

Role hry ve vyučovací hodině

Jan Krása

Pedagogická fakulta MU

Úvod

Cílem textu je motivovat začínající učitele, aby hledali způsoby, jak v co největší míře začlenit hru (v jakékoli podobě) do výuky, a aby kreativně vymýšleli nová pravidla her a nové herní světy, které by výuku ozvláštnily. Chci ukázat, jak je pro učitele výhodné uvedení žáků do hrového módu a jak je tento mód příznivý zvláště pro motivaci k učení. Závěr textu věnuji popisu několika konkrétních her, které je možno využít při výuce anglického jazyka (ale i v jiných předmětech).

1. Chování obživné, odpočinkové a rozmnožovací

Veškeré chování živočichů na této planetě je až na výjimky řízeno vrozenými vzorci chování. Výjimkami z tohoto pravidla bych se chtěl posléze v tomto příspěvku zabývat, neboť jedna z nich (**hra**) představuje jeden ze základních prostředků pedagogické komunikace, který lze při výuce jakéhokoli předmětu s úspěchem využít. Chování všech živočichů pochopitelně velmi účelně odpovídá tvarům jejich těla: např. mnoho lovců oplývá už od přírody návnadou (želva kajmanka supí, mořští d'áblové aj.). Repertoár vrozených vzorců chování je u každého živočicha omezen (mj. možnostmi realizovat tento instinkt v architektonice nervové soustavy a zároveň v možnosti strukturu CNS realizovat v genetickém zápise). U živočichů se objevuje nejčastěji **1. obživné chování** a na ně navazuje **2. chování odpočinkové**. Nezvratitelné střídání obou těchto způsobů života (které zhruba odpovídá dualitě sympatikus/parasympatikus vegetativního nervového systému) je ozvláštněno **3. chováním**, které vede k **rozmnožení** (na něj pak u některých tvorů navazuje **chování pečovatelské**).

Každý živočich, už od těch nejjednodušších, oplývá předně pudem obživným, který jej sytí a vede k zachování jeho života. Nejprimitivnější mnohobuněční živočichové, tj. žabernatky (*Ctenophora*), houbovci (*Porifera*), vložkovci (*Placozoa*) a žahavci (*Cnidaria*), se aktivně sytí (ale nikterak zjevně neodpočívají) a s určitým časovým odstupem vytvářejí uvnitř svých mnohobuněčných těl struktury vedoucí k rozmnožení (gamety, gemule, spory). U složitějších mnohobuněčných tvorů, u tzv. *Bilateria* (dříve *Triblastica*), a především u těch vývojově pokročilejších (např. u Měkkýšů, Členovců a Obratlovců), můžeme již velmi zřetelně střídání období přijímání potravy a jejího trávení (resp. odpočinku, či útlumu) spatřit.

K odpočinkovému chování dochází jednak v rámci denních cyklů, ale také v rámci ročních cyklů (zimní spánek, estivace apod.). O spánku v pravém smyslu slova, kdy dochází ke střídání REM a NREM fází, lze hovořit asi až u ptáků a jistě u savců, u kterých můžeme většinou spatřit i jisté vnější náznaky snění.

Střídání chování aktivního a pasivního narušuje u většiny živočichů jen pud rozmnožovací (většinou souhlasně s ročními cykly - tj. na jaře, v říjnu apod.). V tu chvíli dosud spíše obezřetně žijící tvorové vylézají ze svých úkrytů a začínají se různě naparovat, aby přilákaly svůj protějšek. Především samci různě mění tvary svého těla a ukazují jeho doposud

skryté poklady (např. Rajkovití). A především samci mezi sebou soupeří v přímém boji, nebo alespoň v boji nepřímém, kdy bez ohledu na soupeře předvádějí, co umí (už tyto projevy nemají daleko ke hře). Někdy samci „tančívají“ či „zpívají“ sami, jindy společně s vyhlédnutou samicí. Struktura námluvných tanců je u některých ptáků nebývale složitá a pozoruhodná a svojí brilancí jen stěží připomíná ono málo výjimečné obživné chování (srov. zásunbní besídka u lemčíka prostého, *Amblyornis inornatus*; popř. tanec samce *Parotia berlepschi* či společné tance potápky roháče).

2. Herní chování

Důvod, proč takto obšírně a vzhledem k cíli tohoto příspěvku snad i zbytečně podrobně popisují obecnou povahu zvířecího i lidského chování, spočívá v tom, že chci ukázat, jak **výjimečné je postavení hry** (tj. *herního chování*) v projevech života. Hra není nic běžného a objevuje se a vyvíjí jen u obratlovců a to zvláště u těch vyšších: u ptáků a savců (ač jsou známy mnohé jednotlivé příklady hry u ryb či u plazů; u sociálního hmyzu viz Millarová, 1978). Vzhledem k tomu, že si hrají i jiní živočichové, **není hra lidským vynálezem**. Je „vynálezem“ přírody, který nastartoval vývoj zcela odlišný od vývoje dosavadního (tj. genetického): vývoj „kulturní“ (popř. etologický, behaviorální). Zatímco předpokládaným zdrojem změn v genomu jsou mutace, základním **zdrojem změn** v chování (a tedy i v daleko složitější *kultuře*) je **zvědavost a učení se** (mj. základní atributy, které vyžadujeme u každého školáka). Chci také ukázat, že **role učitele** má nejen sociální povahu, ale předně a zásadně **má povahu biologickou** (etologickou), neboť reaguje na přirozený (vrozený) instinkt poznávat okolí a hrát si.

K zvědavému i hernímu chování, které do sebe plynule přechází, dochází jen ve chvíli, kdy je jedinec nasycen a nehrozí mu žádné nebezpečí (je mimo tzv. *pole napětí*; Veselovský, 1992). Ve chvíli, kdy má jedinec dostatek energie, kdy se zároveň nemusí zabývat sháněním potravy ani jiným vrozeným vzorcem chování, otevírá se pole pro zvědavost a hru a tedy i pro změny, jejichž kumulace je potenciálně rychlejší, než kumulace změn genetických.

Mimo pole napětí se nacházejí především **mlád'ata**, o která se starají jejich rodiče. Mlád'ata prozkoumávají okolí svého domova a všechny předměty i tvory, které objeví. Takto si prohlubují mentální mapy v mnoha úrovních (mapa okolí, mapa jedlých/nejedlých přírodnin, mapa funkcí a stavů přírodnin atp.) a potenciálně mohou „objevit“ i nějakou novotu, kterou pak celý rod zařadí do svého „kulturního“ repertoáru chování (viz primáty, kteří louskají ořechy pomocí kamenů apod.). Mlád'ata v rámci zvědavého chování poznávají hlouběji také sebe a funkce svého těla: nacvičují lov, boj, skrývání se, kopulaci apod. Právě v rámci tohoto zvědavého/herního chování dochází k učení se novému (zbytek projevů je instinktivní). Nutno ještě dodat, že u některých skupin živočichů přetrvává herní chování také **do dospělosti** (u havranovitých, u papouškovitých, u šelem, kytovců, ploutvonožců, chobotnatců, hlodavců a u primátů; srov. Veselovský, 1992). Mezi primáty, kteří si (rádi) hrají i v dospělosti, patří samozřejmě také člověk.

3. Hra v rámci motivačního systému člověka

Co je pozoruhodné na hře zvláště z pohledu pedagogiky, je ten fakt, že v rámci herního chování projevuje jedinec značnou **neunavitelnost**. Když už se člověk ocitne ve

zvídavém/herním módu, je schopen odkládat uspokojení mnoha jiných potřeb (např. dítě je schopno se pomočit, než aby hru opustilo; hrají si i děti nemocné, hladové či velmi unavené, které pak plynule přejdou do spánku). Jedinec je navíc v rámci herního módu schopen opakovat určité herní sekvence téměř do omrzení („táto, udělej mi kolotoč“; hazardní hráči apod.). Tato neunavitelnost představuje významný rozdíl vzhledem k práci, u níž je stereotypní opakování vnímáno často jako demotivující (!).

Zde si dovoluji sdílet příběh z mého mládí: Byly jsme jednou na táboře a bylo třeba asi pro 25 osob oloupat brambory. Na první pohled to byl úkol za trest. Nicméně naši vedoucí vyhlásili soutěž o to, kdo odloupne nejdelší slupku. Netrvalo dlouho a každý malý táborník se snažil ukořistit, co nejvíce brambor, na nichž by mohl vykonat pokus o získání nejdelší slupky. Za pár minut byly brambory oloupané a naši vedoucí jen museli chránit brambory na další dny. Byla to práce nebo nebyla? Evidentně existuje jen **tenká hranice mezi prací**, do níž se člověk musí nutit, **a hrou**, do níž se stačí ponořit. Příklad z mé praxe to ukazuje velmi zřetelně: Když jsem zahájil výuku AJ slovy: „Děti, dnes mám pro vás hru“, zaujal jsem i notorické odpadlíky. Zatímco, když jsem nepromyšleně (i když s nadšením) zahájil hodinu slovy: „Děti, dnes vás naučím přítomný průběhový čas“, i ty, co často dávaly pozor, protáhly obličej a nadšené nebyly. Náplň hodiny byla v obou případech velmi podobná.

To je tedy potenciál, který hra nabízí i pedagogům. Je to potenciál, který je záhodno využít, protože ke hře nemusí pedagog žáky nijak zvlášť motivovat a žáci (pokud bude hra zábavná) budou chtít herní situace mnohokrát opakovat. Z toho plyne, že čím více her učitel do výuky zařadí, tím jednodušeji a snad i lépe bude žáky k činnosti motivovat (otázkou dokonce je, zda vůbec a v jaké míře lze žáky ZŠ vzdělávat mimo mód hry?). Hry lze navíc použít jak při výkladu nového učiva, tak při opakování a i při zkoušení.

4. Klasifikace her

Existuje mnoho typologií her odvozených z konkrétních teorií her (srov. Borecký, 1996; Millarová, 1978). Kritériem klasifikace mohou být např. různé psychické funkce - pak se mluví o hrách **kognitivních, emocionálních (sociálních) či motorických**; různé schopnosti a dovednosti - **senzorické (pozornostní), motorické (manipulativní), intelektové, verbální, komunikační hry**; kritériem mohou být dílčí kognitivní funkce - hry **funkční, fiktivní, námětové, imitativní, tahové, konstruktivní, kombinační, hlavolamy** aj.; kritériem může být místo realizace hry - **interiérové a exteriérové**. Kritériem může být také věk hráče, pohlaví, použité předměty, počet hráčů, dominantně zapojená smyslová modalita aj.

Zmíněná psychologicky laděná kritéria her velmi zajímavým způsobem doplňuje klasifikace, jejímž autorem je Roger Caillois (1998). Přednost Cailloisova přístupu k hrám spočívá v tom, že hry netřídí podle nějakého vnějšího hlediska, ale podle jejich vnitřní struktury. Rozlišuje 4 typy her: 1. *agón*, 2. *alea*, 3. *mimicry* a 4. *ilinx (vertigo)*. Tyto kategorie sleduje také na vývojové ose: sleduje, jak se jednotlivé typy her rozvíjejí od raného pólu *paidia* (hry bez pravidel) k pólu *ludus* (hry ovládané jasnými pravidly).

1. **Agonální hry** (od řec. *agón* = zápas, souboj, závod) jsou postaveny na principu zápasu, soupeření a závodu. Jsou to všechny hry s prvkem zápolení: od pošťuchování, po hry „kdo dřív“ až k vysoce organizovaným sportům dospělého života (atletika, fotbal, kulečník, šachy a mnoho dalších). Agonálním principem se řídí mj. i soudní proces, přijímací zkoušky či konkurzy.

2. **Aleatorické hry** (od lat. *alea* = hrací kostka) jsou postaveny na principu štěstí a náhody. Děti využívají aleatorický princip při rozpočítávání, losování a později při karetních hrách, u vrhcábů, u domina a u všech her, kde se hází kostkou (Člověče, nezlob se aj.). Dospělí pak holdují hazardním hrám, loteriím či sázkám.

3. **Mimetické hry** (od angl. *mimicry* = předstírání, skrývání, maskování se) jsou postaveny na principu nápodoby či předstírání. Ty se vyvíjejí od raných dětských her „na zvířátko“, přes hraní s panenkami a figurkami, resp. obecně s hračkami, až po užívání převleků a masek. V dospělé podobě se s mimetickými hrami setkáváme např. v herectví, při některých rituálech, při karnevalu.

Zvláštní skupinou jsou **konstruktivní mimetické hry**, tedy hry kdy tvůrce něco staví a buduje a napodobuje (z plastelíny, kostek, papíru apod.). Právě tyto hry, při nichž si dítě samo dělá hračku i její svět, zaujaly vývojové a klinické psychology. Dokonce vznikly hry, které slouží jako diagnostický a dokonce i jako terapeutický nástroj (**Sandspiel, Test vesnice, Sceno-Test, Test Univerza**, Test dramatické produkce, technika rodinné scény, Doll-play test, Mozaikový test M. Lowenfeldové aj.). Od těchto konstruktivních mimetických her je pak jen krůček k diagnostickým projektivním metodám kresebným (Baum test, Kresba začarované rodiny, AT9, TAT ad.).

4. **Vertigonální hry** (od lat. *vertigo* = závrať) se snaží dosáhnout závratí, resp. působí na rovnovážný (vestibulární) orgán. Nejprve se projevuje jako touha dítěte nechat sebou házet či točit, popř. jen pohupovat. Postupně se tyto hry odbývají i na dětských hřištích, kde jsou kolotoče, klouzačky, houpačky apod. Stejná potřeba působit na rovnovážný orgán se později projevuje v zálibě v jízdě na kole či skateboardu, v lyžování, rychlé jízdě autem, bungee jumping, točení se dokola či tanci.

Tyto zřetelně oddělitelné kategorie her se ve skutečnosti mnohdy různě prostupují. Například šachové figury jsou nápodobou a stylizací konkrétních figur (princip miméze), celkově jsou však šachy agonické. V atletice se často s agonálními prvky mísí prvky vertigonální. Ve hře „Kolo. Kolo mlýnský“ se mísí prvky mimetické a prvky vertigonální. Atp.

5. Agonální hry ve vyučování

Jaké hry (popř. jaké typy her) lze při vyučování použít? Zatímco agonální a mimetické hry si dokážeme v hodině představit dobře, hry aleatorické a vertigonální lze naopak ve výuce uplatnit jen velmi omezeně. Vertigonalita se uplatňuje především v Tělesné výchově - mimo TV zřídka (může sloužit jako odměna za dobře vykonanou činnost: „nyní se můžete pohoupat“). Aleatorické hry (resp. hazardní hry) jsou ve škole dokonce zapovězeny školním řádem. Aleatoriku lze i přesto s úspěchem využít při **rozpočítávání** či **losování** (témat, rolí, slovíček apod.), **řazení se** podle *ad hoc* stanoveného kritéria (velikosti, stáří atp.).

Hlavními typy her, které se s představou vyučování slučují, jsou tedy hry **agonální a mimetické**. Já se zaměřím především na využití her při výuce Anglického jazyka (AJ). Nejčastěji jsou v hodině užívány **agonální hry**. Důvodem jejich častého uplatnění je velmi snadná motivace žáků k agonálnímu chování. Děti velice rády soutěží: všechny **mezi sebou, ve dvojicích, ve skupinách, s učitelem, s jinou třídou**. Podobně jako v případě loupání bramborových slupek, stimulace žáků k soutěžení vyžaduje od učitele často minimální úsilí (jen nápad). Princip soutěžení navíc není třeba jakkoli vysvětlovat, neboť je dokonce latentně přítomen při jakémkoli sociálním styku dětí i dospělých (např. k „závodům“, kdo dřív vyrazí

na semaforu, stačí dospělým mužům kolikrát jen pohled na vedle stojící auto). V AJ (stejně jako ve všech ostatních předmětech) lze využít jakékoli obměny hry **kdo dřív, kdo víc**, „**jméno, zvíře, věc**“ apod. Mezi žáky, které jsem učil, byla velmi oblíbená agonální hra **Bang-bang**, kterou mě žáci naučili sami: dva žáci mezi sebou soutěžili o to, kdo řekne správné slovo dříve, pak druhého jako zastřelil a řekl „bang, bang“; kdo vyhrál, soutěžil s dalším spolužákem atd.; i žáci zrovna nesoutěžící velmi aktivně fandili svým favoritům. Žáci byli schopni hrát tuto hru do mého omrzení, proto jsem hru zařazoval na konce hodin, kdy mě nakonec vysvobodilo zvonění. Hru jsem užíval k **opakování slovní zásoby**, k **nácviku správné výslovnosti**, k **opakování tvarů nepravidelných sloves** apod.

Nevýhodou jinak velmi jednoduchých a snadno použitelných agonálních her je předně to, že tým hráčů po nějaké době zjistí, kdo v rámci daných pravidel většinou vyhraje a kdo prohraje. To pochopitelně vede k demotivaci všech žáků vyjma těch vyhrávajících. Zkušenost permanentního neúspěchu při soutěži s ostatními může navíc vést i k určitým formám drobného poškození rozvíjející se osobnosti žáka. Někteří učitelé proto agonální hry ze svého repertoáru zcela vypouštějí (a snaží se posílit spíše prvek spolupráce). Podle mého názoru je toto odmítnutí přinejmenším zbytečné (ne-li nepřírozené: vždyť děti rády soutěží). Pokud totiž vyloučíme agonální princip z vyučování zcela, zamezíme tím prožití pocitu úspěchu a výhry **všem** žákům (jsou ovšem i jiné zdroje těchto pocitů!). Děti v rámci soutěže mohou porovnat svoje dovednosti se svými spolužáky a získat tak zpětnou vazbu. Princip soutěže dokáže v žákovi vyburcovat i jindy nepoužívané schopnosti a dovednosti i kreativitu (žáci, kteří se slovíčka neučili a byly tudíž handicapováni a hra je moc nebavila, se přeci jednou za čas naučili tak, že dokázali ostatním zdárně konkurovat). Abychom tedy neupadly do spárů Skyilly ani Charybdy, **je potřeba se zabývat hlavně pravidly** agonálních her. Je třeba je obměňovat a hlavně vymýšlet pravidla taková, která by umožnila zažít pocit úspěchu všem. Jednoduše toho docílíme tak, že budeme odměňovat nikoli např. prvních 5 žáků, ale všechny, kteří úkol splní (po takovéto změně pravidel se ovšem ze hry agonální stává spíše hra mimetická). Výzvou pro každého pedagoga se pak stává vytvoření takových pravidel, která autenticky nabídnout možnost čestně vyhrát i slabším studentům (různé handicap pro lepší žáky nejsou moc výhodné, protože výhra proti handicapovaným není zcela autentická, nicméně je to jedna z možností). Kdo taková pravidla v různých oblastech objeví, má vyhráno.

6. Mimetické a aleatorické hry ve vyučování

Složitější na přípravu i vedení a taktéž z hlediska motivace žáka jsou **mimetické hry**. Jejich výhodou je, že u nich často odpadá prvek soutěžení a je možno posílit prvek spolupráce (nezřídka se však stává, že, i když není prvek soutěže učitelem nikterak evokován, žáci mezi sebou přesto svoje výtvořiny nějak porovnávají a agonální princip tak zavádějí spontánně sami). Zatímco u agonálních her stačí vyhlásit soutěž a žáci jsou automaticky motivováni vyhrát, u her mimetických je třeba nad motivací žáků přemýšlet. Jistou **motivací může být již změna běžného chodu hodiny** (budou sedět po skupinách, mohou chodit po třídě, mohou se hlasitě bavit, mohou dělat jinou činnost než běžně apod.). Za základní formu mimetické hry při výuce AJ lze považovat **dialog**. Ostatní (spíše již dramatické) formy jsou poměrně složité a také specifické na přípravu i realizaci (srov. dramatickou výchovu), nicméně umožňují např. i participaci širší komunity (obec, rodiče).

Výuku většiny gramatických jevů (hlavně formy časů, způsobových sloves apod.) jsme s kolegy převedli do této **jednoduché komunikační hry**: Nejdříve vysvětlíte gramatický jev (např. předpřítomný čas), uděláte zápis na tabuli, kde budou všechny klíčové formy (kladná, záporná věta a otázka ve všech osobách). Pak necháte žáky, aby vymysleli 5 rozhodovacích otázek v daném čase (např. „Have you ever eaten a car?“; namátkově zkontrolujete správnost vytvořených vět). Poté je vyzvete, aby se na své otázky zeptali svých spolužáků a jejich odpovědi si poznamenali (dáte časový limit, např. 8-10 min). Tato fáze působí ventilačně: děti se proběhnout, pobaví se, je dána příležitost vtipálkům a nadaným vytvořit zajímavé věty. Po uplynutí vymezeného času se žáci posadí na místa a musí z odpovědí vytvořit kladné i záporné věty (např. „Katka has not eaten a car“), které společně sdílejí. Takto se vždy povedlo všechny žáky do konverzace zapojit.

Za **konstruktivní mimetickou hru** lze považovat i následující aktivitu, při které se žáci ve skupině učili slovíčka spojená s lidským tělem. Na lístky jsem napsal asi 40 jmen částí lidského těla v AJ (i orgány; párové části jsem vypsál 2x), rozdal jsem je (každý měl více než 1). Poté žáci měli na zemi společně vytvořit postavu člověka. Několik slov, která neznali, jim zbylo. O těch jsme vedli diskuzi, co by mohla znamenat, a postavu společně doplnili. Každý pak řekl, jaká slova znal a která pro něj byla nová.

Během vyučování AJ lze např. k osvojení slovní zásoby využít i **aleatorické hry**. Velmi funkční a pro žáky zábavná byla hra **Bingo**. Tato hra vznikla jako zužitkování obrázkového materiálu z jiné výukové činnosti. Vytvoříte (nakreslíte, vystříhnete z časopisů, stáhnete z internetu) cca 40 kartiček s obrázky věcí či činností (nejlépe čtvercové o straně 4-5 cm). Uděláte několik sad (podle počtu dvojic ve skupině) sady žákům rozdáte a necháte je vytvořit pole o 5 x 5 obrázcích dle vlastní volby. Pak náhodně vybíráte a jednotlivá slova (říkáte je v AJ), která žáci ze svého pole odebírají. Skupina, která jako první odebere svisle, vodorovně nebo v úhlopříčce 5 obrázků, zavolá „bingo“ a vyhrává (lze hrát např. na 3 vítězná binga).

S žáky na prvním stupni jsem úspěšně realizoval minihru „**Mr. Gogo is...**“. Žáci psali co nejvíce vět o panu Gogovi. Do p. Goga mohli promítat svoje různé představy a pocity a využít své slovní zásoby (často chtěli znát nová slova, která se jim hodila). Hra žáky bavila, neboť dávala prostor jejich kreativitě a vtipu.

Následující hry lze (v jejich jednoduchosti) jen obtížně zařadit do Cailloisova systému, nicméně jsou pro děti zábavné a dobře děti motivují k jejich hraní. Hra (v AJ) „**Kdo jsem?**“ (osoba, povolání – podle úrovně) či „Co jsem za zvíře?“ je celkem jednoduchá a jistě si najde ve vyučování svoje místo. Podobně všechny **křížovky**, **osmisměrky** a podobné **hlavolamy** dokážou žáky podnítit k aktivitě a přitom pracovat s anglickou slovní zásobou.

Nakonec ještě zmíním potenciál **propojování různých výukových předmětů**. Mním tím jednak různé projekty (vlastně mimetické konstruktivní hry), kdy žáci vytvářejí umělecký artefakt (ve VV), který představuje např. geologickou stavbu planety Země (Př, Z), opatřený cizojazyčnými ekvivalenty. Za jednodušší formu mezipředmětových přesahů lze pokládat nakonec i doplňování slovní zásoby o probírané látky (AJ, NJ aj.) v jiných předmětech (Př, Z, D, F aj.).

Literatura

- Borecký, V. (1982). *Světy hraček*. Praha: Mona.
Borecký, V. (1996). *Imaginace a kultura*. Praha: Karolinum.
Caillois, R. (1998). *Hry a lidé: maska a zavrať*. Praha: Studio Ypsilon.

- Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta.
- Millarová, S. (1978). *Psychologie hry*. Praha: Panorama.
- Roček, Z. (2002). *Historie obratlovců - evoluce, fylogeneze, systém*. Praha: Academia.
- Veselovský, Z. (1992). *Chováme se jako zvířata?*. Praha: Panorama.