

## Kapitola č. 2

### Edukativní význam hry

Jiří Němec



Čas potřebný ke studiu je 90 minut. Opakování a vypracování úkolů 45 min.



#### Výstupy učení

Na konci této kapitoly budete umět popsat a vysvětlit edukativní podstatu hry (obecně) a na konkrétním příkladu doložit výchovný potenciál dané hry (např. hry rozvíjející divergentní myšlení, strategii, mravní jednání apod.). Lidské hraní budete umět interpretovat skrze vybrané psychologické teorie a dle zadání se naučíte vytvářet vlastní hry, jejich motivační legendu, pravidla; budete rozumět herním principům jednotlivých typů her (simulační, kooperativní, dlouhodobé apod.).



*„Lidská hra má v sobě něco univerzálního. Nezná hranice geografické ani národní. Nezná ani hranice věkové. Je jakýmsi trvalým přívlastkem člověka.“*

Miloš Zapletal

*„Rozumět lépe hře znamená rozumět lépe sám sobě.“*

Zdeněk Matějček



### 1. Úvod, zamyšlení nad dnešním světem a postmoderní kontext

V reálné pedagogické práci se budete setkávat se situacemi (viz úvodní kapitola), prostřednictvím kterých budete nuceni zprostředkovat (vysvětlit) např. funkci poměrně složitých systémů – trvale udržitelný rozvoj, nerovné postavení dvou skupin apod. Tyto situace budou často specifické tím, že slovní charakteristika (popis, vysvětlení opírající se o racionální základ apod.) bude selhávat, protože ať se budete snažit sebevíce, nebudete mít nikdy jistotu, zdali vás vaši svěřenci vnímají. Podívejme se tedy detailněji na oblast her a jejich edukativní potenciál, protože jak víme, hry jsou řazeny mezi aktivizující metody, prostřednictvím kterých se nám dostává nezprostředkovaného poznání.

Objasněme si nejdříve kontext dnešního světa, ve kterém žijeme a vyrůstají v něm naše děti. Za posledních několik desítek let se moderní západní společnost obklopila tolika novými věcmi, že začínáme ztrácet kontakt s vlastní realitou. S trochou nadsázky bychom mohli říct, že žijeme v „sekundárním světě“ **zprostředkovaných vjemů**, vytrácejících se **vlastních prožitých zkušeností** a nepozorujeme, že mezi člověkem a přírodou vyrůstá bariéra, kterou netvoří pouze kultura, ale převažující balast sestávající z reklamy, jednotlivě balených páráték, bleskové komunikace s

celým světem, virtuální reality, globálního propojení a provázání všeho se vším, hracích automatů, sídlišť a dnes tolik moderní residenční bydlení (včetně k nim patřícím „zeleným vdovám“) a stále se rozvíjející velká megalopole. Sídlště a stejně tak i izolované residenční čtvrtě jsou jednou z příčin, proč děti, ale mnohdy i rodiče, dávají přednost pasivní hře a zábavě u počítače a televize, která jim neposkytuje skutečný obraz světa, ale pouze technicky ozvučený a rádoby umělecky stylizovaný odraz skutečnosti. Samotné městské prostředí v sobě potenciálně skrývá mnoho nástrah v podobě různých part, znečištěných ulic, možnosti zranění apod., ale samotné výškové budovy se proměňují ve fyzické, a hlavně psychické bariéry, které brání přirozenému kontaktu s vrstevníky. Dítě tak vyrůstá v reálné sociální izolaci, která je mnohdy kompenzována virtuálním sociálním kontaktem skrze nejrůznější sociální sítě.



Jak uvádí autoři výzkumné studie Šafr, Patočková (2010) Trávení volného času v České republice ve srovnání s evropskými zeměmi, sledování televize, DVD a videa patří u nás, ale stejně tak i v evropských zemích k nejčastější činnosti. Na televizi se respondenti starší 18 let dívají denně (72 %), poslouchají hudbu (44 %), provozují různé aktivity na počítači, tzn. prohlížejí webové stránky, hrají hry, komunikují atd. (17 %).



Seznamte se s celou studií a pokuste se vyjádřit další charakteristiky trávení volného času.

### 1.1 Svět, ve kterém se vše sdílí

V polovině dvacátého století žil člověk ještě tzv. **nezprostředkovanou zkušeností**. Přestože byl svědkem rozvoje televize a rozhlasu, byl to ještě pořád on, kdo vycházel vstříc realitě a sám ji vnímal. V uplynulých čtyřiceti letech člověk tuto osobitou sociální zkušenost postupně ztrácí a nahrazuje ji **zkušeností sdílenou**. Obsahy a “děje”, které jsou mu předkládány filmem či televizí, už nezná z vlastní zkušenosti, ale pouze zprostředkovaně, skrze sdělovací média nebo prostřednictvím tzv. „přátel“ ze sociálních sítí. Děti mnohdy nevědí, co je to fyzická bolest, ale z televizních filmů dobře vědí, jak ji jinému způsobit! Denně jsme svědky krutosti na obrazovkách a internetu, sledujeme válku i brutální popravy v přímém přenosu. Svět ovládá nejen animovaný a akční film, kde je např. násilná smrt prezentována jako něco běžného, přirozeného a bezbolestného, ale i sociální sítě, ve kterých je prezentováno naše ego, tu více či méně pravdivý obraz (spíše odraz) nás samotných. Svět pomalu přechází od suprealismu k pseudorealismu, který má ponejvíce podobu ikon. Ikonu pak můžeme chápat jako “polévkový bujón”, ve kterém je již vše pro přípravu jídla obsaženo. Sdělovací prostředky s námi “hrají ikonománii” a vytvářejí manipulovanou, upravenou realitu světa, kterému ve skutečnosti nic neodpovídá. V takovémto “světě iluzí” pak dítě nemůže prožívat “skutečnou zkušenost”, ale nazírá na

"obraz skutečnosti". Člověk hraje roli pasivního spotřebitele, diváka zábavného průmyslu.

V posledních několika letech, opět vlivem vědy a techniky (především vznikem multimediálních PC), se člověk ocitá v neskutečném třírozměrném prostoru virtuální reality. Dítě tak má možnost prostřednictvím nejrůznějších her seznámit se s nereálnou sociální zkušeností. Krom některých nesporných výhod, které s sebou multimédia přinášejí, je dítě vystavováno dvěma krajně negativním iluzím. Jednak je to **iluze konce** - dítě se může domnívat, že stejně jako počítačovou hru lze "vypnout realitu", a **iluze více pokusů** - "vybourám-li se v autě na simulátoru, můžu to zkusit ještě jednou", jež realita nezná.

Tento svět spojený s hrou, ale i filozofie, která se snaží ukázat cestu "z labyrintu", bývají popisovány jako postmoderní. Německý filozof Wolfgang Iser (nar. 1927) chápe postmodernu jako stav radikální plurality, kterou zdůvodňuje protitotalitní potřebou zasazovat se o mnohost a různorodost koncepcí jazykových her, a to nikoliv z nedbalosti a laciného relativismu, nýbrž z důvodu dějinné zkušenosti a z motivů svobody. (Iser, 1994, s. 12–13)

Snad nejlépeji definuje postmodernismus svět, když o něm říká, že je to HRA. Hra, kterou neustále myšlenkově přetváříme, která nás nutí opustit zavedená schémata žití. Myslet si cokoli je možné, ale hledat pro to význam, může být pošetilé.

Přesto je však hra vnímána jako životní impuls svébytné hodnoty a vlastního řádu, jak uvádí Eugen Fink. "Hra 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 do jistě svěží půvabnosti a plastické tvorby." (Fink, 1992, s. 5) Eugen Fink se domnívá, že v dějinách lidstva existovaly významné epochy, které byly ve znamení hry a člověku umožňovaly hlubší ponoření se do zábavy a veselí, jež byly charakteristické například důvěrným stykem s božskými múzami. Dnešní dobu však považuje za věk objektivních herních možností a příležitostí ke hře, protože žádný jiný věk nedisponuje tak gigantickým aparátem pro život, jako jsou hřiště, herny, stadióny, parky, mezinárodní soutěže, masová výroba hraček apod.

Přestože podle Finka dnešní svět opravdu disponuje nezanedbatelným množstvím možností, pro vlastní hru je využíváme (pokud vůbec) převážně v mimoškolní výchově a hra se do „klasických“ škol (na rozdíl od některých alternativních, např. Jenského plánu Petra Petersena, kde hra je spolu se slavností, prací a rozhovorem součástí výchovných principů tvořící základ takto koncipovaného edukativního systému, popřípadě dnešních tzv. škol inovativních) dostává pouze nahodile (podle nadšení učitele) a žáci bývají hrou spíše odměňováni, než aby se stávali její trvalou součástí.



- 1) Jak bychom mohli charakterizovat postmoderní společnost v kontextu edukativních problémů v současné škole?
- 2) Jaký charakter mají prožitky (nebo snad požitky?) současných dětí a mládeže a jaké rozdíly spatřujete ve zprostředkované a nezprostředkované zkušenosti? Jakou roli v této oblasti hrají média?
- 3) Jak vážné (z hlediska výchovného) jsou iluze, které si děti (mládež) mohou odnášet z virtuálního světa her?



## 2. Krátké historické ohlédnutí - Funkce her v dějinném kontextu výchovy

Ohlédneme-li se v krátkosti do minulosti, pak bychom mohli postihnout (alespoň ve stručnosti) vývoj a proměnu jednotlivých funkcí her od počátků lidské civilizace až po současnost, a dojít tak k podstatě soudobého významu her. Toto téma však již autor zpracoval v monografii *Od prožívání k požitkářství – Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky* (Němec, 2002), a proto nyní uvádíme jen stručnou rekapitulaci a doporučujeme studii primárního zdroje, ve kterém naleznete odpovědi na další otázky spojené s hrou a výchovou ve volném čase.

Slavnost, kolektivní tanec, uctívání bohů, obětování apod. byly nejranější podoby hry v tzv. prelogickém (nebo totemickém) období a jejich funkce byla ponejvíce *kultovní*, spočívající především v hledání cest, jak se usmířit s nadpřirozenými silami.

Z Homérova vyprávění (8. stol. př. n. l.), stejně jako z dochovaných a převyprávěných olympijských legendách (první OH 776 let př. n. l.) a příběhů, se dozvídáme o prvních sportovních hrách, především o závodech vozů, hodu diskem, střelbě z luku, dromosu, rohování, atd. Hra v tomto období plní hned několik funkcí najednou. *Společenskou* (umění hrát hry bylo vysoce společensky hodnoceno), *mírovou* (především v době konání OH), *etickou* (např. během OH bylo přísně dohlíženo na mravní způsobilost mladých závodníků apod.).

S příchodem našeho letopočtu a prostřednictvím díla M. F. Quintiliána se výrazněji projevuje *didaktická* funkce hry. Quintilianus pro své žáky připravuje nejrůznější kimovky, jazykolamy, řečnické soutěže apod.

V období středověku, nejvíce snad v 11. stol., se v souvislosti s výchovou rytířů setkáváme s *vojenskou* funkcí hry, která později přechází spolu se změnou charakteru rytířských turnajů ve funkci *společenskou*, *estetickou* a *zábavnou*. V samotných „pseudoturnajích“ už nejde tak dalece o přehlídku síly a demonstraci bojové připravenosti, ale o přehlídku uměleckého brnění a zábavu obecnostva.

*Výchovná* funkce hry pak znovu nabývá svého významu v 16. století, především v dílech Erasma Rotterdamského, který o didaktických hrách mluví jako o lákadlech (děti mají pojídat písmenka, aby si je lépe zapamatovaly), nebo v pětidílném spise Gargantua a Pantagruel, jehož autorem je Francois Rabelais. Renesanční vychovatel si se svým svěřencem hraje neuvěřitelných 216 různých her, které jsou historickým dokladem existence rozmanité škály nejrůznějších aktivit, jež nám dotvářejí dobový kontext.

Systematicky je hra do výchovného systému zařazena až v díle Jana Ámose Komenského, který jí vytváří prostor jak v oblasti vyučování, tak také ve volném čase, a navíc ve své pedagogické praxi rozvíjí školní divadlo, ve kterém bychom mohli spatřovat zárodky dramatických her.

V historickém výčtu funkcí her bychom mohli ještě dále pokračovat, ale počínaje dobou Komenského, začíná výchovná funkce her převyšovat ostatní a hra se pomalu ale jistě stává osvědčeným výchovným prostředkem. Velký důraz je na ni kladen nejen ve Fröbelových dětských zahrádkách, ale také v jednotlivých proudech alternativních škol, stejně jako v rodících se volnočasových institucích a spolicích na počátku 20. stol. Pojem hry je

v současném jazyce (i odborném) chápán neobyčejně široce. To je způsobeno postupnou diferenciací vědních oborů, pro které se hra stává stále více předmětem zájmu (např. hry v oblasti ekonomie, managementu, strategie plánování apod.). V mimoškolní výchově tvoří hra nezanedbatelnou část vzdělávacího obsahu činnosti, tzv. zájmového vzdělávání, a v současných inovativních školách začíná být využíváno i hojně her didaktických a dramatických, na které se přestává nahlížet jako na činnost neúčinnou, zabírající čas na úkor vlastní výuky. Pomineme-li komerční větev, kde současná hra vystupuje nejčastěji ve funkci tzv. showbusinessu (vzpomeňme jen kolik jsme viděli reality show založených na nejrůznějších herních principech), pak nám nezbyvá, než se zamyslet nad tím, jakého významu nabývá hra v oblasti edukativní a zvláště pak, jak je možné ji využívat ve školních lavicích.



- 1) Jak se mění funkce v jednotlivých historických obdobích a co soudíte o jejich příčinách?
- 2) Jestliže jsme v souvislosti s olympijskými hrami zmínili funkci etickou, co bylo v tomto kontextu předmětem hodnocení dobra a zla?
- 3) Vyhledejte si doporučený zdroj (Němec, 2002) a najděte i další příklady didaktických her. Jaké hry se objevují ve výčtu 216 her F. Rabelaise? Jak hru charakterizoval Komenský?



### 3. Charakteristika hry a jejích výchovných aspektů

Dobrý pedagog volného času nemůže být odkázán jen na sbírky her, ale měl by se stát jejich tvůrcem. Vytváření vlastních her vám umožní přesněji koncipovat pravidla s ohledem na vámi sledované cíle. Přestože se vždy nemusí jednat o zcela „novou hru“, i úprava nebo kombinace stávajících (nebo známých principů) a jejich přetváření v jiné – „nové“, nám vytváří vždy originální výchovný rámec, který doplní komplexní výchovnou dramaturgii celé akce (výpravy, kurzu, tábora apod.).

#### 3.1 Hranice reálného a herního světa, vědomí mimésis

Svět hry je v mnohém podobný světu reálnému, někdy dokonce mluvíme i o jisté analogii. To znamená, že prvky, ze kterých sestává reálný svět, jsou též součástí světa hry, ale jejich odlišnost není kruciólní, nýbrž sémantická. Představme si, že mezi světem hry a reálností existuje pomyslná hranice. Překračujeme ji obvykle z vlastního svobodného rozhodnutí (nikdo nás nemůže nutit, abychom hráli to či ono), z určité pohnutky, která může být doprovázena zvědavostí, touhou po libosti, ale je spojena též i s pocitem možného vlastního selhání, výzvy, tedy dobrodružství. Do světa her obvykle vstupujeme s vědomím, že prováděné činnosti budou velmi podobné nebo dokonce shodné s těmi reálnými, ale nebudou doopravdivké, budou jen JAKO. Kouzlo vědomí „jako“ nás symbolicky odkazuje právě k podstatě hry. Přestože aktivity ve hře prováděné jsou účastníky (jak těmi nejmladšími, tak těmi staršími) vnímány velice vážně, jsou vlastně jen „jako“, případné nezdary nám budou prominuty a nemusíme se tudíž bát neúspěchu, „vždyť to byla jen hra“. Vstup do hry je (nebo může být)

doprovázen určitými obavami (ztrapním se, poznají mně jiného, než jaký jsem, ztratím autoritu, prohrají, nepovede se mě to apod.), ale ty jsou vyváženy právě vědomím neskutečnosti, tedy tím, co bylo ve starověku též označováno jako mimésis (napodobením). Toto kouzlo hry můžeme doložit malým příběhem, který dokládá, jak i relativně malé dítě, pro které je hra typickou životní náplní, umí striktně rozlišovat mezi světem a jeho imitací mimésis ve hře.



### **Jak ochutnat dort a dodržet pravidla hry**

Přijde za vámi čtyřletá holčička, abyste ochutnali dort, který právě upekla a máte dávat pozor, protože je ještě horký. Vy jste pochopitelně vytrženi ze všední reality, vstoupíte do hry a vše dohrajete do „(ne)úspěšného konce“. Dorta vypadá opravdu velice lákavě, písek drží pěkně pohromadě, žluté květy pampelišek spolu s kamínky vytváří dokonalý vjem slavnostní chvíle. Nejdříve buchtu očucháte a v duchu si pomyslíte, jak ten vlhký písek páchne (dokonce vás napadne, zdali v pískovišti nejsou kočičince), ale holčičce řeknete, že krásně voní a uloupnete si jednu z ozdob, tedy kamínek hned na okraji a strčíte ho do pusy tak dokonale, že to vypadá, že jste jej opravdu snědli. Nastane zděšení a smích holčičky, která vás upozorní, že to nebyl opravdový dort (ozdoba), ale jen písek ozdobený pampeliškou. Porušili jste pravidla a dortu jste nesnědli „jako“, jak se očekávalo, ale v očích holčičky „doopravdy“, což ji opravdu naštvalo (porušili jste pravidla hry, která se mohla vyvíjet jinak, např. rozpravou o tom, co vše do dortu dala apod.), nyní musí jít péct novou a navíc je znepokojena vaším kamenem v žaludku. Vy tedy otevřete ruku a ukážete jí vítězoslavně kámen, který se vám podařilo mezi tím dobře uschovat a jste pyšní, jak se vám kouzlo podařilo. Následuje individuální reakce holčičky atd., atd. Rozvinuli jste hru ve hře interakci mezi dospělým a dítětem, která má široké spektrum krásných podob.



### **3.2 Pravidla a role**

O tom, že je ve hře třeba dodržovat pravidla, víme a tak se zamysleme nad jejich provázaností s rolí. To je další z analogií hry a „opravdového“ světa. V obou světech zastáváme mnoho sociálních statusů (učitel, manžel, tatínek, instruktor apod.), naplňujeme je specifickou a jedinečnou sociální rolí s mnoha jedinečnými osobnostními charakteristikami. Učitel (sociální status) je zlý, hodný, chápající, tolerantní, podlý (jeho naplnění sociální role učitele) apod. Každá životní, ale pochopitelně i herní role, nám dává určité kompetence a oprávnění, která se ve světě her řídí pravidly a v reálném světě např. mravními principy vycházejícími ze společenského konsensu. Z pohledu hráče (nositele role) jsme vedeni určitými pravidly (co můžeme nebo nemůžeme), z pohledů spoluhráčů nebo protihráčů jsme vedeni určitým očekáváním, předvídatelností, která je dána znalostí pravidel obou skupin (hráčů i protihráčů). Pravidlem reálného světa může být zastavení na křižovatce na červenou (obvykle očekáváme, že auta na červenou zastaví), pravidlem světa her může být „opla nepla“ při honičce (dojednané, domluvené pravidlo uvnitř světa hry).

Přestože mluvíme o analogii rolí, odlišnosti jsou zřejmé, to co například můžeme činit ve hře, nemůžeme si dovolit ve světě reálném a naopak. Jsme totiž vázáni nejen odlišným kulturním kontextem (doopravdy a jako), ale též jasně

deklarovanými pravidly. A tak si představte situaci, kdy mladá paní učitelka utěšuje plačícího chlapečka v první třídě, hladí ho po hlavě a říká neplač a představte si (je-li to možné), že obdobně mladá paní učitelka hladí žáka ve třetím ročníku na gymnáziu (nebo vysoké škole). Obojí je sice možné, ale mění se význam, tedy sémantika hlazení a komunikační sdělení je jiné. A podobně funguje analogie hry, ve které šestnáctiletý mladík bojuje v doma vyrobené středověké zbroji se svojí o rok starší a podobně vyzbrojenou kamarádkou v rámci sobotní bitvy „O zamilovaný hrádek“ (na kterou se celé týdny připravovali), představme si, že podobná bitva by se uskutečnila ve škole o velké přestávce. Hra nám tedy umožňuje vyzkoušet si role, se kterými se v reálném světě běžně nesetkáváme nebo setkat nemůžeme. Hra nám umožňuje, abychom na krátký čas byli někým jiným, abychom se osvobodili od „každodenního břemene sebe sama“. Pravidla her nám však také umožňují, abychom se za ně ve zcela specifických situacích schovávali, když by to bylo „z nějakých“, obvykle však nikoliv pedagogických důvodů možné. Zamyslete se nad následujícím textem, který jsme v minulosti připravili pro časopis Gymnasion (Tome a tabu, 2005) v souvislosti s pojednáním o tabu a herních pravidlech.



### **Jak se schovat za pravidla**

Podobně jako se totemické společnosti vybavily dřevěnými strážci mravního jednání (totemy), tak se i moderní společnosti snaží pod různými pohrůžkami vpravit řadu pravidel do nitra osobnosti každého dítěte, aby jeho pozdější jednání mohlo být plně autonomní a hlavně, aby neporušovalo mravní normy společnosti. Aniž bychom si to zcela uvědomovali, jsme každý den, především ve školním prostředí, svědky mnoha rozmanitých herních činností, v jejichž podstatě je skryto jedno - využití legálních a svobodně přijatých pravidel hry k tomu, abychom se skryli a vytvořili dostatečné alibi při porušování pravidel reálných. Právě téma erós se nabízí, abychom hlouběji pronikli do mnohdy neuvědomovaných sexuálních hrátek našich teenagerů a dospívajících.

Už jste někdy jen tak oslovili dívku před zraky spolužáků, aby si svlékla tričko? V reálném světě je tento čin zapovězen a podporován přirozeným studem obou aktérů. V případě dobře známé hry „flaška“ se celý děj odehrává v jiném světě, ve kterém neplatí pravidla reálného světa. Touha po zakázaném ovoci umocňuje průběh a dramatickosti hry. Účastníci jsou obeznámeni s pravidly vzájemné reciprocity, každý se může dívat, ale zároveň a to pouze proto, že mu to ukládají pravidla vysvlékat se před účastníkem opačného pohlaví. Představme si nyní, že do takto rozehrané partie vstoupí učitel nebo jiná mravní autorita, která je vyděšena tím, že teenageři sedí v kruhu a část z nich ve spodním prádle. Kdo je dobrý a kdo špatný z pohledu mravní autority? Ti oblečení nebo ti vysvléčení? A kdo hrál mravně a kdo nemravně v této hře? Jaký úhel pohledu zvolit dříve, než nad žáky učitel vynese „spravedlivý“ rozsudek?

Jiným příkladem může být hra, kterou popisují Edita Špetková a Lenka Mikulášková (Pedagogika, 2001) s názvem Velká pardubická. Každý ze závodících (žáci i žákyně osmé třídy) sedí obkročmo na školních židličkách a rukama drží pevně opěradlo. Po odstartování se každý snaží odrážet nohama a poskakovat ve směru k cíli. Bouchání židliček vydává značný rachot, což zvyšuje možnost příchodu dozorujícího učitele. Jiná obdoba hry není založena na závodění, ale na vzájemném shazování ze židliček. Zajímavá je interpretace

autorek, která vychází z psychoanalytické teorie Sigmunda Freuda. „Samotná vyzývavá poloha při obkročném posedu na židli připomíná připravenost k sexuálnímu aktu, samotná jízda na koni a rytmické pohyby při ní simulují probíhající akt. (...) Vezmeme-li v úvahu, že vedle sebe hrají chlapec s dívkou, může to v nich vyvolávat pocit souložení vedle sebe, ale ne zakázaného „na sobě“. Vzhledem k tomu, že děti vědí o tabuizovanosti neslušných pohybů, prostřednictvím této hry je jejich přečin zalibizován. Touto hrou překračují hranice stydlivosti a slušnosti, dovolují si zde nemravná gesta, a to jen díky masce (mimikry), předstírání a díky závratí (illinx). (2001, s. 446)

Tato interpretace se nám může zdát příliš jednoduchá a jednostranně vysvětlovaná, ale na druhé straně dokládá onen skrytý sexuální význam hry a hraní dospívajících dětí. Dokládá, jak se ve hře schováváme za pravidla, která jsou tabuizována společností reálného světa. Podobně bychom mohli pojednat i o jiných školních hrách, jako je kradení pouzdra, při které chlapec dívce ukradne pouzdro a ta ho s patřičnými poznámkami pronásleduje po třídě a směje se. Je ráda, že je o ni zájem, přestože křičí „ty vole“.

### 3.3 Definice hry



Charakterizovat hru je obtížné z několika důvodů. Jedním z nich je přirozeně ten, že samotný pojem je velmi široký a v našich představách (mentální reprezentacích) “zastřešuje” nepřeberné množství odlišných aktivit, například od her sportovních přes hry počítačové až po hry divadelní. Co autor, to jiná definice, a tudíž integrujeme-li řadu názorů, mohli bychom dojít ke konstatování, že: **hra je činnost (duševní nebo tělesná), která má smysl sama o sobě (např. tím, že vychází z přirozenosti dítěte), nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných (například výchovných nebo vzdělávacích) cílů. K důležitým principům hry patří pravidla, která dodávají hře napětí, obtížnost a usměrňují zmíněnou činnost.** Má-li být definice hry úplná, musíme uvést ještě další atributy, které podstatu hry dále specifikují a vysvětlují. Hru jsme dále charakterizovali prostřednictvím uvedeného osmera.



#### 3.3.1 Hra je zábava i poučení

Spojení obou tendencí, jejichž je hra nositelem, tedy **hry** a **zábavy**, dobře vystihujeme pojmem **edutainment**, který vznikl spojením **education** a **entertainment**. Trend vzdělávat se prostřednictvím zábavy (tedy příjemné, libé činnosti) je v dnešní době typický např. pro řadu aktivit propagujících přírodovědné vzdělávání a vědu samotnou. Tohoto konceptu je často využíváno v rámci vzdělávacích a vědeckých parků (např. IQ park v Liberci, Science centrum v Brně apod.). Tím, že je hra nejpřirozenější potřebou dítěte do období mladšího školního věku, vyvolává pozitivní očekávání i u starších dětí a umí tak obohacovat méně atraktivní činnosti o radost a příjemnou atmosféru. Jakákoliv dobře vedená hra má tu moc, že i ty nejprotivnější povinnosti dovede obrátit v potěšení a radost. Hra děti sama o sobě baví nejen v prostředí školním, ale i mimoškolním, kde nabývá rozmanitějších funkcí a podob.



### **3.3.2 Hra nám dává roli**

Jak jsme již podrobně uvedli výše, vkročením do světa her, s vědomím „jako“, na sebe přebíráme roli, která je definována prostřednictvím pravidel, podobně jako divadelní role ve scénáři. A stejně jako v divadelní inscenaci mohou stále stejní Hamletové, prostřednictvím shodného textu, vyjadřovat rozličné myšlenky a poselství v daném kontextu doby, mohou hráči naplnění své role prožívat vždy odlišně a jedinečně. Dítě, ale i dospělý si tak mohou například prostřednictvím simulačních her vyzkoušet role, se kterými by se v reálném životě nikdy neseťkali, a nebo je dítě může záměrně cvičit právě proto, že do nich v pozdějším věku doroste.

### **3.3.3 Hra je způsob prožívání**

Jestliže se účastník rozhodne přistoupit na daná pravidla hry (vstoupit do světa hry), stane se aktivním tvůrcem „nového děje“ a řadu činností prožívá přímo a nezprostředkovaně. Již není odkázán na odborný a školený výklad učitele nebo všeobecné encyklopedie, ale jen na schopnosti své a ostatních kamarádů „uvnitř světa“ hry, se kterými se snaží překonat všechny překážky v podobě důmyslných pravidel. Zkušenosti, pramenící z vlastního a jedinečného prožívání, se pak stávají pevným základem pro možnou osobnostní změnu. Právě bezprostřední setkání s řešením konkrétního problému (situace uvnitř hry), nezprostředkovaná konfrontace s daným úkolem je charakteristická pro konstruktivistické pojetí vzdělávání. Dítě samo experimentuje v rámci vymezených mantinelů a dochází k osobní zkušenosti, k poznání. Právě např. zmíněná science centra a parky, ve kterých děti manipulují s různými modely, aby se seznámily s danými fyzikálními principy, podstatu celého edukativního konceptu přibližují prostřednictvím čínského přísloví. „Slyšel jsem a zapomněl. Viděl jsem a pamatuji. Dělal jsem a pochopil.“

### **3.3.4 Hra utváří smysl**

V předškolním období, výjimečně také v mladším školním věku, je hra převažující činností dětí, která je klíčová pro harmonický rozvoj osobnosti. Je to činnost, která děti baví, prostřednictvím které se realizují (získávají vědomí samy sebe), osvojují první zkušenosti se „světem kolem sebe“ (viz např. teorie Fröbela) a která také vytváří základní pilíře smyslu života. Přestože Viktor Frankl zdůrazňuje, že logoterapeutický smysl mají i situace velmi nepříjemné, ba dokonce osudové, je hra pro děti přirozeností. Z odborné literatury je známo nemálo případů deprivovaných dětí, které si během svého dětství nemohly hrát. Hra je též prostředkem pro utváření hlubšího zájmu, určitého zájmového směřování, které může přerůst v celoživotní koníčky, zájmové aktivity nebo i vášně (sběratelská, rybářská atd.).

### **3.3.5 Hra simuluje**

Každá hra je svojí povahou do jisté míry simulační, protože něco předstírá nebo napodobuje. Podstatou simulace (především v tzv. simulačních hrách) je vytvoření určitého modelu, který ve hře prezentuje reálnou skutečnost (problém), má schopnost reagovat na chování hráčů i organizátora hry. Hráči se tak v „herním prostoru“ mohou setkat se situacemi, které jsou v reálném světě pouze ojedinělé (jejich realizace vyžaduje nácvik). Podstata této ojedinělosti spočívá v určitém nebezpečí, které s sebou tyto situace přinášejí nebo potenciálně mohou přinést. (Viz. např. Milan Čaha, Hry a výchova k trvale udržitelnému rozvoji, 2006.)

### 3.3.6 Hra umožňuje poznání a sebepoznání

Hraje-li pedagog s dětmi hry a je-li dobrým pozorovatelem, nabízí se mu nedocenitelná možnost poznat své svěřence, a to veskrze jinak, než jak je doposud znal ze školních lavic nebo jiných standardních situací. Pro dobrého organizátora her a pedagoga by neměl být podstatný výsledek hry, ale vlastní průběh, 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.

Vystupování v určité roli (jak jsme již uvedli) je pro hru charakteristické. Pedagogovi se nabízí zvláštní a ojedinělé srovnání hráčova chování v životě reálném, světě „doopravdy“, s chováním za hranicemi her, ve světě „jako“. Jaké je dítě v civilním životě a jak se například vypořádává s rolí policisty, maminky nebo strážce v určité hře? Přestože jsou každé postavě do jisté míry předepsána určitá pravidla herního jednání (chování), otevírá se zde hráči stále velký prostor pro vlastní naplnění a prožití určité role. Bude v podání konkrétního hráče policista stejně hodný jako minule, nebo přísný, nebo dokonce agresivní? A pokud ano, proč tomu tak je zrovna v tomto případě a nikoliv u jiného hráče (dítěte). Vnímavý pedagog ví, že hodný žák ve třídě nemusí být stejně hodný a mravný policista ve hře. Pro pedagoga má hra význam diagnostický, dítěti (účastníku hry) otevírá prostor pro sebepoznání.

### 3.3.7 Hra je mravní výzvou

Herní svět má také svůj prostor, ve kterém se může "drama" odehrávat a ve kterém platí přísný řád, definovaný obvykle pravidly. Tato pravidla jsou jiná než v reálném světě a naopak ve světě her neplatí "zákony" skutečného světa. Porušení pravidel vede k "probuzení". Zcela bez milosti jsme vyloučeni a odkázáni do reality. Dítě se tak učí osvojovat pravidla, jež mohou být užitečná i pro praktický život.

Hráč je během hry postaven před problém: „Jak to udělat, abych se za danou překážku dostal a přitom neporušil pravidla?“ Organizátor (pedagog) přitom vychází z rozumného předpokladu (označuji tento výrok za určitý pedagogický postulát), že budou-li hráči dodržovat pravidla ve hře, budou dodržovat pravidla (zákony) i v reálném životě - tzn. budou se chovat charakterně (mravně). Hra je proto v soudobých koncepcích mimoškolní výchovy právem řazena mezi účinné prostředky mravní výchovy. Nezůstávejme však pouze u pravidel. V mnohých hrách jsou účastníci ne náhodou přivedeni do situací, kdy spolu musejí vyjednávat, licitovat, vzájemně se podřizovat jeden druhému, ustupovat ze svých postojů a měnit své hodnoty. Jindy jsou záměrně postaveni přímo před mravní dilema apod. I když hra nemusí být přímo určena k mravní výchově, vždy s sebou přináší celou škálu příležitostí, ve kterých se může projevovat hráčovo vědomé JÁ (např. upřednostnit pomoc kamarádovi před prvním místem apod.), a vychovatel může toto chování dobře pozorovat a opatrně interpretovat.

Vnímavý pedagog by si mohl klást otázku: „Proč dítě, které nebylo schopno akceptovat pravidla v reálném životě, se chová mravně ve hře?“ Aby uspokojilo např. svého učitele, aby zvítězilo, aby si získalo obdiv? Pokud bychom přijali myšlenku, že se dítě ve hře chová vždy zásadně odlišně (determinováno přidělenou rolí), pak bychom se nepřímou museli ztotožnit i s myšlenkou, že dítě si ze hry neodnáší ani žádné zkušenosti nebo ponaučení a že hry v podstatě

nejsou ani nositelem výchovné funkce. Ale to by byla úvaha nad jiným tématem a vymykala by se našemu poslání.

### 3.3.8 Hra je naplnění svobody i řádu

"Svět her" je ohraničen nejen vlastním herním prostorem, ale také možnostmi účastníků, pravidly a časem, který máme k dispozici. Na straně jedné hra účastníka neustále nějak „omezuje“, na straně druhé ho pouze vybízí a láká, například prostřednictvím dobré motivace. Hráč by měl mít možnost sám se rozhodnout, zda se té či oné hry zúčastní. Nezapomínejme tudíž na dobrovolnost a svobodu, s níž aktéři vstupují do hry. Byla-li by tato zásada porušena, přestane opět onen krásný svět hry existovat a znovu se ocitneme v reálném světě příkazů a nařízení.



#### Definice hry podruhé

Máme-li shrnout všechny dosud načrtnuté poznatky o hře, pak bychom mohli naši definici hry ještě jednou upravit. **Hru můžeme charakterizovat jako časově ohraničenou svobodnou činnost skupiny nebo jednotlivce, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu subjektu a její smysl je buď obsažen v činnosti samé, anebo stojí mimo hru (např. jako motiv nebo cíl). Potom je hra prostředkem k získávání různých potřeb nebo naplňování různých cílů. Hra se ale od praktických životních činností odlišuje svými specifickými pravidly a uvnitř obsaženými herními prvky, jimiž je např. soupeření nebo identifikace s rolemi (a to třeba i s těmi, které bychom v reálném životě vědomě odmítali). Hráči obvykle hra přináší uspokojení potřeby, zábavu, poučení, prožitek apod.**



Výše jsme zmínili, že budeme popisovat osmero charakteristik hry. Aby výčet byl úplný. Poslední dvě charakteristiky, prosím, doplňte podle vlastního uvážení. Nejdříve je pojmenujte a následně popište.

### 3.3.9 ...

...

### 3.3.10 ...

...



## 4. Jak uvádět a připravovat hry

Dobrý organizátor (animátor), dobrý „uvaděč“ her by měl být obdařen řadou osobnostních vlastností, schopností a dovedností, které nejsou nikterak nepodobné vlastnostem dobrého pedagoga. Uveďme alespoň některé s vědomím, že výčet nebude zcela kompletní.

### 4.1 Příprava a intuice

Příprava na jakoukoliv aktivitu (tedy i hru), by neměla být v žádném případě podceňována. Není podstatné, zda z přípravy vzniknou podklady písemné, které nám v budoucnu usnadní rozvzpomínání na pravidla a detaily hry, nebo myšlenky specifikované do přesných a realizovatelných představ. (Např. časový plán hry,

prohlídka terénu a okolí, možnosti řešení různých sporů a nejasnosti pravidel, způsoby vyhodnocení, ale převážně očekávání naplnění výchovných cílů, možná změna postojů hráčů apod.) Je téměř stoprocentně jisté, že reálný průběh hry se bude od našich představ odlišovat, ale včasná a odpovědná příprava nám pomůže mnoho problémů předjímat a snázeji při vlastní hře improvizovat.

Pedagog organizátor by měl být obdařen i notnou dávkou **intuice**. Záměrně říkáme obdařen, protože intuice je jedna z lidských vlastností, které se obtížně můžeme naučit. C. G. Jung (1993, s. 24) o intuici říká, že je to „funkce, kterou vidíme za rohy“ a dodává, že člověk, který žije mezi čtyřmi stěnami, intuici nikdy potřebovat nebude, protože nenastane žádná nestandardní situace, kterou by s pomocí intuice mohl předvídat a včas řešit. Pedagog, který se rozhodne s dětmi hrát, určitě nepatří mezi „skleníkového učitele sevřeného ve čtyřech stěnách“, ale dle našeho mínění má blíže k lidem, kteří žijí, jak opět uvádí Jung, v přírodních podmínkách. „Lidé, kteří jsou vystaveni přírodním podmínkám, užívají hodně intuice a lidé, kteří něco riskují v neznámé oblasti, jsou určitým druhem pionýrů, budou užívat intuice. Budou ji rovněž používat vynálezci a soudcové. Kdykoliv máte co činit se zvláštními podmínkami, kde nemáte žádné ustálené hodnoty nebo dané pojmy, bude záviset na schopnosti intuice.“

Intuitivní organizátor by měl mít „dobrý nos“ na atmosféru ve skupině. Měl by vycítit, co je v daný okamžik vhodné, zda-li se pouštět na „tenký led“, nebo zda ustoupit a posečkat. Měl by rozpoznat, které typy her (i vzhledem k věku účastníků a hráčským zkušenostem) se pro danou chvíli hodí, netrvat striktně na plánu, ale umět improvizovat. Měl by také poznat, zdali ho skupina dětí (žáků) či dospělých jako organizátora akceptuje, a neměl by v žádném případě někoho do hry nutit. V neposlední řadě by také měl být citlivý vůči rozličným „psychickým zraněním“, které si hráči mohou ze hry odnášet.

#### 4.2 Vysvětlení je předpokladem pro pochopení

Vyjadřovací schopnosti by měly být u pedagoga samozřejmostí. Pochopení pravidel a smyslu hry samotnými hráči se odvíjí od toho, jak je vše srozumitelně a adekvátně věku hráčů vysvětleno. Veškeré otázky a nejasnosti by měly být hráčům vysvětleny před začátkem, v průběhu hry už bývá pozdě a úprava her v jejich průběhu vede často ke znechucení hráčů a ukončení aktivity.



#### **Jak pan Brynda vysvětloval pravidla hry**

Jako odstrašující případ uveďme, jak pan Brynda vysvětloval v rozhlasové hře Ilji Hurníka Hudebně doložený Ezop pravidla společenské hry, která hudebně vzdělaná smetánka nebyla schopna pochopit.

Brynda: „Pozor, půjde o jakousi společenskou hru. Čistě hudební. Tady na pianě leží stoh not. Každý z vás dostane po jedné hudebnině. Tak a teď někdo vykřikne libovolné slovo.“

Klocek: „Rytina“.

Brynda: „Dobře. Ry-ti-na. Tak to je šest písmen, to znamená čtyřicet sedm. Proč čtyřicet sedm, vysvětlím později. Nuže, nyní zalistujeme ve své hudebnině na čtyřicet sedm stránek. Máte? A teď odpočítáme seshora čtyřicáté sedmé stránky čtyřicet sedm not.“

Šliková: „Já tady mám jen šestnáct stránek.“

Klocek: „Mají se odpočítávat noty v melodii nebo i pod sebou v akordech?“

Brynda: „Dohodněme se na tom, že budeme odpočítávat jen noty v melodii. A teď to bude důležité: Je-li ona nota, k níž jste dospěli, s křížkem, pak odečtete tolik not, kolikrát je obsaženo číslo udávající takt – v případě tříčtvrtečního taktu například budeme brát v úvahu tři, v případě šestiosminového šest a podobně, tedy kolikrát je ono číslo obsaženo v čtyřiceti sedmi. Je-li ona nota předznamenána béčkem, budete dělit čtyřicet sedm číslem udávajícím taktovou míru, tedy, abychom použili téhož příkladu, budeme dělit čtyřicet sedm čtyřmi nebo osmi. Ukažte, vám vyšla nota bez předznamenání ... Ano, ano, správně. Vše se vysvětlí během hry, nuže, pokračujeme. Ten, komu z těch not, z nichž první vyšla počítáním od začátku, druhá odečítáním, vyjde interval větší než zvětšená kvarta. Má dvojí možnost. V tom je právě zajímavost hry, že připouští kombinace.“

Šliková: „Nezbyly tam ještě nějaké noty, já jsem dostala ceník?“

Brynda: „Pozor! Dvojí možnost. Buď nabídne svou hudebninu někomu, kdo sedí v dřepu .... To jsem totiž zapomněl říct: Kdo má interval menší než zvětšenou kvartu, usedne do dřepu. Druhá možnost je, že hráč zůstane sedět, ale pak ovšem musí spočítat všechny noty na stránce předcházející, opakuji: předcházející.“ (...)

Ještě dlouho bychom mohli pokračovat v citaci Hurníkova Ezopa, ale vzhledem ke zdůraznění významu srozumitelnosti pravidel to považujeme za dostatečné.



### 4.3 Bezpečnost až na prvním místě

Ve výčtu bychom neměli opomenout zdůraznit význam **dodržování bezpečnostních zásad** souvisejících jak s obecně prožitkovými činnostmi, tak pochopitelně i s hrou. Výše jsme naznačili, že mnohdy daleko závažnější je pro dítě i dospělého „psychické zranění“ než „odřené koleno“. Při takovéto úvaze musíme uvést dva významné pojmy, které se obecně k bezpečnosti vztahují. Při jakýchkoliv zážitkových aktivitách se mnohdy snažíme připravit takovou „výzvu“, která by byla pro účastníky lákavá a do určité míry i **subjektivně nebezpečná**. Subjektivní „nebezpečnost“ obvykle ve hře zajišťují pravidla (jak ještě rozvedeme dále) a činnosti (osobnostní ale i fyzické překážky), které jsou pro daného člověka (individuum) obtížně zvládnutelné. Nemusejí (ale mohou) to být zrovna tzv. adrenalinové činnosti jako je sjezd po visuté lanovce, noční pochod, slaňování, skok do neznáma apod., ale např. i přenocování pod „širákem“, pobyt v omezeném prostoru s velkým počtem lidí, komunikace s neznámými lidmi, pobyt v novém prostředí atd. Není divu, že řada organizátorů rozličných prožitkových kurzů se snaží vymyslet činnosti, které jsou mnohdy neadekvátní věku a zkušenostem účastníků a na první pohled se zdají až příliš nebezpečné. **Objektivně nebezpečné** by však neměly být žádné činnosti a organizátor by měl umět vycítit možné zdroje a příčiny ať už psychického či fyzického úrazu, nemluvě o tom, že by se neměl zříkat zodpovědnosti, přestože se jedná o plnoleté účastníky akce.



### Dospělost neznamena zkušenost

Míra zodpovědnosti a organizační intervence vedoucího do rozhodovacího procesu dospělých účastníků je zajímavé téma. Byl jsem svědkem, jak skupina cca dvacetiletých studentů kritizovala své vedoucí, že špatně naplánovali výlet v mlze a prudkém větru. Z diskuse vyplynulo, že řada účastníků se skutečně bála, přestože se celý výlet odehrával nedaleko ubytovny, ve známém terénu a pod vedením zkušených pedagogů. Stejná skupina se druhý den rozhodla k neuváženému činu, sjíždět

relativně prudkou sjezdovku na igelitech. Než organizátoři stihli vyslovit důrazný zákaz, došlo málem k tragédii. Z příběhu plyne zkušenost, že mnohdy i mladí dospělí (s „povrchní znalostí světa“ a nedostatkem reálných zkušeností) nejsou schopni rozeznat míru objektivního nebezpečí a často se v nestřežený okamžik zachovávají podobně jako žáci šesté třídy obecní školy. V závěru krátké odbočky jsme chtěli naznačit, že pořádání akce pro dospělé je z hlediska bezpečnosti stejně náročné jako pro děti, o kterých se někdy říká, že „nemají rozum.“



Filozofie maximálního subjektivního a minimálního objektivního nebezpečí zcela naplňuje myšlenku zážitkové pedagogiky. Objektivní bezpečí účastníků by nemělo být v žádném případě opomíjeno. Usilujeme o něj důkladnou přípravou celé akce a promyšlením jednotlivých činností a her. Např. vhodnou výstrojí a výzbrojí (oděv, obuv, helma, bezpečnostní vázání u lyží), jištěním (pravidelně kontrolované kvalitní úvazky, lana), ale také prevencí. I při jednoduchých hrách se snažíme poukázat na různá hrozící nebezpečí (ostrý roh, rozpálená kamna apod.). (Ucelený souhrn bezpečnostních zásad nalezneme například v: Zapletal, M. Encyklopedie her v přírodě, str. 21-22)



## 5. Jak tvořit a obměňovat hry

Pedagogové, učitelé, animátoři, instruktoři nebo vedoucí volnočasových aktivit, kteří svoji práci vnímají jako poslání a ve hře spatřují zajímavý výchovný nástroj, jednoho dne zjistí, že jejich svěřenci již řadu her znají a že v tlustých encyklopediích her již nic nového nenacházejí a začnou si hry sami vytvářet a obměňovat. Budiž jim nápomocna základní „šablona“, do které můžeme dosazovat podle své neomezené fantazie. Nová hra často nevzniká převratným objevem, ale usilovnou mravenčí prací, při které se snažíme kombinovat známé prvky a herní aktivity komponovat podle jasně ohraničených dramaturgických linií, které mají vazbu k cílům a poslání kurzu (tábora, vyučovací hodiny apod.).

Máme-li celou složitou strukturu hry zjednodušit, pak bychom mohli uvést, že hra sestává ze základních elementů: **Motivace** (někdy uváděné také jako legenda), **pravidel, různých činností** a je také zasazena do určitého **prostředí** (klubovna, les, rybník, tma apod.).

Během motivace (souhrnu vnějších i vnitřních faktorů, které vzbuzují zájem o danou aktivitu – hru) bychom měli navodit takovou situaci, která by akteréry vyzývala a lákala zúčastnit se dané hry. Její součástí může být i legenda, například část dobrodružného příběhu z knihy, pohádka, informace z novinového článku, zpráva počítače, poselství uložené na disketě, organizátory předebraná scénka apod. Motivace je v podstatě „určitý výsek“ z reálné (nebo jakoby reálné) situace a naznačuje už hráčům možný průběh hry. Představuje jednotlivé role hráčů, poodkrývá jejich charakterové vlastnosti, zasazuje děj do nápodoby reálného prostředí (divoký západ, budoucnost, jaderná katastrofa, požár, pohádkový les apod.), ve kterém se hra uskuteční. Forma motivace je součástí hry a může mít zásadní vliv na prožitky hráčů. Můžeme se před účastníky postavit a začít jim číst z knihy, ale můžeme také vše zašifrovat, nechat promluvit počítač, rytíře ve zbroji, který přijede na koni apod. Oblast motivace her moudře a prakticky obohatil pedagog a spisovatel Jaroslav Foglar. Právě z jeho dílny pochází celotáborové hry (např. Tábor černého delfína,

Alvarez apod.), které se dodnes stávají předlohami pro táborové motivace i v dnešní době.

Pravidla mají ve hře dominantní postavení, tvoří hlavní kostru celého děje hry, a plní hned několik funkcí současně. Předně definují a zpřesňují jednotlivé role hráčů, deklarují jejich kompetence, které se po celou dobu pro účastníka stávají závazné. Pravidla také jednotlivé postavy začleňují do určitého prostoru a popisují jejich vzájemný vztah s postavami jinými. (Například stará čarodějnice je slepá a může se pohybovat po celém hracím prostoru (poli), kdežto ostatní (sudičky) musí být pouze v tomto kruhu atd.) Pravidla všem účastníkům zpřesňují a zprůhledňují podmínky a říkají jim, co mohou a nemohou dělat, aby hráči naplnili podstatu hry, ale zároveň tuto skutečnost komplikují. Pravidla v podstatě vytvářejí překážky, které mohou být fyzické (doběhnout někam, přelézt něco, vyšplhat, přeskočit atd.) nebo psychické (komunikovat s někým, podřít se někomu, vyřešit problém apod.) a zjevné (jsou známy již před začátkem hry) nebo skryté (hráč je objevuje až v průběhu hry). Tabulka č. I naznačuje i jejich možné kombinace.



Tabulka č. I - Kombinace herních překážek

	FYZICKÉ	PSYCHICKÉ
ZJEVNÉ	Fyzická překážka jako např. potok, kopec, členitý terén, ale také časový limit. Hráč je s nimi dopředu seznámen a může se na ně připravit.	Již před začátkem hry je zřejmé, že účastníci budou muset řešit problémy, více komunikovat, např. volit z více variant, stanovovat hierarchii postupných cílů atd.
SKRYTÉ	Překážky, které se vynořují po začátku hry, například i na základě nesprávného rozhodnutí nebo mohou být organizátorem i záměrně skryty.	Účastník si je začíná uvědomovat až v průběhu hry, především v nestandardních situacích, se kterými se dříve nesetkal. (Např. neschopnost rychle se rozhodnout, koncentrovat pozornost atd.)

Přestože pravidla vytvářejí všechny „formální“ náležitosti a jsou nedílnou součástí her, mají nestejně zastoupení a význam v jednotlivých herních činnostech uplatňujících se mimo jiné i v různých věkových období dítěte. Zjednodušeně bychom mohli konstatovat, že čím jsou děti starší a hráčsky zkušenější, tím více budou preferovat hry složitější, a zároveň připomenout, že mezi základní chybu „pedagoga nováčka“ tradičně patří výběr složitých her (pro které se organizátor nadchne) pro věkově neadekvátní skupinu malých dětí.

Tvoří-li pravidla formální rámec her, pak herní činnosti je bezesbytku obsahově naplňují. Podle jejich charakteru je můžeme rozdělit například na *Pohybové* – běhání, skákání přes švihadlo, plazení, chození pozadu, po jedné noze, v dřepu atd., *kognitivní* – hry, které jsou např. založeny na schopnosti mít dobrý postřeh, zapamatovat si něco, vymyslet určitou variantu řešení atd., *sociální* – hry, pro které jsou typické činnosti jako např. verbální a neverbální komunikace atd. Herní činnosti se také velmi často stávají kritériem pro rozličné typologie her. Zajímavou a detailní typologii nalezneme na webových stránkách databázového serveru HRA ([www.hra.cz](http://www.hra.cz)). U mnohých her se však setkáváme s kombinovanými činnostmi, např. velmi často jsou do jedné hry integrovány pohybové i kognitivní činnosti.

Atmosféru hry dotváří prostředí, které by mělo zapadat do celkového motivačního kontextu. Některé hry se přímo váží na konkrétní typy prostředí (noční

hry bývají obvykle až po setmění) a jiné se snažíme zasadit do prostředí netypického. Zkuste si někdy zahrát Člověče nezlob se v členitém terénu v přírodě nebo fotbal na stole a nejlépe pochopíte, jak lze hry krásně obměňovat a přetvářet jenom tím, že změníme prostředí.



### **Hrej si a poznávej**

Pro názornost a doplnění teoretické části, alespoň ve zkratce, načrtneme ukázky několika drobných her, na kterých si můžeme ukázat jejich výchovné (ale i diagnostické) možnosti. Budou to hry velmi jednoduché, bez složité a rozsáhlé motivace, které můžete kdykoliv libovolně upravit podle místních podmínek, charakteru skupiny hráčů apod.

**Ostrov** (věk: druhý stupeň ZŠ a starší, počet: skupina cca 20 – 30 účastníků)

Každý hráč dostane náhodně kousek obyčejného provázku od 60 do 120 centimetrů. Hráči jsou vyzváni, aby si provázek na koncích svázali (vytvořili kruh) a stoupli si do jeho středu. Hru můžete uvést například takto: „Právě se nacházíte na svém ostrově. Není velký, ale pohodlně se do něj vlezete. Až řeknu „stěhování“, vykročíte a pokusíte se obsadit ostrov jiný. Vždy však musíte stát pouze na ostrově a nesmíte se dotýkat jeho okolí, protože byste se utopili v rozbouřeném moři.“ Během „stěhování“ však nenápadně nějaký ostrov odeberete. Hráči brzo pochopí, že nezbyvá, než se s kamarády podělit o ostrovy zbývající. Úbytek ostrovů však nadále pokračuje a hráči jsou zaskočeni netypickým vývojem hry („Aha, nejedná se tedy o škatule, škatule hejbejte se“). Organizátor trvá na tom, aby všichni byli ubytováni na ostrovech a nikdo nebyl dán napospas rozbouřenému živilu. Hra se dramaticky stupňuje dle úvahy organizátora a může končit v okamžiku, kdy se všechny účastníky podaří ubytovat na jednom ostrově.

Pro pedagoga je hra zajímavá hned z několika aspektů. Předně máme příležitost pozorovat samotný vývoj hry, který se může vyvíjet prosociálně (hráči mají tendenci si pomáhat), nebo antisociálně (hráči se z ostrovů vystrkují apod.). Přestože se zdá, že převládá pohybová činnost spojená s bystrostí a pozorností, podstata tkví ve schopnosti nalézt řešení, které by vedlo k záchraně všech obyvatelů v souvislosti s ubýváním ostrovů. Nabízí se možnost sledovat, jak spolu hráči komunikují, či názory zavrhuje, ačkoli se zdají být logické, kdo má přirozenou autoritu, kdo se chová agresivně atd. Všechny vaše organizátorské postřehy budou nesmírně důležité v závěrečné rozpravě. Souhrnný rozbor hry by mimo jiné mohl přinést odpověď na řadu otázek, např.: Jak se hráči cítili? Co bylo pro vývoj hry důležité? Co asi simulovala tato hra? Čí názory byly uplatněny? Co byste příště udělali jinak? Nástin takovéto aktivity lze úspěšně použít například v souvislosti s problematikou multikulturní nebo ekologické výchovy (úbytek zdrojů na planetě), etické výchovy apod.

### **Dobré skutky dělej tajně**

(věk: první popřípadě i druhý stupeň ZŠ, počet: 20 – 30 dětí)

Rozdejte dětem čtverečky papírů a sdělte jim, že jste náhodně vybraly jednoho, kterého čeká velká zkouška. Bude mít za úkol během celého týdne (měsíce) dělat dobré skutky tak, aby to nikdo nepoznal. Ostatní, chtějí-li ztížit úkol sobě, ale především svým spolužákům, mohou dělat dobré skutky také (a klidně demonstrativně). Bude-li si již někdo z dětí jist svým přesvědčením, že dobrosrdečného kamaráda odhalil, napíše na svůj podepsaný lísteček jeho jméno a



odevzdá ho učiteli (pedagogovi). Ten všechny lístky shromáždí, celou hru bedlivě sleduje a po uplynulé době vše vyhodnotí. Jak se žáci dozvědí, že byli náhodně vybráni pro roli dobrosrdečného človíčka? Například při nenápadné prohlídce svého čtverečku mohou nalézt drobnou díрку po špendlíku apod. Hru si můžete vyzkoušet i s jistou obměnou.

Budou-li si vaše děti rády hrát a budou-li mít rády i svého vedoucího (pedagoga), pak se můžete zamyslet nad takovýmto principem. Při domácí přípravě hry každému dítěti (dle vaší pedagogicko-psychologické rozvahy) přiřaďte pomyslně vždy jednoho kamaráda, který mu bude pomáhat (konat dobré skutky). Jinými slovy, vytvoříte pomyslný „kruh dětí“, v němž každý bude mít určeného kamaráda, který mu pomáhá a zároveň bude vědět, komu má pomáhat. Každému dítěti ve třídě potom předáte lístek, na kterém je jméno dítěte, kterému má tajně pomáhat. Smyslem hry je odhalit „svého pomocníka“ (anděla strážného), ale pedagogický smysl je hlubší. Hra by se mohla stát předpokladem pro diskusi o tom, jak je to s pomocí ve hře a v životě. V závěrečné rozpravě můžeme hledat odpovědi například na otázky: Poznali jste, kdo vám pomáhal? Jaké to bylo? Bylo těžké vymyslet dobrý skutek? Byli jste spokojeni se svým kamarádem, kterému jste měli tajně pomáhat, nebo jste si přáli jiného? Jaký máte pocit, když někomu můžete pomoci?

### **Poznáváme svět smysly aneb Hledejte svoji vůni**

Budete-li se zamýšlet nad způsobem, jak rozdělit svoje svěřence na několik skupin, můžete použít takovouto hru. Do krabiček od kinofilmu vložte různé druhy koření (bylinek, vůní). Vytvořte vždy takový počet stejných kazet podle zamýšleného počtu dělení skupiny. Hráči mají za úkol ke své vůni přivonět, kazetu uschovat a aniž by mluvili, najít své kamarády se stejnou vůní.

### **Závěrem**

Závěrem nezbyvá než konstatovat, že problematika her nebyla zdaleka odborně ani metodicky vyčerpána, ale pouze nastíněna pro studijní potřeby budoucích volnočasových pedagogů, kteří ji budou moci výchovně využít ve svých poutavých aktivitách. Z textu je patrné, že pedagogika volného času je disciplína, která integruje znalosti studentů mnoha vědních disciplín. Abychom uměli připravit adekvátní hru měli bychom znát specifické věkové zvláštnosti skupiny (ontogenetická psychologie), měli bychom znát funkci kognitivních procesů (základy psychologie a kognitivní psychologie), měli bychom umět interpretovat dynamiku vztahů ve skupině (sociální psychologie) atd. Nebuďte tedy jen pasáčky dětí, aktivně studujte a poznávejte i další doporučené zdroje.



### **Seznam použité, ale též doporučené literatury**

- Caha, M. a kol. (1996). *Hry a výchova k trvale udržitelnému rozvoji*. Praha: Brontosaurus.
- Foglar, J. (1991). *Devadesátka pokračuje*. Praha: Olympia.
- Foglar, J. (1991). *Pod junáckou vlajkou*. Praha: Olympia.
- Hrkal, J. & Hanuš, R. (1998). *Zlatý fond her*. Praha: Portál.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.

- Lyotard, J. F. (1993). *O postmodernismu*. Praha: Filozofický ústav AV ČR.
- Němec, J. (2002). *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido.
- Němec, J. (2000). *Tvořivé hry od hlavy až k patě*. Brno: Paido.
- Pike, G., Selby, D. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál.
- Šafr, J., & Patočková, V. (2010). Trávení volného času v České republice ve srovnání s evropskými zeměmi. *Naše společnost*. 2, 21-27. Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/2010-2/traveni-volneho-casu-v-ceske-republice-ve-srovnani-s-evropskymi-zememi>
- Špetková, E. & Mikulášková, L. (2001). Výzkum herního folkloru žáků 8. třídy. *Pedagogika*, 51(4), 454-470.
- Welsch, W. (1994). *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon.
- Zapletal, M. (1985). *Hry v přírodě*. Praha: Olympie.



### **Otázky a otázky, cvičení, opakování, vědomostní sebezpyt**

- 1) Popište proces vytváření hry. Jaké aspekty budete mít na paměti a z jakých zásad budete vycházet?
- 2) Kdyby vám někdo řekl, že by si přál, abyste si s jeho dětmi hráli hry rozvíjející kognitivní procesy, jaké hry (a proč?) byste vybrali. Od každé oblasti vyjmenujte alespoň tři.
- 3) Jaká je podstata „mrvních“ her? Co jsou to hry simulační a jaké jsou jejich obecné herní principy?
- 4) Jak můžeme hru definovat a charakterizovat prostřednictvím výčtu určitých vlastností?