

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hra a poznání
Play and Cognition

Ivana Pilousková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání – Základy
společenských věd se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Hra a poznání* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Příbram, 8. dubna 2022

Tímto bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Naděždě Pelcové, CSc. za její vstřícný přístup a cenné a podnětné rady v průběhu psaní této bakalářské práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá fenoménem hry. V první řadě se věnuje hře jako kulturnímu jevu a vysvětluje její pravidla, charakteristické znaky a typologii. Objasňuje význam hry v životě člověka, a to především v období dětství. Blíže vymezuje, jakou má hra pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu a jak její principy rozvíjí osobnost a kompetence dětí. V druhé části se práce věnuje vychovatelským myšlenkám Jana Ámose Komenského s důrazem na roli hry v jeho pedagogické koncepci. Cílem této práce je především zodpovědět otázku, zda má hra ve výchovně-vzdělávacím procesu opodstatněné místo a rovněž odhalit odkaz Jana Ámose Komenského dnešní pedagogice.

KLÍČOVÁ SLOVA

hra, poznání, výchova, vzdělávání, Jan Ámos Komenský

ABSTRACT

This bachelor's thesis is concerned with the phenomenon of play. For the most part, it deals with play as a cultural phenomenon, its rules, characteristic features and typology. It discloses that play has a crucial role throughout the whole life of a person, with emphasis on the period of childhood. It justifies the position of play within the educational system and explains how it enhances children's personality development and their capabilities. Furthermore, the thesis focuses on the educational work of John Amos Comenius and the position of play within his educational scheme. The aim of this thesis is to answer whether play truly has a reasonable place in the educational system and also to put forward the legacy of John Amos Comenius.

KEYWORDS

play, cognition, upbringing, education, John Amos Comenius

Obsah

Úvod	6
1 Definice hry	7
1.1 Hra jako kulturní činitel	10
1.2 Hra jako protiklad vážnosti	11
1.3 Formální znaky hry	12
1.4 Pravidla hry	14
1.5 Typologie her	15
1.5.1 Agón	15
1.5.2 Alea	16
1.5.3 Mimikry	16
1.5.4 Ilinx	17
1.6 Stručná historie fenoménu hry	17
1.7 Hra ve vybraných životních etapách člověka	20
1.7.1 Hra u batolete	20
1.7.2 Hra v předškolním věku	22
1.7.3 Hra ve školním věku	24
2 Odkaz Komenského dnešní pedagogice	28
2.1 Role hry v Komenského pedagogické koncepci	30
2.1.1 Didaktická hra	33
2.1.2 Školní divadlo jako zvláštní forma hry	34
2.2 Zhodnocení Komenského odkazu	36
Závěr	39
Seznam použitých informačních zdrojů	41

Úvod

Tato bakalářská práce nese název *Hra a poznání*. V rámci této práce si kladu za cíl podat stručný přehled současných znalostí o fenoménu hry, a poskytnout tak čtenářům ucelený vhled do této problematiky. Z tohoto důvodu bychom tuto práci mohli označit za literární rešerši.

První část této práce poskytuje několik definic fenoménu hry a pomocí metody komparace se snaží objevit, zda existuje nějaký společný aspekt napříč rozmanitým myšlenkovým spektrem věnujícím se tomuto fenoménu. Dále navazují kapitoly zaměřující se na formální znaky a pravidla hry, její typologii, stručně představují její vývoj napříč historií, a snaží se tudíž poskytnout detailnější vhled do záhadného světa hry. Práce se opírá především o relevantní filosofické prameny klasických teoretiků hry, jmenovitě Johana Huizingy, Eugena Finka a Rogera Cailloise. Mimo jiné se tato práce zabývá hrou ve výchovně-vzdělávacím procesu. V centru zájmu této práce stojí období dětství, především školní věk, kdy se objevuje hra didaktická. Práce se poté v jednotlivých kapitolách o období batolecím, předškolním a školním věku věnuje podobě hry a jejímu přínosu pro vývoj dítěte – jmenovitě se soustřeďuje na vývoj osobnosti a kognitivních schopností, a podává tak argumenty opodstatňující místo hry ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Druhá část této práce je věnována činnosti Jana Ámose Komenského, jednoho z nejvýznamnějších myslitelů 17. století. V rámci této části si kladu za cíl přiblížit jeho výchovně-vzdělávací myšlenky a odhalit jeho odkaz dnešní pedagogice. V návaznosti na první část práce je úmyslem objasnit Komenského dvojí chápání hry. Oběma druhům her je v práci věnován prostor, stejně tak jako způsobu zapojení tohoto fenoménu do jeho promyšleného pedagogického systému. Práce rovněž připomíná několik vybraných myšlenek Komenského, které z dnešního hlediska vnímám jako velmi progresivní, nadčasové a ve výsledku napomáhající tvorbě pevného základu pedagogické tradice. S pomocí badatelských publikací o životě, díle a myslitelsko-vychovatelských myšlenkách Jana Ámose se v závěru práce snažím přínos tohoto myslitele zhodnotit.

1 Definice hry

Hra je životní fenomén, který je nám všem důvěrně známý a vnímáme ho jako běžnou součást našeho života. Hra se neobjevuje nahodile a příležitostně, naopak nás provází od velmi útlého věku a je nám věrným společníkem i v dalších životních etapách, byť v jiných formách. Hra je unikátní, a to právě z tohoto důvodu – všichni z vlastní zkušenosti víme, jak si hrát, aniž by nás to někdo cíleně a vědomě učil. Rodiče nás učí chodit, učí nás jíst příborem, ale neučí nás si hrát. Je to tudíž jeden ze základních existenciálních fenoménů a svou povahou neodmyslitelně patří ke stavu bytí lidského pobytu.¹ „*Netřeba ji teprve vymaňovat ze skrytosti; nepotřebujeme ji „objevovat“ jako nějaké odlehlé a cizí věci,*“ tvrdí německý fenomenolog Eugen Fink², jeden z předních filosofů zabývajících se fenoménem hry.

Hra je fenomén, který hraje důležitou roli v každé kultuře, a její kořeny sahají na začátek lidstva samého. Pochopitelně se tak fenomén hry dostal do samého centra pozornosti několika desítek oborů, mezi něž patří především biologie, filosofie, pedagogika či psychologie. Všechny tyto vědní disciplíny se distinktivně zasazují o její definici, a to je pravděpodobně důvod, proč se zdá být obtížné najít jednu uspokojivou, která by zachytila jedinečnost hry v plném slova smyslu. Fink píše: „*Známost fenoménu hry je nesporná, je široká a mnohotvárná, zahrnuje nesmírné bohatství forem a struktur. A přece nejsme s to převést toto vědění, jak je obsaženo ve známosti hry, uspokojivým způsobem na nějaké „výpovědi“ a formulovat je s pojmovou přesností.*“³ Podle Finka tedy opravdové porozumění prokážeme jedinou cestou, a to tak, že se hry účastníme a umíme se pohybovat v hranicích jejího světa.

Pro tuto práci jsem se pro názornou ilustraci rozhodla vybrat několik definic hry, a to především filosofického charakteru.

„Hra je přijímána jako životní impuls svébytné hodnoty a vlastního řádu, je tak i pěstována, je chápána jako lék proti civilizačním škodám novodobé technokracie, je vychvalována jako omlazující a život obnovující síla – a zároveň jako možnost ponořit se

¹ FINK, Eugen. *Oáza štěstí*, s 11–12.

² FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*, s 31.

³ Tamtéž, s 31.

zнову do jitrně svěží původnosti a plastické tvorby,“ přemýšlí nad hrou Fink v díle *Oáza štěstí*.⁴

Johan Huizinga ve svém díle *Homo ludens: o původu kultury ve hře* nabízí rovnou dvě definice. První z nich zní: „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 čase a ve zvlášť určeném prostoru, probíhá rádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojí za jiné.“⁵

„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,““ zní druhá z definic.⁶

Za povšimnutí určitě stojí vyhraněný názorový postoj, který zaujímá francouzský filosof Roger Caillois vůči Johanu Huizingovi. Caillois ve svém díle *Hry a lidé: maska a závrať* oceňuje nezpochybnitelný přínos Huizingovo myšlenek pro budoucí bádání v této filosofické oblasti. Jinými slovy tvrdí, že Huizinga je strůjcem pevné základny, o kterou se budoucí badatelé mohou opřít. Dále uznává, že Huizinga povedeně rozebral řadu základních vlastností hry, a že nezapomněl zdůraznit její nezanedbatelnou roli v samotném vývoji lidské společnosti. Naopak Huizingův popis a klasifikace her samotných Caillois považuje za nedostatečné, uvědomující si distinktivní vlastnosti jednotlivých druhů her a jejich rozmanitý přínos pro jednotlivé aspekty lidského života.⁷

Abych uvedla konkrétní příklad, Caillois reaguje na jednu z definic, a to tak, že není spokojen s vlastností, kterou hře Huizinga přiřazuje, jmenovitě to, že označil hru za činnost „prostou veškerého hmotného zájmu.“⁸ V důsledku tak Huizinga kompletně vyřadil

⁴ FINK, Eugen. *Oáza štěstí*, s 5.

⁵ HUZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s 20.

⁶ Tamtéž, s 33.

⁷ CAILLOIS, ROGER. *Hry a lidé: maska a závrať*, s 25.

⁸ Tamtéž, s 26.

například sázky a hazardní dny, o kterých Caillois tvrdí, že hrají klíčovou roli pro ekonomii. Ačkoliv tyto druhy her můžeme hodnotit jakkoliv negativně kvůli jejich návykovému charakteru a neblahému vlivu na společnost, neznamená to, že by se měly opomínat.⁹

Ačkoliv sám Caillois jednu ucelenou definici hry nenabízí, předkládá alespoň šest jejích charakteristik. Hru vidí 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 vyústí 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 neskryvané iluze ve vztahu k běžnému životu.*¹⁰

Eric Berne, americký lékař a psychiatr, hru společně s důvěrnými vztahy považuje za nejspokojivější formu společenského styku. Jelikož každodenní život nabízí málo příležitostí k důvěrným vztahům (a také proto, že některé formy důvěrnosti jsou pro většinu lidí psychologicky nemožné), je valná většina seriózního života ve společnosti věnována hraním her. Z tohoto důvodu přemýšlí Berne o hře jako o něčem, co je pro život nejen nutné, ale i žádoucí.¹¹

⁹ CAILLOIS, ROGER. *Hry a lidé: maska a závrať*, s 26–27.

¹⁰ Tamtéž, s 31–32.

¹¹ BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*, s 22–66.

Na konci této kapitoly se zaměřím na myšlenky, které o fenoménu hry nabízí *Encyklopedie obecné psychologie* Michala Nakonečného. V ní se dozvídáme totéž, co u Huizingy či Finka – všichni hru důvěrně známe, ale podat její uspokojivou definici se zdá být nemožné. Nakonečný hru popisuje jako činnost, která má smysl sama v sobě (uvádí termín *sebezpevňující*) a stejně tak je to fenomén, který můžeme pozorovat u dětí i zvířecích mlád'at. Do popředí staví především biologickou funkci hry, která spočívá v tom, že hra připravuje na život.¹²

Jelikož fenomén hry zastřešuje více významů a má nespočet podob, zdá se být velmi obtížné ho výstižně charakterizovat. Problém tkví v tom, zda myslitelé spatřují smysl hry v ní samé, nebo na hru nahlízejí jako na prostředek k dosažení cílů stojících mimo tuto aktivitu. Rozhodně lze ale napříč tímto různorodým názorovým spektrem najít společného jmenovatele. Tím může být při nejmenším fakt, že se jedná o fyzickou či duševní činnost, která funguje na základě předem vymezených pravidel, má své místní i časové hranice, a přináší s sebou prvky radosti, ale i napětí.

1.1 Hra jako kulturní činitel

Fenomén hry je protkán s kořeny každé kultury. Johan Huizinga dokonce tvrdí, že jedinec, který se chystá věnovat funkci hry, se dozví, že „... v kultuře je hra danou veličinou, která tu byla už před kulturou a která kulturu doprovází a prostupuje od počátku až po fázi, kterou on sám prožívá.“¹³ Huizingovi rozhodně nemůžeme odepřít kredibilitu, když tvrdí, že hra je starší než kultura. Svůj argument podepírá přesvědčivým tvrzením, že zvířata přeci nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Huizinga dokonce píše, že „... lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak.“¹⁴ Zdá se tedy, že hra není dalším z produktů lidské kultury, ale dávno ji předcházela. Konec konců toto lze vytušit už z části názvu, který Huizinga své publikaci symbolicky zvolil – *o původu kultury ve hře, nikoliv o původu hry v kultuře*.

Huizinga ve své knize poukazuje především na to, že všechny dominantní původní činnosti lidské společnosti jsou neodmyslitelně propojeny s hrou. Za samotnou řečí,

¹² NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*, s 47.

¹³ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s 11.

¹⁴ Tamtéž, s. 9.

nejdokonalejším nástrojem lidské komunikace, stojí struktura hry. Je to právě ona, která zajišťuje, že za každým abstraktním pojmem stojí metafora a za každou metaforou slovní hříčka. „*Tak si lidstvo vždy znovu vytváří svůj výraz pro bytí, druhý, fiktivní svět vedle světa přírody.*“¹⁵

Důležitým faktem pro tuto kapitolu je ten, že při zkoumání souvislosti mezi hrou a kulturou se můžeme orientovat pouze na hry vyšší formy, tzn. hry společenského charakteru, které jsou „*svým utvářením vyvinutější a členitější a vyznačují se rozmanitějšími a zřetelnějšími charakteristickými znaky.*“¹⁶ Do kontrastu Huizinga staví primární hry, například hry kojenců a mláďat, u nichž vzniká problém analýzy kvality hry. Jinak řečeno, hry společenského charakteru jsou pro kulturu mnohem přínosnější než ty, kterých se jedinec účastní sám, jelikož skrze hru společenství lidí reflektuje svou vizi reality a chápání světa.¹⁷

1.2 Hra jako protiklad vážnosti

Ačkoliv je nám všem fenomén hry důvěrně známý, stále převažuje tendence hru považovat za záležitost, která se našeho bytí dotýká pouze okrajově, a to především u dospělých lidí, kteří nezmarnost a nezávažnost hry staví do protikladu k životní vážnosti. Ve světě dětí stojí hra v samém centru bytí, v dospívání se z onoho centra postupně vytrácí a zdá se, že ve světě dospělých hra ztrácí své postavení definitivně. Nahlíží se na ni jako na chvíli odpočinku a prostředek k odreagování od starostí všedních dní. A právě z těchto důvodů je hra stavěna do protikladu k seriózní povaze každodenního obstarávání, je vnímána jako útěk před zběsilým tempem moderního světa do idealistického světa fantazie. Zde také vyvstává otázka, zda je hra, která se spojuje s nezmarností, malicherností a nezávažností, důstojným předmětem filosofie.

Eugen Fink se v *Oáze štěstí* zabývá otázkou, jak se v takových podmínkách chápe povaha hry a dochází k závěru: „*Pokud se při takovýchto úvahách stále ještě naivně operuje s populárními antitezemi „práce a hry“, „hry a životní vážnosti“, potom se hře v jejím*

¹⁵ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s 12.

¹⁶ Tamtéž, s 14.

¹⁷ Tamtéž, s 14.

*obsahu bytí a v její hloubce bytí nerozumí.*¹⁸ Fink tedy tvrdí, že se hra řadí mezi základní existenciální fenomény, ačkoliv má jinou charakteristiku, než ostatní existenciální fenomény. Stojí totiž proti nim, přijímá je do sebe. Hra má oprávněné místo jak v životě dítěte, tak v životě dospělého jedince. Rozdíl je v tom, že dospělí si hrají jinak – hrají si „tajemněji, maskovaněji,“ jak píše Fink.¹⁹ Pro dospělého jedince hra představuje setrváním v přítomnosti, je oázou. „*Hrajeme vážnost, hrajeme opravdovost, hrajeme skutečnost, hrajeme práci a boj, hrajeme lásku a smrt. A dokonce hrajeme ještě i hru.*“²⁰

1.3 Formální znaky hry

Formálním znakům hry se ve svém díle *Homo ludens: o původu kultury ve hře* věnuje Johan Huizinga.

První charakteristikou, kterou se podle něj vyznačuje každá hra, je svobodné jednání, jelikož hra na rozkaz není hrou. Někdo může poukazovat na relativismus pojmu svoboda, a proto ji zde musíme rozumět v širším slova smyslu. Huizinga to uvádí na příkladu dětí a mláďat, které si *musí* hrát, protože jim tak napovídá (poroučí, chcete-li) jejich instinkt. Ze hry ale děti a mláďata pociťují potěšení, a v tom právě tkví jejich svoboda, argumentuje Huizinga.²¹

Se svobodou souvisí druhý znak hry. „*Hra není „obyčejný“ nebo „vlastní“ život.*“²² Právě naopak, hra je únikem z takového života. Hra se děje bez sledování užitku, děje se bezdůvodně, jen tak, z legrace. Tento argument by nás mohl vést k domněnce, že hra je protikladem vážnosti, ale není tomu vždy tak. Huizinga je zastáncem toho názoru, že vědomí pouhé hry zákonitě neznamená, že se k ní nemusí přistupovat s tou největší možnou vážností. Bytostné pohlcení hrou můžeme sledovat především u dětí, které v zápalu hry často zapomínají, že se jedná „pouze“ o hru. „*Protiklad hra – vážnost zůstává stále proměnlivý,*“ stojí v *Homo ludens: o původu kultury ve hře.*²³

¹⁸ FINK, Eugen. *Oáza štěstí*, s 10.

¹⁹ Tamtéž, s 11.

²⁰ Tamtéž, s 17.

²¹ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s 15.

²² Tamtéž, s 15.

²³ Tamtéž, s 15.

Třetím znakem hry se stává její uzavřenost a ohraničenost. Má své časoprostorové hranice, svůj průběh a především smysl v sobě samém. S časovým ohraničením hry bezprostředně souvisí její další znak, a to sice, že se okamžitě projevuje jako kulturní forma. Po proběhnutí hry totiž zůstává v našich vzpomínkách jako duchovní materie, něco, co se může kdykoliv opakovat, ať už bezprostředně po hře nebo po delším časovém úseku. Právě tato možnost opakování je podle Huizingy jednou z těch nejvíce prominentních charakteristik hry.²⁴

Jejím prostorovým ohraničením se může stát něco konkrétního, jako je hrací hřiště, stůl, sportovní aréna, ale prostorové ohraničení může vzniknout být i jen ideálně. Všechno jsou to ale místa posvátná, jsou to dočasné světy uvnitř toho jednoho běžného, obyčejného, a propůjčují tak domov pro uzavřený děj hry.²⁵

V rámci takto vymezeného prostoru samozřejmě panují specifické podmínky. „*Hra vytváří řád, hra je řád,*“ píše Huizinga. Hra roztrhává šedá mračna obstarávání, starostí a zmatků našeho každodenního života, a vnáší tak do něj časově omezený perfektní prvek – dokonalost. Jakákoliv sebemenší odchylka od řádu hru znehodnocuje a dělá jí tím méně dokonalou. Příčinou je, že hra inklinuje ke kráse, jelikož přívlastky, které bychom hře připsali, z většiny spadají do estetična. „*Hra spojuje a rozlučuje. Upoutává. Přitahuje, to znamená: okouzluje. Je proniknuta oběma nejušlechtlejšími vlastnostmi, které člověk dokáže na věcech vnímat a vyjádřit: je naplněna rytmem a harmonií.*“²⁶

Neodmyslitelnou součástí hry je i napětí. Znamená jak nejistotu, tak naději. Tento prvek nás doprovází již od útlého věku, když děláme první krůčky, ale je přítomen i při hrách jako jsou kostky či sportovní utkání, kde nabírá největší intenzity. Zejména tento prvek hře udává její etický obsah, neboť hra stojí mimo dobro a zlo. Napětí slouží jako jistá zkouška hráče, prověřuje jeho schopnosti, od fyzických po ty duševní. Krutě odhaluje jeho slabosti, ale zároveň opěvuje jeho silné stránky.²⁷

²⁴ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s 16–17.

²⁵ Tamtéž, s 17.

²⁶ Tamtéž, s 17.

²⁷ Tamtéž, s 18.

1.4 Pravidla hry

Existence řádu a napětí v rámci hry nás logicky vede k přemýšlení o jejích pravidlech. Tvzení, že každá hra má svá vlastní pravidla, je obecně platné. Jsou to právě pravidla, která určují její bezproblémový průběh a která hře dávají strukturu. Je potřeba pravidla bezvýhradně dodržovat, nepřipouštějí pochybení. „*Vůči pravidlům hry není možný skepticismus,*“ cituje Huizinga Paula Valéryho.²⁸ Jakmile jsou pravidla překročena, jedinečné hranice světa hry se začnou hroutit a hra ztrácí smysl. V uších hráčů se rozezná ostrý zvuk píšťalky signalizující její konec a návrat do světa všední reality.²⁹

Hráči, kteří se chovají proti znění pravidel nebo se jimi neřídí, kazí hru. Je ale potřeba brát v potaz rozdíl mezi hráčem, který kazí hru a mezi hráčem, který hraje falešně. Hráč hrající falešně předstírá, že pravidla dodržuje a zdánlivě je uznává. Tento hráč je ale pro hru důležitý, protože podle Huizingy odhaluje svět v jeho křehkosti a relativnosti. V důsledku nezbyvá než takového hráče odstranit, jelikož ohrožuje společenství hráčů v samém základu. Tento hráč je na tom ale paradoxně lépe, než ten, kdo hru kazí, protože je většinou silnou vůdcovskou osobností (např. kacířem, odpadlíkem, renovátorem), a má tak potenciál založit si zcela nové společenství a vymyslet si pravidla dle jeho přání.³⁰ Na druhou stranu, hráč, co hru kazí, je velmi často označován za zbabělce ničícího magický svět hry a je z ní vyloučen. To Huizinga demonstruje na příkladu týmu mladých hochů. Takoví hoši se neptají po důvodu, nezajímá je, jestli neměl dostatek odvahy, jestli hrát nesměl. Takové společenství také neuznává, že někdo něco nesmí. „*Problém poslušnosti a svědomí pro ně zpravidla nesahá dále než strach z trestu.*“³¹

Na konci této podkapitoly bych ráda stručně zmínila existenci fenoménu hráčského klubu. Hráči společenství jsou i po skončení hry pod vlivem nadšení a zapálení, jsou zahaleni kouzelným pocitem jedinečnosti, sounáležitosti a odlišnosti od okolního světa, což často spontánně vede k vytvoření výše zmiňovaného hráčského klubu. Podle Huizingy dokonce klub patří ke hře stejně jako klobouk k hlavě.³² Označit však jakoukoliv věkovou třídu či klub mužů za hráčské společenství by znamenalo zjednodušit jeho pravidla jako taková.

²⁸ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s 18.

²⁹ Tamtéž, s 18.

³⁰ Tamtéž, s 18–19.

³¹ Tamtéž, s 18.

³² Tamtéž, s 19.

Huizinga zdůrazňuje, že je náročné, nýbrž naprosto klíčové, zachovávat hranici mezi trvalými společenskými útvary (například ve starověkých kulturách) a jejich zaměřením závažného, slavnostního či téměř posvátného charakteru, a mezi hrou.³³

1.5 Typologie her

V této kapitole se budu detailněji věnovat typologii her Rogera Cailloise, který se z velké části opírá o typologii her Johana Huizingy, jež se stala první typologií her vůbec. Caillois ji doplňuje o další druh her, a to o hry založené na principu *ilinx*.³⁴

Caillois rozděluje hry do čtyř skupin, a to na základě toho, jaký princip u nich převažuje. Těmito principy jsou *agón* (soutěž), *alea* (náhoda), *mimikry* (předstírání) a *ilinx* (závrať).

1.5.1 Agón

Hry agonální se projevují v podobě zápasu, tedy soupeření, pro které jsou předem vykonstruovány rovné šance pro všechny účastníky. Hráči podstoupí utkání za ideálních podmínek, což neumožňuje být jen sebemenším způsobem zpochybňovat či zesměšňovat vítězovu výhru.³⁵

Soupeření je vždy zaměřeno na jednu určitou dovednost hráčů, jako je rychlost, vytrvalost, síla, obratnost či paměť, kterou hráči musí prokázat bez jakékoliv pomoci a za určitých podmínek. Tento druh her je ze všech čtyř pravděpodobně ten nejrozmanitější. Spadají sem jak hry, kde proti sobě stojí pouze dva protivníci, tak hry, kde proti sobě nastupují celé týmy. Jindy o triumf bojuje neurčitý počet soupeřů, například v golfu či atletice. Nesmíme opomenout také hry, k jejichž začátku hráči nastupují s identickým počtem herních prvků, mezi něž řadíme například šachy nebo kulečník.³⁶

Caillois se snaží upozornit na problematiku rovnosti, s níž mají hráči do agonických utkání vstupovat. Ať je snaha ji předem zajistit sebevětší, dosáhnout stoprocentní rovnosti se zdá být nedosažitelným úkolem. Důvodem je, že hru ovlivňují i faktory, které se vymykají kontrole, jako je například počasí, pozice na běžecké trati nebo pořadí tahu při šachové partii. Samozřejmě se tato nerovnováha ošetřuje nástroji, mezi něž patří úvodní losování

³³ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s 19.

³⁴ PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství. Filosofické základy pedagogické antropologie*, s 205–206.

³⁵ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*, s 35.

³⁶ Tamtéž, s 35.

nebo povinné střídání stran, ale je očividné, že jejich vliv na výkon hráčů je nepopiratelný.³⁷

Motivací v agonických hrách je nejen vítězství samo, ale i touha prosadit se v daném odvětví. Hráč musí vzít zodpovědnost za své jednání a spoléhat se sám na sebe. Jeho schopnosti jsou totiž klíčové pro jeho úspěch. Oproti aleatorickým hrám tak agonické hry vyžadují oddanost, píli, úsilí, trénink a vůli k vítězství.³⁸

1.5.2 Alea

Hry aleatorické se odvozují od slova *alea*, což je latinský název pro hru v kostky. Caillois uvádí, že si termín vypůjčil, aby tak symbolicky označil hry, které jsou přímo protikladné hrám agonálním. Jsou to totiž hry, kde snaha hráče nezajišťuje vítězství, ba naopak, hráč nemá na výsledek žádný vliv. Jinými slovy je to štěstěna, která hráči zajistí vítězství, a proto symbolické přirovnání ke hře v kostky. Logickými příklady jsou ruleta, orel nebo panna či loterie.³⁹

Účastí hráč nerozvíjí své schopnosti, necvičí svou obratnost nebo kritické myšlení, ale je zcela pasivním článkem. Hráč pouze riskuje – to, co do hry vsadí, je jeho rizikem. Zde je záhodné připomenout klíčovou roli napětí, jeden z konstitutivních formálních znaků hry, který jsem již zmiňovala výše.⁴⁰

Princip *alea* odporuje hodnotám, které princip *agón* staví na piedestal. „*Projevuje se jako drze suverénní výsměch jakýmkoli zásluhám,*“ tvrdí Caillois.⁴¹ Znamená to, že sebevětší námaha, pravidelný trénink, trpělivost, zručnost, nadání či sebeodříkání hráči výhru nepřinesou. Princip *alea* funguje na principu odevzdání se osudu. Buď, anebo. Euforie, nebo zklamání.⁴²

1.5.3 Mimikry

Hry mimikrické, neboli *mimikry*, jako každý jiný druh hry předpokládají, že dočasně vystupujeme z běžného života do jedinečného a uzavřeného světa hry. Distinktivní

³⁷ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrat'*, s 35–36.

³⁸ Tamtéž, s 36.

³⁹ Tamtéž, s 37.

⁴⁰ Tamtéž, s 38.

⁴¹ Tamtéž, s 38.

⁴² Tamtéž, s 38.

charakteristikou se u her mimických stává to, že nejsou vždy význačné pouze aktivitou nebo podobením se vymyšleným okolnostem hry, nýbrž také tím, že se přetváříme do produktu naší imaginace, do jiné postavy. Stejnou měrou sem patří převlékání do nejrůznějších masek a kostýmů. Zjednodušeně se dočasně stáváme někým jiným a v moment proměny přesvědčujeme sami sebe i okolí o tom, že jsme opravdu tím, za koho se vydáváme. Caillois to dokonce nazývá svlékáním ze své vlastní osobnosti, a to je podle něj náročný kreativní proces, který vyžaduje ustavičné vynalézání.⁴³

Nesmíme opomenout zdůraznit, že je to právě tento druh hry, ve kterém nejvíce vstupuje do popředí princip vážnosti, ono bytostné zanícení pro hru. Dalo by se říci, že vážnost a hra zde splývají.

1.5.4 Ilinx

Hry principu *ilinx* jsou jedinečné tím, že záměrnou snahou destabilizují lidské vnímání, způsobují závrať a pokouší se navodit slast v podobě zmatku. Je klíčové, aby se hráč oddal krátkodobému pocitu nepohodlí, například křeči, transu, nevolnosti nebo omámení za účelem rychlého potlačení reality.⁴⁴

Tento druh hry je populární po celém světě a lidé ho cíleně vyhledávají. Caillois ve své knize detailněji popisuje dva příklady, a to tančící derviši, která dociluje oné „nirvany“ točením se kolem své osy podle rytmu, a mexické voladores, při čemž se lidé vtělují do orlů a za pomoci falešných křídel absolvují let z dvaceti až třiceti metrů.⁴⁵

1.6 Stručná historie fenoménu hry

V této kapitole se jen velmi stručně ohlédnu za vybranými kapitolami vývoje fenoménu hry, přičemž budu čerpat z publikace Jiřího Němce *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*.

Kořeny vývoje hry sahají o několik tisíciletí zpět do dob kmenového soužití. Sdružování do společenství bylo klíčové jak pro přežití, tak i pro obstarání obživy. Chtěla-li si daná komunita zajistit budoucnost, musela se věnovat výchově svých potomků, které čekala obrovská zodpovědnost v podobě obstarávání obživy a převzetí zodpovědnosti za své

⁴³ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*, s 40–44.

⁴⁴ Tamtéž, s 44.

⁴⁵ Tamtéž, s 44.

rodiče či dokonce za celé kmeny. Fyzicky dospělý jedinec musel své schopnosti dokázat v rámci iniciační zkoušky, která byla doprovázena slavnostním obřadem. Tyto obřady dnes vnímáme jako jednu z prvních forem hry. Staly se neodmyslitelnou součástí kultury kmenu a jednou z nejvýznamnějších událostí, protože splnění zkoušky znamenalo dovršení vzdělávacího procesu, a jedinec tak byl řádně přijat mezi ostatní členy kmene. Toto je podoba hry závažnějšího charakteru, nicméně v tzv. přediniciačním období byla také typická hra uvolněnější, která rozvíjela převážně manuální zručnosti jedince, jelikož obsahovala nápodobu budoucí práce. Hry byly také zapojeny do programu různých slavností, v jejichž popředí stál především kolektivní tanec. Hry v tomto období obecně vnímáme jako významnou metodu, jak uspokojit své potřeby k vysvětlení záhad světa.⁴⁶

Ve starověku se hře přezdívalo „*věc veřejná*“. Hry zde fungovaly jako součást pohřebních rituálů nebo byly důležitou součástí slavností. Velkým přelomem ve vývoji hry můžeme považovat období řeckých států. Mnoho myslitelů se zde věnovalo výchovným myšlenkám. Z dnešního hlediska jsou nejvíce distinktivní tzv. spartský a athénský model výchovy, přičemž oba z nich do svých systémů zapojují hru, byť odlišným způsobem. Zatímco vojenský stát Sparta si v rámci výchovy vytyčil cíl směřovat k fyzické zdatnosti jedince, aby se z něj stal úspěšný bojovník, Athény se vydaly jiným směrem. Pomocí hry se sice Athéňané také snažili o fyzickou zdatnost jedince, nýbrž nebyl to jediný cíl. Zaměřovali se i didaktickou a rekreační funkci hry.⁴⁷

Poměrně detailně teorii hry promýšlel například už Platón. Hru vnímal jako činnost předcházející zaměstnání, která má budoucí povolání do značné míry napodobovat. Také zdůrazňuje potřebu her v dětství, kdy se mají děti pod dozorem chův rozvíjet především fyzicky a mají být vedeny k bojovnosti. Platón také vnímal hru jako podpůrnou metodu učení. Naproti tomu u Aristotela má hra funkci pouze rekreační, má se odehrávat v době odpočinku a není u něj vnímána jako účelná. Abych toto období shrnula, v antice oproti předcházejícím obdobím dochází k přeměně funkce hry z kultovní na estetickou a etickou. Také se zde setkáváme se zárodky her didaktických a své místo ve společnosti zastávají i

⁴⁶ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 21–23.

⁴⁷ Tamtéž, s 25–28.

hry politické. Jsme také svědky postupné kategorizace her, v této době se jednalo především o rozdělení na hry tělesné a duševní.⁴⁸

Jestliže byl starověk dobou pomalého rozkvětu her, středověk můžeme označit za dobu, která pro vývoj hry přívětivá nebyla. S křesťanskou filosofií jakožto převládajícím myšlenkovým paradigmatem středověku přichází požadavky jako skromnost, pokora, charita nebo askeze. Středověk tak oponuje téměř všemu, co představovala doba antiky. Středověk je typický odmítáním tělesných a pohybových her, což tkví v jednom z křesťanských paradigmat, jmenovitě v pohledu na tělesnou schránku člověka, která je ovládána lidskými vášněmi a smysly, a je tak ve výsledku velmi jednoduše náchylná k hříchu. I přesto se ale na pozadí rodí ideál rytířské cti, ke kterému směřuje veškerý výchovný proces. Především v průběhu 12. století jsou pořádány nejrůznější rytířské turnaje, které mají prověřovat schopnosti budoucích rytířů. Tyto turnaje se stávají důležitou součástí kulturního života a atraktivní sportovní zábavou, především šlechty. Život těchto mladých rytířů byl dále obohacován například kuželkami, hrou v kostky nebo tancem či míčovými hrami. S ústupem rytířských turnajů ve 13. a 14. století přichází nový typ her, který vychází ze slavné legendy o králi Artušovi, a tak vznikají nejrůznější dramata na námět artušovských dobrodružství. 15. a 16. století je poznamenáno návratem rytířského ideálu, ale v pozmeněné podobě. Již se nejednalo o skutečné rytíře, ale spíše o herce, kteří měli představovat starý rytířský ideál.⁴⁹

S příchodem renesance a humanismu dochází k převratu smýšlení celé společnosti, což se odráží i na přístupu k výchově. Typickým je návrat k přírodě, která představuje přirozenost, a také návrat k péči o tělesnou schránku, která byla v křesťanském středověku značně zanedbávána kvůli přesvědčení, že lidské tělo je hříšné. Hry se v renesanci stávají prostředkem nejen výchovy, ale i vzdělávání.⁵⁰

Období klasicismu a osvícenství se nese ve smyslu návratu k rytířskému ideálu. Velká pozornost se věnuje výchově šlechty, s jejíž koncepcí se můžeme setkat například v dílech Johna Locka. Locke se také věnuje užívání hry v procesu výchovy a tvrdí, že vyučování

⁴⁸ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 29–38.

⁴⁹ Tamtéž, s 39–42.

⁵⁰ Tamtéž, s 43.

nemá povahou připomínat práci, ale hru. Kontrastem se stávají názory Jeana J. Rousseaua, který do značné míry Lockovi oponuje, a orientuje výchovu dítěte především na přírodu. I Rousseau si je vědom přínosu her, zejména co se týče vývoje smyslových schopností dítěte. Zajímavostí se u něj stávají noční hry, které ale samozřejmě nemají děti děsit, nýbrž mají být nositelem zábavy a nést aspekt překvapení.⁵¹

S přicházející industrializací v 19. století a požadavkem na ženskou pracovní sílu přichází institucionalizovaná předškolní výchova. S tímto obdobím je spojováno jméno Helma A. Fröbela, velkého propagátora a průkopníka předškolní výchovy dětí. Ten se ve své filosofii věnuje nejen podobám hry, ale i hračkám. Jako důsledek pevně stanovené pracovní doby, urbanizace a s tím souvisejícím rozkvětem městského způsobu života se hra začíná stále více a více prosazovat ve volném čase. Jak naložit s volným časem je otázka, která prostupuje společností, a hra ve výsledku nabývá nových podob.⁵²

V postmoderně má fenomén hry specifické postavení. Někteří filosofové dokonce při definování komplikovaného světa postmoderny tvrdí, že samotný svět je hra. „*Hra, kterou neustále myšlenkově přetváříme, která nás nutí opustit zavedená schémata žití.*“⁵³ Francouzský postmoderní filosof Jean François Lyotard poukazuje na skutečnost, že v důsledku technizace světa jsou děti vystavovány digitálním obrazovkám, které je zahlcují reklamou, nekonečným množstvím filmů a seriálů, počítačových her, a jejich vnímání světa se tak touto účastí ve virtuální realitě transformuje. Začíná být poznamenáváno dětské vnímání reality, začínají žít v novém světě iluzí. Komunikace přes sociální sítě také zapříčiňuje to, že začínají žít sdílenými sociálními zkušenostmi a jejich vlastní prožitky jsou upozadovány.⁵⁴

1.7 Hra ve vybraných životních etapách člověka

1.7.1 Hra u batolete

Podle Pavla Říčana lze jen s těžkostí určit, v jakém vývojovém bodě si dítě začíná hrát. Batole staví do kontrastu s dospělým jedincem, u kterého je hra naprosto zřejmá – děláme

⁵¹ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 65–68.

⁵² Tamtéž, s 69.

⁵³ Tamtéž, s 99.

⁵⁴ Tamtéž, s 98–99.

ji bez záměru, jen tak. To ale u batolete nerozlišíme, jelikož je jeho činnost velmi omezená a vše provádí v plné vážnosti, ať už je to lezení či objevování nové hračky. Nicméně pozorovatelé zjistili, že i u batolete hra existuje, a to například v podobě opakovaného pohybu končetin či vydávání zvuků, které jsou pro batole líbivé.⁵⁵ Říčan se zde shoduje s teorií Jeana Piageta, u nějž se mluví o tzv. senzomotorickém období, které trvá do necelých dvou let, a na nějž navazuje období egocentrické. Hra senzomotorického období je tzv. procvičovací, což znamená, že dítě opakuje nějakou činnost nebo činnostní schéma za účelem dosáhnutí libosti.⁵⁶

S postupem času u batolat vítězí především smyslové hry, reprezentovány například hrou na pískovišti s vodou, dále pohybové či nápodobivé hry. Hry batolat jsou nenáročné, protože dětská obrazotvornost si vystačí s minimem objektů. V tomto období si také nelze nepovšimnout, že dítě si hraje rádo samo. Společně organizované hry rodiči či sourozenci mají úspěch většinou pouze na krátký zlomek času a dítě se obejde bez jakékoliv společnosti.⁵⁷

Důležitost hry v životě batolete je naprosto nezanedbatelná a můžeme ji nepochybně považovat za jeden ze základních fenoménů, které tvoří jeho život. Batole při hře nejen rozvíjí své schopnosti, ale podle Říčana se pomocí hry také vyrovnává s nepříjemnostmi, se kterými se potýká, a vypořádává se tak s negativními pocity jako jsou zklamání, hněv, bezmoc či hanba. Dále hra vytváří bezpečný prostor, kde batole může být tím, kdo ovládá nově nastolenou realitu, a nevstupuje tam tak žádná vnější autorita, které by se batole muselo obávat. Jednoduše, hra batoleti umožňuje být tím, kým zrovna chce, a plní veškerá jeho přání. S tím se logicky otevírá bájný svět fantazie, který nám dělá společnost ve všech etapách našeho života, byť v jiných podobách.⁵⁸

V tomto období dochází také k pokrokům v myšlení. Naproti kojenci, který si sice dokáže zvolit cíl a přijít na způsob, jak ho dosáhnout, ale je omezen pouze na to, co vidí, batole dokáže myslet v představách. Je o krok dál než kojeneček, jelikož si dokáže představit několik možností, jak daná situace může vyústit, a když přijde na řešení, je si tím jistý a na

⁵⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s 103.

⁵⁶ KLUSÁK, Miroslav a KUČERA, Miloš. *Dětské hry - Games*, s 34.

⁵⁷ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s 103–104.

⁵⁸ Tamtéž, s 104.

základě toho jedná. K představě se také váže tzv. „aha-zážitek“, tedy moment, kdy se nám odhalí horizont, který nám byl doposud skryt.⁵⁹

Z hlediska sémantiky se v tomto období také podle Řičana začíná formovat uvědomění vztahu mezi pojmy, znaky a předměty (tedy skutečností), což je často nazýváno jako sémanticky trojúhelník.⁶⁰ Stejně tvrzení se objevuje i v periodizaci Piageta, konkrétně v období egocentrickém, ve kterém převládá hra symbolická, a kde se objevuje tzv. hrový symbol. „*Symbolická hra tak něco představuje, předvádí či předstírá („to pretend“), dělá, že to něco je („to make-believe“): patří tedy do známé dimenze mimikry či mimesis R. Cailloise.*“⁶¹

„*Batole prožije také něco jako koperníkovskou revoluci. Musí se rozloučit s dosavadním obrazem vesmíru, ve kterém ono samo bylo středem podobně jako Země před Koperníkovými objevy,*“ zakončuje kapitolu o batolecím období Řičan.⁶²

1.7.2 Hra v předškolním věku

Je to především v předškolním věku, kdy si dítě hraje nejvíce intenzivně, vážně a zapáleně. Například Komenský vnímá hru jako nezbytnou součást dětského života a v předškolním věku ji připisuje stejnou důležitost jako výživě či spánku. V tomto věku je ve hře rozvíjena životní zkušenost dítěte, která je zpočátku pevně spjata se smyslovým poznáním.⁶³ Stejně jako u batolat hra v tomto období představuje určitou formu psychohygieny, a to ve formě zpracovávání negativních emocí.⁶⁴ „*Hry přinášejí dětem vzrušující a radostné zážitky. Prožívají při nich napětí boje i blažené chvíle vítězství. Znamenají vybočení z každodenní všednosti, únik z šedivé reality do pohádkové říše...*“⁶⁵

V tomto období dochází k markantnímu pokroku v kognitivním vývoji dítěte. Důležitým faktem je, že je dětské myšlení stále antropomorfní, což znamená, že má dítě tendenci připisovat neživým věcem lidské vlastnosti a předpokládá, že disponují emocemi stejně

⁵⁹ ŘÍČAN, PAVEL. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s 105.

⁶⁰ Tamtéž, s 105.

⁶¹ KLUSÁK, Miroslav a KUČERA, Miloš. *Dětské hry - Games*, s 35.

⁶² ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s 106.

⁶³ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 17.

⁶⁴ ŘÍČAN Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s 128.

⁶⁵ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 9.

jako lidé. Říčan píše, že „*není vždycky jasné, co už je jen hra a co je ještě méně docela vážně.*“⁶⁶ V tomto období se také zdokonaluje schopnost disponovat se symboly a dítě se zároveň začíná zaobírat existenciálními otázkami o lidském životě. Zajímá ho především vznik světa nebo otázka smrti, ačkoliv smrt v tomto věku dítě nedokáže chápat jako něco definitivního, a ve výsledku tak nedokáže doopravdy truchlit. Dalším rysem předškolního myšlení je kognitivní egocentrismus. Už batole sice pochopilo, že se svět netočí kolem něj a že je „jen“ další z mnoha těles v tomto vesmíru, ale tím tento egocentrismus zdaleka neskončil. U předškoláka se tento jev projevuje tím způsobem, že očekává, že všichni vidí svět stejnými očima a vůbec nepočítá s názorovou odlišností. Ve hře se to může projevat tak, že dítě automaticky předpokládá, že uznáváte stejná pravidla.⁶⁷

Dítě se v tomto období stává velmi obratným ve střídání rolí. Je pro něj samozřejmostí, že jinou roli hraje doma v kruhu blízké rodiny a jinou ve společnosti spolužáků či kamarádů na tréninku. Se střídáním rolí se nejen pojí jiná mluva a jiná gestikulace, ale Říčan tvrdí, že dítě dokonce i jinak myslí a cítí. Je to ale přirozené – každá role má na dítě jiné nároky a očekávání. Celý proces střídání rolí ale rozhodně není nic, co bychom měli hodnotit negativně, protože „*z hraní rolí se skládá celý náš společenský život.*“⁶⁸

Berne, zabývající se lidskou komunikací v rámci transakční analýzy, vidí zajímavou spojitost mezi hrou a výchovou dítěte. „*Ze současného hlediska může být výchova dítěte pokládána za výchovný proces, během něhož se dítě učí, které hry si má zvolit a jak je má hrát,*“ píše ve své publikaci.⁶⁹ Dodává, že se pomocí toho učí i zvyklostem, které odpovídají jeho společenskému postavení, a apeluje proto na rodiče, aby při výchově dávali dostatečný prostor hrám, „*jež tvoří základní strukturu emocionální dynamiky každé rodiny.*“⁷⁰

K předškolnímu věku neodmyslitelně patří kreslení a první pokusy o psaní. Dle Komenského mají mít tyto aktivity povahu hry. Mezi jeho doporučení patří, aby již od tří let dítě začalo pracovat s měkkým materiálem (křídou nebo uhlem) a začalo napodobovat

⁶⁶ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s 123.

⁶⁷ Tamtéž, s 123–124.

⁶⁸ Tamtéž, s 126.

⁶⁹ BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*, s 63.

⁷⁰ Tamtéž, s 63.

různé stopy a vzory (kolečka, kříže, tečky, čáry, klikyháky). Zdůrazňuje přitom, že by se mělo přecházet od činnosti spontánní k činnosti založené na záměru a účelu.⁷¹

Co se týká nabídky her, oproti batolecímu období se zde markantně rozšiřuje. Dítě začíná chápat koncept soupeření, ačkoliv ten se plně rozvine až v dalším období. Pozoruhodným jevem tohoto období je tzv. imaginární společník, který je výplodem dětské fantazie. Dítě tohoto společníka pojmenuje, mluví s ním a hraje si s ním. Vývojově nejdůležitější hry pro toto období jsou patrně námětové hry, které úzce souvisí s honičkami. Jedná se například o hru na celníky a na zloděje. Ačkoliv s námětovými hrami začíná už batole, předškolák je zdokonaluje pomocí různých rekvizit a promýšlí je do detailu. Pokud bereme v potaz hračky, u holčiček v tomto období vítězí panenky a u chlapců hračky technického rázu, především auta a různé druhy zbraní.⁷²

1.7.3 Hra ve školním věku

Nástup do školy pro dítě znamená neobyčejně důležitý milník v jeho životě. S nástupem do školy se přirozeně mění denní režim dítěte a ze hry, která doposud byla jeho více či méně celodenním zaměstnáním, se tak stává „pouze“ výplň volného času, odmyslíme-li hru didaktickou. „Školák si hraje stále vášnivě, ale přece jen – není už ve hře celý, celou svou existencí, není do ní tak ponořen, a tím je hra o něco ochuzena.“⁷³ Nicméně rozhodně nelze tvrdit, že fenomén hry pouze strádá, naopak, nabývá jiných rozměrů. Jelikož s tímto obdobím přichází hra didaktická, budu ve své práci tomuto věku věnovat více prostoru než jiným vývojovým obdobím.

Důvěryhodná nápodoba reality je to, o co se hrající dítě ve školním věku snaží především. Z hlediska kognitivního vývoje má hra účel takový, že si jedinci přizpůsobují vlastní schémata pro dosažení „koherentnějšího výkladu okolního světa.“⁷⁴ Hra nabývá realističtějšího charakteru, stává se promyšlenější.

Dětem tohoto věku se začínají líbit stolní hry, které vyžadují nejen bystrost hráčů, ale které disponují momenty nahodilosti zvyšující napínavost průběhu hry a nepředvídatelnost

⁷¹ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 19.

⁷² ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s 127–128.

⁷³ Tamtéž, s 155.

⁷⁴ HRABEC, Ondřej, CHRZ Vladimír a Iva P. ŠOLCOVÁ. *Hravá ritualizace zkušenosti jako ideál ego integrity*, s 503.

výsledku. Na žebříčku oblíbenosti také stoupají hry skupinové, ve kterých můžeme pozorovat zárodky sportu, a to v podobě závodu nebo toho druhu sportovní aktivity, ve kterém stojí soupeři proti sobě. Jsou to především týmové rvavé sporty, jako např. fotbal a hokej, které napomáhají vývoji osobnosti nejvíce. Dochází u nich ke kontaktu tělo na tělo, hráči musí prokázat značnou míru odvahy a riskují zranění. Jeden z nejdůležitějších aspektů těchto her je to, že ve hře figurují nejen protihráči, ale i spoluhráči, a hra tak vznáší požadavky jako kooperace, souhra, důvěra, obětavost nebo houževnatost. Podle Říčana se jako výsledek rozvíjí osobnost dítěte a začínají se v něm tvořit základy realistického sebehodnocení, skromnosti i hrdosti, a učí se tak oceňovat charakterové schopnosti nejen u sebe, ale i u ostatních.⁷⁵

Populární a vývojově klíčovou zábavou je tvorba menších skupinek tajného charakteru, ačkoliv se ve větší míře vyskytují pouze u chlapců. Tyto skupinky fungují na bázi tajných hesel, jmen a schůzek. „... zdá se, že hra na tajemství je jejich hlavní náplní a sblížení, které vzniká kolem tohoto tajemství, jejich hlavním půvabem.“⁷⁶ Tento herní jev je jedním ze spolehlivých ukazatelů toho, že dítě touží po společnosti a prostřednictvím účasti ve hře se mu toto přání do velké míry splňuje. „Hry pomáhají dítěti uspokojit touhu po lidské společnosti. Vyvádějí ho z osamělosti, umožňují mu komunikaci s jinými. Ve hře nachází dítě kamarády i protivníky, s nimiž může spolupracovat i soutěžit.“⁷⁷ Z hlediska několika společenských věd můžeme tvrdit, že hra disponuje pozitivním vlivem na proces socializace dítěte, jelikož mu umožňuje postupné osamostatňování od jeho primární sociální skupiny, kterou představuje rodina, a naopak mu napomáhá utvářet sekundární neformální sociální skupiny, a začleňovat se do nich.

Ačkoliv bylo využívání fenoménu hry ve vzdělávacím procesu v minulosti často zpochybňováno, a to zejména kvůli úskalím, které s sebou zapojení hry do tohoto procesu přináší, dnes již není pochyb o tom, že hru lze ve výuce využívat jako efektivní didaktický nástroj. Jan Činčera ve své publikaci píše: „*Hrát si pro radost je samozřejmě krásné a je to zcela legitimní cíl, jak hry využívat. Správně a promyšleně podaná hra má ale potenciál*

⁷⁵ ŘÍČAN Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s 156.

⁷⁶ Tamtéž, s 157.

⁷⁷ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 9.

*mnohem rozsáhlejší – může se stát základním prostředkem komunikace mezi učitelem a studenty, základním impulsem pro změnu fungování skupiny, osobnostního potenciálu jednotlivce či míry jeho porozumění určitému problému.*⁷⁸

Činčera dále uvádí, že se ve hře pedagog dostává do role jakéhosi tajného agenta, který pomocí hry předstírá, že přináší dětem zábavu. Ve skutečnosti ale maskuje fakt, že hru využívá k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, které si stanovil, a snaží se tak v dětech vzbudit zapálení a badatelský zájem.⁷⁹ Výše uvedené lze podpořit výstižnou citací z publikace Němce: *„Hra je „kouzelné slůvko“, které, vyslovíme-li před třídou nebo před dětmi na táboře, rozzáří jejich tváře a zlepší jejich náladu. Činnosti, které by možná vykonávaly nerady, provádějí s veškerým nadšením a nasazením všech sil.*⁸⁰

Co se týče významu využití hry ve výuce, podle Němce bychom se mýlili, kdybychom hru vnímali pouze jako prostředek, který umožňuje „jen“ vysvětlení či procvičení nové látky. Hra nese daleko hlubší výchovný význam, který je bohužel často opomíjen. *„Některými vychovateli bývá hra považována za tzv. „svět v malém“ a zařazují ji do svého výchovného konceptu, protože předpokládají, že to, co se jejich svěřenci ve hře naučí, co prožijí, budou také v reálném světě potřebovat,*“ píše.⁸¹ Dítě pomocí hry může pochopit, co to znamená spravedlnost, vůle, hodnota, odpovědnost, čestnost, zrada apod.⁸² Jinými slovy, hra se velmi často stává vhodnou a účinnou metodou pro uchopení věcí, které se verbálně obtížně vysvětlují, anebo jsou pro děti v teoretické sféře těžko uchopitelné.

Dalším nezpochybnitelným přínosem využití hry ve výuce je prohlubování vztahů mezi pedagogem a dětmi, a to nejen v podobě utužování vztahů ve formě budování důvěry či nastolení uvolněnější a přátelské atmosféry, ale také v tom, že má pedagog své žáky možnost spatřit v naprosto odlišném světě, a je tak možné, že se mu odhalí jevy, kterých by si jinak neměl šanci všimnout. Hra totiž umožňuje pedagogovi nahlédnout do životů svých svěřenců jinak, než mu umožňuje běžná, např. frontální, výuka. *„Pro dobrého organizátora her a pedagoga by neměl být podstatný výsledek hry, ale vlastní průběh,*

⁷⁸ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*, s 7.

⁷⁹ Tamtéž, s 10.

⁸⁰ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 9.

⁸¹ Tamtéž, s 10.

⁸² Tamtéž, s 10.

*během kterého může sledovat, jak se hráči chovají, jak mezi sebou komunikují, kdo je dominantní a kompetentní v procesech rozhodování, kdo je považován za názorového vůdce, jak jsou naplňovány jednotlivé role hráčů apod.*⁸³ Dle mého názoru mohou tyto cenné informace, které pedagog při sledování hry získá, rozhodně sloužit jako velmi účinný nástroj pro zvýšení efektivity výuky či k budování lepšího klimatu ve třídě.

⁸³ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 11.

2 Odkaz Komenského dnešní pedagogice

V druhé části mé bakalářské práce bych ráda věnovala prostor osobě Jana Ámose Komenského, klíčové postavě české pedagogiky první poloviny 17. století. Jeho přínos pro dějiny pedagogiky nelze opomenout, a to nejen pro jeho význam z hlediska využití fenoménu hry ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale především pro jeho promyšlenou koncepci vzdělávacího systému.

Jeden z hlavních přínosů Komenského rozhodně představuje jeho detailně propracovaný výchovně-vzdělávací systém, jak bylo výše uvedeno. Dle publikace Polišínského a Pařízka Komenského pedagogické dílo „*tvoří rozsáhlou a sevřenou stavbu, jež odpovídá na všechny základní pedagogické otázky, vzájemně spojené s poznáním i praxí lidí. Komenský vytvořil pedagogiku srozumitelnou učitelům, rodičům a všem ostatním, kteří se chtěli výchovou podílet na nápravě společnosti.*“⁸⁴

Svou filosofií, která s teorií vzdělávání tvořila jednotu, Komenský nazval pansofií. Zakládala si na tom, aby odpovídala na vzdělávací potřeby všech, a aby nezapomínala na otázky týkající se obsahu, metody a smyslu vzdělávání. „*Pansofie byla úplnou organickou strukturou veškerého poznání i jednání odpovídající struktuře vztahů člověk – svět.*“⁸⁵ Komenského postoj k výchovně-vzdělávacímu procesu považujeme na jeho dobu za progresivní právě z tohoto důvodu – zasazoval se o to, aby se dostávalo vzdělání každému, a to bez rozdílů. Čapková píše: „*Filozofií vzdělávání a jasným požadavkem, aby se všichni vzdělávali všestranně ve všem, co je pro život podstatné, přesahoval Komenský tehdejší poměr.*“⁸⁶ Jestliže někomu nebylo umožněno, aby se vzdělával, respektive zdokonaloval, a to z důvodů finančních, náboženských, národnostních či genderových, považoval to za nelidské. Za nelidské rovněž pokládal neprojevení zájmu o vzdělávání. Jelikož byl velkým zastáncem vychovatelnosti každého člověka a bral ohled na přirozený vývoj a specifické potřeby každého individua, nevěnoval se pouze lidem, kteří měli ztíženou cestu ke vzdělávání a disponovali nižší gramotností, ale rovněž se v rámci svého systému zamýšlel

⁸⁴ POLIŠEŇSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK, ed. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*, s 37.

⁸⁵ ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Ámose Komenského*, s 60–61.

⁸⁶ Tamtéž, s 59.

nad tím, jak by měl pedagog zacházet s nadáním. Pro tyto účely vytvořil dokonce i typologii nadání, která slouží jako důkaz jeho důkladného pozorování.⁸⁷

Komenského smysl pro detail a organizaci a myšlenky týkající se vzdělávacího systému demonstrovuje jeho *Didaktika*, úspěšně dokončena v Lešně ve 30. letech 17. století. Ta obsahovala propracovaný systém vzdělávání všech dětí a mládeže do 24 let ve školách, a to po šestiletých etapách: „*mateřské (v rodině), obecné (v obci), latinské (v městech) a akademii (v každé zemi) cestování.*“⁸⁸ Z dnešního pohledu Komenský operoval s myšlenkou rozdělení vzdělávání na čtyři stupně – tedy předškolní, základní, střední a vysoké. Zde je vhodné citovat myšlenky Komenského: „*Tomu také metoda nejnovější slouží, aby život lidský ve stupně věků rozdělený, všecken cvičeními zaměstnáván byl než tak, aby stupeň předcházející kterýkoli cestu strožil následujícímu. Cvičení dětství, aby předehrávala cvičením chlapectví, která za dozoru učitelův přijde nařizovati a tato zase cvičením mládenectví, a tak pořád, aby naposledy všecken studií školských běh ničím nebyl než života předehrou k životu věčnému.*“⁸⁹ V uvedené citaci lze rozhodně najít Komenského smysl pro systematickosti a jeho snahu o návaznost ve vzdělávání, respektive, aby jedna etapa logicky navazovala na druhou a zároveň, aby předešlá etapa byla smysluplnou přípravou na tu následující. Zároveň zde nacházíme myšlenku, která je esencí Komenského smýšlení o hře – hra (v její didaktické podobě) má sloužit jako příprava na budoucí život.

Za progresivní můžeme rovněž považovat způsob, jakým Komenský vnímal vztah mezi dítětem a vychovatelem-pedagogem. Tento vztah stavěl nejen na vedení vzdělávacího procesu pedagogem, ale z velké míry především na aktivním přístupu dítěte s důrazem na jeho tvořivou a činnou složku. Jednoduše se vyhraňoval proti tomu, aby pedagog v dítěti pěstoval pouze pasivitu. „*Právě v míře, kterou Komenský nachází mezi volností a vedením, spontaneitou a kázní, se projevuje jeho vybroušený pedagogický cit,*“ konstatuje Uhlířová.⁹⁰ Čapková ve své publikaci dodává, že zdůrazňoval „*prospěšnost kolektivní*

⁸⁷ ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*, s 60–62.

⁸⁸ Tamtéž, s 59.

⁸⁹ KOMENSKÝ, Jan, Ámos. *Nejnovější metoda jazyků*, s 360–361.

⁹⁰ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 20.

výchovy ve školách založené na dobrém řádu a kázni, avšak bez násilí, na základě hry a radostné metody vůbec.“⁹¹

Teorii vzdělávání Komenský stavěl na promýšlení vztahu člověka ke světu i k sobě samému. Praxi i teorii vzdělávání tedy nelze nahlížet jen z hlediska individuálního, ale i z hlediska široké společnosti. Jedná se o jeden ze základních principů, ke kterému vedlo uplatnění pansofie na otázky týkající se vzdělávání, a jestliže se bavíme o odkazu, který Komenský zanechal dnešní pedagogice, dle mého názoru toto stojí za zmínku.⁹²

Ne méně důležitým aspektem Komenského smýšlení o světě je jeho přesvědčení o panharmonii, která ho vedla ke snaze objevit harmonický řád v přírodním světě. Přírodu vnímal jako oblast, která je nejbližší názornému poznání, a byl toho názoru, že odhalení harmonie ve světě přírodním ho dovede k odhalení harmonie ve světě lidském. Věřil, že člověk se od přírody v mnohém učí. Z této analogie byl schopen odvodit zásady „přirozeného, snadného, rychlého, radostného a důkladného vzdělávání.“⁹³ S tím se neodmyslitelně pojí Komenského pojem synkrize. Vedle analýzy, syntézy, dedukce a indukce se jedná o jednu z dalších forem poznání. Inspirovala ho k tomu výše zmíněná myšlenka o harmonickém celku vesmíru a tuto metodu vnímal jako „originální způsob, jak srovnáváním věcí skutečnosti, jevů i celých jsoucen pronikat k hlubšímu poznání.“⁹⁴

2.1 Role hry v Komenského pedagogické koncepci

Jedním z důvodů, proč ve své práci chci věnovat prostor hře ve spojitosti s tímto významným pedagogem, je známé spojení *škola hrou*, které je často mylně interpretováno nejen laickou veřejností, ale i učitelstvem. Podle Uhlířové přetrvává představa, že škola v pojetí Komenského byla plná činnosti hravého charakteru, nicméně chceme-li získat pravdivé vysvětlení, musíme upřít pozornost na jeho didaktické spisy, z nichž ve všech věnuje hře menší či větší prostor. *Informatorium školy mateřské*, *Didaktika* a *Didaktika velká* či *Obecná porada o nápravě věcí lidských* jsou jen některé z takových spisů.⁹⁵

⁹¹ ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*, s 59.

⁹² Tamtéž, s 61.

⁹³ Tamtéž, s 60.

⁹⁴ Tamtéž, s 59.

⁹⁵ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 16.

Je důležité zmínit, že Komenský rozhodně nebyl prvním, kdo zdůrazňoval výchovný aspekt hry a stejně tak ani nebyl prvním, kdo se zasazoval o to, aby dětem tato činnost nebyla odírána. Mezi jeho myšlenkové předchůdce z řad bratrských pedagogů lze zmínit Jana Augusta, který v roce 1535 při svém kázání hovořil o dětech a o hře, nebo také Jiřího Strejce, který se v roce 1600 zabýval dětskými hrami v podobě veršovaných pravidel. Komenský si na bratrské tradici nejen zakládal, ale také rozšířil a zdokonalil některé její myšlenky. Jako další vlivné faktory utvářející Komenského smýšlení určitě vnímáme i evropský humanismus, především italský, kde se nejen zdůrazňoval vliv rodinného prostředí a postavy matky, ale také se zde začalo mluvit o volnosti dětí, jejich právu na hru, a to vše na pozadí rostoucí snahy o posílení jejich psychického i fyzického rozvoje.⁹⁶

Hra se u Komenského stává jedním z mnoha nástrojů pomáhající člověku rozvíjet jeho přirozenost, která v díle tohoto pedagoga plní nenahraditelnou funkci. Lidské přirozenosti připisuje několik znaků, například to, že lidské pokolení má být svou přirozeností jednotné. Jelikož ale není, je potřeba nápravy, a té je možné docílit vzděláním a výchovou. Jinými slovy, vzdělání má při nápravě společnosti hlavní úlohu. Mimo jiné ale pomocí vzdělání a výchovy člověk dotváří sám sebe. „*Člověk se člověkem teprve stává, je dotvářen kulturou.*“⁹⁷ Komenský věřil, že existuje nutnost začít utvářet člověka co možná nejdříve, což znamená od narození, někdy dokonce i od období prenatálního.⁹⁸ Hra u Komenského nemá prostor pouze ve školním prostředí, právě naopak, chápe ji jako nástroj, pomocí něhož se rozvíjí všechny fáze lidského života.⁹⁹

Komenského chápání hry je dvojitý. Zaprvé hru chápe jako didaktickou metodu, jež rozvíjí nejen mysl, ale i tělesnou schránku člověka, a zadruhé hru chápe jako zvláštní formu divadelního představení, jehož základ stojí na dramatizaci určité významné historické události či jiné výukové látky a slouží především k prohloubení získaných znalostí. Obě hry spolu však úzce souvisí a nedají se oddělit, jelikož se vzájemně prolínají a doplňují.¹⁰⁰

⁹⁶ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 16–17.

⁹⁷ Tamtéž, s 5–6.

⁹⁸ ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*, s 59.

⁹⁹ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 16.

¹⁰⁰ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 49.

Než přejdu k další kapitole, ráda bych detailněji přiblížila Komenského unikátní chápání hry. Jeho systematicčnost vyústila nejen v třídění her, ale mimo jiné také k sepsání sedmi hlavních požadavků hry – jinými slovy, co dělá hru hrou.

Komenského sedm požadavků hry zní následovně:

1. pohyb – pohyb zde chápe nejen jako fyzický, ale i duševní, tedy myšlení. Vše musí plynout z činnosti člověka, tedy pohybu.
2. vlastní rozhodnutí – to znamená možnost projevit vlastní vůli či prosadit svobodnou volbu. Komenský toto vztahuje nejen na hru, ale i na další oblasti života člověka, a označuje to za výhradní právo každé lidské bytosti. Pokud si dítě hraje z donucení, ze hry vymizí jakékoliv potěšení.
3. družnost – bez společenství by nebylo možno sdílet potěšení ze hry. Hra v rámci školní instituce má probíhat za přítomnosti všech, jak žáků, tak učitelů, a to v duchu přátelské rivality.
4. závodění – tento požadavek je dodatkem družnosti, jelikož bez společenského uskupení ztrácí závodění smysl. Závodění Komenský chápe jako možnost dávat do kontrastu výsledky všech účastníků hry. Ve spojitosti s tím se žáci učí sebereflexi a objektivitě.
5. řád – tento bod Komenský chápe jako dodržování pravidel hry. Řád je klíčový především z toho důvodu, že v rámci školní instituce funguje hra jako přestávka od práce, respektive učení, a naopak nastoluje odpočinek.
6. lehkost v provozování hry – tuto charakteristiku hry se Komenský snaží přenést i na školní povinnosti. Pocity radosti, spontánnosti a potenciálního soupeření se spolužáky v procesu učení mají pocházet právě ze hry. Pedagog by tak měl stanovovat žákovi cíle přiměřené jeho věku a schopnostem, aby posílil žákovu motivaci rozšiřovat své dosavadní znalosti. Stejně tak pravidla hry nemají být pro dítě příliš obtížná na pochopení.
7. příjemný cíl – hra je činnost, která má vést k relaxaci, uvolnění a duševnímu odpočinku. Proto je tak nesmírně důležité střídat časové bloky učení s hrou.

Odpočinek plynoucí ze hry pak žákovi umožní vyšší míru koncentrace a motivace v procesu učení.¹⁰¹

Jak se dočteme v díle Uhlířové, funkce hry podle Komenského je taková, že slouží k rozvoji několika oblastí lidské bytosti, a to především oblasti fyziologické (zdraví, zdatnost), dále se jedná o vliv na charakterové vlastnosti člověka (poctivost, pravdomluvnost), aktivitu, vtip, pohotovost a bystrost, rozvoj poznání, citu, kritičnosti a v neposlední řadě také solidaritu, lidskost a nenásilí.¹⁰²

Komenský rovněž kladl další tři požadavky v procesu vybírání hry:

1. má se pamatovat na „*počestnost hry, osvěžování těla i ducha a na předehrávání vážných a skutečných věcí,*
2. *vážné věci by se hrou měly přetvářet ve věci radostné,*
3. *veškeré věci, které se ve škole dělají (tedy i hry), by měly být předehraní veškerého lidského života.*“¹⁰³

2.1.1 Didaktická hra

Právě ve školním prostředí Komenský hře připisoval nedocenitelný přínos. Jeho cílem bylo použít charakteristické rysy hry na školní vyučování. „*Má-li být ovšem učení ve škole tak snadné jako hra, musí probíhat v ovzduší činorodé radosti, volnosti, spontánnosti a závodění. Proti přemíře verbalismu, biflování pravidel a stálého poučování na soudobých školách postavil školní metody k přirozené metodě napodobování a příkladu.*“¹⁰⁴

Funkce hry je v tomto prostředí chápána „*v poloze odpočinku a osvěžení.*“¹⁰⁵ Zde se jedná samozřejmě o hry mimo rámec vyučování a výše zmiňovaný odpočinek je založen na změně činnosti, zejména tělesnou aktivitou. Obsah her pak pomáhá dětem nastolit duševní pohodu.

Ve *Velké didaktice* Komenský chápe hru jako přípravu pro vážné životní úkoly a do značné míry jako simulaci budoucího dospělého života. Hry mají, jak už bylo výše uvedeno,

¹⁰¹ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 23–24.

¹⁰² Tamtéž, s 26.

¹⁰³ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 60–61.

¹⁰⁴ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 30.

¹⁰⁵ Tamtéž, s 26.

sloužit k zotavení a jejich podoba má být taková, aby imitovaly reálné důležité životní momenty, a ve výsledku tak v dětech ukotvovaly určité zvyky.¹⁰⁶ Hra je tedy u Komenského vnímána jako něco, co má žáky připravovat na budoucí povolání.

Zapojení hry do výuky si Komenský představoval tak, že ji bude věnována čtvrt hodina po čtvrt hodině výkladu učiva a po ní bude následovat další čtvrt hodina, která bude věnovaná examinaci. Celkem je podle něj učení potřeba věnovat čtyři hodiny denně – dvě dopoledne a dvě odpoledne. Naučit se žáci mají jen to, co pedagog stihne za čtvrt hodiny nejen prezentovat, ale i důkladně vysvětlit, a zároveň se žáci nemají v procesu učení cítit pod tlakem. Uvědomoval si také, že každý věk, respektive každá třída, vyžaduje odlišný druh her, a konkrétní doporučení tak zapojil do své pedagogické koncepce. Vždy se jednalo o doplňující se kombinaci her tělesných a rozumových.¹⁰⁷ „*Hrami rozumíme pohyb tělesný i duševní, v kterém nesmíme mládeži zbraňovat, nýbrž spíše ho vyhledávat a podporovat, hry však musí být řízeny rozumem, aby byly pořádaný s užitkem a beze škody. Také mohou být povoleny hry, při nichž se sedí, avšak jen takové, jež dávají příležitost cvičit ducha, jako šachy a podobné,*“ píše Komenský ve *Škole vševedné*.¹⁰⁸ Hry, vůči kterým se ostře vymezoval, jsou hry hazardní, neboť implikují neřesti, tudíž nepodporoval například hru v kostky.¹⁰⁹

2.1.2 Školní divadlo jako zvláštní forma hry

Cílem divadelních her na půdě školní instituce je v první řadě to, aby si žáci jednodušší a zábavnější formou osvojili poznatky, a seznámili se tak s potřebnými texty, ze kterých představení vychází. Toto tvrzení platí i o divadelní produkci samotného Komenského. Všem jeho dílům je společné to, že vychází z textů, které se využívají v procesu vyučování, ať už jde o texty antické filosofie nebo biblických příběhů. Komenský totiž jinou než vzdělávací funkci divadla neuznával a vymezoval se vůči světské nerozvážnosti a zábavě, kterou do divadla autoři často přinášeli. Komenského vliv musel být nesmírný, když se jako výsledek jeho zasazování školní divadlo poprvé začalo využívat jako

¹⁰⁶ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 26.

¹⁰⁷ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 62.

¹⁰⁸ KOMENSKÝ, Jan, Ámos. *Škola vševedná*. Vybrané spisy, svazek II, s 53.

¹⁰⁹ NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s 62.

pedagogický prostředek. Původně totiž v Jednotě bratrské panovalo přesvědčení, že by divadlo mohlo kazit jejich mládež a odvrátit její pozornost od cesty mravnosti a zbožnosti.¹¹⁰

Školní divadlo má v Komenského pedagogické koncepci opravdu speciální místo. Jelikož si uvědomoval efektivitu využití této didaktické metody, stanovil i několik pravidel a předpisů, podle nichž se mají pedagogové při zřizování školního divadla řídit. Mezi takovými pravidly bylo například to, že každá třída bude hrát čtyřikrát do roka nebo také to, že se bude dramatizovat vždy látka probrána za uplynulé čtvrtletí.¹¹¹

Výše zmiňované přínosy využití školního divadla ve výchovně-vzdělávacím procesu se dají shrnout do několika bodů:

1. Školní divadlo vzdělává jak žáky, kteří se aktivně účastní, tak ty, kteří pouze poslouchají. Hra jim má rozšiřovat obecný rozhled a prohlubovat již získané znalosti. Obsah těchto her má být buď zopakováním již probraného učiva či dramatizace nově probírané látky.
2. Školní divadlo je metodický prostředek, který podporuje Komenského zásadu názornosti ve vyučování. Jako metodu opakování a prohlubování znalostí vnímá divadlo jako jednu z nejúčinnějších. Vysvětlení je takové, že žáci mají přirozeně kladný vztah k divadelní formě, což následně vyvolává i kladný vztah k obsahu dané hry.
3. Školní divadlo žáky aktivizuje i mimo daný předmět, což se projevuje jak ve vyučování jiných předmětů, tak obecně v celé práci, kterou dítě ve škole odvádí. Výsledkem aktivizace je tedy kladný vztah ke školní práci.
4. Školní divadlo mezi žáky vyvolává soutěživost, která opět podporuje aktivizaci žáků.
5. Školní divadlo je důležitým nástrojem mravní výchovy. Jelikož Komenský nebyl spokojen s dosavadním obsahem školních her a uvědomoval si, že v rámci upevňování morálky je to především obsah, co má na děti vliv, snažil se proto

¹¹⁰ UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 31–32.

¹¹¹ Tamtéž, s 41–42.

vytvořit hry nového typu. Z těchto důvodů Komenský na jevišti preferoval kladné hrdiny, kteří mohou žákům jít příkladem.

6. Školní divadlo pomocí jevištního projevu demonstruje, jak se mají žáci ideálně chovat. Je tedy prostředkem formální společenské výchovy. V době Komenského byly děti vedeny k tradicím duchu 17. století.
7. Školní divadlo je nástrojem jazykové výuky, jejímž účelem je rozvíjet jazykové kompetence dětí. V Komenského době mělo jeviště znít bezchybnou latinou.¹¹²

2.2 Zhodnocení Komenského odkazu

V této kapitole se přísluší znovu připomenout otázku, kterou jsem si kladla na začátku této práce. *Jaký odkaz Komenský přenechal dnešní pedagogice?*

Bereme-li v potaz pouze informace, které poskytuje tato bakalářská práce, dle mého názoru se dá přínos Komenského shrnout do několika bodů. Zaprvé, jeho smysl pro organizaci, detail a komplexnost a propracovanost jeho výchovně-pedagogického systému. Zadruhé, propagace přístupnosti vzdělávání všem, bez rozdílu, a zároveň zohlednění individualit vzdělávaného člověka. Zatřetí, důraz nejen na rozvoj ducha, ale i těla. Začtvrté, periodizace vzdělávání na čtyři základní stupně. A zapáté, věnování speciální pozornosti kázni a slušnému vychování v rámci jeho výchovně-vzdělávacího systému. To je přínos, který můžeme vyvodit z této práce, a který by jistě obstál jako odpověď na otázku, kterou si klademe. Nicméně s podporou mnoha publikací o životě a díle Jana Ámose a badatelského úsilí komeniologů musíme zároveň konstatovat, že odkaz tohoto myslitele sahá daleko hlouběji, než je těchto pár bodů, a že je také mnohem významnější, než si často uvědomujeme. Zároveň ale nesmíme ztrácet kritický přístup. Debata o Komenského přínosu dnešní pedagogice rozhodně neznámá „*cokoli přejímat tak, jak to Komenský vyslovil. Běží o zamyšlení nad otázkami, které byt' položeny a zodpovídány před staletími, zůstaly otevřenými problémy, které je nutno řešit vždy znovu na úrovni pokročilejšího společenského vývoje, protože se nějak dotýkají podstaty vývoje a růstu člověka individuálně i sociálně. Chceme-li je však řešit nově, musíme znát jejich genezi.*“¹¹³ Střízlivou metodou, která se bude nejen snažit co nejvíce zachovat a nenarušovat „ducha“

¹¹² UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, s 39–41.

¹¹³ ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Ámose Komenského*, s 212.

17. století dnešní perspektivou, ale zároveň bude schopna hledat způsoby řešení starých otázek moderníma očima, může být hermeneutika. Také se domnívám, že lze uplatnit principy eklekticismu, chceme-li spatřit společného jmenovatele 17. a 21. století a inspirovat se Komenského myšlenkami v dnešní době.

V určitém smyslu Komenský svou dobu předběhl, a to z toho důvodu, že některé jeho nároky byly ve světě 17. století jednoduše nerealizovatelné. Ocenit jeho dobu předbíhající myšlenky dokážeme plně jistě až dnes. Ideje a plány tohoto myslitele lze tedy rozhodně nazvat nejen pokrokovými, bereme-li v potaz dobu, v níž žil, ale i nadčasovými, jelikož oprávněné místo mají i v moderním světě. Abych uvedla konkrétní příklad, mezi výše zmiňované nerealizovatelné nároky v období Komenského života můžeme zařadit jeho úsilí o sjednocení vědeckého zkoumání přírody a člověka i společnosti. Pro porovnání, dnes jsme svědky dvou protichůdných tendencí, a to je maximální diferenciací vědeckých oborů a zároveň volání po jejich integraci, respektive hledání společné půdy všech oborů a snaha zaměřovat se na to, co je pro život člověka opravdu důležité. Očima moderní doby se Komenský snažil o totéž svou pansofií, ale bohužel v době, která ho nebyla schopna pochopit a která figurovala omezenými prostředky a metodami.¹¹⁴ „*Avšak právě takový budoucnostní charakter myslitelských děl posouvá vývoj vpřed, i když nikoli bezprostředně. Pro tuto budoucnost naznačil tedy významné principy systému univerzální lidské kultury, pro které se stal nejen zakladatelem pedagogiky, nýbrž i předchůdcem antropologie, psychologie, sociologie a významným předchůdcem věcné, morální, sociální integrace veškeré lidské činnosti,*“ píše Čapková.¹¹⁵ Komenský se tedy stal významnou osobností dějin nejen pedagogických, ale položil základy i několika dalších společenských věd, pro což se stal osobností uznávanou u nás i ve světě.

To, co můžeme považovat za Komenského odkaz moderní pedagogice, lze vyjádřit velmi stručně pomocí citace Čapkové, a dovolím si tím uzavřít tuto kapitolu: „*Podněty koncepce Komenského směřují k úsilí koncipovat vzdělávání, celkové formování člověka, všech lidí tak, aby v procesu budování společnosti vedlo k dalšímu ovládnutí přírody ve prospěch lidstva, k obohacení života, k zdokonalování společenského soužití, k sebeovládání, vzájemnému pochopení a úctě. Kulturně vzdělávací práci je třeba zaměřit k probuzení*

¹¹⁴ ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*, s 212–213.

¹¹⁵ Tamtéž, s 212.

*svědomí lidí, k úvahám i akci na vytváření stále lepších podmínek svobodné tvořivé činnosti všestranně zdokonalující a přinášející radost i prospěch všem.*¹¹⁶

¹¹⁶ ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*, s 216.

Závěr

Tato bakalářská práce nese název *Hra a poznání*. V první polovině práce bylo mým cílem představit existenciální fenomén hry. V rámci tohoto představení jsem vybrala několik definic hry a snažila se tak demonstrovat, že najít napříč různorodým myslitelským spektrem pouze jednu definici, která by vystihovala všechny klíčové aspekty fenoménu hry, nelze. I přes tuto překážku lze však najít několik prvků a charakteristik hry, na kterých se všichni její teoretici dokážou shodnout. Dále se tato práce věnovala teorii hry, především jejím pravidlům, typologii a krátce se práce věnuje i jejímu vývoji v jednotlivých historických etapách. V této části jsem čerpala především z děl klasických teoretiků hry, konkrétně z děl Johana Huizingy, Eugena Finka a Roberta Cailloise. Ke konci první části se práce věnuje hře v období dětství, konkrétně v období batolecím, předškolním a speciální důraz klade na věk školní, kde se začíná objevovat hra didaktická, a mimo jiné také promýšlí vztah pedagoga vůči vzdělávanému. V každé vývojové etapě dětství práce popisuje podobu hry, způsob, jakým se rozvíjí kognitivní schopnosti a osobnost dítěte a také připomíná, že hra funguje jako efektivní nástroj socializace, a ovlivňuje tak náš společenský život. Jako jednu ze základních otázek této práce jsem si stanovila, zda má hra opodstatněné místo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Domnívám se, že je to právě v těchto kapitolách, kde nalezneme podpůrné argumenty pro kladnou odpověď. Na základě této práce můžeme dojít k závěru, že hra je přínosná nejen v její výchovné podobě, která převažuje v batolecím a předškolním věku, kdy dítě většinu svého času utíká do světa fantazie, ale nepochybně i v její didaktické formě. Stává se nástrojem, který napomáhá dítěti vypořádat se s negativními emocemi, rozvíjí představivost a přináší aspekt uvolnění a zábavy. Hra v její didaktické podobě pedagogovi usnadňuje vysvětlení nového učiva, a dětem je tak umožněno si látku procvičit nenásilnou formou, která je velmi účinná v udržení jejich pozornosti a zvyšuje motivaci ke studiu. Mimo jiné také hra utužuje vztah nejen mezi dětmi, ale rovněž mezi dětmi a pedagogem. Pozorné pedagogovo pozorování dětí při hře mu dokonce může přinést cenné informace, které mohou být nápomocny v procesu tvorby příjemného klimatu ve třídě. Stručně, hru vnímáme jako velmi spolehlivou aktivizační metodu, která úspěšně motivuje žáky ke studiu, a stává se tak nástrojem, který může značně zvyšovat efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu.

Druhá část této práce věnovala pozornost myslitelské činnosti jednoho z nejvýznamnějších pedagogů 17. století, Jana Ámose Komenského. V rámci této práce jsem si kladla za cíl přiblížit jeho výchovně-vzdělávací myšlenky a odhalit odkaz, který zanechal dnešní pedagogice. Jelikož se tato práce v první části zabývala fenoménem hry, bylo nevyhnutelné a rovněž logické věnovat pozornost Komenského „škole hrou“, což je spojení, které je často mylně interpretováno, a pomocí toho vysvětlit, jak fenomén hry sám promýšlel. V této části je nastíněno nejen Komenského chápání hry jako didaktické metody, ale také jeho chápání zvláštního druhu hry v podobě školního divadla. Oba tyto druhy jsou v práci detailněji vysvětleny, stejně tak jako způsob, jakým si Komenský představoval jejich zapojení do výchovně-vzdělávacího procesu. I v rámci Komenského chápání hry docházíme k závěru, že hru vnímal, stejně jako mnozí dnešní pedagogové a psychologové, jako spolehlivou aktivizační metodu, která žáky v procesu vzdělávání motivuje a umožňuje obohacení výuky. Obecně lze konstatovat, že Komenský hře rozuměl jako fenoménu rozvíjející lidskou přirozenost. Přisuzoval ji především dvě důležité role. V první řadě má hra být přípravou na budoucí život, na straně druhé slouží jako odpočinek od výuky v každodenním vzdělávacím procesu. Kterou z těchto rolí hra plní logicky závisí na konkrétní situaci, prostředí a podmínkách, za kterých je praktikována. Dále jsem se rozhodla z Komenského díla vybrat několik myšlenek, které vnímám jako progresivní a věřím, že pomohly utvořit pevný základ tradice pedagogiky. Na konci této práce nalezneme kapitolu zaměřující se na zhodnocení Komenského odkazu dnešní pedagogice. Budeme-li vycházet pouze z této práce, jeho přínos se dá stručně shrnout do několika bodů, které nalezneme v poslední kapitole. Jedná se o jeho smysl pro organizaci, detail a komplexnost a propracovanost jeho výchovně-pedagogického systému, dále propagace přístupnosti vzdělávání všem, a to bez rozdílu, důraz na rozvoj tělesné i duševní stránky člověka, periodizace vzdělávání a v neposlední řadě i důraz na kázeň a slušné vychování v rámci jeho výchovně-vzdělávacího systému. Komenský tak svým unikátním přístupem k výchově a vzdělávání pomohl položit základy nejen pedagogiky, ale přispěl i k rozvoji mnoha dalších společenských věd. Na závěr je nutno zmínit, že ačkoliv otázka týkající se Komenského přínosu dnešní pedagogice byla zodpovězena, jsem si rovněž vědoma toho, že by si toto komplexní a obsáhlé téma zasloužilo mnohem více pozornosti, pro což ale bohužel není v bakalářské práci dostatečný prostor.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Přeložila Gabriela NOVÁ. Praha: Svoboda, 1970.
- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Přeložila Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia, 1987.
- ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.
- FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace (Český spisovatel). ISBN 80-202-0410-5.
- FINK, Eugen. *Oáza štěstí*. Přeložil Jiří ČERNÝ, přeložila Věra KOUBOVÁ. Praha: Mladá fronta, 1992. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0224-1.
- HRABEC, Ondřej, CHRZ Vladimír a Iva P. ŠOLCOVÁ. *Hravá ritualizace zkušenosti jako ideál ego integrity*. Československá psychologie [online]. Praha: Institute of Psychology, Academy of Science, 2019, 63(5), 497-509 [cit. 2022-02-27]. ISSN 0009-062X. Dostupné z:
<https://www.proquest.com/docview/2319671694?accountid=15618&parentSessionId=GBYJn3PvkjUtBO%2BvZnE8XWIH5vaUbDVoHwnfWgRL%2FF8%3D&pq-origsite=primo>
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Přeložil Jaroslav VÁCHA. Praha: Mladá fronta, 1971. Ypsilon (Mladá fronta).
- KLUSÁK, Miroslav a KUČERA, Miloš. *Dětské hry - Games*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.
- KOMENSKÝ, Jan, Ámos. *Nejnovější metoda jazyků*. Praha: 1892.
- KOMENSKÝ, Jan, Ámos. *Škola vševedná*. Vybrané spisy, svazek II, Praha: SPN, 1960.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-006-9.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství. Filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.

POLIŠENSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK, ed. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Z dějin pedagogiky, sv. 30.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-107-9.