okrajově. Žáci v hodinách výtvarné výchovy mají často příležitost projevit své tvůrčí schopnosti, vyzkoušet si různé výtvarné techniky a rozličné materiály, zapojit fantazii. V hodinách hudební výchovy se většinou buď celou hodinu unisono zpívá, (občas s využitím Orffových nástrojů) nebo se vykládají dějiny hudby (stejným způsobem jako v hodinách dějepisu) a pouštějí se ukázky probíraných skladeb. Situace samozřejmě není černobílá, řekla bych však, že se v hodinách hudební výchovy obecně málo věnuje pozornost rozvoji rytmického cítění, málo se kreativně pracuje s písněmi, které se žáci učí, skladby velkých mistrů se zkrátka pustí a děti si je mají zapamatovat, dějiny hudby učitelé suše vykládají. Přitom právě nálepka

⁶³ Tamtéž, s. 233.

nezávažného predmetu učiteľom dáva voľnú ruku. Tlak osnov, vedení školy alebo rodičov na studijné výsledky žiakov není rozhodne tak veľký ako je tomu napr. v matematike. Už jen fakt, že predmetem výuky je hudba, by mohl učitele vyprovokovat k tomu, aby využívali moderních metod vyučování, aby učinili hodiny hravějšími.

Herních aktivit, které by mohli učitelé v hodinách hudební výchovy využívat je velké množství. Asi nejvíce využívané jsou hry rozvíjející rytmické cítění žáků. Klasické je opakování rytmu, který učitel vytleskal nebo rytmické doprovázení písně pomocí Orffových nástrojů. Tyto jednoduché hry zvládnou dle mých zkušeností i děti v mateřské škole. Na prvním a především druhém stupni základní školy už bychom měli od dětí chtít víc. Zvlášť opomíjené je rozvíjení improvizčních schopností dětí. Děti jsou zvyklé učit se všemu nazpaměť podle předlohy. Důležité je také ukázat dětem, že je hudba stejně vyprávějícím uměním jako je výtvarné umění či divadlo. Nabízí se tu zaměřit se s dětmi na interpretaci programní hudby, ale to je úkol dost náročný. Stačí proto když si děti samy zkusí pojmenovat emoce, které v nich pouštěná ukázka vyvolává.

„Každá hudební činnost je v podstatě hrou“⁶⁴ Jednoduše bychom měli této skutečnosti v hodinách hudební výchovy více využívat. Hudba je živý materiál, se kterým můžeme tvořivě pracovat. Status odpočinkového predmetu, herní povaha hudby jako takové - to vše nahrává učitelům k tomu, aby výuku hudební výchovy pojímali hravě. Nevidím důvod k tomu, dělat z hodin hudební výchovy hodiny plné paměťových cvičení a pasivního čerpání poznatků. O tom, jak dostat do hodin všech predmetů herní principy, pojednám dále. Ráda bych však na tomto místě zdůraznila, že právě do hodin hudební výchovy by mělo být vnesení herních principů nejméně problematické.

5. Herní charakter aktivizujících metod vyučování

5.1. Moderní metody vyučování

V odborných kruzích se u nás v posledních několika letech diskutuje na téma: moderní metody. Uznávaných moderních metod je velké množství (mimo jiné sem patří didaktická hra) a o jejich účinnosti není pochyb. To, co

⁶⁴ Huizinga, s. 224.

odborníky trápí je: proč kantoři osvědčených moderních metod nevyužívají ve větší míře? Navíc je nutné podotknout, že metody, které dnes označujeme za *moderní*, zdaleka nejsou pro pedagogy novinkou. „Většina vyučovacích metod má dlouhou historii a tradici a snad všechny si už někdy v minulosti učitelé vyzkoušeli.“⁶⁵ „Stačí se podívat na jejich (byť ne zcela úplný) přehled – starý dobrý sokratovský rozhovor patřící do skupiny tzv. problémových metod, didaktická hra (Komenský), dramatizace (Jezuité). Pokračovat bychom mohli metodami simulačními, situačními, inscenačními anebo projektovými (J.Dewey).“⁶⁶ Z těchto důvodů navrhuje Nataša Mazáčová (z katedry pedagogiky Pdf UK v Praze), užívat raději pojmu „aktivizující“ metody.

Proč tedy aktivizujících metod učitelé využívají jen zřídka? Článek v Učitelských novinách nabízí hned několik názorů. Nataša Mazáčová vidí problém v tom, že jsou učitelé pod tlakem. „Tlačí je především učební osnovy, dále požadavky k přijímacím zkouškám na střední a vysoké školy.“⁶⁷ Podle Marie Kubínové (proděkanky pro studijní záležitosti a vedoucí katedry matematiky a didaktiky matematiky Pdf UK v Praze) je problém v přístupu vedení škol. „Znám mnoho škol, v nichž bývá učitel, který přijde s něčím novým, považován za černou ovci, protože porušuje zaběhnutý řád“⁶⁸, říká. Inspektor pro 1. stupeň ZŠ, Zdeněk Bělecký je toho názoru, že hlavním důvodem, proč učitelé učí hlavně frontálně, je stereotyp, „... který může pramenit třeba z učebnic, z nichž mnohé počítají s tím, že se budou celé pasáže přepisovat na tabuli a pak z tabule do sešitu.“⁶⁹ Problém dle něj není jen v používaných metodách, ale také formách. Od těch by měl učitel začít. „Chtělo by to, aby učitelé postupně opouštěli tu jedinou formu, kterou umí praktikovat, čili frontální, a aby přešli ke skupinové, kooperativní a individualizované formě vyučování.(...) A teprve teď přicházejí na řadu vyučovací metody.“⁷⁰ Jana Straková (z občanského sdružení pro podporu změn vztahů a atmosféry ve školách) se domnívá, že si mnozí učitelé neuvědomují, že „se ve společnosti mnohé změnilo:

⁶⁵ http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=14&rok=04&odkaz=jak.htm

⁶⁶ Tamtéž.

⁶⁷ http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=14&rok=04&odkaz=jak.htm.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ Tamtéž.

⁷⁰ Tamtéž.

a) dříve bylo střední vzdělání (maturita) určeno jen pro hrstku vyvolených, kteří si mohli dovolit studovat, dnes je otevřeno celé populaci,

b) dříve byl učitel nezpochybnitelnou autoritou, dnes se celá společnost a vztahy v ní změnily a uvolnily, na nezpochybnitelnou autoritu již lze dnes těžko aspirovat,

c) dříve představoval učitel jediný zdroj poznání, které předával svým žákům, nyní je informačních zdrojů podstatně více, učitel by neměl předávat, ale „provázet“.⁷¹

Aktivizující metody nejsou samy o sobě „moderní“ (ve smyslu nové), to naše společnost je moderní. *Moderní* jsou aktivizující metody v tom smyslu, že je naše moderní společnost potřebuje a bere je za své. V době Komenského se tyto metody jevily jako přínosné, dnešní doba po jejich využívání už přímo volá.

5.2. Má herní charakter pouze didaktická hra?

Jednou z aktivizujících metod je bezesporu didaktická hra. Je však didaktická hra jediným prvkem, který činí vyučování hravějším? Pokusím se nyní podívat na některé vyučovací formy a metody z hlediska čtyř herních principů, jak je formuloval Caillois:

1. Skupinová forma výuky

Stejně jako je frontální vyučování spojeno především s výkladem, je i skupinová organizační forma vhodná jen pro některé metody vyučování. Obvykle bývá spojována s projektovou a problémovou metodou výuky. Skupinová forma výuky má mnoho pozitiv. Na rozdíl od frontální výuky dokáže žáky aktivizovat. „Děti se přestanou tvářit, že ve třídě vlastně nejsou, ale začnou pracovat a komunikovat.“⁷² Práce ve skupinkách se neobejde bez diskutování a s ním spojeného argumentování, obhajování vlastních názorů, prezentování nápadů a nacházení kompromisů. Žáci se učí myslet kreativně a tvůrčím způsobem řešit problémy. Introvertní žáci, kteří nemají odvahu prezentovat své nápady a názory před celým kolektivem, mají příležitost se projevit při práci ve skupinách.

⁷¹ Tamtéž.

⁷² http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=14&rok=04&odkaz=jak.htm.

Každý učitel, který chce s žáky pracovat skupinovou formou, narazí hned ze začátku na problém: jakým způsobem rozdělit žáky do skupin. Má hned několik možností. Může nechat rozhodnutí na náhodě, na žácích, nebo na vlastním uvážení. Vždy ale riskuje, že se buď vytvoří silně nevyrovnané skupiny, nebo že spolu žáci ve skupinách nebudou chtít spolupracovat. Podobné dilema prožívá učitel tělesné výchovy, když je třeba žáky rozdělit do družstev. Důvod, proč je tak těžké žáky rozdělit do skupin je nasnadě. V pozadí práce ve skupinách je soutěž. I když neplánujeme v dětech vzbudit soutěživost, duch agónu je tu přesto přítomen. Soutěživost je lidská přirozenost, není tedy divu, že se jí daří i tam, kde jí neplánujeme. Řekla bych, že agón je hybná síla, která žene žáky vpřed. Není vždy přínosná a často se jí proto snažíme potlačit, zdravá soutěživost ale má sílu žáky vyburcovat k lepším výkonům. Při vytváření projektu nebo řešení nějakého problému, nastává mezi žáky boj o uznání, popularitu v kolektivu. Soutěž se odehrává na více úrovních: mezi jednotlivými skupinami, v rámci skupin (o mluvčího skupiny, vůdčí osobnost skupiny) a v rovině jednotlivců – kolektiv. Žákům se tu otevírá prostor pro jejich osobní vítězství, např. nad trémou. Tak se duch agónu dostává i tam, kde by měla mít místo jen tvořivá kooperace.

2. Metody badatelské a výzkumné

Školní pokusy jsou u dětí velmi oblíbené. Mnoho dětí nalezne zalíbení ve fyzice a chemii právě jen díky pokusům. O tom, jak jsou pokusy přínosné pro pochopení látky, není pochyb. Důvod, proč mají pokusy u dětí takový úspěch je však, dle mého názoru, jinde. To, co zažívá student, když činí např. pokus, dokazující platnost některého fyzikálního zákona se velmi podobá tomu, co prožívá hráč rulety. V obou případech člověk něco pokouší a v obou případech pokouší něco nadlidského, zákonitého. Hráč rulety pokouší Štěstěnu, student fyziky pokouší zákony Přírody. Student ví, že fyzikální zákon, který pokouší je dokázaný a platný, přesto napjatě čeká na výsledek pokusu. Hráč rulety prožívá podobný pocit. Ví, že na Štěstěnu se nedá vyzrát, přesto ji pokouší znovu a znovu. Princip alea tak hodinám fyziky propůjčuje, prostřednictvím pokusů, pocit napjatého očekávání, a činí je tak atraktivními a *hravými*.

3. Metody simulační a inscenační

Simulační metoda nabízí žákům jedinečnou příležitost, vyzkoušet si náročné životní situace v psychologicky bezpečných podmínkách. Žáci mohou při jejich překonávání bez obav zaujímat určité postoje, mohou se nad situací povznést a uvolnit se, činit rozhodnutí s chladnou hlavou. (Skalková, J., 1999) Inscenační metody jsou založeny na principu hraní rolí podle scénáře, s větším či menším prostorem pro improvizaci. Z výchovně vzdělávacího hlediska je významné, jakým způsobem žák roli subjektivně uchopí. Žákům se prostřednictvím své role nabízí vhled do situací, které zatím neměli možnost prožít a získávají tak cenné zkušenosti.

Je zřejmé, že oba typy vyučovacích metod se pojí s herním principem mimikry. U obou typů činností žáci něco předstírají. Simulační metoda nutí žáky předstírat, že uměle navozená situace je pravá, co už ale předstírat nemají, je způsob jakým se s určenou situací vyrovnají. Smyslem je vyzkoušet si, jak bych se právě „já“ vyrovnal s danou situací, jak bych jednal. Naproti tomu inscenační metoda nabízí žákům hotové modely jednání v uměle vytvořených situacích, které si mají možnost prožít v roli modelové postavy. Živel mimikry se tu rozhrává hned na dvou místech. Žáci tu předstírají nejen, že učitelem vybraná situace je pravá, ale také, že oni sami jsou někdo jiný. Inscenační metoda je proto dle mého názoru projevem živlu mimikry v čisté formě.

Závěr

Herní principy, jak je formuloval Caillois, primárně vládou ve světě hry. Jak jsme si však ukázali, sekundárně ovlivňují principy soutěže, náhody, předstírání a závratě významným způsobem naše jednání i v běžném životě. Hra má své významné místo v životě každého člověka. Doufám, že je nyní na tomto místě mé práce zřejmé, že hra je fenomén, který nelze jednoduše přejít, ale že je na místě ho zkoumat a snažit se přicházet na způsoby, jak tohoto fenoménu využít.

Předmětem mého zkoumání bylo vysledovat způsob, jakým může hra pomoci ke zefektivnění výuky nejen hudební výchovy. Stopy herních principů agón, alea a mimikry se mi podařilo vysledovat v některých vyučovacích metodách a formách. Konkrétně v těch, které počítají s aktivitou žáka. Těžko bychom herní principy hledali ve vyučovacích hodinách, kde má hlavní slovo učitel a kde žáci pouze pasivně vstřebávají informace. Hra předpokládá aktivitu. Nestačí zařazovat do výuky pro zpestření jednotlivé hry, musíme učinit hravým sám způsob výuky. Zdá se tedy, že cesta k tomu, jak učinit vyučovací hodiny hravějšími vede přes (dnes tolik diskutované) aktivizující metody. V současné době se však jeví jako nereálné, aby tyto metody a formy v nejbližších desetiletích nahradily převládající způsob výuky, tj. frontální. V případě hudební výchovy to je však dle mého názoru

nejen možné, ale dokonce přirozené, neboť, jak píše Johan Huizinga: „Každá hudební činnost je v podstatě hrou“⁷³.

⁷³ Huizinga, s. 224.

Literatura:

- Blažek, B.: Průhledy do dětství. Praha 1986.
- Budínská, H.: Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát! Praha 1992.
- Caillois, R.: Hry a lidé. Praha 1998.
- Činčera, J.: Práce s hrou pro profesionály. Praha 2007.
- Drtina, F.: Ideály výchovy. Praha 1925.
- Fink, E.: Oáza štěstí. Praha 1992.
- Hanuš, R.: Fenomén hry – Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry. Olomouc 2003.
- Huizinga, J.: Homo ludens. Praha 2000.
- Komenský, J. A.: Nejnovější metoda jazyků. Praha 1892.
- Komenský, J. A.: Vybrané spisy III. Praha 1964.
- Mišurcová, V. a kol.: Hra a hračka v životě dítěte. Praha 1980.
- Mišurcová, V. - Severová, M.: Děti, hry a umění. Praha 1997.
- Millarová, S.: Psychologie hry. Praha 1978.
- Němec, J.: Od prožívání k požitkářství. Brno 2002.
- Průcha, J. a kol.: Pedagogický slovník. Praha 2003.
- Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha 1999.
- Šimanovský, Z.: Hry pomáhají s problémy. Praha 1996.
- Šimanovský, Z.: Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha 2007.
- Uhlířová, J.: Role hry v Komenského pedagogické koncepci. Praha 2003.
- http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=14&rok=04&odkaz=jak.htm

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jaroslava Gabrielová
Katedra:	Katedra hudební výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Květuše Raueová - Fridrichová
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Hra, její význam a využití nejen v hodinách hudební výchovy.
Název v angličtině:	Game, its meaning and use not only in the musical appreciation lessons.
Anotace práce:	Práce poukazuje na význam hry v životě každého člověka a pojednává o vlivu herních principů na společnost. Ukazuje dále, jakým způsobem mohou herní principy příznivě ovlivňovat výchovně-vzdělávací proces a jakou roli zde sehrávají aktivizující formy a metody výuky. V neposlední řadě se zaměřuje na oprávněnost požadavku využívat herních principů zvláště v hodinách hudební výchovy.
Klíčová slova:	hra, herní principy, společnost, aktivizující formy, aktivizující metody, výchova, dítě, hudební výchova
Anotace v angličtině:	Work points to importance of a game in life of every man and speaks about influence of game principles on society. It shows the way in which the game principles can positively influence education process and which role there takes activating forms and methods of education. Last but not least it focuses on righteousness of demand of use of game principles in lessons of musical appreciation.
Klíčová slova v angličtině:	game, game principles, society, activating forms, activating methods, education, child, musical appreciation

Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	30 stran (54 361 znaků)
Jazyk práce:	čeština