Rychecká, Petra

Hra, prožitek a spolupráce v současné pedagogice

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2003, vol. 51, iss. U8, pp. [127]-133

ISBN 80-210-3120-4
ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/104527
Access Date: 29. 11. 2024
Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY
STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS
U 8, 2003

PETRA RYCHECKÁ[1]

HRA, PROŽITEK A SPOLUPRÁCE V SOUČASNÉ PEDAGOGICE

Play, Experience and Co-operation in the Contemporary Pedagogy

Úvod

Současnou pedagogiku u nás i ve světě je možné charakterizovat mnoha přívlastky. Při každém výčtu se však zcela jistě dostaneme ke slovům jako pluralitní, aktivizační, celostní či pozitivní. To, co bylo u nás ještě před patnácti lety vnímáno jako jistá opozice vůči státnímu jednotnému systému vzdělávání – tedy např. Hnutí Brontosaurus, nabízející alternativu mládeži se smyslem pro ekologická témata; Prázdninová škola Lipnice, zaměřená na sebepoznávání mladých lidí prostřednictvím dramaturgicky pečlivě připravených vícedenních kurzů; dramatická výchova, soustředěná na práci s dětmi a mládeží především ve volnočasových aktivitách, či první zmínky o hnutí alternativních škol v zahraničí – se v průběhu posledních let rozrostlo v množství pedagogických směrů a hnutí. Dnes se tedy můžeme i nadále setkávat s Hnutím Brontosaurus, Prázdninovou školou Lipnice, s dramatickou výchovou (a to přímo ve školách), či s alternativním školstvím, ale navíc i s hnutími, jako je kritické myšlení, angažované učení, otevřené učení, kooperativní vyučování, globální výchova a s celou řadou dalších organizací, zabývajících se prožitkovou pedagogikou, hnutím Outward Bound, animační pedagogikou a s mnoha dalšími projekty.

Velká část z nich využila ve fázi svého definování jako odrazový můstek oblast dramatické výchovy, neboť právě toto hnutí se u nás výrazněji rozvinulo už před rokem 1989 prostřednictvím dětských divadelních souborů a jejich kontaktů se zahraničním, především anglosaským, prostředím. Ovšem nejen díky tomuto procesu se v nich objevuje celá řada společných prvků. Smyslem tohoto příspěvku je hledat právě ty podstatné znaky, jež jsou pro všechna tato pedagogická hnutí společné.

---

1 Mgr. Petra Rychecká je absolventkou FF MU Brno, oborů Čeština a Pedagogika se specializací Dramatická výchova. V současnosti pracuje ve Středisku dramatické výchovy CVČ Lužánky Brno, zároveň externě vyučuje na Ústavu pedagogických věd FF MU Brno a je zde také externí doktorskou studentkou.

Zaměřenost na celou osobnost člověka

Základním společným znakem je zaměření na celou osobnost člověka – tedy nejen na jeho rozumovou složku, ale také na jeho prožitky, emoce, hodnotovou sféru, estetické cítění a tvořivost. Objevuje se v nich značný zřetel na rozvoj tzv. *emoční inteligence*, tedy schopností a dovedností, které jsou součástí sociální inteligence člověka a dovolují mu sledovat vlastní i cizí pocity, rozlišovat je, využívat v jednání, komunikovat a spolupracovat s druhými a dosahovat všeobecně přijatelného kompromisu. Jedná se tedy o rozvoj schopností a dovedností, které dříve nebyly zřetelně definovány ve vzdělávacích plánech. Důvodem této zvýšené pozornosti může být např. zvyšující se agresivita dětí a mládeže, mnohem větší potřeba multikulturní výchovy, či značná mnohotvárnost a nejednoznačnost současného světa a jeho vzájemná propojenost. Na tomto principu je založena např. globální výchova, o níž se v učebnici Globální výchova autorů D. Selbyho a G. Pika, u nás vydané v roce 1994, v předmluvě J. Jilemnické říká: *„současný svět jako složitý mnohovrstevnatý a nejednoznačný systém, ve kterém by studenti neměli mít pocit bezmocného kolečka zmítaného soukolím vývoje. Naopak jejím cílem (globální výchovy – pozn. P.R.) je vybavit studenty schopnostmi pro spoluřízení tohoto složitého systému"* (1994, s. 12).

Existence různých pohledů

Nejednoznačnost světa a událostí v něm vede k **existenci mnoha možných hledisek nazírání na jeden problém**, přičemž správných řešení může být hned několik. Velmi obdobně upozorňuje na možnosti dramatické výchovy E. Machková: *„... výchovná dramatika nabízí možnost vytvářet modely pro experimentaci a hledání alternativních řešení, a právě to je jejím účelem a smyslem"* (1998, s. 39). Jeden z proudů současné dramatické výchovy, tzv. divadlo fórum, je postaven na vědoměm rozbíjení příběhu a vstupování diváků (jako aktivních účastníků) do něj ve snaze dojít k jinému, lépe vyhovujícímu řešení nastolených konfliktů. Také další proud, tzv. strukturované drama, staví před své účastníky příběh, tvořený pouze základním konfliktem. Sami žáci či studenti pak příběh vytvářejí za pomoci různých struktur (metod), které jim lektor předkládá jako úkoly k řešení, a které vedou k nacházení nejrůznějších úhlů pohledu na příběh, jeho aktéry a možná řešení. Cílem obou proudů je přinutit diváka či účastníka přemýšlet, vytrhnout se ze stereotypních řešení a hledat kompromisy. Velmi obdobně s příběhy zachází pedagogický proud tzv. kritického myšlení. I zde se k příběhům a tématům přistupuje se snahou postihnout všechny jejich stránky, proniknout do jejich podstaty a zabránit povrchnímu vnímání, tak typickému pro školní prostředí.

Učení se ze zkušeností

S tím souvisí další společný rys těchto proudů, a tím je **učení se prostřednictvím vlastní zkušenosti a aktivity**. Toto reálné jednání v rámci „bezpečného prostředí" daného světem hry, světem vymezeným slovy „jako", „jako by", „kdyby", je typické především pro dramatickou výchovu. E. Machková to popisuje takto: *„Přínos dramatu do výchovy vězí právě v tom, že hráč onen průběh událostí a pocity postav skutečně prožívá, zakouší, a teprve na základě tohoto zážitku dochází k poznání. V tomto smyslu tedy je dramatická výchova učením zkušeností, tj. umožňuje, aby si hráč situace, jednání a cítění jiných lidí vyzkoušel sám na sobě, zakusil je. Je to zkušenostní učení i v tom smyslu, že vychází z předchozí praktické, reálné zkušenosti hráče, rozvíjí ji, transformuje a obohacuje a vytváří tak její novou kvalitu"* (1998, s. 35). O něco dále se pak vrací k podobné myšlence při hledání východisek dramatické výchovy: *„S tím souvisí činnostní princip ve výchově, „učení děláním" (learning by doing), experimentace. Zabýváme-li se látkou zvanou život, je nasnadě zvolit jeho model, tedy drama. A volba látky „život" zcela logicky plyne z toho, že tato pedagogika v protikladu k pedagogice transmisivní, založené na převážně verbálním předávání hotových poznatků převážně zaměstnávajících rozum, staví ve stejné míře též na citu, intuici, tvořivosti, estetickém prožitku a na estetické tvorbě, na expresívnosti, na verbální i neverbální komunikaci. Namísto zaměření na pouhé profesionálně zužitkovatelné vědomosti a dovednosti usiluje o širší výchovu k občanství a lidství. Drama se svým základem v konfliktu koresponduje dobře s takovou výchovou, v níž důležitou roli hraje zážitek obtíže, tj. její překonání, hledání řešení, podněcující myšlení. Souvisí s tím i požadavek celistvosti, tj. chápání a zažívání komplexních situací, jaké se objevují v reálu, ne pouze izolovaných poznatků utříděných podle vědních systémů, tedy také účast celé osobnosti žáka. Důležité místo zde má kooperační typ učení a skupina, tedy prvky, bez nichž divadlo a drama nemohou existovat"* (tamtéž). Požadavek „celistvosti" nás tak opět přivádí ke globální výchově a k chápání světa jako sítě nejrůznějších navzájem propojených vztahů. S obdobným přístupem se setkáváme i u prožitkové pedagogiky a dalších směrů.

Zážitek obtíže a jejího překonávání

Zážitek obtíže a jejího překonávání v reálných situacích a za přispění skupiny silně koresponduje s tím, co je v dramatické výchově základem prožitkové pedagogiky. V ní je ostatně dramatická výchova, či spíše některé její metody (dramatizace, hra v roli, jednání v dramatické situaci), používána jako jedna z podstatných součástí. Pro současnou civilizaci je typické, že není možné podstupovat každodenní skutečná rizika a boje o přežití. Přesto i my dnes potřebujeme poznávat své schopnosti v mezních situacích, dostávat se dovnitř problémů, které musejí být vyřešeny teď a tady za naší plné účasti, protože jen tak se posouváme dále na naší cestě sebepoznání a sebezdokonalování. Reálná nebez-

pečí ze životů obyvatel vyspělých civilizací pozvolna mizí, a proto se víc a víc objevuje potřeba různých náhradních řešení – extrémních sportů, dobrodružných výprav, kurzů seberozvoje, tréninků přežití v přírodě, her... To vše nalezneme pod pojmem prožitková pedagogika či výchova zážitkem. *„Společné jim je, že se opírají o intenzivní prožitky a zkušenosti získávané aktivní účastí v programu zahrnujícím obvykle fyzicky náročné činnosti spojené s určitou mírou (kontrolovaného) rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí, popř. v tělocvičných zařízeních (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce). Jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí. Předpokládá se totiž, že prožití a zpracování (řízená reflexe) takto získaných podnětů může vést ke změně chování a jednání a k pozitivnímu rozvoji osobnosti"* (Neuman, 1998, s. 99).

Také v dalších pedagogických směrech se setkáváme s podobným principem – totiž s postavením žáka před obtížný úkol a s výzvou k jeho vyřešení. Takovouto cestu volí např. projektové vyučování, kooperativní výuka, řada alternativních škol či hnutí kritického myšlení. Podstatou je přijetí výzvy k řešení obtížných úkolů, často při spolupráci se skupinou. Takovou výzvou ve školním prostředí bývá projekt, jehož význam přesahuje pouhé učení se „ve škole a pro školu". Např. H. Kasíková zobecňuje význam projektu takto: *„Projekty nabízejí možnost, která se v jiných druzích učení objeví jen obtížně a sporadicky, možnost, která se dotýká rozvoje kompetencí a kapacit žáků. Prostřednictvím práce na projektu žáci poskytují zpětnou vazbu o schopnosti zacházet se svobodou ve vztahu k překážkám vnějšího světa, vyrovnat se s reálným problémem, budovat stálý zájem „za hranicemi" povinného studia. Projekty jsou skutečnou výzvou pro kvalitní učení, a jejich potenciál je tudíž obrovský"* (1997, s. 51). Na podstatě výzvy je založen celý proud světového Outward Bound – *„pedagogické filosofie, opírající se o dva základní principy:*

- *člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá;*
- *jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce"* (Holec a kol., 1994, s. 145).

Pojem Outward Bound, pocházející původně z anglického námořnického slangu, označuje okamžik, kdy loď opouští bezpečí svého přístavu a vydává se na širé a nebezpečné moře. Je to tedy okamžik výzvy, moment, kdy každý na palubě musí překonat svůj strach a vykročit ven ze svého obvyklého „já", ze svého každodenního stereotypu. To je velmi podobné tomu, o čem jsem se zmínila u divadla fórum, strukturovaného dramatu či globální výchovy – hledání alternativních řešení a vykročení ze stereotypu při řešení problémů.

Přítomnost hry a role

Dalším podstatným znakem, společným většině moderních pedagogických proudů, je **přítomnost hry**. Herní princip „jako", „jako by", "kdyby" totiž dodá-

vá prožitkům lehkost a bezpečí. I riziko, spojené s metodami prožitkové pedagogiky, je ve své podstatě mnohem nižší než vypadá a stává se jistou formou hry. Hra je rovněž stále častěji přijímána jako vyučovací metoda, jako základní princip volnočasových aktivit, jako něco, co je nám vlastní nejen v období dětství, ale po celý život. Odstraňuje z našich životů závažnost, a to i přesto, že sama bývá hrána s veškerou vážností, vyžadovanou pravidly, a svým zvláštním a z reality vydělených prostorem a časem. I. Vágner (1995) charakterizuje změnu postavení hry v současném světě takto: *„Hra v (post)moderní společnosti nabyla významu jako nikdy dříve. Hru jako rituál a hru jako zápas vystřídalo skutečné* ***hraní si****. Člověk ani tak nezdětinštěl jako rezignoval na jednoznačná schémata a konce. Postmoderní člověk je fascinován vlastní fantazií a rád se nechává šokovat letem na jejích perutích. Dokumentuje to vznik* ***Magic and Mystery, styl fantazy****, éra filmových thrillerů, pronikání karikatury a drastické nadsázky do kresby, ale též příchod Neexistujícího hrdiny, rozkvět parapsychologie, prognostiky nebo třeba definování antropického principu.... Vedle* ***hraní*** *si pak existuje ještě jedna významná součást většiny současných her, a to* ***spoluhra****. Jde o dimenzi společně sdíleného prožitku, jehož intenzitu je možno osobní účastí ovlivňovat. Samozřejmě, že tato dimenze existovala odedávna. Nikdy dříve však nebyla doprovázena tak silným nutkáním, ne-li přímo puzením ke spolupráci*" (s. 47 – 48). E. Machková definuje hru typickou pro výchovnou dramatiku takto: *„...hra dramatická, tj. hra dramatického typu, která může mít různé formy a organizaci – může to být etuda, improvizace s dějem i hromadná improvizace s kontaktem hráčů nebo simultánní hra bez něho, může to být pantomima nebo slovní improvizace (improvizovaný dialog, rozhovor) apod., pokud jsou její součástí* ***jednání, role, dramatická nebo aspoň mezilidská situace a děj...*** " (1998, s. 37). Hře jako základní metodě se obšírně věnují publikace prožitkové pedagogiky, globální výchovy i alternativních pedagogických proudů. Vycházejí z různých dělení a z různých hledisek na ni, ale všichni jí přiznávají zásadní postavení. Také např. hnutí kritického myšlení používá herní princip pro rozšíření úhlů pohledů na řešené problémy. Takovým přístupem je princip tzv. šesti klobouků, neboli šesti různých pohledů na tutéž věc.

Tím dostáváme k dalšímu společnému znaku moderní pedagogiky dneška: k **hraní rolí**. Tento původně divadelní prvek se objevuje v celé řadě hnutí a proudů a je využíván s chutí a s efektivitou. Vnáší do výchovy prvek lehkosti a radosti, vlastní hře na „jako" a „kdyby", a opět umožňuje zcela jiný pohled na řešený problém. Dramatická výchova nazývá tento princip „obutím si bot toho druhého". Role využívá také prožitková pedagogika, a to především pro motivaci her a programů, kdy týmy lektorů často sehrávají drobný příběh, sloužící k uvedení do následující činnosti. Typické pro tyto divadelní miniatury je právě ono využívání rolí a otevřené dramatické situace, stavějící před hráče určitý problém k vyřešení. S používáním hraní rolí se velmi často potkáme v alternativních pedagogikách, kdy učitel jejich prostřednictvím např. zadává žákům úkoly, vysvětluje problém nebo naopak si jej nechává vysvětlit dětmi. Jedná se ovšem nejen o role, chápané z hlediska divadla – tedy vytváření určité postavy – ale i o role z hlediska sociologického, jakožto přijetí určitého postavení a závazku

ve společnosti. K tomu pak má nejblíže teorie týmových rolí, velmi často používaná především v prožitkové pedagogice, ale dnes také v pedagogickém projektu „Dokážu to?", zasahujícím poměrně širokou vrstvu učitelů základních a středních škol a zaměřeném na budování školy jako týmu.

ZÁVĚR: komunikace a spolupráce

Společnou charakteristikou, která je vyvrcholením všech předcházejících znaků, a je vlastní všem současným pedagogickým hnutím a směrům, je výrazné zaměření na **komunikaci a spolupráci**. Téměř žádný z těchto proudů není zaměřen pouze na individualitu, ale vždy je jeho **cílem jedinec uvnitř společnosti**. Většina těchto snah pracuje se skupinou (třídou, oddílem, skupinou účastníků kurzu, seminaristy, ...) jako základní jednotkou a prostřednictvím této skupiny, její dynamiky a dalších procesů v ní probíhajících, pak pracuje s jednotlivcem. Bez existence takovéto skupiny téměř není možné pracovat metodami dramatické výchovy, prožitkové pedagogiky, globální výchovy a ani řady alternativních hnutí. Je nemožné učit komunikovat bez existence a uvědomování si příjemce zprávy.

Právě v tom je skryta velká síla a základní přednost těchto proudů – učí jedince žít ve společnosti, nacházet si v ní své místo a prostor a připravují ho na možné změny životního stylu. Zároveň jej učí hledat alternativní řešení konfliktů a dosahovat pro všechny přijatelných kompromisů nutných nejen k přežití, ale i k dalšímu rozvoji a spolupráci. Kladou velký důraz na zapojení jedince do různých skupin a na jeho ovlivňování a učení se prostřednictvím těchto jím dobrovolně přijímaných společenství. To vše pak probíhá především prostřednictvím hry a jí nabízené lehkosti, možnosti omylu a jeho nápravy, humoru, ovšem zároveň na základě hlubokého prožitku potřeby poznání.

LITERATURA

HOLEC, O. *Instruktorský slabikář.* PŠL, 1994. ISSN 1210–5805.
KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80–7178–167–3.
MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha: IPOS, 1998. ISBN 80–7068–103–9.
NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80–7178–405–2.
PIKE,G., SELBY, D. *Globální výchova.* Praha: Grada, 1994. ISBN 80–85623–98–6.
VÁGNER, I. *Svět postmoderních her.* Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80–85787–75–X.

SUMMARY

The article deals with a comparison of the contemporary pedagogic trends, movements and some methods the common basis of which is the involvement of experience into upbringing and education. It looks for further common features and seizes interconnectedness of the trends that centre around a pupil or a student taking an active part in the process of his education by means of co-operation with a group on the one hand, and through play, his own acting and an intense experience on the other hand.