

DĚTSKÁ HRA A PSYCHOLOGIE

Josef Duplinský

Anotace: Studie je věnována problematice dětské hry a hračky z pohledu současné psychologie a pedagogiky. V úvodní části je poukázáno na sémantický problém pojmu hra, který i v psychologii často přesahuje tradiční denotaci tohoto pojmu, pokud má být vztažován k dětské hře. Zároveň jsou interpretovány reprezentativní teorie herního chování, tj. teorie Schiller-Spencerova, Groosova, Hallova, Freudova, Adlerova, Piagetova, Elkoninova a další, s tím, že zřejmě definovat zcela globální teorii dětské hry je obtížné a že stávající teorie herního chování mají různou výkladovou platnost, dle kontextu hrové situace a dosaženého stupně mentálního zrání dítěte. Obdobně je tomu i v případě herních klasifikačních teorií, které více než z herní teorie vycházejí z empirického popisu rozvoje her na základě ontogeneze dítěte. Jako zvlášť inspirativní pro psychologii je zdůrazňována klasifikační teorie R. Cailloisa. Prostředkem, který ovlivňuje a rozvíjí hru dítěte, je hračka. Jsou rozebírány její jednotlivé (někdy spíše hypotetické) funkce – tj. edukační, estetická, socializační, abreaktivní, tvořivě fantazijní atd. Zdůrazňován je především funkční potenciál hračky, který rozhodujícím způsobem ovlivňuje dětskou hru. Závěrem je poukázáno na proměnlivou vícedimenzionalitu dětské hry, která často v konkrétní herní situaci dítěte překračuje tradovaná koncepční schémata.

klíčová slova: dítě, dětská hra, teorie hry, klasifikace her, hračka, funkce hračky.

Hra, a především vysoce sofistikované projevy tohoto druhu chování byly centrem pozornosti od počátků lidské vzdělanosti. Již v úvahách antických filozofů byly umísťovány do prostoru vysoce společenských, ideových a teologických (funkce hry jako prostředku boží milosti u Platóna). V tomto pojetí patří hra mezi nejdůležitější lidské činnosti – vlastně veškeré chování člověka je hrou – svět je divadlo a my v něm hraje své hry. V současné době se tento pohled promítá do takových denotací jako „burzovní hry“, „válečné hry“, „politické hry“ atd. Do určité míry jde možná o sémantický problém – tj. neschopnost jinak vyjádřit určité projevy lidského chování na jedné straně a na druhé straně jistě elegantní aforičnost takového druhu vyjádření.¹

Označování lidského chování jako určitého „hraní“ se stále více objevuje také

v psychologii – například dnes již klasik Berne s jeho teorií hraní rodinných rolí. Osobně se domnívám, že cílem psychologie by mělo být vymezit přesněji polohu hry v rámci lidského životního chování, než to umožňují hru globalizující výklady: A to především v kontextu individuálního života – těžce nemocný člověk – hraje roli pacienta, matka zemře dítě – jaká je to rodičovská hra?

Pro psychologii jsou tedy důležité takové teorie, které specifitějším způsobem, než je tomu v kulturně-antropologických teoriích, definují fenomén hry v lidském životě a souvztažňují ji k ostatním projevům lidského chování a prožívání. Domníváme se, že existuje rozdíl mezi filozofickým a kulturologickým výkladem hry a psychologickým poznáváním herních projevů člověka, což neznamená, že jistě obecné koncepte hry

¹ V této souvislosti například může mít svůj podstatný rozlišovací význam pojem „rituál“ oproti hře.

nemohou být určitým teoretizujícím východiskem k psychologickým empirickým výzkumům – zde především vyniká samozřejmě koncepce R. Cailloisa – především pro psychologii má velký praktický význam jako herní typologie.

V empirické (praktické) psychologii, ale zejména ve vývojové psychologii má hra zvlášť velký význam. Čím věkově níže jdeme v ontogenetické psychologii, tím výrazněji vystupuje hra jako nejnápadnější a nejintenzivnější projev dítěte, a tím se zároveň také stává jedním z nevýznamnějších a nejbohatších prostředků k poznání dětského vývoje. Samozřejmě ambicí vývojové psychologie je klarifikace funkce hry v dětské ontogenezi – v tomto směru existuje celá řada výkladových teorií, které postihují spíše jednotlivé různé proměnlivé funkce hry pro dítě. Je také možno snad i uvažovat o tom, že jednoznačná teorie herní funkce neexistuje a že hra má různé funkce v různých situacích, v nichž se dítě nachází, a že z tohoto důvodu lze v určitém psychologickém kontextu akceptovat různé výkladové teorie hry s tím, že jejich platnost je vedle kontextu situace (emoční, sociální) dána i ontogenetickou fází.

Teoretické koncepce herního chování

Koncepce dětské hry, její definice a kauzální zdroje byly formulovány různě a tato skutečnost trvá fakticky až do současné doby. Nejznámější teorie hry si podržují svou klarifikační platnost v podstatě dodnes a mají svůj neoddiskutovatelný význam i pro současnou pedagogickou praxi.

Jednou z historicky nejstarších je tzv. Schiller-Spencerova teorie (Přihoda 1963), kde je výchozí ideou pojetí hry jako uvolňování přebytku energie. (Ale i v rekonvalescenci, kdy jsou oslabeny, si děti hrají.)

Atavistická teorie: Hry jsou zbytky činností minulých generací. K těmto teoriím patří rekapitulační teorie G. S. Halla (Severová 1982), která tvrdí, že ontogeneze je rekapitulací fylogeneze. Její aplikace v oblasti hry vede k názoru, že se ve hře opakují činnosti, které jsou charakteristické pro určitá období vývoje člověka, např. sběratelství bylo kdysi důležitou činností pro lidský druh.

Historicky asi nejznámější je tzv. teorie přípravného cvičení K. Groose: ten zjistil při studiu zvířecího chování, že se hry mění dle jednotlivých zvířecích druhů a u jejich mláďat je možno pozorovat hry podobné činnosti dospělých jedinců (Elkonin 1983). Hra je podle jeho názoru cvičení pro život. (Je třeba hrát si na slepici, aby se kuře stalo slepicí.) Groos tedy považuje hru za formu výcviku budoucích činností, zatímco rekapitulační teorie považovala hru za zbytek minulých činností.

V některých názorech se ovšem zdůrazňuje, že dítě necvičí definitivní činnosti, ale v těchto činnostech se projevující funkce: pozornost, vnímání, paměť atd. Hra neuvádí u dítěte v činnost instinkty, ale motorické a psychické funkce, především poznávací. Dítě tedy současně opakuje fylogenetickou minulost i anticipuje ontogenetickou budoucnost. Typ hry je určen potřebami dítěte a dosaženou úrovní zralosti organismu. Hra povzbuzuje růst nervového systému – viz zabrzděný rozvoj motorických center u jedinců, jimž byla v dětství provedena amputace končetiny.

Teorie doplňovacího cvičení (Borecký 1982): Na rozdíl od Groose, který vidí ve hře předběžné cvičení, je některými hra chápána jako dodatečné cvičení. Někteří psychologové nesouhlasí s pojmem cvičení v souvislosti s hrou. Cvičení je možno pokládat za hru za podmínek jistého obohacení opakované činnosti směřující k rozšíření adaptačních forem dítěte. V návaznosti lze

potom spatřovat význam hry v rozvíjení těch tendencí, které dosud dítě neuplatnilo, protože reálné potřeby jeho života je neiniciovaly. Domestikovaná zvířata dle etologů vyvíjejí větší hravé aktivity než zvířata ve volné přírodě. Funkcí hry by potom bylo stimulovat ne existující schopnosti, ale ty, které nejsou aktuálně nezbytné.

V souladu s klasickou teorií psychoanalýzy vysvětlují její představitelé i zdroje herního chování u dětí. V podstatě se jedná o sublimaci eroticky a společensky neúnosných přání dítěte. Obdobně Adler, vycházející ze svého konceptu touhy po moci a komplexu méněcennosti, uvádí jako specifické pro dětskou hru právě vyrovnávání se s těmito skutečnostmi. Tento názor zastávají v jeho obecné podstatě i jiní – hra kompenzuje dítěti činnosti, které nemůže ve skutečnosti vykonávat – např. řízení automobilu.

Hra jako reflexe reality: Rubinštejn (1962) zdůrazňuje hru jako činnost odrážející vztah dětské osobnosti ke skutečnosti. Ve své hře dítě nejen reflektuje realitu, ale má i tendenci učit se jí přetvářet. Motivy a formy hry postihují ty prvky skutečnosti, které mají pro dítě nějaký význam. Dítě dle něho ve hře uplatňuje svůj vztah ke světu přetvářený jeho fantazií.

Velmi vysoké experimentální úroveň a respektu v psychologii dosáhli ti badatelé, kteří vycházeli z předpokladu úzké souvislosti mezi hrou dítěte a jeho intelektuálním vývojem – podle nich lze z hodnocení průběhu a charakteru hry usuzovat na ontogenetickou úroveň rozumového zrání, nebo správněji – kvalitativní vývoj hry je podmíněn dosaženým ontogenetickým stupněm rozumových schopností. Zde má velký význam pro psychologické poznání teorie Piagetova (1970), ale i Vygotského a Elkonina (Elkonin 1983), kde se zdůrazňuje význam hry jako zákonitého procesu

ontogenetického vývoje s rozhodujícím dopadem na kognitivní vývoj dítěte – i když nacházíme jisté rozdíly v koncepcích těchto autorů, přesto sledování herního vývoje ve vztahu k mentálnímu zrání je u těchto autorů zřejmé.

Humanisticky orientované psychologické školy kladou zvláštní důraz na dva možné aspekty hrové činnosti: individuální a skupinové. V individuální hře dítě uspokojuje své specifické osobnostní potřeby a zájmy, výsostně svobodným a kreativním způsobem formuje svou osobnost a zároveň mu hra v celé řadě případů svým nezávazným charakterem pomáhá v experimentující orientaci v sociálních kontaktech pro něho významných a v komunikaci. Na rozdíl od rigoróznějších sociálních vzorců chování, než je tomu ve hře, se zároveň úspěšněji, a především v širší variační šíři formují sociální vztahy v dětské skupině. Tento možný pozitivní socializační efekt dětských skupinových her se potom výrazně uplatňuje v dětské psychoterapii.

Shrnujícím způsobem zhodnocuje všechny výše uváděné teorie S. Millarová (1978), když říká, že dětská hra nesouvisí jen s učním a rozvojem kognice, ale má i abreaktivní funkci, funkci emotivního pozitivního prožitku a také v neposlední míře i funkci socializační.

Klasifikace her

Obdobně jako neexistuje ucelená a zcela vyčerpávající teorie vysvětlující a postihující plně dětské herní chování, je obtížné nalézt v psychologické literatuře spolehlivou a všechny druhy dětské hry zahrnující typologii. Především zřejmě v odborné literatuře vůbec nenalezneme klasifikaci herní aktivity přímo odvozené z některé obecné teorie hry, jak jsme uvedli v předchozím textu. Většina herních klasifikací vychází z vývojového hlediska, tj. vychází

z charakteristik herního chování většiny dětí v jednotlivých fázích ontogeneze. Vlastně se jedná o určitý empirický inventář, který nejdříve sleduje jednoduché psychomotorické herní aktivity a s rozvíjejícími se psychickými (především intelektovými) schopnostmi a postupujícím sociálním zráním nabývá na svém rozsahu.

Vedle velmi častého vývojového hlediska se uvádějí i jiná třídící kritéria: tradičně se rozlišují hry pro chlapce a dívky, hry individuální a skupinové, hry tvořivé a hry s pravidly. Z psychologického hlediska je důležité kritérium psychické funkce, která se nejvíce uplatňuje a která je nejvíce daným typem hry stimulována.

Z tohoto pohledu je možno uvést následující velmi zjednodušené dělení her: hry senzomotorické a hry intelektuální, s dalším členěním na hry manipulační, konstruktivní, napodobivé, námětové, fantazijní a kombinační. Specifické místo v těchto různých klasifikacích potom zaujímají didaktické hry a zvláště psychoterapeutické hry, které se ale většinou v běžných klasifikacích neuvádějí.

Zcela výjimečnou typologii herního chování nalezneme v současné době mimo rámec pedagogické a psychologické literatury, a přesto platnou, dle našeho názoru dokonce rozhodujícím způsobem, u Rogera Cailloise (1998). Autor rozdělil herní chování do 4 základních skupin, dle čtyř primárních principů. V nich potom ještě dále vydefinoval tzv. osu ludismu, kde na začátku jsou hry bez pravidel a svůj výraz mají v bezprostřední a čisté hravosti (*paidia*), na průběhu této osy dochází k proměně bezprostřední hry v hry komplikovanější a vázané na pravidla a konvence – zpevňuje se řád hry (*ludus*). První skupinu her označil jako agonální hry, které vycházejí

z řádu zápasu a soupeření s cílem dosáhnout vítězství na základě obratnosti a síly. Sem patří zápasy, závody, atletika. Herními prostředky jsou míč, šachy apod. Degenerace této hry ústí do násilí a agresivity a agresivních symptomů u psychických poruch. Druhou formou hry jsou aleatorické hry: vycházejí z principů náhody a štěstí, rozhodující je osud, dominující nad naší vůlí. Herními předměty jsou například kostky nebo karty. Typickými hrami je rozpočítávání u dětí, sázky a karetní hry. Rozpadlé formy již hraničí s psychopatií a magickými rituály, zařikáváním a fatalismem. Třetí skupinu her představují mimické hry; vycházejí z principu nápodoby, předstírání a hrového zdvojování. Jejich podstatou je zdvojování mezi zdáním a skutečností. Sem patří dětské imitační a iluzivní hry, hry s hračkami, loutkami a panenkami, ale také hraní rozmanitých rolí a převlékání. Typickými herními prostředky jsou hračky, kostýmy atd. Patologie se projevuje narušením osobní identity až rozdvojením osobnosti. Poslední skupinu tvoří hry vertigonální, které jsou založeny na prožitku závratí a jejich účelem je vychýlení z rovnováhy a dosažení pocitu fyzické závratí. Reprezentují je hry malých dětí s prvky houpání a pádů. Herními prostředky jsou například houpačky nebo kolotoče. Negativním extrémním projevem je dosahování vertigonálního prožitku za pomoci alkoholu a drog.

I když Caillois se zaměřuje při interpretaci této své originální herní klasifikace především na její projevy v lidské společnosti a kultuře, je význam této koncepce pro klasifikaci herního chování v psychologii podstatný, a to nejen pro svou imanentní schopnost² popsat průběh změn lidského herního chování stejnými kritérii v průběhu celé on-

² *Pokusíme-li se například aplikovat toto klasifikační schéma i na jakýkoliv typ nebo variantu hry náhodně vybraný i z tak rozsáhlého herního inventáře, jakým je Velká encyklopedie her M. Zapletala (1985–1988), vždy se nám potvrdí pozitivní uplatnění Cailloisovy klasifikační teorie.*

togeneze, ale také tím, že registruje i patologii našeho herního chování, čemuž psychologie věnovala pozornost spíše jen okrajově.

Funkce hračky

O většině běžných dětských herních předmětů z různých etap lidské kulturní historie můžeme říci, že jde o miniaturizované předměty světa lidské práce a lidské zábavy a péče o domácnost. Tyto hračky dobře plnily úlohu návodných předmětů a dítě se hrou s nimi připravovalo na budoucí povolání a vedení, vzhledem k tomu, že pracovní činnosti rodičů se často vykonávaly přímo před jeho očima.

Tato historická zkušenost nám také současně potvrzuje socializační funkci hračky. Hra dítěte není považována za chování společensky izolovaného jedince, ale je začleňována do rámce interpersonálních vztahů. Charakter jeho herní aktivity je dán nabídkou herních předmětů a stimuly k jejich užívání. Hračka je materiálem, který hru utváří, ale také rozvíjí určitým směrem. Herní předměty jsou chápány jako artefakty vytvářené společensko-kulturními strukturami s možností přenosu zkušeností a informací, a mohou být tedy využity k výchově a vzdělání. Hračka z tohoto pohledu je transformačním prostředkem a je o to účinnější, oč je kladnější vztah mezi dítětem a jeho sociálním okolím.

Často se také zdůrazňuje výchovně estetická funkce hračky. Základní typy hraček byly po staletí neměnné, ale měnila se především jejich výtvarná forma, která u hraček reflektovala soudobý výtvarný názor. Tím zároveň, i v současné době, pomáhá dítěti v poznávání a pochopení současné estetiky a moderního tvarosloví.

Již u dětí předškolního věku můžeme upozorovat existenci některých základních

estetických kategorií, jako jsou tvar a barva. I když odmítáme plnou realnost forem u herních předmětů – nadměrná stylizace nebo naopak zjednodušení není dětmi přijímáno pozitivně. Obdobně dítě vyžaduje jistotu barevnou realitu herního předmětu ve vztahu k skutečnému originálu.

Ve vztahu k herní aktivitě se zdá být rozhodující funkční rozsah hraček. Tento funkční rozsah je zřejmě rozhodující při hodnocení hračky dítětem. Funkční detail reflektující reálný prvek u skutečného předmětu významně ovlivňuje postoj k hračce.

Na základě vlastních empirických pozorování jsme objevili specifickou estetickou kategorii, kterou jsme z důvodu vlastní jazykové neobratnosti pojmenovali anglicky „dirty and broken“ – dítě zahazuje hračku, je-li rozbitá a špinavá, aniž by si uvědomovalo vztah této skutečnosti k vlastní aktivitě, a jen obtížně jej eventuálně přijímá.

Relativně často se jak u laické, tak odborné veřejnosti setkáváme s kritikou moderních hraček pro jejich někdy technicistní charakter nebo militantnost, přesytení elektronikou atd. Akcentuje se idea dítěte nezkaženého industriální kulturou a fantazijní schopnost dítěte rozvíjet hru i s velmi jednoduchými prostředky. Zapomínáme na fakt, že hračka vždy v lidské kultuře reflektovala materiální a hodnotový svět své doby, nehledě na psychologicky nepřiměřenou situaci, kdy si dítě musí vytvářet a doplňovat realitu svého herního světa prakticky z ničeho.

V pedagogické literatuře se také poměrně často setkáváme s pojmem „didaktická hračka“. Hračka sice může vytvářet motivačně vhodnější podmínky, ale v určité didaktické situaci dítě přestává hračku vnímat pozitivně a staví se k celé situaci i hračce odmítavě, případně jej hračka může inspirovat k přesahu učební situace, tj. k volné hře mimo učitelův plán.

Závěr

Téma hry a hračky zůstává ve vztahu k psychologii a pedagogice stále otevřené, a pokud postupujeme od obecných poznatků ke konkrétní hře a konkrétnímu dítěti, přestávají se tyto určité obecné názory a zásady jevit jako tak jednoznačné. Hra je velmi emocionální fenomén a stejně emocionálně působí dítě ve své hře. Jediným skutečným profesionálem ve sféře hry je dítě a jeho herní virtuozita a situační obměňování jeho herních aktivit snadno a často překračuje odborně traktovaná témata a projevy.

V současné době se ještě stále více zdůrazňují především fenomény kognitivního vývoje a socializační role dětské hry a poněkud méně se respektují její výsostně volně herní, fantazijní a abreaktivní funkce, jejichž důležitý mentálně hygienický účel je nepochybný a z mnoha důvodů je nutno v nich spatřovat jedno z hlavních posláních dětské hry.

Literatura:

- BORECKÝ, V. *Světy hraček*. Praha : MONA, 1982.
- CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha : Nakl. Studia Ypsilon, 1998.
- ELKONIN, D.B. *Psychológia hry*. Bratislava : SI. PN, 1983.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha : Panorama, 1982.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : SPN, 1970.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha : SPN, 1961.
- RUBINŠTEJN, S.L. *Základy obecné psychologie*. Praha : SPN, 1967.
- SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství*. Praha : Academia, 1982.
- ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her*. Praha : Olympia, 1985–1988.

Vážení čtenáři,

je nám potěšením poprvé s Vámi vejít do styku pomocí elektronické pošty. Rádi bychom Vás informovali o vydání nového „Eurydice Network Survey“ – přehledu sítě Eurydice, publikace nazvané „Informační a komunikační technologie v rámci evropských vzdělávacích systémů“. Můžete se obrátit jednak na tištěné vydání, které uvádí přehled ve stručné verzi, jednak na přehled v elektronické úplné verzi. Doufáme, že Vás naše publikace zaujme a potěší.

Tištěná zpráva: http://www.eurydice.org/news/Communique/en/PR_survey4.pdf

Přehled: <http://eurydice.org/Documents/Survey4/en/FrameSet.htm>

Gisele De Lel

odborná vedoucí pro publikační činnost

Evropská divize Eurydice