

DĚTSKÁ HRA A PSYCHOANALYSA*)

Vladimír Vavrda

Anotace: Text je pokusem přiblížit čtenáři, jakým způsobem lze nahlížet fenomén dětské hry z pozic psychoanalytické teorie. Vzhledem k množství různých názorů mezi psychoanalyticky orientovanými badateli představuje tento text pouze jednu z možných variant přístupu.

Dětská hra je zde zasazena do kontextu dalších fenomenů, které poskytují rámec, v němž ji lze porozumět. Ve stručnosti jsou uvedeny koncepty potenciálního prostoru, „pretend modu“ a hravosti. Samotná dětská hra je v rámci psychoanalýsy chápána jako nesmírně důležitá podmínka psychického vývoje, a to již od dob počátků psychoanalýsy. Schopnost hrát si je někdy považována za podmínku duševního zdraví.

Navzdory možnosti užít některého z propracovaných systémů členění hry používám nejjednodušší rozdělení na presymbolickou hru, symbolickou hru a hru s pravidly. Vzhledem k zaměření tohoto textu jsou stranou ponechány hry dospělých.

V závěru je zmíněna problematika poruch schopnosti hrát si a některé vývojové příčiny, které mohou v tyto poruchy vyústit.

Klíčová slova: hra, objekty, psychoanalýza, symbolisace.

Úvodem

Fenomén dětské hry studovala psychoanalýza prakticky od počátku své existence. S. Freud rozpoznal velmi záhy její enormní význam jak pro vývoj dítěte, tak pro porozumění psychice konkrétního dítěte (1908, 1909). Ve své práci z roku 1908 Freud píše: *“Might we not say that every child at play behaves like a creative writer, in that he creates a world of his own, or rather re-arranges the things of his world in a new way which pleases him? It would be wrong to think he does not take that world seriously; on the contrary, he takes his play very seriously and he expends large amounts of emotion on it. The opposite of play is not what is serious but what is real. In spite of all the emotion with which he cathects his world of play, the child distinguishes it quite well from reality; and he likes to link his*

*imagined objects and situations to the tangible and visible things of the real world. This linking is all that differentiates the child's 'play' from 'phantasying'” (s. 143).*¹ Tento úryvek jednoznačně svědčí o tom, že si Freud byl plně vědom významu, který dětská hra má. Že neexistuje nic takového jako „pouhá hra“, která si nezaslouží pozornosti, nýbrž že hra představuje vysoce specifickou formu činnosti mající zásadní význam.

Velmi záhy se hra stala rovněž rozhodujícím médiem léčby – psychoanalýsy dětí. Průkopnicemi jejího využití byly doktorka Hug-Helmuth (1921) a zejména Melanie Klein (1932), která již v průběhu let 1920–1923 zformovala svou techniku dětské psychoanalýsy založenou především na hře. Ve vývoji teorie dětské hry pak hrála značnou roli Waelderova práce z roku 1932.

*) Příspěvek vznikl za podpory výzkumného záměru „Cíle medicíny : kvalita života“. CEZ: J13/98: 111100007.

Tento příspěvek si klade nesnadný cíl, seznámit totiž čtenáře s psychoanalytickým pojetím dětské hry. Tento úkol činí nesnadným především dvě skutečnosti. Tou první je fakt, že je nesmírně obtížné vůbec dětskou hru definovat. Na jedné straně existuje všeobecně implicitně sdílené přesvědčení, že všichni přece víme, co je to hra, na druhé straně narážíme na prakticky nepřekonatelné obtíže, jestliže se tento fenomén snažíme explicitně definovat, o čemž svědčí velké množství více či méně úspěšných slovníkových definic. Lze, myslím, souhlasit s Colarussem (1993) a dalšími, že hru můžeme uchopit spíše podchyčením jejich základních rysů než formulací nějaké všezahrnující definice.

Druhou obtíží je zachycení psychoanalytického pohledu na hru. Jednak proto, že ani sami psychoanalytici se neshodnou na tom, co označit jako hru, jednak proto, že neexistuje jednotná psychoanalytická teorie a existují mnohdy dosti značné rozdíly, jak pokud jde o teorii, tak i vzhledem k způsobu užití hry v terapii. Následující text je tedy nezbytně pouze jedním z mnoha možných pohledů na problematiku dětské hry z hlediska psychoanalytické teorie.

Co je to tedy hra?

Jestliže existuje mezi jednotlivými psychoanalyticky zaměřenými autory nějaká shoda, pak je to zahrnutí symbolické hry (pretend play). Ta je pro mnohé autory jediným typem hry. Nezahrnují tedy (hravé) aktivity dětí mladších zhruba dvou let. Jiní naopak věnují velkou pozornost těmto projevům (např. Kleeman 1967), které bývají někdy označovány jako prekursori hry. Paradoxem je, že i ti, kteří tyto projevy za hru nepovažují, užívají pro ně v souladu s obecným zvykem tohoto označení – viz peek-a-boo play.

Pozornost většiny autorů se tedy soustředí na dětskou symbolickou – volnou – hru. Podstatně menší pozornost je, ke škodě věci,

věnována hrám vzrostlejších dětí řízeným pravidly. Jednou z výjimek je Rivka Eifer-mann (1987). Rovněž hra a její význam v životě dospělých je málo probádaným tématem (Colarusso 1993).

Můžeme říci, že hra je v jistém slova smyslu stavem mysli. Na pohled totožná aktivita může v jednom případě být hrou, zatímco v jiném jí být nemusí. Kupříkladu hra chlapce na pohřeb z filmu Kolja je hrou. Pokud však aktivita dítěte pouze znovu a znovu opakuje traumatický zážitek a postrádá přitom změnu, zpracování situace, nebude se jednat o hru, ale spíše o specifickou podobu traumatické vzpomínky. Hra může rovněž zcela ztratit svou podstatu, například v prostředí, kde okolí dítěte postrádá schopnost hry. Takovou situaci popisují v případě potomků lidí, kteří přežili holocaust, Auerhahn a Laub (1987 s. 56): *"They all considered life as a game with very strict rules that had no exceptions. They translated and distorted the terms of lost childhood play into completely unplayful directives, as though their superegos spoke in the manner of the camp commandant to their instinctual drives. In life's game, they said, one must not make errors or mistakes, for these are irremediable; one must not lose, for there are no return engagements, no future games; one must not break or misplace possessions, for these are irreparable, irreplaceable; one must not show anger or hurt, for they are unforgivable; one must not allow separations, for they are deathly. These rules are usually passed along to the survivor's own children, who hear them as a double message: they are to play freely for their parents as a kind of restoration, while they are also to be constantly vigilant and on guard in a world that is so serious and life-threatening that play has no place in it. For these survivors, the 'trying on' or 'let's pretend' function of play was missing."*²

Hra může postrádat rovněž svou podstatnou kvalitu například v situaci, kdy jedinec kupř. používá (počítačovou) hru, aby se uchránil před nepříjemnými obsahy myslí. Hra má pak obsedantní charakter s velmi omezeným ziskem.

Interpersonální rozměr hry

Lze konstatovat, že hra probíhá vždy v interpersonálním rámci. Je tomu tak i tehdy, když druhý do hry nezasahuje, a dokonce i tehdy, když druhý není vůbec (fyzicky) přítomen či nebyl dosud jako takový vůbec rozpoznán. Podoba vlivu, který objekt na hru má, se v průběhu vývoje proměňuje. Začíná jako fyzická přítomnost v pozadí aktivit dítěte, která zajišťuje bezpečné prostředí a předchází nežádoucím dopadům, pokračuje vytvořením podmínek pro vznik potenciálního prostoru jako oblasti prožívání stojící mimo testování realitou, předpokladu symbolisace. Vrcholí pak v období integrace „pretend modu“ a modu ekvivalence, kdy poskytuje k introjekci model reprezentování fantasií dítěte.

Rodiče slouží v počátku života jako mediátory hry dítěte. Umožňují, aby se jeho fantasmie projevíly ve hře, a poskytují k tomu vedení a rámec. To, jakým způsobem tak činí, ovlivňuje principiálním způsobem rozvoj schopnosti jedince hrát si a nakládat s fantasiemi obsaženými ve hře. Rozhodující je zde schopnost rodiče hrát si, předstírat – jednoduše opustit ve prospěch interakce s dítětem „dospělý“ přístup k realitě.

Ačkoli si jedinec v průběhu života internalisuje funkce, které mu původně poskytovali lidé kolem něj, potřebuje oporu pro tyto funkce ve svém okolí po celý život. Pokud se setká s drastickou absencí empatické reakce na straně okolí, jako tomu bylo v případě lidí, kteří prožili nacistické koncentrační tábory, zcela na jejt možnost resignuje.

Důsledkem takového traumatu u oběti je pocit neschopnosti ovlivnit interpersonálně své okolí, vytvořit pocit vzájemnosti. Takovému člověku jsou pak nedostupní nejen reální lidé kolem něj, ale i do značné míry psychické reprezentace jeho objektů. To resultuje v narušení jedincovy schopnosti vytvářet příběh a symbolisovat, což jsou podmínky hry (Auerhahn; Laub 1987).

Předpoklady hry

Vzhledem ke komplikovanosti tématu se pokusím uvést problematiku za pomoci některých konceptů psychoanalytické teorie, které považuji za podstatné pro pochopení předkládaného pohledu na hru. Jedná se o potenciální prostor, „pretend modus“ a hravost. Tyto koncepty jsou přirozeně vzájemně provázané, v mnoha ohledech se prolínají a je obtížné je oddělit.

Potenciální prostor

Potenciální prostor je koncept, který do psychoanalytické teorie uvedl D. Winnicott (1953) a který zachycuje oblast prožívání, ležící mezi fantasií a realitou. Jedná se o koncept velmi obtížně uchopitelný, neboť, jak konstatuje Ogden (1986), „koncept potenciálního prostoru zůstává záhadným zčásti proto, že je velmi obtížné oddělit význam konceptu od elegantní soustavy obrazů a metafor, ve kterém je zasazen“. Geneticky vzniká potenciální prostor „mezi“ matkou a dítětem, v průběhu normálního vývoje si však jedinec utváří schopnost vytvářet si jej sám. Potenciální prostor je podle Winnicotta (1953, 1971) hypotetická oblast ležící mezi dítětem a objektem (matkou/částí matky) v období oddělení se od objektu jakožto od ne-já. Je to oblast hry, tvořivosti, přechodových fenomenů, psychoterapie a „kulturní“ zkušenosti. Podle Winnicotta není ani uvnitř jedince (v žádném slova smyslu), ani vně něj, jakožto součást

vnějšího světa. Leží mezi vnitřní psychickou realitou a vnější či skutečnou realitou. Je produktem zkušenosti individua v jeho prostředí.

Předpokladem vzniku potenciálního prostoru je schopnost primárního objektu (zpravidla matky) fungovat v souladu s potřebami dítěte a naladění se na dítě. Naladěná matka reaguje na potřeby dítěte a poskytuje svou péči v pravý okamžik (viz rovněž Ferenczi 1913). Jestliže matka reaguje dostatečně pohotově na vynořující se potřeby dítěte, poskytuje mu *ilusi*, že to, co se stalo, je jeho dílem. *"The mother's adaptation to the infant's needs, when good enough, gives the infant the illusion that there is an external reality that corresponds to the infant's own capacity to create."* (Winnicott 1953, s. 94)³ Řečeno Winnicottovými slovy: dítě objevuje objekt (matku), který zde již byl a čekal na své objevení. Je třeba si uvědomit, že hovoříme o velmi rané fázi vývoje jedince, který dosud nemohl rozpoznat samostatnou, na sobě nezávislou existenci druhého. Z jeho úhlu pohledu je pečující objekt a jeho existence závislá na něm samotném, neboť se zjevuje „v reakci“ na stavy dítěte. Klíčovým slovem je zde ILUSE. Matka díky svému vyladění se na potřeby dítěte mu poskytuje ilusi, že vytváří svět/objekt. Nejedná se ani o realitu, neboť dítě samozřejmě nemá onipotentní kontrolu nad realitou, nejedná se však ani o „halucinaci“, protože tato představa odráží bezprostřední zkušenost dítěte. Otázka, zda dítě objekt stvořilo (subjective object) či zda zde objekt již existoval, zde nemá místo.

Zakládá se zde vznik oblasti prožívání (myšlení, představování si), která stojí mimo „testování realitou“, mimo svět, kde se ptáme, zda něco je či není pravda, oblasti, jež není zkoumána z hlediska příslušnosti k vnitřnímu či vnějšímu světu. Jestliže jedinec nemá možnost si tento prostor, respektive jeho zárodek, vytvořit, žije výhradně ve

světe *tvrdých* fakt, kde neexistuje nic, co nemá oporu ve vnější realitě, kde není místa pro hru či fantasii.

Paradoxní charakter potenciálního prostoru si můžeme přiblížit na příkladu přechodových objektů, které do této oblasti náležejí. Přechodové objekty, jež jsou podle Winnicotta prvním ne-já vlastnictvím, se začínají objevovat zhruba v období 4.–6. měsíce. Omezený rozsah textu neumožňuje popsat zevrubněji jejich genesi (viz Winnicott 1953, 1971). Přechodové objekty mají na dítě konejšivý účinek a jsou jimi typicky dostupné, dobře uchopitelné předměty se zřetelnou texturou, velmi často cipy látky (např. plenky). Konkrétní předmět pak získává za podmínky dobře fungujícího primárního objektu specifickou důležitost. Přechodový objekt pak nenáleží ani vnější realitě, ani vnitřní psychické realitě, nýbrž stojí na jejich pomezí. Zastupuje matku, má tedy jistý (proto)symbolický charakter a tím náleží zčásti říši psychické reality, nezbytnou podmínkou je však rovněž jeho fyzický charakter, díky němuž náleží vnější realitě. Přechodový objekt tak stojí na pomezí (přechodu) obou realit a přemostňuje propast mezi nimi. Řečeno opět Winnicottovými slovy: *"It is true that the piece of blanket (or whatever it is) is symbolical of some part-object, such as the breast. Nevertheless the point of it is not its symbolic value so much as its actuality. Its not being the breast (or the mother) although real is as important as the fact that it stands for the breast (or mother)."* (Winnicott 1953, s. 90–91)⁴

Přechodový objekt je tedy něčím, co souvisí s dobře pečující matkou, avšak není s ní totožný (ponechme stranou situace, kde je „přechodovým objektem“ sama matka – viz Winnicott 1953, 1971) – zastupuje ji a činí tak zážitky spojené s dostatečně dobrou péčí přístupnými dítěti v situaci nepřítomnosti matky. V oblasti potenciálního prostoru tedy

vzniká schopnost symbolisace (Bram a Gabbard 2001). Nutným předpokladem je však nutně přiměřená a rostoucí „nedokonalost“ matčiny péče a s ní i rostoucí desiluze. Symboly totiž vznikají k zastoupení toho, co není bezprostředně dostupné. Dokonalou a neustále dostupnou matku není třeba reprezentovat.

„Pretend modus“

Tento koncept uvedli do psychoanalytické literatury Fonagy a Target (Fonagy; Target 1996, Target; Fonagy 1996). Vzhledem k problematické přeložitelnosti výrazu „pretend mode“ jej ponechávám v původní podobě. Předpokládají, že zážitek reality má u malých dětí (2, 3, 4 roky) duální charakter. Dítě zpravidla operuje v „modu psychické ekvivalence“, kde ideje nejsou zažívány jako reprezentace, ale jako přímé repliky reality, a musejí být tudíž vždy správné. Tyto děti nicméně disponují i druhým – tzv. „pretend modem“. V něm jsou ideje brány jako reprezentace, avšak není zkoumáno, jak korespondují s realitou. (Předpokládáme tedy existenci oblasti prožívání, která není poměřována s realitou – viz potenciální prostor.) Za normálních podmínek existuje silná vývojová tendence k integraci obou módů prožívání vnitřní a vnější reality.

Podle Petera Fonagyho a Mary Target nejsou velmi malé děti schopné pochopit čistě reprezentační povahu ideí a pocitů. Třileté děti berou myšlenky a přesvědčení své a druhých jako přesně odrážející okolní svět. Dokumentují to následujícím příkladem. Jestliže třiletému dítěti ukážeme mycí houby vytvarovanou a namalovanou jako kámen, budou jeho odpovědi na otázky „Jako co to vypadá?“ a „Co to je?“ totožné. Je zde tedy ekvivalence mezi tím, jak něco vypadá, a realitou.

Na druhé straně jsou i velmi malé děti schopné při hře brát svou mysl jako repre-

zentující ideje, touhy a další pocity. Požívají metaforu hlavy jako konteineru, ve kterém mohou být vytvářeny a zkoumány imaginární situace a objekty. U malých dětí se však zdá být nezbytnou podmínkou, že neexistuje žádná vazba mezi či korespondence mezi světem hry a vnější realitou. Rozdíl mezi nimi bývá (zdánlivě) až nadměrně zdůrazňován. I laickému pozorovateli je to zřejmé ze způsobu, jakým tyto děti hru uvádějí, jak zdůrazňují, že je něco „jako“, že jde o hru. Pokud není toto oddělení dostatečně pevné, velmi rychle se ukáže, jak ohrožujícím je isomorfismus vnitřní a vnější reality pro dítě, které má jen omezené povědomí o implikacích a skutečných rizicích řady událostí. Je to patrné i z toho, jak snadno může narušit schopnost dítěte operovat v „pretend modu“ přílišná realističnost rekvizit (zejména jsou-li spojené s něčím hrozivým). Příliš věrné masky Mikuláše a čerta mohou například učinit situaci pro dítě až příliš hrozivou a neúnosnou, zatímco více stylisovaný úbor zachovává charakter situace, ale dává dítěti příležitost lépe se situací naložit (hovořím zde především o malých dětech).

Zhruba ve čtvrtém až pátém roce dochází k postupné integraci těchto módů a vytváří se reflektivní modus psychické reality. Ten umožňuje jedinci novým způsobem přemýšlet o své zkušenosti. Dítě již nejen dokáže rozumět chování svému i druhého v termínech duševních stavů, ale také chápe, že tyto stavy jsou pouze reprezentacemi, které mohou být chybné a také se mohou měnit, protože je zde řada možných úhlů pohledu.

Aby došlo k integraci obou módů, potřebuje jedinec opakovaný zážitek situace, kdy jsou jeho okamžité myšlenky representovány v mysli druhého (druhý se jimi zabývá) za přítomnosti rámce, který poskytuje druhý v podobě normální, na realitu orientované perspektivy. Jinými slovy: dítě potřebu-

je, aby si s ním druhý (např. rodič, ale i jiné, zpravidla starší dítě) hrál a byl si přitom vědom, že jde o hru. Aby tedy byl schopen hrát si s vědomím, že jde o hru. Pokud by na hru nepřistoupil, či by se s dítětem ve hře „ztratil“ („zapomněl“ by, že si hraje), vystavil by dítě hrozbě vyplývající z isomorfismu vnitřní a vnější reality, což by dítě přinutilo zpevnit bariéru mezi oběma mody. Má-li dítě příležitost hrát si zároveň s druhým a má možnost vnímat své fantasie reprezentované v mysli druhého, introjekuje je (utvoří si obraz této situace) a používá jako reprezentaci svého myšlení. Jestliže druhý přemýšlí o svých psychologických obsazích, tak mi poskytuje model pro tuto činnost, i já o nich mohu přemýšlet. Problémem, který může vést k narušení schopnosti druhého poskytnout tuto funkci dítěti, je fakt, že právě v „pretend modu“, kde myšlenky postrádají ekvivalenci s událostmi v realitě, se děti zabývají závažnými a traumatickými aspekty života. Ty mnohdy sdílejí se svými blízkými, které tak může obsah hry ohrožovat. Dítě může například zpracovávat téma úmrtí jednoho z rodičů, což druhého ohrožuje, může na to reagovat depresivně apod., takže hra má na jednu bezprostřední dopad v realitě – dítě se vzdává „pretend modu“ (alespoň v určité oblasti).

Integrace obou módů je náročným vývojovým krokem. Jestliže určitá témata jsou zpracovávána v „pretend modu“, který nemá vztah k realitě, nemohou jedince ohrozit, chybí jim naléhavost reálného. Lze říci, že je snazší/bezpečnější si něco „jako představit“, než po tomtéž vskutku toužit. Vezměme například v úvahu klasické téma psychoanalýzy – oidipský konflikt (viz např. Vavřda 1999). U dvou až tříletých dětí můžeme pozorovat hry s typickým oidipským obsahem. Například asi tříletá dívka si hraje na princeznu a má ve hře svatbu s otcem (vlastní jej), přičemž matka je ignoro-

vána. To vše je ve hře možné, protože to nemá žádný dopad na realitu. Jestliže však dochází k integraci obou módů, dostávají se tyto fantasie do kontaktu s realitou a dítě je nuceno situaci řešit, což dosud nebylo zapotřebí. Dítě vstupuje do období řešení oidipského konfliktu.

Druhým aspektem je nárůst povědomí o duševním stavu druhého. Jedinec si je stále jasněji vědom toho, co se děje v druhém, když pozoruje jeho touhy vyjádřené ve fantasích. Aby si dítě mohlo dovolit sblížení obou módů a hra se mohla prolínat s fungováním v reálném světě, potřebuje si být jedinec dostatečně jist rozlišením mezi představovaným a reálným.

Oba mody se integrují v průběhu čtvrtého a pátého roku. Průběh integrace a vznik reflektivního modu je významně ovlivňován vztahy, které má jedinec s lidmi kolem sebe, tedy s rodinou včetně sourozenců (Target; Fonagy 1996). Jedná se přirozeně o postupně probíhající proces. Vznik reflektivního modu představuje výrazný vývojový krok. Zatímco jsou totiž mladší děti schopné symbolisace v tom smyslu, že něco reprezentuje něco jiného (např. banán zastupuje telefon), postrádají dosud symboly pro své myšlenky. Myšlenky pro ně odrážejí (kopírují), nikoli reprezentují realitu. Při dosažení reflektivního modu si děti mohou „hrát s realitou“ a nemusejí si již nutně buď hrát, nebo se pohybovat v reálném životě. Je dosažena vývojově vyšší úroveň fungování, a tedy i hry.

Hravost

Hravost je fenomén stejně důležitý, jako obtížně definovatelný. Moran (1987) ji definuje jako kvalitu spojenou s radostným a empatickým porozuměním prožitkům dítěte, kterou mohou rodiče použít k dosažení různých cílů, v neposlední řadě k úspěšnému zvládnutí dítěte. Rodiče

mohou vytvářet společnou slast tím, jak hravě získávají spolupráci dítěte, a tím redukuje nepříjemné prožitky spojené s frustrací. Hravost představuje určitou flexibilitu přístupu zaměřenou na vytvoření příjemné situace, je přirozenou reakcí rodičů na orientaci dítěte na slast. Prvotním cílem hravého přístupu je však vyhnout se nepříjemným prožitkům.

Můžeme tedy hravost chápat primárně jako postoj a přístup rodičů k dítěti, jako způsob jejich vzájemné interakce. Hravost v přístupu rodičů (a zejména matky) k dítěti má významný vliv na schopnost dítěte hrát si a používat fantazii k intrapsychické adaptaci (viz např. Kennedy et. al. 1985). Ačkoli vliv matky je rozhodující, ukazují některá zjištění (Moran 1987) i na vliv sourozenců. Hravý přístup je výslednicí a zároveň součástí širokého spektra charakteristik interakcí probíhajících v rodině. Ty jsou často obtížně zachytitelné a v průběhu času proměnlivé. Patří sem kromě jiného například intonace v komunikaci mezi matkou a dítětem, důraz na vzájemnost, upřednostňovaný módus v komunikaci (taktilní, vizuální, auditivní). Důležitým prvkem této atmosféry je, že celý komplex péče o dítě je jakousi hrou. Jestliže je matka značně nejistá v péči o své dítě a řídí se především explicitně (z knih) naučenými postupy péče, jedná se o seriózní (není to žádná „sranda“) práci – to však vylučuje prvek hravosti v atmosféře péče.

Rodič, který si hraje při péči o dítě, může použít různé postupy, aby zklidnil a pobavil dítě, a předešel tak pláči. Může jít o dítěti známý, tedy předvídatelný interakční vzorec pomáhající zvládnout úzkost z nového a neznámého (přístup za pomoci dítěti známé hry je jedním ze způsobů, jak lze zmírnit úzkost z cizích). Hravý přístup rovněž pomáhá vyhnout se střetům a sporům mezi dítětem a rodičem tam, kde se střetávají jejich zájmy. Jestliže například dítě odmítá jíst (ne-

hovořím zde o situaci, kdy dítě prostě nemá hlad, ale o těch případech, kdy se jedná spíše o bitvu v rámci separačního procesu – viz např. Freud, A. 1965), může se matka buď pokusit jídlo do dítěte prostě nacpat, nebo může použít řady postupů odvracejících pozornost od konfliktu a vytvářejících situaci hry. Do tohoto repertoáru patří kupříkladu známý postup „jednu lžičku za maminku, jednu lžičku ...“ nebo předstírané pojídání pokrmu dítěte matkou či někým jiným.

Hravý přístup v situacích, kdy se dítě musí nějakým způsobem podřídít, pomáhá dítěti vyhnout se ponížení a narcistickému zranění a „zachovat si tvář“. Tento postup ostatně k zachování si tváře s oblibou používáme i my dospělí. Například když flirtujeme s někým sexuálně přitažlivým snažíme se tak činit zpravidla hravě, protože potom není nastolena otázka, zda je to „jen“ hra, nebo zda je náš zájem skutečný. Podle zájmu a výsledku se pak můžeme rozhodnout, zda celá věc zůstane v rovině hry, nebo ji převedeme do reality. Případné odmítnutí druhého je však v rovině hry a nemá tak zraňující charakter – nebyla to přece skutečnost, tedy skutečný zájem, a proto skutečné odmítnutí. Frustrace v realitě a její nároky mohou rodiče učinit prostřednictvím hravého přístupu snesitelnějšími.

Rodiče, kteří jsou naladěni na své dítě, jsou schopni přirozeně, na předvědomé úrovni, reagovat hravým způsobem například na úzkostné prožitky dítěte adekvátními postupy. Mohou například dávat „pá pá“ odcházejícímu a zmírnit tak úzkost ze separace, či „udělat malá malá“ psovi, kterého se dítě bojí. Empatické hravé reakce v situacích úzkosti zavádějí do situace aspekt potěšení a zvětšují tak možnost dítěte situaci zvládat a zpracovávat úzkost.

Nového rozměru nabývá hravost s objevním se jazyka – tedy symbolické funkce. Hravý přístup pak bývá použit k částečné-

mu setření hranic mezi fantasií a realitou, což pomáhá zmírnit tlak vytvářený požadavky reality. Pěkný příklad poskytuje Ogden (1986). Dvouapůlroční klouček se obával vody po zážitku, kdy se jeho hlavička dostala při koupání pod hladinu. Po matčině několikaměsíčním přesvědčování a lichocení se nechal dát do vaničky s několika palci vody, byl však vyplašený a celý ztuhlý. Matka se jej okamžitě snažila zaujmout pro hračky, které tam měl, což nebylo účinné. Když jej však požádala o trochu čaje, situace se dramaticky změnila. Chlapec se uvolnil a za pomoci předmětů, které v lázni měl, matce „naservíroval“ čaj. Nebezpečná voda se (symbolicky) proměnila v čaj, který hrozbou nebyl. Místo aby matka vystavila dítě tlaku podstoupit pro ně nebezpečnou situaci, pomohla chlapci proměnou situace ve hru zvládnout úzkost.

Druhy her

Ačkoli je tak obtížné vymezit, co to vlastně hra je, existuje celá řada nejružnějších klasifikací her, zpravidla podle míry jejich komplexnosti, respektive míry symbolisace (viz např. Cohen 1987; Colarusso 1993). Vzhledem k rozsahu a účelu tohoto textu se těmito klasifikacemi nebudu zabývat a rozdělím dětskou hru na presymbolickou (období zhruba prvních dvou let života), symbolickou či volnou (především 3.–6. rok, ale i v období latence) a hru s pravidly (objevuje se v období latence).

Presymbolická hra

Pod pojmem presymbolická hra zde budeme rozumět „herní“ aktivity dítěte před vznikem schopnosti symbolisovat. Úvazky u slova herní zde naznačují, jak obtížné je tyto aktivity vymezit. Zahnují celou škálu projevů různé, s věkem rostoucí komplexnosti. V hovorovém jazyce často říkáme, že kojeneček si „hraje“ se svými ru-

kama, různými předměty atd. Pokusím se nyní tyto aktivity, respektive jejich část, zachytit a popsat.

Prvopočátky aktivit, které u dětí kojeneckého věku označuje jako hru, představuje vrozená tendence zkoumat své prostředí. Předpokladem rozvoje této tendence a jejího úspěchu je přítomnost objektu, který zajišťuje, že tyto explorativní aktivity budou probíhat v přiměřených podmínkách a že nepovedou k nežádoucím a bolestivým následkům. Jestliže by objekt nedokázal předejít zraněním jedince a (nadměrně) bolestivým důsledkům zkoumání okolí, vedlo by to přirozeně k jeho útlu až vymizení. Dítě by bylo „zmrazeno“ úzkostí v důsledku očekávaných negativních dopadů své činnosti.

Může-li však explorativní aktivita probíhat v adekvátně chráněném prostředí, je často doprovázena slastnými prožitky (představují určitý motivační element), jejichž projevy nás pak vedou k označení těchto aktivit jako hry. K tomu přispívá i skutečnost, že dítěti zpravidla poskytujeme předměty, jejichž explorační a manipulace s nimiž jsou bezpečné a které označujeme jako hračky.

Již v prvním půlroce života lze pozorovat některé aktivity, jež jsou založeny na původně reflexivním chování, které však postupně získaly nezávislost. Sem můžeme zařadit například projevy označované Piagetem (1970) jako primární kruhové reakce. Zde, stejně jako později u sekundárních kruhových reakcí, již můžeme pozorovat cílenou aktivitu opět spojenou se slastnými prožitky. Jejich původ je v principu dvojitý – jednak jsou často příjemné samy o sobě (typicky cucání palce), jednak představují vývojový krok směrem ke zvládnutí světa a větší nezávislosti – slast ze zvládnutí situace.

Kolem poloviny prvního roku života se začíná objevovat vzorec chování nazývaný v anglosaském prostředí peek-a-boo game, tedy jakási „kuk“ hra. Její podstata spočívá

ve skrývání se objektu/před objektem. K jejímu provedení může sloužit plenka, později kus nábytku, ale stačí i pouhé zavření očí. Kleeman (1967) ji dělí na a) pasivní formu, kdy druhý zakrývá a odkrývá obličej dítěte, či vstupuje a vystupuje z jeho zorného pole a kontroluje tedy změny (zpravidla starší forma) a b) aktivní formu, kdy vytvoření a zánik očního kontaktu iniciuje dítě a rozlišuje u tohoto typu rovněž to, kdo hru zahájil. Domnívám se, že zejména u starších dětí ve druhém roce života můžeme vymezit navíc třetí formu, kdy se dítě i druhý střídají v kontrole situace.

Tato na první pohled velmi jednoduchá aktivita má velké množství významů, které jsou navíc proměnlivé. Představuje především formu interakce slastné pro dítě i jeho objekt. Doprovodné emoční reakce druhého umožňují dítěti regulovat afektivní stav (nárůst vzrušení) a vytváří se tak základ struktur sloužících zvládnutí emočních stavů prostřednictvím reprezentace self-regulujícího druhého (Stern 1985).

Tak, jak se hra stává mnohokrát opakovanou součástí života spojenou s pozitivními zážitky, získává jakousi podobu „sociální dovednosti“ – může sloužit navázání kontaktu. Její stabilita a až rituální charakter se pak stávají významnou součástí známého světa a může tedy pomoci adaptovat se na neznámé prostředí. To může mít jak charakter prostoru, tak cizí osoby. V období úzkosti z cizích můžeme pozorovat, že dítěti známá hra pomáhá mu jako stabilní prvek prostředí moderovat úzkost – druhý je sice neznámý, ale ve známé situaci s pozitivní konotací.

Tato hra se může stát (Kleeman 1967) prostředkem zvládnutí separační krize – v jejím průběhu je dítě střídavě odděleno od objektu a navazuje s ním kontakt. Nepříjemná situace separace je ve hře transformována ve slastnou aktivitu, k níž přispívá i zmizením objektu vzbuzená úzkost. (Podobnému úče-

lu mohou sloužit i jiné hry, jak to dokumentuje například slavné Freudovo pozorování vnuka – Freud 1920.)

Dítěti hra poskytuje příležitost k procvičování řady funkcí, např. motoriky – dítě se naučí strhnout si plenku z obličeje, přes který ji přetáhnul druhý atd. Jedinec má příležitost k budování pocitu kompetence a důvěry – pocit schopnosti obnovit kontakt se „zmizelým“ objektem. Jedinec se zde učí rozlišování toho, co k němu náleží a co ne, co je vnitřní a co vnější. Rovněž se rozvíjí představa, že objekt(y) existují, i když nejsou právě v zorném poli (Provence; Ritvo 1961). Hra „kuk“ umožňuje dítěti procvičovat dva významné aspekty objektivních vztahů – totiž přiblížení se objektu i stažení se (Kleeman 1967).

Je třeba si uvědomit, že tato herní aktivita – stejně jako kterákoli jiná, má množství potenciálních významů, které se přirozeně mění v závislosti na okolnostech a vývojovém stadiu, ve kterém je užita.

Další hry tohoto období

Hra „kuk“ jistě není jedinou herní aktivitou v tomto období. Jejich množství mne nutí omezit se pouze na některé příklady. Jedním z nich je takzvané odbíhání, které můžeme pozorovat v období separace-individuace podle M. Mahler (1975). Tato hra odráží konflikt dané vývojové fáze ve které si dítě na jedné straně užívá své nově nabyté samostatnosti a „prchá“ od matky současně s obavami ze samostatnosti, na kterou přeci jen není dosud plně vybaveno, takže polapení objektem, ve kterém je vyjádřen jeho zájem o dítě a zároveň je separovanost hravě a dočasně zrušena, má rovněž slastný charakter. I tato hra tedy významným způsobem pomáhá zvládat významný vývojový úkol.

Další herní aktivitou, kterou zde uvedu, je upouštění a zahazování objektů. Tato aktivita má, jak uvádí Kleeman (1967), svou

podstatou blízko ke hře „kuk“. Příkladem takové hry může být například již zmíněné opakované odhazování a uchopování cívky Freudovým vnukem v reakci na separaci od matky (1920). Záměrné upouštění objektů se objevuje zhruba ve stejné době jako aktivní forma hry „kuk“, tedy zhruba kolem osmého měsíce. Důležitým aspektem je zde stejně jako u dalších aktivit interaktivní rozměr. Dítě touží, aby mu matka objekt znovu podala jen proto, aby jej mohlo opět odhodit. Někdy je tato výměna zabarvena agresivně, když objekt je již podrážděn „marným“ podáváním předmětu. Agresivní komponenta vede k podráždění rodiče, jehož reakce a schopnost podráždění zvládnou a zpracovat, aniž by s dítětem přerušil kontakt, mu poskytuje příležitost pro získání modelu, jak tyto agresivní prožitky zvládat. Hra rovněž umožňuje procvičování motorických dovedností, zvládání úzkostí spojených se ztrátou objektu, aktivní ovládání světa namísto pasivní smýkanosti atd.

Symbolická hra

Symbolická nebo též volná hra je nesporně nejkzoumanější formou hry. Začíná se objevovat většinou na přelomu druhého a třetího roku života. Její podmínkou je schopnost symbolisovat, tedy používat reprezentací – to znamená, že jedinec používá (na této úrovni) jednoho předmětu jako symbolu zastupujícího jiný předmět. Příklad si můžeme vzít ze scény ve filmu Kolja, kde dětský hrdina „telefonuje“ (lépe řečeno jako telefonuje) prostřednictvím sprchy – ta nepostrádá jistou podobnost s telefonním sluchátkem. Schopnost symbolisovat se vyvíjí postupně. Již na počátku druhého roku života vykazují děti implicitně částečné povědomí o rozdílu mezi vnitřními reprezentacemi a realitou (Fonagy; Target 1996). Kolem třetího roku jsou děti schopny rozlišovat mezi snovými obrazy,

myšlenkami a reálnými věcmi, objevuje se symbolická hra a jsou schopny odhadnout záměr druhého předstírat.

Solnit (1987) vymezuje (symbolickou) hru splněním čtyř podmínek:

1. postojem a očekáváním, že daná aktivita je opakem reálného;
2. tato aktivita má charakter vytváření a používání iluze;
3. je procesem asimilace prostřednictvím opakování, často se přibližuje vzpomínání na minulost;
4. závěr, že dítě si hraje, je možné si ověřit na tom, že ji dítě označuje za „jako“.

Napříč celým spektrem psychoanalyticky smýšlejících autorů od Freuda (1908) po současnost existuje konsenzus, že hra je důležitou a nanejvýš významnou součástí života dítěte. Winnicott (1971) dokonce považuje schopnost hrát si za předpoklad duševního zdraví. Co je tedy na hře a především symbolické hře tak důležitého?

Především je obecně zdůrazňován význam hry pro psychický vývoj. Hra poskytuje možnost zabývat se různými situacemi a hledat jejich řešení. Můžeme ji proto označit jako jistou formu myšlení. Při pozorném pohledu si uvědomíme, že hra skutečně splňuje Freudovu představu myšlení – jedná se často o zkoušku akce s (relativně) minimálním výdejem energie. Hana Segal (1991, s.101) o (symbolické) hře říká: *“Play is a way both of exploring reality and of mastering it; it is a way of learning the potential of the material played with, and of its limitations, and also the child's own capabilities and limitations. It is also learning to distinguish between the symbolic and the real. The child is aware that to play is to ‘pretend’. The little child who makes pies out of sand sometimes tries to eat them or feed them to others. But it soon learns that pies made of sand are not for eating or feeding: they are ‘make-believe’ pies. In the*

normal child this will not inhibit his play. He will enjoy the satisfaction of expressing his phantasy of being mother or father cook, and the pleasure of having in reality made a new, attractive object. His play can than become increasingly imaginative: exploring what else can be done with, and be represented by the sand, sand which is not in fact a pie and which therefore can be used in many different ways."⁵

Naskýtá se však otázka, proč má toto myšlení podobu hry. Důvodem je – především u malých dětí (zhruba tři až čtyřletých) naprostá odtrženost herního světa od světa reálného. To znamená, že ve hře/myšlení může dítě operovat se situací, aniž by to mělo dopad na realitu. Může si představovat nejrůznější řešení, protože je to „jenom jako“. A protože je to „jenom jako“, může brát v úvahu veškerá možná řešení a *všechny* své touhy, fantasie a přání. Všechny včetně těch, které jsou konfliktní. Protože je to jenom jako, může si přát smrt rodiče, kterého miluje a jehož smrt/zmizení si nepřeje. Přání a fantasie vyjádřené ve hře se nepočítají, protože jsou „jenom jako“. Pouze v situaci, která pro dítě postrádá riziko následků kroků, které podniklo, se může odvážit věci, které si v realitě nemůže dovolit. Současně nejsou kapacity jedince zatěžovány nutností zabývat se tlaky reality, nemusí se snažit krotit své popudy atd. Možnost brát v potaz všechny aspekty určité situace a volně s nimi nakládat se podepisují na skutečnosti, že v „pretend modu“ jsou děti charakteristicky vývojově výše než v běžném životě. Například tříleté děti jsou schopné ve hře plnit úkoly, které nezvládají, pokud k situaci přistupují „vážně“ (Target; Fonagy 1996). Lze říci, že řadu postupů si děti potřebují nejprve „vyzkoušet“ ve světě hry, než je mohou aplikovat na realitu.

Důležitým aspektem hry, který umožňuje její použití pro zpracování psychických ob-

sahů, je použití předmětů a zapojení vnějších projevů dítěte. Materiály (hračky, ale i další) pomáhají dítěti manipulovat se zástupcem, který je dostatečně konkrétní a přitom zastupovanému dostatečně vzdálený. Předměty, které dítě používá při hře (viz Cohen 1987) mohou být „beztvaré“, a tak použity takřka libovolně. Mohou zastupovat v řadě případů koncepty, kterých si jedinec není z části či vůbec vědom, nebo představy, které není z různých důvodů schopen uchopit. V tomto směru jsou materiály používané dítětem ke hraní blízké přechodovým objektům – je zde fyzická existence spojená s psychickým významem. Hra je jakýmsi konkrétním myšlením užívajícím symboly.

Další výhodou „vnějšího“ charakteru hry je skutečnost, že díky této vlastnosti je ji možné sdílet s druhým, který tak může poskytnout rozšíření možností, jak ve hře obsazený konflikt řešit.

Ačkoli symbolická hra pokrývá celé spektrum života dítěte, mimořádný význam má ve vztahu ke konfliktům, traumátům a jinak zatěžovým situacím. Oproti realitě umožňuje současnou existenci dvou protichůdných alternativ, staví dítě do aktivní pozice při přehrávání situací, kde byl jedinec původně bezmocnou obětí, umožňuje změnit nepříjemnou skutečnost v příjemnou.

Význam symbolické hry však není jen ve vztahu k aktuální situaci a aktuálně pozorovatelnému vývoji. Obsahem celé řady her, jako je oblíbená hra „na tatínka a na maminku“, je identifikace s rodičem/dospělým. Jedinec má v takové hře příležitost k zpracování svých implicitních modelů rodičovského chování a vzájemného vztahování se. Spojení rodičovství se hrou, která je vnímaná jako příjemná, napomáhá jedinci rovněž v pozdějším snazším přijetí rodičovské role. Tento efekt je přirozeně časově značně vzdálený. Důležité rovněž je, že mnohdy může rodič na tuto hru reagovat a hravým způso-

bem si pak s dítětem „vyjasnit stanoviska“, může částečně ovlivnit model, který si dítě vytváří a který v budoucnosti patrně bude jako rodič samo používat.

Hry s pravidly

Hry řízené pravidly byly vždy poněkud ve stínu, pokud jde o pozornost psychoanalyticky smýšlejících autorů. Tato skutečnost má patrně dva hlavní důvody. Především byla volná hra prakticky od počátků psychoanalýzy dětí jedním z jejich hlavních nástrojů. Umožňovala pracovat s dítětem v dyádě dítě-terapeut. Volná hra je rovněž tradičně považována za poskytující optimální podmínky pro projev tvořivosti, fantazie a imaginace na rozdíl od her s pravidly, o kterých se většinou soudí, že omezení přísnými pravidly neposkytuje jedinci dostatek prostoru pro sebevyjádření. Domnívám se však, že lze souhlasit s výhradou (Eifermann 1987), že pokud by tyto hry neposkytovaly hrajícím dostatek příležitostí naložit se svými psychickými obsahy, nebyly by hrány stále novými a novými generacemi dětí.

Druhým důvodem, proč tato oblast uniká pozornosti většiny badatelů, je pravděpodobně skutečnost, že tyto hry jsou předávány z jedné generace dětí na druhou prakticky při úplném vyloučení dospělých. To je čini poněkud vzdálenými a obtížně dostupnými.

Pokud jsou hry s pravidly zkoumány, soustředí se pozornost zpravidla pouze či především na obsahovou stránku nebo fantazie stojící v jejich pozadí. Pozorné zkoumání (Eifermann 1987) však ukazuje, že pravidla, kterými jsou hry svázány, mají přinejmenším stejnou důležitost. Je zřejmé, že tyto hry by bez pravidel nemohly vůbec fungovat. Pomínu zde funkci sociální regulace, kterou pravidla mají. Ačkoli se jedná o důležitý aspekt, není jejich zkoumání specificky psychoanalytickou sférou zájmu. Soustředím se proto spíše na psychodynamický význam pravidel.

Hry s pravidly jsou hrány především dětmi v období latence, v dospívání a pocho-pitelně i v dospělosti. Nutnou podmínkou je schopnost jedince pravidla dodržovat, čímž se mladší děti příliš nezátěžují (respektive toho nejsou schopny). Důvod používání pravidel je však poněkud jiný. Hrají důležitou roli ve vyjádření a řešení nevědomých konfliktů, přání a fantasií, které jsou, více či méně vědomým, obsahem hry. Starší děti a dospělí je totiž projevují zdaleka ne tak ochotně jako menší děti, které se pohybují v „pretend modu“. Ten nemá žádnou souvislost s reálným světem. Hravý přístup okolí (akceptujícího v tomto rámci vyjádřená hnutí dítěte) vytváří atmosféru přijetí a zvyšuje schopnost jedince je tolerovat. To je důležité především před ustavením bariéry vytěsnění (Moran 1987), tedy před vyřešením oidipského komplexu.

Děti v období latence, dospívající a dospělí již tuto bariéru vytvořenou mají a svá hnutí projevují méně otevřeným způsobem. Jak konstatuje L. Peller (1954, s. 195): *“The guilt feelings inherent in fantasies are handled differently in different periods of life. In the preoedipal and oedipal phases; the child neither hides nor displays his play fantasies; his attention is fully absorbed by his play. The young child neither exhibits his play nor has he any intention of hiding it”* (Freud 1908). *In contrast, the latency child feels ashamed of his daydreams and keeps them secret. To this we may add: besides his personal daydreams, the latency child has another type of fantasies. But these are group fantasies congealed into conventional forms long before his time, hence they carry but little affect. By and large they remain unconscious, but they are at the core of board games, team games, and the like.”*⁶

Použiji jako jednoduchý příklad hry s pravidly hru, kterou hrají v různých obměnách zejména dospívající – „flašku“. Hru hraje

skupina lidí obou pohlaví v kruhu, v jehož středu je láhev. Vždy jeden hráč zvolí úkol, který má splnit ten, na kterého ukáže hrdlo láhve. Ta je poté roztočena a určí hráče. Ten má možnost úkol buď splnit, nebo „dát fant“, něco, co má u sebe, často kus oděvu. Typickým úkolem je něco zakázaného, případně musí někoho políbit apod.

Protože pravidla hry „musí být dodržována“, musí/má možnost hráč vykonat úkol – například políbit jiného člena/členku skupiny, zakřičet něco neslušného na ulici atd. Pokud tak neučiní, dá fant. Jestliže se tak stane opakovaně, skončí v banku i podstatná část jeho garderoby – do hry tak vstupuje další lákavý a zakázaný projev, obnažování se na veřejnosti.

Dodržování pravidel hry tak hráče zbavuje plné odpovědnosti, kterou by jinak za své chování cítil. Takováto hra s pravidly umožňuje jedinci dosáhnout paradoxně dvojí svobody – možnosti nést větší a současně menší odpovědnost za své činy (Eifermann 1987). Hra tak poskytuje úlevu od dodržování standartů chování, jimiž se jedinec řídí mimo situaci hry (hra může dát např. příležitost projevit agresivní hnutí). Kombinace různých pravidel v jedné hře pak umožňuje vyjádření protichůdných emocí, přání a fantasií. Můžeme to pozorovat u zvoleného příkladu. Při zadání úkolu se může jedinec řídit pravidly hry a porušit společenská pravidla, nebo se může zachovat naopak. Je však patrné, že se zde odehrává konfliktní vztah jedince k pravidlům.

Poruchy schopnosti hrát si

Jak jsem již výše uvedl, hru můžeme chápat jako stav mysli. Platí pro ni tedy jako pro jiné stavy, že není trvalým stavem. Před krátkou dobou jsem byl navštívit rodinu. Když jsem po cestě odpočíval v obývacím pokoji, přišla tam má malá

neteř. Sbírala si svoje hračky a nemohla najít hrací kostku k Člověče nezlob se. Obřátla se na mne a řekla: „Tys mi sebral kostku. Odvezl's ji do Prahy, že jo.“ (Situace měla v tu chvíli zřetelně charakter hry patrný z nonverbálně projevovaných emocí a dalších známek.) Má první reakce byla adekvátní a udržela rámec hry: „No jo, já jsem takový zlotřilý strýček. To je strašný, vid'?" Neteř rozpoznala mé přijetí hry a pokračovala: „Teď pojeděš hned do Prahy a dovezeš mi ji zpátky.“ Vzhledem k fyzické únavě bylo pro mne obtížné udržet „herní nastavení“ a reagoval jsem slovy: „To víš, že jo. Až přijedu příště, tak ti ji dovezu, jo?“ Za mou reakci byla především neochota v danou chvíli se jakkoli hýbat. Tím jsem ale vnesl do hry prvek reality, který hru zničil. Reagoval jsem, jako by hra měla mít dopady v realitě. Neteř to rozpoznala a začala „natahovat moldánky“ a šla si na mne (oprávněně) postěžovat.

Právě skutečnost, že dítě potřebuje od okolí ujištění o oddělenosti světa hry a reality, činí hru náchylnou kolapsu. Děti ve hře často a přirozeně odehrávají řadu konfliktů a fantasií, které mohou sužovat i jejich rodiče. Když nastane taková situace, může se rodič cítit ohrožen obsahem hry (například agresivními fantasiemi), což dítě snadno vycítí. V tu chvíli ale padá bariéra mezi světem hry a realitou, akce při herní činnosti již nejsou bez následků a aktivita tedy ztrácí charakter hry. Jestliže se tak děje častěji, je dítě nuceno určité problematice ve hře se vyhýbat a nemá příležitost ji zpracovat a zvládnout. Jak může dopadnout takovéto zmatení jazyka hry s jazykem reality, ukazuje např. Ferenczi (1933).

S podobnou situací se můžeme setkat u rodičů, kteří spojují s dětmi své ambice. Jejich hra je pak důležitým projevem jejich schopností pro rodiče a ti na ni v tomto smyslu reagují. Děti si pak často „hrají“ pro rodi-

če a jejich činnost je tak spíše zaměstnáním. A to není žádná legrace. Hra je řízena potřebami rodiče a ne dítěte.

Nemožnost věřit světu, věřit v jeho bezpečnost, věřit v možnost pozitivní afektivní a empatické reakce a v možnost ovlivnit v interpersonální výměně druhého, vede k poruchám schopnosti hrát si u oběti masivních traumat, např. holocaustu, jak jsem uvedl již výše.

Problematika narušení schopnosti hrát si v důsledku porušené schopnosti symbolisovat je pak natolik širokým tématem, že přesahuje hranice tohoto stručného příspěvku.

Poznámky:

¹ „Nemůžeme snad říci, že se dítě chová při hře jako tvůrčí spisovatel v tom smyslu, že si vytváří svůj vlastní svět, či spíše že kombinuje součásti svého světa novým způsobem, který je těší? Bylo by chybou myslet si, že nebere tento svět vážně; naopak, bere jej velmi vážně a vynakládá na něj velké množství emocí. Opakem hry není vážné, ale skutečné. Navzdory všem emocím, jimiž svůj svět hry obsazuje, jej velmi dobře odlišuje od reality; dítě rádo spojuje fantasijské objekty a situace s hmatatelnými a viditelnými objekty reálného světa. Toto spojování je vše, co odlišuje dětskou ‚hru‘ od ‚fantasie‘“.

² „Všichni brali život jako hru s velmi přísnými pravidly bez výjimek. Převláděly podmínky hry ztraceného dětství a pokrucovali je do příkazů zcela postrádajících hravost, jako by jejich superega hovořila k jejich pudům způsobem dozorců v koncentračních táborech. Říkali, že ve hře života se člověk nesmí dopouštět chyb či omylů, protože jsou nenapravitelné; člověk nesmí prohrát, protože zde nejsou žád-

ná odvetná utkání, žádné další hry; nesmí poškodit či špatně užít držené, protože je to neopravitelné a nenahraditelné; nesmí projevit vztek ani bolest, protože jsou neodpuštělné; nesmí připustit odloučení, protože jsou smrtící. Tato pravidla obvykle předávají survivors svým dětem, které je vnímají jako dvojí zprávu: mají si volně hrát pro své rodiče a poskytnou jim tak jakousi náhradu jejich hry, současně se však mají mít stále na pozoru a být na stráž ve světě, který je tak vážný a život ohrožující, že v něm není místo pro hru. U těchto survivors funkce hry zkoušení či ‚jako‘ chybí.“

³ „Je-li matčina adaptace na potřeby dítěte dosti dobrá, poskytuje dítěti ilusi, že je zde vnější realita, která odpovídá kapacitě dítěte tvořit.“

⁴ „Je pravdou, že kousek pokrývky (či něco jiného) je symbolem částečného objektu, například prsu. Nicméně to podstatně není ani tak jeho symbolický význam, jako realnost. Není prsem (či matkou), ačkoli realnost je stejně důležitá jako skutečnost, že zastupuje prs (matku).“

⁵ „Hra je jak prostředkem zkoumání reality, tak prostředkem jejího zvládnutí; je způsobem, jímž se dítě naučí možnostem materiálu, se kterým si hraje, i jeho omezením a rovněž svým vlastním schopnostem a omezením. Je současně učení se rozlišovat mezi symbolickým a reálným. Dítě si je vědomo, že hrát si znamená ‚předstírat‘. Malé dítě, které dělá bábovičky z písku, se je občas snaží jíst či krmit jimi druhé. Brzy se však naučí, že bábovičky z písku nejsou k jídlu: jsou to ‚jakoby‘ koláče. Je-li dítě normální, nevede to k inhibici jeho hry. Bude si užívat uspokojení z vyjádření fantasie,

že je maminka nebo tatínek, jak vaří, a radosti z toho, že v realitě vytvořilo nový, přitažlivý objekt. Jeho hra se může stát imaginativnější: může zkoumat, co dalšího lze dělat z písku a co může písek představovat; protože písek není ve skutečnosti koláč, může být použit mnoha různými způsoby.“

- ⁶ „Pocity viny spojené s fantasiemi jsou v různých obdobích života zvládnány různým způsobem. V předoidipském a oidipském období dítě ani neskrývá, ani nevystavuje své fantasie; jeho pozornost je plně upřena na hru. ‚Malé dítě ani svou hru nepředvádí, ani nemá záměr ji skrývat,‘ (Freud 1908). Naproti tomu dítě v období latence se stydí za své denní sny a skrývá je. K tomu můžeme dodat: kromě svých osobních denních snů má dítě v období latence ještě jiný druh fantasií. Jedná se o skupinové fantasie, které se zformovaly do konvenční podoby dávno před příchodem daného dítěte, takže jsou jen minimálně afektivně nabitě. Více méně zůstávají nevědomé, jsou však podstatou stolních her, skupinových her a podobně.“

Literatura:

- AUERHAHN, N.C.; LAUB, D. (1987) Play and Playfulness in Holocaust Survivors. *Psychoanal. St. Child*, 1987, 42, s. 45–58.
- BRAM, A.D.; GABBARD, G.O. (2001) Potential space and reflective functioning. *Int. J. Psychoanal.*, 2001, 82, s. 685–699.
- COHEN, M. (1987) Chimeric objects and playthings. *Psychoanal. St. Child*, 1987, 42, s. 85–104.
- COLARUSSO, C.A. (1993) Play in Adulthood-A Developmental Consideration. *Psychoanal. St. Child*, 1993, 48, s. 225–245.
- EIFERMANN, R.R. (1987) Children's Games, Observed and Experienced. *Psychoanal. St. Child*, 1987, 42, s. 127–144.
- FERENCZI, S. (1913) Stages in the development of the sense of reality. In *First Contributions to Psychoanalysis*. London : Hogarth Press, 1952.
- FERENCZI, S. (1933) Confusion of Tongues Between the Adult and the Child – (The Language of Tenderness and of Passion). *Int. J. Psycho-Anal.*, 1949, 30, s. 225–230.
- FONAGY, P.; TARGET, M. (1996) Playing with reality : I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *Int. J. Psychoanal.*, 1996, 77, s. 217–233.
- FREUD, A. (1965) Normality and pathology in childhood. W. 6.
- FREUD, S. (1908) Creative writers and day-dreaming. *S. E.*, 9, 141–153.
- FREUD, S. (1909) Analysis of a phobia in a five-year-old boy. *S. E.*, 10, 3–149.
- FREUD, S. (1920) Beyond the pleasure principle. *S. E.*, 18, 3–64.
- HUG-HELLMUTH, H.V. (1921) On the technique of child analysis. *Int. J. Psychoanal.*, 1921, 2, s. 287–305.
- KENNEDY, H.; MORAN, G.S.; WISEBERG, S.; YORKE, C. (1985) Both sides of the barrier. *Psychoanal. St. Child*, 1985, 40, s. 275–283.
- KLEEMAN, J.A. (1967) The peek-a-boo game. *Psychoanal. St. Child*, 1967, 22, s. 239–273.
- KLEIN, M. (1932) *The Psychoanalysis of Children*. New York : Delacorte Press/ Seymour Lawrence, 1975.
- MAHLER, M.S.; PINE, F.; BERGMAN, A. (1975) *The Psychological Birth of the Human Infant : Symbiosis and Individuation*. New York : Basic Books, 1975.
- MORAN, G.S. (1987) Some functions of play and playfulness. *Psychoanal. St. Child*, 1987, 42, s. 11–29.

- NEUBAUER, P.B. (1987) The many meanings of play. *Psychoanal. St. Child*, 1987, 42, s. 3–10.
- OGDEN, T.H. (1986) *The Matrix of the Mind : Object Relations and the Psychoanalytic Dialogue Northvale*. NJ/London : Aronson, 1986.
- PELLER, L.E. (1954) Libidinal phases, ego development, and play. *Psychoanal. St. Child*, 1954, 9, s. 178–198.
- PIAGET, J. (1970) *Psychologie inteligence*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
- PROVENCE, S.; RITVO, S. (1961) Effects of Deprivation on Institutionalized Infants-Disturbances in Development of Relationship to Inanimate Objects. *Psychoanal. St. Child*, 1961, 16, s. 189–205.
- SEGAL, H. (1991) *Dream, Phantasy and Art*. London : Routledge, 1991.
- SOLNIT, A.J. (1987) A psychoanalytic view of play. *Psychoanal. St. Child*, 1987, 42, s. 205–219.
- STERN, D. (1985) *The Interpersonal World of the Infant*. New York : Basic Books, 1985.
- TARGET, M.; FONAGY, P. (1996) Playing with reality : II. The development of psychic reality from a theoretical perspective. *Int. J. Psychoanal.*, 1996, 77, s. 459–479.
- VAVRDA, V. (1999) Oidipický konflikt z hlediska současné psychoanalytické teorie. *Pedagogika*, 1999, č. 4, s. 359–369.
- WAEELDER, R. The psychoanalytic theory of play. *Psychoanal. Q.*, 1933, 2, s. 208–224.
- WINNICOTT, D.W. (1953) Transitional objects and transitional phenomena. *Int. J. Psychoanal.*, 1953, 24, s. 89–97.
- WINNICOTT, D.W. (1971) *Playing and reality*. New York : Basic Books, 1971.

Odhylky od současného pravopisu jsou ponechány na výslovné přání autora.

POMŮCKA PRO PRÁCI S INTERNETEM

ZOUNEK, J.; KRÍŽ R. *Internet pro pedagogy : Jak hledat a najít*. Praha : Grada Publishing, 2001. 136 s. ISBN 80-247-0044-1.

Praktická publikace nabízí těm, kdo působí v pedagogické oblasti, vodítko pro usnadnění a také urychlení orientace ve stále složitější a informačně bohatší síti Internet. V 17 tematických sekcích se tak čtenář může seznámit v přehledu nejen se způsoby připojení k síti a se základy vyhledávání informací, ale i se stránkami důležitých institucí, s informačními servery pro oblast školství, s českými on-line časopisy z oboru a dále s řadou informací strukturovaných podle jednotlivých vyučovacích předmětů – českého jazyka, cizích jazyků, základů společenských věd, historie, matematiky, informatiky a výpočetní techniky, fyziky, chemie, biologie, ekologie a ekologické výchovy, zeměpisu, esteticko-výchovných předmětů, tělesné výchovy a výchovy ke zdravému životnímu stylu. Publikace je doplněna o přehled domácích a zahraničních vyhledávacích serverů – vždy s odkazem na přímou www adresu sekce zaměřené na oblast školství a vzdělávání. Autoři si nekladou nárok na úplnost a jsou si vědomi i časové pomíjivosti věci. Přesto nabízejí užitečnou publikaci a vycházejí vhodně vstříc hlavně učitelům, ale i dalším, kteří se snaží využívat ve své pedagogické práci zdroje dostupné v elektronické podobě. (mp)