



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

**Pexeso - hra jako didaktická pomůcka pro výtvarnou výchovu  
na ZŠ a ZUŠ**

**Memory game - the game like didactic tool in the process of  
education of visual art on the level of the primary schools  
and the primary art schools**

Vypracovala: Bc. Lenka Bláhová  
Vedoucí práce: Dr. Dominika Sládková, M. A.

České Budějovice 2015

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne: .....

.....  
Podpis studentky

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala vedoucí práce Dr. Dominice Sládkové, M. A. za odborné vedení a cenné rady při zpracování mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala především své rodině a přátelům za podporu, pomoc a trpělivost, kterou mi poskytovali nejen během psaní této diplomové práce i celého studia.

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě základní části. Část teoretickou, která je zaměřena na definici a historický vývoj hry z pohledu její role a pozice v rámci pedagogiky a část praktickou, kterou je autorská verze hry Pexeso. Hra jako fenomén, její funkce a význam v rámci výchovně-edukačního procesu na úrovni základního vzdělávání, je v této diplomové práci zevrubně analyzována s konkrétním zaměřením na výtvarnou výchovu. Hra Pexeso je aplikována s výrazným didaktickým akcentem, jehož cílem je souhrnné zprostředkování obsahu výtvarné výchovy žákům, se specializací na plošné výtvarné vyjádření. Součástí této práce je detailní popis procesu využití didaktické pomůcky při výuce a její obrazová dokumentace.

**Klíčová slova:** hra, didaktická pomůcka, pedagogika, výtvarná výchova, pexeso

BLÁHOVÁ, L. *Pexeso - hra jako didaktická pomůcka pro výtvarnou výchovu na ZŠ a ZUŠ*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: D. Sládková.

## **Abstract**

This master thesis consists of two basic parts. The theoretical part which focuses on the definition and historical evolution of games from the point of view of their function in the process of pedagogy, and the practical part which is Memory game, created by the author. Games as a phenomenon, and their functions and importance within the context of the educational process at the level of elementary education, with a particular focus on art education are analysed in this master thesis. The developed Memory game by the author has a strong didactic accent, the goal of which is to mediate the area of visual art to students. The last part of this master thesis is a detailed description of the process of using the developed didactic tool during teaching and its graphical documentation.

**Key words:** game, didactic tool, pedagogy, art education, memory game

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 Co je to hra.....</b>	<b>11</b>
1. 1 Obecné teorie hry.....	12
1. 2 Reduktivní přístupy .....	14
1. 3 Hra v psychologických teoriích 1. poloviny 20. století.....	16
<b>2 Výskyt her a herních prvků v souvislosti s historií lidstva.....</b>	<b>18</b>
2. 1 Hra na počátku dějin.....	18
2. 2 Hry starověkého Egypta.....	19
2. 3 Hry a jejich existence v období antiky .....	21
2. 4 Herní aktivity pod vlivem středověké skepse .....	22
2. 5 Renesance her v období novověku .....	23
<b>3 Hra jako součást pedagogiky.....</b>	<b>25</b>
3. 1 Škola hrou - role hry v Komenského pojetí.....	25
3. 2 Aktivizující didaktické metody .....	28
3. 2. 1 Didaktická hra .....	30
3. 3 Význam a funkce hry.....	31
3. 3. 1 Význam hry pro psychomotorický vývoj žáka.....	33
3. 3. 2 Výchovné funkce hry.....	34
3. 4 Hra jako volnočasová aktivita .....	36
3. 5 Hra v alternativních didaktických soustavách .....	38
3. 5. 1 Pragmatická pedagogika.....	39
3. 5. 2 Jenský plán .....	40
3. 5. 3 Waldorfská pedagogika.....	41
3. 5. 4 Pedagogika Marie Montessori .....	41
<b>4 Hra jako element výtvarné výchovy v rámci všeobecného vzdělávání.....</b>	<b>43</b>
4. 1 Výtvarná výchova v kontextu vývoje od historie do současnosti .....	44

4. 1. 1 Kapitoly vývoje výtvarného vzdělávání dětí v rámci novověké koncepce.....	45
4. 2 Výtvarná výchova v souvislosti s kurikulárními dokumenty 21. století	49
4. 3 Současné tendence v pojetí výtvarné výchovy a její náplň .....	53
4. 4 Možnosti užití didaktických pomůcek a her během výuky výtvarné výchovy.....	55
4. 4. 1 Didaktické pomůcky ve výtvarné výchově .....	56
4. 4. 2 Variabilita her a herních prvků ve výtvarné výchově.....	57
4. 5 Tvorba a aplikace her ve výtvarné výchově a jejich souvislost s uměním..	60
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>63</b>
<b>1 PEXESO - hra nebo nástroj výuky? .....</b>	<b>64</b>
1. 1 Historie hry Pexeso a charakteristika principu samotné hry .....	65
1. 2 Varianty a transformace názvu hry.....	65
<b>2 Od návrhu k realizaci.....</b>	<b>67</b>
2. 1 Zohlednění tématu vůči věkové kategorii žáků při realizaci samotné hry	68
2. 1. 1 Výběr tématu pro sadu Pexesa .....	68
2. 1. 2 Problematika určení cílové věkové kategorie žáků .....	70
2. 2 Vlastní tvorba hry .....	71
2. 2. 1 Land art – zapojení tvorby dětí do vzniku autorského Pexesa .....	72
<b>3 Varianty užití autorského Pexesa ve výtvarné výchově .....</b>	<b>75</b>
3.1 Uvedení Pexesa v hodinách výtvarné výchovy na ZŠ .....	75
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>86</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>87</b>

## ÚVOD

Stěžejním tématem obou částí této diplomové práce je hra. Hra jako fenomén, který nelze jednoznačně definovat, a to z důvodu jeho neohraničenosti, je zde analyzován především z pohledu pedagogického oboru. Hra, jež tvoří základní osu této práce, je elementem, který pro svou jedinečnost nelze zprostředkovat či prožít dvakrát stejným způsobem. Hra je součástí života každého z nás a mnozí se jí nechali fascinovat natolik, že jejich myšlenky se staly klíčovými nejen pro tuto analýzu, ale zejména pro odvětví několika vědních oborů. Jedním z nich je právě pedagogika. Přestože pojmy hra a pedagogika jsou každý o sobě samostatnou kapitolou, jejich vzájemné přesahy tvoří celek, který se stal výchozím bodem pro vznik této diplomové práce.

Ke zpracování této problematiky v teoretické části práce mě vedla snaha o vytvoření uceleného dokumentu, jehož cílem není primárně podat vyčerpávající informace o fenoménu hry nebo oboru pedagogiky, ale poskytnout čtenáři jistý vhled do oblasti, v níž se vzájemně prolínají a ovlivňují. Tato oblast je pomyslným prostorem, jehož hranice jsou tak rozsáhlé, že ho nelze pojmut v rozsahu diplomové práce. Z toho důvodu, a zejména z důvodu zaměření mého studia jsem se soustředila na oblast výtvarné výchovy v rámci základního vzdělávání. Navzdory specializaci je však nutno pro bližší porozumění tématu zprvu věnovat pozornost obecné pedagogice, didaktické hře a následně se plynule zaměřit na konkrétní oblast. To je důvodem obecnější strukturalizace obsahu, ve které mají své podstatné místo i snahy o definici fenoménu hry a její historický vývoj. To je pomyslným odrazovým můstkem celé diplomové práce, na jejímž konci lze nalézt již zcela konkrétně orientovaný zájem na oblast výtvarné výchovy.

Oblasti výtvarné výchovy, k níž směřuje celá obsahová část analýzy, je věnována čtvrtá kapitola. Právě zde je kladen důraz na objasnění výrazné souvislosti mezi hrou a samotným procesem výtvarného vzdělávání, který je sám o sobě charakteristický svou hravostí. Dalším cílem je vyzdvihnout potenciál předmětu a v kontextu jeho vývoje zdůraznit prvky hry, jejichž společným základem se stala tendence vychovávat a vzdělávat, nejen prostřednictvím didaktických pomůcek a her. Pro hlubší porozumění tématu a jeho terminologii jsem v průběhu zpracování dat vycházela z odborných publikací, mezi jejichž



autory patří např. Hana Babyrádová, Marie Fulková, Helena Hazuková, Jan Slavík a další. Během práce jsem čerpala i z teorií zahraničních autorů, mezi něž patří např. Herbert Read, Donald Winnicott aj. Snažila jsem se především o syntézu poznatků výše uvedených autorit, ovšem s tendencí v zachování jejich subjektivního přístupu.

Tak jako na sebe v přímé souvislosti navazují jednotlivé kapitoly uvedeného textu, navazuje plynule na teoretický základ i praktická část této diplomové práce, jejímž stěžejním tématem je hra Pexeso. Cílem této části je objasnit čtenáři původ a historický vývoj zvolené hry a následně prakticky využít jejího principu ve prospěch žáků i pedagoga předmětu výtvarné výchovy. Na základě existence širokého spektra dostupných didaktických her a pomůcek jsem si uvědomila jejich nedostatek ve výtvarném oboru. Z toho důvodu bylo mým cílem vytvořit v rámci diplomové práce hru, jenž bude didaktickou pomůckou žákům a současně inspiračním zdrojem a možnou metodickou oporou výtvarným pedagogům. Po dostatečném průzkumu na poli teorie jsem strávila mnoho hodin v ateliéru a vytvořila desítky skic a studií, které se později staly podkladem pro realizaci samotné hry, jejíž finální verzí je paradoxně balíček malých karet o velikosti dlaně. Obrazová dokumentace je součástí příloh této práce.

Má autorská verze hry, vzhledem k jejímu zaměření a podmořské tematice veškerých zobrazených motivů, nese název Pexeso – do hlubin výtvarné výchovy. Je zaměřená na plošné výtvarné techniky, jež lze začlenit do náplně předmětu na ZŠ A ZUŠ. Toto omezení je opodstatněno širokou škálou možností těchto technik a jejich relativně snadnou dostupností. Plošné výtvarné techniky jsou často dominantní složkou obsahu výuky výtvarné výchovy, proto je zapotřebí zpřístupnit žákům jejich bohatý repertoár. Cílem této práce tedy zcela jistě není upřednostnit plošnou tvorbu před prostorovou, ale zejména využít jejího potenciálu. Pro možnost závěrečné reflexe vytvořeného souboru karet jsem hru aplikovala přímo při vyučování na základní škole. Průběh výuky a další možnosti využití hry jsou součástí praktické části této diplomové práce, stejně jako jejich fotodokumentace.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 Co je to hra

Za hry a herní prvky lze označit určité chování člověka v různých fázích jeho vývoje, stejně jako je tomu u zvířat, především u savců. Hrou je možno rozumět mnoho jevů, od divadelního představení, fotbalového utkání, hraní na hudební nástroj, hraní karet či dětského pošťuchování, až po ruskou ruletu nebo hraní herních automatů. Obecná definice fenoménu hry je tudíž velmi nejednoznačnou problematikou, jíž se zabývalo a stále zabývá mnoho filosofů, psychologů, pedagogů a dalších vědců. Přes značné množství bádání a teorií vniklých na toto téma, se nám stále nedostalo jednoznačné definice pojmu hra. Vzniklo mnoho různých odborných teorií, jejichž rozkvět nastal zejména v 19. století. Pochopitelně nelze opomenout výjimky, jimiž byli velikáni jako například J. A. Komenský, J. J. Rousseau a B. Fröbel, který zdůrazňoval význam hry v procesu učení, jelikož sám prožil nešťastné dětství a díky tomu se zajímal o výchovu dětí.<sup>1</sup> Každý z těchto myslitelů si klade podobnou otázku. Co je to hra? Jejich výroky a snahy o vymezení tohoto jevu se v mnohém shodují a stejně tak i v mnohém rozcházejí. Jejich samotné bádání lze v jistém slova smyslu rovněž označit za jakousi hru. Hru, která otevírá známé i neznámé oblasti výzkumu, která je motivující k dosažení kladených cílů, snaze o objasnění nových faktů, vyzdvižení opomíjeného či zpochybnění již zmíněného. Definice pojmu hra, kterou nám poskytuje Masarykův naučný slovník z roku 1927, zní: „Činnost, která se koná pro ni samu, pro libost z ní samé prýšící, která není prostředkem k nějakému vzdálenému cíli jako práce.“<sup>2</sup> Vedle oborů, jimiž jsou např. pedagogika a psychologie, se fenoménem hry zabývají i vědci z oboru matematiky. Tento vědní obor nese název *teorie her*. Teorie her se zabývá studiem optimálních strategií při rozhodovacích procesech, jejichž následky jsou nedeterministicko-náhodné.

Hra je svébytná činnost, při níž není primárně nejpodstatnější její výsledek, nýbrž její průběh. Při hře dochází k sebereflexi schopností dítěte, jež vede k uvědomění si vlastních možností, popřípadě touze k jejich zdokonalení. Pro zdravý vývoj dítěte je hra nezbytná, zejména protože jejím prostřednictvím

---

<sup>1</sup> [Srov.] MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. s. 14

<sup>2</sup> *Masarykův slovník naučný: lidová encyklopedie všeobecných vědomostí*. Praha: Československý Kompas, 1933. s. 324

mimo jiné nabývá nové dovednosti, cvičí své pozorovací schopnosti a rozvíjí obrazotvornost. V průběhu hrové činnosti se projevují zájmy dětí, které si tak vytváří vztah k okolí. Principem hry je aktivní činnost, jejíž absence může negativně ovlivnit další vývoj dítěte.<sup>3</sup> Obecně, z laického hlediska, lze říci, že hra je spontánní dobrovolnou činností, jež jedinci, který tuto činnost provádí, přináší jisté uspokojení a radost. Toto obecné tvrzení nám však nepostačí k hlubšímu porozumění tématu hry, proto si nyní uvedeme několik definic tohoto jevu, jejichž autory jsou znalci rozdílných oborů a epoch napříč historií.

Prvním uváděným teoretikem, jenž se zabýval hodnotou hry, je řecký myslitel **Platón** (427 - 347 př. n. l.), který jako první poukázal na důležitou úlohu hry ve vztahu k dítěti a jeho rozvoji. Právě Platón, považovaný za vůbec nejvýznamnějšího myslitele v dějinách lidstva, je autorem následujícího výroku:

*„Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí formou hry, abys také lépe mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.“*

Platón byl, je a bude obdivuhodným myslitelem, jehož významný přínos obohatil nejen jeden obor. Nicméně i některé jeho názory se potýkaly s nesouhlasem. Platón ve svém návrhu ideálního společenství doporučoval v zájmu stability a věčného trvání zákonů hrát stále ty samé hry, za stejných podmínek a stejným způsobem. Tato neměnnost kultu her, měla vést společnost ke kýženému klidu. Platón se totiž domníval, že právě klid povede společnost ke spokojenosti. Nemohl předpokládat, že moderní společnost nebude toužit po klidu, ale naopak bude holdovat novotám a změně. Neustálá tvorba nových her je důkazem toho, že společnost vyžaduje změnu a hraní stále stejných her se brzy omrzí.<sup>4</sup>

## 1. 1 Obecné teorie hry

V této podkapitole se zaměříme na konkrétní jména a jejich přínos do obecnější teorie hry. Za nejvýznamnější myslitele zabývající se tématem hry v dostatečně obecné rovině, tj. z hlediska kulturní antropologie, sociologie a

---

<sup>3</sup>[Srov.] MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA, 1997. s. 11-12

<sup>4</sup>[Srov.] *Zlatý fond her II: [výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice]*. Vyd. 3. Editor Jan Hrkal, Radek Hanuš. Praha: Portál, 2002. s. 18

filozofie, jsou považováni čtyři odborníci. Johan Huizinga, Roger Caillois, Ludwig Wittgenstein a Eugen Fink.<sup>5</sup> V následujícím textu budou ve stručnosti objasněny názory na hru zmíněných myslitelů, jejichž obecné teorie nám snáze pomohou proniknout do dané problematiky.

Prvním ze zmíněných autorů je **Johan Huizinga** (1872-1945). Jeho zřejmě nejznámějším dílem je kniha *Homo Ludens: O původu kultury ve hře*. Huizinga v tomto díle usiluje o celkové prozkoumání kulturního významu hry od období archaického až do 20. století. V díle autor odmítá jakékoli jiné definice fenoménu hry a tvrdí, že právě hra je činitelem, jenž vytváří kulturu. Dále uvádí, že specifická hra je zakotvena hluboko v estetice, a že nelze vysvětlit intenzitu hry jakoukoli biologickou analýzou. „Hra sama o sobě překračuje hranice ryze biologické nebo fyzické činnosti. Je to funkce, která má smysl. Ve hře hraje s sebou něco, co překračuje bezprostřední pud sebezáchovy a vnáší do životní činnosti smysl. Každá hra něco znamená.“<sup>6</sup> Huizinga definuje hru jako dobrovolnou činnost, jež je vykonávána v určitou dobu na určitém místě, podle respektovaných pravidel. Je provázána napětím, potěšením a zejména pocitem nereálného, jiného bytí.<sup>7</sup>

Dalším uznávaným myslitelem v této oblasti je **Roger Caillois** (1913-1978). Francouz, jenž je spolu s výše zmíněným Huizingou zřejmě nejcitovanějším autorem v souvislosti fenoménu hry. Lze říci, že Caillois ve své teorii nepřímo navazuje na Huizingovo dílo *Homo Ludens* a polemizuje s ním, jelikož mu v dosavadní definici chybí prostor pro opomíjené hazardní hry, jež podle něj mají ve světě hry své nesporné místo.<sup>8</sup> Další zajímavostí je Cailloisovo známé třídění her do čtyř kategorií, podle jednotlivých herních principů:

- 1) *Agonální hry*. Hry, založené na principu zápasu a soupeření. Smyslem je vítězství, na základě vložených schopností. Patří sem např. sportovní hry, ale také šachy.
- 2) *Aleatorické hry*. Zde převládá princip náhody. Vyhrává ten, kdo má štěstí. Do této kategorie můžeme zařadit např. hru v kostky.

---

<sup>5</sup> [Srov.] *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Editor Radek Hanuš. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 42

<sup>6</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1971. s. 9

<sup>7</sup> [Srov.] tamtéž, s. 33

<sup>8</sup> [Srov.] *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Editor Radek Hanuš. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 33

- 3) *Vertigonální hry*. Motivací k těmto hrám je narušení rovnováhy, navození pocitu závratě. Zásadní je také pocit jistého rizika. Např. jízda na kolotoči, skoky, pády, provazolezectví.
- 4) *Mimetické hry*. Přetváření reality, možnost být někým jiným, hrát roli. Hlavním principem je nápodoba. Mezi tyto hry řadíme hru s panenkou, nebo např. divadlo živé i loutkové.<sup>9</sup>

**Ludwig Wittgenstein** (1889-1951) je oproti předešlým dvou autoritám méně zmiňovaným autorem a dostává se mu tak poněkud menší pozornosti, přestože pojmu hra je věnována podstatná část jeho filozofických úvah. Pojem hra je podle něj pojmem s nepřesnými hranicemi, jemuž nelze vymezit jasnou definici. Proto zůstává jakousi aproximací s nepřesně vymezenými okraji.<sup>10</sup>

Posledním odborníkem ve zmíněném kvadrantu významných obecných teorií hry je německý filozof **Eugen Fink** (1905-1975). Ve svém výzkumu se zaměřil na ontogenetickou problematiku hry. Je autorem knihy *Hra jako symbol světa*, kde se zabývá hrou zejména ve filozofickém pojetí oproti např. zmíněnému Johanu Huizingovi, který ji zkoumá převážně v kontextu sociologickém. „Přísluší hře, jakmile opustíme dětský věk, ještě nějaká lidská realita, která by stála za zmínku?“<sup>11</sup> Tuto otázku si klade ve své knize, kde následně zdůrazňuje, že hra není spojena pouze s dětstvím, nýbrž celkovým lidským bytím a světem kolem. Fink neumísťuje hru do reálného času a místa, neboť samotná hra má svůj vlastní. Hra je něco neskutečného. To je podle Finka právě to, co dělá z každé hry ojedinělý unikát. Samozřejmě respektuje fakt, že hra má svá pravidla, která jedinec, jenž si chce hrát, musí dobrovolně přijmout.

## 1. 2 Reduktivní přístupy

Po stručném souhrnu čtyř stěžejních myslitelů, kteří byli označeni za autory relativně obecných teorií, jež byly zásadní pro výzkumy dalších badatelů, a které ve větší míře ovlivnily a stále ovlivňují nazírání na fenomén hry, se zaměříme na jejich neméně významné kolegy. V následující podkapitole budou

---

<sup>9</sup> [Srov.] BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. 2. rozš. a opr. vyd., (v Tritonu 1.). V Praze: Triton, 2005. s. 91-92

<sup>10</sup> [Srov.] *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Editor Radek Hanuš. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 33

<sup>11</sup> FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1993. s. 28

zmínění ti autoři, kteří se také značnou mírou podíleli na struktuře teorie hry a kteří byli nepochybným přínosem na spletité cestě za definováním pojmu hra.

Krátce před tím, než Finkovy hypotézy vůbec spatřili světlo světa, objevila se v druhé polovině 19. století jedna z dalších sugestivních teorií zabývající se hrou. Jedná se o teorii přebytečné energie, jejímž autorem je britský filozof a sociolog **Herbert Spencer** (1820-1903). Kardinálním tvrzením jeho teorie je fakt, že děti si hrají z důvodu velkého množství energie, jenž je neustále nutí skákat, dovádět či jakkoli jinak si hrát. „Považoval hru za projev zvláštní vrozené síly a energie, kterou dítě potřebuje vybit.“<sup>12</sup> Tato teorie se zdá být jakýmsi primitivním vysvětlením dětské aktivity, které lze snadno oponovat např. tím, že pro karetní hru není potřeba přebytečné energie, stejně tak jako pro šachy. Existuje spousta her, pro které není zásadní, aby hráč oplýval zvýšenou dávkou energie. K tomuto konfliktu se dostává S. Millarová ve své publikaci *Psychologie hry* a následně udává, že vlastně nelze na Spencerovu teorii nazírat jako na příliš jednoduchou interpretaci přebytečné energie dítěte. „Spencerova teorie ovšem nebyla takto jednoduchá. Jeho podrobné vysvětlení se opírá o spekulace týkající se fyziologické únavy nervových center.“<sup>13</sup> Dále vysvětluje, že tato centra se časem narušují a potřebují čas pro obnovení. Nervová centra se tak po delší době takřka v nečinnosti stávají fyzikálně nestabilními. Následně má centrum tendenci reagovat způsobem, který může obsahovat imitační prvky ve hře. Proto se živočich, jenž neměl delší dobu důvod zápasit, pouští do předstíraných bojů. V případě člověka se může jednat např. o zmíněný šachový turnaj.<sup>14</sup>

Další způsob explikace hry přináší koncem 19. století německý psycholog **Karl Gross**, který uvažuje o hře jako o způsobu nacvičování zručnosti. Podle jeho teorie si jedinec hraje za účelem zdokonalení jistých dovedností, které mu usnadní život v dospělosti. Tuto teorii zpochybňuje Opravilová slovy: „Přestože toto vysvětlení zní logicky, u lidí dospělých, kteří, pokud mohou, se hram rovněž věnují, už neobstojí.“<sup>15</sup> Millarová oponuje tím, že hru dospělých Gross vysvětluje opakováním naučené libé činnosti. Přínos Grossovy teorie spočívá v tom, že i hra v dospělosti, ač se zdá být jakkoli bezúčelná, by mohla být podmíněna biologickými smysly.<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. s. 5

<sup>13</sup> MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. s. 16

<sup>14</sup> [Srov.] tamtéž, s. 16

<sup>15</sup> OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. s. 5

<sup>16</sup> [Srov.] MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. s. 21

S další, zcela odlišnou teorií přišel americký psycholog **Granvill Stanley Hall** (1846-1924). Vycházel z názoru, podle něhož se hrající si jedinec spontánně vrací do minulosti ke svým předkům. Jeho rekapitulační teorie zastává názor, že hra je jakýsi projev vývoje člověka, při němž jedinec znovu prožívá vývoj svého druhu. Oblíbené hrátky s vodou tak mohou podle Halla odkazovat na rybí předky, stejně jako houpání a šplhání vysvětluje pozůstatkem instinktů opic.<sup>17</sup>

Tři stěžejní osobnosti této podkapitoly a jejich teorie vypracované na zdánlivě nesourodých podkladech, jsou ve skutečnosti do jisté míry propojeny na jedné časové ose. Jestliže se Hallova teorie odvolává na život našich předků, lze tvrdit, že se obrací do minulosti. Spencerova teorie přebytku energie je vázána na současnost a vše je završeno Grossovým vysvětlením, že hra je jakási příprava na život, což zřetelně odkazuje na budoucnost.<sup>18</sup>

### 1. 3 Hra v psychologických teoriích 1. poloviny 20. století

Tato podkapitola je věnována závěrům vybraných psychologů, jejichž bádání nebylo primárně věnováno problematice hry jako samostatnému jevu, ale stalo se klíčovou součástí pro pozdější konkrétněji zaměřené výzkumy. Zejména ve Freudově a Piagetově teorii není hra výchozím problémem ani centrem zaměření, nicméně pro nás je podstatný jejich sekundární vliv v podobě dalšího působení a ovlivňování pozdějších výzkumníků. Mezi méně známá jména, která stojí za zmínku, patří např. anglický psycholog William McDougall, který se věnoval zejména působení instinktů, jež čerpají energii ze stejného *zásobníku*, který je zdrojem energie pro hry samotné.<sup>19</sup>

Zakladatel psychoanalýzy, neurolog a psycholog **Sigmund Freud** (1856-1939) přišel s metodou, která využívala hry jako nástroje pro léčení duševně narušených dětí. Hra mu poskytovala možnost vidět hlubinné stránky osobnosti dětí. „Ve hře se lidské chování nemusí přizpůsobovat žádným vnějším danostem, je zcela motivováno přáním jedince. Dítě podle něho odlišuje realitu od hry, ale zároveň si z toho, co převezme z reálného světa jen částečně, vytváří svůj vlastní

---

<sup>17</sup> [Srov.] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. s. 5

<sup>18</sup> [Srov.] BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. 2. rozš. a opr. vyd., (v Tritonu 1.). V Praze: Triton, 2005. s. 88

<sup>19</sup> [Srov.] MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. s. 34



svět.<sup>20</sup> Dítě je při hře samo sobě scénáristou. Mít hlavní slovo je zde pro jedince výsadou, jež se mu v reálném světě nedostává. Pro Freudův výzkum je stěžejním bodem sexualita, která se pro něj stává zásadním faktem pro vysvětlení lidského chování. Není tomu jinak u hry. Skutečnosti, že se dítě při hře vrací k událostem již prožitým, připisoval Freud stejný význam jako snahám libidinózní povahy. Dítě se během hraní vrací k pozitivním i k negativně hodnoceným prožitkům z minulosti. Je to snaha o vypořádání se s prožitou tíživou situací pomocí aktivní reprodukce, za účelem uniknout bolesti a dosáhnout rozkoše.<sup>21</sup>

Dalším významným teoretikem, jenž se mimo jiné zabýval problematikou hry, je ženevský psycholog **Jean Piaget** (1896-1980). Na rozdíl od Freuda, jehož teorie je založena na principech fantazijní hry, Piaget vykládá hru z hlediska intelektuálního vývoje jedince. Uvádí dva základní procesy v kontextu hry, které mají vliv na celý organický vývoj. Jsou jimi asimilace a akomodace. „Asimilace je proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění zvnějšku přijímané informace, akomodace znamená, že se naopak sám vnějšmu světu přizpůsobuje.“<sup>22</sup> Převládá-li u dítěte proces akomodace, dochází k nápodobě. Převládá-li naopak proces asimilace, tj. včleňování nového poznatku mezi dřívější a dítě ho mění na základě svých potřeb, dochází ke hře. Akomodace i asimilace jsou podstatnou součástí vývoje inteligence dítěte.<sup>23</sup> „Z předpokladu, že hra je ryzí asimilací, lze vyvodit závěr, že hra dítěte bude navazovat na jakoukoli činnost, kterou právě zvládlo, a že při tom dojde k určitému překroucení, přizpůsobení reality aby to vyhovovalo jeho potřebám.“<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. s. 5

<sup>21</sup> [Srov.] MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. s. 31

<sup>22</sup> OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. s. 5

<sup>23</sup> [Srov.] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. s. 6

<sup>24</sup> MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. s. 66

## 2 Výskyt her a herních prvků v souvislosti s historií lidstva

Hry byly a stále jsou nedílnou součástí života napříč všemi kulturami lidské společnosti. Hra ač přímo či nepřímo provází populaci již od raného vzniku dějin. Jako doklad tohoto faktu nám slouží literární prameny, obrazy a archeologické vykopávky samotných herních artefaktů. Johan Huizinga tvrdí, že: „Hra je starší než kultura; ať je totiž pojem kultury vymezen sebenepřesněji, přece jen v každém případě předpokládá lidskou společnost, a zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát.“<sup>25</sup> Huizinga dodává, že na tomto základě lze říci, že lidská civilizace nepřipojila žádné zásadní atributy k obecnému pojmu hry, jelikož všechny podstatné rysy hry byly již uplatněny ve hře zvířat.<sup>26</sup> Zde je nutné si uvědomit, že Huizinga hovoří skutečně o nejobecnějším pojmu hry a hravosti, jenž je pomyslným základním pilířem pro další dimenze her, které jsou předmětem této diplomové práce. Hra právě v tomto obecném pojmu, je nedílnou součástí vývoje, na jehož konci můžeme nalézt například didaktické hry, soubory společenských her a mnoho dalších, se kterými je tato práce notně spjata. V následujících podkapitolách bude věnována pozornost vzniku a vývoji her v historickém kontextu. Fakta budou doplněna konkrétními herními artefakty, jež byly dochovány a díky nimž dnes snáze porozumíme tehdejší herní kultuře lidské společnosti.

### 2. 1 Hra na počátku dějin

Mluvíme-li tedy o historii hry, nelze opomenout její kořeny a základní principy, které jak již bylo uvedeno, stojí na samém počátku dějin samotné civilizace. Od pradávna, kdy lidé pro svou obživu sbírali plody, kořínky, housenky a lovili velká zvířata pomocí primitivních nástrojů, platí fakt, že nově narozený jedinec, dítě, již v prvních dvou až třech letech života je nuceno zvládat základy mimořádně složitého elementárního pohybového mechanismu lidského těla. Tento jedinec je nucen rozvíjet nejrůznější dovednosti, čímž mu bude umožněna plnohodnotná existence ve společnosti. Jedná se zde o osvojení nejen

---

<sup>25</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1971. s. 9

<sup>26</sup> [Srov.] tamtéž, s. 9

pohybového ústrojí, ale také řeči. Tyto společenské požadavky určovaly i formy výcviku, jenž měl často podobu hry. Do instinktivních a spontánních her raného období se prolínala i vlastní konstruktivní činnost, díky níž se dítě snaže zapojilo do komunity.<sup>27</sup> „Hra přejímá podoby aktivity, v níž jsou obsaženy zárodečné formy lidské práce. Vytváří se neoddělené a neoddělitelné sepětí prvků práce a hry, hry a práce.“<sup>28</sup> Primitivní lidská společenství kladla na jedince nejrůznější požadavky, ať už se jednalo o odvahu, zručnost či fyzickou sílu. Tato kritéria byla posuzována během tzv. iniciačních slavností, kde dospívající veřejně prokazovali celé komunitě, jak využili období příprav. K prověření fyzické obratnosti mnohdy posloužily různé hry a zápasy.<sup>29</sup>

„Zatímco v tomto období jsou hry významným prostředkem pro uspokojování potřeb vedoucích k možnému vysvětlení světa, jsou hry v nadcházejícím období charakteristické již svou možnou kategorizací. Setkáme se tak s hrami gymnastickými, hrami v institucích a ve volném čase, hrami orientovanými na tělo i na ducha. Evidentní je i proměna funkce kultovní ve funkci estetickou a etickou.“<sup>30</sup>

Olivová ve svém díle *Lidé a hry* zdůrazňuje tenkou hranici mezi slavností a hrou a vyzdvihuje fakt, že slavnosti jsou zárodečnou formou nově se rodících volnočasových aktivit.

## 2. 2 Hry starověkého Egypta

Nyní se na časové ose přesuneme do období, z něhož máme nezvratné důkazy o existenci her a hraček starých Egyptanů. Z archeologických nálezů starověké říše lidstvo získalo první nezvratný důkaz o výskytu her, ve kterých se hráč přesouvá z pozice aktivního účastníka do pozice pasivního hráče. Tím je myšleno, že jeho osoba není hlavním aktérem jeho hry, nýbrž se stává zastupitelným médiem a hraje prostřednictvím symbolického předmětu – hracího kamene. Nereální hráči v nereálním prostředí. To je počátek deskové hry, jakou známe dnes. „Pravděpodobně nejstarší herní deska byla objevena

<sup>27</sup> [Srov.] OLIVOVÁ, Věra. *Lidé a hry: historická geneze sportu*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1979. s. 17

<sup>28</sup> OLIVOVÁ, Věra. *Lidé a hry: historická geneze sportu*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1979. s. 17

<sup>29</sup> [Srov.] tamtéž, s. 18

<sup>30</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 23

v horním Egyptě, při archeologickém průzkumu pohřebiště u osady El Mahasma.<sup>31</sup> Jednalo se o nález herní desky rozdělené do několika herních polí, k nimž patří dvacet tvarovaných herních kamenů dvou různých velikostí. Tato hra je podle dostupných informací stará téměř šest tisíc let. Deskové hry na rozdíl od ostatních druhů her bývají spojeny s konkrétními hmatatelnými nástroji a pomůckami, jimiž jsou herní desky, kostky, figurky (hrací kameny). Materiály pro výrobu těchto pomocných artefaktů byly nejrůznějšího charakteru. Nižší společenské vrstvy si vyráběly hry ze dřeva nebo hlíny, zatímco bohatí a mocní si nechávali vyrobit hry z ušlechtlejších materiálů např. ze slonoviny, vzácných dřevin či drahých kamenů. Na této úrovni herní prvky přesahovaly do sfér uměleckých děl.<sup>32</sup> Další deskové hry dochované ze starého Egypta jsou například *Mehen*, kde je hrací pole stylizováno do tvaru hada nebo známější hra *Senat*, která je v jistém směru podobná šachům nebo dámě, jak je známe dnes. Zde je hrací pole rozděleno nejčastěji do třiceti polí, po kterých hráči postupují hracími kameny. Egypťané jsou známi svým zájmem o společenský život a zábavu všeho druhu, z čehož vyplývá jejich zalíbení ve společenských, nejen deskových hrách.

„K prvním archeologickým nálezům patří hračky pocházející ze starověkého Egypta: míč z papyru, dřevěný krokodýl s pohyblivou čelistí a hliněné figurky, jež mohly sloužit jako panenky i jako kultovní předměty.“<sup>33</sup> Děti z bohatších rodin měly figurky např. z alabastru nebo slonoviny.

Velké množství těchto figurek bylo nalezeno v hrobce faraona Tutanchamona. Nejmladší Egypťané měli dřevěné nebo slonovinové zvířátko na kolečkách, které tahali na provázku za sebou. Tyto hračky měly nejčastěji podobu opice, krokodýla, osla nebo hrocha.<sup>34</sup>

Kromě hraček a deskových her se lidé ve starém Egyptě pochopitelně s oblibou věnovali i hrám pohybovým, kde se uplatňovala odvaha, fyzická síla účastníků a strategie. Oblíbené bylo nejen účastnění se těmto her, ale i jejich sledování. Jednalo se zejména o závody na koních, lov, závody v plavání a míčové hry.

---

<sup>31</sup> ZAPLETAL, Miloš. *Velká kniha deskových her*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1991. s. 9

<sup>32</sup> [Srov.] ZAPLETAL, Miloš. *Velká kniha deskových her*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1991. s. 9

<sup>33</sup> MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 9

<sup>34</sup> [Srov.] Hry a hračky starých Egypťanů [online]. 2007 [cit. 2015-03-21]. Dostupné z: <http://masch.blog.cz/0710/hry-a-hracky-starych-egyptanu>

## 2. 3 Hry a jejich existence v období antiky

Soutěživost je jedna z nejstarších lidských a základních vlastností lidské kultury. Jestliže budeme považovat za mládí lidstva starověkou řeckou kulturu, pak sama o sobě toto tvrzení potvrzuje.<sup>35</sup> Výchova vedla jedince k dospělosti mnohdy náročným fyzickým cvičením, během něhož byli mladí Řekové účastníky mnoha her. Přestože se jednalo zejména o hry sportovního charakteru, Řekové přisuzovali kromě fyzické zdatnosti neméně podstatný význam rozvoji duševnímu. Jak dokládá kalokagathia, tělesná a duševní harmonie byla na prvním místě. Výchovný systém Sparty pojímal hru nejen jako nástroj k získání fyzické síly a mrštnosti potřebné k boji, ale také jako didaktický prostředek v oblasti školství a jako rekreační a zábavní prvek v mimoškolní volnočasové oblasti.<sup>36</sup>

V roce 776 př. n. l. se uskutečnily historicky první olympijské hry. Jednalo se o závody např. v běhu, hodů diskem či střelbě z luku. Také během konání těchto slavnostních her Řekové dbali na to, aby hry jako takové obsahovaly více funkcí najednou. Společenskou, mírovou a etickou. Etickou funkcí je myšleno přísné dohlížení na mravní způsobilost mladých závodníků.<sup>37</sup>

Ve starověkém Řecku se lidé věnovali nejen hrám sportovním, ale také hrám, jejich ústředním dějištěm byla hrací deska. Za nejznámější hru, která má své kořeny v této době, jsou považovány vrhcáby. Samozřejmě jako každá hra, i tato prošla za uplynulá tisíciletí mnoha změnami, nicméně primární myšlenka zůstává nadále stejná. Herní tandem dvou hráčů, přičemž každý z nich se snaží v co nejkratším časovém intervalu projít celou herní plochou. Hráči jsou zastoupeni hracími kameny. Přestože se při hře používají kostky, není zcela založena na pouze na náhodě. Hráč může využít nejrůznější strategie, jelikož každý hod mu otevírá několik možností, z nichž si musí vybrat jedinou.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 25

<sup>36</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 28

<sup>37</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. s. 83

<sup>38</sup> PIJANOWSKI, Lech a Wojciech PIJANOWSKI. *Encyklopedie světových her*. V Praze: Universum, 2008. s. 23

Z tohoto období byla částečně dochována freska v knósském paláci, která zobrazuje hru dětí. Děti jsou zde znázorněny při hře, kdy bezprostředně lezou po zemi a posunují svými hracími kameny. V Paleokastru dále byla nalezena soška hrajícího si dítěte, zhotovená ze slonoviny.<sup>39</sup>

V pozdější etapě, v období starověkého Říma byla hra původně považována za průpravu k boji. Později se hra stále častěji přesouvala z pole aktivního hraní do oblasti pasivní účasti, čehož jsou důkazem například oblíbené zápasy gladiátorů či cirkus. Hra se stala monumentem v oblasti zábavy a volného času, který se těšil stále větší oblibě. Vzniklé amfiteátry byly plné napětí, očekávání, krutosti a rozmanitých emocionálních projevů.

V této době vznikaly první školy, v nichž byli žáci vedeni zejména k preciznímu řečnictví, které bylo považováno za vrchol vzdělanosti. Zde se dostáváme k zásadnímu mezníku, kdy je hra ve škole prvně oficiálně považovaná za součást a nástroj výchovy. V pozadí této principální změny stojí Marcus Fabius Quintilianus, muž, který poukazyval na didaktický prvek her a jejich významný smysl při výuce. V jeho spisech se objevuje historicky první zmínka o hrách, jejichž funkce je zcela didaktická. Jednalo se o hry a hračky, pomocí kterých se děti učili poznávat a psát jednotlivá písmena abecedy a cvičit paměť. Dále připravoval pro své žáky různé jazykolamy a řečnické soutěže. Tento vzdělávací koncept má mnoho společných atributů s pozdější koncepcí škola hrou J. A. Komenského.<sup>40</sup> „Pro Quintiliána jsou hry známkou zdravého a čilého ducha dětí, ale poskytují učitelům také možnost děti lépe poznat. Hra se vždy pojí s procvičováním určitých dovedností.“<sup>41</sup> Díky tomuto přístupu lidstvo udělalo zásadní pokrok na poli výchovně - vzdělávacím. Hra je poprvé prezentována jako prostředek poskytující osvojování vědomostí.

## 2. 4 Herní aktivity pod vlivem středověké skepse

Jestliže život antického lidu se soustředil zejména na aktivní prožívání přítomnosti, her, a nejrůznějších volnočasových aktivit, středověcí křesťané

---

<sup>39</sup> [Srov.] OLIVOVÁ, Věra. *Lidé a hry: historická geneze sportu*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1979. s. 60

<sup>40</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 36

<sup>41</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 36

naopak vyznávají pokoru a askezi. Podle některých původních křesťanských dogmat byly veškeré pohybové hry přísně odmítány, jelikož tělesno jako takové je velmi náchylné k hříchu. Přestože křesťanství v těchto dobách se striktně odvracelo od tělesných rozkoší a zábav s tím spojených, rodí se pozdější výchovný ideál rytíře. Během rytířského výchovného procesu, byl život mladých pánů zpestřován nejrůznějšími hrami, jimiž byly např. kostky, kuželky, tanec i hry deskové a karetní.<sup>42</sup> „V období středověku, nejvíce snad v 11. století, 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.“<sup>43</sup>

Hry ve středověku byly záležitostí převážně šlechtických a bohatších vrstev, jelikož bohatí měli více volného času i prostředků. Nicméně se rozšířily i do menších měst a na venkov, kde plnily stejně záslužnou funkci, ač v mnohdy prostém chudším provedení. Oblíbená byla především hra v kostky, jelikož jejich zhotovení nevyžadovalo nikterak zvláštní dovednosti ani materiál.

Ze 13. století pochází jedinečný spis věnovaný primárně nejrůznějším deskovým hrám. Byla to první kniha zasvěcená hrám. Spis nese název *Alonso el Sabio: Libros de Acedrex dados e tablas* (Alfonze Moudrého kniha o šachové hře). Právě Alfonz X., španělský král zvaný Moudrý nechal tuto knihu sepsat. Svazek není věnován pouze hře v šachy, ale objevuje se zde hra mlýnek, velký mlýn, ovčinec, již zmíněné řecké vrhcáby a alquerque (patrně předchůdce dnešní dámy).<sup>44</sup> Přesto, že co do obliby hry stále nabývaly na intenzitě, církev je stále odsuzovala a hráče zatracovala. Duchovní měli přísný zákaz se jakýchkoliv her účastnit.

## 2. 5 Renesance her v období novověku

Oproti středověkému člověku, jenž byl takřka nucen oprostit se od zábavy a podobných osobních práv, bylo lidem v době renesance umožněno vymanit se z této despotie. Člověk byl pokládán za svéprávnou osobu, která je schopna

---

<sup>42</sup> [Srov.] tamtéž, s. 39-40

<sup>43</sup> NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. s. 84

<sup>44</sup> [Srov.] ZAPLETAL, Miloš. *Velká kniha deskových her*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1991. s. 10

používat vlastního rozumu a tím usilovat o vlastní práva. Tedy i právo bavit se, hrát si. Oblíbenou zábavou byla gymnastika, závody lodí, míčové hry, nově vznikající karnevaly (Itálie) apod. „Celý kontext doby se samozřejmě promítl i do názorů na dítě a jeho výchovu.“<sup>45</sup> Nové metodické koncepce kritizovaly dosavadní dril a přetěžování paměti dětí. Pedagogičtí teoretikové nově přisuzují význam ontogenetickému vývoji. Hra se stala znovuobjeveným prostředkem využívaným ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hra a výchova – toto spojení se stalo zásadním tématem na pedagogickém poli. Zabýval se jím např. Erasmus Rotterdamský, který nejvíce oponoval středověkým učebním metodám, dále pak Juan Luis Vives, který nepřímou navazuje na Quintiliána a doporučuje užívat her nejen jako prostředku výukového ale také diagnostického. Učitel totiž během hry může pozorovat spontánní projevy dětí v zápalu hry.<sup>46</sup> Se snahou o vytvoření takového školního systému, který přináší nejen vědomostní pokrok, ale taktéž radost, přišel v 15. století Vittorino da Feltre. Ve svých teoriích se také opírá o Quintiliánovy názory a stejně jako on je striktním odpůrcem trestů. Hra dětí je prevencí před nekázní, tudíž eliminuje nutnost trestat. Hra má podle jeho slov využití nejen ve fyzických aktivitách, ale také v hodinách matematiky, logiky či hudby.<sup>47</sup>

Ve školách bylo žákům dopřáno hrát hry, které měli primárně odlehčit učební proces, ale zároveň samy byly nástrojem výuky. Jednalo se tedy o hry didaktického typu. Oblíbené byly hry pohybové i intelektuální. Naopak na hru v kostky bylo často nahlíženo jako na hazardní hru, která neměla žádný kladný vliv na rozvoj těla ani ducha. „V komparaci se středověkými hrami mají hry ve výchovných koncepcích renesančních myslitelů blíže k samotné výchově.“<sup>48</sup> Herní prvky, které jsou zařazovány do výuky pro její oživení, mají stále častěji sekundární sofistikovaný účel, jenž z nich dělá didaktický nástroj. Je zde více než patrný rozvoj myšlenkových postojů k výchově prostřednictvím hry. Hry, která se začíná stále více strukturovat a na kterou je stále častěji nazíráno jako na záležitost intelektuální a užitečnou.

---

<sup>45</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 43

<sup>46</sup> [Srov.] tamtéž, s. 43-44

<sup>47</sup> [Srov.] OLIVOVÁ, Věra. *Lidé a hry: historická geneze sportu*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1979. s. 279-280

<sup>48</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 47



### **3 Hra jako součást pedagogiky**

Charakteristickým rysem dnešního vzdělávání je mimo jiné posun od prostého zprostředkovávání učiva prostřednictvím fádniho způsobu získávání informací nasloucháním a nazíráním k aktivnímu, zážitkovému učení. Nové pojetí, díky jemuž se v současnosti tradiční učení transformuje do aktivní různorodé činnosti, obohacuje vzdělávací proces a poskytuje přirozenou motivaci žáků. Důležitým nástrojem této aktivizující metody učení je hra. Hra, která přináší do učebního procesu prvek uvolnění, dobrovolnosti, radosti a mnohých dalších v souladu s didaktickým zprostředkováváním učiva. Je zde potřeba klást důraz na didaktickou funkci hry, jelikož samotná hra by neměla být pouze nositelem uvolnění jakožto odpočinku od učení, nýbrž by měla být vnesena do výuky s dokonale promyšleným didaktickým záměrem. Hra by měla být přirozeným prostředkem učení. Tím se stane dokonalým zprostředkovatelem obsahu vzdělávání a bezprostřední nenucenou součástí celého vyučování.

Systematicky jsou herní prvky začleňovány do výuky až v díle Jana Ámose Komenského, jemuž je věnovaná následující podkapitola. Právě počínaje tímto obdobím dostává hra poprvé výchovnou funkci a stává se uznávaným nástrojem výuky. Dále v této kapitole.

#### **3. 1 Škola hrou - role hry v Komenského pojetí**

Tato kapitola je věnována významnému českému mysliteli, spisovateli, filozofovi, jímž byl Jan Ámos Komenský (1592 – 1670). Ačkoli téma Komenského by mohlo být bezesporu bezmezně rozvedeno v mnoha dimenzích, stěžejní pro tuto práci je zejména jeho činnost na poli pedagogickém. Zejména pojednává-li o hře. Přesto, že Komenský zcela jistě nebyl prvním teoretikem, jenž poukázal na podstatu propojení výchovy a hry, je jeho přínos v tomto kontextu značný.

J. A. Komenský striktně odmítal pasivní školu, založenou na fádním poslouchání výkladu. Hru považoval za nedílnou součást pedagogického systému, vyčlenil jí prostor ve výkladu učiva, periodizoval ji podle věku a udal zásady jejího správného využití ve výuce. Sám chápe hru ve dvou podobách:

- Hru jako divadelní představení
- Hru jako didaktickou metodu

Obě tyto herní roviny jsou v mnohém propojeny a vzájemně se doplňují.<sup>49</sup> První pojednává o významu divadelního představení a spolupráce žáků na jeho přípravách. Snoubí se zde výchovně vzdělávací proces spolu s estetickým prožitkem, jenž rozvíjí nejen ducha, ale i tělo zúčastněného jedince. Divadelní představení hrané žáky, nebyla v době Komenského pedagogického působení novinkou, avšak novým byl jeho postoj a záměr k samotné činnosti. Nešlo primárně o samotné nacvičení divadla, nýbrž o to, aby si žáci prostřednictvím této činnosti mimo jiné vštípili historické souvislosti spojené s tématem uváděné hry a naučili se veřejnému vystupování.

Druhá podoba hry v Komenského teorii je chápána jako didaktická metoda, kde autor staví pojmy *škola* a *hra* na rovnocennou úroveň a apeluje na nezbytnost jejich vzájemného propojování. Stejně jako ve hře, tak i ve výuce je zapotřebí dosáhnout příjemnosti a jednoduchosti, jenž posiluje žakovu motivaci a současně jeho snahu dělat pokroky v dosavadním poznání. Učební látka by měla být žákům přednesena ve snadno pochopitelné formě, přirozeně a plynule jako je tomu u hry. „Subjektivní pocity žáka, pocity libosti či radosti z učení je možno tedy ovlivnit nejen tím, že je žák silně motivován, připraven učit se, ale i objektivně tak, že uspořádáme systematicky a logicky učivo, aby umožňovalo jeho osvojování a tím posilování sebeuspokojení a sebedůvěry žáka.“<sup>50</sup> Výše zmiňovaných požadavků příjemnosti a jednoduchosti lze dosáhnout vhodnou volbou učiva, uspořádáním jeho obsahu do zajímavé, pro žáky přitažlivé podoby. Hravou formou se tak žáci nenásilně proberou učivem, které by se jim jindy jevilo jako méně přitažlivé. Hra tedy nejen baví, nýbrž i vzdělává. „Vážné věci by se hrou měli přetvářet ve věci radostné.“<sup>51</sup> „Hra je chápána jako metoda, způsob, jak rozvinout u dítěte soutěživost, snahu vyniknout a tím se dobrat cíle. Hru je však možno chápat rovněž jako prostředek, jak rozvíjet vrozené dispozice dítěte a jejich vhodnou stimulací snadněji docílit úspěchu.“<sup>52</sup>

<sup>49</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 49

<sup>50</sup> UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. s. 21

<sup>51</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 60

<sup>52</sup> UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. s. 22

Komenský ve svém díle ustanovil sedm základních požadavků, jež jsou základními atributy pro realizaci hry ve výuce. Jsou jimi:

**I. Pohyb**

Není jí myšlena pouze fyzická činnost, ale také myšlení – pohyb duševní. Vše, čeho má jedinec dosáhnout musí být založeno na jeho vlastní činnosti (pohybu).

**II. Vlastní rozhodnutí**

Tímto požadavkem je kladen důraz na svobodu volby, jelikož nikdo si nebude hrát z donucení. Stane-li se tak, hra přestává být hrou, jelikož z ní vymizí potěšení. Svoboda volby je chápána jako výlučná výsada jedince a je důležité ji uplatnit ve všech hlediscích lidského bytí, tudíž i při hře.

**III. Družnost**

Třetím požadavkem je myšleno, že vše, co je spojeno s radostí z hraní, vychází ze společné činnosti. Kooperace s dalšími jedinci, je právě tím, co dělá hru hrou. Přátelské soutěžení je při hře téměř nepostradatelným rysem.

**IV. Závodění**

V návaznosti na zmíněnou družnost, je závodění jevem, jenž dává žákům příležitost porovnávat své výkony v konfrontaci s ostatními jedinci téže sociální skupiny. Je to způsob, jak se naučit přijmout nejen výhru, ale i porážku.

**V. Řád**

Každá hra má svá pravidla, jež zdůrazňují podmínky všem zúčastněným. Přesto, že hra je v první řadě dobrovolnou spontánní činností, má svůj řád. Bez pravidel by nebyla hra. Kromě jednotlivých herních pravidel, řád určuje pravidelnost střídání činnosti práce - učení a odpočinku - hry.

**VI. Lehkost v provozování hry**

Tímto bodem Komenský usiluje o přenesení radostnosti dětských her na školní práci. Opět se tedy dostáváme ke zmiňovanému požadavku

jednoduchosti. Lehkost v provozování hry je tím, co vede jedince k radosti z učení.

## VII. Příjemný cíl

Posledním, sedmým požadavkem je myšleno dovršení herní činnosti, jež dodává hře smysluplnost. Dopršení, které vede k odpočinku, uvolnění a relaxaci. Umožňuje žákovi odreagování a obnovení síly k dalšímu soustředění na výukovou činnost.<sup>53</sup>

Jan Ámos Komenský prosazoval tvořivost, aktivitu a hru dětí, čímž respektoval jejich přirozený vývoj. Poukazoval na fakt, že v kompetenci učitele by měla být schopnost odlehčit učivo, je-li jeho obsah dlouhodobě náročný. Pedagog by měl umět vnést do výuky jakousi vzpruhu - impuls, jenž dovede udržet další pozornost žáků. Zde je ideální prostor právě pro hru. Dalším důležitým aspektem při vyučování i hraní jsou podle Komenského dobře načasované přestávky, díky nimž hra i učivo nezpůsobí nechuť či únavu. Hra je tedy v Komenského koncepci výuky základním atributem správného pedagogického působení. Hra je tím, co pozvedne učivo na pro žáky přijatelnější koncepci poznání. Hru pokládal za stejně nezbytnou pro vývoj dítěte, jako například spánek či zdravé stravování.

## 3. 2 Aktivizující didaktické metody

Pojem didaktická metoda je pro jakoukoli výuku nezanedbatelným prvkem. Průběh vyučování je vždy zprostředkováván pomocí nějaké z široké škály didaktických metod. Vyučovací metoda je didaktická aktivita, která rozvíjí vzdělanostní profil žáka a zaměřuje se na dosahování výchovných i vzdělávacích cílů. Spočívá ve způsobu zprostředkování učiva, jeho úpravou a zvolením vhodného postupu či aktivity tak, aby fixace učební látky byla dosažena co nejefektivněji.

S ohledem na téma této práce se zaměříme zejména na aktivizující didaktické metody, jejichž součástí je mimo jiné hra. „V podstatě každá metoda, je-li správně a ve vhodném okamžiku užitá, může svým způsobem přispívat

---

<sup>53</sup> [Srov.] UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. s. 23-24

k aktivizaci učebních činností žáků i jejich výsledků.<sup>54</sup> Josef Maňák rozdělil aktivitu žáků během vyučování do následujících čtyř stupňů:

- Aktivita vynucená – nastává v momentě kdy, jsou žáci donuceni vykonávat aktivitu proti své vůli, např. pod tlakem, nebo za trest
- Aktivita navozená – žáci vykonávají činnost na vyzvání učitele bez vlastního rozhodnutí (např. opakování učiva)
- Aktivita nezávislá – žáci se bez váhání a bez výrazného pobízení učitele spontánně zapojují do činnosti
- Aktivita angažovaná – žáci plní úkoly iniciativně z vlastní vůle a projevují tak samostatnost a zodpovědnost<sup>55</sup>

V kontrastu s klasickou vyučovací hodinou, kde je patrná převaha monologické frontální metody zprostředkování učiva z pozice učitele, je vyučování doplněné o aktivizační metody pro žáky pestřejší a mnohem přijatelnější. Cílem aplikace těchto metod je především oživení a poskytnutí změny v samotném procesu vyučování. Je zapotřebí brát zřetel na to, že aktivizační metoda by měla zprostředkovávat učivo ve stejném rozsahu jako běžný výklad. Mění se pouze forma, přičemž obsah musí být z pohledu kvality zachován. Z tohoto důvodu se nelze spoléhat pouze na metody tohoto typu, jelikož mnohdy je obsah učební látky náročnější a není v kompetenci konkrétní aktivizační metody. V těchto případech je potřeba zvážit, zda by metoda neměla být pouze doplňující činností. Učitelé často využívají aktivizačních metod zejména ke shrnutí a fixaci učiva např. aplikací didaktických her ve formě vědomostních kvízů, křížovek apod. Z toho vyplývá, že ideální variantou je kombinace zmíněných dvou metod.

Aktivizační metody lze dělit mnoha různými způsoby, jelikož existuje mnoho faktorů, jimiž jsou specifikovány. Uvedeme si zde jeden z nejpraktičtějších a nejjednodušších způsobů jejich členění. Aktivizační metody lze třídit podle:

- Náročnosti přípravy (čas, materiál, pomůcky)
- Časové náročnosti
- Zařazení do kategorií (situační, diskusní metody, úlohy, hry)
- Účelu a cílů použití ve výuce (diagnostika, opakování, motivace, odreagování)<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. s. 11

<sup>55</sup> [Srov.] MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001

<sup>56</sup> [Srov.] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. s. 81

„Je důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit. A o to jde především.“<sup>57</sup>

Nyní jsme si velmi stručně objasnili pojem aktivizačních metod a dále se zaměříme konkrétněji na jejich dílčí kategorii, jíž je didaktická hra, která je předmětem této diplomové práce.

### 3. 2. 1 Didaktická hra

Didaktická hra spadá do kategorie didaktických pomůcek, využívaných ve výchovně-vzdělávacím procesu nejen za účelem obohatit výuku o prvek zábavy, ale především za účelem předávat žákům informace jinou, nejednotvárnou formou, jak již bylo uvedeno výše. „Tradiční i zcela moderní pomůcka je ztělesněním umění učit, v každé z nich je vyjádřena didaktická práce učitele. Budto toho, který pomůcku vytváří před očima žáků, anebo toho nepřítomného učitele, který ji vytvořil pro své kolegy.“<sup>58</sup> Hru volíme jako prostředek aktivizační a iniciační s tím, že řada didaktických pomůcek dále působí ve druhém plánu jako prostředek socializační.<sup>59</sup>

Humanistická koncepce se kriticky staví k přeceňování poznatků ve výchovně-vzdělávacím procesu, zejména z důvodu možného snižování možností osobnostního rozvoje v důsledku tradičního vyučování. Naopak tvořivé vyučování formuje žáka komplexně a vede ho k aktivitě a samostatnosti.<sup>60</sup> Pojem didaktická hra je velice aktuální téma současného výchovně-vzdělávacího programu nejen na základních školách, ale také v mateřských školách, školních družinách a jiných volnočasových institucích. Pro tuto práci jsou však cílovou skupinou zejména žáci základních škol, proto se zaměřím především na jejich potřeby. Didaktická hra má několik stěžejních charakteristických rysů. Zejména cíle. Účelem těchto her je primárně zprostředkovat žákům nové informace, poznatky či zkušenosti. Mnoho didaktických her je zaměřeno na rozvoj

---

<sup>57</sup> [Srov.] tamtéž, s. 28

<sup>58</sup> *Moderní didaktická technika ve vyučování. II. část.* České Budějovice: Krajský pedagogický ústav, 1977. s. 4

<sup>59</sup> HOUŠKA, Tomáš. *Škola pro třetí tisíciletí.* Vyd. 3. Praha: Tomáš Houška, 1995. s. 58

<sup>60</sup> [Srov.] KOŽUCHOVÁ, Mária a Korčáková, Eva. Využití didaktické hry v elementárním vzdělávání. In: *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně.* Brno: Paido, 1997. s. 56

konkrétních schopností, např. sluchu, paměti, komunikačních dovedností apod. Společným cílem všech těchto her je vzdělávat nebo procvičovat jisté dovednosti zábavnou formou, která je sama o sobě prostředkem poznání. Jak nejjednodušeji definovat pojem didaktická hra? Je to metoda na pomyslné hranici mezi učením a hrou. Dítě má primárně pocit, že si během výuky hraje. Skutečnost, že se učí, je pro něho vedlejší, jelikož se baví, nicméně je zásadní pro celkový proces jeho vzdělávání. „Didaktická hra zapojuje žáky velmi intenzivně do vyučovacího procesu a přináší tvořivou, uvolněnou atmosféru a emoční prožívání, které je z hlediska učení důležité.“<sup>61</sup> Didaktická hra je zároveň i motivačním prostředkem. V současné době existují různé hry, vytvořené pro potřeby vzdělávání dětí, které jsou zaměřené na konkrétní předmět nebo na procvičení konkrétních dovedností. Pedagog, využívající didaktické hry by měl před jejím samotným uvedením zvážit její vhodnost, možnosti a pravidla. Každá hra je vytvořena pro jistou věkovou kategorii žáků nebo alespoň vyžaduje jisté úpravy před zahájením hraní. Hra by měla mít jasná, stanovená pravidla, s nimiž musí být žáci seznámeni předem. V momentě, kdy není hra zprostředkovaná v dostatečné kvalitě, její interpretace je zmatená či neúplná, žáci rychle o takovou hru ztrácí zájem a je obtížné je opakovaně k této hře motivovat. „Je vhodné hry obměňovat, protože při hře, která se ve stejné formě opakuje příliš často, dětský zájem ochabuje. Nové varianty však děti povzbudí a probudí u nich novou radost ze hry. Tím se didaktická hodnota hry zvyšuje.“<sup>62</sup> Prostřednictvím didaktické hry může učitel zjišťovat úroveň znalostí a dovedností žáků. Skupinová hra dále učitelům nabízí možnost komparace vědomostí všech dětí ve třídě.

### 3. 3 Význam a funkce hry

„Hra je výchovný prostředek, který hrál významnou roli během celého historického vývoje pedagogického myšlení, nachází svou oblibu i u dnešních dětí, a to nejen pro svoji libost, kterou účastníkům přináší.“<sup>63</sup> Hra patří mezi prostředky zážitkové pedagogiky. Hra děti baví, umožňuje jim prožívat. Během

<sup>61</sup> LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. s. 122

<sup>62</sup> PAUSEWANG, Elfriede. *130 didaktických her: pro skupiny dětí od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1994. s. 5

<sup>63</sup> NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. s. 19

hry v rámci vyučování se i zdánlivě nepříjemné povinnosti spojené s nuceným vnímáním učební látky mění v radost a potěšení. V průběhu hry má dítě možnost lépe poznat sebe samo i své okolí. Hra a hrové předstírání umožňuje dítěti experimentovat se svými emocemi, prozkoumávat je, eliminovat strach. Procvičování paměti spolu se zapojováním větší či menší mírou fantazie má na dítě a jeho chápání významný vliv. Za pomoci názorného, hravého vyjádření má jedinec možnost snáze porozumět zdánlivě obtížné a pro něj záhadné události.<sup>64</sup> Obecně lze tvrdit, že hra má pro dítě primárně význam zábavy, chce si hru užít, zkoumat a objevovat. Kýžený sekundární význam hrové činnosti nastává tehdy, učí-li se během této zábavní činnosti novým poznatkům a nabývá další zkušenosti. „Hry umožňují rozvoj praktických dovedností, empatie, postřehu, komunikace, umožňují také vytvářet si představu o sobě samém, což je z pedagogického i psychologického hlediska velmi důležité.“<sup>65</sup> Také Donald Woods Winnicott (1896-1971), britský psychoanalytik ve svém díle *Playing and reality* upozorňuje na kladný psychologický aspekt dětského hraní. Podle Winnicotta je dobré mít na paměti, že hraní je mimojiné samo o sobě terapií, a že zprostředkovat dítěti možnost hrát si, pozitivně ovlivňuje jeho psychický vývoj. To je také základem vytvoření pozitivního sociálního postoje k hraní.<sup>66</sup>

Dalším stěžejním významem hry je její vliv na posilování pozornosti. Vychází z koncentrace dětského vědomí během hry a podstatnou měrou pomáhá při výchově. Schopnost udržet pozornost je jedním ze základních předpokladů úspěšné činnosti v období dětství i dospělosti.<sup>67</sup> V neposlední řadě je zapotřebí uvést rekreační a oddechový význam her. Jak uvádí Miloš Zapletal, spisovatel literatury pro mládež, pedagog a jeden z nejznámějších českých autorů, zabývajících se hrou, hra je nejlepší formou aktivního odpočinku. Dokonale naplňuje volný čas.<sup>68</sup> Hra jako volnočasová aktivita je pojem, kterému bude věnována pozornost v další části této kapitoly.

---

<sup>64</sup> [Srov.] MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. s. 191

<sup>65</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena. *Jak se děti učí hrou*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. s. 12

<sup>66</sup> [Srov.] WINNICOTT, Donald W. *Playing and reality*. 1st pub. London: Routledge, 1999. s. 67

<sup>67</sup> [Srov.] MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA, 1997. s. 14

<sup>68</sup> [Srov.] ZAPLETAL, Miloš. *Encyklopedie her: 1000 her v tělocvičně, na hřišti, na louce, ve městě, v terénu, v místnosti*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1973. s. 7



### 3. 3. 1 Význam hry pro psychomotorický vývoj žáka

Hra má podstatnou roli během vývoje jedince na každém jeho vývojovém stupni. Avšak její podstata, význam i její samotné vnímání dítětem se mnohdy diametrálně liší. „Ve třech letech přichází do kolektivu, aby si s druhými dětmi hrálo - za další tři roky však musí být zralé pro kolektiv, který pod vedením učitele systematicky pracuje, tj. učí se.“<sup>69</sup> Tato zásadní změna nazírání na hru může mít v případě špatného vedení herní činnosti negativní dopad na vnímání celkového procesu hraní a tím i učení. Je zde zapotřebí citlivého pedagogického přístupu, díky kterému dítě neztratí iluze o tom, že svět zábavy a hraní definitivně skončil zahájením školní docházky. Hra, která byla dosud na prvním místě je postupně nahrazena, neboli lépe řečeno doplněna učením a nutností soustředit se na méně zajímavé úkoly. Na první místo veškerého požadovaného zájmu se tedy dostává učení a hra degraduje na druhé místo, což může být příčinou zklamání, psychické nerovnováhy či počátkem stresu ze školního prostředí. Žáci mladšího školního věku preferují závodivé hry a míčové hry, jelikož si uvědomují svou zlepšující se obratnost a zručnost. Nejen motorika, ale také kognitivní schopnosti se rapidně zdokonalují, což dokazuje inklinace k deskovým a karetním hrám, které byly doposud vnímány jako složité. „Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství, projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující nejenom z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování.“<sup>70</sup> Je zde patrný nárůst touhy po vlastní úspěšnosti, kterou si jedinec čím dál více uvědomuje. Zatímco doposud mu stačila k uspokojení pochvala, nyní je mnohem důležitější vlastní vědomí úspěchu.

Pro starší školní věk a období dospívání, které je typické emocionální nestabilitou a kritickému postoji k vlastní osobnosti je příznačná inklinace ke skupině. Tato tendence potřeby sounáležitosti s vrstevníky se projevuje i ve hře. Stále oblíbenější jsou hry ve skupinách, i přes vznikající pohlavní rozdíly mezi chlapci a děvčaty. „Dospívající si postupně osvojí abstraktní způsob myšlení, kde se předmětem úvah může stát cokoli. Obsah je zaměnitelný, ale způsob tj. forma

---

<sup>69</sup> MATĚJČEK, Zdeněk a Jaroslav KOCH. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Vyd. 1. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1960. s. 283

<sup>70</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. s. 237

zůstává stejná.<sup>71</sup> Dospívající mnohem více vyhledávají hry na vyšší intelektuální úrovni a jsou častěji schopni ocenit jejich didaktický záměr. Skupinou je kladně hodnocen fakt, že hra je do jisté míry zábavou i přínosem. Ve hře se uplatňuje odvaha i napětí. V období adolescence se dále zvyšuje kapacita paměti, díky níž je jedinec schopen uplatňovat strategie, které doposud nebyl schopen vyvinout.

### 3. 3. 2 Výchovné funkce hry

Během hraní her, ať už se jejich děj odehrává kdekoli, působí na dítě mnoho různých faktorů. Nejen prostředí, ale také spoluhráči, pedagogické vedení či samotná herní činnost mají vliv na celkový vjem, jehož se dětem dostává. „V rámci celého historického vývoje je patrná proměna hry monofunkční ve hru multifunkční. Zcela jasný význam, který s sebou hra dříve přinášela – např. kultovní, náboženský, estetický apod., byl postupně rozšiřován až do současnosti, kdy jen stěží můžeme vypozařovat pouze jednu hlavní funkci hry.“<sup>72</sup> Právě ony výchovné funkce jsou jedním ze stěžejních důvodů zapojování her do výchovně-vzdělávacího procesu dětí. Osobnost jedince je během hraní často odhalována bezprostředním, nenásilným a spontánním způsobem. Stejně tak je velice citlivá vůči okolí, snadno ovlivnitelná a zranitelná. Právě proto je zapotřebí věnovat herním aktivitám pozornost, čas a prostor. Hra formuje tělesné i duševní oblasti. Dětem se dostává možnost získat nové zkušenosti, dovednosti a vědomosti, díky nimž jsou schopni pokroku po fyzické i duševní stránce. Determinací výchovných funkcí hry se zabývala ve 20. století doktorka pedagogických věd, Lili Monatová. Přestože její dílo je věnováno zejména předškolní pedagogice, v tomto případě si dovoluujeme tvrdit, že v kontextu funkcí her jako takových, lze uplatnit její pozorování i na děti školního věku, jelikož se zde vyskytuje mnoho společných prvků.

Mnoho her má primárně vliv na rozvoj motoriky. Právě tělesné a pohybové schopnosti jsou rozvíjeny zejména při sportovních hrách, na hřišti či v hale. Tento druh her je zapotřebí začleňovat do aktivity dětí již v útlém věku, čímž jim umožníme progresivní vývoj a upevníme tak jejich tělesnou odolnost.

---

<sup>71</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. s. 333

<sup>72</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 104

Podstatnou roli hraje zdraví a tělesné možnosti dítěte, na něž pedagog musí brát zřetel, zařazuje-li je podobné aktivity do činnosti dětí. Funkce hry se v tomto směru koncentruje zejména na obratnost, stabilitu a manipulaci s předměty, díky níž se dítěti dostává větší jistoty během plnění dalších úkolů.

Další funkcí her je rozvoj komunikačních schopností. Řečové kompetence jsou vyžadovány během hraní běžných her, ale zejména u těch, jež jsou předem navrženy pro obohacení slovní zásoby, nebo zaměřeny na plynulý spontánní projev. „Dlouhodobým systematickým sledováním několika set her jsme mohli konstatovat, že nejvíce narůstá slovní doprovod u her konstruktivních a úlohových. Dítě současně jedná a mluví ústy té osoby, jejíž roli ve hře převzalo.“<sup>73</sup> Nejen aktivním mluvením dochází k rozvoji řečových kompetencí. Pokud je hráč ve hře pasivním účastníkem, tj. poslouchá mluvený projev spoluhráčů či učitele taktéž to ovlivňuje jeho možný pokrok po této stránce. Má zde své místo dialog i monolog. Současně se rovněž zdokonalují poznávací funkce. Pestrá škála dětských her podává zásadní informace o stupni rozvoje poznávacích procesů a rovněž o celkové úrovni dítěte a je velmi podstatná pro sloučení řeči, konání a myšlení.<sup>74</sup>

Nyní se dostáváme ke vzdělávacím funkcím her pro děti. Hra, která dítě vzdělává, umožňuje naučit se novým poznatkům, získávat informace, zdokonalit zručnost. Tím lze odkázat na teorii Karla Grosse z konce 19. století, o němž již byla zmínka v první kapitole této práce, a který hru determinoval jako nácvik pro budoucí život. Vzdělávací funkce je zásadní pro konkrétní skupinu her, již bude v této práci ještě věnována pozornost později. Jsou jimi didaktické hry, které podporují rozvoj myšlení a soustřeďují se na předávání nových informací, popř. učiva zábavnou formou.

Další z funkcí, již jsou hry užitečné, je funkce citová. Děti nelze do hraní nutit násilnou formou. Hru je vždy potřeba uvést takovým způsobem, aby v nich sama vzbudila zájem a libost. V případě, že hra jedince baví, získává si tak jeho pozornost a cit. Dochází tehdy k vnitřní motivaci, založené na citové funkci, jež v dítěti vzbudila náklonnost. Jen za těchto okolností se bude ke hraní opakovaně rádo vracet.

„Postupně se uplatňují při hrách také vyšší city, zvláště city intelektuální a estetické. Proto je potřebné sledovat pozorně a rozvíjet estetickou funkci

---

<sup>73</sup> MONATOVÁ, Lili. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1980. s. 75

<sup>74</sup> [Srov.] tamtéž, s. 76

dětské hry.<sup>75</sup> Estetická funkce podporuje v dětech smysl pro vnímání krásy. Při tvorbě, či inscenaci hry se nelze zaměřit pouze na sled událostí a průběh hry samotné, ale je nutno přihlížet i k estetické stránce. Například vizuální zpracování deskové či karetní hry hraje významnou roli v tom, zda dítě vůbec bude hru chtít hrát. V dětech bychom takto měli postupně formovat dobrý vkus. Mravní funkcí hry, rozumíme například přejímání kladných vzorů při řešení různých situací, jež mohou ve hře nastat. Děti zde čerpají inspiraci z již prožitých situací, tím pádem snadno přejímají i špatné vzory. Je povinností pedagoga tyto situace příslušným způsobem korigovat. Mravní funkcí hry dále rozumíme schopnost dítěte tolerovat pravidla hry. Každá hra má více či méně striktní pravidla, která je jedinec, jenž se chce dobrovolně hry zúčastnit nucen respektovat. Schopnost přijmout stanovený řád učí děti poslušnosti a mravní způsobilosti. Hra je z tohoto důvodu v soudobých koncepcích výchovně-vzdělávacího programu právem zařazována mezi efektivní nástroje mravní výchovy. Děti jsou často vystavovány rozhodnutí, které je nutí vyvinout takové řešení, které je posune přes konkrétní překážku, aniž by porušili pravidla hry.<sup>76</sup>

Závěrem se dostáváme k funkci společenské. Během hraní se dítě často dostává do kontaktu s vrstevníky (hovoříme-li o školní třídě) a je povinno s nimi kooperovat na příslušné úrovni, již hra vyžaduje. Zde se kombinuje zejména zmíněná řečová a mravní funkce. Schopnost komunikovat se spoluhráči je velice přínosná zkušenost pro budoucí život. Nechme děti pasivně pozorovat, ale také aktivně se zapojovat do hry a tím živit sociální funkci, která je nedílnou součástí výchovných hodnot dětských her.

### **3. 4 Hra jako volnočasová aktivita**

Vzdělávání v institucích jako je škola nepřímo, ale úzce souvisí s aktivitou, kterou děti vykonávají ve volném čase. Pedagogika volného času je jednou z disciplín pedagogiky, které se dostává v posledních letech stále větší pozornosti. Způsob, kterým děti tráví svůj volný čas, ovlivňuje jejich vývoj a spolu s časem stráveným ve škole utváří jejich osobnost. Proto je důležité, aby

---

<sup>75</sup> MONATOVÁ, Lili. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1980. s. 77

<sup>76</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. s. 21

ho trávili smysluplně. Způsoby nazírání na volný čas se vyvíjí a mění stejně tak jako se mění doba, ve které žijeme. Volný čas lze chápat jako hru, kde si jedinec sám určuje pravidla.

Jiří Němec uvádí zásadní rozdíly v chápání volného času v kontextu vývoje 20. století a rozděluje je do třech etap. První etapa zahrnující 50. - 60. léta je známá upřednostňováním prací před volným časem. Vzhledem k této hodnotové stupnici se stává předmětem volného času odpočinek za účelem rehabilitace pracovních sil. To platí i pro vzdělávání, které je chápáno jako proces zvyšování pracovní kvalifikace. V druhé etapě, v 70. - 80. letech, lze zaregistrovat jisté oddělení času pro práci a osobního volna. Volný čas se stává prostorem pro uspokojování osobních a kulturních potřeb. V této době vzniká mnoho zájmových kroužků pro děti ve školách i v mimoškolních institucích. Volný čas už není pouze prostorem pro odpočinek, ale zejména pro zábavu. Poslední etapou je podle Němce období soudobé společnosti, kde se volný čas postupně stává doménou. Pro děti je odreačováním od školy a zároveň zábavou.<sup>77</sup>

Co je tedy volný čas dětí a jak souvisí s hrou a pedagogikou? „Hra jako výchovný prostředek má v dějinách své pevné místo a je uznávána nejen v oblasti školní, ale i mimoškolní výchovy.“<sup>78</sup> B. Rotterová a J. Čáp se ve svém výzkumu volného času odvolávají na definici K. Marxe, který jej definoval slovy „čas, kterým člověk může disponovat“. Dále uvádí, že právě ve volném čase je mnoho příležitostí k poznání i výchovnému ovlivňování aktivity dětí a mládeže.<sup>79</sup> Zhruba jednu třetinu dne děti stráví věnováním se školním povinnostem, druhou třetinu věnují spánku a třetí třetinu lze označit jako volný čas, ve kterém vzniká prostor, kde v rámci možností svobodně volí činnosti, jenž jim přináší radost, zábavu a odpočinek. Tyto aktivity se značně podílí na rozvíjení tělesných i duševních schopností. „Specifickou zvláštností volného času dětí a mládeže je to, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování.“<sup>80</sup> Děti jsou nedostatečně zkušené v oblasti správné orientace a nakládání s volným časem, proto je zde potřeba citlivého a nenásilného vedení. Prostřednictvím správně zvolené hry, můžeme ovlivňovat nejen fyzickou zdatnost dítěte, ale i jeho vůli a

---

<sup>77</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. s. 15-16

<sup>78</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 103

<sup>79</sup> ROTTEROVÁ, Božena a Jan ČÁP. *Výchova aktivity mládeže ve volném čase: pedagogické a psychologické otázky volného času žáků základních devítiletých škol, výběrových škol a učňů*. Praha: Univerzita Karlova, 1976. s. 40

<sup>80</sup> NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. s. 17

intelekt. Hra se tak stává pedagogickým prostředkem výchovně-vzdělávacího působení ve škole i mimo ni.<sup>81</sup> „Kromě toho účast dětí na společensky hodnotné a pedagogicky vedené zájmové činnosti od prvních let školní docházky vytváří návyk zabývat se i ve starším školním věku a v dospělosti společensky užitečnou činností, účelně využívat svůj volný čas.“<sup>82</sup> Děti vyhledávají ve svém volném čase takové činnosti, které odpovídají jejich předpokladům, ve kterých by vynikli a dosáhli tak spokojenosti. Pedagog by měl mít přehled o zájmech dítěte a o jeho volnočasových aktivitách. „Výsledkem je kvalitně promyšlená nabídka zájmové činnosti. Velkou roli při její volbě sehraje vedoucí zájmového kroužku. Ten by měl zpracovat plán činnosti, který obsahuje: cíl, obsah, úkoly, materiální a organizační zajištění činnosti.“<sup>83</sup> Takovýmto působením vede pedagog dítě k samostatnosti, aktivitě a způsobilosti smysluplně organizovat svůj volný čas. Výše uvedené didaktické hry, primárně zkonstruované pro využívání během výuky, lze využít i ve volném čase dětí, je-li to v jejich zájmu. Například během zájmového kroužku nebo doma. Jak již bylo uvedeno, didaktická hra nejen vzdělává, ale také baví. Proto jí lze využít i mimo vyučování a to čistě za účelem zábavy. Hra přináší dětem radost během vyučování i ve volném čase. Hra je tím co spojuje příjemné s užitečným, volný čas a školu.

### 3. 5 Hra v alternativních didaktických soustavách

Na tomto místě by bylo zbytečné dopodrobna se zabývat pojmem alternativní pedagogika, jelikož toto téma již bylo zpracované nesčetněkrát. Proto se tato kapitola zaměří jen okrajově na některé z alternativních vyučovacích koncepcí, zejména se zaměřením na využívání hry. Inovativní a alternativní pedagogickou koncepcí nelze chápat pouze velké koncepce typu waldorfského a montessoriovského školství, ale lze tak označit jakýkoli *jiný* přístup ze strany pedagoga. Tyto koncepce se u nás rozšiřovaly zejména po roce 1989 a představují hned několik různých variant přístupu ke vzdělávání a výchově. Důraz je kladen na kooperaci, individuální přístup k jednotlivci a

---

<sup>81</sup>[Srov.] BRINDZA, Ján. *Deti a ich volný čas*. 1.vyd. Bratislava: Smena, 1984. s. 55

<sup>82</sup> HÁJEK, Bedřich. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. s. 7

<sup>83</sup> NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. s. 25

respektování jeho ontogenetického vývoje. Výuka obsahuje velké množství aktivizačních didaktických metod. Toto je jen velmi stručná charakteristika alternativního školství, jelikož každý ze systémů má velmi osobité rysy, těžko hledat slova, jež by je charakterizovala obecně. V následujícím textu se zaměříme na některé z nich a jejich způsoby začleňování hry do výchovně-vzdělávacího procesu.

### 3. 5. 1 Pragmatická pedagogika

Autorem reformního hnutí, jehož kořeny sahají do konce 19. století, je americký filosof, psycholog a pedagog John Dewey (1859 – 1952), který začleňuje hru do svého výchovného systému. Podstata výuky spočívá zejména ve zkušenosti. Právě zkušenost a praktičnost autor staví do popředí zájmu, jelikož ona sama je prostředkem vzdělání a výchovy. Tento alternativní systém upřednostňuje takovou výuku, během níž žáci řeší konkrétní problém a následně na základě osobní zkušenosti dospějí k vlastní teorii a řešení. Oproti klasické výuce, která má základy v teoretických znalostech je zde základem zkušenost z praxe. „Oponenti této školy tvrdili, že žáci nezískávají vědomosti, ale zkušenosti.“<sup>84</sup> Tento fakt však Dewey naopak považoval za pozitivum, neboť vědomostí žáci nabývali právě na základě vlastní zkušenosti.<sup>85</sup>

Učení Johna Deweye je založeno na aktivní činnosti a hře, ve které se odráží dětmi vnímaná skutečnost, která je zároveň poučuje o světě, kde žijí. Jádrem výchovně-vzdělávacího procesu je sloučení hry a práce. Žáci plní úkoly, v nichž jsou zakomponovány prvky práce i hry. Tyto dva pojmy v tomto případě nelze stavět do opozice. Dewey zdůrazňuje fakt, že není důležité poukazovat na rozdíly mezi hrou a prací, nicméně jeden zásadní rozdíl přiznává. Oproti práci, ve hře je činnost sama sobě cílem. Tento rozdíl si však uvědomují děti až v pozdějším věku, jelikož žáci útlého věku tuto hranici nevnímají. Autor dále doporučuje, vnášení volnočasových aktivit a her do školního prostředí za účelem propojení výuky a volného času a tím i přirozenějšího vnímání školy ze stran

---

<sup>84</sup> HOUŠKA, Tomáš. *Škola pro třetí tisíciletí*. Vyd. 3. Praha: Tomáš Houška, 1995. s. 140

<sup>85</sup> [Srov.] tamtéž, s. 140

studentů.<sup>86</sup> „Dewey tedy hodnotu hry (analogicky i práce) spatřuje ve hře samé, ale přiznává jí také funkci prostředku, neboť prostřednictvím hry se dítě dovídá, jak má žít.“<sup>87</sup>

### 3. 5. 2 Jenský plán

V první třetině 20. století se v Německu dostal do podvědomí veřejnosti nový alternativní pedagogický směr, jehož autorem byl profesor pedagogiky Peter Petersen (1884 – 1952). Jenský plán vytvářel ze školního prostředí společnost s rodinnou atmosférou, kde byl všem dětem dopřáván svobodný rozvoj v přirozeném prostředí. Žáci se specializují ve volitelných předmětech a následně jsou hodnoceni slovně. Činnost probíhá v týdenních plánech, projektech, jejichž součástí jsou čtyři základní pedagogické situace. Rozhovor, hra, práce a slavnost. Hra je zakomponována zejména pro její podporu paměti, myšlení a pozornosti.

Samotnou hru Petersen zavádí do vyučování nejrůznějšími způsoby. Například jsou ve škole speciální místnosti, určené pouze pro hru. Autor komponuje do školního rozvrhu hodiny volného hraní, kde je využíváno zejména didaktických her. Tyto hry mají striktně zabudovaný didaktický cíl, nikdy nejsou pouze nahodilé za účelem vyplnění volného času.<sup>88</sup> „Petersenovi šlo důraznější autonomii pedagogiky, o její viditelnější postavení nad psychologií i dalšími vědami. Jde o závažný krok, který byl přijímán s pochopením, ale také kriticky, zejména ze strany psychologů.“<sup>89</sup> Kritika této alternativy vznikala zejména kvůli nemožnosti ze strany pedagoga mít naprostou kontrolu nad žáky, z důvodu jejich převládajících samostatných činnostech. Tím se automaticky degraduje kázeň ve třídě, nastává hluk a chaos.

---

<sup>86</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 77-78

<sup>87</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 79

<sup>88</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 80

<sup>89</sup> CACH, Josef. *Reformní (alternativní) pedagogika: výzva k nápravě společnosti*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. s. 27



### 3. 5. 3 Waldorfská pedagogika

U nás v současné době jeden ze dvou nejrozšířenějších typů alternativního vzdělávání je tzv. Waldorfská škola. Koncepce vychází z antroposofické antropologie Rudolfa Steinera (1861 – 1925). Tento *svobodný* druh školy, jež vznikl roku 1919 v Německu, je zaměřen na praktický život dítěte a jeho všestranný rozvoj. „Veškerou činnost dětí provází hra v nejširším slova smyslu, která podle Steinera ruší intelektuální napětí běžné ve státních školách a zabraňuje povrchní výchovné drezuře, vedoucí k jednostrannému přeceňování intelektuálních možností dítěte.“<sup>90</sup> Systém je založen na úzké propojenosti mezi rodinou a školou, s níž jsou rodiče ve velmi úzkém kontaktu. Během vyučovacích *epoch* je využíváno mnoha didaktických her, zejména pro rozvoj vyjadřování a fixaci cizích jazyků. V učebním plánu je patrná snaha o dosažení harmonie vědy, umění a duchovních hodnot. Absence učebnic vyžaduje množství didaktických pomůcek, které si učitelé vyrábí sami, popř. ve spolupráci s žáky. Spolupráce zde převažuje nad soutěživostí, a to i během her, jejichž výběr je tomu přizpůsoben.

Na Waldorfských školách je hra zakomponována do výuky v daleko větší míře než na jiných školách. U mladších dětí (zejména předškoláků) převládá hra volná, oproti tomu u dětí staršího školního věku přebírá funkci hra dramatická.<sup>91</sup> Koncepce waldorfské pedagogiky je silně spjata s křesťanstvím, což je mnohdy hůře akceptovatelné pro děti z ateistických rodin. V souvislosti s touto nevýhodou, je nutno podotknout, že mnoho škol, označovaných jako waldorfské, pracuje v současné době jen s některými principy této koncepce a neváží se tedy striktně na Steinera.<sup>92</sup> A právě tato nejednotnost je zdrojem další vlny kritiky, stejně jako zmíněná absence učebnic a moderních didaktických pomůcek.

### 3. 5. 4 Pedagogika Marie Montessori

Spolu s předchozí Steinerovou koncepcí tvoří jakýsi tandem nejčastěji realizovaných pedagogických alternativ. Maria Montessori (1870 – 1952)

---

<sup>90</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. s. 17

<sup>91</sup> [Srov.] NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 80

<sup>92</sup> [Srov.] HOUŠKA, Tomáš. *Škola pro třetí tisíciletí*. Vyd. 3. Praha: Tomáš Houška, 1995. s. 143-144

přinesla počátkem 20. století mnoho nových názorů, ze kterých mnozí pedagogové čerpají dodnes. Montessori poukazuje na fakt, že právě dětství je stěžejní etapou života. Výchova dle autorky má být efektivní pomocí, jež značně přispívá ke zdravému vývoji dítěte. Tato pomoc je zprostředkována množstvím didaktického materiálu, pomocí něhož se děti učí formou pokus-omyl. Tyto didaktické hry a hračky přispívají k rozvoji všestranného potenciálu dítěte na základě vlastní zkušenosti, jelikož činnost vykonávaná rukou je základem k pochopení všeho. „Dětská aktivita a spontánnost je základem toho, že děti za pomoci didaktického materiálu dosahují pozoruhodných výsledků v rozvoji samostatnosti i v učení.“<sup>93</sup>

Právě samostatnost, vhodné prostředí, speciální didaktické pomůcky a hry jsou základními činiteli ve zprostředkování kvalitní výchovy a výuky. Didaktické hry jsou určeny zejména ke stimulaci a rozvoji smyslové aktivity dětí, mají konkrétní účel a jsou nástrojem k osvojení zkušenosti. Pestrá škála materiálů, zejména dřeva, je typická pro všechny montessori pomůcky. Hrám je přizpůsoben celý interiér školní třídy, absence zasedacího pořádku umožňuje dětem přesunout se s činností na zem. Autorka při práci s dětmi spoléhá na jejich vrozený pud k aktivitě a sebevýchově. „Jistým nedostatkem, který z jejího výchovného působení vyplývá, je poměrně málo příležitostí ke společným činnostem dětí a vzájemnosti práce v kolektivu.“<sup>94</sup> Přesto, že pedagogická koncepce Marie Montessori je pramenem mnoha kontroverzních názorů a neshod, nadále beze sporu náleží k určujícím pedagogickým proudům 20. století.

---

<sup>93</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. s. 26

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 29

## 4 Hra jako element výtvarné výchovy v rámci všeobecného vzdělávání

Přesto, že obsahově následující text kontinuálně navazuje na předešlá témata, jelikož je také úzce vázán na pedagogiku, v této diplomové práci je výtvarné výchově záměrně vyhrazena samostatná kapitola. Je tomu tak zejména z důvodu zaměření teoretické a praktické části práce. Doposud jsme se zabývali hrou obecně, v historickém kontextu, a hrou v pedagogice. Nyní se dostáváme do pasáže, která tematicky propojuje teoretickou i praktickou část, z důvodu její výtvarné specializace.

„Termín výtvarná výchova je mimořádně výstižný. Skrývají se pod ním dva různé procesy, které probíhají souběžně a jsou vzájemně neoddělitelné – výtvarné vzdělávání a výchovné působení.“<sup>95</sup> Obecně lze výtvarně-výchovné vzdělávání nazvat druhem herní aktivity, v níž není důležitý výsledek, nýbrž celkový proces celé činnosti. Obsahem výtvarné výchovy není pouze osvojování technologických výtvarných postupů, ale je jím zejména rozvoj pozorovacích schopností, rozvoj fantazie a kreativity, estetické citlivosti, sebepoznávání apod. Během výtvarné tvorby dochází k syntéze poznatků, které se významně podílí na rozvoji osobnosti dítěte. Smyslové setkání s výtvarnou formou se stává pro žáky zážitkem, baví je a lze ho tedy označit za výtvarnou hru. Základem je smyslový prožitek dítěte a jeho potěšení z tvořivé činnosti, která se děje formou hry. Herbert Read, jemuž bude věnována pozornost ještě v další části této diplomové práce, strukturoval herní činnost do čtyř kategorií. Dle jeho tvrzení se hry dětí mohou rozvíjet čtyřmi směry, které odpovídají čtyřem základním mentálním funkcím:

- Citová funkce – drama
- Smyslová funkce – kresba
- Intuitivní funkce – tanec a hudba
- Myšlenková funkce – dovednost

---

<sup>95</sup> ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. s. 12

Takto rozvinutá hravá činnost slučuje podle Reada všechny komponenty elementární funkce výchovy.<sup>96</sup> „Tyto stránky výchovy jsou stránkami jediného procesu a nelze je od sebe oddělovat a přitom jim vzájemně neuškodit.“<sup>97</sup>

V dnešní době si málokdo uvědomuje potenciál výtvarné výchovy, a proto nejsou její možnosti často využívány či jsou degradovány. Pokud je výtvarná výchova na základní škole nedoceněným a často také podceňovaným předmětem, odráží se to na žácích, kteří strádají z důvodu absence výše uvedených významových kvalit doprovázených výtvarnou činností.

#### **4. 1 Výtvarná výchova v kontextu vývoje od historie do současnosti**

Výtvarná výchova současnosti jednoznačně odvozuje svůj statut od výtvarného umění. Nelpí již přednostně na úplné znalosti technických postupů a snaze po plné reprodukci vnímané skutečnosti.<sup>98</sup> Abychom se mohli konkrétně zaměřit na současný stav výtvarného vzdělávání dětí na základních školách, nelze opomenout jeho historický vývoj. Umění stejně jako výchova provází lidstvo už od počátku. „Výchova jako proces formování lidí, bytostí historicky a společensky podmíněných, představuje jednu z nezbytných podmínek existence společnosti, neboť umožňuje zachovat a dále rozvíjet dílo, které lidstvo ve své historii vytvořilo.“<sup>99</sup> Výchovná činnost v kontextu výtvarné výchovy, stejně jako jiných předmětů prošla během historie mnoha různými proměnami, které dále ovlivnily její vývoj. V následující podkapitole si tedy připomeňme základní údaje, osobnosti a mezníky, jež byly zásadní pro vývoj výtvarné výchovy, a díky nimž evoluce výtvarného vzdělávání dospěla do současné podoby.

---

<sup>96</sup> [Srov.] READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967. S. 253-254

<sup>97</sup> READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967. S. 254

<sup>98</sup> [Srov.] *Věda a výzkum ve výtvarné výchově: sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997*. Editor Jan Slavík. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. s. 23

<sup>99</sup> MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1997. s. 48

#### 4. 1. 1 Kapitoly vývoje výtvarného vzdělávání dětí v rámci novověké koncepce

Cílem této podkapitoly není zprostředkovat kompletní historický přehled, či vyčerpávající analýzu vývoje vyučování kreslení a výtvarné výchovy, ale ve stručnosti podat elementární přehled zásadních fakt, která je nutno zmínit pro následné zkoumání současného stavu tohoto předmětu.

Jako výchozí bod přehledu novověké koncepce výtvarného vzdělávání si stanovme dílo a působení Jana Amose Komenského, jemuž jsme se již věnovali v předchozích částech této diplomové práce. Výsledkem práce Jana Amose Komenského byla mimo jiné snaha dát tehdejší estetické výchově jistý pedagogický řád. Jako jeden z prvních poukazoval na skutečnost, že dítě se výtvarnou činností zabývá samo od sebe a ne primárně na popud vnějšího okolí. V názorech dalších pedagogů, jimiž byl např. John Locke (1632 – 1704) nebo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) pak převažuje naprostý utilitarismus, který opomíjí oblast představ a širší pojetí výtvarné činnosti. Přesto jim však nelze upřít mnohé obecné přínosy oboru. Například Rousseauovo poukazování na krásu v nahodilosti přírody a striktní odmítání kreslení podle pravítka a funkce předloh.<sup>100</sup>

Roku 1774 přišla zásadní školská reforma, díky Marii Terezii (1717 – 1780), která za dobu své vlády vydala Všeobecný řád školní. Školství bylo prohlášeno za státní organizaci a na školách byl založen předmět *kreslení*. Tento předmět byl zejména kázeňského charakteru a jeho náplní byly tři základní metody:

- Kopírování podle předlohy
- Stigmografická metoda - Hillardtovy perforované papíry určené k propojování jednotlivých bodů
- Geometrická metoda - rýsování *krasotvarů* pomocí pravítka a kružítko

John Ruskin (1819 – 1900), umělecký a sociální kritik, ve svém díle dospěl k názoru, že nápravu společnosti lze přivodit výchovou. Uvědomoval si vztahy sociálního života, umění a nutnost výchovy dětí k dobrému vkusu.<sup>101</sup> Těmito myšlenkami byl ovlivněn i výtvarník a publicista William Morris (1834 – 1896), který roku 1861 založil hnutí Arts and craft movement. Toto reformní snažení

<sup>100</sup> [Srov.] HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1991. s. 15-17

<sup>101</sup> [Srov.] tamtéž, s. 19

odmítalo průmyslovou výrobu, a upřednostňovalo výtvarnou činnost v dílnách a ateliérech. Morris kritizoval tehdejší stav výtvarného vzdělávání a zastával názor, že jedinec musí primárně poznávat a až následně zahájit výtvarnou činnost.

Ve třetí třetině 19. století byly na našem území, resp. Rakouska-Uherska vyřčeny požadavky na reformu školního kreslení. Do středu zájmu se dostává potřeba ohlížet se na vývoj dítěte a jeho fantazii. V souvislosti s tím byla potřeba zavedení kreslení z představy, což bylo doposud nevídané. Na základě těchto požadavků vznikly v osmdesátých letech 19. století nové učební osnovy:

- Orientace na impresionismus - studium přírody nejen v plenéru
- Orientace na secesi - částečná inovace dosavadních metod, ale princip zůstává stejný. Hlavní místo zde má plošnost a stylizace.

Ornamentální kreslení bylo náplní předmětu až do dvacátých let 20. století. Důvodem kritiky ornamentálního proudu byly politicko-sociální důvody. S novými názory přichází nové psychologizující pojetí výtvarné výchovy. V této době vznikají četné studie zabývající se dětským výtvarným projevem. „Trvale a ku prospěchu výtvarné výchovy a výchovy vůbec byla pozornost obrácena k doposud opomíjenému vztahu výtvarného vyjadřování a psychické sféry osobnosti dítěte.“<sup>102</sup>

Novými osobnostmi v oboru se stávají např. František Čáda (1865 – 1918), který se zabýval studiem dětských kreseb v kontextu pedagogickém i psychologickém, nebo rakouský pedagogický reformátor Franz Čížek (1865 – 1946), který zavrhoval kreslení podle předlohy a zdůrazňoval zejména význam výtvarné tvorby podle paměti a fantazie. Mohli bychom jmenovat mnoho dalších osobností, které se zasloužili o nové pojetí výtvarného vzdělávání, nicméně to není stěžejním předmětem této práce, z toho důvodu plynule přejdeme k dalšímu vývoji výtvarné výchovy.

Pedocentrické tendence, převzaté ze západních psychologických a pedagogických tendencí vyústili u nás ve dvacátých letech 20. století v reformní pedagogické snahy.<sup>103</sup> Úsilí o spontaneitu a samostatnost žáků bylo na prvním místě pro nově vznikající pokusné školy v Čechách. Cílem těchto škol bylo vytvářet prostředí pro estetickou a smyslovou výchovu se zájmem o přirozený

---

<sup>102</sup> HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I. 2.*, přeprac. vyd. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Karolinum, 1991. s. 25

<sup>103</sup> [Srov.] tamtéž, s. 25

výtvarný projev žáka. Jako každá alternativa, i tato měla své zápory. Pokusným školám bylo vytýkáno přílišné nadhodnocování výtvarného projevu, jež bylo mnohdy považováno za kontraproduktivní.

Další významnou etapou pro vývoj výtvarného vzdělávání bylo hnutí Bauhausu - školy umění, designu a architektury založené roku 1919 v německém Výmaru. Přesto, že je toto hnutí zdrojem inspirace a impulsů přetrvávajících až do dnešní doby, nelze ho považovat za jedinou nosnou koncepci výtvarné výchovy.<sup>104</sup> V opozici s akademismem Bauhaus preferuje na prvním místě smyslové poznání, emocionální prožitek a intelektové poznávání a následně dovednost vyjádření.

Podstatnou skutečností týkající se vývoje poválečného výtvarného vzdělávání po roce 1945 bylo zakládání prvních institucí pro regulérní vzdělávání výtvarných pedagogů, např. založení pedagogické fakulty na Univerzitě Karlově v roce 1948. Později, v březnu roku 1949 se pak poprvé setkáváme s výtvarnou výchovou jako součástí této pedagogické fakulty.<sup>105</sup>

Politizace oficiální umělecké sféry po roce 1949 vyústila v potlačování autenticity dětského výtvarného projevu. Následkem toho došlo na školách k částečné redukci výtvarné činnosti. Tématy pro zbylé torzo hodin kreslení se staly zejména pracovní náměty. Polytechnická orientace osnov kreslení z roku 1954 rozdělila předmět na čtyři pracovní okruhy:

- Kreslení podle názoru a představy
- Tematické kreslení
- Dekorativní kreslení a písmo
- Rozhovory o umění<sup>106</sup>

Roku 1960 byl oficiálně zaveden do škol předmět *výtvarná výchova* (namísto dosavadního kreslení). Výtvarná výchova se podle učebního plánu z roku 1960 vyučovala jako povinný předmět 1. - 8. třídy (v 9. ročníku byla nepovinným předmětem).<sup>107</sup> Žáci byli systematicky vedeni ke spontaneitě projevu, učili se nejen osově souměrnosti, ale také perspektivě. Konečně se tedy předmětu dostalo komplexního nazírání. Velký význam pro vyučování výtvarné výchovy

---

<sup>104</sup> [Srov.] tamtéž, s. 20

<sup>105</sup> POSPÍŠIL, Aleš. *Antologie katedry výtvarné výchovy na jihu Čech: sedmá dekáda centra vzdělávání výtvarných pedagogů v regionu*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2013. s. 12

<sup>106</sup> [Srov.] JUSKO, Anton. *Výtvarná výchova po druhé světové válce*. In: BANÁŠ, Ján. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. s. 133

<sup>107</sup> [Srov.] tamtéž, s. 134

měla mezinárodní organizace INSEA (International Society for Education through Art), založená roku 1954 v Paříži, která je aktivní dodnes. Jedná se o sdružení odborníků v oboru a jejím cílem je zejména zkvalitňování procesu výuky výtvarné výchovy.

Zahraniční pedagogické tendence měly nadále jistý vliv na rozvoj výtvarného oboru na našem území. „Přes svůj poněkud rozporuplný a převážnou měrou idealistický a utopicky zaměřený filosofický základ celkového teoretického systému u nás velmi silně zapůsobily pedagogické názory anglického historika a teoretika umění Herberta Reada.“<sup>108</sup> Herbert Read (1893 – 1968), teoretik umění, tvrdil, že umění by mělo být základem výchovy. Dětské kresby jsou dle jeho názoru afektivní výpovědí, jenž je jakýmsi extraktem našich zkušeností a podvědomí. Read je mimo jiné autorem publikace *Výchova uměním*, jež bývá označována za tzv. bibli výtvarného pedagoga. Tato kniha je považována za jakýsi zdrojový kód oboru výtvarné výchovy.

Podle osnov, jež byly uvedeny do pedagogické praxe od roku 1976, byl kladen důraz na proces objevování, tvoření a rozvoji duševních operací vnitřního světa. Přesto, že nová verze osnov respektovala dosavadní vývoj teorie výtvarné výchovy, nelze konstatovat, že byla plně realizována během běžné praxe.<sup>109</sup>

Poslední osobností, kterou si uvedeme v této podkapitole je Alois Toufar (1919 – 1978), jehož přínos byl oceněn ve své době nejen u nás, ale i v Americe. Je zakladatelem tzv. *brtnického kroužku*, ve kterém začal s dětmi malovat v plenéru, a následně jejich práce prezentoval ve světě.

Dlouholetým vývojem výtvarného vzdělávání jsme se dostali do fáze, kdy na výtvarnou výchovu je nazíráno jako na proces, jehož potenciál tkví v rozvoji a kultivování osobnosti dítěte. V duchu těchto idejí vznikl neomezený prostor pro další tvořivý rozvoj oboru.

---

<sup>108</sup> VONDRÁK, Matouš. *Koncepce výtvarné výchovy a jejich souvislosti s vývojem výtvarného umění 20. století: (učební text)*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1996. s. 24

<sup>109</sup> [Srov.] tamtéž, s. 47



## 4. 2 Výtvarná výchova v souvislosti s kurikulárními dokumenty 21. století

Nejen společnost, ale také koncepce výtvarné výchovy se vzpamatovala po událostech roku 1989, kdy došlo k zásadnímu posunu měřítek i základních východisek, včetně radikální vývojové transformace celého našeho školství.<sup>110</sup> Vlivem nepříznivých událostí této doby postupně došlo k oddělení výtvarné teorie a praxe. „Téměř neexistoval skutečný vědecký základ, ani aplikovaný výzkum, který by ověřoval a hodnotil jak podněty z teorie, tak výsledky pedagogické praxe. Víceméně formálně existující teorie v podstatě ztratila kontakt s pokročilým vědeckým výzkumem v zahraničí.“<sup>111</sup> Nová polistopadová situace, kde je dostatek svobodného prostoru nejen pro uměleckou a pedagogickou činnost, je obdobím obnovování vazeb se světovým uměním a světem vůbec. Tato kapitola je věnována zejména kurikulárním dokumentům, jež vyšly v platnost na základě několikaletého úsilí českých odborníků v oblasti výtvarné výchovy. Jedná se o alternativní osnovy a RVP (rámcový vzdělávací plán). Tyto dokumenty určily směr dalšího vývoje předmětu výtvarné výchovy na základních školách.

### 4. 2. 1 Alternativní učební osnovy s platností od roku 2001

Tyto osnovy byly vytvořeny jako možné alternativní přístupy k výuce výtvarné výchovy, za účelem inspirovat pedagogy doporučenými náměty a přístupy s ohledem na ponechání dostatečného prostoru pro jejich vlastní invenci. Osnovy umožňovaly učitelům přistupovat k vyučování předmětu podle více koncepcí. To vedlo k podstatnému pokroku v celkovém chápání potenciálu, který je výtvarné výchově vlastní. MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) schválilo alternativní osnovy typu A, B a C s platností od 1. 9. 2001.

První alternativa, typ A, jejímiž autory jsou Tomáš Komrška, Markéta Pastorová a Pavel Šamšula, se stala nejvyužívanější metodou k výuce předmětu.

---

<sup>110</sup> [Srov.] VONDRÁK, Matouš. *Koncepce výtvarné výchovy a jejich souvislosti s vývojem výtvarného umění 20. století: (učební text)*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1996. s. 66

<sup>111</sup> DAVID, Jiří. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk, 1993. s. 9

Zaměřuje se na syntézu smyslových, citových a myšlenkových složek psychiky žáka, kterého vede ke schopnosti podat osobitou výpověď vlastních pocitů prostřednictvím výtvarné činnosti. Cílem je probudit v žákovi fantazii, imaginaci a představivost, rozvíjet vztah ke kultuře společnosti, přírodě i umění. Obsah učiva je rozčleněn do 3 částí, tzv. klíčů:

- 1. klíč (1. – 3. ročník)
- 2. klíč (4. – 5. ročník)
- 3. klíč (6. – 9. ročník)

Každý z klíčů obsahuje tři složky. *Inspirace* (orientační náměty, které nechávají prostor pro vlastní iniciativu výtvarného pedagoga), *tvoření* (orientační členění výtvarné činnosti) a *zrcadlo* (souhrn cílů, reflexe a sebereflexe). Přímý či zprostředkovaný zážitek autoři považují na nezbytnost pro kvalitní tvorbu. V osnovách je dále uvedeno, čeho by se měl vyučující vyvarovat, např. přílišné lpění na vizuálně realistickém zobrazování či zaměňování výsledku za smysl činnosti. Obsahem každého klíče jsou doporučené výtvarné techniky postupy, které svou náročností ohleduplně korespondují s ontogenezí dětí dané věkové kategorie.

Druhou alternativou jsou osnovy typu B, které byly odbornou veřejností přijaty podstatně hůře. Autory těchto osnov jsou Jaroslav Vančát, Lenka Kitzbergerová a Marie Fulková. Charakteristickým rysem tohoto přístupu k výuce je úzká návaznost na současné výtvarné umění. Základním prostředkem výuky se stávají samy umělecké artefakty. Důraz je kladen zejména na vizualitu. Tyto osnovy nejsou dostatečně přehlednou metodickou pomůckou, jako je tomu u osnov typu A.

Třetí typ osnov, typ C, nelze srovnávat s předchozími osnovami, jelikož je zaměřen na individuální práci s žákem. Autorem je Evžen Linaj. Pedagog přistupuje k žákovi jako ke svérázné osobnosti, bere v potaz jeho individualitu a psychický stav. Cílem je prohloubení senzibility žáka vůči sobě samému i vnějšímu okolí.

#### 4. 2. 2 Výtvarná výchova v kontextu s RVP

Počátkem 21. století byl vznesen požadavek na vytvoření jednotného rámcového vzdělávacího programu (dále už jen RVP), s všeobecnou platností, jež by ovšem ponechal prostor pro individuální úpravu každé konkrétní školy. Po několikaletém snažení vznikl roku 2007 náležitě formulovaný ucelený dokument - RVP, tj. kurikulární dokument, který normativně vymezuje obecný rámec vzdělávání. Dokument není přesným stanovením učiva, jelikož mu dále podléhá školní vzdělávací program (ŠVP), jenž je variabilním dokumentem a je formován každou školou jednotlivě. Pro tuto diplomovou práci je stěžejní obsah RVP ZV (pro základní vzdělávání) a RVP ZUV (pro základní umělecké vzdělávání).

RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, z nich každá se dále člení na jednotlivé vzdělávací obory. Navzdory rozdělení, je kladen důraz na mezioborovou propojenost všech předmětů. Výtvarná výchova spadá pod oblast *Umění a kultura*. RVP zdůrazňuje klíčové kompetence, jichž by měli žáci během studia dosáhnout. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“<sup>112</sup> Cílem učení by tedy mělo být namísto mechanického osvojování učiva, zejména osvojování těchto kompetencí. Učivo je prostředkem celého procesu.

Vzdělávací oblast Umění a Kultura se dále dělí na předměty *hudební výchova* a *výtvarná výchova*. V této práci se dále soustředíme na výtvarnou výchovu a její specifika, jež RVP stanovuje. Výuka výtvarné výchovy na základní škole využívá prostředků vizuálních znakových systémů a je založena na tvořivé činnosti, která je zdrojem poznání a způsobem interpretace vlastních pocitů, myšlenek, intuice, fantazie apod. „Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.“<sup>113</sup>

RVP dále uvádí specifika a očekávané výstupy, jichž by měli žáci dosáhnout během 1. a 2. stupně vzdělávání na základní škole. Nyní si uvedeme některé ze zmíněných výstupů, jež jsou očekávány od žáků příslušného stupně vzdělávání. Od žáka 1. stupně, který si utváří vztah k výtvarnému umění a

<sup>112</sup> RVP ZV[online]. [cit. 2015-04-02]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

<sup>113</sup> Tamtéž, [cit. 2015-04-02]

tvořivé činnosti vůbec, se předpokládá schopnost pro rozpoznávání a pojmenovávání prvků vizuálně obrazného vyjádření a schopnost promítnout v tvorbě vlastní zkušenost, díky níž dokáže porovnávat, třídít a komunikovat. Kromě toho vnímá a chápe objemovost objektů, diferencuje světelné a kontrastní poměry a nechává se inspirovat vnitřními i vnějšími podněty. Tyto očekávané výstupy jsou během vzdělávání na 2. stupni doplněny o další specifika, příslušná zdravému vývoji dítěte. Žák 2. stupně je prostřednictvím výše uvedených poznatků schopen vybírat, kombinovat a vytvářet výtvarné artefakty, kde uplatňuje vlastní představy a vjemy. Během tvorby dokáže užívat metody uplatňované v současném výtvarném umění, je invenční a chápe symbolický obsah díla. Je způsobilý k porovnávání a následnému utváření vlastních postojů vůči vybraným interpretacím.<sup>114</sup>

Obsah učiva je podle RVP strukturován do třech stěžejních sekcí:

- Rozvíjení smyslové citlivosti
- Uplatňování subjektivity
- Ověřování komunikačních účinků

Na změny, jež přinesla kurikulární reforma, v podobě zavedení RVP, reaguje Markéta Pastorová slovy: „To, co obor v podobě dokumentu nemohl učitelům nabídnout, a to, co by bylo důležité pro "převedení" systému vzdělávacího obsahu Výtvarné výchovy z RVP ZV do podoby "živých/realizovatelných učebních osnov" udělat, je pojmenovat etapy tvůrčího procesu a nabídnout metody, kterými učitel žákovi tyto jednotlivé etapy (skrze libovolná témata) zprostředkuje a naučí ho tak mít proces vlastní tvorby pod kontrolou. Ani to však není cílem, ale východiskem proto, aby pomohl žákovi nalézat vhodné prostředky a metody pro jeho další tvůrčí rozvoj a citlivější reflexi sebe sama v proměňujícím se světě.“<sup>115</sup>

RVP ZUV nabyl své platnosti k datu 1. září 2010. Jeho struktura je rozdělena na čtyři oblasti uměleckého vzdělávání. Hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický obor. Nyní si shrneme specifika výtvarného oboru. „Studium ve výtvarném oboru nabízí vedle nových možností vyjádření i témata na základě vnímání okolního světa, umožňuje adekvátně reagovat výtvarnými prostředky,

---

<sup>114</sup> [Srov.] RVP ZV[online]. [cit. 2015-04-02]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

<sup>115</sup> PASTOROVÁ, Markéta. Tvorba učebních osnov a realizace vzdělávacího obsahu Výtvarného oboru na základních školách a gymnáziích [online]. 2007 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1282/TVORBA-UCEBNICH-OSNOV-A-REALIZACE-VZDELAVACIHO-OBSAHU-VYTVARNEHO-OBORU-NA-ZAKLADNICH-SKOLACH-A-GYMNAZIICH.html/>

dává ucelený přehled o výtvarném umění, pomáhá vyhranit výtvarný názor a vnímá důležitost vlastní tvorby jako součást osobního naplnění.“<sup>116</sup> Vzdělávací obsah výtvarného oboru je rozdělen do dvou oblastí, jež se vzájemně prolínají:

- Výtvarná tvorba – uplatňování vizuálně vnímatelných znaků, osvojování práce s různými materiály a nástroji
- Recepce a reflexe výtvarného umění – objevování a analýza subjektivních znaků výtvarného umění, seznámení s dějinami výtvarné kultury

Základní umělecké vzdělávání podléhá jiné struktuře dělení jednotlivých stupňů vzdělání, než je tomu na běžných školách. Vzdělání na 1. stupni je rozděleno do sedmi ročníků a specializuje se na rozvoj individuálních dispozic žáků. Na 2. stupni je vzdělání rozděleno do čtyř ročníků, v nichž je kladen důraz na hlubší poznání a praktické uplatňování získaných dovedností.

Pro další rozpracování osnov v ŠVP je zapotřebí strukturovat učivo tak, aby směřovalo k získání očekávaných výstupů a aby bylo žákům umožněno maximálního počtu možných interakcí s vnějším světem. Žák by měl mít příležitost experimentovat s širokou škálou prostředků a postupů nejen tradičních, ale i prostředků vycházejících ze současných tendencí umělecké i běžně užívané vizuální produkce např.: počítačová grafika, animace, komiks, fotografie, videozáznam či reklama.<sup>117</sup>

RVP byl od svého zavedení několikrát aktualizován. Poslední aktualizace proběhla k datu 1. 9. 2013. Vzdělávací oblast Umění a kultura nebyla předmětem těchto změn.

### **4. 3 Současné tendence v pojetí výtvarné výchovy a její náplň**

„Výtvarná výchova je výchovnou disciplínou, která do největší možné míry staví na respektu k individuální jedinečnosti a samostatnosti učitele. Tato skutečnost klade značné nároky na informační zázemí, které učitel potřebuje ke svému rozhodování v rozmanitých situacích výuky.“<sup>118</sup> To je obecné tvrzení, které platilo v minulosti a platí stále. Přesto nelze tvrdit, že současné pojetí

<sup>116</sup> RVP ZUV[online]. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM\\_RVPZUV\\_NAWEB.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf)

<sup>117</sup> [Srov.] PASTOROVÁ, Markéta. Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura [online]. 2004 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html/>

<sup>118</sup> SLAVÍK, Jan. *Didaktika výtvarné výchovy: určeno pro posl. fak. pedagog.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 3

výtvarné výchovy je stejné, jako tomu bylo kdysi. Stejně jako jiné obory, i výtvarná výchova se neustále vyvíjí a zkoumá. Jedná se o předmět, jemuž se dostává stále většího zájmu ze strany odborníků i laické veřejnosti. Přesto se dodnes setkáváme s častým podceňováním jejího potenciálu. V kontextu historického vývoje oboru, můžeme pozorovat stále výraznější důraz na inovaci výtvarných činností a způsobu jejich zprostředkování. Od výhradně utilitárních činností se dostáváme postupně k širokým koncepcím pojetí výtvarného vzdělávání, které kladou stále větší důraz na rozvoj žákových kompetencí a osobnostních kvalit. „Začlenění výtvarné výchovy do všeobecného vzdělání znamená uplatnění tendencí společného zájmu i v současnosti.“<sup>119</sup> V tomto tvrzení z roku 1991 je pojem *současnost* lehce zavádějící, nicméně je důkazem toho, že vývoj oboru graduje správným směrem dlouhodobě a je stále předmětem zájmu. Jaroslav Vančát reaguje na *současný* vývoj předmětu následovně: „Současná výtvarná výchova jednoznačně odvozuje svůj statut od výtvarného umění. Nehlásí se k praktickým dovednostem kreslení a reprodukce skutečnosti, jako tomu bylo předtím.“<sup>120</sup>

V momentě, kdy dnešní výtvarný pedagog předstoupí před žáky se zadáním úkolu, měl by se v první řadě vyvarovat předložení cíle v podobě výsledného výkresu, školní výzdoby či přání ke dni matek. Artefakt by neměl být zaměňován za cíl práce. Namísto toho je žádoucí prožitek ze samotné tvorby, objevení možnosti komunikace skrze výtvarnou činnost.

V dnešní době vzniká mnoho publikací, jež jsou metodickou oporou a zároveň zdrojem inspirace pro výtvarné pedagogy. S enormním rozvojem techniky, médií a dostupnosti internetu lze najít nepřeborné množství materiálů, nápadů, projektů, nových technologických postupů či vyhlášených výtvarných soutěží. To vše dnešnímu učiteli usnadňuje práci. Samozřejmě s dostupností všech těchto odborných materiálů vzniká stejné, ne-li větší množství špatných metodologických postupů a příkladů, které vytvářejí neaprobovaná či odborně nezpůsobivá autoři. Z těchto zdrojů lze najít mnoho *výtvarných* činností, jejichž smysl je ve výrobě výtvorů podle šablon nebo jiných nic nerozvíjejících postupů. Tím se často z výtvarné výchovy stávají lekce *šikovných ručiček*, ve stylu *vyrob si sám*, kde jsou děti vedeny k mechanickému vyrábění nesmyslných výtvorů.

---

<sup>119</sup> HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I. 2.*, přeprac. vyd. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Karolinum, 1991. s. 58

<sup>120</sup> *Věda a výzkum ve výtvarné výchově: sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997.* Editor Jan Slavík. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. s. 23

Výtvarná výchova by v žádném případě neměla děti nudit, přestože se s tímto jevem stále setkáváme. Úkolem výtvarného pedagoga je vzbudit v dětech zájem o tvořivou činnost, nadšení, aktivitu a třeba i nesouhlas. Jakákoli reakce na učitelovy podněty je předmětem sebereflexe jeho pedagogických schopností. Z hodiny výtvarné výchovy by žáci měli odcházet s pocitem, že jsou obohaceni, že to nebyla ztráta času.

Co by měla žákům výtvarná výchova v současné době poskytnout? V kontrastu s ostatními předměty se jedná zejména o více prostoru pro vyjádření vlastního názoru a spontánní projev. Dále bychom měli zaznamenat uvolněnější atmosféru, méně stresu, absence strachu z neúspěchu či špatné známky. Oproti jiným předmětům, kde jsou známky zásadním nástrojem motivace, ve výtvarné výchově se snažíme motivovat hlavně touhou po tvorbě, experimentaci, i za předpokladu, že na konci hodiny nevznikne žádné dílo. Podstatný je zde samotný proces. Dnešní výtvarná výchova je ovlivňována mnoha faktory, např. již zmiňovanou dostupností medií, reklamy, hudby, filmů, graffiti, ale také drog a sociálními a kulturními rozdíly.

#### **4. 4 Možnosti užití didaktických pomůcek a her během výuky výtvarné výchovy**

Výtvarná výchova je svým způsobem sama jakousi hrou. Výtvarnou hrou, která jedinci napomáhá v poznávání okolního světa i sebe sama. Jak již bylo uvedeno výše, mezi hlavní specifika hry patří skutečnost, že hra děti baví. Pokud je tato hra prostředkem pro osvojení nových poznatků či učební látky ve výtvarné výchově, jedná se o výtvarnou didaktickou hru. Výběr těchto her, popř. pomůcek závisí na invenci a přístupu výtvarného pedagoga. Nabízí se otázka „...co může udělat pro usnadnění procesu učení učitel, v čem spočívá jeho aktivita? Spočívá v tom, že utváří didaktické situace, podporující aktivní interakce subjektu s látkou, učivem.“<sup>121</sup> Tato podkapitola je věnovaná rozmanité škále možností, jak zkvalitnit či obohatit proces výtvarného-vzdělávání pomocí her a didaktických pomůcek.

---

<sup>121</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. s. 75

#### 4. 4. 1 Didaktické pomůcky ve výtvarné výchově

Výtvarná výchova je předmět, ve kterém lze využít mnoho pomůcek, které jsou buď zdrojem informací, nebo pomáhají informace zprostředkovat. Výtvarný pedagog může pracovat s didaktickými pomůckami, které mají praktické využití i v jiných předmětech, ale existuje mnoho pomůcek, které lze efektivně využít jen ve výtvarné výchově. Často to mohou být předměty běžné potřeby, které ale použitím ve výtvarné výchově získávají nový osobitý význam a způsob použití. Vyznačují se variabilitou práce s nimi a mnohostranností jejich výchovně-didaktické funkce. Takovým předmětem může být např. žehlička, krabice, džbán, židle, látka, téměř cokoliv. Každý z těchto předmětů běžné potřeby se může stát modelem pro zobrazení nebo např. pomůckou pro objasnění vztahu tvaru vůči prostoru a světlu, rozdílnosti materiálů, struktur apod.<sup>122</sup> Didaktickou pomůckou je pedagog schopen vyrobit i sám či s pomocí žáků. Takovou pomůckou může být např. sbírka výtvarných prací žáků, či jejich reprodukcí.

Další možností je využití didaktické techniky, kterou můžeme rozdělit na vizuální, auditivní, nebo audiovizuální. Vzhledem k charakteru výtvarné výchovy je zřejmé, že v převážné většině má zásadní roli technika vizuální. Jejím úkolem je zprostředkovat zrakový vjem těžce dostupných, nebo nedostupných objektů, jimiž rozumíme originály uměleckých artefaktů, podoby zvířat, přírodních jevů nebo např. mikroskopické záběry, které nelze vidět pouhým okem.<sup>123</sup> Touto technikou rozumíme fotografie nebo filmy, prezentované prostřednictvím interaktivních tabulí (dříve diaprojektorů), počítače nebo televize. Jedná-li se o film, mluvíme o pomůcce audiovizuální. Třetí z uvedených možností je technika čistě auditivní, již může být např. hudba zprostředkovaná pomocí rádia, či výše uvedené techniky.

Dostatečně invenční pedagog využije mnoho pomůcek, určených pro výuku v jiných předmětech, např. geometrické prostorové objekty využívané v matematice, sbírka motýlů, kostry či modely zvířat z přírodopisu apod.

Didaktických pomůcek určených výhradně pro použití ve výtvarné výchově není mnoho, patří sem samozřejmě metodické listy určené pedagogům, dále jsou to například počítačové programy pro žáky a v neposlední řadě

---

<sup>122</sup> [Srov.] JUSKO, Anton. Výtvarná výchova po druhé světové válce. In: BANAŠ, Ján. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. s. 137

<sup>123</sup> [Srov.] HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarnej výchovy II*. Vyd. 1. Brno: UJEP Brno, 1982. s. 17



nepřeberné množství knih a odborných periodik, které jsou zdrojem informací a inspirace pro žáky i učitele.

Speciální technika pro výtvarnou výchovu, kterou je např. tiskařský lis, nebo hrnčířský kruh, nespadá přímo do kategorie didaktických pomůcek. Jsou to především nástroje pro samotnou tvorbu, stejně jako štětce a barvy. Nelze tedy o nich hovořit jako o didaktických pomůčkách, jsou to zejména výtvarné pomůcky a materiály umožňující samotnou výtvarnou činnost.

#### 4. 4. 2 Variabilita her a herních prvků ve výtvarné výchově

„Hra má své místo a opodstatnění nejen v jednotlivých věkových obdobích, ale také přímo ve vyučovací hodině.“<sup>124</sup> V porovnání s ostatními předměty na základní škole, má výtvarná výchova mnohem snáze přizpůsobivý obsah hry. Lze říci, že celou náplň předmětu lze pojmout hravou formou. To je jedna z předností výtvarné výchovy, jež je hlavním důvodem toho, že výtvarná činnost děti baví. Samozřejmě vše závisí, jak již bylo zmíněno, na výtvarném pedagogovi a jeho přístupu k činnosti. Učitel, který má vést děti hravou formou k potěšení z tvořivé činnosti, musí mít sám sklony k hravosti, což ho dělá kompetentním pro tuto profesi. Vlastimil Švec uvádí několik vlastností, kterými by měl disponovat budoucí učitel (absolvent pedagogické fakulty). Jsou jimi kromě odborného všeobecného rozhledu, souboru komunikačních dovedností a schopností aktivizovat žáky také dovednosti motivovat žáky prostřednictvím humoru a hry.<sup>125</sup>

Zabýváme-li se hrou ve výtvarné výchově, jedná se o hru výtvarnou. Abychom snáze porozuměli termínu *výtvarná hra* a jejímu smyslu, uveďme si několik zásadních rozdílů tohoto druhu her ve srovnání s ostatními hrami. Základním smyslem výtvarné hry je prohloubit prožitek, rozvíjet jiný druh komunikace a porozumět vnějšimu okolí. Oproti tomu např. společenské nebo sportovní hry, jejichž smyslem je porovnávání sil a soutěžení, jsou založeny na zvolené strategii a jde zejména o konkurenční boj mezi účastníky. Nic z toho se

---

<sup>124</sup> NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. s. 62

<sup>125</sup> [Srov.] ŠVEC, Vlastimil. Kde hledat zdroje rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti budoucích učitelů? In: *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Paido, 1997. s. 19

neslučuje s výtvarnou hrou a jejím významem. Tato podkapitola je určena konkrétnější strukturalizaci možností využití nejen her, ale veškerých možných herních prvků spojených s výtvarnou výchovou.

Ta část výtvarných her, založená na tvořivosti učitele i žáků, poskytující prostor pro sebevyjádření a projevy individuality je obecně nazývána termínem *výrazové hry*. „Výrazová hra je prožitková imaginativně-expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem a více, či méně vymezená pravidly.“<sup>126</sup> Způsobem projevu výrazové hry je *exprese* neboli *výrazový projev*, jež je součástí výchovného působení. Výrazová hra by měla mít předem stanovený cíl. Pedagog by měl mít jasně stanovený záměr, proč tuto hru uvádí, jaké informace, popř. prožitky má hra dětem poskytnout. Podstatné je také zamyšlení se nad vhodností zvolené hry, která musí odpovídat ontogenetickému vývoji žáků, nebo by měla přinejmenším projít jistými úpravami pro transformaci na cílovou věkovou kategorii. V opačném případě děti hru nepochopí, nebo naopak bude pod jejich rozumovou úroveň. V obou případech nevhodně zvolená aktivita vyústí v nezajímavou a nudnou hodinu.

Příklad použití výrazové hry ve vyučování je např. pojetí hodiny výtvarné výchovy zprostředkováním umění hravou formou (u nás často označováno jako *animace*). Vyučovací proces v tomto pojetí obsahuje kompromis mezi předáváním teoretických informací a osvojováním praktických dovedností. „V našem předmětu učíme, co je autenticita. O zážitku nelze jen vyprávět. Musí se prožít. Proto do škol patří animace, proto učitel maluje, snímá do modelíny a frotuje s dětmi ve sklepě, na věži, u potoka.“<sup>127</sup> Animovat lze umělecké dílo, směr, techniku nebo přímo tvorbu konkrétního umělce. Zde je zapotřebí ze strany pedagoga vysoká invence a schopnost vžít se do role, tak aby vznikla atmosféra, během které je stimulováno více smyslů. Během animačního programu se nemusíme omezovat pouze na vizualitu, ale snažíme se využít všechny dostupné prostředky (hudba, prostor, materiál a jiné atributy). Žáci si nenásilnou a hravou formou osvojí nové informace a učí se formou prožitku. Tímto způsobem můžeme animovat prostředí impresionistických kaváren, tvorbu hieroglyfů ve starověkém Egyptě či pravěké jeskynní malby. Ve výtvarné výchově nejsme omezeni prostorem, výuku lze přesunout téměř do jakéhokoli prostředí. To je zásadní specifikum, jež napomáhá samotné realizaci animačního celku.

---

<sup>126</sup> SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. s. 107

<sup>127</sup> DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. s. 71

Animace zprostředkovaná výtvarným pedagogem v prostředí školy je snáze dostupnou alternativou *galerijní pedagogiky*. Zatímco ve zmíněných školních institucích kde je výtvarná výchova málo, ale přesto do jisté míry omezena prostorem a dostupností umění, jsou mimoškolní a kulturní vzdělávací instituce, jako např. muzea a galerie motivovány k organizaci neobvyklých animačních programů, čímž si získávají přízeň návštěvníků i mecenášů umění.<sup>128</sup> „Osvícené aktivity některých galerií, které se systematicky snaží zapojit děti do poznávání nejaktuálnějšího umění, jsou v tomto směru nesmírně záslužné a stálo by za to je rozvíjet a víc využívat.“<sup>129</sup> Způsob hravého zapojování dětí do uměleckých sbírek a zprostředkovávání jim obsah nejen současného umění se nazývá galerijní pedagogika. „Výchovné využití reakcí dětí na výtvarná umělecká díla, vystavená v galeriích, se rovněž stalo předmětem množících se úvah a důležitou součástí současné výtvarné výchovy.“<sup>130</sup> Děti během galerijní animace přicházejí do přímého kontaktu s výtvarným dílem, a přímo před ním kreslí, malují, píší, diskutují nebo se jinak vyjadřují pohybem a tím se snaží hlouběji porozumět výtvarné komunikaci. Právě zážitek a prožitek jsou dva stěžejní faktory animačních programů v galeriích. Galerijní animace je tedy proces kontaktu s uměleckým dílem, prostřednictvím něhož jsou účastníci vedeni k poznání zprostředkovaným zážitkem.<sup>131</sup>

Také výtvarný program na exkurzích lze pojmout formou hry. Exkurze nejen do galerií a muzeí, ale také do města a přírody, mohou být inspirativní a hravé. Program na takovou aktivitu musí být přiměřený věku dětí. „Proto je nutné děti na exkurzi, výstavu předem ve škole připravit a mít pro ně s sebou připravený dětský výtvarný program.“<sup>132</sup>

Dalším odvětvím hravé formy výtvarné výchovy jsou *projektové metody*. Jedná se o soubor na sebe navazujících a souvisejících činností, zaměřených na společné konkrétní nebo zobecňující téma. „Podstatou projektů je vytváření řad činností, propojených společnou myšlenkou, úkolem, řešeným problémem, který je zkoumán z různých hledisek (obecných i individuálních) a ve větším počtu

---

<sup>128</sup> [Srov.] BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 40

<sup>129</sup> BREJCHA, Šimon. "Výtvarka" není běžné vyučování [online]. 2005 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/303/-vytvarka-neni-bezne-vyucovani.html/>

<sup>130</sup> VONDRÁK, Matouš. *Koncepce výtvarné výchovy a jejich souvislosti s vývojem výtvarného umění 20. století: (učební text)*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1996. s. 68

<sup>131</sup> [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 72

<sup>132</sup> DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. s. 71

různých činností.<sup>133</sup> Takovéto projekty mohou být individuální nebo skupinové. Děti se během jich učí spolupráci, diskuzi, formulaci myšlenek a záměrů, osvojování výtvarného jazyka a v neposlední řadě rozvoji organizačních schopností, jelikož jedná-li se o skupinový projekt, vždy mezi dětmi existuje jistá hierarchie. Podstatným znakem projektových metod jsou podstatně vyšší nároky na učitele z hlediska náročnosti přípravy a jeho organizačních kompetencí. Zásadní je dobře zvolit téma projektu. S ohledem na zájmy žáků, by mělo být dostatečně srozumitelné a konkrétní, na druhou stranu by mělo poskytovat dostatečný prostor pro vlastní iniciativu. „Také časový faktor může negativně ovlivnit výtvarný projekt a vyvolat nezájem žáků. Trvá-li práce dlouho, unavuje. Proto se musí učitel v tématu pružně pohybovat, měnit tempo a směr, zařazovat odbočení nebo práci přerušit, jsou-li žáci unaveni.“<sup>134</sup>

Výtvarná tvorba obecně nabízí mnoho způsobů a technik výtvarné činnosti, jejichž osvojování a experimentování s nimi je samo o sobě hraním. Děti si hrají s různými výtvarnými materiály, které jim jsou ve škole poskytnuty a tím získávají poznatky o jejich vlastnostech. Vedle klasické kresby a malby se nabízí možnost modelování, tisku, land artu (tzv. zemního umění) a mnoho dalších.

Prvky hry lze dále uplatnit ve vyučování prostřednictvím nově dostupných moderních technologií, jimiž jsou například fotografie, počítačová grafika či video. Multimediální tvorba je nástrojem současnosti, tudíž by mělo být všem dětem umožněno přijít do styku s jejími základními principy.

#### **4. 5 Tvorba a aplikace her ve výtvarné výchově a jejich souvislost s uměním**

Pokud chceme během výuky výtvarné výchovy hrát s dětmi hru, existuje několik obecně známých variabilních her, které lze během hodiny aplikovat, nicméně je zapotřebí brát zřetel na to, že taková hra by neměla být pouze zábavou s kázeňským charakterem, přestože mnoho her k tomu má tendence. Je

---

<sup>133</sup> HAZUKOVÁ, Helena. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty [online]. 2006 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/629/nova-pojeti-vytvarne-vychovy-plan-a-vytvarne-projekty.html/>

<sup>134</sup> ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. s. 77

záležitostí pedagoga jak s danou aktivitou naloží a zda je schopen využít jejích možností pro další rozvoj žáků. Výtvarnou hrou chceme především rozvíjet aktivitu, samostatnost a tvořivost. „Chce-li učitel rozvíjet u žáků tvořivost, musí navozovat ve třídě tvořivou aktivitu. Toho docílí vytvářením tvořivých situací, zadáváním problémových úkolů, projektů apod. Musí aktivizovat poznávací činnost žáků.“<sup>135</sup>

Mezi uvedené obecně známé hry, které mohou mít spoustu podob, ale princip zůstává stejný, patří například hra *Můj podivný tvor*. Tato hra je specifická tím, že děti si vylosují lístečky s indiciemi, kterými by se měli inspirovat při zobrazování jedinečného tvora. Indicie mohou být např. peří, chobot, šupiny, počet očí nebo končetin, barva, chapadla apod. Záleží na učiteli, jak s hrou naloží, kolik lístečků si každý žák vylosuje, nebo jak striktně bude lpět na jejich dodržování. Ideální je nechat dětem při hře trochu prostoru pro změnu, například tím, že ze čtyř lístečků bude povinností splnit minimálně polovinu vylosovaných znaků. Při této hře si děti užijí spoustu legrace, ale je potřeba uvést hru citlivě s ohledem na cíle výtvarné výchovy.

Další oblíbenou výtvarnou hrou je kooperativní kreslení často nazývané *Namaluj, co je na papírku*. Tato hra je zaměřená na spolupráci dětí ve skupině a porozumění výtvarného jazyku ostatních. Během této hry se děti podílí na společném obrázku, na který postupně každé dítě zobrazí to, co si vylosuje na papírku. První dítě např. nakreslí jezero, druhé obrázek doplní o slunce, další přikreslí chobotnici atd. Obě uvedené hry mají mnohá úskalí a sklon ke špatnému pojetí celé výuky, nicméně principy obou her lze hravě a efektivně využít.

Jistě existuje velké množství podobných her nebo jejich variací. Dobrý učitel by měl být schopen transformovat tyto hry na potřeby svých žáků, nebo vymýšlet hry nové. „Pedagog organizátor by měl být obdařen notnou dávkou intuice. Záměrně říkáme obdařen, protože intuice je jedna z lidských vlastností, které se obtížně můžeme učit.“<sup>136</sup> Dále by měl být dobrým řečníkem, a schopen srozumitelně vysvětlit pravidla hry. Každá hra má svá pravidla, více či méně přísná. Je to také jeden z důvodů, proč je v současné pedagogické koncepci hra řazena mezi prostředky mravní výchovy. Během hraní se děti učí respektovat různá nařízení, v opačném případě nést následky za jejich nedodržení.

---

<sup>135</sup> FABIÁNKOVÁ, Bohumíra. Rozvíjení aktivity a tvořivosti žáků 1. stupně základní školy. In: *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Paido, 1997. s. 31

<sup>136</sup> NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. s. 90

O vztahu hry s uměním se můžeme dočíst v mnohých publikacích, jelikož bylo vysloveno již mnoho názorů na jejich vzájemné pouto. Objevily se již snahy o ztotožnění umění a hry. To se posléze jeví jako nesprávné, jelikož ne vždy je umění hrou a naopak. Přesto mezi nimi existují jisté shodné elementy. Stejně jako umění, tak i hra je osobitou činností dítěte, popř. člověka, která je vykonávána pro smysl z prožitku. Oba tyto fenomény přináší jedinci uspokojení, prostor pro vyjádření, duševní vyrovnání, odpočinek a sebereflexi. Hry, v nichž se uplatňují různé druhy umění, poskytují dětem prostor pro inspiraci, nápodobu a fantazii. Aktivizací těchto tvořivých složek osobnosti dítě přibližuje činnost umělci. Umělcem však není, jelikož nemá svůj talent plně pod kontrolou.<sup>137</sup> Vizuální podoba her a hraček má zásadní vliv na formování vkusu dětí. Hry a didaktické pomůcky využívané během výuky ve škole by měly mít jisté estetické kvality, byť je tato jejich stránka často podceňovaným faktorem. Vztah umění a hry, je podstatnou složkou výtvarné výchovy, jelikož jejím prostřednictvím je ovlivňován zájem, vztah k umění a především dobrý vkus.

Problematikou umění a výtvarné výchovy se zabývá Marie Fulková ve svém díle *Diskurs umění a vzdělávání*. Jedním ze zásadních této oblasti je dle jejího názoru takřka neuchopitelná struktura naší výtvarné kultury, ve smyslu vytvoření učebního obsahu, jenž by žákům zprostředkoval umění jako takové, spolu se jmény děl a autorů. Fulková argumentuje problematikou v určování, který autor spadá do kategorie umění, a který nikoliv. Vytvoření podobného kánonu, který by byl shrnutím kulturních hodnot a osobností z oblasti umění, bylo mnohými odborníky považováno za neracionální, zejména z důvodu odporování plurativnímu přístupu k umění a hodnotám uměleckých děl.<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 41-43

<sup>138</sup> FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2008. s. 158

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 1 PEXESO - hra nebo nástroj výuky?

Hlavním cílem praktické části této diplomové práce bylo navrhnout a realizovat didaktickou pomůcku specializovanou pro výuku výtvarné výchovy, určenou nejen pro děti mladšího školního věku (bude vysvětleno později) na základních a základních uměleckých školách. Tato didaktická pomůcka, založená na principu hry, je určená pro názornější zprostředkování části obsahu výtvarné výchovy, konkrétně plošných výtvarných technik. Po dlouhých úvahách, zda vytvořit pomůcku na principu deskové nebo karetní hry, nakonec zvítězily karty, primárně z důvodu širokého uplatnění vizuálních prvků. To samozřejmě není jediný argument, jelikož tomuto názoru snadno oponovat tvrzením, že i desková hra má rozsáhlé možnosti aplikace vizuálně vnímatelných znaků.

V současné době existuje mnoho továren, vyrábějících nejrůznější soubory karet. Mnohé z nich jsou zaměřené na oblasti, jež mohou vzdělávat děti nejrůznějších věkových kategorií. Ať už se jedná o karty zaměřené na světové dějiny, přírodopis nebo vývoj techniky, můžeme konstatovat, že kartami lze vychovávat a učit. Jedná se o speciální dětské karty, díky nimž se děti učí sčítat body, rozeznávat barvy a hodnoty, trénují postřeh, logiku a paměť. Z důvodů, které budou blíže objasněny v následujících kapitolách, byla vybrána hra *Pexeso*. Zda je tato pomůcka více hrou, nebo nástrojem samotné výuky, popř. výchovy, to závisí na pedagogickém přístupu učitele a jeho schopnostech pomůcku správně aplikovat. Dále to závisí na věkové kategorii dětí, jimž bude pomůcka předložena. Tato problematika bude blíže objasněna v kapitole *Problematika určení cílové věkové kategorie žáků*. Výsledkem praktické části této práce, je didaktická hra zkonstruovaná na principu klasického pexesa, která má však širší možnosti použití a její funkce není jednostranně omezena.



## 1. 1 Historie hry Pexeso a charakteristika principu samotné hry

Kam až sahají kořeny Pexesa, to není zcela jasné, nicméně Miloš Zapletal uvádí variantu hry, která se kdysi hrávala na podobném principu. Vycházelo se z balíčku mariášových karet (32 listů), popřípadě, bylo-li více hráčů, z karet žolíkových (52 listů). Karty se rozložily na stůl obrázkem dolů a hráči postupným otáčením hledali dvojice stejné hodnoty.<sup>139</sup>

Ještě před padesáti lety bylo Pexeso u nás téměř neznámou hrou. „Potom ji uvedli jako soutěžní hru při televizních přenosech z libereckých výstavních trhů a od té doby patří k nejoblíbenějším rodinným zábavám.“<sup>140</sup> Zajímavostí hry Pexeso je historie vzniku jejího samotného názvu. Málokdo dnes ví, že slovo Pexeso, je vlastně zkratka ryze českého původu. V letech 1965-1972 byla hra zveřejněna prostřednictvím výše uvedených televizních přenosů. Jednalo se o soutěže, v nichž spolu účastníci soupeřili ve hře velmi podobné Pexesu, jak ho známe dnes. Tento pořad nesl název: *Pekelně se soustřed!*. Zkrácením těchto tří slov, vznikl název, který se posléze v českém jazyce stal všeobecně známým pojmenováním pro onu karetní hru.

Jaká jsou tedy pravidla této hry? Hráči rozloží na stůl pexesové karty rubovou stranou nahoru. Ve snaze najít identickou dvojici karet se hráči střídají v jejich otáčení. Každý hráč obrátí vždy dvě karty, pokud jsou shodné, nechává si je a je oprávněn hrát znovu. Je-li každá z otočených karet jiná, vrátí je na stejné místo, opět rubovou stranou nahoru a pokračuje další hráč. Vyhrává ten, kdo v průběhu hry nasbírá nejvíce stejných dvojic.

## 1. 2 Varianty a transformace názvu hry

V průběhu let se objevilo několik variací hry, které užívali jejího upraveného názvu. Jednou z nich bylo například Rexeso – další televizní pořad, ve kterém soutěžili hráči stejným způsobem jako u předešlé televizní soutěže, ale v tomto případě se jednalo o regionální verzi hry, proto Rexeso. Další transformaci názvu můžeme objevit v souvislosti s divadlem Sklep. Pokud se

<sup>139</sup> [Srov.] ZAPLETAL, Miloš. *Špalíček her*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1988. s. 152-153

<sup>140</sup> ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her*. 2. vyd., 1. vyd. v nakl. Leprez. Praha?: Leprez, 1996. s. 360

rozhodneme objednat LP - gramofonovou desku dostupnou v internetovém obchodě divadla, součástí balení je hra Sklepeso. Jedná se o klasickou verzi Pexesa, ovšem s motivy divadla a jeho herců.<sup>141</sup>

Existuje jistě ještě mnoho variací názvu hry, o kterých málokdo ví, nicméně nyní si ještě uvedeme variantu, která je úzce vázána na téma této diplomové práce. Jedná se o hru Dixeso. Jde o hru založenou opět na stejném herním principu, která má přesah do vzdělávání. Je to didaktická verze hry, vydaná Českou pedagogickou komorou roku 2012. Tato hra je logopedicky zaměřená a je určena k procvičování výslovnosti hlásky „r“. Motivy na kartičkách obsahují obrázky s popisem např.: mraky, sprcha, hroch, pračka apod. Jediná obměna způsobu hry je v tom, že když dítě otočí kartu, je povinno co nejzřetelněji pojmenovat onen obrázek.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> Dostupné na: [www.divadlosklep.cz](http://www.divadlosklep.cz)

<sup>142</sup> Dostupné na: [www.dixeso.cz](http://www.dixeso.cz)

## 2 Od návrhu k realizaci

Jak již bylo zmíněno, v rozhodování o vytvoření didaktické hry definitivně zvítězilo Pexeso. Finální rozhodnutí bylo zapříčiněno mnoha důvody. Jedním z nich je primitivní způsob hry, který nevyžaduje náročnost přípravy, časově náročné vysvětlování pravidel a je snadno uchopitelný i pro mladší děti. Dále tak bylo rozhodnuto pro jeho kompaktnost a finanční dostupnost, díky níž se Pexeso snáze dostane do každé třídy, na rozdíl od mnohých deskových her, které jsou podstatně dražší a často se skládají z mnoha přidružených komponentů. Vzhledem k faktu, že primárním cílem pexesa je zprostředkovat dětem povědomí o množství variant plošných výtvarných technik, což vyžaduje hodně prostoru pro vizuálně vnímatelné znaky, bylo s konečnou platností rozhodnuto o realizaci Pexesa pro jeho názornost. Právě názornost je hlavním nástrojem a prostředkem výuky výtvarné výchovy.

Proč konkrétně plošné výtvarné techniky? Oproti prostorové tvorbě je právě tento druh výtvarné činnosti na základních školách dominující aktivitou. Často se ovšem setkáváme s případy, kdy výuka v této oblasti stagnuje v omezení na několik málo technik, které se *osvědčily* jako dostačující. Mezi ně řadíme kresbu tužkou, pastelkami nebo tuší. Dále je často využívanou technikou malba temperami či vodovými barvami. Mezi méně časté ale přesto užívané druhy výtvarné plošné činnosti na základních školách pak řadíme kresbu uhlím, rudkou nebo techniku koláže či grafickou tvorbu – zejména linoryt. Existuje však mnoho dalších variant výtvarných technik s omezením na plošnou tvorbu. To je hlavní důvod vzniku autorského pexesa v souvislosti s touto diplomovou prací. V dnešní době, kdy se výtvarné výchově často dostává větší pozornosti, než tomu bylo dříve, se již často setkáváme s tvořivými výtvarnými pedagogy, kteří přistupují ke své profesi s dostatečnou odborností a dokážou svým žákům zprostředkovat rozmanité výtvarné techniky a plnohodnotně využít potenciál předmětu. I tito aprobovaní pedagogové mohou nalézt pro výtvarné pexeso uplatnění, kdy využijí jeho názornosti při dialogu se žáky, popřípadě jim poslouží jako inspirační zdroj.

## **2. 1 Zohlednění tématu vůči věkové kategorii žáků při realizaci samotné hry**

Rozhodla jsem se pro systém dvojic, kterým by Pexeso nejspíše dosáhlo výše uvedených cílů. Každá dvojice výsledného pexesa by měla být názornou ukázkou jedné výtvarné techniky s uvedením jejího přesného názvu. Aby výsledný soubor karet působil jako celek, hledala jsem tematiku, která by napomohla vizuálně kompletnímu dojmu z jednotlivých karet, navzdory jejich rozdílnému provedení. Kromě tematiky mají kartičky ještě několik stejných prvků. Jedná se o štítek, na němž je vždy uveden název příslušné techniky, jednotný font, bílý rámeček a design zadní strany.

### **2. 1. 1 Výběr tématu pro sadu Pexesa**

Co se týče tématu, možnosti se zdály být takřka neomezené. Hledala jsem něco, co bude dětem z jedné strany blízké, ale z druhé strany by to nemělo být něco ryze všedního. Zkrátka snažila jsem se nalézt takové téma, které by bylo do jisté míry pro žáky jakýmsi lákadlem. Vzhledem k výtvarnému zaměření by to mělo být něco barevně rozmanitého. Během mé pedagogické praxe na základní škole, jsem se ptala dětí 3. - 8. ročníku, jaké téma by v tomto případě uvítaly ony samy. Návrhů padlo mnoho, často byly velmi úzce specializované např. letadla, rybářství, koně apod. Nicméně zaznělo i několik zajímavých názorů. Ve finále jsem se rozhodovala mezi podmořským světem a světem džungle. Nakonec, jsem vybrala téma mě osobně bližší a tím je podmořský svět. Je to téma dle mého názoru velice blízké i dětem, jelikož je to pro ně svět na vlastní oči nepoznaný, zahalený tajemstvím a dobrodružstvím, což dokládá např. oblíbenost dobrodružné literatury Julese Verna, kde se téma moře objevuje hned v několika populárních příbězích, např. *Dvacet tisíc mil pod mořem* nebo *Oceánem na kře ledové*. Další mezi dětmi oblíbenou literaturou s tematikou mořského světa je např. *Robinson Crusoe*. Tyto publikace jsou často doplněny o ilustrace Zdeňka Buriana, které jsou mezi dětmi také značně populární. Dále oblíbenost tématu dokládají televizní pohádky, dokumenty a animované filmy. Vztah těchto médií k výtvarné výchově je často diskutovaným tématem, zejména je předmětem

rozporuplných diskusí jeho vliv na utváření dobrého vkusu dětí. Přes všechny tyto názory, musím podotknout, že dle mého názoru tato mediální produkce v mnoha případech rozšiřuje dětem obzory, vzbuzuje u nich zájem o svět, který neznají a baví je. Nelze tedy házet veškerou filmovou produkcí do jednoho pytle, jistě má každá své klady i zápory. V každém případě je to důkazem inklinace dětí k podmořskému tématu a obecně ke světu zvířat.

Nejen tyto prameny, ale i kurikulární dokumenty výtvarné výchovy podpořily mé rozhodnutí. Vhodnost tématu mořského světa v souvislosti s již zmíněnou alternativní osnovou typu A pro výuku výtvarné výchovy dokládají autoři apelováním na objevování výtvarných kvalit ve světě přírody. V prvním klíči je mezi doporučenými tématy mimo jiné *Já a svět přírody* nebo *akvárium*. Dále se osnova soustředí na „Zamyšlení se nad vztahem člověka a přírody, vyhledávání a verbální vyjadřování příkladů souladu a nesouladu v přírodě.“<sup>143</sup> V druhém klíči této alternativní osnovy je opět jedním z hlavních doporučených témat příroda, organismy a jejich proměny, organismy ve vodě, vlnobítí a další.

Součástí RVP ZV je vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*. Tato oblast je určena pouze pro první stupeň ZŠ. I zde lze najít učivo blízké našemu tématu. RVP ZV uvádí několik příbuzných učebních okruhů, jimiž je např. vodstvo na pevnině, rozšíření rostlinstva a živočichů nebo životní prostředí. V tomto dokumentu můžeme dále nalézt několik průřezových témat, z nichž nejbližší je nám v tomto případě *Environmentální výchova*. Zde lze mezi uvedenými tématy nalézt okruh *Ekosystémy: moře*.

Jak již bylo uvedeno, RVP podává pouze obecné okruhy a neurčuje přesný obsah učiva. Proto jsem nahlédla do několika ŠVP základních škol v České Republice a hledala souvislosti, které by mě ujistily o správném výběru tématu. Zjistila jsem, že ani ŠVP mnohdy nepodává zcela konkrétní témata k vytvoření představy o náplni vyučování. Nicméně jsem narazila na několik učebních okruhů různých předmětů, jejichž cílem je, aby žáci:

- porozuměli rozmanitosti přírody a podmínek života v různých částech země
- byli schopni zařadit druhy organismů do příslušných podnebných pásů

---

<sup>143</sup> Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. Ročník VP Základní škola [online]. [cit. 2015-04-07]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/174511/pedf\\_b/priloha\\_c.1/osnovy\\_vv\\_a.pdf](http://is.muni.cz/th/174511/pedf_b/priloha_c.1/osnovy_vv_a.pdf)

- dovedli rozlišit sladkovodní a mořské živočichy

Na základě těchto zjištění jsem se s konečnou platností rozhodla pro téma podmořského světa, nejméně prozkoumaného místa na zemi, jeho fauny a flory. Hlavním námětem mého Pexesa se tedy stal svět pod hladinou a na samotném dně moří a oceánů. Svět, jehož půvaby byly až donedávna okem člověka nepoznané, zejména tedy okem dítěte.

## 2. 1. 2 Problematika určení cílové věkové kategorie žáků

Již v úvodu do praktické části této diplomové práce bylo uvedeno, že hra má být určena nejen dětem mladšího školního věku. Tato nepřesná specifikace má své opodstatnění, v možnosti flexibilního užití Pexesa. Primárně je hra určena dětem na 1. stupni základního vzdělávání, jelikož tyto děti s větší pravděpodobností plnohodnotně využijí principu hry. Pexeso je zkrátka baví, v tomto případě i učí a inspiruje. Přesuneme-li se s možností využití tohoto Pexesa na 2. stupeň, zjistíme, že mnohým dětem již hra nevyhovuje. Její princip je natolik prostý, že žáky nudí, zvláště, mluvíme-li o žácích 8. a 9. ročníku. Přes tuto skutečnost, lze při výuce starších žáků Pexeso využít jako zdroj inspirace a poznání. Samotný proces hry je možno v tomto případě opominout. Jednotlivá zobrazení výtvarných technik se mohou stát předmětem dialogu nebo dodat jisté podněty pro další výtvarnou činnost.

Nyní si uvedme některé charakteristické rysy výchozí věkové kategorie, jíž jsou tedy žáci mladšího školního věku. Jako mladší školní období dítěte je označována doba od 6 – 7 let, doprovázená vstupem do školy, do 11 – 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání, doprovázené rozličnými psychickými projevy.<sup>144</sup> Děti tohoto věku jsou velmi vnímavé vůči svému okolí, mají potřebu pochopit okolní svět a všechny jeho náležitosti prostřednictvím nejlépe vlastních zkušeností. Dovedou vnímat celek jako soubor detailů a vnímají vztahy mezi nimi. Jsou schopni vizuální analýzy a syntézy.<sup>145</sup> V tomto období, kdy se již staly školáky, jsou velice zranitelní, teprve si vytvářejí subjektivní názor na školu, hodnotí její pozitiva a negativa. Značně rozmanité

<sup>144</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006

<sup>145</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. s. 239

činnosti a předměty, které jim škola nabízí, rozvíjí jejich senzomotoriku, paměť, intelekt, estetické předpoklady a další aspekty osobnosti. Žáci vyžadují a oceňují začleňování herních aktivit do výuky. „Některé děti od her již přecházejí k náročnějším, popřípadě metodicky vedeným zájmovým činnostem sportovním, kulturním aj.“<sup>146</sup> Hra, jakou je například Pexeso jakéhokoliv zaměření, obecně rozvíjí postřeh a paměť, která se zejména v průběhu mladšího školního věku rapidně vyvíjí. „Starší děti si nepamatují víc jenom z důvodů větší zralosti, ale i proto, že mají větší znalosti, a tudíž dovedou informace lépe zařadit a propojit.“<sup>147</sup> Hra je ve školním věku stále velice podstatnou činností, avšak její vlastnosti se mění. Hra je složitější a reálnější (je méně magická a fantazijní). Výrazný je moment soutěživosti.<sup>148</sup>

## 2. 2 Vlastní tvorba hry

Po určení tématu a zvolení cílové kategorie žáků, jsem se konečně dostala k vytváření podkladů pro autorské Pexeso. Přesto, že finální verze hry vyžaduje počítačovou úpravu a celkový výsledek je realizován v tištěné podobě (viz Přílohy I., obr. 1-4), výslednému souboru karet předcházelo mnoho výtvarné práce v ateliéru. Každé vyobrazení zvolené výtvarné techniky, jedné dvojice karet, si vyžadovalo několik průvodních skic a studií, ze kterých byla nakonec vybrána jediná, popř. detail. Výsledný artefakt byl následně přenesen do počítače prostřednictvím scanneru nebo digitálního fotoaparátu (v případě většího formátu studie). Každá dvojice karet pak podlela počítačové úpravě v programu Corel Draw a Corel PhotoPaint. Počítačovou úpravou je myšleno oříznutí reprodukce vybraného artefaktu, doplnění o text, popř. úprava kontrastu v případě nekvalitního přenosu barev do digitální podoby. V uvedeném grafickém programu jsem vytvořila i design zadní strany pexesa, ve kterém jsem užila výřezy z jednotlivých obrázků a doplnila názvem: **Pexeso – do hlubin výtvarné výchovy** (viz Přílohy I., obr. 5). Celkový název výsledného produktu je odvozen od mořské tematiky a zejména zaměření na výtvarnou činnost.

---

<sup>146</sup> ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. 230

<sup>147</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. s. 257

<sup>148</sup> HRŮCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. s. 51

Další možnou verzí Pexesa, s větším akcentem na didaktickou složku je varianta, kdy jedna karta z dvojice je opatřena názvem techniky, zatímco na druhé je pouze obrázek (viz Přílohy II., obr. 1). V tomto případě by dítě mělo za úkol rozpoznat a pojmenovat zobrazenou techniku na základě vlastních vědomostí a zkušeností. Tato verze však nebyla nakonec realizována, zejména z důvodu problematiky přesného určení konkrétní techniky. Jedná-li se o monotyp nebo frotáž, pak je její určení jednoznačné, ale pokud by měli žáci rozeznat přírodní uhel od umělého nebo suchý pastel od olejového, bylo by to mnohem náročnější. V tomto případě by karty musely být podstatně sofistikovanější a názorněji provedeny. Pro hru, která byla realizována, která má vždy dvojici identickou i s názvem techniky, je to zanedbatelné. Cílem této hry, není bezprostředně pojmenovat vizuálně vnímanou výtvarnou techniku, nýbrž získat povědomí o jejich existenci.

Tématice plošných výtvarných technik se vymyká pouze dvojice zaměřená na *body art* a *land art*. Tyto dvě techniky jsem zařadila do kolekce, zejména pro velký zájem dětí. Všechny výtvarné práce užitě v Pexesu jsou, kromě *land artu*, výsledkem mé práce. *Land art* je výsledek výtvarné činnosti dětí, ovšem pod mým pedagogickým vedením. V následující podkapitole bude popsán vznik a průběh tohoto projektu.

### **2. 2. 1 Land art – zapojení tvorby dětí do vzniku autorského Pexesa**

Dvojice karet do mé hry se zaměřením na *land art* jsem se rozhodla vytvořit ve spolupráci s dětmi na letním dětském táboře. Rozhodla jsem se tak nejen z důvodu vítané změny od tamních převažujících sportovních aktivit ke tvořivé činnosti, ale také v souvislosti s výše uvedeným RVP a jeho průřezovým tématem začleňování environmentální výchovy do činnosti dětí. „Ve zcela specifických podmínkách pionýrského tábora je výchovné působení sice krátkodobé, zato však velice intenzivní.“<sup>149</sup> Jako vedoucí na letním dětském táboře jsem této aktivitě věnovala jeden a půl dne. Jako cílovou skupinu pro tento projekt jsem zvolila oddíl čítající 16 dětí (7 chlapců a 9 dívek) ve věkovém

---

<sup>149</sup> HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Vyd. 1. Brno: UJEP Brno, 1982. s. 125



rozmezí 8 – 11 let. Během dopoledního programu jsme si s dětmi sedli v lese a povídali si o výtvarném umění. Celodenní program v přírodě působí jako motivace pro experimentální výtvarnou tvorbu s přírodním materiálem. (srov. tamtéž) Žádné ze zúčastněných dětí nikdy neslyšelo pojem *land art*. Úvodnímu seznámení se s tématem jsem věnovala zhruba třicet minut, během kterých jsem dětem vysvětlila, že se jedná o druh umění, které spočívá ve výtvarné činnosti v přírodě s méně či více obvyklým materiálem, jisté transformaci, nebo přímým zásahem do přírody samotné. Děti ihned aktivně reagovaly a vymýšlely širokou škálu nápadů a materiálů, pomocí kterých lze *land art* tvořit. Nejen přírodní materiály jako jsou větve, kameny, písek, tráva, voda, listí apod., ale také materiály vnesené do přírody jako např. provazy, papír, látka a mnoho dalších. Ve snaze o hlubší porozumění problematiky ze strany dětí, jsem se rozhodla pro spontánní vytvoření *land art*ových artefaktů, s čímž děti nadšeně souhlasily. Rozdělily se na skupiny, z nichž každá měla čtyři členy. Jejich úkolem bylo nejen vytvořit dílo estetických kvalit, ale také obsahových. Děti tak pochopily, že se nejedná pouze o vytvoření samotného artefaktu z hlediska vizuálního, ale že jeho úlohou je také tendence zanechat stopu, odkaz, názor či vzkaz potencionálnímu recipientovi. Během další hodiny vznikaly nejrůznější konstrukce z větví, obrazy z listí a kamenů, figury z mechu apod. Oceňovala jsem zejména experimentální přístup a spontaneitu všech dětí, které s nadšením souhlasily, že se tématice budeme věnovat i během odpoledního programu. Do té doby bylo jejich úkolem vymyslet projekt, který bychom mohli zrealizovat jako jedna autorská skupina. Jediné, čím byly omezeny, bylo téma – mořský svět (vzhledem k tématu mé diplomové práce).

Během odpoledního programu děti přišly se spoustou nápadů, z nichž mnohé byly v našich podmínkách nerealizovatelné, nicméně jsme se po krátké debatě dopracovali ke kompromisu. Děti lákala práce s vodou, proto jsme se rozhodli situovat celý projekt k blízkému rybníku. Když jsme dorazili na místo, kde byla špinavá voda a bahno, děti ihned začali srovnávat místní podmínky s diametrálně rozdílnými podmínkami u moře. Společně s dětmi jsme hledali rozdílné znaky těchto míst a došli k názoru, že prostřednictvím našeho projektu vyzdvihneme právě tento enormní kontrast. Zvolili jsme techniku malby na kameny, které si děti u rybníku nasbíraly. V táboře jsme během odpoledne dali dohromady temperové barvy, štětce a děti se daly do práce. Postupně vznikaly malby nejrůznějších mořských živočichů, o kterých jsme si během práce povídali. Žraloci, krabi, chobotnice, mořské hvězdice, ryby apod. Zhruba po

hodině měly všechny děti namalovaný svůj kámen, některé stihly i dva. Abychom mohli kameny instalovat pod vodní hladinu rybníku, naimpregnovali jsme jejich povrch akrylátovým transparentním lakem a nechali do rána zaschnout.

Druhý den se děti nemohly dočkat finální realizace land artu. Po snídani jsme sbalili veškeré pomalované kameny, fotoaparát a vyrazili směrem k vodě. Počasí nám vyšlo vstříc, svítilo slunce, což nám celou instalaci zpříjemnilo, jelikož se děti mohly v průběhu akce vykoupat. Nanosily kameny do vody, tak, aby navzdory bahnem znečištěné vodě byly vidět skrze hladinu. Některé kameny zůstaly na pláži, jiné pro změnu schované v rákosí. Pod rukama nadšených dětí se z kamenů rázem stala živá stvoření, která okupovala okolí našeho rybníku. Výsledkem byl land art inspirovaný environmentální tematikou, která zdůrazňovala rozdíly dvou značně se lišících světů. Mořští živočichové okupující břehy středočeského rybníku, vytvořili intenzivní kontrast a zejména pobavili všechny zúčastněné děti. Digitálním fotoaparátem jsem zdokumentovala nejrůznější kompozice a varianty, které jsme během večerního programu prezentovali před publikem celého dětského tábora. Děti vlastními slovy vysvětlili ostatním nezúčastněným podstatu land artu, a dostalo se jim velkého obdivu ze strany všech posluchačů. Děti zjistily, že mohou výtvarně promlouvat nejen prostřednictvím klasických výtvarných technik, které znají, ale že výtvarná činnost je mnohem variabilnější. Myslím, že se projekt velice vydařil a byl inspirací i pro ostatní pedagogické pracovníky tábora. Fotodokumentace je součástí obrazové přílohy (viz Přílohy IV., obr. 1-2) i samotného Pexesa.

### **3 Varianty užití autorského Pexesa ve výtvarné výchově**

V předchozích kapitolách již bylo naznačeno, že hra nemusí být svým využitím omezena na děti mladšího školního věku, ale že ji lze aplikovat i v hodinách výtvarné výchovy u starších dětí. Vše záleží na přístupu učitele, jak je schopen didaktické pomůcky využít a jak následné poznatky převést do samotné výtvarné činnosti žáků. Každý aprobovaný výtvarný pedagog ví, jak má k žákům přistupovat, ale jen dobrý a citlivý pedagog je schopen tyto vědomosti uvést do praxe. Žádná hra nemůže převzít za učitele jeho roli. Pokud mají být naplněny očekávané výstupy po začlenění této pomůcky do vyučování, je nutné, aby byla aplikována pod odborným vedením. Samotná herní činnost, během které se žáci postupně dozvídají o nových výtvarných technikách, je provázena množstvím dotazů, souvisejících s odbornými technologickými postupy. Proto by se s hrou měl uvádějící pedagog nejprve seznámit sám, aby předešel případnému nedorozumění. Při samotné realizaci hry a činnosti hrou motivované by měl přihlížet k ontogenezi žáků a jejich individuálních potřeb. Pexeso sice pomůže v názornosti, ale nepodá dostatečné vysvětlení. Dále je potřeba podotknout, že jednotlivé detaily, zobrazené na kartách, nemusí být přesnou reprodukcí skutečnosti. Pořád se jedná o výtvarný artefakt a děti by měly vědět, že pro jeho vznik není zásadní držet se vnímané reality. Je na místě uvědomit si, že tato didaktická pomůcka byla vytvořena pro výuku výtvarné výchovy, nikoli pro výuku přírodních věd.

#### **3.1 Uvedení Pexesa v hodinách výtvarné výchovy na ZŠ**

Od zadání tématu této diplomové práce bylo mým cílem realizovat výuku v hodině výtvarné výchovy a získat tak potřebnou reflexi praktické práce, tj. vlastního Pexesa. Na mou žádost mi bylo poskytnuto vyučovat s tímto záměrem žáky 3. a 5. ročníku základní školy. Záměrně jsem žádala o možnost učit dvě různé věkové kategorie dětí, abych mohla využít získaných poznatků pro závěrečné srovnání. Předem jsem si vytvořila vzorový koncept vyučovací jednotky jako metodickou přípravu učitele pro výuku výtvarné výchovy. (viz Přílohy V.)

Jako první jsem učila děti 5. ročníku (viz Přílohy III., obr. 1-3). Měla jsem k dispozici dvě po sobě následující jednotky výtvarné výchovy, které se skládaly každá ze dvou vyučovacích hodin. Měla jsem tedy k dispozici dvě skupiny dětí z 5. ročníku, celkem 22 žáků. V učebně výtvarné výchovy jsem předem spojila lavice tak, aby vznikl veliký čtverec, ideální nejen pro hraní Pexesa, ale i pro uvedení, vysvětlení a názorné ukázky jednotlivých výtvarných technik. Hodinu jsem zahájila představením nejen svým, ale zejména představením Pexesa, didaktické pomůcky pro dnešní hodinu. Děti pozorně poslouchaly a těšily se na hru. Společně jsme zahájili dialog na téma *plošné výtvarné techniky*. Ptala jsem se žáků, jaké z těchto technik znají, a jaké už někdy měli možnost sami vyzkoušet. Zprvu byli přesvědčeni, že znají jen techniku kresby tužkou a malby temperami, posléze zjistili, že znají technik mnohem více, jen je neumí pojmenovat. Například téměř všichni věděli co je to kresba uhlem, tuší, mozaika, body art, fotografie nebo křída. Když se zdálo, že jsme již vyčerpali všechny dětem známé techniky, začala jsem povídat o technikách, které neznali. Byl to monotyp, frotáž, pastel a linoryt. Ve stručnosti jsem popsala technologii a charakteristické rysy jednotlivých technik, z nichž každou jsem vzápětí předvedla v praxi a slíbila dětem, že až si zahrajeme Pexeso, budou si moci techniky sami vyzkoušet. Všichni souhlasili, rozložili jsme karty na stůl a zahájili hru. Vysvětlovat pravidla nebylo nutné, jelikož princip hry byl dobře znám všem zúčastněným dětem. Já jsem začala. Otočila jsem první kartu, již byla *kresba tužkou*. Tuto techniku všichni dobře znali, tudíž nebylo potřeba dalšího vysvětlení. Druhá otočená karta byla akční malba. Děti ihned ptali co je to a jak se to dělá. Ve stručnosti jsem objasnila základní principy a pokračovali jsme ve hře. Žáci ocenili tematiku podmořského světa, mnoho zobrazených živočichů dokonce dovedli pojmenovat, např. Ježíka obecného, sépii či korál – to bylo pro mě velkým překvapením. Samotná hra trvala asi 20 minut, což bylo více, než jsem předpokládala, ale děti se dobrovolně vzdaly přestávky, aby mohly hru dohrát. Žáci byli až na výjimky velice zvědaví, to bylo také důvodem většího časového rozsahu hry. Během druhé hodiny jsem jim rozdala papíry, barvy a sklíčka na monotyp – ten je zaujal nejvíce. Některé z dětí si chtěli vyzkoušet techniku linorytu, načež jsem jim půjčila lino i rydla a vysvětlila základní bezpečnostní pokyny při rytí. Technologii tisku už jsem jim vysvětlila pouze teoreticky vzhledem k nedostatku času a absenci tiskařského lisu. Závěrem vyučovací jednotky jsme rozložili vzniklé práce na zem a společně okomentovali jejich barevnost, detaily a vzniklé

asociace. Dětem i mě se hodina líbila. Výsledkem sice nebyly dokonalé výkresy, ale každý si z hodiny odnesl více či méně nových poznatků.

Vyučování s následující skupinou žáků bylo v podobné režii. Zde byly děti podstatně živější, ale na to jsem byla ze strany vedení upozorněna předem. Nicméně i v této skupině se našlo několik velice zvědavých a pozorných dětí. Některé zpočátku nechtěly spolupracovat, jelikož na hraní Pexesa jsou podle jejich slov už *velcí*. Tito žáci se zapojovali do dialogu jen zřídka, ale hrou se nakonec zlákat nechali. Probudila se v nich soutěživost. Tuto skupinu nejvíce zaujala technika vymývání arabské gumy. Měla jsem s sebou ukázky prací, vytvořených touto technikou mými žáky z pedagogické praxe (viz Přílohy VI., obr. 1-4), kteří byli v době jejich vytvoření ve stejném ročníku. Předložila jsem jim tedy tyto obrázky, které mi v tu chvíli posloužily jako didaktická pomůcka, a povídali jsme si o užití technice i tématicce. Tématikou byl opět mořský svět, jelikož jak už jsem uvedla, již v době své pedagogické praxe jsem uvažovala o vzniku pexesa s těmito motivy a nechala se tak inspirovat pro více projektů.

Další den jsem měla k dispozici žáky 3. ročníku (viz Přílohy III., obr. 5-6). S touto třídou jsem měla podstatně méně času (45 min), tudíž jsme po krátké motivaci přešli rovnou ke hře, na úkor úvodního dialogu. Představování jednotlivých technik jsme zvládli v průběhu hry. Děti se ptaly na každou techniku, kterou neznaly. Tyto žáci byli oproti předešlým podstatně více zaujati Pexesem jako hrou, což je přímo úměrné jejich věku. Vyučování neprobíhalo tentokrát v učebně výtvarné výchovy, proto jsme celý děj hry přesunuli na zem. Dětem to nevadilo, naopak uvítali změnu. Závěrem hodiny si již nestihly jednotlivé techniky vyzkoušet z důvodu časového omezení, ale zato si stihly Pexeso zahrát dvakrát. Během vysvětlování jednotlivých výtvarných technik, jsem jim ukazovala nástroje a materiály k nim určené. Pexeso se dětem líbilo natolik, že jsem jim ho ve škole nechala pro využití v dalších hodinách výtvarné výchovy.

## ZÁVĚR

Závěrem mé diplomové práce bych ráda uvedla, že bylo dosaženo všech cílů, které byly stanoveny již v úvodu. Počáteční obecné informace o definicích a samotném historickém vývoji her jsem integrovala s tématem pedagogiky a následně se soustředila ryze na výtvarnou výchovu. Provedení analýzy vyústilo do praktické části práce a otevřelo mnoho nových otázek a prostoru pro další zpracování. Cílem práce bylo mimo jiné také vzbudit zájem o danou problematiku, jíž jsou didaktické pomůcky využívány v oboru výtvarné výchovy.

Po odučených hodinách výtvarné výchovy, jsem se ujistila ve vhodnosti zvolené hry i tématu. Potvrdila se mi domněnka, že děti mnoho technik neznají, přičemž velká většina z těchto technik není finančně, prostorově ani časově náročná. Důvodem vzniku didaktické pomůcky byl zejména tento fakt. Jejím úkolem je tedy obohatit znalosti žáků a být inspirací pro ně i jejich výtvarné pedagogie.

Pochopitelně jsem během aplikace pexesa narazila i na jeho nedostatky, hlavním byl zvolený papír. Jeho gramáž byla neodpovídající a nedostatečná, jelikož karty se dětem obtížně obracely. Tím docházelo k jejich ohýbání a třepení okrajů. Jsem přesvědčená, že Pexeso z tohoto papíru by nevydrželo více jak deset her. Po několika hrách by karty byly poničené a snadno rozpoznatelné mezi sebou, čímž by byl potlačen princip samotné hry. Proto jsem se rozhodla provést tisk ještě jednou, na kvalitnější papír. Tím jsem se dopracovala k prozatímní finální verzi Pexesa, které má samozřejmě ještě mnoho prostoru pro zlepšení. Existuje ještě více plošných výtvarných technik, jimiž by se sada dala rozšířit a nabízela by tak širší okruh poznání. Mezi tyto doposud nerealizované techniky řadíme např. lept, kaligrafii, enkaustiku, kvaš, graffiti aj. Dalším podstatným zjištěním, které mi přinesla reflexe odučených hodin, byl fakt, že pro hraní Pexesa ve třídě, je ideální rozdělit žáky do menších skupin. Ideální pro hru je max. počet 5 žáků, jelikož ve větší skupině jsou značné časové intervaly mezi tahy jednotlivých hráčů, což degraduje jejich zaujatost pro samotnou činnost.

Záměrem teoretické i praktické části diplomové práce bylo podat srozumitelný komplet informací, který podává odborné podklady pro další možná zpracování nových didaktických pomůcek a her. Práce by měla podat vysvětlení, že ne každá didaktická pomůcka je hrou, ale každá didaktická hra

plní funkce didaktické pomůcky. Z toho důvodu nešlo primárně o detailní rozbor pomůcek užívaných ve výchovně-vzdělávacím procesu, nýbrž o problematiku začleňování fenoménu hry do dané oblasti. Text by měl být přínosem zejména pro výtvarné pedagogy a jeho praktická část pro ně a jejich žáky. To bylo již od počátku předním cílem mojí práce.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Monografické publikace:

1. BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Vyd. 1. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005, 289 s. ISBN 80-7254-705-4.
2. BANAŠ, Ján. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989, 350 s.
3. BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. 2., rozš. a opr. vyd., (v Tritonu 1.). V Praze: Triton, 2005, 347 s. ISBN 80-7254-503-5.
4. BRINDZA, Ján. *Deti a ich voľný čas*. 1.vyd. Bratislava: Smena, 1984, 87 s. Pionierska knižnica.
5. CACH, Josef. *Reformní (alternativní) pedagogika: výzva k nápravě společnosti*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002, 52 s. ISBN 80-7194-486-6.
6. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. DAVID, Jiří. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk, 1993, 122 s. ISBN 80-901438-5-7.
8. DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002, 83 s., [23] s. obr. příl. Publikace. ISBN 80-7044-424-x.
9. FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1993, 268 s. Orientace (Český spisovatel). ISBN 80-202-0410-5.
10. FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
11. HÁJEK, Bedřich. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 65 s. ISBN 978-80-7290-265-1.
12. HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1982, 129 s. ISBN 80-7290-237-7.
13. HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Vyd. 1. Brno: UJEP Brno, 1982, 123 s.
14. HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1991, 101 s.
15. HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
16. HOUŠKA, Tomáš. *Škola pro třetí tisíciletí*. Vyd. 3. Praha: Tomáš Houška, 1995, 518 s. ISBN 8090174043.
17. HRŮCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, 82 s. ISBN 80-7082-626-6.



18. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1971, 226 s. Ypsilon (Mladá fronta), sv. 13.
19. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
20. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
21. LOKSOVÁ, Irena a Jozef LOKSA. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 208 p. ISBN 8024703742.
22. MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 80-7315-002-6.
23. MATĚJČEK, Zdeněk a Jaroslav KOCH. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Vyd. 1. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1960, 417 s.
24. MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. Pyramida (Panorama).
25. MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA, 1997, 151 s. ISBN 80-7068-104-7.
26. MONATOVÁ, Lili. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Brno: Rektorát UJEP, 1980.
27. MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1997, 195 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-18-8.
28. MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Knihy pro rodiče.
29. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Jak se děti učí hrou*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 115 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0815-9.
30. NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002, 111 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-006-9.
31. NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002, 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
32. NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004, 135 s. ISBN 80-7315-014-x.
33. OLIVOVÁ, Věra. *Lidé a hry: historická geneze sportu*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1979, 604 s.
34. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 35 s. ISBN 80-7083-786-1.
35. PAUSEWANG, Elfriede. *130 didaktických her: pro skupiny dětí od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Překlad Zdena Lomová. Praha: Portál, 1994, 123 s. ISBN 80-85282-49-6.
36. POSPÍŠIL, Aleš. *Antologie katedry výtvarné výchovy na jihu Čech: sedmá dekáda centra vzdělávání výtvarných pedagogů v regionu*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2013, 114 s. ISBN 978-80-7394-387-5.
37. PIJANOWSKI, Lech a Wojciech PIJANOWSKI. *Encyklopedie světových her*. V Praze: Universum, 2008, 432 s. ISBN 978-80-242-2225-7.

38. READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967, 421 s., [65] s. obr. příl. Teorie a kritika (Odeon).
39. ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přerac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003, 198 s. ISBN 80-7290-129-x.
40. ROTTEROVÁ, Božena a Jan ČÁP. *Výchova aktivity mládeže ve volném čase: pedagogické a psychologické otázky volného času žáků základních devítiletých škol, výběrových škol a učňů*. Praha: Univerzita Karlova, 1976. Acta Universitatis Carolinae, 68 (1976).
41. SLAVÍK, Jan. *Didaktika výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, 142 s.
42. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
43. SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995, 89 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7.
44. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, 76 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1.
45. UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 59 s. ISBN 80-7290-107-9.
46. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
47. VONDRÁK, Matouš. *Koncepce výtvarné výchovy a jejich souvislosti s vývojem výtvarného umění 20. století: (učební text)*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1996, 102 s. ISBN 80-7040-164-8.
48. WINNICOTT, Donald W. *Playing and reality*. 1st pub. London: Routledge, 1999, xiii, 169 s. ISBN 0415036895.
49. ZAPLETAL, Miloš. *Velká kniha deskových her*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1991, 178 s. Volný čas, sv. 6. ISBN 8020401881.
50. ZAPLETAL, Miloš. *Encyklopedie her: 1000 her v tělocvičně, na hřišti, na louce, ve městě, v terénu, v místnosti*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1973, 242 s.
51. ZAPLETAL, Miloš. *Špalíček her*. 1. vyd. Ilustrace Alena Zapletalová. Praha: Albatros, 1988, 357 s.
52. *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Editor Radek Hanuš. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 76 s. Sborník (Univerzita Palackého). ISBN 8024406691.
53. *Masarykův slovník naučný: lidová encyklopedie všeobecných vědomostí*. Praha: Československý Kompas, 1933.
54. *Moderní didaktická technika ve vyučování. II. část*. České Budějovice: Krajský pedagogický ústav, 1977, 66 s.
55. *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Editor Vladimír Jůva. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1997.
56. *Věda a výzkum ve výtvarné výchově: sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997*. Editor Jan Slavík.

Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998, 98 s. ISBN 8086039595.

57. *Zlatý fond her II: [výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice]*. Vyd. 3. Editor Jan Hrkal, Radek Hanuš. Praha: Portál, 2002, 165 s. ISBN 80-7178-660-8.

## Elektronické zdroje:

1. BREJCHA, Šimon. "Výtvarka" není běžné vyučování [online]. 2005 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/303/-vytvarka-neni-bezne-vyucovani.html/>
2. Hry a hračky starých Egyptanů [online]. 2007 [cit. 2015-03-21]. Dostupné z: <http://masch.blog.cz/0710/hry-a-hracky-starych-egyptanu>
3. HAZUKOVÁ, Helena. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty [online]. 2006 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/629/nova-pojeti-vytvarne-vychovy-plan-a-vytvarne-projekty.html/>
4. Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. Ročník VP Základní škola [online]. [cit. 2015-04-07]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/174511/pedf\\_b/priloha\\_c.1/osnovy\\_vv\\_a.pdf](http://is.muni.cz/th/174511/pedf_b/priloha_c.1/osnovy_vv_a.pdf)
5. PASTOROVÁ, Markéta. Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura [online]. 2004 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html/>
6. PASTOROVÁ, Markéta. Tvorba učebních osnov a realizace vzdělávacího obsahu Výtvarného oboru na základních školách a gymnáziích [online]. 2007 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1282/TVORBA-UCEBNICH-OSNOV-A-REALIZACE-VZDELAVACIHO-OBSAHU-VYTVARNEHO-OBORU-NA-ZAKLADNICH-SKOLACH-A-GYMNAZIICH.html/>
7. RVP ZV[online]. [cit. 2015-04-02]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>
8. RVP ZUV[online]. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM\\_RVPZUV\\_NAWEB.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf)
9. [www.divadlosklep.cz](http://www.divadlosklep.cz)
10. [www.dixeso.cz](http://www.dixeso.cz)

## SEZNAM ZKRATEK

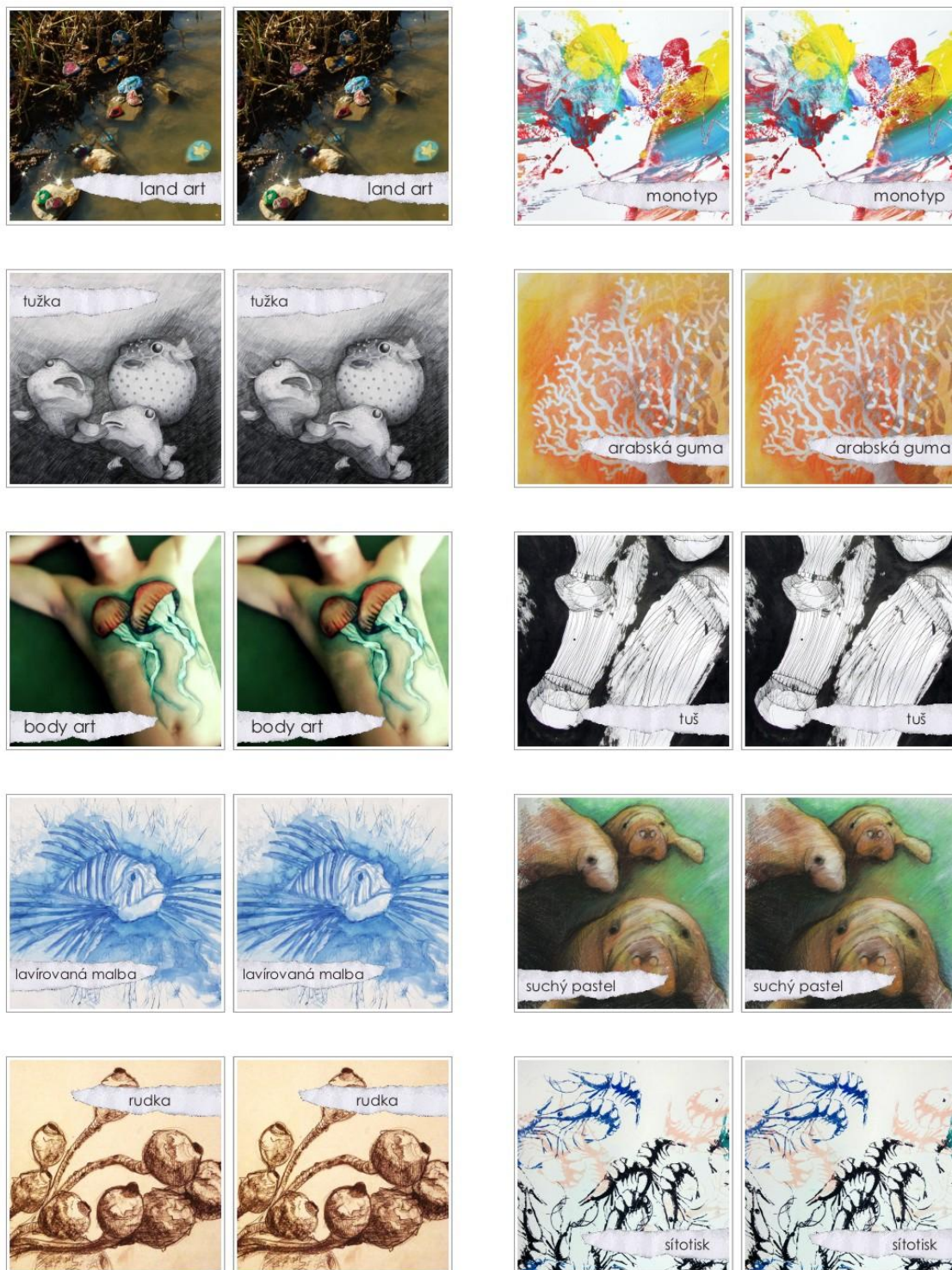
1. **Stol.** - století
2. **Př. n. l.** – před naším letopočtem
3. **Tj.** - to jest
4. **Tzv.** - tak zvaný
5. **Atd.** - a tak dále
6. **Apod.** - a podobně
7. **Např.** - například
8. **Aj.** - a jiné
9. **Obr.** - obrázek

## SEZNAM PŘÍLOH

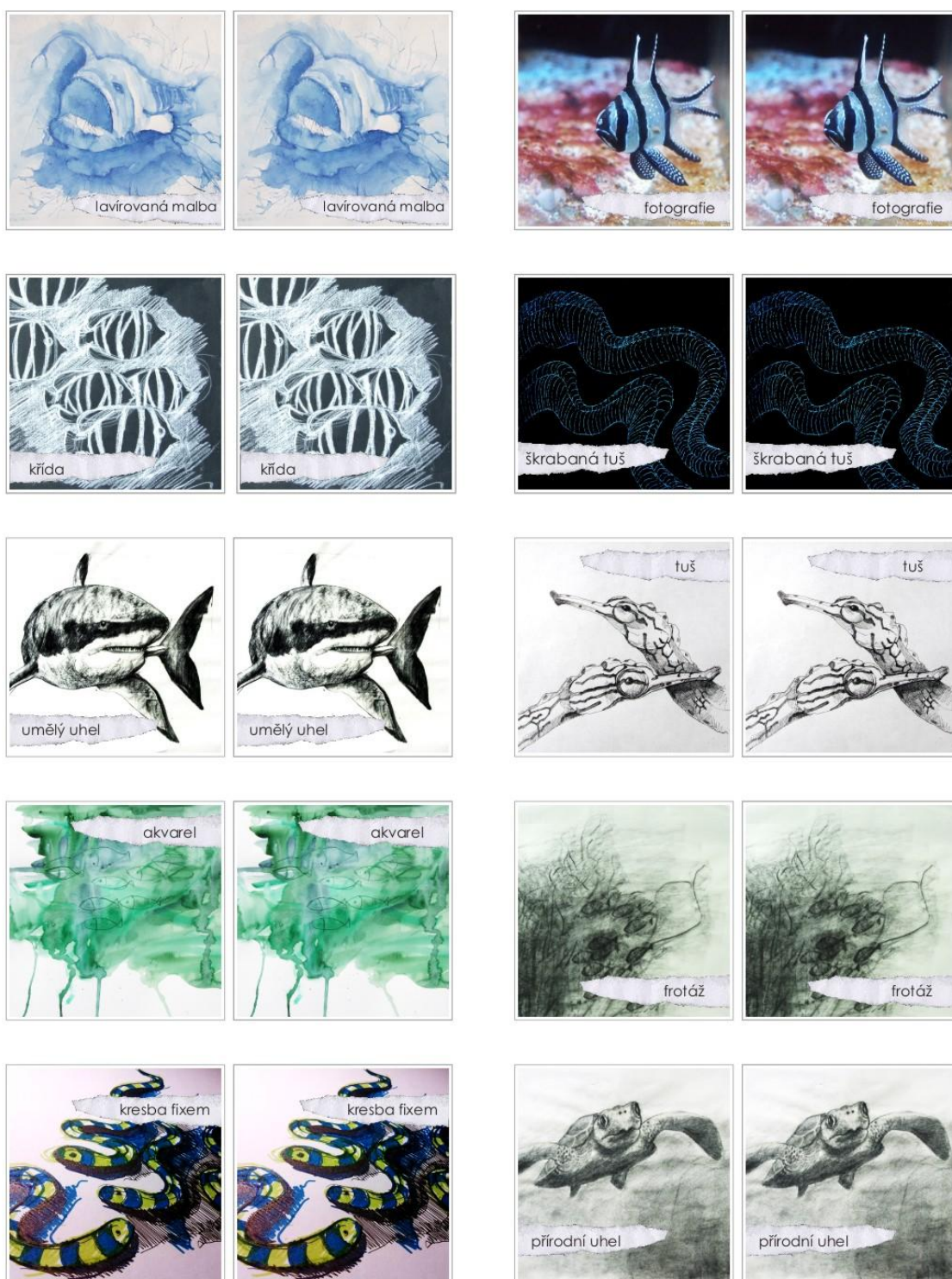
Přílohy I.	Pexeso – dokumentace praktické části
Přílohy II.	Varianta s výraznějším didaktickým akcentem
Přílohy III.	Fotodokumentace realizované výuky
Přílohy IV.	Fotodokumentace projektu Land art
Přílohy V.	Metodická příprava na výuku
Přílohy VI.	Obrazová dokumentace prací dětí

# PŘÍLOHY

## I. Pexeso – dokumentace praktické části

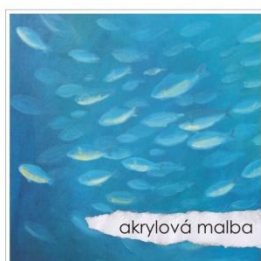
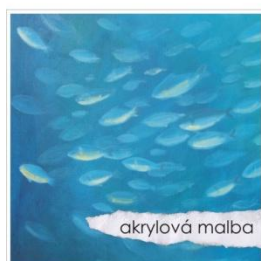
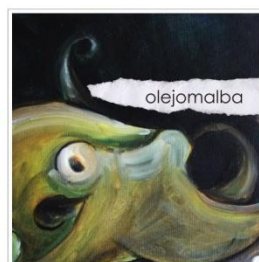
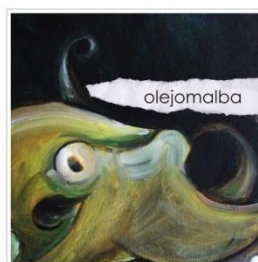
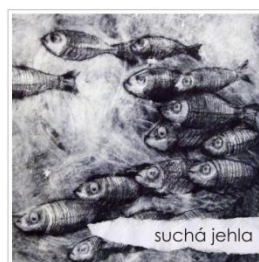
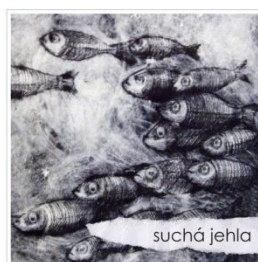
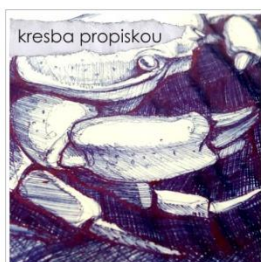
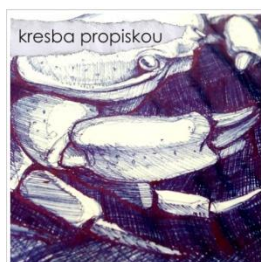
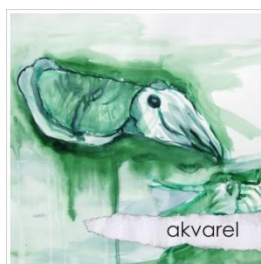


Obr. 1: dvojice 1 - 10



Obr. 2: dvojice 11 - 20

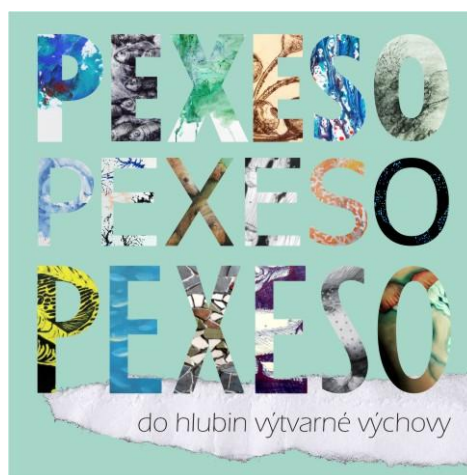




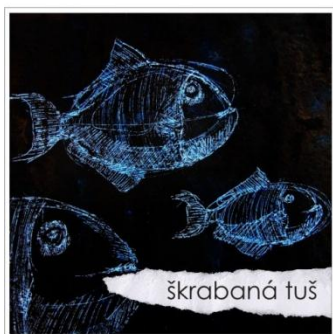
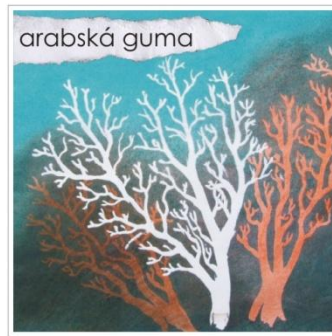
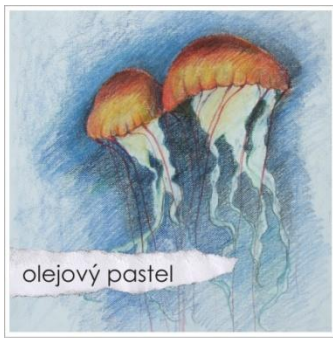
Obr. 3: dvojice 21 - 30



**Obr. 4: dvojice 31 – 34**



**Obr. 5: zadní strana**



Obr. 6: nere realizované návrhy

## II. Varianta s výraznějším didaktickým akcentem



Obr. 1: možné varianty Pexesa

### III. Fotodokumentace realizované výuky



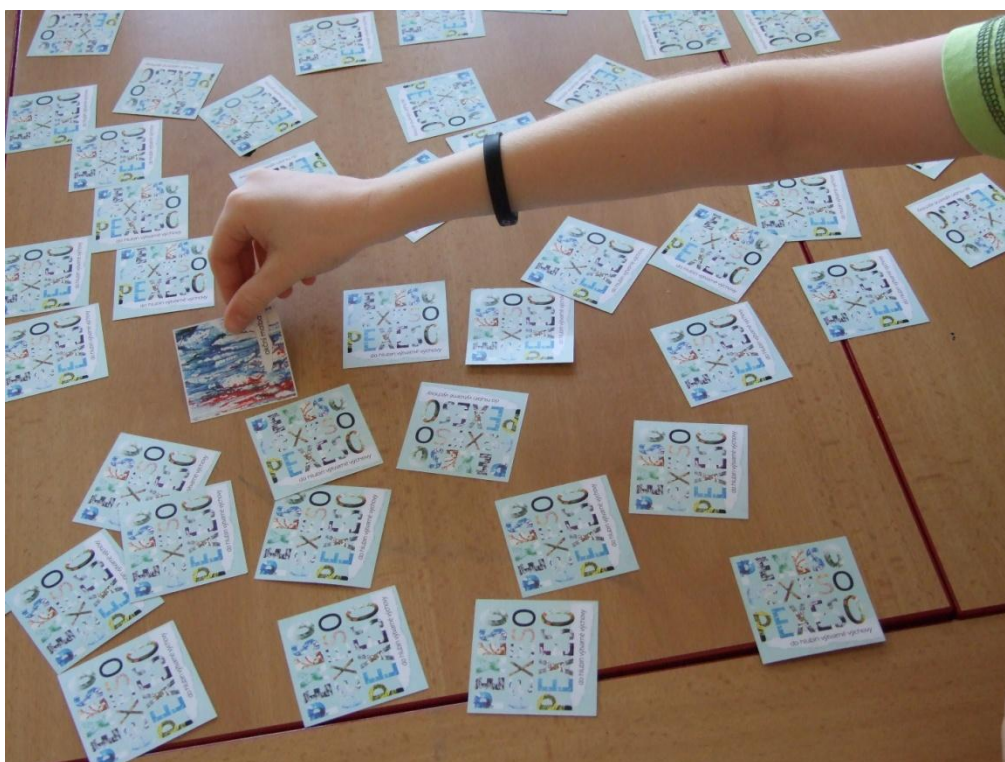
Obr. 1: Hraní Pexesa v 5. ročníku ZŠ



Obr. 2: Hraní Pexesa v 5. ročníku ZŠ



**Obr. 3: Zkoušení linorytu v 5. ročníku ZŠ**



**Obr. 4: Hraní Pexesa v 5. ročníku ZŠ**



**Obr. 5: Hraní Pexesa ve 3. ročníku ZŠ**



**Obr. 6: Hraní Pexesa ve 3. ročníku ZŠ**

#### IV. Fotodokumentace projektu Land art



Obr. 1: Land art



Obr. 2: Land art



## V. Metodická příprava na výuku

### Struktura přípravy učitele na vyučovací jednotku výtvarné výchovy na ZŠ

**Ročník:** 5.

**Časový úsek:** 2 vyučovací hodiny

**Datum:** 13. 4. 2015

**Výtvarný materiál:** Pexeso – do hlubin výtvarné výchovy, papíry, barvy, štětce, lino, rydla, uhly, rudky, pastely aj.

#### Vzdělávací a výchovný cíl:

Seznámení s plošnými výtvarnými technikami

#### Námět:

- a) **motivační** – Pexeso – do hlubin výtvarné výchovy
- b) **popisný** – poznávání výtvarných technik prostřednictvím didaktické hry

#### Motivace:

Kombinovaná – slovní (povídání o výtvarných technikách), obrazová (vizuální ukázky na kartách)

#### Úkol:

Hodina bude zahájena motivačním dialogem o známých a neznámých výtvarných technikách, vlastnostech materiálů a nástrojů určených k realizaci těchto technik. Vybrané techniky budou doplněny o názorné ukázky pro lepší představu o jejich aplikaci. Děti si zahrají Pexeso ve skupinách a během druhé vyučovací hodiny budou mít možnost si vybrané techniky sami vyzkoušet.

**Klíčová slova:** Pexeso, hra, kresba, malba, mozaika, body art, land art, fotografie, akvarel, monotyp, frotáž, suchá jehla, linoryt aj.

#### Didaktická analýza úkolu:

##### **Výtvarně technické informace:**

Dialog se žáky na téma *plošné výtvarné techniky* a následné ukázky

##### **Výtvarně estetické informace:**

- a) **základní pojmy z VV a výtvarného umění** – kresba, malba, grafika, linie, plocha, tvar
- b) **obrazové ukázky** – kolekce karet didaktické hry Pexeso – do hlubin výtvarné výchovy

#### Hodnocení:

- a) **forma hodnocení (kdo?)** – učitel + žáci, vyzdvižení esteticky zajímavých detailů prací žáků
- b) **kritéria hodnocení (co?)** – hodnotí se hloubka osvojení a pochopení výtvarné techniky, odvaha a kreativita

VI.    **Obrazová dokumentace prací dětí**



**Obr. 1: práce dětí 5. ročníku (arabská guma)**



**Obr. 2: práce dětí 5. ročníku (arabská guma)**



**Obr. 3: práce dětí 5. ročníku (arabská guma)**



**Obr. 4: práce dětí 5. ročníku (arabská guma)**