

DĚTSKÉ HRY – GAMES

MIROSLAV KLUSÁK
a MILOŠ KUČERA



Pražská
skupina
školní
etnografie

Dětské hry - Games

Miroslav Klusák

Miloš Kučera

z Pražské skupiny školní etnografie

Recenzenti:

PhDr. Josef Duplinský, CSc

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Redakce Jan Havlíček

Grafická úprava Kateřina Řezáčová

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

Kniha vychází s podporou grantového projektu Hry školních dětí - GA ČR 406/06/1311.

© Univerzita Karlova v Praze - Nakladatelství Karolinum 2010

© Miroslav Klusák a Miloš Kučera, 2010

ISBN 978-80-246-1758-9

ISBN 978-80-246-2351-1 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2013

<http://www.cupress.cuni.cz>

OBSAH

Předmluva s poděkováním	/ 13
Úvod	/ 17
1. TEORIE HRY	/ 19
1.1 Významní autoři u nás	/ 20
1.1.1 Johan Huizinga	/ 20
1.1.2 Roger Caillois	/ 23
1.1.3 Eugen Fink	/ 26
1.2 Současné pojetí hry jako takové („play“): Brian Sutton-Smith	/ 27
1.3 Definice hry („play“)	/ 29
2. DĚTSKÁ HRA	/ 33
2.1 Jean Piaget	/ 34
2.2 Daniil El'konin	/ 39
2.3 Psychoanalytická inspirace: Sigmund Freud a Lili Pellerová	/ 42
2.4 Etnografie: Dana Bittnerová a problémy třídění	/ 50
3. PŘECHOD K NAŠÍ SBÍRCE: TŘÍDĚNÍ OPIEOVÝCH	/ 53
3.1 Předběžné poznámky	/ 54
3.2 Přehled her Opieových	/ 55
3.2.1 Chasing Games = Honičky	/ 55
3.2.2 Catching Games = Chytačky	/ 61
3.2.3 Seeking Games = Schovky	/ 64

3.2.4	Hunting Games = Lovy	/ 66
3.2.5	Racing Games = Závody	/ 68
3.2.6	Duelling Games = Souboje	/ 71
3.2.7	Exerting Games = Výdrže	/ 75
3.2.8	Daring Games = Bravura (riskantní kousky)	/ 78
3.2.9	Guessing Games = Hádanky	/ 80
3.2.10	Acting = Horory	/ 83
3.2.11	Pretending = Nápodoby	/ 85
3.3	Fantazie ve hrách Opieových	/ 87
4.	HRY OD 1. DO 9. TŘÍDY: JEDEN VZOREK KLASIFIKOVANÝ DLE OPIEOVÝCH	/ 93
4.1	Předběžné poznámky	/ 94
4.2	Přehled her podle postupných ročníků (převážně za rok 95/96)	/ 95
4.2.1	První třída	/ 95
4.2.2	Druhá třída	/ 98
4.2.3	Třetí třída	/ 99
4.2.4	Čtvrtá třída	/ 102
4.2.5	Pátá třída	/ 103
4.2.6	Šestá třída	/ 108
4.2.7	Sedmá třída	/ 112
4.2.8	Osmá třída	/ 114
4.2.9	Devátá třída	/ 118
4.3	Test klasifikace Opieových a jeho efekt na katalog	/ 120
4.3.0	Hry pudové vs. vztahové (identifikační a erotické)	/ 120
4.3.1	Honičky (1. Chasing)	/ 121
4.3.2	Chytačky (2. Catching)	/ 121
4.3.3	Schovky (3. Seeking)	/ 122
4.3.4	Lovy (4. Hunting); přítomnost autority a role pedagoga	/ 122
4.3.5	Závody (5. Racing); otázka pozornosti	/ 125
4.3.6	Souboje (6. Duelling)	/ 126
4.3.7	Výdrže (7. Exerting) a školky (7*. Schooling); typické dívčí hry (školky a divinace)	/ 127
4.3.8	Bravura (8. Daring) a Lekačky (8*. Shocking)	/ 130
4.3.9	Hádanky (9. Guessing); společenské hry a sporty	/ 132
4.3.10	Horory (10. Acting); otázka rituálu a acting out	/ 133
4.3.11	Nápodoby (11. Pretending)	/ 136
4.3.12	Třetování (12. Shooting)	/ 137
4.3.13	Gender (13. Gender)	/ 138
4.3.14	Hry jako takové a hry skupiny	/ 139

5. KATALOG HER ŠKOLNÍCH DĚTÍ	/ 141
5.1 Honičky (1. Chasing)	/ 143
5.1.1 Stíhačky	/ 143
5.1.2 Vybiky	/ 145
5.1.3 Šlapačky	/ 146
5.2 Chytačky (2. Catching)	/ 147
5.3 Schovky (3. Seeking)	/ 148
5.3.1 Ukrývání (se)	/ 148
5.3.2 Vražedný pohled	/ 149
5.3.3 Před pedagogem	/ 149
5.4 Lovy (4. Hunting)	/ 150
5.4.1 S pedagogem	/ 150
5.4.2 Mezi dětmi	/ 151
5.5 Závody (5. Racing)	/ 152
5.5.1 Postupy	/ 152
5.5.2 Postřehy	/ 153
5.5.3 Volné místo	/ 155
5.6 Souboje (6. Duelling)	/ 156
5.6.1 Boje	/ 156
5.6.2 Parta a sbírky	/ 158
5.7 Výdrže (7. Exerting)	/ 159
5.7.1 Rovnováhy, stoje	/ 159
5.7.2 Řetězy a hromady	/ 161
5.7.3 Ruchy	/ 162
5.7* Školky (7*. Schooling)	/ 163
5.7*.1 Dívčí školky	/ 163
5.7*.2 Klučičí školky	/ 164
5.7*.3 Společné školky	/ 165
5.8 Bravura (8. Daring)	/ 166
5.8.1 „Pravdy“ a úkoly	/ 166
5.8.2 (Rizika) poškození a sebepoškození	/ 168
5.8* Lekačky (8*. Shocking)	/ 169
5.8*.1 Náhlý dotyk	/ 169
5.8*.2 Ostatní (hlavně sebrání věci)	/ 171
5.9 Hádanky (9. Guessing)	/ 172
5.9.1 Spíše tradiční scénáře	/ 172
5.9.2 Teritoria a terče (s tužkou)	/ 173
5.9.3 Slovní hry	/ 173
5.9.4 Karty a stolní hry	/ 174
5.10 Horory (10. Acting)	/ 175
5.10.1 Tradiční dramata	/ 175
5.10.2 Stigmatizace, ostrakismus, šikana	/ 176
5.10.3 Jiné	/ 177

5.11 Nápodoby (11. Pretending)	/ 177
5.11.1 Textová a grafická tvorba	/ 177
5.11.2 Škola explicitně (bez znázornění scénářem se zvířátky)	/ 180
5.11.3 Rodina, rodiče, rodičovství explicitně	/ 180
5.11.4 Zvířátka a jiní tvorové	/ 181
5.11.5 Malé iluze a „morfování“	/ 182
5.11.6 Větší scénáře a role – vkus a styl	/ 183
5.12 Trefování (12. Shooting)	/ 185
5.12.1 Štěstí, hazard	/ 185
5.12.2 Vržení (podklouznutí nebo smýknutí) tužky	/ 186
5.12.3 Další (často sporty)	/ 187
5.13 Gender (13. Gender)	/ 189
5.13.1 „Společenské“ hry	/ 189
5.13.2 Spatřit, sáhnout, táhnout	/ 190
5.13.3 Tábory (často kritika opačného pohlaví)	/ 192
5.13.4 Párování a výběry	/ 193
6. STATISTIKA HER	/ 195
6.1 Celkový přehled her v souboru	/ 196
6.2 Vývojové parametry her a hraní	/ 199
6.2.1 Leviatan	/ 199
6.2.2 Supertřída	/ 200
6.2.3 Profily postupných ročníků	/ 203
6.2.3.1 <i>První ročník</i>	/ 203
6.2.3.2 <i>Druhý ročník</i>	/ 205
6.2.3.3 <i>Třetí ročník</i>	/ 206
6.2.3.4 <i>Čtvrtý ročník</i>	/ 207
6.2.3.5 <i>Pátý ročník</i>	/ 208
6.2.3.6 <i>Šestý ročník</i>	/ 210
6.2.3.7 <i>Sedmý ročník</i>	/ 211
6.2.3.8 <i>Osmý ročník</i>	/ 213
6.2.3.9 <i>Devátý ročník</i>	/ 214
6.2.4 Vývojové profily kategorií a rubrik	/ 216
6.2.4.0 <i>Možnosti „faktorů“</i>	/ 216
6.2.4.1 <i>Honičky</i>	/ 217
6.2.4.2 <i>Chytačky</i>	/ 218
6.2.4.3 <i>Schovky</i>	/ 219
6.2.4.4 <i>Lovy</i>	/ 220
6.2.4.5 <i>Závody</i>	/ 221
6.2.4.6 <i>Souboje</i>	/ 223
6.2.4.7 <i>Výdrže</i>	/ 224

6.2.4.7*	<i>Školky</i>	/ 225
6.2.4.8	<i>Bravura</i>	/ 226
6.2.4.8*	<i>Lekačky</i>	/ 227
6.2.4.9	<i>Hádanky</i>	/ 228
6.2.4.10	<i>Horory</i>	/ 229
6.2.4.11	<i>Nápodoby</i>	/ 231
6.2.4.12	<i>Trefování</i>	/ 232
6.2.4.13	<i>Gender</i>	/ 233
7. EXPOZICE HER ŠKOLNÍCH DĚTÍ		/ 235
7.1 Dotknout se		/ 249
7.1.1	Kecárny	/ 250
7.1.2	Oční kontakt	/ 255
7.1.3	Na rozesmávání	/ 256
7.1.4	Na lekání	/ 258
7.1.5	Ošahávačka	/ 262
7.1.6	Na blbečka	/ 264
7.1.7	Provokace autority	/ 266
7.1.8	Flaška	/ 271
7.1.9	Na pravdu	/ 275
7.1.10	Kuba řekl	/ 277
7.1.11	Kdo má rád, co má rád	/ 283
7.2 V dotyku tělo na tělo		/ 284
7.2.1	Zápas	/ 285
7.2.2	Na praní	/ 288
7.2.3	Šikana	/ 289
7.2.4	Čmáraná	/ 292
7.2.5	Páka	/ 293
7.2.6	Palcovaná	/ 294
7.2.7	Maso	/ 295
7.2.8	Ohníček	/ 296
7.2.9	Na plácanou	/ 297
7.2.10	Kohoutí zápasy	/ 298
7.2.11	Zápasy na koních	/ 299
7.2.12	Koníček	/ 300
7.2.13	Král vysílá své vojsko	/ 301
7.2.14	Obrana státu	/ 304
7.2.15	Fronta	/ 306
7.2.16	Vláček	/ 307
7.2.17	Přetahování	/ 309
7.2.18	Ragby	/ 310

7.3 Vrh objektu – s dotykem na tělo	/ 311
7.3.1 Vybíjená	/ 313
7.3.2 Houbovaná	/ 317
7.3.3 Koulování	/ 319
7.3.4 Stříkaná	/ 320
7.3.5 Střílená	/ 321
7.3.6 Házení prasátek	/ 323
7.3.7 Horký brambor	/ 324
7.3.8 Trpaslík	/ 327
7.3.9 Na jelena	/ 328
7.3.10 Na třetího	/ 331
7.3.11 Fotbal	/ 333
7.3.12 Hokej	/ 337
7.3.13 Basketbal	/ 339
7.3.14 Ping-pong	/ 340
7.3.15 Volejbal	/ 342
7.4 Vrh objektem – na dráze	/ 343
7.4.1 Čára	/ 344
7.4.2 Pogy	/ 346
7.4.3 Hod do koše	/ 347
7.4.4 Házení do terče	/ 348
7.4.5 Válka	/ 351
7.4.6 Dráha	/ 354
7.5 Běh – s dotykem na tělo	/ 357
7.5.1 Honička	/ 358
7.5.2 Baba	/ 361
7.5.3 Psí honička	/ 367
7.5.4 Krvavé koleno	/ 369
7.5.5 Slepá bába	/ 372
7.5.6 Mrazík	/ 373
7.5.7 Šlapaná	/ 376
7.5.8 Honěná se dvěma domečky	/ 383
7.5.9 Rybičky a rybáři	/ 385
7.5.10 Hloupá kuchařka	/ 387
7.6 Běh – na dráze	/ 389
7.6.1 Závod	/ 389
7.6.2 Jízda po zábradlí	/ 392
7.6.3 Cukr, káva, limonáda	/ 393
7.6.4 Honzo vstávej	/ 395
7.6.5 Molekuly	/ 396
7.7 Kompozice pohybu – žonglování a rytmika	/ 398
7.7.1 Míčová školka	/ 399
7.7.2 Skákaní panáka	/ 401

7.7.3	Skákání gumy	/ 402
7.7.4	Točení	/ 404
7.7.5	Skákání přes švihadlo	/ 407
7.7.6	Tleskání	/ 408
7.7.7	Šly tři opice do porodnice	/ 411
7.7.8	Tanec	/ 412
7.8	Kompozice objektu	/ 414
7.8.1	Přebíraná	/ 415
7.8.2	Tichá pošta	/ 416
7.8.3	Kdo, kde, s kým – ruličky	/ 417
7.8.4	Vydávání časopisu	/ 419
7.8.5	Kreslení	/ 422
7.8.6	Modely, stavebnice	/ 424
7.8.7	Demolice	/ 426
7.8.8	Slovní fotbal	/ 428
7.8.9	Sbírání	/ 429
7.8.10	Země, město	/ 431
7.8.11	Scrabble	/ 434
7.9	Hádání	/ 435
7.9.1	Hádanka	/ 435
7.9.2	Šibenice	/ 439
7.9.3	Na řemesla	/ 441
7.9.4	Ptáčku pípni	/ 443
7.9.5	Mafie	/ 445
7.9.6	Na schovávanou	/ 447
7.9.7	Lupiči a policajti	/ 450
7.9.8	Hledání pokladu	/ 452
7.9.9	Pexeso	/ 454
7.9.10	Lodě	/ 455
7.9.11	Piškvorky	/ 458
7.9.12	Židi	/ 460
7.9.13	Dáma a šachy	/ 462
7.9.14	Karty	/ 463
7.9.15	Tipování	/ 464
7.9.16	Kolotoč štěstí	/ 465
7.9.17	Věštění	/ 468
7.10	Fiktivní identity a příběhy	/ 470
7.10.1	Na školu	/ 473
7.10.2	Na rodinu	/ 475
7.10.3	Na ovečky	/ 478
7.10.4	Na páníčka	/ 479
7.10.5	Boj	/ 481
7.10.6	Dračí doupe	/ 487

7.10.7	Člověče nezlob se	/ 489
7.10.8	Karty magic	/ 491
7.10.9	Domeček	/ 493
7.10.10	Útěk z družiny	/ 495
7.10.11	Na povolání	/ 496
7.10.12	Na milence	/ 503
7.10.13	Na víly	/ 505
7.10.14	Koso šoula	/ 506
Diskuse		/ 509
Abecední rejstřík her školních dětí		/ 521
Literatura		/ 573

Předmluva s poděkováním

Předložená kniha vznikla na základě kursu Psychologická metodologie II, který jsme pořádali na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK v letech 1995–2000 s našimi studenty organizovanými většinou ve dvojice. Mezitím se mnozí z nich stali renomovanými odborníky v řadě oblastí psychologické činnosti: ale už s námi mnohdy prokázali velké nadání.

Jako učitelé jsme chtěli mít stejnou látku, abychom mohli studenty posuzovat za jejich šikovnost a pracovitost objektivně. Jinak jsme ale šli do kursu dost naslepo, jen s optimismem z našich zkušeností v Pražské skupině školní etnografie: jak jsme znali děti, říkali jsme si, že se přece ve třídách nějaké hry najít musejí! Což se ukázalo přesvědčivěji, než jsme čekali: už v 1. roce sběru studenti přinášeli dvacet třicet her, ač varováni, že se mají soustředit jen na folklor. S postupem let jsme začali zvedat nároky: hry bylo třeba popisovat podle předepsaného schématu, pak pracovat víc s tříděním a tabulkami, pak zavést sociometrii třídy a tu srovnat s její sociometrií herní. Práce se začaly měnit v texty téměř na úrovni malých diplomek. Navíc se při prezentování těchto překrásných děl v soutěžích studentských prací začala dít následující věc: „naše“ dvě nebo tři superpráce o hrách byly předstiženy jednou cizí, třeba horší, která ale byla jiná, na jiné téma, napsaná bez jednotné osnovy... Rozhodli jsme se kurs ukončit a přejít na širší téma „školní gramotnosti“, ba v současnosti „školního terénu“.

Současně nám ale začalo být líto, aby šest let práce našich studentů i práce naší zůstalo nevyužito. Zkusili jsme proto proniknout do tématu hry více než pro každoroční kurs sám, a začali psát tuto knihu. Získali jsme k tomu i tříroční grant (2005–2008) od Grantové agentury ČR.

Jednotlivé sběry provedli následující studenti:

Darina Kostková a Helena Nosková (1, A, B, ko-no, 95)

Roman Čepelák a Markéta Šitinová (2, če-ši, 95)

Daniela Černá a Irena Nováčková (3, če-no, 95)

Helena Bínová a Markéta Dorčáková (5, A, B, bí-do, 95)

Helena Nosková (5, no, 95)
Lenka Novotná a Roman Ptáček (5, no-pt, 95)
Petra Haasová (6, ha, 95)
Jarmila Pávková a Irena Smetáčková (6, A, B, pá-sm, 95)
Ondřej Mikšíček (7, mi, 95)
Iva Kapková a Lenka Macháčová (8, ka-ma, 95)
Regina Prusíková a Filip Terš (9, pr-te, 95)

Radka Severýnová a Irena Tobolová (1, se-to, 96)
Helena Ehrhardtová (2, eh, 96)
Simona Mikysková a Irena Zimová (3, mi-zi, 96)
Markéta Kubáková a Denisa Poništová (4, ku-po, 96)
Andrea Vavrušová a Soňa Ezrová (5, va-ez, 96)
Simona Sigmundová a Jindra Kučerová (6, si-ku, 96)
Jana Krejčí (7, kr, 96)
Hana Šimková a Gabriela Žáčková (7, ši-žá, 96)
Marian Levínský a Daniela Nachtmanová (8, le-na, 96)
Roman Paroubek (9, pa, 96)

Pavčina Odvárková a Hana Sotáková (1, od-so, 97)
Kateřina Krůtová a Lucie Sušická (2, kr-su, 97)
Vendula Vinklerová a Helena Zemanová (2, vi-ze, 97)
Lucie Horáková a Jana Křivohlavá (3, ho-kř, 97)
Martina Němcová a Michaela Šimečková (4, ně-ši, 97)
Ludmila Májová a Gabriela Málková (5, má-má, 97)
Eva Hejčmanová a Sylvie Holáňová (6, he-ho, 97)
Petra Krohová a Petra Šilarová (6, kr-ši, 97)
Eva Chalupová a Eva Samcová (7, ch-sa, 97)
Sylvia Lipková a Michaela Nastunaeková (8, li-na, 97)

Helena Holoubková a Luděk Straka (1, ho-st, 98)
Tereza Daněčková a Soňa Klimešová (2, da-kl, 98)
Kamila Fenclová a Štěpánka Veitzová (2, fe-ve, 98)
Lenka Krejčová a Alena Vondrášková (3, kr-vo, 98)
Ivana Málková a Blanka Zaplatílková (3, má-za, 98)
Lenka Brůžová a Radka Šebelová (4, br-še, 98)
Daniela Hradecká a Marta Šimuniová (4, hr-ši, 98)
Helena Kasalová a Jitka Pýchová (4, ka-pý, 98)
Jiřina Pavlíková a Kateřina Vejsková (5, pa-ve, 98)
Jana Hynková a Jiřina Jenčeková (6, hy-je, 98)
Simona Davidová a Eva Hložková (7, da-hl, 98)
Katarína Počepická (7, po, 98)
Jan Dobeš, Ondřej Konvalina a Irena Puškášová (8, do-ko-pu, 98)

Radka Táborská a Tereza Topičová (8, tá-to, 98)
Gabriela Mikulková a Věra Procházková (9, mi-pr, 98)

Věra Knížková a Renata Němcová (1, kn-ně, 99)
Johana Růžičková a Petra Tomková (2, rú-to, 99)
Barbora Mládková a Miroslava Kramaříková (2, ml-kr, 99)
Gabriela Škrdletová a Tereza Blatníková (3, šk-bl, 99)
Hana Vaňková a Marta Vildová (3, va-vi, 99)
Radek Řehák (4, ře, 99)
Štěpán Duník a Martin Kozlík (4, du-ko)
Lucie Hončíková a Monika Hercíková (5, ho-he, 99)
Zuzana Šmídová a Lada Furmaníková (5, šm-fu, 99)
Kateřina Klímová (6, kl, 99)
Iva Pospíšilová a Magdaléna Steinerová (6, po-st, 99)
Kateřina Hippmanová a Pavla Šmídová (6, hi-šm, 99)
David Heider a Martin Huk (7, he-hu, 99)
Edita Špetová a Lenka Kurjaková (8, šp-ku, 99)
Kateřina Valentová a Tereza Hubálková (9, va-hu, 99)

Renata Chabarovová a Markéta Francová (1, ch-fr, 00)
Petra Piskáčková a Sylvie Zelenková (1, pi-ze, 00)
Veronika Plachá a Kamila Kováčová (1, pl-ko, 00)
Martina Kárová a Pavla Skasková (2, ká-sk, 00)
Lenka Nováková a Gabriela Pilousová (2, no-pi, 00)
Zuzana Veletová a Jaroslav Pokorný (3, ve-po, 00)
Julie Rákosová a Jana Tomanová (4, rá-to, 00)
Pavla Jirásková (5, ji, 00)
Monika Knotková a Kamila Řezníčková (5, kn-ře, 00)
Gabriela Koryntová (5, ko, 00)
Kateřina Kripnerová (6, kr, 00)
Vanda Prasetová a Michala Vepřeková (6, pr-ve, 00)
Kateřina Bílková a Tomáš Pergler (7, bí-pe, 00)
Markéta Bártová a Eva Růžičková (8, bá-ru, 00)
Danuše Šupková (9, šu, 00)

Omlouváme se některým sběratelům zde nezastoupeným: důvodem nebylo nějaké jejich selhání, ale naše nepořádnost během několikerého stěhování archivu.

Děkujeme též kolegovi Miroslavu Rendlovi, že nám dal k dispozici práce, jež sám vedl.

Práce zde jmenovaných sběratelů dáváme na internetu k dispozici ostatním badatelům, ve full-textu, na adrese stránek Pražské skupiny školní etnografie.

Úvod

I když by si ji česká odborná a kulturní veřejnost zasloužila, zejména po tom, co u nás byla vydána řada základních, klasických, ale oddělených monografií, přesto tato publikace jí není: tou shrnující, zastřešující, syntetizující knihou o HŘE.

Centrum textu spočívá v prezentaci a třídění sbírky her školních dětí (her dětí školního věku a sebraných od nich ve škole, kde také byly hrány), her často folklorních. Jak tvrdí B. Sutton-Smith (1997, s. 208), bývá výzkum takových her (jako třeba honička, schovávaná, slepá bába, na fanty aj.) v akademické obci podceňován; sami jsme zažili, že podobný zájem někteří kolegové považovali za komický, historicky překonaný, co se nosil a slušel za Obrození, ale ne už nyní.

Možná určité podceňování pramenů v *samozřejmosti* folklorních projevů, které jako by automaticky naskakovaly u dětí a dospělých, když jsou na ně připraveni, když se hodí; aniž přitom třeba sami vědí, proč by je měli provádět či ztělesňovat. Co vlastně znamená Ježíšek a jak vlastně vypadá? Proč odměňujeme a strašíme malé děti na Mikuláše? Proč jim čteme hororovou „Červenou Karkulku“ (a kdo je „vlk“, koho přesně má symbolizovat?) nebo nesmyslný text (o čem vlastně je?) jako „Hrnečku, vař“? Přitom nepochybujeme, že je správné tuhle nabídku dětem dát, neobrat je o ni.

Pokud folklorní hra není ve flóru, jinak je tomu pro hru jako takovou, pro HRU. Ta bývá naopak idealizována až do božského principu umění a tvořivosti, například. Jaké jsou další pohledy na hru a jaká je její teorie? Přece jen se tedy ke hře jako takové a k jejím různým oblastem vyjádříme, i když to bude jen na vstupu k našemu výzkumu, ke zpracování souboru her naší sbírky, které představují jen jednu vybranou, i když velmi důležitou oblast hraní. Terminologicky hra jako taková odpovídá anglickému výrazu „the play“, zatímco hry naší sbírky by spadaly do oblasti „the games“, her kolektivních či skupinových a většinou nějak institucionalizovaných (jako hry tradovaných a „hrami“ nazývaných). Pod „play“ může spadat jednak solitérní hra, zábava a umění, jednak honění se za vlastním ocasem u koťátka, školákova zasněnost a čmárání si po lavici, hra světla a stínu ve slavném komiksu, hraní na burze, vojenské umění nebo milostné hrátky páru, hry zvané „hrami“ téměř přeneseně. „Play“ je tak širší a na rozdíl od „game“ nespécifikovaný pojem.

1. TEORIE HRY

1.1 Významní autoři u nás

V českém a dříve československém prostředí byla přeložena řada základních prací z teorie hry či z *ludologie*. Myslíme nejprve trojici prací, které jsou jednak původní, jednak chtějí pojmut hru celkově, nejen nějakou její oblast. Jejich autory jsou J. Huizinga, R. Caillois a E. Fink.

1.1.1 Johan Huizinga

Skutečně klasické dílo J. Huizingy *Homo ludens: O původu kultury ve hře* vyšlo nizozemsky v r. 1938, česky v r. 1971 (reedice 2000). Tato práce je považována za nesmírně vlivnou a hlubokou. Podle našeho názoru je cenná spíše otvíráním témat než jejich řešeními; jako kniha je nesmírně nudná (s redundantními důkazy o tom, které formy kultury ze hry pocházejí) a nakonec i poměrně nejasná (viz dále), navíc odrážející subjektivní vkus autora, dost konzervativního patrona (s odporem k modernímu umění, např. k impresionismu, u něhož neshledává žádnou hravost, nebo k fenoménům jako psychoanalýza); někdo pomlouvačně dokonce tvrdí, že historik Huizinga to nejpodstatnější převzal od etnologa L. Frobenia.¹

Každopádně Huizingova práce obsahuje několik velmi cenných myšlenek. Autor cítil hru jako svébytnou, autonomní životní činnost. Kdo mluví o svébytnosti, mluví o vyčlenění, o hranici, o vztahu k jiným bytím, také svým, tedy o hranici hra vs. nehra. Kdo mluví o svébytnosti, mluví také o imanenci, o tom, že dané bytí má smysl v sobě samém a není podřízeno jiným účelům. Těmto dvěma bodům se autor věnuje neustále, přičemž hranice v silném slova smyslu (herní časoprostor, hřiště a jeho pravidla) vystihuje obsah imanence samé, intenzionální kritérium hry či vtíp jejího bytí.

Huizinga zahrnuje do hry už hru zvířat a ani pro ni nechce mluvit o nějaké biologické funkci (vybití energie nebo trénink): už zde má hra „imateriální prvek“ (1971, s. 9), tedy duchovní rozměr, a sice tím, že má smysl, vyplývající z její celosti, z formy, která se blíží estetické

¹ Sugeruje to Géza de Rohan-Czermak v hesle *Jeu* (*Encyclopaedia Universalis. Corpus 13: Jérémie-Lorrain*. Paris: Encyclopaedia Universalis 1990, s. 28).

(předvádění se), a z odmítání dopadů „doopravdy“, „vázně“, do skutečného života. To se někdy pozná na tom, že při hraní si pejsci třeba neublíží, ale při boji by mohli nepřítele zadávat (ale toto kritérium je složitější, jak uvidíme dále). Hra je tak starší než lidská kultura. A právě hra má být tím, co kulturu vyvolává v život, co ji vytváří. Autor pak probírá jednotlivé části kultury jako nejprve kult, pak soutěže, právo, válku, vědu, umění, filozofii a shledává v nich moment hry; v další části charakterizuje podle jejich hrovosti jednotlivá kulturní údobí až do současnosti, nad níž se zamýšlí speciálně. V čem onen herní prvek spočívá?

Nejobecněji řečeno,² musí se rozehrát alespoň dva prvky (představme si, náš příklad, třeba 1. balónek proti 2. stěně), s tím, že nevíme, jak to dopadne: hru dvou prvků nazývá Huizinga *antitetičností*.³ Tezi a antitezi pak drží často jednotliví hráči (protihráči, jež jsou pro sebe nezbytným spoluhráčem, bez nějž by hra nebyla), kteří soutěží, bojují: tím je určen hlavní charakter kulturotvorné sociální hry, *agón*. Jak to dopadne, je úplně jedno, chleba kvůli tomu lacinější nebude (pokud už nejsme na půdě kultu): hra je mimo veškeré hodnoty (i když třeba ke kráse má blízko), je to *fun*, radostné vzrušení bez veškerého účelu, naprosto samoučelné, gratuitní. Ale pozor, to neznamená, že v ní nemohou cirkulovat obrovské hodnoty a majetky (jejich hodnotu však hra právě devaluje ve prospěch sebe, síly své improvizace a váhy okamžiku), dokonce životy: hra není jen „jako by“, může to být smrtelně nebezpečný rituál nebo souboj, ovšem pro hráče není cílem zlikvidovat (v pokleslém agónu) nepřítele jako vyhrát podle pravidel nad protivníkem a tak uctít hru jako celek, *fair play*. Jinými slovy, pro hru, pro její hernost, krásu, vážnost je možné a nutné třeba někoho zabít: ale to je něco zcela jiného než chtít zvítězit za každou cenu, a přitom třeba zabít (nebo nezabít). Hra tedy může být dopadem *vážná*, mít konsekvence, i když svým hrovým průběhem (daným celkem, svou strukturou) k vážnosti nemíří. Hra je také vážná v tom smyslu, že hráče naprosto, až k smrti strhne: oni hru žijí; ale opět musí zůstat hráči.

„Vážnost“ je Huizingův termín pro hranici hry, pro nehru, pojem, který ovšem musí neustále korigovat a specifikovat: nabízel by se zde i jiný pojem, a sice „práce“ proti hře, ale ten asi není dostatečně široký, a musel by se chápat široce, jako „práce na něčem“, příprava, previze, plán, kalkul nebo i věčnost obecně proti improvizaci hry. Takto ostatně Huizinga sám uvažuje: současná věda se mu nezdá moc hravá, ale pracná, protože trvá na přesnosti a pravdivosti, hlediscích věcných, nikoli herních a agonálních.

Otázka hranice a její naprosto konstitutivní role pro hru se ukazuje tam, kde autor posuzuje moderní dobu a osudy hry v ní. Huizinga hovoří o současnosti jako o době *puerilismu*. Zkusme, zjednodušeně a nepřesně, tuto ontogenetickou metaforu použít šířeji. Dosavadní doby byly šťastně dětské, předškolní: hra byla jejich kulturou, kultura jejich hrou. Pak přišel kapitalismus devatenáctého století, s jeho válečným přesahem do století dvacátého: hra se začala vytrácet ve prospěch již zmíněné previze, plánu, přípravy, zkrátka racionality, nudného uplývání měšťáckého života v relativním bezpečí uspokojovaných minimálních potřeb, bezduchého materialismu (s výbuchy národního násilí). Nazvěme toto období (freudovskou) sexuální latencí, kdy školní dítě do čtvrté až páté třídy věří na práci, pokrok a státní normu. Huizinga nebyl

² Nechceme zde ještě podávat explicitní Huizingovu definici: k definicím her se vyjádříme později.

³ Od tohoto velmi obecného až dialektického principu k jednotlivým konkrétním herním situacím je velmi daleko a přes zprostředkující můstky se člověk může dostat na subjektivní scetí: nedokážeme pochopit, že impresionismus, tuto evidentní hru s barvami proti realitě, hru s naším okem, jež sama říká, že je hrou, Huizinga odmítá. Podobně je šokující jeho popírání hravosti moderní vědy, např. s jejími alternativními diskursy nebo s principem neurčitosti. Možná tkví autorova chyba v příliš rychlém ztotožnění antitetičnosti s agónem.

v této době jediný, kdo cítil duchovní vyčerpanost kapitalistického pseudoracionalismu a sníl o archaických gestech: vzpomeňme na Heideggera a před ním Nietzscheho. Huizingovi je zde však bližší M. Mauss s jeho *Esejem o daru* (česky 1999) a v něm propagací noblesní výměny věcí v rituálech „kula“ a až ničení věcí, včetně těch nejceněnějších, co stály roky spoření, v „potlačí“: to jsou agonistické formy, které náš autor z Mausse s radostí cituje.

Dějinný malér je ovšem v tom, že v téže době vytahují podobné antikapitalistické a herní trumfy ještě jiní lidé: fašisté. A to je puerilismus, pubertáctví se zneužitím hry, jehož se léká jak Huizinga, tak později po druhé světové válce zpětně svou knihou Roger Caillois, dědic Huizingy i Mausse. Ale už před válkou vystupoval Caillois v okruhu blízkém surrealistům v časopise a tajné společnosti Acéphale, organizované Georgesem Bataillem (zúčastnil se zde i pozdější slavný psychoanalytik Jacques Lacan). Bezhlavý: bez kapitalistického kalkulu;⁴ Bataille chtěl především sebrat zpět Nietzscheho fašistům a pak i vymyslet pseudoarchaické rituály (např. smírčí oběti v lesích), které by do komunity zavedly novou identitu (ze svého pokusu si prý po letech dělal legraci).

Skrz 19. století ke své fašistické repríze osciluje prvek hry přes hranice hry do vážného života a zpět, a tím ničí hru i kulturu (což Caillois později převezme jako „perversion“ nebo též „corruption“, zkázu her). V kapitalismu samém není Huizinga zcela rozhodnut, jak posoudit hravost umění: možná zbožnění umění a umělců prvek hry posílilo. Ostatní formy kultury jsou však zatíženy *vážností* (symbolizující efekty mimo hru): sport je samostatným výdělečným sektorem, který novou kulturu neprodukuje; obchod (podnikání) je zatížen hypertrofií hry, kde vášně po rekordech potlačuje vážnou a věcnou, užitkovou stránku věci; u vědy, kterou jsme již zmínili, je tomu zřejmě naopak, protože tam věcnost a vážnost (zde ne v podobě užitkovosti, ale přesnosti a pravdivosti) utlumuje hravost a improvizaci; v politice, propagandě a válčení se objevuje nepřítel na smrt, válka se totalizuje a přestávají se dodržovat pravidla. Podle našeho názoru je toto líčení chaotické, protože se pokaždé uvádí jiný směr zkažení hry. Všechny je lze převést na smíšení vážné nehry s nevážnou hrou, ale líčení není jednotné.

Puerilismus (vývojově psychologicky by se hodila *pubertáckost*) je pak zjevně líčením fašistické kultury (a jejích paramilitárních hnutí): „potřeba banálního rozptýlení“, „touha po hrubém vzrušení“, „rozkoš z masové podívané“, „horlivé spolkaření“, „přehnaná reakce na určitá slova spojená se záporným nebo i kladným citovým přízvukem“ aj. (1971, s. 186). Podle Huizingy jako by se společnost vzdávala své dospělosti, dětinštěla, zatímco tzv. primitivní společnosti byly autenticky dětské.

Poslední stránky knihy nám nejsou úplně jasné. Huizinga zde v závěru vyzvedá ze hry jen její formativní a etický aspekt, schopnost respektování pravidel, smysl pro *fair play*. Když je ten, hra zůstává uzavřena v sobě, „její náladou je radostný zápal a nikoli hysterické vzrušení“ (1971, s. 191). Budiž. Ale proč se pak tato problematika otevírá ještě jednou v poslední kapitole „Nezbytnost prvku hry“ a komplikuje se? Huizinga se zde vrací k Platónovi v krásném úryvku o naší tragické existenci: jsme hračky bohů, a proto to nejvážnější je vlastně trávit svou existenci hrami na božskou počest. Bohy jako to nejvyšší, jestli tomu dobře rozumíme, nahrazuje pak Huizinga „mravním svědomím“, „kapkou soucitu“. Je tato etika produktem hry (jako *fair play*), která proběhla,

⁴ „Lidský život je vyčerpan tím, jak slouží jako hlava a rozum vesmíru. Pokud se život stává hlavou a rozumem, pokud se stává vesmíru nezbytností, pak přijímá otroctví“ (francouzská Wikipedia, heslo „Acéphale“, <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Acéphale_\(revue\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Acéphale_(revue))>, 1. 12. 2009).

kulturního cítění, které vyvolala? Zřejmě nemusí být, a jde hlavně o to, hru přece jen podřídít nějakému pevnému bodu, etice. Bez ní by se úsloví „Všechno je marnost“ mohlo změnit ve stejně zoufalé „Všechno je hra“ (s. 192). Kapitola o „nezbytnosti prvku hry“ tak asi spíše hovoří o omezenosti tohoto prvku, o jeho nepodstatnosti ve srovnání s mravním vědomím.

Je neuvěřitelné, že tak špatně napsaný text, kde autor není schopen udržet své pozice, mohl být natolik vlivný. Patrně díky hloubce hlavní myšlenky.

1.1.2 Roger Caillois

R. Caillois vnáší do Huizingových narativních zmatků systematickosti a „osvícenskou“ racionalitu (dokonce osvícenství či apolinskému principu proti dionýskému zjevně fandí), za což je někým obdivován a někým zavržen. Francouzovu práci, byť svými řešeními nesmírně tvůrčí, lze ovšem považovat téměř jen za odpověď nizozemskému historikovi, natolik zůstává v původní matici.

První věc, kterou Caillois předchůdci vyčítá, je, že se vlastně vůbec nevěnoval hrám, ale jen duchu hry rodícímu formy kultury. S tím koreluje i redukce hry jen na jednu kategorii, na soutěž, *agón*. K ní Francouz přidává další tři: *alea* (náhoda, štěstí), *mimikry* (maska, simulakrum, předstírání), *ilinx* (závrať, trans); dál se kategorie obohacují o aspekt *paidia – ludus*, jímž se hry pořádají dle narůstající propracovanosti či organizovanosti. Ano, právě *hry*, v plurálu: je evidentní, že zájem je ke hrám poután jejich rozlišováním, jejich klasifikací (či taxonomií) – a tu nabízí až zmíněný systém pěti prvků, po němž už není možné věnovat se jen duchu boje.

Pro ilustraci: pod *agón* spadají běh bez pravidel a atletický závod, dále pak všechny sporty, včetně boxu a šachu; pod *alea* třeba nedávno populární dětské poggy nebo dospělá ruleta; pod *mimikry* opičení se, rolové hry (Na školu, Na prodavače aj.) až třeba divadlo a film; pod *ilinx* třeba motání se, Kolo kolo mlýnský, v naší sbírce Bezvědomí – Tančící derviš, ze sportu např. tanec a lyžování.

Kategorie lze kombinovat (ne úplně), což dovoluje další, přesnější zatřídění hry, s nímž se badatel setká: tak např. většina karetních her představuje směs s různě silnými složkami náhody (*alea*) a šikovnosti (*agón*) – na rozdíl třeba od šachu, kde (nejpřísněji uvažováno, za situace, že hráčem by byl počítač) náhodná je jen výhoda prvního tahu.

Další podporu klasifikaci dává její obecnější reformulace do termínů jakýchsi základních „psychologických postojů“, připomínajících modernější „locus of control“ v nějakém „identity managing“: kategorie totiž můžeme popsat jako změnu vnějšího světa nebo vnitřního vědomí, a to aktivní, vyvolanou nebo pasivní, zakoušenou. Dostaneme tak čtyřpolní tabulku, která je svou úplností velmi přesvědčivá (*agón* je aktivní změna venku, jako gól podle pravidel; *alea* je pasivní očekávání vnějšího osudu, vyprovokovaného např. hodem kostek; *mimikry* či *mimésis* je aktivní změna svého vnitřku napodobením někoho; *ilinx* je změna vnitřku, třeba intoxikací nebo transem, s pasivitou, co mi to přinese).

změna	venku	uvnitř
aktivní	<i>agón</i>	<i>mimésis</i>
pasivní	<i>alea</i>	<i>ilinx</i>

Autor nemohl definitivně vyřešit problém klasifikace her (viz později třídění Opieových, etnograficky i psychologicky či psychoanalyticky podrobnější), ale jeho třídění lze poměrně produktivně použít. Calloise mají proto rádi ludologové ze společenských věd.

Exemplární je v tomto ohledu postoj autorů v monotematickém čísle Pedagogiky „Dítě a hra“: psycholog Duplinský, studentky s terénním výzkumem ve školní třídě Špetová a Mikulášková a etnografka Bittnerová zde Calloise zmiňují obdivně, dokonce ho některé používají – naproti tomu fenomenologicky přemýšlející filozof Koťa ho kritizuje ve prospěch Huizingy a Finka (toho má za pravého Huizingova dědice); Huizinga je prý skrytý fenomenolog a Callois racionalismem zaslepený ubožák, který nikdy nezažil tragiku života a který se vyžívá v pozitivistických popisech a definicích.⁵

K podobnému dojmu mohly J. Koťu svést dva momenty, z nichž jeden sám jmenuje: „*V tomto smyslu je také Callois pravým synem druhé poloviny dvacátého století* (nevíme, co je pravou podstatou tohoto údobí, J. Koťa si je ovšem jist – M. K.) *a Huizinga se proti němu jeví jako autorita odcházející a propadající se do hlubin minulosti*“ (2001, s. 443). Na tom něco je. Huizinga i přes zneužití sakrálnosti a mysteria fašisty si přece jen víc stýská po kultu, který nikdy nezažil, který jen studoval. Callois, který při svém cestování a pobytu v Jižní Americe „primitivnost“ naopak zažil, je vyděšen: podtitul jeho knihy zní „*Maska a závrat*“, to jest, co bylo nutno překonat civilizací, a tohle překonání je stále velmi křehkou věcí. (Zažít, nezažít, které J. Koťa vtáhl do hry, vyznívá zvláště i ohledně fašismu: Huizinga napsal svoje dílo před fašistickými zvěrstvy, Callois naopak po nich, Adornovou zkratkou řečeno, „po Osvětím“.)

Druhým momentem, který může u Huizingy připomínat presokratovské vzory fenomenologie, je jeho počáteční soustředění na hru samu, na tento pohyb, na jakousi hérakleitovskou jednotu a boj protikladů (viz zmíněnou antitetičnost, u Huizingy na s. 50), jíž by se pak také mohla přiklonit naprostá imanence, a tím i naprostá globálnost.

Koťova výčitka racionalismu je velmi dobře citěná. J. Ehrmann v hesle *Jeu* činí stejnou, srovnává Calloise, *ale s ním i Huizingu*, s tzv. globální teorií hry, opírající se o presokratiky, dál o Nietzscheho a Heideggera, a ztělesněnou ve Francii v díle Kostase Axelose a Jacquesa Derridy. Podle Ehrmanna nelze postulovat nějakou základní, primární realitu (přírodu, vážnost, práci, instituci), vůči níž by se hra vymezila jako sekundární, od ní odlišná: hra a nehra se rodí současně, jsou otázkou, která se nám klade; hraje se všechno, a to, že něco považujeme *jen za hru*, že *jen něco* považujeme za hru, je signifikantní pro náš postoj. U Calloise a Huizingy je prý tím postojem etnocentrismus: oba si myslí, že hráč je subjektem hry, že ji ovládá, i když ten může být jak hračkou, tak tím, o co se hraje. Zde Ehrmann chválí závěr Huizingovy práce: ale ten je zcela zmatený.

⁵ Když už předstávujeme ludologické práce v češtině (a slovenštině), rádi bychom též upozornili právě na zmíněné monotematické číslo Pedagogiky, jež se zdá být jednou z posledních. Jeho text nelze patrně považovat za monografii ani její zárodek; podobá se nejvíce velmi rozsáhlému encyklopedickému heslu, jakým je např. ono francouzské *Jeu* (Encyclopaedia Universalis), sestavenému z příspěvků za několik disciplín. Zde to byli (podle pořadí v čísle): Josef Duplinský (klasický pohled psychologa, zahrnující i dějiny ludologie), Jaroslav Koťa (zmíněné filozofické srovnání tří velkých prací, Huizingy, Calloise a Finka), Edita Špetová a Lenka Mikulášková (empirický výzkum „games“ v jedné osmé třídě studentkami našeho semináře), Anna Hogenová (hra ve fenomenologické filozofii, s odkazem na její presokratické zdroje), Ivana Růžičková (pohled dětského psychoanalytika zejména jako praktika), Vladimír Vavřda (psychoanalytická teorie psychického vývoje), Dana Bittnerová (česká etnologie), Jan Slavík (za vědy o výchově: umění ve škole jako „velká hra“) a Eva Opravilová (za pedagogiku: proti současné didaktizaci hračky).

Ne všichni společenskovední autoři jsou na straně Cailloise – asi jen ti skromnější. Současný papež ludologie či přinejmenším jeden z jejích nejmocnějších biskupů Brian Sutton-Smith (1997) také nadšeně chválí Huizingu a Cailloise naproti tomu ignoruje. Je to možná i kvůli tomu, že zatímco Huizinga klade zajímavé otázky, Caillois dává příliš úplné, vyčerpávající odpovědi. Jeho klasifikace je silná, vyvrátit ji dost dobře nejde: má snad pak ludologie skončit na tom, že bude testovat stále jen ji, na materiálu, jenž by se jediný měnil? Stejná beznaděť by pak padla i na filozofii, jež si také nepřeje žádné řešení, ale naopak inspiraci k dalším básním.

R. Caillois systematizuje i Huizingovy představy o hranicích hry, kam řadíme následující obory úvah: zaprvé, o úpadku hravosti či správného hraní a *fair play* (u Huizingy i jako *puerilismu*, hraní tam, kde nemá být); zadruhé, o hře v kultuře či ve společnosti, o jejím místě zde; zatřetí, o hrovosti či hravosti ve vývoji civilizace.

V prvním bodě hovoří Caillois o zkáze či korupci her. Považuje ji za nutný důsledek překročení hranice hry. Hra je ideální, modelový časoprostor, kde může kategorie vystupovat čistá, protože determinovaná jen danými parametry: venku se naopak zašpiní a zvrhne.

V druhém bodě uvádí Caillois několik stupňů implantace hry ve společnosti – když vynecháme dětskou hru jako takovou, jsou to ještě dva (Huizinga zde příliš nerozlišoval).

Oba body uvádí přehledně následující tabulka (Caillois 1998, s. 75):

	Kulturní formy zůstávající na okraji společenských mechanismů	Institucionální formy integrováné do života společnosti	Zkáza
<i>AGÓN soutěž</i>	sport	obchodní konkurence zkoušky a konkurzy	násilí, touha po moci, úskočnost
<i>ALEA náhoda</i>	loterie, kasina, dostihy, sázkové kanceláře	burzovní spekulace	pověřivost, astrologie, atp.
<i>MIMIKRY předstírání</i>	karneval, divadlo, film, kult hvězd	uniformy, obřadní etiketa, reprezentační povolání	odcizení, rozdvojení osobnosti
<i>ILINX závrat</i>	alpinismus, lyžování, létající hrazdy, opojení rychlostí	povolání předpokládající zvládnutí závratí	alkoholismus a drogy

K bodu tři. Caillois souhlasí s kulturotvornou rolí hry podle Huizingy. Současně ví o teorii, že některé existující dětské (ale i dospělé) hry jsou vlastně zbytky bývalých posvátných rituálů, institucí, vážných forem. Jeho představa je tak představou koexistence her a herních forem, jak ji vyjadřuje tabulka výše. Samotnou kulturotvornou či civilizační roli hry spatřuje ovšem Caillois ne prostřednictvím jedné kategorie, Huizingova *agón*, ale jako střídání dvojic kategorií ze svého klasifikačního systému. Primitivní společnosti nazývá společnostmi *vzruchu*: rodiny spojovaly pouze periodické rituály s maskami bohů a obluzením, transem; to je kombinace *mimikry–ilinx*. Při parodii bohů (viz třeba současné cirkusové klauny) se přešlo postupně k organizovaným společnostem *popočtu*, založeným na soutěži a náhodě; to je kombinace *agón–alea*.

V tomto ohledu nám připadá Cailloisova teorie *globální*: narození je náhodné, osud nás vybavuje různým nadáním a různě vlivnými rodiči (*alea*); snažíme se, bojujeme (*agón*), využíváme institucí soutěží a konkurzů (*agón*), včetně jejich náhodnosti (*alea*), což všechno by nám mělo dát stejnou šanci (*alea*); a když se nám to nedaří, zkusíme aspoň sázet v loterii (*alea*). Přežívají dál samozřejmě i ostatní kategorie: zapomínáme na to v zástupných, identifikačních představeních hvězd (*mimikry*), vrhneme se na koníček (*agón* jako hra) nebo se dáme na pití (pak perverze či korupce *ilinx*).

Jistě, není to ta globálnost, o níž jde filozofům, neboť se zde dál odlišuje několik úrovní prvotnosti a odvozenosti. Ale právě: nevědět o nich znamená mj. nerozlišovat mezi kulturou a uměním, mezi jejich různými funkcemi, a nechápat, že společnost není jen norma (kultura), ale i to, co našinci poskytuje psychoterapii či profylaxi a co jde proti sobě samému, co sebe samo komentuje či zpochybňuje (hra jako umění, jako sublimace). (Otázka se nám vrátí ještě jako sociální vztahy ve školní třídě vs. tam rozšířené hry.)

1.1.3 Eugen Fink

J. Kořa má pravdu, uváděje Finka jako Huizingova dědice: je to přinejmenším dědic ducha soustředění se na hru jen v jednom jejím kulturně-antropologickém aspektu, v aspektu vlastně mystickém. Tím, že je zde odkazováno k předem dané hře světa v jeho neproniknutelné ontologii (kosmologii), jak je oznámena už u Hérakleita, patří Fink svým způsobem jak k Huizingovi, tak spolu s ním i ke globální teoriím hry.

Finkova myšlenka je zhruba následující. Platón a celá metafyzika (až do Heideggerova odmítnutí) pohlížela na hru a na dramatickou hru (drama) a básnictví jen jako na *mimésis*: kopírování. Z toho vyplývala celá ontologie stupňů jsoucna, od té nejvyšší či nejautentičtější k té nejnižší či nejodvozenější. Tenhle poměr je třeba nahradit jiným, pramenícím z presokratické tradice. V ní je kult spolu s hrou nikoli kopií, miniaturou, odlikou jsoucích věcí, ale symbolem, symbolizací parametrů světa, v nichž se jsoucna vůbec mohou zjevovat. Hra má zvláštní vlastnosti už svou vyčleněností, která pokud něco kopíruje, pak právě světskost jako skutečnou neskutečnost s její pomíjivou věčností. Hra je pak tzv. existenciál vedle práce, boje, lásky a smrti (smrtnosti), který člověka poučuje o podmínce či rámci konceptu jeho identity (existence ukázané v extázi). Toto poučení je tím spíš nezakryté v moderní situaci nihilismu, v situaci bez bohů kultu (i ti byli jen prvkem ve zjevování světa).

Finkova koncepce je krásná a poetická. Je ale málo analytická: ústí sice do pravdivých, ale málo heuristicky produktivních návrhů. Svým způsobem v ní jde o rozšířenou reformulaci role umění v rámci kultury, jak jsme ji sami uvedli výše. Známý německý literární kritik Marcel Reich-Ranicki přišel svého času s epochálním objevem, který opakoval, než se ho sám nasytil, ohledně většiny děl moderní literatury: ona je veškerá o lásce, a proč? Protože právě láska je tématem, na jehož případě se nejlépe vyjadřuje pomíjivost a smrtnost. Zde máme hned několik existenciálů, daných dohromady nijak přehnaně hlubokým myslitelem.

1.2 Současné pojetí hry jako takové („play“):

Brian Sutton-Smith

Spory o hru jako takovou se vedou neustále a budou se vést asi do nekonečna. Každého z velkých autorů na ní přitahuje (a třeba i děsí) něco jiného: když se to převede do pojmosloví hry, do pojmů, jimiž je vyjádřen ani ne tak autorův zájem jako už sám jeden aspekt hry, mluví se většinou o její *funkci*; nebo je tato funkce brzy vysouzena. *Funkci* zde chápeme velice široce, jako to, co hra způsobuje a přináší, její efekt, nejen její údajný účel. Obrovská zásluha Huizingova byla, že hře právě jakoukoli biologickou funkci, účelovost odmítl (např. trénink, přípravu na život) a postuloval její nadbytečnost, která pak přešla v její vnitřní antropologický či existenciální parametr, jenž se stal kritériem její definice. Stejně učinil Caillois, který si navíc všiml, jak určité skupiny badatelů volí z univerza her jen některé a ostatní opomíjejí: zejména pedagogové a jejich psychologičtí pomocníci vynechávají z dětských her ty hazardní, hry typu *alea*, protože v nich vidí něco výchovně škodlivého. Co ale hra člověku dává, jakou zvláštní součást jeho života a jeho společnosti tvoří, jinou třeba v dětství a jinou v dospělosti (ontogeneticky i fylogeneticky, ve vývoji jedince i ve vývoji civilizace), takovému vymezení funkce se žádný autor ani žádná skupina autorů, směr, škola vyhnout nemůže.

O přehled toho, jak se hra zkoumala a zkoumá, s tím, že s jedná o krok k definici hry, se pokusil ludolog Brian Sutton-Smith v signifikantně nazvaném díle *The ambiguity of play* (1997). Hra je podle něj tak rozporná a špatně definovatelná, že než prosazovat jedno hledisko, co hra je, bude lépe definovat ji různými funkcemi, v nichž se o ní odborně hovoří, tedy hlavními diskursy o hře, či, v autorově terminologii, *rétorikami*. To všechno je pak hra.

Připojme k rétorikám několik vysvětlujících poznámek. Přidáme sem z vlastní iniciativy i možný překlad do Cailloisova systému, který bude náš výklad sjednocovat.

Pokrok je používán na hru mládat, převážně lidských, ale též zvířecích, s tím, že právě mláďata se hrou žádoucím způsobem rozvíjejí, případně socializují: mláďata by se podle dospělých neměla bavit, jen si užívat (na to máme nárok jen my staří, tvrdě pracující?), nýbrž se rozvíjet, vzdělávat (viz též rétoriku o frivolnosti.). Patří sem již zmíněné odmítání hazardních her; u Cailloise přechod od *paidia* k *ludus*.

Osud či *los* je údajně nejstarší rétorika, *pokroku* protikladná. Náhoda zde může být vyjádřena bohy, astrologií nebo geny (nadáním od bohů, vlastně). Prý už není populární u intelektuálních elit, ale u nižších socioekonomických (sociokulturních) vrstev. Je prý také v kontrastu s teorií o volném času (viz rétoriku *self*), kde se zdůrazňuje svobodná volba. Pro nás představuje čisté ztělesnění Cailloisovy *alea*.

Moc se používá na *sporty* a *soupeření*. Patří ke starým, archaickým rétorikám spolu s *komunitní identitou* a *frivolností* (moc je občanskou, politickou věcí: viz např. život v řeckých obcích nebo indiánské potlače). Odpovídá soutěživosti u Huizingy a Cailloisovu čistému *agónu*. Hra reprezentuje konflikt a utvrzuje status ředitelů hry nebo hrdinů. Odpovídá i soutěžení kapitalistickému, jak ukázal Caillois, a podle Suttona-Smitha je hluboce kulturně zakořeněna, i když v současnosti málo filozoficky zpracovávána.

Sutton-Smith svůj rozsáhlý popis rétorik na konec shrnuje do tabulky (s. 215).

Sedm rétorik hry („play“)						
Rétorika	Dějiny	Funkce	Forma	Hráči	Obor	Badatelé
1. Pokrok	Osvícenství, vývoj	Adaptace, růst, socializace	Play, games	Mladí	Biologie, psychologie, výchova	Vygotskij, Erikson, Piaget, Berlyne
2. Osud	Animismus, divinace	Magie, štěstí	Náhoda	Gambleři	Matematika	Bergler, Fuller, Abt
3. Moc	Politika, válka	Status, vítězství	Šikovnost, strategie, „temná hra“	Sportovci	Sociologie, dějepis	Spariosu, Huizinga, Scott, Von Neumann
4. Identita	Tradice	Obec, kooperace	Festivally, přehlídky, párty, nové hry	Lid, lidi („folk“)	Antropologie, folklor	Turner, Fallassi, De Koven, Abrahams
5. Imaginace	Romantismus	Tvořivost, flexibilita	Fantazie, tropy	Herci	Umění a literatura	Bachtin, Fagen, Bateson
6. Self	Individualismus	„Peak“ zážitek	Volno, solitérství, extrémní hry	Avantgarda, hráči o samotě	Psychiatrie	Csikszentmihaly
7. Frivolnost	Etika práce	Inverze, hravost	Nesmysl	Žongléři, komedianti, šašci	Pop kultura	Welsford, Steward, Cox

Identita se používá na tradiční oslavy a svátky, jimiž se udržuje komunita hráčů a mocenská hierarchie (může se i zpochybňovat, škládlit). U Cailloise jí nejvíce odpovídá *mimikry*, maska, včetně směchu parodujících klaunů (maska u Suttona-Smithe spadá spíše pod *imaginaci*).

Imaginace se vztahuje na hravou improvizaci v literatuře a všude jinde, na flexibilitu a na přeceňovanou tvořivost a schopnost inovace u dětí a dalších mláďat: patří sem např. dětské fantazírování, jehož idealizování se Sutton-Smith snaží omezit poukazem na pouhou inverzi pravidel a iracionalitu. *Imaginace* patří do tří moderních rétorik, vedle *pokroku* a *self*. Svým způsobem by jí odpovídala Cailloisova *ilinx*, závrať jako změna vnitřního stavu, stavu vědomí (i pro souvislost s omamnými prostředky, uvolňujícími zámky inspirace).

Self se aplikuje na solitérní aktivity nebo na ty riskantní (jako bungee jumping), které poskytují *peak*, vrcholný, extatický zážitek, ne nepodobný vyvrcholení sexuálnímu; zisky jsou též popisovány jako „hlína“, relaxace a únik, případně v dalších estetických kategoriích uspokojení z *performancí*. Rétorika spadá pod sekulární zdroje zážitků v konzumním stylu. U Cailloise by sem patrně spadalo *mimikry* sdružené s *ilinx*, tj. podoba dávných civilizací *tohu-bohu* či vzruchu, které jsou zde imitovány herně, „jen jako“, ve volném čase, či pro menšinu pracujících (z nudy boháčů).

Frivolnost se používá na činnosti hloupé a bláznivé. V moderní době jde proti puritánské etice práce (viz její ideologii v pokroku), ale historičtěji hovoří o šejdířích, žonglérích a šašcích,

napadajících, invertujících zavedený hierarchický řád (např. během karnevalů): má tak vždy reflektivní charakter, komentující ostatní rétoriky. U Cailloise by sem spadala maska, *mimikry*, v její šaškovské podobě.

1.3 Definice hry („play“)

Dosavadní líčení pojetí hry u Huizingy, Cailloise a Suttona-Smithe (mírněji u Finka) už uváděla hlavní navrhované rysy hry, ale možná stojí za to, uvést je navíc tak, jak se je sami jejich autoři pokoušejí shrnout do definic.

Huizinga: *„Podle formy tedy můžeme hru souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno ‚jen tak‘ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné“* (1971, s. 20).

V překladu se objevuje spojení „jen tak“, který bychom měli tendenci upřesnit do výroku „jen ‚jako““, jež používají aktéři, např. děti, častěji; zdůrazňuje se jím víc fiktivnost jednání, jež se dociluje např. tím, že gesto není dotaženo (kočička vás sekne, ale má zatažené dráčky; kluci se pošouchují, ne rvou). Na druhé straně by zřejmě tato cesta fiktivnosti (nedotažení) neměla znamenat, že při hře nemůže dojít k vážným konsekvencím, v souboji třeba k zabití (fiktivnost pak znamená určitou symboličnost či fakt, že za soubojem herním, turnajovým existuje ještě např. scéna, kontext bitvy, kde se bojuje o něco jiného a kde se možná používají i jiné, v turnaji nedovolené prostředky). Tato rezervovanost by nás vracela k původnímu výrazu „jen tak“, jež by pak mohl znamenat „uzavřeno ve hře, bez dopadů mimo“: ale vidíme, že je víc než dostatečně vyjádřen vloženou větou o absenci materiálního zájmu a užitku. A tak se po sérii negací přece jen kloníme k opravě „jen tak“ na přesnější „jen ‚jako““.

Caillois Huizingu kopíruje a doplňuje: *„... definovat hru jako činnost bytostně*

1. svobodnou, *k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy* (tento zcela huizingovský bod je jen rozveden: M. K.);

2. vydělenou z každodenního života, *vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí* (opět repara: M. K.);

3. nejistou, *jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen, v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně ponechán určitý prostor* (to je důležitá inovace; Huizinga sice ví o nerozhodnosti hry předem, ale zmiňuje ji jen průběžně, nikoli v definici: M. K.);

4. neproduktivní, *jež nevytváří ani hodnoty ani majetek, ani žádné nové prvky, a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci identickou jako byla na počátku hry* (Caillois zde specifikuje Huizingovu absenci materiálního zájmu a jeho odmítání profesionalitu a zisků zejména ve sportu; současně je to podmínka k zavedení hazardních her, které přemísťují velké sumy, ale jejich sumu nechávají stejnou: M. K.);

5. podřízenou pravidlům, *podléhající konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedině ve hře platí* (rozvedení, ale velmi důležité, zmiňující popření normální etiky ve hře, což platí např. i pro hry a etiky korporací, např. advokátní, kněžské, lékařské, ale i vojenské nebo politické; Huizingův sentimentální nářek po „kapce soucitu“ přivolával právě zpět normální etiku, údajnou amorálností, tj. jinou morálností hry narušenou: M. K.);

6. fiktivní, *doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo neskrývané iluze ve vztahu k běžnému životu* (Huizingovo „je tak“ je zde jasně rozepsáno; Caillois jinde ostatně používá výraz ne „jen jako“, ale „jako by“, ekvivalentní našemu „jen jako“: M. K.)“ (Caillois 1998, s. 31–32).

Caillois v komentáři dále specifikuje pravidla (ad 5) a fiktivnost (ad 6): fiktivnost mu má splňovat Huizingovu zmínku o maskujících se společenských skupinách: tato oblast by spadala pod *mimikry* či *mimésis*. Hra podle pravidel, takový fotbal (*agón* plus částečně *alea*), však nic nemusí symbolizovat, předstírat (dávný např. kosmologický smysl se ztratil) a hrou už je jen podle pravidel; nakonec se pravidla a předstírání téměř vylučují, ony tvoří různé skupiny her.

Definice „play“, jak ji uvádí Caillois (resp. jím zpřesněný Huizinga) nám připadá poměrně postačující: nicméně je zjevné, že výchozí pohled na principy zahrnující především „play“ brzy přechází spíše do „games“, do her institucionalizovaných. Nebude proto od věci, když se vrátíme k třetímu z našich hojně citovaných autorů, k B. Sutton-Smithovi, zda neuvádí ještě nějaké další parametry „play“ a hlavně jejich případné projevy v empirii života.

Vedle relativizace hry pomocí rétorik (výše zmíněných v tabulce) se z ní autor snaží vytáhnout přece jen nějaké body, jež by dovolily hru nověji, a nutně ve větší šíři nežli před tím, definovat: aspoň v metaforách nějaké univerzálnější rétoriky. Ta by měla splňovat požadavky: že bude zahrnovat nejen aktivní, řekli bychom budovatelské či státotvorné, ale i pasivní, podezřelé formy jako denní snění; že se bude týkat lidí i zvířat a dospělých i dětí; že bude zahrnovat nejen hodnoty Západu, byť ambivalentní (racionalitu a současně non-produktivnost, nepřínosnost; záměrnost i legraci), ale univerzálnější historická a antropologická kritéria; že hra není jakýkoli postoj nebo zážitek, ale že má své vlastní performance (výkony, provádění) a stylizace; že je časově a prostorově rozmanitá (od momentálního vtipu k olympijským cyklům, od prostorově neurčeného denního snění ke stadionu); že hra je jako jazyk, řeč: ani dobrá, ani špatná, jen systém exprese a komunikace.

S těmito předsevzetími dochází Sutton-Smith k následujícím charakteristikám: adaptivní variabilita, při níž se projevuje přeskokové, tzv. irelevantní chování (*quirky behavior*), redundance a flexibilita – to je společně biologické adaptaci a principům hry (zvířecí chování je např. nonprediktabilní, ale to lidské sny nebo i slavnosti s jejich inverzí také); technologie imaginace, kde se zas objevuje paralela mezi kombinacemi mozkových synapsí a rozehráváním potenciálu ve hře; dětské kognitivní chování (do pěti let) s jeho non-realistickým optimismem, egocentrismem a reaktivitou; konečně darwinovský „boj o přežití“, chápaný ovšem šířeji než biologicky, v rámci našich kulturních potřeb „každodenního existencialismu“ (s. 228), kde celkově život je víc džungle než civilizace (jako výše u mozku, který byl více džunglí než počítačem).

Sutton-Smith tak nachází šest vymezení hry: hra jako potenciální chování *aktualizuje*, vyvolává jinak neuskutečněné vazby, konexe v mozku nebo v chování; ty spadají pod jinak jen

neonatalní, novorozenecký model (non-realistického optimismu, egocentrismu a reaktivity); hra pak představuje *exemplum* kulturní variability, alternativy k běžnému chování jako jiná umění (hudba, tanec aj.), přičemž od dovedností hry k dovednostem každodenního život může existovat občas *transfer*. Sumárně pak je hra *modelem kritických procesů adaptace*, které spočívají v zavedení nejistot a jejich virtuálního řešení (jako by „na nečisto“?).

Podle Suttona-Smithe však tyto hypotézy, odvozené z biologie nestačí (ale když si dal ambici zahrnout pod definici hry i hru zvířat, nemůže se divit) a je k nim třeba připojit charakteristiky údajně psychologické jako: *metakomunikativní* charakter hry (hra vypovídá o tom, že je hra), *stylizace* jejího provádění, její zvláštní *intenzifikace*, její *herecká* či *bráčská konjunktivnost* („*enacted subjunctivity*“: jde o zvláštní angažmá ve hře).

Vidíme, že zde autorovi nejde o stejně sevřenou definici jako u předešlých badatelů, ale spíše o nastolení paralel mezi hrou a formami vývoje a kultury. Tyto paralely a komparace dále potvrzují huizingovskou a cailloisovskou produktivnost, tvořivost hry jako určitého modelu (vyčlenění z reality), který je heuristický svou nepředvídatelností (Caillois) a který hráče prostřednictvím jeho angažmá (dětské *fun* ve hře) nějak poučuje o jeho místě (viz námi zmíněný rozdíl mezi kulturou a ji komentujícím uměním) nebo o jeho možnostech samých (viz Cailloisovy změny světa a změny sebe).

2. DĚTSKÁ HRA

Dětská hra je tradičně oblastí zájmu psychologie. V češtině existuje *Psychologie hry* od S. Millarové (původně 1968, překlad 1978), která je přes svou nenovost i popularizační tendenci stále skvělým odborným dílem encyklopedického charakteru.

2.1 Jean Piaget

Hlavním textem o dětské hře z psychologického hlediska (Millarovou často citovaným) je u nás nepřeložený monumentální spis Jeana Piageta *La formation du symbole* (1945), světově známý spíše v anglickém překladu *Play, dreams and imitation in childhood* (1951).

Hra, jako u většiny psychologických přístupů v této oblasti, je dána do souvislosti ontogenetického vývoje a spadala by tak podle rétorik Suttona-Smithe do rétoriky Pokroku (ovšem, jak uvidíme, velmi citlivě, s optikou, jež je jen obtížně napadnutelná).

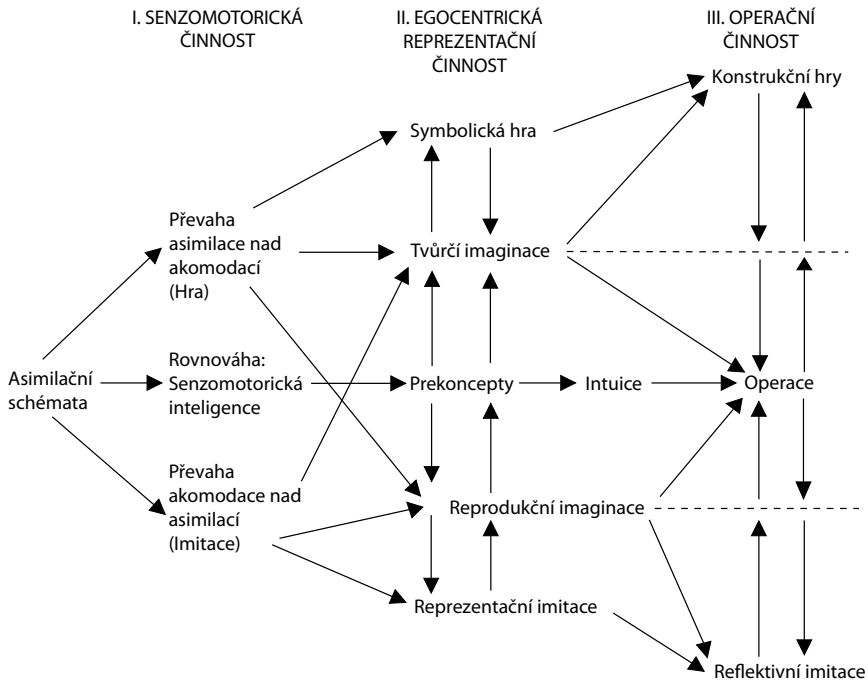
Protože je hra Piagetem probrána vývojově, není divu, že vystupuje několikrát, v několika různých podobách. Vzhledem k tomu, že se autor nevěnoval dětské hře jako takové ani jejímu vývoji, ale vývoji celé kognice, nakolik ta jako nadřazený kontext hru zahrnuje, není u něj hra ani nijak přehnaně hodnocena: ve srovnání s jinými autory a podle jejich výhrad je zde dokonce krutě podhodnocena, a to jak co se týče její role ve vývoji, tak role v životě člověka, tedy včetně života dospělých.

Citovaná publikace zahrnuje svými daty (většinou od tří autorových vlastních dětí) interval od narození zhruba do 11–12 let. V něm se rozprostírají tři období: senzomotorické (do necelých 2 let), symbolické či egocentrické reprezentace (2–7, 8, dělené na fáze 2–4, 5–7, 8) a operační (7, 8–11, 12).

Hra senzomotorického období je „practice play“, řekněme *procvičovací* hra, kdy dítě pro funkční libost – jako zvířata Karla Groose – opakuje nějakou činnost, nějaké oblíbené akční schéma (spojuje a rozpojuje ručičky, uchopuje hračky a hází je z postýlky ven, rozhoupává předměty zavěšené na pelesti apod.). Hra egocentrického období je tzv. *symbolická* hra, kde se objevuje „ludic symbol“, hrový symbol. Symbol podle Piageta vykazuje jen velmi vágní a zkrácenou podobnost s objektem, který nahrazuje (není na jedné straně indexem či signálem předmětu jako

v senzomotorickém období ani jeho obrazem, např. vnitřním ve formě představy, ani na opačném pólu jazykovým znakem, konvenčním pojmenováním objektu sociální řečí). Jedno Piagetovo dítě si např. hrálo s mušličkou či skořápkou („the shell“) a s krabičkou, které představovaly „kočku na zdi“. Symbolická hra tak něco představuje, předvádí či předstírá („to pretend“), dělá, že to něco je („to make-believe“): patří tedy do nám známé dimenze *mimikry* či *mimésis* R. Cailloise. Právě tato symbolická hra tvoří jádro Piagetova výkladu hry a na zvláštnost právě jejího výkladu reagují ostatní badatelé. Zpřesňováním zobrazení, jeho přibližováním originálu (např. kresbou kočky) se hra symbolická ve třetím období mění ve hry *konstruční* („constructional games“).

Vedle těchto tří druhů her hovoří autor ještě o hře *s pravidly*, dalším výsledku vývoje symbolické hry, zde spíše pod vlivem hlediska druhých než v rámci jedincova vývoje. Hry s pravidly, na rozdíl od konstrukčních her, které přecházejí v tvůrčí pracovní či vážnou činnost (tedy jako hry končí), podle Piageta trvají v dospělém životě např. jako sporty. Hry s pravidly zde ale autor nijak nerozebírá, ani je neřadí do svého schématu vývoje z první strany své práce.



Nebudeme se věnovat všem hranám a uzlům tohoto rekapitulujícího grafu, ale jen těm ohledně hry. Graf je uspořádán do vertikálních třetin s obdobími, která jsme zmínili již výše, a do horizontálních polovin. Vrchní polovina je s převahou *asimilace*, spodní s převahou *akomodace*, a ty dvě pojí linie *adaptace* či *inteligence*: ta vyplývá z *rovnováhy* mezi asimilací a akomodací. Vidíme, že *hra* patří vždy k asimilaci. Co patří symetricky k akomodaci? Je to *imitace* (nebo její odvozené podoby). Na začátku grafu jsou předsunuta asimilační schémata: vývoj vychází z nich, z těchto akcí, které je novorozenec schopen sám od sebe provádět, aniž bychom věděli, kde se to naučil; Piaget zde též hovoří o cirkulárních reakcích či autoimitacích (např. sání,

svírání pěstiček, vydávání určitých zvuků apod.). Akomodace pak značí přizpůsobení těchto akcí povaze objektu (na větší věc je třeba roztáhnout ruku víc, ke vzdálenější popolézt atd.) nebo vzoru vychovatele (imitace); asimilace (teď už ta další, po výchozích schématech) značí obecně „strávení“ objektů, jejich zmocnění se podle svého, podle parametrů své zavedené (již naučené od sebe nebo imitované) reakce: to je pak např. „practice play“, procvičovací hra. Asimilace ale není obecně vedlejší, nepodstatná aktivita: objekt se teprve v různých asimilacích ukazuje ve své pravé podobě, např. jako konstantní.

Zdá se nám, že Piaget přesto chápe imitaci až příliš široce, i když samozřejmě odlišuje situace, kdy dítě provede činnost samo a kdy to učiní na podnět vzoru, kdy ho napodobí (např. tleskně jako tatínek). Ale jak se zde vůbec neuvažuje o nějaké identifikaci s blízkou osobou, není vlastně jasné, zda by vzorem např. pro oddalování a přibližování ručiček nemohla být křídla otevíraného a zavíraného okna. A současně sama akce zmocnění se předmětu, senzomotorické schéma, často představuje imitaci stavů či chování tohoto objektu: např. když se oči stranově otáčejí za pohybujícím se předmětem. Imitace se tak podle našeho názoru může rozšiřovat až na hlavní postup poznávání, které tak získává kopírující charakter. Sutton-Smith pak může za pomoci určitého sémantického posunu ve své kritice (viz dále) mluvit o fotografickém charakteru této inteligence, tedy nakonec proces, aktivitu, pouze díky níž je objekt pro subjekt ustaven, škrtnout.⁶

V procesu vývoje se imitace stává stále širší a stále odloženější. Imitační pohyby přecházejí ve schémata nových asimilací. Vzor je stále méně bezprostřední: dítě napodobuje i pohyby, které nevidí ani u sebe ani u vzoru (třeba jen jako výsledek, např. jako zvuk, určitý foném); také napodobuje s časovým odstupem: jde o tzv. odloženou imitaci, která přechází v reprezentaci, tj. ve zvnitřněné obrazy či představy nad rámec okamžité motorické percepce. (Tím se dostáváme do druhé vertikální třetiny.)

Reprezentační systém akomodací a asimilací tak znamená zdvojení o dimenzi minulého či budoucího objektu. Senzomotorika stačila k fungování v bezprostředním praktickém světě, ale ne dál. V reprezentační imitaci (dolní část grafu) vnitřní obraz předchází vnější akci jako její vzor. V symbolické hře (nahore) se nepřítomný objekt vyvolá náhražkou: např. skořápkou místo kočky. Piaget tomu přikládá exemplární význam: dochází zde k rozdvojení označovaných (kočka) a označujících (skořáпка), dříve slitých v jedno (kočku dřív mohl vyjadřovat nanejvýš nějaký její aspekt, její součást). Skořáпка ale může být třeba auto, dům aj., a kočka zas být vyjádřena ještě kamínkem, rohlíkem aj. Ryze spekulativně uvažováno mohly by tak vznikat zajímavé sémantické sítě a poetické souvislosti, ale v tomto směru Piaget zřejmě příliš neuvažuje: hra přináší jen materiál, dál asi (viz šipky grafu) používaný k určitým tvůrčím obrazům a nebo k zárodkům úsudků pomocí prekonceptů? Asi ne o moc víc, protože hře samé chybí systém, o nějž by se mohla opřít. Podobně by se ryze spekulativně zdálo, že nahraditelnost objektů tvoří zárodek pro počítání, kde nezáleží na tom, jakou věc zvolím, ale aby každý původní objekt dostal svou. Druhý směr šipek pak představuje ani ne tak vliv či přínos hry pro ostatní složky, ale změnu hry symbolické v jinou, v „realistickou“ hru konstrukční.

Proč má symbolická hra, jinde královský druh hry, zde tak relativně malý význam a tak pomíjivou existenci? Piaget ji nepovažuje za nějakou geniální poezii či semiózu, za dětské

⁶ Piagetovo učení je vůbec založeno na stálých přechodech mezi procesem a produktem, formou a obsahem, označujícím a označovaným a dalšími možnými kategoriemi v podobném poměru. Totéž lze říci o asimilaci a akomodaci. Akomodace prý přítom produkuje označující a asimilace označovaná.

nadání, bohužel později ztracené, ba dokonce ani za pořádnou, pravou imaginaci, ale za provizorní východisko z dětské mizérie; nikoli za projev nadbytku, ale nedostatku. Autor se tak brání anachronickým koncepcím dětské hry podle modelu dospělé psychiky.⁷ Hra je zde řešením nejen nouzovým, ale i pohodlným, egocentrickým v silném slova smyslu. Je převahou asimilace, kdy si dítě zvolí náhradní objekt pouze jen tak, aby vyhovoval jeho naučenému schématu činnosti. Také lze s Piagetem říci, že náhradní objekt (skořáпка) je asimilován pod model (kočka). O úplně čistou asimilaci samozřejmě jít nemůže, akomodace je zde přítomna např. jako imitace pohybu kočky. To autor samozřejmě ví a uvádí. Ale právě v případě kočky-skořáпки opravdu překvapuje, že v opakováních tohoto příkladu v textu mluví stále jen o této dvojici a nerozehrává celou scénu se zdi-krabicí. Za takové konfigurace získává hra mnohem elaborovanější podobu, dochází zde k zajímavé dramatizaci. Copak musí být kočka jen co nejuvěrnější obraz kočky jaksi malířsky či sochařsky, a ne život či chování kočky? Piaget by patrně rozvinutou imitací chování objektu přesunul ze hry do nějaké jiné rubriky, asi do imaginace, kde by se asimilační hra spojila s jinými složkami a zrušila. Další možností, teď už spíše investigativní, by bylo zjistit hrou imitační možnosti náhradního objektu, a tak vlastně poznat mušli. V těchto dvou směrech zacházení patrně také spočívá nakonec hlavní přínos hry samé, ale tím sebe rušící: že přejde v rozehrání vlastností originálu nebo jeho náhražky.

Piaget byl do angličtiny přeložen v r. 1951 a za svou koncepci symbolické hry kritizován v r. 1966 Suttonem-Smithem v *Psychological Review*, kde kritizovaný také stručně odpověděl, na což kritik ještě jednou zareagoval; všechny tři příspěvky citujeme z přetisku u Herrona a Suttona-Smitha (1971, s. 326–342).

V *Piaget on play: A critique* Sutton-Smith napadá Piagetovu koncepci jako kopírovací, ve starší a u nás dříve obvyklé terminologii by se řeklo, že *odrazovou*. Piaget podle něj sice tvrdí, že případná kopie je vždy znovu tvořena, že nejde u představy o reziduum minulého; ale ke kopírování dochází už tím, že je pro vývoj inteligence rozhodující role přidělena imitaci, role, na níž hra nic nezmění. Máme vnitřní obraz, představu, danou imitací, a hra přidává jen symbol, třeba skořáпку k představě kočky. (Podle našeho názoru výše, hra se skořápkou by mohla elaborovat jak kočku, tak skořáпку. Ale od určitého bodu, už kvůli definici hry jako zkrslující *asimilace*, by ji Piaget za hru přestal považovat.) Protože podle Suttona-Smitha nemůže Piaget najít pro symbolickou hru pořádné uplatnění ve vývoji inteligence, je nucen vyzdvihnout heterogenní prvek ve svém systému, a sice afektivní funkce hry, např. funkce kompenzační. (Ano, připojme, že Piaget se v dané kapitole věnuje, a velmi zajímavě, psychoanalytické teorii, kde je afektivní a výrazová funkce silně zastoupena.) To je podle kritika jen jedno z nešťastných oddělování. Další spočívá v tom, že Piaget redukuje myšlení jen na jeho řízenou či konvergentní složku a vynechává myšlení neřízené a divergentní. Hra, podceněná u dítěte, je pak u dospělého zrušena, což vede k nepochopení her dospělých – i když jsou to třeba hry podle pravidel (např. fotbal či basketbal), nesou i nadále jistou symboliku, např. drama životního úspěchu vs. porážky.

Piaget v *Response to Brian Sutton-Smith* nejprve obecně omezí imitaci tvrzením, že pro inteligenci jsou podstatné vlastní akce subjektu, transformující asimilace, jimiž subjekt – našimi

⁷ V tom vždy spočívá Piagetova síla. Podobně např. kritizuje představu o hře zvířecích mláďat: když kotě neumí kousat „doopravdy, vážně“, jak možno tvrdit, že kousá „jen jako“, že kousání při „hře“ s kočičí matkou předstírá?

slovy – uchopuje, variuje objekt podle svého, a tak ho chápe. V téže linii omezení imitace zavede do psychiky nově tzv. figurativní vs. kognitivní komponentu. Figurativní komponenta souvisí s percepcí, imitací, obrazotvorností („imagery“ – grafickou nebo mentální) a imitací interiorizovanou; komponenta kognitivní je vlastně symbolickou (v nejšířším slova smyslu, včetně jazykových znaků), protože jde nad percepci a obrazy, které asimiluje ke svým schémátům a později pojmům. Vzpomeňme na naši zmínku o exemplárním významu hry ze znakového hlediska: při určité zkratce lze vývoj inteligence převést na znakový vývoj, od slitých označovaných a označujících (těch nanejvýš jako indexů nebo signálů v senzomotorickém období) k symbolu v úzkém slova smyslu ve hře a dál ke konvenčnímu, sociálně dohodnutému, arbitrárnímu jazykovému označujícímu. I když Piaget pomocí symbolické složky zeslabuje význam imitace a posiluje význam hry jako symbolické, tak i zde odmítá hře samé připsat v inteligenci nějakou generující či inovující roli. Hra podle něj není podřízena, jak mu to údajně Sutton-Smith vyčítá, akomodační imitaci, ale to pro něj podle našeho odhadu současně znamená, že jakmile by se s ní nějak dál propojovala, přestal by ji Piaget za hru považovat. To dokazuje i okolnost, že ke konci své odpovědi Piaget dál tvrdí, že „zvnitřněná imitace a obrazy (jsou) současně figurativní a symbolické“ (in Herron a Sutton-Smith, 1971, s. 338): to je pochopitelné, neboť pak mu symbolický aspekt dovolí, aby představy či představivost („mental imagery“) pojímal jako produkt vnitřní aktivity, a ne jako zbytek přežívající percepcce. Signifikantní také je, že jediné propojení s imitací pro hru vidí v poskytnutí nástroje: nepřítomná kočička může být zpřítomněna pouze jazykovým pojmem nebo pohyby či znázorněním – to druhé je hra. Ale žádný vývoj se v průběhu hry, ze samé hry neočekává.

V posledním příspěvku diskuse *A replay to Piaget: A play theory of copy* Sutton-Smith už neuvádí nic podstatně nového. Opouští kritiku kopírování pomocí imitace a správně konstatuje, že mu Piaget moc neodpověděl: a opravdu, čtenář má dojem, že se příspěvky míjejí, že jde o hovor hluchých. Jako by Piaget považoval za zbytečné říct ono vyvození, o něž jsme se pokusili my, a sice, že hru chápe úzce. A Sutton-Smith jako by tuto pozici odmítal přijmout a nemohl uvěřit, že tomu tak doopravdy je.

V další části příspěvku kritik pokračuje v linii argumentace divergentním myšlením, ale teď radikálněji, přes *expresis*: Piaget chápe hru jen kognitivně, hra má však i rejstřík konativní a afektivní. Protože hru studuje jen jako projev inteligence (protože vlastně nestuduje hru, ale inteligenci), nemůže vidět transformace, kterých se hrou dociluje. Hra mimo ryze kognitivní rejstřík přináší něco zajímavého, a opačného, než je rovnováha: právě nerovnováhu, tenzi, napětí, které její dětské a dospělé účastníky přitahuje.

Kritika Suttona-Smithe se v mnohém kryje s naší rezervovaností během četby Piageta a s rozladěním v očekávání, kdy už tedy autor konečně předestře implikaci hry pro vývoj a kdy třeba nějakou rozvinutější hru pořádně zanalyzuje. Nicméně je třeba nápady na kritiku porovnat s kritizovaným dílem. Výsledkem je pocit nepoměru: zatímco Piaget píše i odpovídá celým svým vědeckým systémem, v němž je zpracována poměrně rozsáhlá empirie, Sutton-Smithova i naše kritika se omezuje na možná dobře cítěné, ale jinak dost evidentní a spíše lidoznalecké doplňky. Když třeba zredukoval kočku na zdi na pouhou kočku, svědčí to o nějaké jeho zkreslující předpojatosti? To je jen náš, možná náhodný, postřeh.

Velkou Piagetovou zásluhou je, že vyvrací anachronismus, projekce našeho dospělého stádia na ta dětská. I když se mnoho čtenářů nebo studentů může naučit jeho systému jako když bičem

mrská, protože je dotažen do formulí, je obtížné pochopit tato stádia v jejich dané omezenosti⁸ (např. to, že dítě neurčí mizející objekt v jeho identitě).

Piagetovo upozornění je velmi důležité zejména v oblasti hry, kde je sklon (patrně hlavně v rámci rétoriky Imaginace) glorifikovat dětskou tvořivost. Byť v ní mohou vzniknout zajímavé poetické zlomky, je rozdíl v tom, jestli napíšu báseň za situace, kdy svou originalitu mohu, ale nemusím použít, či za situace, kdy nemám jiné volby.

Dále: i kdybychom na hru pohlíželi jako na expresi a připustili, že prochází celým lidským životem, otázka po jejím různém místě v různých obdobích a vzhledem k dalším médiím exprese zůstává dál v platnosti. Co když roli hry může u dospělých přejímat třeba snová aktivita?

Naše sbírka zahrnuje hry od 1. do 9. třídy, zatímco Piagetova symbolická hra ustupuje už po 4. roce života. Jeho systém, když pátráme po co nejpřiléhavější klasifikaci „games“, a to ještě skupinových a téměř folklorních, je nám naprosto k ničemu. Nicméně jeho připomenutí vývoje by mohlo nabádat, abychom mysleli nejen na expresi identity ve vrstevnické skupině, ale i na vývoj této identity ve hře a s její pomocí.

2.2 Daniil Elkonin

Ke knihám o dětské hře, dostupným již dlouho českému čtenáři, patří *Psychologie hry* D. B. Elkonina (slovenský překlad z r. 1983). Nejde o žádného bezvýznamného badatele, jenž by si zasloužil k nám dostat jen kvůli politickému preferování sovětských autorů: i Herron a Sutton-Smith si nechali přeložit jeden jeho článek z ruského odborného tisku a přetiskli ho ve svém reprezentativním sborníku (1971, s. 221–230); přitom ho zařadili, asi správně, do kapitoly „Cognitive Approaches“. (Budeme ale vycházet z Elkoninovy velké monografie.)

Text je kažen bojovným duchem v prosazování úspěchů sovětské psychologie a uvnitř ní v prosazování vlastního tábora (dědiců Vygotského); přitom obsahuje velmi hezké a podrobné rozborů velkých zahraničních autorů, od Groose až po Brunera. Další vadou na kráse jsou odkazy k údajné marxistické ideologii, což se projevuje zejména nediferencovaným používáním termínu „sociální“, jež je jako desirabilní kladeno proti pejorativnímu „individuální“ („individualistický“) – tento neblahý sklon kritizoval u marxistických psychologů (snad u Wallona) už Piaget. Tak třeba identifikace dítěte s dospělým (kde by každý člověk ještě rozlišoval, zda jde o matku nebo o učitelku z mateřské školky) je napjata do linie osvojování vztahů mezi dospělými, pak k pracovní činnosti dospělého a směřuje téměř ke společenským výrobním vztahům v socialistické společnosti. Tyto nedostatky však nedevalvují velké empirické a zejména experimentální úsilí autora a řady doktorandů z Vygotského školy o teorii předškolní hry. Že tyto experimenty byly prováděny v zařízeních kolektivní výchovy (a ne v rodinách a málo na hřištích a chodnících vrstevníků), je příznačné.

⁸ Jako na humornou ilustraci této obtíže vzpomeňme si my, Štorchovi čtenáři, na *Lovce mamutů*, kde autor nechává Kopčema vyprávět lovecký příběh: vždyť musí mluvit jinak než jako současný školák. Co změnit, gramatiku? Jak? Používat ze slovesných tvarů jen infinitivy?

Vedle explicitních odkazů na něj lze celý text chápat jako implicitní kritiku Piageta z pozice Vygotského, a to nejen té, kterou vyjádřil v souvislosti s teorií hry.⁹

Nejobecnější je zde myšlenka *zprostředkování psychického vývoje*, a to kulturně společenskými artefakty, které jsou v rukou dospělého a jím používány k výchově: zde k výchově hrou. Artefakt pro hru, to je přece *hračka*, která má v sobě již zakódovanou předvídanou činnost dítěte (viz např. řehtačku), generuje ji. V tomto bodě kritizuje Elkonin ruského badatele E. A. Arkina, který byl oprávněně udiven z toho, jak jsou hračky věčné: ty, které našli archeologové, se dodnes nacházejí v dětském pokoji (z trvání hraček i her byl okouzlen i R. Caillois: hry podle něj přežívají veškerá impéria). Podle Elkonina jde o ahistorismus: hračku je třeba odvodit z dané pracovní činnosti, která v různých společnostech ponechává hraní různý prostor – např. to, co vypadá jako hračka, může být někdy jen dětský zmenšený pracovní nástroj, s nímž se vykonávala tatáž činnost jako u dospělého, činnost vykonávaná nikoli jako „jako“, ale „doopravdy“ (např. malý nožík nebo luk).

To je na jedné straně pravda, ale na druhé zde kritik vůbec nechápe kouzlo vymyšleného předmětu, ať už tento předmět funguje jako pracovní nástroj nebo jako hračka. Podle jedné teorie, kterou zastává i Caillois, jsou dětské hračky často upadlým projevem či reziduem rituálních nebo pracovních nástrojů. Ale právě to, že jsou jako hračky přitažlivé, svědčí o hluboké estetice, jimi vyjadřované. Na káče čili vlkovi je úžasné, že udrží rovnováhu bez opory tím, že se točí kolem vlastní osy – což je téměř identitní poselství, které platí (z určitého hlediska) přeneseně, jako model vedení života či svého Self; naopak ve hrách se závratí při různém roztáčení se dětí dochází k nevyhnutelnému narušení sebekontroly a k pádu (viz *ilinx* u Cailloise); drak byl kdysi používán např. k přepravě lana přes vodní proud, ale nezávisle na tom vyjadřuje dál dialektiku stoupání a připoutání, v jedné básni od Seiferta dokonce jakési orgastické záškuby masky.

Zavedení hračky je samozřejmě od Elkonina velmi vtipné. U Piageta jsme měli kočku zobrazenou skořápkou. U ruského badatele se v experimentech variuje důmyslně herní materiál: může jít o užitný, funkční nástroj (k němuž dítěti navíc můžeme říct, aby s ním provádělo jinou než původní činnost: např. aby kreslilo nožem a krájelo tužkou), o samu hračku (jako vláček nebo jako píšťalku výpravčího) nebo o abstraktní, všech námětů zbavené geometrické předměty (kostky, kuličky). To dovoluje zkoumat různé formy symbolizace, u Piageta pojednané jen v jedné variantě.¹⁰

Druhým činitelem hry je její vědomé nebo neuvědomované ovlivňování dospělým vychovatelem. S tím souvisí větší důležitost připsaná slovnímu působení a samotné řeči, než jak je tomu u Piageta, kde dítě symbolickým přiřazením (kočka = skořápka) operuje jen v rámci svého soukromého kódu. V Elkoninových experimentech se ukazuje různá vychovatelnost dítěte pro fungování v řeči pomocí hry: tak zatímco nejprve si dítě hrálo podle modelu „úkon – předmět – slovo“, později se struktura převrací na „slovo – předmět – úkon“ (s. 257): viz výše zmíněné přejmenování nože na tužku a narůstající schopnost zacházet s ním podle tohoto nového, herního názvu.

Úloha dospělého je rozhodující ve hře, již Elkonin považuje za ústřední pro předškolní věk a pro definici hry vůbec, v tzv. *rolové hře*. Ta pro něj není ani tak hrou „na něco“ („na školu“, „na jídelnu“), ale ve svém nejvyšším a nejpodstatnějším stadiu hrou „na někoho“ („na učitelku“,

⁹ Vygotskij se ke hře vyjádřil zajímavě. Zachovány jsou konspekty jeho přednášek k předškolnímu věku, z nichž výběr přiložil Elkonin loajálně na závěr svého textu (1983, s. 321–329).

¹⁰ Podobně jako jsme se my divili, že Piaget redukuje situaci se skořápkou a krabičkou a pohybem kočičky na pouhé přiřazení kočka = skořápka, Elkonin a před ním už Vygotskij rozepisují hru do komplexnosti.

„na tetu Sašu“, která je vedoucí jídelny). Rolová hra je pro ruského autora stejně exemplární jako hra symbolická pro Piageta, představuje vlastně reinterpetaci piagetovské hry do dalšího symbolismu, jenž teď už platí nejen mezi věcmi, ale i mezi osobami.

Vývoj probíhá následovně: „... *od konkrétného predmetného úkonu k zovšeobecnému hrovému úkonu a dále k hrovému rolovému úkonu: jest' lyžičkou, krmit' lyžičkou, krmit' lyžičkou bábi-ku, krmit' lyžičkou ako mama*“ (1983, s. 206). Všimněme si „zovšeobecněného úkonu“, který představuje abstrakci do výrazového gesta (a nesměruje k nějaké pracovní činnosti, ale od ní k intersubjektivním, v terminologii Elkonina ke „společenským“, vztahům): po této odchylce se ale zas vrátí (viz dále). Tež registrujme „jako máma“, pojmenování role, která prý bývá často indukována dospělým, jenž si to ani neuvědomí, dítě jen chvále.

Role slouží i k tomu, aby děti vedla k dodržování pravidel hry, tím k jejich vyčlenění a ke genezi pravé hry, té s pravidly, typické už pro školní věk.

Vygotskij se ve svém konspektu z psychologie dítěte předškolního věku obával u Elkonina (při podpoře, kterou mu dal) „nebezpečí intelektualismu“ (in Elkonin 1983, s. 323) – sám se v té době zabýval studiem Spinozy a jeho prostřednictvím přemýšlel, jak sjednotit kognici a emoci, jak psychologicky reformulovat spinozovský přechod mezi myšlenkou a afektem. Jak tuto otázku (která zazněla již u Piageta: viz jeho kritiku Suttonem-Smithem) řeší Elkonin?

Potřeba hry je podle něj potřeba dítěte *být dospělý*. Utváří se následovně: dítě se zpočátku ve své předmětné činnosti zaobírá funkčním významem předmětů, a koná tak jako dospělý, aniž si to však uvědomuje; přechodem na „jako někdo“ si tohoto zakrytého dospělého uvědomí; tím se zrodí nový motiv, byť se ve hře nemusí hned odrazit (leďa zmíněným zovšeobecněním úkonu, zkrácením operace, zgestičněním), jemuž odpovídá dospělý jako *vzor*, s nímž se dítě *identifikuje*; současně si dítě ve hře i uvědomí, že ještě dospělým není: celkově je tak hra jakési speciálně zkonstruované identitní zrcadlo či test identity.

Navrhované řešení není pomýlené a určitou syntézu afektu a ideje formuluje. Je také blízké tezí Vygotského. Je však také, jak vidí i Elkonin, samo ještě dosti teozovité (právě k němu neuvádí autor téměř žádnou empirii). Trpí i ideologickou vadou na čistě vědecké kráse: touha být dospělý skutečně existuje (a není nakonec tak vzdálena od Elkoninem totálně nepochopeného a kritizovaného Freuda s jeho koncepcí zmistrování traumatické situace jejím přehráváním), lze ji však bohužel také chápat zjednodušeně v harmonii socialistického světa: dítě, vychovávané pěkně kolektivně – ne kolektivem potenciálně zvrhlých vrstevníků, nýbrž ušlechtilými dospělými –, chce být jako oni; nu, ať se s nimi i na chvíli ztotožní (rolová hra, činnost „jako“), aby tak mohlo snáze pochopit pravidla dospělého světa a dál se rozvíjet směrem k uvědomělému pracujícímu, jenž si osvojí a rozvine postupy svých předchůdců „doopravdy“.¹¹

Jestliže Piaget používal hru jen jako jeden princip v rámci své strukturální distribuce principů kognitivního vývoje, Elkonin ji používá spíše jako reálný či empirický faktor (žádoucího) psychického vývoje:¹² ale ani teď se nezkoumá dětská hra sama jako prvotní jednotka analýzy.

¹¹ Ale patrně nejde jen o ideologii světonázorovou, ale i o vliv pozice psychologa, jehož už Caillois podezíral z výchovného normativismu. Ten se *někdy* může projevit jako adultocentrický kognitivismus či intelektualismus, uvažující jen ve směru stále dospělejšího a kontrolovanějšího rozvoje psychických funkcí a výkonů, v rámci rétoriky Pokroku.

¹² Piaget tím samozřejmě nemůže být vyvrácen: jde o řeč z jiného hlediska.

U Piageta, při vši jeho záměrné teoretičnosti, nám zaznívá dokonce větší vhlad do omezenosti situace dítěte než u programově optimistického Elkonina. Také Vygotskij vykazuje ve svém konsektu větší dávku psychologické intuice, viz např.: „*Snové prepracovanie dojmov je založené na nepretržitom toku reči prostredníctvom voľného zlučovania významu s predmetom (horiace fľaška – sopka) + vizuálna realizácia významu /.../ Zlúčením je daný vnem à rebours – význam slova sa vidí namiesto: vzhľad predmetu dostáva zmysel významom, preto je možná rozprávka v detskom veku: emocionálne a intelektuálne. Dieťa predškolského veku žije v minulosti aj v budúcnosti – v priestore se objavuje čas aj priestor*“ (in Elkonin 1983, s. 321).

Přirovnání dětského prožívání ke snu a jeho exprese ve hře je velmi zajímavé; sugeruje úplně jinou bazální psychickou situaci, než je ta dospělá.

Přivádí nás také k poslednímu směru teorií dětské hry: je jím směr psychoanalytický.

2.3 Psychoanalytická inspirace: Sigmund Freud a Lili Pellerová

Půjde opravdu spíše o inspiraci, a to ze dvou důvodů: jednak se v psychoanalýze nesetkáme jen s jedním autorem jako s Piagetem či Elkoninem, ale s celým rozvětveným proudem učení; jednak se budeme účelově snažit připravit si přechod k poslednímu směru, jímž je etnografické zkoumání her, a přes něj k naší sbírce.

Psychoanalýza se věnuje hře přinejmenším ve třech oblastech: ve vývojové psychologii, zejména té předškolního věku (což se nám pro „games“ od 1. do 9. třídy příliš nehodí), a to především klinicky orientované, kde se zkoumá vlastně celý rejstřík hrovosti, včetně jeho prekurzorů (řada psychoanalytických výsledků přitom už přešla do téměř standardních úvah inteligentní vývojové a dětské psychologie); dále využívá v psychoanalýze dětí či jiné klinické práci s nimi hru s panenkami, figurkami (*doll play*) a celými herními „světy“, též dětskou kresbu jako projektivní techniku, způsob exprese (který do určité míry bývá u dospělých v psychoterapii střídán vyprávěním snů) – tento směr zahájila patrně Melanie Kleinová; konečně se některé z těchto technik používají jako běžné diagnostické nástroje, jež jsou korelovány s jinými, často už ryze psychologickými nástroji. To jsou také tematiky statí, jež do svého sborníku vybrali Herron a Sutton-Smith (1971) v rubrice „The Psychoanalytic Tradition“.

Z nich je pro nás nejzajímavější text „Models of Children's Play“ od Lili E. Pellerové (s. 110–126). Z české nejnovější psychoanalytické literatury zmiňme články z námi editovaného čísla časopisu *Pedagogika* „Dítě a hra“ (č. 4, 2001), a sice „Dětská hra z psychoanalytického pohledu“ od Ivany Růžičkové, laděný spíše klinicky, a „Dětská hra a psychoanalýza“ od Vladimíra Vavrdy, laděný spíše teoreticky.

Většina autorů, i zmiňovaný Elkonin, když uvádí psychoanalýzu, cituje text, v němž se (patrně téměř jediném) zakladatel psychoanalýzy, Sigmund Freud, věnoval dětské hře: „Mimo princip slasti“ z r. 1920 (česky 1998). Není to samozřejmě jediný Freudův text, jenž by byl pro téma hry zajímavý: sen, chybný úkon, vtíp, jím zpracovávané, jsou také projevy hravosti, a sám

tzv. primární proces v nevědomí představuje prototypicky herní děj, kombinatoriku zbavenou logiky času a prostoru a bez jakékoli negace.

I přes svou stručnost si ony Freudovy tři stránky (zbytek textu je věnovaný metapsychologické spekulaci o pudech života a pudech smrti) zachovávají přímou platnost pro teorii hry. Freud si všiml, že jeho rok a půl starý vnouček, hodné dítě, nikdy nepláče, byť ho matka opouští na celé hodiny, ale dělá něco jiného než obvykle: hází zvenku do své postýlky cívku s provázkem (s níž si jinak nehraje, netahá ji za sebou po místnosti jako vozík) a s uspokojením to provází táhlým o-o-o, které matka a dědeček si vyloží jako „fort“ („pryč“); když si cívku přes pelest vytáhne zpět, vítá ji pomocí „da“ („tady“). Podle Freuda, a v tom je jeho genialita, tkvěl vtip hry nikoli ve slasti z návratu („da“), ale v aktu zmizení („fort“; dítě odhazovalo i jiné věci a ty nebylo tak snadné vrátit zpět; jindy zas nechalo zmizet sebe před zrcadlem sednutím si na bobek).

Máme zde nám už známou *symbolickou hru*, kde cívka = maminka (stejně jako skořápka = kočka u Piageta). Proč si ale chlapeček nelibou událost takto hrou zpřítomňoval? Protože předtím byl jen *pasivní* obětí, teď se stal *aktivním* organizátorem události, dostal je ve hře pod kontrolu. Freud přidává ještě dva motivy, a sice že v odhazování byl i vzdor až msta vůči matce („jdi si, sám tě posílám“) a přání být velký, dospělý. Tyto motivy navíc jsou nepodstatné pro Freudovy další úvahy (kde, pokud se objevují, pak v jiné, obecnější podobě), ale z hlediska dětské hry našly uplatnění: na koho hrou dítě míří, s kým hrou komunikuje, to bývá častá otázka psychoanalytické interpretace, a přání být velký přebíral i tak odmítavý El'konin.

Pro nás je pak zajímavé, že podle Freuda podobně snášíme bolestné dojmy v divadelní tragédii a máme to za požitek: autor tím rozšiřuje svou koncepci i na dospělé hry, a tím spíše pak i na naše školní „games“. Je však možné považovat všechny hry za tzv. sublimace, jakou tragédie bezpochyby je? K tomu se ještě vrátíme v souvislosti s *nutkáním k opakování* (*Wiederholungszwang*), které se objevilo ve hře dítěte, ale má i širší platnost.

Nyní se však budeme věnovat tomu, jak se psychoanalýza zabývá hrou nejen pod vlivem Freudovy stati. Lili E. Pellerová¹³ je zkušená klinička, citující ke každému ze svých aspektů hry („modelů“) kazuistikou, která se drží freudovské klasické tradice. Aspekty hry jsou vyjádřeny v následujících paragrafech.

„*Výběr (role) založen na lásce, obdivu*“ k tomu, kým by dítě chtělo být – ale i čeho se bojí či co ještě nedokáže; hra pak slouží k překonání prozatímního nezdaru a nechá zažít všemocnost.

„*Role připsaná neživému objektu*“ může zahrnovat i fiktivní živé kamarády či druhy, podstatné ale je přenesení prožívaného konfliktu z dítěte na někoho jiného, jenž přejímá expresivitu a zodpovědnost.

„*Výběr na základě strachu*“ se týká překvapivého faktu, že dítě na sebe bere roli zastrášující osoby, třeba lékaře: to lze chápat jako projekci vlastní pasivity na hračku a zmocnění se aktivní role.

„*Prohrávající strana*“ se zabývá identifikací ve hře s tím, kdo je *loser*: např. se zajatcem nebo honěným zlodějem ve hrách; poslední vysvětlení je opět freudovské převedení pasivního zážitku na aktivní.¹⁴

¹³ Žádná neznámá autorka, její jiný příspěvek ke hře cituje i Vavřda.

¹⁴ Podle naší zkušenosti se někteří marginální žáci stávají dobrými herci a rádi se ujímají role obětí: mohou se tak účastnit společenského herního dění, být za spornou cenu, že nejlépe skučí a vyjadřují mučení, dokonce ho i vydrží nejdéle snášet.

„*Shovívavost inkognita*“ shrnuje aspekt, přítomný v některých rubrikách, a vymezuje základní rys hry – masku (podobně jako u Caillouise). Pellerová v tomto aspektu míní i ty situace, kdy dítě jde pod své možnosti (zatímco v předchozích šlo nad): za výchovných nároků superega si dítě dovolí, kryto hrou, jejím „jako“, určitou regresí.

„*Šáškování*“ je další podobou inkognita jako vytvoření distance. Objevuje se např. u žalování: dítě nemusí ani tak chtít uškodit kamarádovi, ale reaguje spíše na to, že i u sebe pociťuje stejně neblahé, zakázané sklony.

„*Odkloněná pomsta*“ je Pellerovou pojednána přímo podle Freudovy scény s cívkou. Vedle symbolického opakování traumatické scény se zde mohou vyskytovat i jiné varianty než reprodukce, ovšem v tomtéž *pocitu*: např. holčička, která plísni své panenky, nemusela být sama plísněna doma, ale mohla jen cítit z matky nervozitu či hněv, a takto ho poeticky ztvárnit.

„*Anticipovaná odvěta*“ navazuje na předchozí ztvárnění pocitu – dítě, u něhož vypukne náhlé nepřátelství vůči vychovateli, samo možná něco zakázaného provedlo, a naopak, holčička zacházející velmi něžně se svou panenkou tím může vyjadřovat přání, aby matka s ní zacházela právě tak.

„*Šťastné konce*“ představují třeba i reprodukci původního zážitku, ale s tím, že tentokrát událost dopadne dobře, lépe.

„*Kouzlo (bez rizika)*“ se týká např. hry na schovávanou, zde ve verzi, kdy se dítě nechá hledat matkou; hře nevadí, nýbrž prospívá, že matka úkryt zná (právě to chce dítě zažít).

„*Manipulace a hrové opakování*“ zahrnuje hry bez zápletky (ta se jinak týká často tenzí ohledně oidipské situace), dítě v nich neztělesňuje žádnou roli a jeho jednání vypadá bez symbolického významu – ale většinou se ukáže, že výběr činnosti není náhodný a váže se k nějakému emočnímu problému: např. chlapec tráví spoustu času tím, že u babičky pozoruje a obrací malé přesýpací hodiny (takové ty na dobu uvaření vajíčka); rodina přitom čeká za několik měsíců přírůstek. Tyto činnosti bývají někdy monotónní, ale děti je vydrží provádět velmi dlouho.

Opakování hry obecně zbavuje nějakou událost (pokud je v posledních hrách nějaká vyjádřena) její jedinečnosti. Hra se svou funkcí také podobá *myšlení*, s funkcí někdy umístěnou opačně: dítě se buď připraví na zubařský zákrok myšlenkově, nebo když bylo nepřipravené a zaskočené, pak tento útok pravděpodobně odehraje. Je také zajímavé, že autorka hru dítěte (zde pod 5 let) přirovnává nejen emočně, ale i kognitivně ke snu, podobně jako Vygotskij dětskou situaci významového vnímání jako ztvárňování skutečnosti.

U Pellerové vidíme, co charakterizuje dobrý psychoanalytický pohled na hru: porozumění emočnímu vývoji dětí, funkci hry pro dítě a jejímu komunikačnímu poselství v rámci širší komunikaci s vychovatelem; přesné rozlišování mezi rovinou zážitku a rovinou jeho ztvárnění;¹⁵ vzhled do dalších kulturních analogií (Pellerová např. přirovnává schovávanou k tanci, při němž se páry mávají si rozpojují, aby se zase mohly setkat).

Vladimír Vavrda ve svém výborném článku (2001, s. 498–513) uvádí tři koncepty pro pochopení dětské hry: potenciální prostor, „pretend modus“ a hravost.

¹⁵ Naopak jsme byli občas svědky toho, jak ten či onen kolega psycholog nebo pedagog prezentuje kupříkladu dětské kresby, kde se vyskytují rozzlobení dospělí, a to pak bez jakékoli opatrnosti považuje za něco jako fotografie ze života těchto dětí, údajně týraných (viz však možný rozdíl mezi pocitem a jeho poetickým ztvárněním u Pellerové).

Potenciální prostor byl do psychoanalýzy uveden D. Winnicottem. Představuje ze strany matky takové chování, které dítěti nabízí iluzi, že samo stvořilo objekt, nejprve prs, že ho vynalezlo, i když už existoval. Dalším momentem potenciálního prostoru jsou slavné tzv. *přechodové objekty*, např. cíp látky, který dítě drží. Přechodový objekt nepatří ani dítěti jako prvek psychické reality, ani jen vnější realitě, je mezi, protože se s ním k realitě teprve přistupuje. Winnicott proto ve Vavrdově citaci zdůrazňuje, že přechodový objekt může sice symbolizovat prs, ale že záleží především na tom, že sám existuje, že je aktuální, faktický. Tím se vytváří předpoklad pro další, už pravou a rozvinutou symbolizaci.

Pretend modus vymysleli Fonagy a Targetová. Značí existenci scény „jako“. Tento modus „předstírání“ existuje u malých dětí vedle modu „psychické existence“, v němž jsou myšlenky chápány jako přímé repliky skutečnosti, nikoli jako její reprezentace. Vavrda cituje: mycí houba vytvarovaná a namalovaná jako kámen bude považována za kámen, ať se tříletého dítěte zeptáme „Jako co to vypadá?“ či „Co to je?“ V modu předstírání či „make-believe“ však má rozdíl smysl, je ustaven. Proto mohou příliš věrné rekvizity hry, např. masky Mikuláše a čerta, dítěti „pretend modus“ bourat, hrozit přechodem v realitu. Rodiče by si měli s dětmi hrát, a to tak, že se přitom buduje vědomí, že jde o hru. Dítě se v „pretend modus“ může vyjádřit bez obavy z dopadu svých např. nepřátelských myšlenek v realitě. Současně je nám zjevné, že se pomocí „pretend modus“ vytváří i podmínky k samému diferencování reality a reprezentací, a přechází se tak do reflektivního modu. V něm Vavrda zdůrazňuje „nárůst povědomí o duševním stavu druhého“ (2001, s. 503), o jeho přání ve fantaziích či fantasmatech.

Hravost je širší a rozostřenější pojem než předchozí dva. Vavrda ji primárně připisuje rodičům, kteří se při výchově chovají uvolněně, hrají si a svoje hraní dítěti nabízejí, takže má možnost se dostat ze situací bez ponížení (citovaný případ: chlapeček se bojí ve vaně, a tak ho maminka požádá o trochu čaje: nalije jí do misky trochu vody z vany a uklidní se).

Z Vavrdova článku je zřejmé, že psychoanalýza neoperuje pouze v afektivním rejstříku, jak jí bývá někdy předhazováno, ale že ten je současně formulován kognitivně – viz např. použití pojmu objektu a jeho znakových transformací u Winnicotta; psychoanalýza tak představuje určitou syntézu ideje a afektu, jak si ji představoval podle Spinozy Vygotskij. Znakový charakter afektu byl samozřejmě už vyjádřen u Freuda ve hře Fort-Da.

I když Pellerová koncipuje hru v zásadě podle Freudovy teorie a Vavrda uvádí další zajímavé pojmy, které hru vystihují, obsahuje Freudova koncepce jeden teoretický problém, pro hru velmi podstatný, který zde nikdo nezmiňuje. Jak je možné, že Freud porovnává dětskou hru s jevištní tragédií, a přitom ani pro hru ani pro tragédii vůbec nepoužije výraz „sublimace“? Přitom vědecké a umělecké výtvořiny jsou tak nazývány zcela běžně a Freud sám už v r. 1909, tedy jedenáct let před textem „Mimo princip slasti“, sublimaci zpracoval v kazuistice „Vzpomínka z dětství Leonarda da Vinci“ (česky 1997). Pellerová hovoří o „básnické licenci“ (s. 119) ve hře dítěte a schovávanou přirovnává k tanci, ale slovo „sublimace“ také nepoužije. Z druhé strany, ze strany teorie hry („play“) jsme přitom viděli, že sem patří jak umění, tak dětská hra (u Huizingy, Cailloise, Suttona-Smitha).

Prototypickou hru Fort-Da vyložil Freud v rámci *nutkání k opakování, des Wiederholungszwangs*. Když se podíváme na heslo *Compulsion de répétition* (= Wiederholungszwang)

a na *Sublimation* do „Vocabulaire de la psychoanalyse“ Laplanche a Pontalise (1967), zjistíme, že obsahují mnoho odkazů k jiným heslům, ale žádný vzájemný. Jak však uvidíme dále, J. Laplanche (1980) později oba pojmy spojil, a to prostřednictvím teorie *traumatu*. Než se budeme této syntéze věnovat, uveďme stručně a v hrubých rysech, čeho se nutkání k opakování týká a co se obvykle myslí pod sublimací. Nebudeme přitom příliš vstupovat do Freudovy „spekulace“, jak sám autor své nejednoznačné, ale velmi zajímavé úvahy s metaforami nazývá.

Wiederholungszwang, údajnou podstatu hry, dává Freud do souvislosti s *traumatickou neurózou*. Její příznaky (motorické jako u hysterie, dál silné známky subjektivního utrpení a potíže s duševními výkony jako u melancholie a hypochondrie) se objeví po mimořádných mechanických otřesech, srážkách vlaků, po prožití válečných (bojových) událostí tehdy, když jejich účastník není na nebezpečí připraven (nemá čas mít ani úzkost, která už je obranná, připravující) a *ulekne se*; další podmínkou je, aby k opravdovému fyzickému zranění *nedošlo* – když ano, pak se starosti o tělo daří vázat tzv. volnou energii, zaplavující psychiku; když ne, může se objevit neuróza, jež evokuje scénu šoku. Dalším případem nutkavého opakování je přenosové chování pacienta k analytikovi, reprodukcí vztahy v oidipuském konfliktu, dále vzorce v životě (i neléčených) lidí, když např. jejich každé přátelství končí cizí zradou, když oni sami povýší autoritu na idol, jež pak vždy svrhnu, když každý vztah k ženě začne a skončí stejně..., což dělá až dojem „démoničnosti“ v jejich osudu; asi bychom sem mohli zařadit, v souvislosti s hrami, třeba hráče nebo sportovce, jenž, ač se ví o jeho obrovském talentu, on zaleknuv se před cílem nikdy není schopen vyhrát mistrovský titul.

Pozoruhodné jsou zde dva aspekty: na této úrovni se Freud zdá odmítat sílu šoku prostřednictvím uvědomění si ohrožení života či jiného psychologického zvýznamnění; trvá dál na své dávné tezi, že mechanický, fyzický pohyb či otřes (nebo i méně intenzivní houpání či natřásání při jízdě vlakem) může být zdrojem vzrušení, a to je originální, vzrušení sexuálního. Pak se nabízí hypotéza, že trauma (pokud nedojde k somatickému zranění – viz výše) je vlastně „psychizováno“ do sexuality, pomocí sexuality, že se tedy odrazí v pudech (či alespoň v jednom jejich druhu, pokud bychom uznali, že existují i pudy non-sexuální).

Sublimaci definují Laplanche s Pontalidem (1967) jako „*proces zavedený Freudem k označení lidských činností, které jsou zdánlivě bez vztahu k sexualitě, které však nacházejí svůj zdroj v síle sexuálního pudu. Freud nazval sublimacemi hlavně uměleckou činnost a vědecké bádání. Pud je považován za sublimovaný v míře, v níž je odkloněn k novému, non-sexuálnímu cíli a nebo když míří k sociálně hodnotným objektům*“ (1967, s. 465). Připojme, že sublimacemi jsou též všechny koníčky, *hobbies*, neboť jde o činnost, jež se člověku daří (opakem je inhibice v nějaké oblasti) a k níž nemusí být motivován vedlejšími zisky jako peníze či pochvala. Vidíme, že už se zde sublimace začínají podobat hře; tím, že baví, jsou také vítány vychovateli, kteří si přejí vnitřní motivaci a používají k tomu někdy své vlastní edukační hry. Někdy se hovoří o optimální úrovni sublimace – když je sexuální zdroj příliš silný a sexuální nárážka příliš rozeznatelná, může být činnost neúspěšná, nějaké operace, patřící do jejích zákonitostí, zakázané (viz dále případ dysografického Fritze); když je sexuální zdroj slabý, činnost je dřina, „hákování“, které nebaví.

Z více teoretického hlediska nahlížena jde sublimace ve směru projekce, exteriorizace jako nutkání k opakování, a stejně jako ono, v opačném směru než traumatické působení: při něm může dojít k sexuálnímu vzrušení, k pudovému nabití, sublimací naopak k desexualizaci pudu.

Co znamená změna cíle a případný obrat k hodnotnému objektu, zmiňované Laplanchem a Pontalidem? Představme si čtenáře, jenž by doslova *hltal text* naší knihy. Pak jde vlastně o sublimaci původně orálního pudu (tzv. díličího sexuálního pudu) do jiné, sociálně žádoucí roviny („Myslíš jen na jídlo, Nováku; kdyby ti tak chutnalo i čtení“!).

Vtip je v tom, že text nelze hltat stejně jako dort nebo biftek, a že se nahrazením objektu (jídlo – text) mění i sám cíl (způsob činnosti, operování). Sublimací vstoupí pud do jiného kontextu, který má svoje vlastní zákonitosti a pravidla fungování. Tak se u Leonarda fantasma s felací údajně změnilo ve studium letu ptáků. Melanie Kleinová, jež se zabývala inhibicemi čtení, psaní a počítání, uvádí řadu kazuistik, kde k přechodu do tohoto nového kontextu nemohlo dojít kvůli nepřiměřené, málo vzdálené symbolizaci (viz též střední úrovni sublimace výše): „Tak místo dvojitého ‚s‘ psal (německý Fritz – M. K.) jen jedno /.../ Jedno ‚s‘ byl on sám, druhé jeho otec. Měli se nalodit na motorový člun, protože pero bylo také člunem (jindy např. motorkou – M. K.) a sešit jezerem. ‚S‘, jímž byl on, nastoupilo do člunu, jenž patřil druhému ‚s‘, a odplavalo rychle na jezero“ (1975, s. 65).

Zde je projekce rodinné oidipské konfigurace příliš přímá a vede k dysortografii: proto nejde ani tak o úspěšnou sublimaci jako spíše o neurotický symptom ve smyslu opakování traumatu, a to třeba v nejrůznějších kontextech a materiálech, které tuto projekci za cenu vlastní deformace snesou. Zkusme doplnit: místo přímého psychického konfliktu by možná mělo být symbolizováno něco jako (už samo sublimované) jemné hlazení matčiny kůže, které by dovolilo přechod k abstraktnímu psaní, nezatíženému identifikacemi (a jako činnost by bylo pudu bližší)?

Sublimace, jak se zdá, jsou někdy spojovány spíše než s předškolní hrou se školním učením v období tzv. sexuální latence (zhruba od 1. do 5. postupného ročníku, ale čistě nakonec jen ve 3.). Ono je ale velmi sporné, zda je školní učení nějakou prací, i když děti samy, a zcela správně, tvrdí, že s nástupem do školy doba hraní v mateřské školce skončila a že ony už jsou velké. Opravdová práce je přivrtat do panelu garnýž. Školní učení s jeho zvládnutím jazykových a dalších kódů bez vztahu k fyzické realitě je ve skutečnosti normální kognitivní hrou, jen za regulovaných podmínek a s pomocí rozhodčího. (Totéž platí i pro část tvorby umělce a bádání vědce: viz ostatně Huizingu). A ony doplňky ke hře, jíž je učení, jako když se podporuje hlášení se žáků, kteří znají odpověď, nebo se nechají soutěžit poloviny třídy proti sobě, jsou principiálně nepodstatné a mají jen překonat určité nudné úseky.

Na tom nám však momentálně nezáleží. Otázka je, zda je možné i předškolní hru považovat za sublimaci (o učení v latenci a o hrách v tomto období to téměř předem předpokládáme) a jak s ní teoretičtěji propojit ideu traumatu. Začneme druhým zmíněným bodem.

Jean Laplanche (1980) vidí v jakémsi neustále obnovovaném traumatu podmínku pro sublimaci. Rozlišuje k tomu německé podráždění vnější (*Reiz*) a podráždění vnitřní (*Erregung*). Podle Freudových metapsychologických úvah neexistuje proti vnitřnímu podráždění selekční bariéra, bránící traumatu (existuje vytěsnění, ale sublimace bývá navíc někdy považována za šťastný osud pudu, bez vytěsnění). Leonardo pak dělá co? Vyvrhne ve formě kresby trauma ven, do symbolické podoby, která je díky novému kontextu přijatelná, a ve zpětném chodu ji prožene perцепčním filtrem. Je např. známo, že svoje pitvy prováděl jen za současného kreslení průběhu. Jako by se z vizuálních traumat „vykresloval“ (Goethe, v jiném modu, „se vypisoval“). Oko tedy bylo u Leonarda současně tím traumatizovaným orgánem, místem kontaktu

psychického a fyzického, oknem do duše, kudy „Reiz“, atrakce zahlédnutého svádívého objektu přecházela v „Erregung“ a transformována kresbou vycházela ven. (Toto líčení vizualizace jako by rozepisovalo výše zmíněné vnímání dítěte podle Vygotského, jeho neustále inscenování vjemu do významu.)

I když jsme nechtěli vstupovat do Freudovy „spekulace“ o pudech života vs. pudech smrti, malá poznámka o nich nám zde přiblíží sublimaci a nutkání k opakování. Pudy života by měly být ty, které se podílejí na traumatu, na sice úleku a děsu, ale tím spíš na setkání s něčím cizím a oživujícím. Pudy smrti by reagovaly na nadbytek ohrožujícího vzrušení jeho vázáním¹⁶ – a to buď neurotickým opakováním či opakováním hrovným, a nebo sublimací; jsou to pudy původně koncipované jako pudy Já, sloužící k zabezpečení minimální a konstantní úrovně vzrušení.

To se zdá jít proti tvořivému aspektu sublimace, která jednak vede k osobnímu zdokonalení, jednak k civilizačním výtěžkům. Ale třeba podle Lacana (1986) i podle Laplanche (1980) zaznívá v každé sublimaci i něco jiného, jiný aspekt než úspěšné spojení se s dalším kontextem, a sice *vanitas*, marnost této investice do náhradních objektů a nemožnost narcistického uspokojení: nikdy to není to pravé, kéž by to byl osud, ale on to není. Podle Freuda chce organismus klid, k čemuž musí odžít, vyžít se do smrti, tedy svůj život, „zemřít pouze svým způsobem“ (1998, s. 34) – ale to původní trauma je podle Lacana k nedohledání, když už nejbližší mateřský prs byl jen první náhražkou.

Vraťme se teď k první otázce, zda lze dětskou hru považovat za sublimaci; proč se o ní mluví převážně bez tohoto pojmu a spíše za pomoci nutkání k opakování.

V běžném diskursu se možná výraz „sublimace“ nepoužívá proto, že se dětská hra považuje za příliš málo společensky hodnotnou, aby mohla být takto vyznamenána: umístěna třeba vedle velké poezie nebo dramatu. V odborném, psychologickém a psychoanalytickém diskursu bychom ale mohli zapátrat po strukturálnějších důvodu.

Jsou patrně dva. Ten první spočívá v tom, že dětská hra (předškolní „play“, ale i naše školní „games“) nakonec nemusí být až natolik symbolická, sublimovaná: sám rámeček „jen jako“ dovoluje někdy (na rozdíl od uměleckých elaborací, kde se drsnost nebo subversivnost obsahu musí vyvažovat dokonalostí formy) zachovat poměrně syrovou pudovou podobu: „Zdá se, že se nutkání k opakování a přímé slastičné upokojujování pudů přitom spojily v důvěrnou pospolitost,“ soudí Freud (1998, s. 21). Freud, jak známo, definoval sublimaci jako ten z osudů pudů, který se objede bez vytěsnění (ale operuje s určitou náhradou cíle nebo i objektu). Hra pak jako by někdy šla ještě dál: ona by mohla někdy zaznít téměř i bez sublimace či bez jednoho jejího aspektu. (Později uvidíme u „games“, že představují občas jakousi desublimaci: např. při hře *Posílání křečka* dochází o přestávce zpětně ke škrábání na kůži spoluhráče, zatímco o vyučovací hodině se už jemně píše.)

Druhý možný důvod vychází z Freudova zdánlivě nenápadného postřehu o tom, že mladší děti trvají na naprosto identickém opakování (hry, pohádky, vyprávění), zatímco později dospělí vyžadujeme novost, inovaci, obměnu (1988, s. 31). Lacan (1973, s. 60) nazývá identické opakování *ritualizací*: dítě nechce průběh měnit, protože by se u *aktu* mohla zapomenout jeho významnost a významovost a on riskoval přejít v pouhou nezávaznou *hru*. U našich starších

¹⁶ Pudu smrti a vázání volné energie se v české psychoanalytické literatuře věnoval nedávno V. Mikota (1999).

dětí se naopak setkáme s tím, že někdy tam, kde vystupuje jedna honička, hraje se vedle ní ještě druhá nebo třetí varianta: *variatio delectat*.

Dětská symbolická hra by pak paradoxně a v kontrastu s běžným názorem nebyla v jednom ze svých aspektů volnosti či svobody pravou hrou. Ostatně i Piaget umisťoval dětskou předškolní hru do říše omezení a nutnosti.

Také L. Pellerová ve své jiné práci (1954) připisuje „games“ školních dětí jiný poměr hráče ke hře než u dětí předškolních: „*Pocity viny spojené s fantasiemi jsou v různých obdobích života zvládnány různým způsobem. V předoidipickém a oidipickém 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 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 (congealed – M. K.) do konvenční podoby dávno před příchodem daného dítěte, takže jsou jen minimálně afektivně nabitě. Více méně zůstávají nevědomé, jsou však podstatou stolních her, skupinových a podobně“ (2001, používáme tento Vavrdův překlad, 2001, v Poznámce č. 6, s. 512).*

Uvidíme na celém materiálu školních her, zda jde opravdu jen o přejímání hotových forem: vyjádříme se k tomu i prostřednictvím pojmu *acting out*. Ale ani nachystané tradované nemusí být něčím navíc, zbytným: to se nám ukáže při porovnávání parametrů života jednotlivých školních tříd s rejstříkem jejich her.

Pojetí Pellerové ale není nezajímavé: nazývá tuto skupinu her (v latenci i dál) hrami post-oidipickými a tradičně podle Freuda (např. v Nových přednáškách..., 1997, s. 73) charakterizuje toto věkové údobí obavami z Nadjá a jeho figur, na což se reaguje vzájemnými identifikacemi s generačními druhy, s „bratry“. V rovině her se objevuje vůdcovství a party, hlavně se ale vyžaduje spravedlnost a hlídají pravidla: to se testuje pomocí soutěže, agónu, v němž *rivalry* (rivalita) přechází v *chivalry* (rytířství). To odpovídá i námi nalezeným tématům v některých hrách (viz dále), i když *agón* nemá vždy tak rozhodující roli: je často přilítím oleje do ohně, kde už hoří něco jiného – např. ve hře nakreslit nebo znázornit co nejhnusnější věc nejde o soutěž, ale především o provokaci edukačních hodnot autority (krása, slušnost) a jejich demystifikaci jako falešných sublimací (což spadá spíše pod provokování Nadjá v prepubertě). Fantazie znějí podle témat výše: obávané „I have to face authority, threatening dangerous authority, all by myself“, překonané do „I am not alone, there is a group of us and we are all united“ nebo stejně zabezpečujícího, právo tvrdícího „We observed the rules to the letter“; Pellerovou bystře viděné, ale teoreticky nezdůvodněné je strach „I cannot go back and start all over again“, překonaný do „I can start all over again as many times as I want“ či do ještě silnějšího „I can live not one but many lives“ (vše na s. 191).

Nevýhodou je ovšem to, že autorka vychází spíše z charakteristik věkové údobí latence (mladšího školního věku) a částečně adolescence, které pak jako by ilustrovala na hrách, než z nějaké velké empirické sbírky her. Zkusme se proto obrátit k oboru, který vypadá sice fantaziím vzdálený, ale hry sbírá a třídí, k etnografii.

2.4 Etnografie: Dana Bittnerová a problémy třídění

Etnografie¹⁷ se k dětské hře vztahuje obrovskou řadou prací, vzniknuvších v průběhu několika staletí. D. Bittnerová (2001) ve svém článku v časopise *Pedagogika* (monotematické číslo „Dítě a hra“) sem řadí z české odborné literatury již Sušilovu sbírku z r. 1860 a sbírku Erbenovu z r. 1864. Z etnografie zmíníme pouze právě koncepci D. Bittnerové. Později pak, už v přechodu k naší sbírce, koncepci třídění manželů Opieových, kteří podle nás nejlépe naplňují pokus roztrždit ony „congealed“ fantazie v nabídce dětských „games“.

Autorka se vedle svého článku o české historii a současnosti etnografického výzkumu hry věnovala sama dětské hře od 1. do 9. třídy v longitudoálním výzkumu školního věku jako členka Pražské skupiny školní etnografie. Svou práci zde shrnula mj. kapitolou v kolektivní monografii „Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy“, ovšem s přesahem na druhý školní stupeň, tedy až do třídy deváté. Oba její skvělé texty můžeme jen doporučit.

D. Bittnerová o sobě ví, že její pojetí představuje určitý posun od klasického folkloristického vymezení dětských her. Nevychází z předem definovaného kritéria¹⁸, ale z volného času a zábavy v životě dětí, kde pak nachází aktivity, jež lze určit jako hry. Protože jde většinou o hry kolektivní, nebo třeba i individuální, avšak veřejně prováděné, je přirozené, že se pak intenzivně věnuje poměru mezi hrami a skupinou, která je hraje.

To je parametr, kterého si velmi ceníme a který budeme v naší sbírce aspoň okrajově sledovat; on také vytváří rozdíl vůči našemu největšímu vzoru, sbírce manželů Opieových (viz dále). Existuje několik (doplňujících se) možností, jak poměr mezi vrstevnickou skupinou a jejími hrami zkoumat. Nabízí se hledisko vývojové: nejprve třeba jen ve formě přiřazení věku skupiny a druhů (či aspoň exemplářů) her. Opieovi si vybrali věkové rozpětí 6–12 let, což pokrývá vývojově nejen období tzv. sexuální latence, ale i nástup puberty, takže lze předpokládat, že se rejstřík her za tuto dobu pozmění – o tom však britští autoři neuvažují, zatímco D. Bittnerová probírá vývoj rejstříku rok po roce.

Další variantou je zkoumání podle jednotlivých skupin, zde tedy školních tříd (nemyslíme ročníky): v jedné se např. kumulují honičky v několika verzích, v jiné nikoli. Dalším srovnáním pak lze odhadnout, zda je ta či ona profílance dána vztahy uvnitř třídy z hlediska sociálního (či sociálně-psychologického) nebo zda je dána věkově, vývojově jako v případě první možnosti. D. Bittnerová nemohla provádět srovnání většího počtu tříd v 1., 2., 3. a dalším ročníku. Zajímavým způsobem ale propojila sociální stránku s vývojovou, a to tak, že hru samu pojala jako „formu komunikace“, jejímž prostřednictvím se ovlivňují sociální (interpersonální) vztahy ve skupině, přičemž se jí podařilo najít v této *participaci* na hrách zpětně vývoj: tak např. pro 1. ročník uvádí, že se zde děti snaží hrát podle platných pravidel (předaných od starších dětí), zatímco ve 3. ročníku už jim na pravidlech záleží méně a důležité je užít si převahu vyjádřit

¹⁷ Etnografií je zde míněn obor, který se zabývá folklorem, tedy i folklorem her, nikoli etnografický přístup jako jedna z kvalitativních metodologií, použitelná v různých sociálních oborech, Pražskou skupinou zejména v psychologii školní a v psychologii vývojové. Profesionálním, vystudovaným etnografem v naší skupině byla právě Dana Bittnerová.

¹⁸ Pro folklorní je tímto kritériem 1. nesvázanost s autorem, kolektivní vlastnictví; 2. nesení hry tradicí; 3. existence hry ve variantách (Bittnerová 2001, poznámka č. 8 na s. 523).

postoj ke spolužákovi (2005, s. 502–503); jiným momentem z mnoha v tomto sociálním či pragmatickém (v jazykovém slova smyslu, nic pejorativního) přístupu je, že znalost her představuje kapitál, díky němuž si takový expert zvýší sociální prestiž ve skupině.

D. Bittnerová v tomto ohledu projevila nesmírnou citlivost. Na rozdíl od ní však nyní potřebujeme vypracovat pořádně ještě další hledisko (vedle zmíněného sociálně-psychologického či sociologického či pragmatického), a sice hledisko řekněme „uměnovědné“ (či sublimateční, podle námětů zmrzlých či vysrážených, zafixovaných fantazií, o nichž píše Lili Pellerová). V něm podle našeho soudu kolegyně trochu váhá. Na jedné straně zavádí – též s odkazem na jednu naši diskusi (Bittnerová 2005, poznámka po čarou na s. 498) – pojmy *leitmotiv*, *cíle*, též *pointy*, *užití si*, *zábavnosti* hry. Tento leitmotiv však navzdory názvu nechápe „uměnovědné“, ale spíše jako motivaci v nejrozmanitějším slova smyslu, včetně opět té sociální a participační. Tak např. pro 1. ročník „*leitmotivem dětských her je hra si vůbec zahrát*“ (2001, s. 502).

Na druhé straně i ona musí hry třídit, což činí Cailloisovými kategoriemi *agón*, *alea*, *mimikry* a *ilinx*. Současně autorka tuto klasifikaci řadí do subkapitoly „Podoba her“ (s. 495–498), nikoli do „Cíle a leitmotivů dětských her“ (s. 498–499), jinými slovy, nepovažuje Cailloisovy kategorie za leitmotivы her, za to, co hra herci přináší, za to, čím ho baví, jako její specifický požitek, Opieovi by řekli „basic motif of the game“ (1969, s. iv) či ještě „appeal of the game“. Ale tyto kategorie jsou prostě leitmotivы a základní motivы hry. Opieovi jich nacházejí 11, Caillois 4.

Dokazuje to i změna leitmotivů, o níž D. Bittnerová ví, ale do souvislosti s Cailloisem ji nedává. Tak jsme např. zjistili (v jiném výzkumu), že *baba*, honička (baba 1) se někdy během školy zpomalí a téměř změní svůj leitmotiv: na začátku školního věku by se svým zběsilým úprkem spadala pod *ilinx*, závař; v pubertě, když si děti předávají místo pouhého dotyku nemoci jako „ajc“, „ajcomor“ či cizí jména („Máš na sobě Nováka“) a rozvíjejí až obsedantní systém pravidel očisty, zbavení se „toho“, vystupuje do popředí mnohem zřetelněji zašpinění až sexuální, vlastně sex v přímém i přeneseném slova smyslu (viz Kučera 2008 o pojmech „pik“ a „baba“) – stvoření této druhé scény s neviditelnou skvrnou či nemocí odkazuje pak tuto babu 2 pod kategorií *mimikry*.

Právě změna leitmotivů byla patrně důvodem, proč autorka nezařazuje Cailloise do roviny prožitku hry: potřebuje, jako my všichni, hry pevněji roztřídit, a současně vyjádřit možnost přetvoření hry dětmi. Proto se Caillois podle ní týká závazné podoby her, a co variuje, jsou ony rozmanité leitmotivы a cíle dětí. To současně ukazuje, jak je třídění her problematickou záležitostí, která má několik rovin a kde je možná výhodné používat více hledisek, více klasifikací.¹⁹

Samo určení leitmotivů (v našem slova smyslu, např. přechod mezi babou 1 a babou 2) je někdy obtížné a pomoci by zde bylo vidět hru hrát či si ji dokonce zahrát (toto druhé se podaří málokdy) a zaregistrovat tak přesně – nad někdy příliš stručné popisy od sběratelů, v našem případě studentů, nebo nad vyprávění hry od dětských informátorů – místo, kde se hra (metaforicky řečeno) zahušťuje a kde nabízí hráčům největší vzrušení, kde se tito hráči nejvíce soustředí, zrudnou, zpotí či zadýchají... Tam by měl ležet „appeal“.

Uvedme další problém třídění, na nějž upozornila již D. Bittnerová (2001) ve svém článku a na nějž narážíme i my. Hry je možné třídit podle mnoha hledisek (namátkou: podle účasti

¹⁹ Baba 1 je Opieových *chasing* (honička) a Cailloisova *ilinx*, baba 2 dále *chasing*, ale podle nás už *mimikry*; určitým řešením by bylo babu 2 přemístit do *acting* (předvádění), to však proti klasifikaci Opieových.

věku a pohlaví; podle hřiště, času hry a pomůcek; podle složky slovesné a pohybové, aj.), ale podle naší kolegyne se tím často směřuje ne k další analýze, ale ke *katalogizaci*. Malér je ovšem v tom, že někdy není jasné, které hledisko je dostatečně vnitřní (k analýze) a které jen vnější, zdánlivě neutrálně „technické“, vyjadřující něco z podoby nebo průběhu her (vhodné ke katalogizaci či k úspornému prezentování korpu her). Vezměme si třeba v naší sbírce hry jako *Dráha* a *Válka*. Obě jsou stolní, obě s pomůckou, založeny na tom, že hráč tlačí na tužku, s níž míří, tak dlouho, až ta se vymrští a již nekontrolovanou čarou poskočí buď po nakresleném závodisti (*Dráha*), nebo trefí či netrefí objekt zakreslený na straně protihráče (*Válka*). Co z tohoto popisu je jen „technické“ a co podstatné? Kdybychom šli za pouhou „techniku“, pak by podle třídění Opieových *Dráha* asi spadala pod *racing* (závodění), které je často i nestolní, a *Válka* zase pod *duelling* (souboje), které se opět odehrávají v mnoha dalších podobách. Ale možná lze zdánlivě technický parametr, ono zpočátku mířené, pak už nezvládnuté uklouznutí tužky chápat hlouběji. Jde o nějakou dialektiku zadržování a uvolnění: na základě této sublimace pudu by *Dráha* a *Válka* patřily dohromady.

S podobnou otázkou jsme se setkali v textu trochu výše, u citaci z M. Kleinové, kde jsme vedle projekce identifikačního typu během oidipského konfliktu (Fritz vs. jeho otec při psaní „ss“) spekulovali o možnosti jemného pohazení (nepoškrábání, neprotržení) matčiny kůže, které jako by bylo blíž pudu (jakožto tělesné aktivitě). Zde u her máme stejně dvojité zadání. Např. válka jako souboj je spíše identifikačního rázu (porazit soupeře, zástupně oidipského), zatímco jako vystříknutí rázu pudového: přitom první rovina spíše maskuje tu druhou. (K této otázce se ještě vrátíme rozlišováním vztahových vs. pudových sublimací.)

Participace však není zbytečný pojem. Lze ji totiž chápat i *uvnitř* hry, jako její vývoj a jako držení nebo střídání rolí. Někdy se totiž honička může hrát tak, že každý, kdo babu předal, se zapiká; výsledkem je zmenšování se možnosti (opakovaně –1), komu ji předat, až do stavu nula, kdy poslední nemá možnost se očistit. Když se zas kluci střídavě tlučou přes prsty, každý jedenkrát, vypadá to jako nějaký souboj (první řekne, že stačí, má dost); ale současně nejde jenom o to, aby zde jeden asymetricky zvítězil. Mnohem spíše si chtějí zažít dát a inkasovat bolest: vztah je tedy symetrický.

Vůbec se pro mnoho druhů her zdá, že jsou zde spoluhráči nakloněni umožnit si participaci, že si jdou na ruku v tom, aby si poskytli toužebný zážitek („udělat se“, „nechat se“ dotknout, chytit, najít...), který je, jak uvidíme později a jak explicitně uvedeme v Diskusi, zážitkem „pudovým“.

3. PŘECHOD K NAŠÍ SBÍRCE:
TŘÍDĚNÍ OPIEOVÝCH

3.1 Předběžné poznámky

Sbírka Opieových se týká věku 6–12, zatímco naše 6–15 let. Naše hry pocházejí převážně ze třídy a její školní místnosti, a to hlavně (ne vždy) ze školních přestávek; původ her Opieových je „venku“ („outdoors“), na ulici a hřišti.

Britští autoři třídí hry do 11 skupin. Pro rozhodnutí, kam hru umístit, zavádějí pojem *základního motivu* hry („basic motif of the game“), nezbytného kvůli tomu, že mnoho her má motivů víc; ty ale nejsou rovnocenné, ne v každém spočívá důvod, kvůli kterému se hra hraje. Tento základní motiv se snažíme, abychom si v této klasifikaci, zdánlivě nepříliš zdůvodněné, jakoby příliš empiricky povrchní (ale ve skutečnosti velmi citlivé a *grounded*, zakotvené), udělali větší jasno, posoudit ještě podle 4 kategorií systému Rogera Cailloise (*agón, alea, mimikry, ilinx*).

Někdy se pokoušíme odhadnout možný rituál, který by mohl být v pozadí hry, antropologický moment: ten ovšem nemáme vždy zjištěný historicky, ale přidělujeme ho většinou spekulativně, tak jak by mohl dál odpovídat hlubinně psychologickému či psychoanalytickému zisku ze hry, jak ji děti aktuálně hrají. Tento zisk je pro nás nejpůvodnější verzí *basic motivu, vzrušením a rozkoší ze hry*, jejím „appeal“.

Co tím přesněji myslíme? Již jsme se zmínili v souvislosti s Elkoninovou kritikou Arkina o vztahu mezi původním nástrojem (ať v práci či v rituálu) a dětskou hračkou, namítajíce, že navzdory kritice z pozic historismu zde může přetrvávat určitá přitažlivost (např. při roztáčení „káčí“). K otázce se explicitně vyjádřil i sám R. Caillois, když probíral tzv. *teorii degradace* při vzniku her, podle níž jsou hry vlastně jen přežitkem či reziduem původních sakrálních nebo užitkových operací (1998, s. 76–81): tak třeba houpačka byla v Indii používána jako symbolizace spojení nebes a země, a bývali na ní houpáni Kama, bůh lásky, a Kršna, ochránce stád: „Kosmická houpačka unáší vesmír ve věčných zhoupnutích a návratech, jimiž jsou strhávány bytosti a světy“ (s. 79). Přesto podle něj neexistuje žádné poklesnutí vážné činnosti na dětskou zábavu, protože indické dítě se už v té samé době bavilo na houpačce (s. 81). A skutečně, „návrat“ houpačka vyjadřuje stále, už svým fyzikálním pohybem. V této rovině se „antropologický“ motiv sblíží s oním psychoanalytickým či psychologickým: vždyť i ony rituály byly, vedle své zjevné,

přidělené symbolizace nějakého mýtu a ostatního obrazového harampádí, nachystanými, „congealed“, fantaziemi. (Ostatně, samy čtyři shrnující Cailloisovy kategorie jsou jak antropologické, tak současně psychologické či existenciálně psychologické.)

Jindy se místo rituálů odvoláváme na naši znalost školních dětí, kterou jsme získali v předěšlých výzkumech.

Při naší reinterpretaci se budeme více než lakoničtí Britové snažit o určitou průběžnou diferenciální diagnózu mezi jejich vlastními 11 skupinami.

Druhým krokem Opieových je rozdělení každého druhu, skupiny her (honičky, chytačky aj.) na podskupiny her si víc podobných. Ty jen shrnujeme a komentářem doplňujeme minimálně (vycházíme z nich ovšem pro reinterpretaci leitmotivu jednotlivých druhů her).

3.2 Přehled her Opieových

3.2.1 Chasing Games = Honičky

ZÁKLADNÍ MOTIV

„Games in which a player tries to touch others who are running freely in a prescribed area.“

Hry, kde se hráč snaží dotknout ostatních, volně pobíhajících v nějakém vyhrazeném území.

Vtipem, motivem honiček se základní hrou *Touch* je právě „touch“, dotyk. Ten někdy převažuje nad motivem rychlosti či závratí (nad Caillosovou *ilinx*, nad Opieových *catching* i *racing*), nad motivem soutěžení (Caillosův *agón*, Opieových *duelling*, případně i *exerting*). Dotykem se infekce nejen předává, ale dávající se jí i zbavuje: fyzikálně by to tedy možná připomínalo elektrický proud.

Scénář připomíná téma *tabu*, Freudem kdysi přepracované z *Encyklopaediae Britannicae* (viz „Totem a tabu“), a psychiatrický „*délire de toucher*“. Caillois hovoří v souvislosti s honičkou „kočka a myš“ o rituálu smírčí oběti (1998, s. 78–79). Honička svou náhodností vykazuje souvislost s *alea* a mírněji s *guessing*. Rituálnost „baby“ ji přibližuje *acting*, ale na toto zařazení je příliš formální, ve svém scénáři holá; tím spíše pak pro *pretending* a Cailloisovo *mimikry*.

Jak jsme zmínili výše (v souvislosti s D. Bittnerovou), honička se ale může zpomalovat a druhá scéna neviditelné nemoci nabírat na váze: pak už by se k *acting* a k *mimikry* jasně směřovalo. Psychologicky v honičkách zaznívá *hřích* a *očistění* se od něj (a to jen dalším hříchem, předáním *stigmatu* druhému). Pod touto identifikační sublimací ovšem hlouběji i téma „(ne)nechat se „vojet“, vyjadřující otevřenost těla (dírou, „babou“) k proniknutí něčím, někým cizím („pik“; vlastním odpikáním se lze „zacpat“). Toto znásilnění se nemusí vázat u kluků jen na být obehřán opačným pohlavím, ale i na homosexuální koitus: viz rituály pedikace, při níž starší muži při iniciaci sodomizují mladší. Obecněji téma traumatu, jež zvenku způsobeno, musí být zas naven

odžito: pak by honička téměř vyjadřovala problematiku pudů vůbec (onu Freudovu spekulaci o pudech života a pudech smrti).

DALŠÍ DĚLENÍ

V kapitole *Chasing Games* (s. 62–123) kromě *základní hry* (*Touch*) a jejích variant dělí Opieovi další hry na ty, v nichž je *dotyk zprostředkován náhradou za ruku* vs. ve kterých *dotyk má škodlivý účinek* vs. ve kterých existuje *imunita vůči doteku* vs. ve kterých existuje *zmnožení honičích* vs. ve kterých existují *napínavá zabíjení* vs. ve kterých *honění hráči pomáhají jeden druhému* vs. ve kterých je *honící v nevýhodě*. Z variant základní hry jsou prezentovány následující:

1. *Touch* (Dotyk, ťuk, pik). Nazývána je především *Tig*, ale též *Tick*, *Tip*, *It*, *He* a dalšími názvy. Ať chlapec či dívka, ten, kdo má babu, je nazýván *man*. Hra se hraje většinou uvnitř určené oblasti. Honící nesmí honit jen jednu osobu. Osoba, která je chycena, nesmí vrátit babu osobě honící; nejdříve musí honit někoho jiného. Je-li honící pomalý či unavený, ostatní jej posměchem povzbuzují nebo jej některý hráč pokouší tím, že se před ním předvádí.

2. *Players Restricted to Particular Way of Moving* (Hráči omezeni ve způsobu pohybu). Základní pravidla *Touch* jsou zachována, avšak všichni, včetně honičího, se musí pohybovat: chůzí (*Walking He*); jen na jedné noze (*Hopping He*); poskoky v dřepu (*Bob He*); na všech čtyřech s hlavou vzhůru (*Spider Touch*); na všech čtyřech zády k zemi (*Crab Tiggy*); v párech držících se za ruku, přičemž jeden z hráčů běží pozadu (*Butterfly He*); v párech, v nichž jeden je řádně usazen na zádech druhého (*Piggyback He*, *Donkey Touch*, *Horsie Tig*); na kolech (*Bike He*, *Ticky on Bikes*).

3. *Chase in a Difficult Environment* (Honička ve ztíženém prostředí). Hráči se smí pohybovat jen na stromech; kdo se dotkne země, má babu (*Tree He*, *Tree Touch*, *Tree Tiggy*, *Monkey Tig*). Domácí obdoba spočívá v rozmístění nábytku po místnosti a pohybu jen po nábytku; bez dotyku s podlahou, neboť ta je „moře“ (*Pirates*, *Shipwrecks*). Na hřištích s vyznačenými čarami (nebo na terénu, kde si hráči čáry sami vyznačí) se hraje *Line Touch*, při které se smí pohybovat jen po vyznačených čarách a kupředu. Případně musí honící chytit hráče houpající se na houpačkách (*Swing Tig*) nebo pohybuující se na kolotoči (*Roundabout Tig*).

Dotyk nějakou náhradou místo jednoduše rukou

4. *Bull* (Býk). Honící musí před sebou držet sepnuté ruce s dvěma prsty mířícími vpřed jako rohy. Babu může předat jen dotykem alespoň jedním z rohů.

5. *Whacko* (Nářez). Baba se předává šálou, kterou dva chlapci nejdříve pevně smotají a pak přeloží na půl. Baba se přebírá i se šálou.

6. *Daddy Whacker* (Táta Vejprask). Baba se předává klackem nebo bičem. *Stick* se hraje s malým klackem, velikosti kolíčku na prádlo, jímž se baba snaží někoho trefit; pak s větším klackem, velikosti pohrabáče, dá chycenému výprask. Pak mu předá delší klacek a malý zahodí; nová baba si jej musí nejdříve najít, než začne sama honit. Někdy se hraje tak, že honící svou roli ani klacek nepředává. Jen dá chycené osobě výprask, pak ji propustí, napočítá do deseti a začne znovu honit (*Running*). Někdy roli baby přebírá hráč až poté, když byl chycen a výprask dostal potřetí (*Daddy, Daddy Whacker*).

7. *Ball He* (Míčák). Honící může s míčem běhat a házet, jak chce; pokud mine, musí si míč vyhledat sám. Nebo smí honěné zasáhnout jen pod koleno. Většinou platí pravidlo, že když se někdo z honěných dotkne míče neúmyslně, rovněž přebírá babu. Někdy však může být povoleno míč odpálkovat pěstí nebo nabrat a odhodit dlaněmi spojenými do misky. Někdy se též hraje s bačkorou či kusem koksu.

8. *Three Lives* (Tři životy). Začíná tak, že si hráči stoupnou do kruhu, s nohama roznoženýma tak, aby se dotýkaly sousedů. Někdo hodí míč do středu kruhu. Jakmile se míč dokutálí někomu pod nohy, daný hráč jej uchopí, ostatní začnou utíkat a on po někom míčem hodí. Načež míč sebere jakýkoli jiný hráč a hází zas on po ostatních. Hráč s míčem se nesmí pohnout z místa. Snaží se někoho míčem zasáhnout do nohou pod úroveň steh. Pokud je někdo zasažen, ztratí jeden život. Když ztratí všechny tři životy, je vyřazen ze hry. Někdy ještě musí projít „mlýnem“: všichni hráči se opřou jednou rukou o zeď a postižený probíhá takto vytvořenou uličkou, přičemž mu každý uštedří úder do zad.

Dotyk má škodlivý účinek

9. *French Touch* (Francouzský dotyk). Když se honící někoho dotkne, přebírá tento roli honícího, ale musí se jednou rukou držet na dotčeném místě (jinak nemůže babu předat).

10. *The Dreaded Lurgi* (Hrozný Lurgi). „Lurgi“ je někde chápáno jako vlastní jméno (existuje dokonce „*Lurgi companies*“, údajně odvozené od *Metallurgische* v názvu původního vlastníka), někde v podobě „lurgy“ jako žertovné označení nemoci. Někdy se předává nákaza neoblíbenou osobou: *Benney Touch* od ubrečené *Jill Benney*, někdy zárodky (*Germ*), mor (*Plaque*), horečka (*Fever*), jedovatá houba (*Poisonous Fungi*) či blechy (*Lodgers*). Jako zvláštní pravidlo se pak někdy zavádí, že během hry neplatí žádná ochrana. Ochranu důležitou zvláště pro toho, kdo dostal babu poslední, poskytuje např. inkoustem na kůži nohou či rukou napsaná zkratka „*P.A.L.*“ (*Protection Against Lurgy*).

Imunita vůči doteku

11. *Touchwood* (Dřevěná baba). Bezpečí dává honěným hráčům, když se dotknou dřeva (dvěře, okno, plot či kmen stromu). Nesmí lézt na strom, ani nosit dřevo u sebe. Mohou se však vrátit ke stejnému dřevu.

12. *Touch Iron* (Železná baba). Hraje se jako *Touchwood*, jen je třeba se dotknout železa (např. mříží, železných hřebíků v plotě apod.).

13. *Touch Colour* (Barevná baba). Bezpečí před honícím poskytuje dotknutí se zelené barvy; případně kanalizační trubky, kliky u dveří, kamenné stěny – tedy nějakého objektu, který se vyskytuje na hřišti u školy.

14. *Colours* (Barvy). Každý, kdo dostane babu, volí barvu (případně objekt), poskytující ostatním hráčům imunitu před babou. Hráči pak buď mají danou barvu na sobě, nebo musí najít nějaký objekt dané barvy.

15. *Off-Ground He* (Nadzemák). Honěný hráč nemůže dostat babu, pokud je na nějakém objektu nad úroveň země (cihla, plot, popelnice, větev). Honící si může počkat na vrávorajícího hráče, až spadne. Nesmí ho však strhávat.

16. *Budge He* (Uhejbák). Platí stejná místa bezpečí jako u *Off-Ground He*, případně též další, jako poklopy kanalizace, hydranty, tyče u branky apod. Zvláštním pravidlem je povinnost uvolnit dané místo, pokud k němu přiběhne další honěný hráč a zvolá „Uhni!“