

K fenoménu hry ve vzdělávání – škola hrou?

Stanislav Suda

DOI: 10.32725/cetv.2022.029

Abstrakt:

V současné pedagogice jako sociální vědě se poměrně rozsáhle operuje s termínem hra. Je interpretována jako cílený pedagogický či didaktický prostředek. Alternativní a inspirující pohled na fenomén hry z hlediska filozofické psychologie či fenomenologické filozofie naleznete u autorů pocházejících z křesťanského prostředí. Tento článek chce poukázat na argumentační i filozofické rozpory těchto myšlenkových směrů ohledně chápání hry – zejména s ohledem k nárůstu osobního poznání, citové vyrovnanosti, socializaci či vlivu na kultivaci sebereflektování vlastní existence na základě zážitku hry.

Klíčová slova:

hra, symbolická hra, hra s pravidly, didaktická hra, sebereflexe, meta-pedagogika

Výuka hrou

Autoři nejvydávanějšího pedagogického slovníku v současném českém pedagogickém prostředí definují hru takto: *Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijský, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her.*¹

Tento pohled hru různým způsobem kategorizuje dle aspektů (na základě kterých se např. učíme, diagnostikujeme či léčíme), dle počtu účastníků, užití pomůcek. Považuje ji za jednu z forem lidské činnosti. Některé hry lze formalizovat, a to následně umožňuje rozhodování aktérů studovat exaktně (objektivně posuzovat, hodnotit, kategorizovat). Zajímavé je, že většinu her považuje za činnost s explicitně formulovanými pravidly, nicméně hře přisuzuje specifické postavení zejména v předškolním věku. Tedy ve věku, kdy jednotlivci nejsou schopni kooperovat na pravidlech, cíleně soutěžit či držet se společenských konvencí.

1 Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš, *Pedagogický slovník* (Praha: Portál, 1995), 78.

Didaktická hra je pak definována takto: *Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.*²

Analogie spontánní činnosti?

Pokusme se rozklíčovat, co je myšleno analogií spontánní činnosti. Na prvním místě definice sděluje, že didaktická hra má jasně daný didaktický cíl, tj. cíl výuky. Může se odehrávat v různých prostředích a pro žáky nemusí být cíl hry, tedy cíl výuky, zjevný. Definice konkrétní cíl nepojmenovává. Z kontextu lze pochopit, že je myšlen výukový cíl, který konkrétní pedagog považuje za důležitý a sám jej stanovuje.

Role pedagoga je tak chápána jako určující pro didaktickou hru dětí. Je tím, kdo má probouzet zájem, zvyšovat angažovanost, podněcovat zájem. Současně je tím, kdo žáky nutí využívat poznatky, dovednosti a zároveň je nutí zapojovat životní zkušenosti, navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Je tím, kdo podněcuje spontaneitu, tvořivost, spolupráci i soutěživost. Zároveň tvoří pravidla, průběžně hru řídí, je organizátorem i pozorovatelem, na závěr hry i hodnotitelem. Vzhledem k tomu, jaké má pedagog v didaktické hře postavení, je garantem i správně hraných rolí.

Z tohoto pohledu je hra již chápána zcela jako činnost cílená, s důrazem na plnění úkolů, formule explicitně zmiňuje pedagogický nátlak. V tomto ohledu tedy žák není subjektem ve hře, je de facto hercem v připravené hře. Dokonce mu ani nemusí být znám cíl didaktické hry – proč, co a jak má dělat. Žák je sice podněcován ke spontaneitě v didaktické hře, avšak sama spontaneita není podmínkou této hry.

V tomto ohledu je to však z hlediska fenomenologie hry spíše protiklad spontánní činnosti. Za základní atributy hry v tomto pojetí bývá označována spontaneita, autenticita, zážitek jiného bytí v čase či chuť, zájem, živost.

Teorie hry

Asi nejpřehlednější a nejhlubší přehled teorií hry najdeme ve studii Jiřího Černého *Fotbal je hra*. Zabývá se teoriemi hry z pohledu estetického (Schiller), sociologického (Marx, Kaplan), kulturně-filozofického (Huizinga, Caillois) i psychologického, který je pro pedagogiku stěžejní.

Za zakladatele teorií her bývá považován Karl Gross, který byl přesvědčen, že hra je nácvikem instinktivního a u člověka nácvikem a zacvičováním pudového chování. Sigmund Freud se domníval, že hra je výrazem „opakovacího pudu“, že totiž traumatický zážitek člověka je tolikrát vyrovnáván opětováním nasazováním herní energie, až konečně lidské „já“ může přejít od pasivity k aktivitě, důležité pro emancipaci individua. Alfred Adler předpokládal, že i hru ovládá touha po moci a sebeuplatnění a je projevem tohoto úsilí, protože děti cítí svou malost, slabost a podřízenost vůči dospělým. C. G. Jung se domníval, že hra pramení z „kolektivního nevědoma“ a má terapeut-

2 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 48.

tický účinek. Stanley Hall podle atavistické teorie viděl ve hře uplatňování prastarých pudů (boje, lezení po stromech), jež už přítomnosti neodpovídají a jsou takto neškodně odreagovány. Velkým přínosem i pro další filozofické zkoumání je dílo Jeana Piageta, který vidí hru jako asimilaci, jako přizpůsobování lidského intelektu stále náročnějším a náročnějším úkolům v průběhu dětství a dospívání.³

Vzhledem k přesahu psychologického výzkumu k filozofii a především k pedagogice se tedy podívejme podrobněji na to, jak vývoj hry chápe Jean Piaget.

Původní forma

Jean Piaget původní formu hry označuje jako hru cvičení a definuje ji takto: *Je to původní forma hry, která se již vyskytuje na senzomotorické úrovni, tj. ve věku do dvou let dítěte. Nezahrnuje ani herní techniku ani symboliku, ale spočívá v opakování činností, kterým se dítě již dřív naučilo, aby se přizpůsobovalo prostředí. Například dítě odhalí, že se dá kývat zavěšeným předmětem. Nejdříve vše opakuje, tak aby porozumělo, aby se přizpůsobilo prostředí. Potom, když už to umí, kývá předmětem z prosté „funkční radosti“ nebo z radosti působit cosi a uplatnit nově získané vědění. Totéž se projevuje i u dospělých, když jásají nad funkcemi nového televizoru, počítače či automobilu.*⁴

Ve více než dvacetiletém výzkumu experimentální dramatiky⁵ se vzhledem k možnostem uvědomění a seberefektování tohoto fenoménu ukazuje jedna podstatná věc – tato radost dospělých je často nerefektovaná, stejně jako u dětí. K výrazné změně u dospělých dochází v momentě, kdy si jedinec uvědomí, že jása anebo že se na něj při hře někdo dívá. Pak mají možnost buď vstoupit do otevřené hry – tj. jásat vědomě, užít si jásání spolu s přihlížejícími nebo sám se sebou, a tím vytvářet přiznanou hru.⁶ Nebo se budou stydět, a pak se budou snažit ze situace vystoupit. Tím však ztrácejí možnost přiznání neuvědomělé hry a následné sebereflexe. Fenomenolog Eugen Fink na tento aspekt poukazuje ve stati *Oáza štěstí: Nakonec to vůbec ani není pravda, že si převážně hraje jenom dítě. Pravděpodobněji si právě tolik hraje i dospělý, jenom jinak, tajemněji, maskovaněji. Kolik skryté, přetvářené a tajemné hry je také ještě v tak zvaných „vážných“ záležitostech světa dospělých, v jejich počtách, hodnostech, ve společenských konvencích – kolik „scény“ v setkáních pohlaví! Hra není okrajovým jevem, žádným příležitostně vystupujícím, náhodným fenoménem. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén.*⁷

V tomto aspektu je třeba zmínit metodologickou rovinu výzkumu. Existenciální fenomén lze zachytit pouze pozorováním či v autentických výpovědích jednajících aktérů. Jean Piaget tyto výzkumy vedl pomocí nestrukturovaných rozhovorů a pozorování dětí při hře, tedy výsostně kvalitativním přístupem k individualitě jedince.

Tento metodologický postup je však v protikladu k metodologii výzkumu hry na základě sociálních věd, jak jej chápe současná pedagogika: *Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her.*⁸

Dostáváme se k druhému protikladu v chápání hry – metodologickému. Pedagogika jako sociální

3 Jiří Černý, *Fotbal je hra (pokus o fenomenologii hry)* (Praha: Československý spisovatel, 1968), 111.

4 Jean Piaget, *Psychologie dítěte* (Praha: SPN, 1970), 50.

5 Srov. Stanislav Suda, *Experimentální dramatika* (České Budějovice: Episteme, 2017).

6 Srov. Ivan Vyskočil, *Dialogické jednání s vnitřními partnery* (Brno: JAMU, 2005).

7 Eugen Fink, *Oáza štěstí* (Praha: Mladá fronta, 1992), 8.

8 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 78.

věda má ambici exaktně studovat rozhodování aktérů pomocí kvantitativní metodologie.⁹ Fenomenologický přístup je kvalitativní.¹⁰

Symbolická hra a hra s pravidly

Jestliže se vrátíme k Piagetovým formám hry, pak jako vývojově další uvádí hru symbolickou. *Symbolická hra vypovídá více než ostatní formy hry o funkci, kterou má hra v životě dítěte (a nejen dítěte). Dvou-tříleté dítě je neustále nuceno přizpůsobovat se sociálnímu světu starších, jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí. Totéž platí o fyzikálním světě, který také není s to pochopit. V tomto prostředí, jemuž se dospělý celkem dobře přizpůsobí, není schopno uspokojit své citové a intelektuální potřeby. Čím je dítě mladší, tím problematičtější je jeho adaptace. Pro citovou a intelektuální rovnováhu je potřeba, aby vykonávalo činnosti, které by nebyly motivovány nutností přizpůsobit se ke skutečnosti, ale naopak snahou aktivně si přizpůsobit skutečnost k sobě samému, bez nátlaků a sankcí.*¹¹ Na symbolickou hru vývojově navazují hry s pravidly. Nicméně je třeba říct, že jednotlivé typy her se prolínají. Není to tak, že by hra cvičením zmizela nástupem symbolické hry či hry s pravidly. Postupně je dítě objevuje, ale zůstávají v psychomotorické paměti jako možnosti.

*Hry s pravidly vyrůstají z her-cvičení a z her symbolických. Zprvu malé děti pravidla, i když jsou začleněny do her starších, nedodržují. Pravidlům se učí děti od druhých. S vývojem života dítěte ve společnosti význam těchto her stoupá. Některé z těchto her se přenášejí za účasti dospělého, jiné ne (například kuličky). Vedle společných činností dětí a slovních výměn jsou hry s pravidly jednou z oblastí socializace. Asi od sedmi let jsou hry velmi strukturované. Důraz je kladen na domluvu s ostatními a pochopení uznávaných pravidel, podle kterých se čestně soutěží.*¹²

Na tomto místě bych opět připomněl problém výše zmíněné didaktické hry či různých výchovných her. I hra ve smyslu struktury činnosti, tj. hry s pravidly, může být velmi náročná na nutnost přizpůsobení se ke skutečnosti, opět může být velmi nátlaková. Jestliže hře chybí dobrovolnost, spontaneita, naplnění pocitu „bytí ve hře“, může být činností, která vyvíjí na dítě velký tlak, dokonce pomocí sankcí ve formě špatné známky či nelibosti učitele.

Sociální funkce hry

V zážitku fenoménu hry je nám zcela lhostejné, zda naše představy jsou racionální či iracionální, nejdůležitější je zážitek hry samotný. Jde o kouzlo okamžiku, jakmile toto kouzlo, tato chuť hrát si zmizí, je po hře. Hra pouze vymezuje prostor. Po vyčerpání tohoto potenciálu člověk danou hru opustí. Naopak mohou být „ve hře“ jen tím, že budu přeskakovat kaluže v imaginární představě. Mohu hrát fotbal, tj. hru s pravidly, a přitom vůbec nemusím být „ve hře“, např. proto, že dnes nemám náladu na domluvený zápas. Tady však končí funkce hry s pravidly jako fenoménu hry a nastupuje trénink dovedností k dosažení výsledku (je dosazen účel). Tento moment je důležitý pro uvědomění si cíle, zdali tedy cílem hry je pouze úspěch, nebo je-li to zážitek z výkonu.

Herní jednání má jen své interní účely a žádné takové, jež je překračují. A když si hrajeme za účelem tělesné zdatnosti, vojenské výchovy nebo kvůli zdraví, tam je hra narušena, protože se stala cvičením kvůli něčemu jinému. Právě čistá soběstačnost, plný, v sobě uzavřený smysl herního aktu umožňuje,

9 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 151.

10 Srov. Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (Brno: Masarykova univerzita, 2013), 9–43.

11 Piaget, *Psychologie dítěte*, 50.

12 Piaget, *Psychologie dítěte*, 50.

*aby se ve hře zjevila možnost lidského pobytu v čase, který nás nestrhává a nepopohání, nýbrž spíše poskytuje prodlevu [...] hra nás obdarovává přítomností. Hra je aktivita a tvorba.*¹³

Stav „bytí ve hře“ funguje jako něco víc – jako prostor ke změnám vztahů na základě pravidel (protihráč se stává spoluhráčem), může vytvářet v hráči nové postoje (jako spoluhráč je fajn!) i nést odpovědnost za vztah (i po prohře zůstáváme kamarádi). Na rozdíl od symbolické hry, která poskytuje prostor zcela bez pravidel a závisí pouze na vztahu, hra s pravidly vymezuje prostor, v jehož rámci se vztahy musí pohybovat. Zmenšuje jej, strukturuje jej, z určitého úhlu pohledu zesložituje, vytváří vyšší nároky na přizpůsobení se při zachování stavu „bytí ve hře“. Dovednosti získávané při hře jsou pak technikou, důležitou k pohybu na tomto poli. Hra sama ve smyslu struktury je pouze nástrojem. Jestliže o hře začneme mluvit jako o rekreaci či práci, např. profesionální fotbalisté mluví o fotbalu jako o svém zaměstnání, kterým se živí, pak již nejde o hru samu. Pomalu mizí fenomén „bytí ve hře“ a dovednosti s cílem zvítězit či uživit se, začínají být získávány cíleně – tréninkem. Člověk má pak hru zformalizovanou, zracionalizovanou. Ví, proč ji hraje a za jakým účelem, z nástroje „hry“ se stává cíl sám.

V tomto ohledu se dostáváme na pomezí filozofie a vývojové psychologie. V každé kultuře hrají děti jiné hry¹⁴. Děti (a nejen ony) si je sami vytváří nebo přebírají od starších, když cítí jejich potřebu. Podřízením vlastního „já“ pravidlům si každý ukládá sám nebo si svobodně vypracovává ve spolupráci s bližními. Dítě například přejde od symbolické hry ke hře s pravidly samo naprosto přirozeně, neuvědoměle, spontánně a rádo. Ale až v momentě, kdy je k tomu již vybaveno a objeví se její potřeba. Když hra nebaví, dítě ji samo ještě nepřijme. Děti hrají různé hry podle toho, které nejvíc vyhovují jejich potřebám. Hra sama tedy žádný účel nemá. Smysl se pouze na jejím základě hledá. Právě na to upozorňuje Jean Piaget s ohledem na důležitost citových konfliktů v symbolické hře.

1. *V symbolické hře se znovu objevují především citové konflikty. Dojde-li k nějaké banální scéně u oběda, dítě ji jistě bude za hodinu nebo za dvě reprodukovat ve hře s panenkou, určitě najde šťastnější řešení a buď bude na panenku rozumněji působit, než působili jeho rodiče na ně, nebo zahrne do hry to, co mu sebeláska bránila připustit u stolu (např. dojedení polévky, kterou nemá rádo – to je ostatně snadnější, protože polévku symbolicky sní panenka). Mělo-li dítě strach z velkého psa, jistě si to v symbolické hře upraví a psi přestanou být zlí, nebo děti se přestanou bát. Obecně řečeno, symbolická hra může sloužit k odstraňování konfliktů i napětí, ke kompenzaci neuspokojených potřeb, k obracení úloh (poslušnost a autorita), k rozšíření „já“ atd.*¹⁵
2. Funkce symbolické hry se projevuje nejen v citových podobách, ale i v poznávacích. Holčička, která se před časem vyptávala na mechanismus zvonů, které pozorovala o prázdninách na staré vesnické zvonici, zůstala jednou nehybně stát u stolu svého otce a vyluzovala hluboké zvuky. „Trochu mě rušíš, vidíš přeci, že pracuji.“ „Nemluv na mě“, odpověděla dívenka, „já jsem kostel.“ Jednou ji rozrušil pohled na oškubanou kachnu na kuchyňském stole. Večer se natáhla na pohovku a vypadala jako nemocná. Na otázky nejprve neodpovídala, potom řekla slabým hlasem: „Já jsem mrtvá kachna!“¹⁶

Piaget k tomu dodává, že na těchto příkladech lze vidět, jak herní symbolika může nakonec plnit funkci, kterou má pro dospělého vnitřní řeč. Dítě nepřemítá o události, která je zaujala nebo vzrušila, nespokojuje se s jejím vyvoláním v mysli, ale používá přímějšího symbolismu, situace si přehrává, a to mu dovoluje události znovu prožít. Dítě žádnou roli ve smyslu scénáře nehraje,

13 Fink, Oáza štěstí, 16.

14 Srov. Eugen Fink, *Hra jako symbol světa* (Praha: Český spisovatel, 1993).

15 Piaget, *Psychologie dítěte*, 51.

16 Piaget, *Psychologie dítěte*, 51.

nepřemýšlí o tom, že by bylo něco vhodné znovu přehrát, nehraje kostel ani kachnu, je aktivně účastno ve hře. Dítě si ve hře pojmenovává skutečnost a zkouší dospět k nějakému pro něj přijatelnému řešení. Role mu slouží k objevení reciprokého vztahu. Zkouší si tatínka, vidí svou sociální úlohu z opačného úhlu, a díky tomu, že se postaví na stanovisko „tatínka“, přejímá sociální perspektivu druhého. Vztah si díky roli obměňuje či nechává mizet podle potřeby hry, ale nečiní tak cíleně. Neví o tom, že má volit roli proto, aby se vyrovnávalo s prostředím. Je „ve hře“, samo „se hraje“, nepoužívá hru za nějakým účelem. Prostřednictvím hry se tak člověk pokouší vstupovat do funkčních vztahů přejímáním různých sociálních perspektiv.¹⁷

Na těchto příkladech je dokumentován určitý filozofický přístup k socializaci. Dítě, člověk, vstupuje do vztahů na základě hry, přirozeně, spontánně. Může tak bez sankcí objevovat autentické vztahy. V případě psychické nepohody hru opouští a hledá hru (vazbu, vztah) na kvalitativně jiné úrovni. Tedy – pro citovou a intelektuální rovnováhu potřebuje, aby vykonávalo činnosti, které by nebyly motivovány nutností přizpůsobit se ke skutečnosti, ale naopak snahou aktivně si přizpůsobit skutečnost k sobě samému, bez nátlaků a sankcí. Tuto rovnováhu mezi asimilací a akomodací dokonce Piaget považuje za inteligenci.¹⁸

Sociálně determinující pohled

Přístup behaviorální říká, že člověk je vychovatelný působením zevnějšku. Jde o to, aby se žáci co nejúčelněji a nejrychleji naučili podmiňováním vše, co je potřeba. Je to výuka zaměřená na dovednosti a jejich cvičení, zformalizování. Eugen Fink upozorňuje na nedorozumění ohledně chápání fenoménu hry ve výchově dětí.

Chválí se jako „dítěti přiměřená“ taková výchova, kterou se této proměny člověka dosáhne ve výchově bez tvrdých a příkrých zlomů, když se práce přiblíží dítěti takřka jako hra – jako druh metodické a disciplinované hry, a když se teprve ponenáhlu nechají zjevovat těžké a tíživé významy [...] v pozadí shledáváme běžné mínění, že hra náleží v dětském věku k psychickému ustrojení, a že v průběhu vývoje ustupuje do pozadí.¹⁹

Jako protiklad je možno uvést, jak chápe socializaci *Pedagogický slovník*.

Socializace ve škole má přitom specifickou podobu. Žáci se musejí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělání, [...] a klade nároky na profesionalitu i lidské vlastnosti učitelů. Nedostatky v procesu socializace, způsobené ať již vrozenými dispozicemi, nebo vlivem prostředí, se odrážejí v deviantním chování jedince, kterého je nutno pomocí resocializace, např. pomocí výchovných a vzdělávacích programů, vězení aj., včlenit zpět do společnosti.²⁰

V této definici socializace velmi dominuje tlak na přizpůsobení se jedince, dokonce panuje přesvědčení o nutnosti nápravy jedinců, kteří se nepřizpůsobí podmínkám institucionalizované školy a požadavkům učitelů. Zajímavé je, že o vztazích, jedinci samém a uspořádání společnosti jako takové zmínky chybí. Institucionalizovaná škola vytváří tlak na kurikulární, tedy racionální a plánované přizpůsobení jedince vnějším požadavkům, v Piagetově pojetí na akomodaci.

Otázkou pak je asimilační protipól vedoucí k rovnováze. Vychází tak třetí protiklad srovnávaných přístupů, který spočívá v rozdílném přístupu v chápání nátlaku na přizpůsobení jedince v rámci socializace.

17 Srov. Horst Heidbrink, *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál, 1997), 94.

18 Piaget, *Psychologie dítěte*, 50.

19 Fink, *Oáza štěstí*, 16.

20 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 202.

Hraní role?

Jaký prostor má jedinec ve škole, když víme, že pro citovou a intelektuální rovnováhu je potřeba, aby vykonával činnosti, které by nebyly motivovány nutností přizpůsobit se ke skutečnosti, ale naopak snahou aktivně si přizpůsobit skutečnost k sobě samému, bez nátlaků a sankcí? Ve fenomenologickém pojetí by to byl zřejmě objev dobrovolné, spontánní činnosti a aktivní, kreativní ztvárnění vlastní role ve hře. Může být takovou alternativou školní didaktická hra a hraní rolí v ní, tak jak si ji současná pedagogika představuje? Pojďme se podívat na definici hraní role.

*Vyučovací metoda, která navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Přijetí určité role a chování se v určité roli nutí žáky porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí; vede je k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů.*²¹

Definice navozuje představu, že metoda je jednajícím subjektem. Je však třeba zdůraznit, že vyučovací metoda není tím, co navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Vyučovací metoda sama o sobě skutečně není subjektem, který v situaci jedná. Je to jednající pedagog, který navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Stejně tak nelze říci, že z obecného hraní role automaticky vyplývá, že přijetí určité role a chování se v určité roli nutí žáky (samo a objektivně) porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí, že je vede k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů. Tím, kdo vytváří pravidla hry a hodnotí průběh hry, a tím zároveň i role, je pedagog. Pedagog rozhoduje o tom, do jaké míry přijetí určité role a chování se v určité roli nutí žáky porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí. Pedagog vytváří strukturu hry, nastavuje pravidla didaktické hry, hodnotí hraní rolí, a tím vede k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů. Žák tedy musí roli dobře zahrát a vyjít vstříc požadavkům kladeným autoritou učitele. V tomto ohledu se jedinec opět přizpůsobuje prostředí a rozhodně se nejedná o asimilaci, nýbrž o akomodaci.

Chování v roli

Sociolog Goffman²² na základě Shakespearovy metafory „všichni hrajeme divadlo“ popisuje lidské interakce pomocí divadelní terminologie. Dochází k závěru, že často utváříme vlastní chování bez ohledu na to, co prožíváme, takže se ve své roli snažíme vytvářet určitý dojem podle určitého scénáře (např. lékař užívá prostředky pro to, aby na své pacienty působil důvěryhodně, učitel hraje roli seriózního či naopak rozverného učitele). Na svou roli se připravujeme, abychom ji pro své obecenstvo sehráli co nejpřesvědčivěji, přičemž naše chování v roli a mimo roli se může značně lišit. Podtitulem knihy *Všichni hrajeme divadlo* je *Sebeprezentace v každodenním životě*. V tomto ohledu Goffmann naráží na zásadní rozpor mezi hraním role a zážitkem skutečné hry. Cílem takového hraní rolí je udělat dojem, sebeprezentovat se, nikoli si bezúčelně hrát z radosti samé a tím objevovat možnosti vztahů k sobě i druhým. Goffman mluví o chování v roli, sebeprezentaci, stylizaci, hraní role za nějakým účelem.

Pro vyjasňování si můžeme pomoci angličtinou, ve které jsou nuance jasnější. Hra může být brána jako hra s pravidly, v angličtině game. Dramatická hra je anglicky play. Jdeme-li na fotbal či do divadla, jdeme na hru. V angličtině bychom sledovali fotbal jako game, avšak v divadle play. Hráč

21 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 78.

22 Srov. Erving Goffmann, *Všichni hrajeme divadlo* (Praha: Portál, 2018).

i herec hraje hru, v angličtině je fotbalový hráč player, avšak herec je actor. V češtině bychom řekli, že je autorským hercem či aktérem. Je tím, který koná, jedná, vytváří a přizpůsobuje skutečnost sobě samému a prostředí (v Piagetově terminologii asimiluje). Naopak ten, který se v dramatické hře očekávaně chová podle pravidel zvenčí, roli hraje konvenčně a očekávaně plní úkoly, aktivně nejedná, skutečnost nepřizpůsobuje, nevytváří ji (akomoduje).

Vědomé jednání

Nepřipravené jednání, otevřená dramatická hra či improvizace je v pedagogice považována za každodenní součást našich životů. Předpokladem je myšlenka, že když si modelové situace správně nazkoušíme, připraví nás to pro život. Didakticky je používáno slovní spojení – připravte si improvizaci na téma, s rekvizitou či s příběhem.²³ Jak však „připravit“ nepřipravenou a spontánní činnost?

Experimentální zkušeností by bylo vystoupit nepřipraven před diváky v divadle nebo před studenty na přednášce.²⁴ Téměř každý ví, jakým problémem je hovořit před veřejností a nebýt přitom schován za roli nebo za připraveným projevem. Jan Werich se k tomuto tématu vyjadřoval takto: „Jedno takové malilinkaté, nedůležité klišátko jest tvrzení, že improvizovat na scéně je snadné. Stačí prý přijít na jeviště a říkat, co vás napadne. Tj. asi takový nesmysl jako tvrdit, že když si majitel řidičského průkazu zasedne za volant masseratti formule jedna, že se z něj stane automobilový závodník. Dříve než řidičák a dříve než masseratti, musí mít schopnost, talent a pak se začne učit. Pilně. Mám za to, že k improvizované komice mezi dvěma nebo i více partnery patří vzájemný kladný a lidský poměr. Lidé se musí znát, musí se mít rádi, nebo alespoň mít společnou lásku, aby mohli jít za srandou až někam za vesmír, nebo do pravěku, anžto fantazii se meze nekladou a kláště nedají! [...] „Víte, že je to mystérium?“ řekl Werich po chvíli. „Často jsem o tom přemýšlel. Kolikrát jsem při těch forbínách byl sám sobě posluchačem. Já nevěděl, co řeknu: něco jsem začal a neznal jsem konec. Stál jsem tam a čekal, jak to dopadne. A když byl potlesk, málem jsem tleskal taky. Ne sobě – ale tý hubě, co to řekla. Protože všechno probíhalo jako v hypnóze, připadalo mi, že jsem tlumočník nějakého vlnění, že cosi odněkud sděluji, že předávám vzkazy. A Voskovec mi potvrdil, že míval tytéž pocity. Oba jsme byli na to, co se stane, zvědavější než publikum.“²⁵

Podobně jako autoři z oblasti fenomenologie hry či vývojové psychologie dítěte, tak i Jan Werich zdůrazňuje vztah (vazbu) jako základní podmínku zážitku hry. Za další podstatné atributy hry považuje fantazii, iracionalitu, dokonce mystérium.

Z hlediska kvalitativní metodologie je tento exkurz do oblasti umění a narativity nejen přípustný, nýbrž dokonce žádoucí.²⁶ Je tedy možné vyvodit další protiklad v přístupu ke hře – zatímco sociálněvědní obor zdůrazňuje situaci a model chování, kterému se jedinec má přizpůsobit, pak z hlediska fenomenologického jde o zdůraznění vztahu.

Cesta k sebereflektování...

Výzkum jednání v nepřipravených situacích je zevrubně představen v monografii *Experimentální dramatika*²⁷, proto na něj tento článek pouze odkazuje v několika zjištěních.

23 Srov. Eva Machková, *Jak se učí dramatická výchova* (Praha: AMU, 2007), 111–157.

24 Srov. Suda, *Experimentální dramatika*, 12.

25 Jiří Janoušek, *Rozhovory s Janem Werichem* (Praha: HAK, 1999), 18.

26 Srov. Řiháček, Čermák, Hytych a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, 75–104.

27 Srov. Suda, *Experimentální dramatika*.

Na základě výsledků téměř dvacetiletého výzkumu případových studií otevřené dramatické hry se ukazuje, že jedním z podstatných činitelů ve studiu autentického jednání je právě povšimnutí si fenoménu spontánní hry. Zaregistrování a přijetí toho, jak s námi fenomén hry v životě je. Kdy a jak se zjevuje, kdy a jak jsme nastaveni a ochotni přijmout jej jako jeden ze základních existenciálních fenoménů. Z dvacetiletého pedagogického výzkumu o tisících výpovědí vyplývá, že k vědomému a reflektovanému zaznamenání fenoménu hry – jako osvobozující a neúčelové činnosti – student dojde nejdříve mezi třetím a šestým rokem studia.

Často je problém v tom, že si člověk často svoje chování v nepřípravených situacích neuvědomuje (spolu s jeho důsledky). Potřebuje se nějak „vidět“, aby vůbec mohl začít o svém chování přemýšlet. Tento obraz nám poskytují například ostatní lidé reakcí na naše chování. Netýká se pouze nějakých životně důležitých situací, někdy stačí vidět se na videozáznamu či slyšet se z magnetofonové nahrávky. Člověk se často rád vidí lépe, pěstuje si o sobě určitý obraz, proto je zpozorovaný obraz vlastního činění často nepříjemný. Toto „nastavení zrcadla“ však ještě není sebereflexí samotnou.

Ze studentských sebereflexí vyplývá, že si člověk připadá divně, když se poprvé vidí nebo slyší. Vidí a slyší, že se chová, mluví a vypadá nějak jinak, než sám sebe vnímá. Že má o sobě jinou představu, než poskytnutý obraz nabízí. Záleží na postoji studenta, zda to pro něj bude výzvou, aby se začal ptát na to, proč je tak velký rozdíl mezi vlastní představou o sobě (svém chování) a svým obrazem. Může však mít popletenou sebe-reflexi a negativní sebe-zhodnocení. Místo studijní výzvy se tak může dostavit rozladění nad tím, jak se jeho obraz jeví ze záznamů. Jedním z výstupů letitého a kontinuálního výzkumu experimentální dramatiky je otázka zpětné vazby, hodnocení, reflexe a sebereflektování.

Co vlastně sebereflexe a její vývoj v čase znamená? Z výzkumu se sebereflektování jeví jako pozastavení, při kterém se naskytá možnost dát prožité jednotlivosti do souvislostí. Možnost ptát se, co která zkušenost znamená. Možnost vzít zkušenosti „do hry“, možnost netrápit se sebekritickým hodnocením, možnost vidět se z nadhledu, a tak získat prostor pro změnu vlastního postoje či alespoň pohledu na věc, a tím pocítit svobodu. Jak píše Viktor Frankl, svoboda neznamena změnit vnější okolnosti, ale svobodou je volba vlastního přístupu.²⁸ Jenže k tomu je velmi dlouhá a náročná cesta. Schopnost kontinuálního reflektování je začátkem cesty k vlastnímu uvědomování, k vlastní odpovědnosti, k osobnosti jako takové. Velmi inspirativní je pohled Vladimíra Smékala: *Uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já.*²⁹

Současný trend v pedagogice chápe sebereflexi jako sebezhodnocení, sebevymezení ohodnocení sebe sama za účelem strategického rozhodování v budoucnu: *Obecně vědomé sebezpoznavání, sebezvymezení, sebezhodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, pocity, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*³⁰

Můžeme se tedy zastavit u dalšího protikladu v přístupech. Na jedné straně je to důraz na úspěšnou strategii pro budoucnost za cenu sebezvymezení a sebezhodnocení. Na druhé straně se zdůrazňuje přístup, který preferuje sebe-přijímání na základě etických dilemat svého nahlíženého a vědomého jednání.

28 Srov. Viktor Emil Frankl, *Vůle ke smyslu* (Brno: Cesta, 2006), 109.

29 Vladimír Smékal, *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání* (Brno: Barrister & Principal, 2004), 353.

30 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 259.

Meta-pedagogika

Je však třeba zdůraznit, že i vědečtí pracovníci současné moderní pedagogiky si jsou vědomi určitého redukováného pohledu. Termín „meta-pedagogika“ proto definuje *Pedagogický slovník* takto: *Popis a hodnocení samotné pedagogiky jako vědecké disciplíny, jejího stavu, výsledků, vývojových trendů. U nás tato vědecká sebereflexe pedagogiky (na rozdíl od zahraničí) není rozvíjena.*³¹ Skutečně určité uvědomění chybějící sebereflexe pedagogiky jako sociálněvědního oboru je v této citaci meta-pedagogiky obsaženo. Slovník ve všech sedmi aktualizovaných vydáních mezi lety 1995 a 2017 nechává tuto definici beze změny. V cizojazyčné literatuře patří díla například Maxe van Manena věnující se pedagogické fenomenologii³² a metodologii³³ mezi nejvydávanější. U nás zatím nebyla přeložena. Otázky skutečné reflexe současné pedagogické praxe se tak v naší pedagogické vědě a ani výzkumu zatím neobjevují. Avšak je opět potřeba zmínit, že nejde o sebereflexi pedagogiky, jak nám definice nabízí. Pedagogika jako obor není uvědoměle jednajícím subjektem, který může sám sebe reflektovat. To náleží, dle výše zmíněné citace Vladimíra Smékala, pouze jednotlivému výzkumníkovi jako individualitě.

Diskuse a závěr

Tento článek má na základě porovnání jednotlivých definic poukázat na rozdílný přístup ke hře a k fenoménu hry v pojetí současné pedagogiky jako sociální vědy na jedné straně a autorů z okruhu fenomenologicky uvažujících filozofů, psychologů a pedagogů na straně druhé. V argumentačních liniích obou názorových proudů se ukazuje několik základní rozporů a protikladů. Jako první rozpor bych uvedl pohled na účelnost a bezúčelnost hry. Zatímco pedagogická věda zavádí pojem didaktická hra, základním fenomenologickým atributem hry bývá označována neúčelnost, spontaneita, autenticita, zážitek jiného bytí v čase či chuť, zájem, živost. Pedagogické využití didaktické hry je z hlediska fenomenologického spíše protikladem spontánní činnosti. Druhým protikladem v chápání hry je metodologický aspekt. Pedagogika jako sociální věda má ambici exaktně studovat rozhodování aktérů pomocí kvantitativní metodologie. Fenomenologický přístup je ryze kvalitativní.

Třetím výrazným protikladem je chápání hry jako socializačního prostředku. Dle pedagogické vědy se žáci musejí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělání, naplánovanému kurikulu i požadavkům učitelů. Naproti tomu dle vývojové psychologie zážitek fenoménu hry umožňuje dětem vstupovat do vztahů na základě hry přirozeně a spontánně, pro citovou a intelektuální rovnováhu potřebují, aby vykonávaly činnosti, které nejsou motivovány nutností přizpůsobit se ke skutečnosti, ale naopak snahou aktivně si přizpůsobit skutečnost k sobě samému, bez nátlaků a sankcí.

Čtvrtým výrazným protikladem hry je pojetí jednání v nepřípravené situaci. Zatímco například didaktika dramatické výchovy předpokládá racionální přípravu a nácvik modelových situací, z pohledu fenomenologického jde o zdůraznění vztahu ve skutečně nepřípraveném jednání. Uvědomění vztahu, vedle fantazie a iracionality, dokonce chápe jako základní podmínku zážitku hry. Jako další výrazný protiklad se jeví reflektování vlastního jednání ve hře. Zatímco v didaktické modelové situaci jedinec hraje roli za účelem vyřešení konfliktu či problému, pak dění v nepřípravené situaci může otevírat cestu k reflexi vlastního nečekaného a nepřípraveného jednání, tedy

31 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 116.

32 Max van Manen, *Pedagogical Tact* (New York: Left Coast Press Inc, 2015).

33 Max van Manen, *Phenomenology of Practice* (New York: Left Coast Press Inc, 2014).

k sebe-reflektování.

Obecnějším protikladem je rovina meta-pedagogická. Tedy rovina filozofického přesahu určitého způsobu uvažování a jeho důsledků v rovině etické. Zatímco pedagogika jako sociálněvědní obor tuto rovinu nerozvíjí, pro filozofii výchovy či fenomenologii hry se tato rovina jeví jako nejpodstatnější.³⁴

Poděkování

Závěrem bych rád vyzdvihl citovaný *Pedagogický slovník*, který současnou pedagogickou realitu popisuje velice pregnantně. V tomto ohledu autoři odvedli precizní práci, nevnášejí osobní pohled, realitu popisují naprosto objektivně a nezúčastněně. Zejména pro rovinu meta-pedagogickou připravili podstatný studijní materiál.

Stejně tak patří dík i oponentům, kteří velmi pečlivě upozorňují na formulační i formální nedostatky úvah, argumentační linie i celé studie.

Kontakt

doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Jihočeská univerzita

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

suda@tf.jcu.cz

34 Srov. Radim Palouš, *K filozofii výchovy* (Praha: SPN, 1991).