

valo spíše odpočinout a spát. Fotbalista-amatér rovněž nemá víc energie než profesionál. Spencerova teorie ovšem nebyla takto jednoduchá. Jeho podrobné vysvětlení se opírá o spekulace týkající se fyziologie únavy nervových center. Podle něho se tato centra užíváním narušují a potřebují určitý čas, aby se opět zrestaurovala. Nervové centrum, které bylo delší dobu v klidu, se stává fyzikálně nestabilní. Je potom náchylné reagovat na jakýkoli podnět, a to způsobem, který je tomuto centru vlastní. To vysvětluje imitační (napodobivý) prvek ve hře. Nemá-li živočich po nějakou dobu příležitost k opravdovému zápasu, pouští se do předstíraných bojů, nebo, je-li člověkem, hraje např. šachy. Rovněž přirozená soutěživost, vycházející ze sebectví (prožívání vlastního „já“), se nakonec, nenajde-li jiné uplatnění, odreaguje hrou. Spencerovy důmyslné fyziologické spekulace už zastaraly. Jeho teorie nadto nepostihuje ani všechna fakta. Úředník nebo obchodník nemusí nutně ve volném čase využívat svou manuální obratnost. Boxer může sice ve volném čase studovat Shakespeara, je to však méně pravděpodobné, než že si matematik zahraje šachy, které vyžadují podobné schopnosti jako jeho práce.

Fakta, kterými se Spencer zabýval, však opravdu potřebují vysvětlení. Není pochyb o tom, že po hodině počtů se potřebuje třída zdravých osmiletých žáků proběhnout a vykřičet. I velmi seriózní dospělí lidé pociťují na koncertě nutnost si mezi hudebními větami odkašlat a protáhnout se. Charles Darwin říká ve své knize „*Express of the Emotions*“* (1872), že velká radost a příjemné vzrušení nutí lidi tančit, tleskat, dupat a smát se. Z těchto důvodů byly různé odrůdy teorie „přeby-

* Výraz emocí u člověka a u zvířat. Praha, Academia 1964.

tečné energie“ sdíleny mnoha dalšími autory a objevují se dodnes. Často jsou užívány jako argument pro zřizování hřišť a tělocvičen. Málo badatelů však později dokázalo spojit fyziologická, psychologická a sociální fakta tak sugestivně jako Spencer.

REKAPITULAČNÍ TEORIE

Evoluční teorie v 19. století byla velkým podnětem pro všechny biologické vědy i pro studium dítěte. Dřívější pojednání Spencerova byla příliš spekulativní a dalo by se říci i špatně podaná a neměla tudíž velký vliv. Spousty doložených poznatků světoznámého Darwinova díla „*On the Origin of Species*“* (1859) však nemohly být opominuty. Zájem o vývoj člověka z nižších tvorů podnítil současně i zájem o vývoj novorozeněte v dospělého člověka. Důraz se přesunul ze spekulace na pozorování. Pyšní otcové, a nechyběl mezi nimi ani Darwin, zaznamenávali vývoj svých dětí s vážností a vědeckou soustředěností, kterou dříve věnovali jen broukům. Do té doby existovalo jen málo systematických studií dětí. Za nejranější je považováno bádání Němce Tiedemanna z roku 1787. Počátky dětské psychologie se však obvykle hledají u Preyera, německého fyziologa, který bezprostředně a systematicky pozoroval a pečlivě zaznamenával vývoj svého synka, od jednoduchých reflexů při narození až po složitější formy chování. Jeho kniha „*The Mind of the Child*“ (Dětská mysl) z roku 1882 se stala na mnoho let učebnicí. Mnoho dalších dětských biografií šlo v jejich stopách. Dalším „otcem“ dětské psychologie byl G. S. Hall, americký profesor psychologie a pedagogiky. Zájem o evoluční teorii a zároveň

* O původu druhů. Praha, Academia 1970.

TRNAVSKÁ UNIVERZITA
UNIVERZITNÁ KNIŽNICA
Hornopotočná 23
918 43 TRNÁVA

Knihna
Ostrov experimentální pedagogiky SAV
Banská Bystrica 16

o výchovu (byl soukromým učitelem, později studoval u velkého filozofa a psychologa W. Jamese) ho přivedl ke studiu dítěte. Bylo to poprvé, co se vážný vědec zabýval otázkou, jaké hračky mají děti raději a kdy jim dávají jména. Jeho „rekapitulační teorie hry“ se zakládá na myšlence, že děti jsou článkem v evolučním řetězu od zvířete k člověku a že v embryonálním stavu procházejí všemi stadii od prvoka až po lidskou bytost. Některá stadia, kterými prochází lidský zárodek od početí k porodu, jsou podobná vývojové posloupnosti (co se týče struktury a chování) od ryby po člověka. Je to dokladem toho, že vývoj jedince (ontogeneze) opakuje vývoj biologického kmene (fylogeneze). Ve známém pojednání o dospívání (1904) Hall rozšířil myšlenku recapitulace na celé dětství. Dítě znovu prožívá vývoj lidstva, podobně jako embryo prožívá vývoj subhumánních předků. Zkušenosti předků jsou předávány prostřednictvím dědičnosti a dítě ve hře znovu oživuje jejich zájmy a činnosti, a to v posloupnosti, v níž se objevily u prehistorického a primitivního člověka.

Rekapitulační teorie umožňuje podat podrobnější vysvětlení obsahu hry než jiné koncepce. Radost dětí ze hry s vodou může být spojována s veselým dováděním jejich rybích předků v moři. V chuti šplhat po stromech a houpat se na větvích je možno vidět pozůstatky života opičích předků. Chlapci mezi osmi a dvanácti lety rádi rybaří, veslují, stanují, loví – a to nejraději ve skupinách. Analogie s životem primitivního kmene je zde samozřejmě velmi lákavá. Tato teorie je však bohužel založena na předpokladu, že dovednosti, kterým se nějaká generace naučila, a kulturní zkušenosti, které získala, mohou být dědičnou cestou předány další generaci. Další vrůst poznatků o funkci genů v dědičnosti však tento

lamarckovský evoluční názor nepotvrdil. Většina západních genetiků odmítá myšlenku, že v průběhu života získané charakteristiky mohou být zděděny – alespoň ne do té míry, aby byla Hallova recapitulační teorie přijatelná. Žádný jednoznačně přímocárý pokrok od „primitivní“ ke komplexnější civilizaci neexistuje. A mimoto, děti nejsou miniaturní dospělí divoši. V ježdění na kole a hraní si s dětskými telefony nelze vidět opakování dávné zkušenosti. I nesprávná teorie však může být užitečná. Hallova recapitulační teorie významně povzbudila zájem o chování dětí v různém věku.

NACVICOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ

Další teorii rozvinul Karl Groos, profesor filozofie v Basileji, ve spisech o hře zvířat (1896) a o hře člověka (1899). Zajímal se o hru jako o možnou základnu pro estetiku. Byl ovlivněn Weismannovými výzkumy, které jako první uvedly v pochybnost možnost dědit získané charakteristiky, a svůj výklad založil plně na principech přirozeného výběru, považovaného Darwinem za jeden z hlavních činitelů vývoje. Naživu zůstanou ti živočišové, kteří se nejlépe vyrovnají s převládajícími podmínkami a jejichž potomstvo se dovede přizpůsobit podmínkám změněným. Zvířata si hrají, protože je to užitečné v boji o přežití; hrou se cvičí a zdokonalují dovednosti potřebné v dospělosti. Malé dítě pohybuje stále rukama, prsty a nohama, vydává zvuky a žvatlá, neboť se tak učí kontrolovat své tělo. Kotě se při hře s klubkem stává schopným chytat myši. Jen zvířata s přesným instinktivním vzorcem chování jsou dokonalá od počátku a nemusí si hrát.

Samotářská cizopasná voska vyleze z hmyzí larvy, do níž její matka nakladla vejce. Přestože nikdy matku ne-

viděla, bezvadně zopakuje její akci: najde larvu pro svá vejce, paralyzuje ji dovedným bodnutím, a tak poskytne potravu svým larvám, jež se vylihnou dlouho po jejím odletu. Ve složitém a měnícím se prostředí jsou takové přesně vymezené vzorce chování neekonomické. Přirozený výběr přeje přizpůsobivým živočichům, jejichž instinkty jsou dostatečně rozčleněné a tvárné, aby bylo možno učit se ze zkušenosti. Tato zvířata musí cvičit a zdokonalovat své nehotové zděděné dovednosti dřív, než je budou potřebovat. Musí si hrát. Hra, chápaná Groosem jako obecný impuls k procvičování instinktů, je úzce spojena s napodobováním, dalším obecným instinktem, který odstraňuje nutnost většího počtu specializovaných rigidních instinktů. Učit se napodobováním je důležité pro ty mladé živočichy, kteří mají k dispozici málo zděděných forem činnosti. Čím je druh živočichů přizpůsobivější a inteligentnější, tím delší období ochrany v mládí potřebuje, aby mohl hrou a napodobováním získat potřebné praktické dovednosti.

Na podporu své teorie shromáždil Groos množství příkladů z knih, časopisů a vlastního pozorování. Pro „nacvičovací“ teorii hry nejpřesvědčivěji mluví příklady hravého zápasení. Vzájemné pokoušení a strkání se mladat všeho druhu lze snadno vysvětlit jako procvičování instinktu s ohledem na budoucí použití. Námitka, že skutečný zápas a hra na zápas se liší tím, že zvířata si navzájem neubližují a že se soupeřící partneři znovu a znovu pouštějí do hry, místo toho, aby se zabili nebo utekli, není nijak závažná. Živočišné druhy, jejichž příslušníci by nacvičovali své dovednosti tak, že by se v dětství zabíjeli, by brzy vymřely. Groos se ostatně nedíval na hravé zápasení jako na přípravu k zápasu na život

a na smrt, nýbrž pro soupeření samců (běžné u mnoha druhů), po kterém samička bez dalšího odporu případně vítězí.

Vysvětlit hru dospělých jedinců teorií, že hra je vlastně instinkt pro nacvičování instinktů používaných v dospělosti, už není tak snadné. Praxe je bezpochyby užitečná i pro dospělé a Groosův názor, že pokračují ve hře, protože jim byla v mládí příjemná, připouští, že se v ní uplatňuje naučený prvek. Oslabuje to však původní teorii. Krom toho Groosova klasifikace hry zvířat a lidí zahrnuje nejen zápasení a milostné hry, ale i pohyby, poznávání, paměť – skoro všechny funkce organismu. Zdá se nadbytečné to vše nazývat instinkty a předpokládat ještě dva zvláštní instinkty pro jejich nacvičování. Cvičí-li živé organismy všechny své funkce a dovednosti, nic nezískáme, řekneme-li, že k tomu mají instinkt. Hodnota Groosovy teorie spočívá v tom, jak ukázala, že činnosti považované za bezúčelné a neúčelné by mohly mít závažný biologický smysl. V upravené formě, tj. bez toho, že bychom předpokládali zvláštní instinkt, je tato teorie, traktující hru jako nácvik, považována ještě i dnes často za platnou.

HRA JAKO POSTOJ

Ano, hra může být užitečná, ale patří k ní i smích a legrace. Již Darwin poukazoval na to, jak často se při hře děti smějí. James Sully v „The Essay on Laughter“ (Esej o smíchu) z roku 1902 říká, že smích je příznakem hry a že je velmi důležitý pro sociální aktivitu, již se účastní více partnerů. Škádlení a lechtání by mohlo být považováno za jistý druh útoku, kdyby je nedoprovázel smích, který informuje, že nejde o nic skutečně nebez-

pečného. Sully mluví o hravé náladě nebo hravém* postoji, které nutně doprovází smích, uvolnění a radost.

Považovat hru za postoj má určité výhody. Gross ukázal, že ve hře se mohou uplatnit téměř všechny přirozené funkce organismu. Hra tedy nemůže být zvláštním, od jiných aktivit se výrazně lišícím druhem činnosti. Této nesnázi se vyhneme, budeme-li místo toho, co nějaká osoba dělá, hodnotit její náladu. Je však těžké rozhodnout, kdy je zvíře nebo malé dítě šťastné nebo spokojené; při pozorování dětí nenacházíme jednoznačnou souvislost mezi zjevnou spokojeností a hrou. Staví-li tříletý chlapec složitý dům z kostek, projevuje plné zaujetí, má zlost, rozbije-li mu bratříček stavbu, je rozladěný, nemá-li úspěch, ale není ani veselý, ani ve zvlášť „hravé“ náladě. Je naopak velmi vážný. Předpokládáme, že se mu stavění líbí, protože by to jinak nemusel dělat. Sám si to vybral. Hlavním znakem hry je svobodná volba, nevynucená lidmi nebo okolnostmi, ačkoli ani ji nelze považovat za jednoznačné kritérium. Lidé si často sami svobodně volí i pracovní činnost, která má být zdrojem jejich obživy. V jednom Trollopově románu následník trůnu, jehož možnosti výběru jsou nesrovnatelně větší než možnosti běžného dítěte, se rozhodne věnovat všechny svůj čas státním financím a považuje jakoukoli zábavu, hony a plesy apod. za nevídané vyrušování. Skákání přes švihadlo je nepochybně hra; není

*Poznámka redakce: V textu se vyskytují tři adjektiva odvozená od slova „hra“. Vedle přídavného jména „hravý“, které chápeme jako adjektivní vyjádření vlastnosti „hravost“ (tedy ve smyslu „rád si hraje“), a „herní“ – poukazujícího na (vnější) souvislost s hrou (týkající se hry) – je v textu používáno jako neutrálního výrazu méně obvyklého přídavného jména „hrový“ (mající charakter hry, tvořící součást hry, odpovídající hře).

to však hra, dělá-li to světový šampion v těžké váze před profesionálním vystoupením, i když to třeba může být jeho nejmilejší činnost.

Nicméně určitý stupeň libovůle, odpoutání se od běžných způsobů zacházení s předměty, látkami a myšlenkami je v pojmu hry přirozeně obsažen. Spojuje ji to s uměním a jinými formami tvořivosti. Termín „hra“ je snad nejvýhodnější používat ve smyslu adverbia, tedy ne jako pojmenování určité třídy činností nebo označení průvodní nálady, nýbrž pro popis, jak a za jakých podmínek se daná akce odbývá.

Udané pokusy vytvořit jasnou a zevrubnou teorii hry nejsou úspěšné zčásti i proto, že se snaží definovat a traktovat hru jako činnost s obecným jádrem a vlastnostmi, které ji odlišují od ostatních činností. Ve skutečnosti však každá teorie zdůrazňuje jen některý z jednotlivých aspektů hry. „Rekreační“ teorie se týká hlavně činnosti dospělých ve volném čase. Je to pokus – i když jen chabý – o psychologické vysvětlení. Spencerovu teorii přebytku energie lze nejspíše přijmout pro interpretaci skotačení jehňat a honiček malých chlapců. Spencerovo vysvětlení se opírá o fyziologické funkce – činnost nervových center apod. Hall se pokusil vyložit, jak se mění hrové činnosti s věkem a proč se zdá, že určité formy hry překonávají rozdíly v místě, čase a kultuře. Groos se snažil vysvětlit fakt, že si hrají hlavně mladí jedinci a že jejich hry jsou charakteristické pro druh živočichů, k němuž patří. Cesta k hlubšímu pochopení podmínek determinujících hru vyžadovala její začlenění do celkového rámce lidského a zvířecího chování, jež bylo nutno systematicky prozkoumat. Tento úkol se pokusila splnit psychologie.

řízení hlasových projevů a různých pohybů. Zvláštní podmínky – např. je-li probíhající chování přerušeno konfliktem, přesycením, změněno životem v zajetí, ochlazením nebo zabrzděno jinými tlumícími faktory – se pravděpodobně týkají spíše některých forem hry u dospělých živočichů.

U některých savců, obzvlášť u primátů, se může explorační okolí a experimentování s předměty, rovněž jeví jako hra, zvlášť jde-li o generalizovanou exploraci nebo není-li pozorovateli jasné, že se jedná o novou zkušenost. Zde je na místě ptát se na podrobnosti fungování percepce okolí, pozornosti, diskriminačního učení a jejich relací k podnětovému vstupu.

Nejširší kategorii hry savců tvoří sociální hra; dochází k ní hlavně mezi mláďaty stejného druhu. Obsahuje v různé míře všechny ostatní formy hry a nemůže se tedy od nich při kauzální analýze příliš lišit. Pokud však jde o behaviorální stránku, vyznačuje se sociální hra, alespoň u některých druhů, některými podstatnými zvláštnostmi ve srovnání s individuální hrou, viz například signály předcházející hrovému zápasení. Ne u všech sociálních her jde o přátelské zápasení, ačkoli z velké části tomu tak je. Povaha překážek ovlivňujících stupeň projevení agrese se však pravděpodobně liší podle podmínek, jež determinují sociální organizaci daného živočišného druhu, a je třeba s nimi počítat.

Použitá kategorizace hry takřka určitě zastírá mnohé jiné její zvláštnosti. Domnívat se, že všechny tyto různé formy hry nelze vysvětlit pouze jediným speciálním uspořádáním podmínek, však ještě neznamená tvrdit, že se podmínky nepřekrývají vůbec. Stupeň excitace musíme brát například v úvahu při výkladu všech typů hry, což platí i u většiny jiných forem chování. Otázkou zůstává,

jakou váhu mu v každém jednotlivém případě máme přikládat.

Všechny formy hry savců se nepochybně objevují více u mláďat než u dospělých živočichů. Vývoj různých druhů hry u mláďat jednoho velice zajímavého druhu – člověka – bude předmětem diskuse v následujících kapitolách.

4/ EXPLORAČNÍ A POHYBOVÁ HRA

POČÁTEK EXPLORACE A PROCVIČOVACÍ HRY

Moje dcera, které jsem řekla, aby si hrála s osmitýdenním nemluvnětem, zatímco mu budu připravovat jídlo, na mě vzrušeně volala: „Mami, děťátko si všechno prohlíží! Proč?“ Zajímalo ji, proč vše, co mu ukázala – chrástítko, panenka, kniha i kousky papíru a kartonu – vzbudilo jeho pozornost, takže přestalo plakat, dívalo se a usmívalo. Ačkoli si dcera s děckem hrála na mé přání, začaly ji zajímat samy reakce dítěte a zkoušela, jak je změnit tím, že mu ukázala mnoho nepodobných předmětů. Prováděla exploraci.

Repertoár činnosti osmitýdenního nemluvněte je samozřejmě omezený. Nedovede ještě sáhnout po věci, na niž se dívá, nebo ji uchopit. Dovede však zaměřit pohled, sledovat pohybující se světelný bod a obrátit hlavu daným směrem. Když něco pozoruje, všeobecné pohyby

nohama, rukama a tělem se zmírní nebo ustanou úplně, ačkoli jimi jinak v bdělém stavu hýbe téměř neustále. Uvidí-li nebo uslyší-li něco zajímavého, může přestat dokonce i plakat (z hladu, zimy apod.) a usměje se, není-li ovšem pocit nespokojenosti příliš silný. Z těchto projevů soudíme, že má již zájem o okolí a „rádo pozoruje“. Jde zde již o reakci „co to je?“ a počátek explo- rační aktivity.

I u novorozence, jehož vyšší mozgová centra jsou dosud téměř nečinná, existuje určitá vizuální a centrální nervová organizace, nutná pro reakce na změnu. Novorozenec se dovede soustředit a sledovat pohyblivý světelný bod a předmět, který má v dohledu (307), i když nepoužívá vždy obou očí koordinovaně. Během prvních dvou týdnů života roste jeho zájem o okolní svět, stává se dokonce „náruživým“ pozorovatelem (222). Jinak reaguje na prudkou intenzivní a nenadálou stimulaci a jinak na jemnou a kontinuální. Nepravidelné hlasité zvuky ho polekají: reflexivně prudce rozhodí ruce a nohy a potom je sevře. Opakované a jemné zvuky utlumí jeho pohyby. Celé tělo zaujme reflexní postoj ve směru zvuku, jako by novorozenec naslouchal (136). Řeč, zpěv, jemné hlazení, kolébání, tj. stálá, opakovaná, jemná stimulace, byly vždy prostředkem k utišení dítěte.

Jednotlivá nemluvnata se liší v reakcích na různě silné podněty během prvních čtyř až pěti dní (38). (Mouhou, ale nemusí to být rozdíly zděděné. Změněnou reaktivitu mohou vyvolat rovněž poškození dítěte při porodu.) Opakování stejného tónu, pohledu, zápachu apod. způsobuje reakce, které tyto podněty původně vyvolávaly. Dítě si na ně zvykne. Projevuje se zde tedy jakýsi rudimentární druh učení, a to v překvapivě útlém věku (22, 47, 102). I když mezi jednotlivci existují rozdíly, charakte-

ristiky stimulů, které provokují soustředěné pozorování a naslouchání, jsou někde mezi tou intenzitou podnětů, jež vyvolává znepokojení, pláč, odvracení se, a monotónně opakovanými jemnými podněty vedoucími k uklidnění a spánku. Šestiměsíční děti pláčou, slyší-li poprvé vycházet známý hlas z masky, kterou má promlouvající osoba zakryt obličej, nebo zkreslený hlas ze známého obličeje. Při třetím opakování situace však již projevují určité známky pozornosti nedoprovázené strachem a při čtvrtém převládne opravdový zájem (58). Některá nemluvnata od dvou týdnů začala jevit znaky nudy, když jim byl opětovně ukázán pohybující se plechový disk (222). Zpočátku odvracela oči na bílé okolí, později na disk opakovaně vrhala kradmé pohledy, jako by si hrála. Do té doby, při počátečním fixování předmětu očima, se na něj dívala bez přestání. Pozornost okolí věnuje nemluvně ovšem pouze tehdy, je-li suché, nakrmené, spokojené a bdělé, ve stavu jakési „pohotovosti nečinnosti“ (386).

Zdálo by se, že velmi malému dítěti je téměř každý podnět stejně nový. Oproti tomuto předpokladu u dětí ve věku čtyř dnů až patnácti týdnů vzbudily složité vzory, např. terč nebo černobílá šachovnice, mnohem delší pozornost než prosté obrazce, jako např. jednoduchou linkou nakreslené trojúhelníky a čtverce (109). V jiném pokusu byly nemluvnatům ukázány tři ploché obrazce, mající velikost a tvar lidské hlavy. Na jednom byla na růžovém pozadí černě namalována stylizovaná tvář, na druhém byly rysy obličeje všelijak rozházeny a na třetím byla veškerá černá soustředěna na jednom konci, a to tak, že skvrna pokrývala stejný rozsah, jaký měla celková plocha černých míst na ostatních obrázcích. Všechna nemluvnata se dívala nejdéle na tvář, pak na „rozházenou“

tvář a v podstatě ignorovala podlouhlý tvar s kompaktními černými a růžovými skvrnami (obrazce byly předkládány ve všech možných párových kombinacích). Není dosud s konečnou platností zjištěno, zda formě obličej byla věnována největší pozornost proto, že byl v tomto útlém věku poměrně nejznámější, nebo proto, že existuje vrozená preference pro obličej se podobající a celkově složité tvary. Složitost, např. členitost kontur v nějakém obrazi, je jednou z proměnných, které prodlužují u dospělých dobu prohlížení (131: kap. VI). Je však doloženo, že i velmi malé děti dovedou rozlišovat mezi určitými tvary a mezi některými stupni šedi (109, 371, 104).

Když jsou děti vzhůru a spokojené, tráví čas tím, že se dívají, poslouchají, na všechno reagují, a to takovým způsobem, který je možno označit jako „hlad“ po podnětech. Ještě zřetelněji se to projevuje, když jsou starší. Pětiměsíční dítě téměř nemůže jíst, děje-li se něco zajímavého v jeho okolí. Sama jsem byla svědkem, když hladové roční dítě s velkým křikem odmítlo láhev, protože mu překážela v pohledu na krásný vzor jeho nového pyžama. Dnes naprosto běžné zavěšování chrastítek nad postýlky dětí mělo asi původně odstrašit zlé duchy. Avšak výrazně barevná chrastítka visící tam, kde je děti mohou vidět a slyšet jejich zvuk, jim zároveň zahánějí nudu. Podobně i pohybující se větvičky, obrazy a vzorované záclony sledují nemluvnata tak pozorně, že ani nemrkají.

Když dítě prozkoumává nějaký předmět, děje se to obvykle tak, že se k němu snaží přiblížit, dotýká se ho a manipuluje s ním. K tomu nemůže dojít dříve, než dostatečně dozraje koordinace ruky a oka, tj. asi ve třech až čtyřech měsících. Dítě však velice intenzívně „pro-

evičuje“ máváním pěstičkami před svými očima ještě dříve, než se dovede dotknout předmětu nebo udeřit do visícího chrastítka, strčit do hlavy nebo paže pobrukujícího dospělého nebo shodit otcí brýle, jestliže dá obličej neuváženě blízko. Objevuje se zde něco, co je možno označit jako hru. Mezi čtyřmi a pěti měsíci „si vymyslel“ jeden z mých synů hru, která ho dlouho bavila. Měnila jsem mu plenku a měla obličej blízko u něho. Neočekávaně mě uhodil. Mé překvapení a výkřik ho tak potěšily, že když jsem se zase sehnula, udeřil mě opět a těšil se na nějaký zvuk. Když jsem hlasitě nereagovala, vypadal udiveně a zkusil to znovu. Mnoho dětských „životopisců“ se zmiňuje o podobných hrách v tomto věku. Tahání za vlasy, narážení hračkami na postranice postýlky, aby bylo slyšet hluk, nebo tahání za houpající se hračku – to vše se často uvádí. Olizování a dumlání předmětů, i když není dítě hladové, žvatlání a opakování zvuků, které se dítě naučilo napodobovat, velmi často doprovází úsměv a chichotání, takže byly vysvětlovány jako projevy „radosti z fungování“, týkala-li se činnost vlastního těla dítěte, a jako „radost z toho, být něčeho příčinou“, šlo-li o působení na okolí. I když to dosud nemůžeme tvrdit zcela s jistotou, zdá se, že jde současně i o zvládání náhlých, zpočátku děsivých nebo alespoň rozčilujících a nových podnětů. To, co vyvolává smích u čtyřměsíčních dětí, bylo zpočátku často příčinou toho, že mrkaly a zadržovaly dech. Jedno z mých dětí se ve čtyřech měsících velice smálo, když mu spadlo na pokrývku chrastítko nebo když vidělo, jak přehnaně zívám. V obou případech se však, když se to stalo poprvé, mírně leklo. Ovšem překvapení a neočekávanost patří k humoru i u dospělých (34).

Faktor relativní novosti se může rovněž spolupo-

dílet na hře dítěte s jeho vlastním tělem a schopnostmi. Piaget (viz kap. 2) rozlišuje mezi činností, jejímž cílem je porozumět nějakému ději nebo si osvojit nějaké nové dovednosti, a opakováním činnosti jen tak „pro zábavu“. Snaží-li se dítě chraстítka dotknout a rozhoupat je, není to hra. Umí-li to však již a opakuje-li to, aniž by tím dosahovalo nových vjemů nebo sledovalo jiný „vážný“ cíl, je to hra.

Není to snadné rozlišit. Smích a jiné projevy potěšení doprovázejí jak vzrušující hru, tak i nové vjemy. Je obtížné rozhodnout, kdy je něco pro dítě již snadné. Děti potřebují mnohem více opakování a mnohem větší nadbytek informací (redundanci) než dospělí, aby dosáhly stejných výsledků (382). Např. děti předškolního věku potřebují vidět více spojujících čar v neúplné kresbě koně nebo deštníku než dospělí, aby poznaly, o který předmět jde (138). Je pravděpodobné, že opakování, které se zdá zbytečné, protože dítě si zřetelně určitou dovednost již osvojilo, je ve skutečnosti ještě nezbytné, aby ji plně vyzkoušelo nebo aby si novou zkušenost utvrdilo a „zafixovalo“. Kromě toho každá komplikovaná dovednost nebo vjem má mnoho stránek, které mohou přitahovat pozornost dítěte stejně silně jako původní cíl jeho činnosti. Děcko např. zpočátku zvedá hlavu proto, aby mohlo uchopit zajímavý předmět, který má v dohledu, ale potom ji začne kývat nahoru a dolů jen tak „pro legraci“, protože je to těší. Zvedání hlavy pravděpodobně vyvolalo samo o sobě nový tělesný pocit, který dítě nyní zkoumá. Stadium mezi prvotním obeznámením se s nějakým jevem a úplnou znalostí každé jeho stránky trvá tím déle, čím je dítě mladší, protože čím nižší je věk dítěte, tím méně aspektů nových předmětů a efektů nových dovedností zná.

Piaget se domnívá, že k „procvičovací“ hře dochází, kdykoli si dítě osvojí novou dovednost; čím je starší, tím k ní má méně příležitostí, protože tím méně dovedností je pro ně zcela nových. I dospělí si rádi „hrají“ s novým rádiem nebo autem. Dosáhnou „bodu nasycení“, když se nemohou již nic nového o daném předmětu dozvědět (283). Neodpovídá to zcela Piagetově definici hry jako čisté asimilace, při níž již nedochází k další adaptaci, čímž by se právě hra měla lišit od skutečného zkoumání nějakého objektu, které právě v přizpůsobování se nové zkušenosti spočívá. Rozdíl, který Piaget dělá, je přesto důležitý. Ve skutečnosti existují alespoň tři poněkud odlišné fáze „procvičovací hry“. Jsou to: explorační hra, již dítě reaguje na objevení nového podnětového vzorce; manipulační hra, která vlastně vytváří veškeré žádoucí změny, a opakování činnosti, prosté nebo spojené již s určitými variacemi. Tato poslední fáze má pravděpodobně integrovat novou zkušenost s ostatními reakčními schématy organismu. Faktorem, který ji zřetelně odlišuje od ostatních fází, je to, že méně závisí na stupni novosti, ale spíše na složitosti a počtu dovedností, které jednotlivc již má. Odpověď na tyto otázky nám mohou poskytnout pouze experimenty, v nichž některé z těchto proměnných bude možno variovat a řídit. Nedávná experimentální studie objevila některé rozdíly mezi řízenou explorační nového předmětu a obměnami manipulační hry dětí předškolního věku (176).

Lze předpokládat, že věkové změny působí ve hře zhruba ve trojím směru. Dochází za prvé k rozmnožení her, protože čím je dítě starší, tím rozličnější činnosti je schopno provádět a uskutečňuje tak ve svém prostředí více změn. Na druhé straně však dochází i k omezení množství her, neboť stále menší počet jevů a dovedností

je pro dítě nový a jsou jím rychleji absorbovány. Za třetí jednak přibývají a jednak mizí některé specifické aktivity, podle toho, jak se u dítěte rozvíjejí, jsou zvládnuty a nakonec plně exploatovány.

HROVÉ ČINNOSTI V PRVNÍCH OSMNÁCTI MĚSÍCÍCH

Pozorování shromážděná v dětských životopisech a longitudinálních studiích, které zaznamenávají data o skupinách dětí pozorovaných po mnoho let, dokazují, že hrových aktivit v prvních osmnácti měsících života přibývá spolu s rozvojem schopností dítěte; růst je téměř identický (133). Mezi čtyřmi až sedmi měsíci se dovede dítě zabývat v daném čase nejprve jen s jedním předmětem; třese a tluče jím. Jestliže mu dáme dvě věci, jednu z nich odhodí. Později zvládne současně dvě hračky. Také jimi mává a bouchá, později jimi postupně o sebe tře a tluče jednou o druhou. Po období, kdy všechno možné shazuje na zem, začne předměty pečlivě pokládat a dovede je uložit tak, aby stály. Mezi čtrnácti a patnácti měsíci se snaží dávat k sobě věci správně i podle tvaru, zasouvat do sebe duté tyče nebo kostky. Pohyby sloužící k tomu, aby dokázalo pohodlně si sednout, postavit se, jít, se stávají rovněž předmětem her. Jakmile se nemluvně naučí lézt, věnuje lezení většinu času a od chvíle, kdy udělá pár kroků, bude tuto dovednost nacvičovat (133) donekonečna.

Věk, v němž se vyvíjejí různé schopnosti, se individuálně liší, ale pořadí, v němž se objevují, zůstává poměrně stálé. Skupina nemluvnat, o nichž píše Ch. Bühlerová (56), zacházela do deseti měsíců se všemi věcmi stejně. Teprve v osmnácti měsících nebo dvou letech si děti prokazatelně začaly „všímat“, jaké změny v mate-

riálech jejich akce způsobily, a začaly zkoušet, jak dosáhnout různých účinků. To však neznamená, že i mnohem mladší děti by nebyly schopné rozlišovat mezi čistým papírem a tím, na který udělaly nějaké značky. Kritériem vývoje je však to, že si uvědomují souvislost mezi svou činností a změnami, které způsobily. Nedávný výzkum ukázal, že dvouleté děti, které byly dány do ohrádky, jež se otáčela, když křičely nebo dělaly hluk, brzy objevily spojitost mezi vydáváním zvuku a pohybem ohrádky. Děly daleko méně hluku, když se ohrádka stále otáčela. Chování dětí mladších než rok zůstávalo v obou situacích (ať se ohrádka otáčela nebo stála) stejné. Mezi dvanácti až osmnácti měsíci projevily některé děti schopnost pohyb ohrádky řídit pomocí svých hlasových projevů (338: kap. XIV).

Podle Piagetovy analýzy je dětské vnímání vztahu mezi jeho činy a jejich výsledky komplexní proces, který předpokládá, že dítě zvládlo již dříve jednodušší úkony (284). Např. podle chování velmi malého dítěte je možno soudit, že považuje věci, které byly před jeho zraky zakryty zástěnou, za ztracené. Než je začne za zástěnou hledat, musí si nejprve osvojit několik jiných dovedností: sledovat očima rychle se pohybující předměty, předvídat konečnou polohu padající hračky, poznat předmět, vyčnívá-li za zástěnou jen jeho malá část, vidět, jak předmět „zmizí“, ačkoli jej ještě drží, být schopno odložit určitou činnost na pozdější dobu atd. To vše je obsaženo ve vnímání předmětů dítětem jako prostorově nezávislých na jeho činnosti, a tedy i v porozumění vztahu mezi vlastní činností a jejím objektem. Každý z těchto vedlejších úkolů se postupně, jak je dítě zvládá, stává předmětem hry. Nemluvně do té doby, než se umí postavit, má velkou radost, může-li upustit hračku na

zem. Později ze své židličky nebo postýlky neúnavně shazuje koníčky, lžičky, panenky, talíře a dívá se, jak mizí, pokouší se je shodit v různých polohách a čekat, jaký rámus udělají. Není jednoduché odhadnout volalnost a hloubku, předvídat polohu pohyblivého se předmětu, i když znalost některých aspektů hloubky je vrozená (371). Chytání míče může přinášet dítěti radost velmi dlouho. Hra na schovávanou, od prvního „jukání“ rodičů až po období, kdy si dítě samo někde schová a zase najde medvídky, kousky tkanic, mince atd., nabývá stále rafinovanějších forem. Uspořádávání věcí v určitém prostoru se stává hrou asi v šestnácti měsících. Když bylo jedno z mých dětí v tomto věku, jednou podezřele dlouho cosi tiše dělalo a pak se mi s velkou hrdostí pochlubilo svým výtvozem. Byla to na prahu u dveří do řady pečlivě srovnaná rajčata a z každého byl vykousnut kousek, aby je bylo možno pěkně postavit.

Od chvíle, kdy se vyvinula koordinace oka a rukou, jakoby dítě téměř něco „nutilo“ všeho se dotýkat. Pro starší dítě či batole je velmi těžké poslechnout, aby všechno neohmatávalo. Když se naučí lézt po místnosti, vzbudí jeho pozornost police, zásuvky a především všechny ty drobné předměty, které jsou jejich obsahem – knoflíčky, mince a různé zbytky – takže se jimi dokáže bavit relativně velmi dlouhou dobu. Jak Fröbel již dávno zjistil, dítě baví hlavně takové hry, v nichž uplatňuje nedávno osvojené dovednosti, nebo ty, které přinášejí změny hmatového, akustického a vizuálního charakteru.

OSVOJOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ A UŽÍVÁNÍ MATERIÁLŮ

V prvních osmnácti měsících k hlavním vývojovým pokrokům patří koordinace vnímání a pohybů a výrazné

deplení schopností dítěte přizpůsobovat se zákonitostem vnějšího světa. Piaget tuto fázi vývoje nazývá „senzomotorické období“ a příznačná je pro ně senzomotorická hra. V pozdějším věku jsou činnosti dítěte rozmanitější a rozdíl mezi jednotlivými hrami dětí větší. Zmnožení a zdokonalování dovedností, zjemnění diskriminačních schopností a objevování nových zážitků jsou přesto i u těchto poněkud starších dětí hlavním obsahem vývoje. Groos to ukázal na množství příkladů. Mé dvě děti ve dvaceti měsících provozovaly zcela spontánně takovouto hru: točily se rychle dokola a těšily se z toho, jak se jim zamotala hlava, k čemuž muselo nakonec nutně dojít. Opakovaly to, i když před tím několikrát ztratily rovnováhu. Dá se říci, že si každé dítě „objevilo“ tuto hru samo. Děti předškolního věku, ale i starší baví dívat se do světla skrze přivřená víčka, s jedním okem zavřeným a jedním otevřeným, šilháním vyvolávat dvojité vidění, tlakem na oční bulvu si vytvářet různé zářivé obrazce, poslouchat šumění proudící krve za pomoci přiložených dlaní k uším a všimnout si spousty jiných podnětů, kterým dospělí již dávno nevěnují pozornost. Na začátku školních let se stává nesmírně důležitým cvičení takových dovedností jako běhání, skákání, poskakování, ježdění na tříkolce a koloběžce, házení a chytání míče, honění obrvče a káči. Jednoduché dovednosti jsou buď začleňovány do složitějších výkonů, nebo nahrazeny propracovanějšími.

Tendence propracovávat a znesnadňovat si činnosti byla popsána mnoha odborníky zabývajícími se dětmi. Jedno dítě z Valentinových výzkumů (368) poté, co se právě naučilo se postavit, uchopilo ústy velký míč a opět se snažilo vstát; opakovalo svůj pokus tak dlouho, až mělo úspěch. Jinou oblíbenou hrou v tomto věku je dívat se s hlavou mezi kolena na svět vzhůru nohama nebo

přenášet po pokoji obrovské těžké tašky. Příkladem takového zdokonalování se v dovednostech by bylo možné uvést nespočetné množství, a to nejen u školních dětí, ale, a dokonce ve větší míře, i u dospělých a dospívajících: viz třeba chození na chůdách, ježdění na kole bez držení, s nohama na řídítkách atd. Netýká se to jen pohybových her, ale všech činností prováděných jen tak „pro zábavu“ – od luštění křížovek, po hraní šachu se zavázanýma očima.

Skutečnost, že si úmyslně ukládáme nesnadné a přitom zbytečné úkoly, je nejsnáze pochopitelná, zařadíme-li ji mezi ty sociální fenomény (jako je např. soutěžení s druhými a v určitém smyslu i na ně navazující boj sám se sebou), v nichž se uplatňují sociálním učním vzniklé „odměny“. Dítě, které matka chválí za to, jak hezky šlo dopředu, může tuto skutečnost zevšeobecnit a začne chodit pozadu, cikcak, pochodovat parádním krokem nebo balancovat na úzkém prkně a snažit se tak získat další chválu. Odměny tohoto druhu jsou nepochybně důležité, nevysvětlují však vše. Jde tu i o to, že dítě pozoruje, jaké účinky jeho činnost měla a že preferuje některé věci více než jiné.

Mnoho her začíná tím, že dítě opakuje to, co bylo původně náhodným efektem. Groos poukázal na dramatické účinky cákání v kalužích. Jakmile je dítě schopné mít radost z výsledků svého působení na rozmanité materiály, snaží se je téměř „automaticky“ opět vyvolat; omezeno je přitom jen svou dovedností a povahou materiálu. Cákání vody a její vylévání, přesypávání písku v rukou nebo jeho přenášení z místa na místo nevyžadují velkou dovednost, ale působí bezprostřední, neustálé a viditelné změny (vlny). Nelze se proto divit, že hry s pískem a vodou jsou nejoblíbenějšími ranými hrami,

jsou však na druhé straně nejdříve opouštěny, i když podle amerického průzkumu z r. 1920 (211) i devítileté děti je příležitostně rády provádějí. Stavění různých domečků apod. začne často náhodným pokusem, který má úspěch. Asi do deseti let tráví děti (hlavně chlapci) stavěním nejrozmanitějších, stále složitějších konstrukcí ze stavebních kostek a jiného materiálu značnou spoustu času (110). Stavby z tvrdších materiálů, které si uchovávají tvar, přinášejí větší možnosti variability pokud jde o výsledek a další opracovávání, i když pravděpodobně ne v té míře jako modelování, kreslení a malování. Kreslení má svůj vrchol oblíbenosti o něco později než stavění a podle zmíněného průzkumu jeho obliba trvá asi do šestnácti let. Několik studií ze začátku třicátých let dokazuje, že zpočátku se děti při kreslení soustřeďují na to, aby své kresbě daly určitý poznatelný tvar. Nejčastěji je to nějaká osoba, dům a někdy také strom. Teprve je-li zvládnuta tato dovednost, objevují se složitější kompozice, např. několik členů rodiny pohromadě nebo dům, rodina a strom. A ještě později začíná dítě využívat ve svých obrázcích barvu. Mladší děti barvy rozlišují a barevnost mají rády, nejsou však ještě schopny se na ně při kresbě odděleně soustředit (56). Množství podrobností, opracovanost, perspektiva a koherence dětských kreseb závisí na věku a inteligenci (139).

To, jak je hra náročná, má zřetelný vliv na trvalost její obliby. Jednoduché fyzické výkony, např. skákání, poskakování a houpání na houpačce nejsou po dvanáctém roce příliš oblíbené. Na druhé straně hry, které vyžadují více dovedností, přetrvávají dále, eventuálně se teprve na počátku dospělosti začínou pěstovat a končí se s nimi tehdy, začne-li jim bránit pokles fyzických sil a obrat-

nosti. Jen velmi málo dospělých leze např. po stromech, ale slézání skal a hor, které je vysoce obtížné, je cílem mnoha pečlivě připravovaných výprav. Nejzajímavějším objevem tohoto amerického průzkumu z dvacátých let je, že mezi dvanácti a šestnácti lety nedochází k poklesu pokud jde o množství rekreačních činností, ale co se týče jejich rozmanitosti. Např. kreslení, malování a hudba přestaly být náplní volného času pro většinu dětí tohoto věku. Není dosud jasné, zda příčinou je fakt, že tyto činnosti začnou nudit, nemá-li jedinec zvláštní nadání, nebo že specializace v několika činnostech přináší více nových a neobvyklých zážitků než nízký stupeň dovednosti ve velkém množství těchto aktivit. Z každodenní zkušenosti nás nic neopravňuje k závěru, že rozmanitost a novost ztrácí v adolescenci na přitažlivosti. Z určitého hlediska je v denní praxi pro staršího jedince méně nového než pro mladšího, pro adolescenta než pro dítě, zvláště co se týče jednoduchých vjemů a dovedností. Na druhé straně větší schopnost dospělého osvojit si složité dovednosti a absorbovat větší množství informací poskytuje oproti ranějšímu věku větší rozmanitost. Je docela přirozené, že se mladý dospívající člověk nudí, jestliže si již dokonale osvojil jednoduché dovednosti a zkušenosti, ale pro získání složitějších nejsou ještě k dispozici prostředky. To neznamená, že nejsou důležité sociální faktory, jako např. společenská akceptovanost, prestiž a vše, co s tím souvisí, ani to nezlehčuje fakt, že při dospívání sexuální a společenské zájmy převládají, a tedy omezují a vylučují jiné. Nicméně je pravděpodobně možno oprávněně tvrdit, že míra, s jakou se dítě „angažuje“ v nějaké činnosti jen pro ni samu, záleží zčásti na tom, kolik možností variování a změny poskytuje. To zase záleží na dovednosti dítěte, povaze materiálu, s kte-

řím má dítě co do činění, množství stimulace přicházející z ostatních oblastí vnějšího prostředí. Experimentální rozbor této problematiky by se musel pokusit zodpovědět přinejmenším pět otázek: Dochází ke změnám nebo propracování vykonané činnosti proto, že dítě je v ní „unaveno“, nebo proto, že objevilo nějaký nový aspekt, který ještě nebyl exploatován? Existují nějaké systematické změny závislé na věku dítěte v jeho reakcích na novost, změnu a rozmanitost? Existuje určitý stupeň dovednosti dítěte nebo nesnadnosti úkolu, který napříčňuje, že dítě v činnosti pokračuje? Jaké charakteristiky nebo stimulace dokáží udržet zájem? Záleží na tom, zda je to následek vlastní činnosti dítěte, nebo je to lhostejné?

NUDA A NOVOST

Z pokusů se zvířaty i lidmi je prokázáno, že v úkolech, které vyžadují pozorné sledování určitých vizuálních, akustických (atd.) podnětových struktur, v případě, že se tyto neustále opakují, dochází ke zhoršení výkonu. Monotónní prostředí může vyvolat u zdravých jedinců pocit tísně, podráždění a snahu tento stav změnit. Zvířata i lidé dávají v příznivých podmínkách obvykle přednost relativně novým zrakovým dojmům a zvukům před známými. Dosud neexistuje jednota v názoru, zda nuda a snaha po změně je nutno interpretovat jako důsledek předcházejícího, s únavou souvisejícího procesu, nebo zda novost a změna jsou přitažlivé samy o sobě (266).

Otázky týkající se toho, jak si jedinec volí to, na co se dívá a co poslouchá, byly převedeny na problematiku selekce informací, analogicky se vyskytující v komunikačních systémech. To má mnoho výhod, mimo jiné jazyk, který je společný i jiným vědám. Ještě důležitější

však je, že to poskytuje matematický aparát pro kvantitativní srovnání různých behaviorálních funkcí. Základním kvantitativním údajem je „informace“, tj. hodnota, vyjadřující míru snížení neurčitosti (je výhodné, používali se zde spíše dvojkové než desítkové soustavy). Např. jsou-li dvě události stejně pravděpodobné, je neurčitost maximální. Je-li jedna alternativa vyloučena, je neurčitost rovna nule. Neurčitost osmi alternativ je vyjádřena třemi „bity“ (bit = dvojková jednotka). Zmíněný matematický aparát je schopen zachytit ve svých formulích podmínky, kdy jednotlivé alternativy nejsou stejně pravděpodobné; týká se v podstatě pravděpodobnostních charakteristik jednoduchých sledů, ale i celých řetězců nějakých jevů. Informace obsažená v těchto posloupnostech je tím redundantnější (nadbytečnější), čím jsou jednotlivé články „zákonitější“, uspořádanější, a tím předvídatelnější. Např. běžná angličtina a geometrické obrazce vytvořené podle jednoho vzoru jsou redundantní. Slova ani čáry nejsou uspořádány zcela nahodile. Ve větě je po určitých slovech výskyt některých slov pravděpodobnější než jiných, stejně jako čáry a úhly jsou v podobně odvozených obrazcích mnohem předvídatelnější, než jak by tomu bylo v konfiguracích zcela náhodných. Články jakékoli uspořádané posloupnosti nebo řetězce jsou omezeny vzorem nebo pravidly, podle kterých se řídí. „Informace“ v tomto smyslu je mírou odchylky od toho, co je předvídatelné. Nyní se obecně uznává, že psychologické procesy mohou být popsány jako procesy pro zpracovávání informací (9).

Výběr informací se stává nutným, je-li možno předat jen omezené množství toho, co bylo přijato. Lidské kapacitní možnosti jsou omezené, člověk nemůže zachytit a reagovat na všechny jednotlivé podněty sou-

časně působící kterýkoli okamžik ve vnějším prostředí (245). Jedním z výsledků výzkumů vigilance (bdělosti), kdy je subjekt žádán, aby reagoval na slabé stimuly, objevující se v dlouhých intervalech a nepravidelně na matnici nebo obrazovce, jak je tomu např. u radaru, nebo aby současně poslouchal různá sdělení vysílaná pomocí sluchátek odděleně do každého ucha, je zjištění, že stimuly, které jsou zaznamenány a na rozdíl od ostatních vyvolávají reakci, nejsou voleny náhodně. Je např. daleko pravděpodobnější, že budou zachyceny zvuky vysokého kmitočtu, intenzivní a nové podněty. Broadbent (49) předpokládal, že na organismus dopadající podněty jsou filtrovány dříve, než se dostanou do informačního kanálu s omezenou kapacitou, pomocí mechanismů, které „favorizují“ určité třídy podnětů. Preferovány jsou např. nové podněty, přičemž záleží na čase, který uplynul od doby, kdy prošel jakýkoli z celé dané třídy podnětů (událostí, jevu apod.) naposledy filtrem. Analýza nutná pro tuto selekci probíhá v centrálním nervovém systému a část otázek vztahujících se k této problematice se právě týká úrovně, na jaké je možné v CNS podnětový vstup (input) plně analyzovat (50, 81, 339, 364). Jiné otázky se soustřeďují na povahu „limitu“ určujícího množství informace, které je organismus schopen zpracovat, a zda se týká hlavně „vstupu“ nebo „výstupu“, tj. především možností organismu vnímat, nebo naopak jeho možností reagovat. Výrazný účinek informace, která byla poskytnuta dříve, než subjekt začal řešit úkol, na rozdíl od jejího nepatrného efektu, je-li podána těsně před tím, než je třeba reagovat, naznačuje, že selekce se uskutečňuje spíše v tom, co se vnímá, než v tom, jak se na vnímané reaguje (348; kap. XX). Zdá se, že u dospělých v takových úkolech, kdy má subjekt opakovat

věty, tak jak je slyšel, nebo ťuknout při určitých slovech vyskytujících se v nějakém reprodukováném textu (365), limitující faktory působí na samém začátku informačního kanálu, přímo u jeho „vpusti“.

O tom, co zaslechneme nebo co zachytíme zrakem a co dovedeme reprodukovat, dostáváme-li různá sdělení současně, nerozhoduje zdaleka jen „novost“ informace. Naopak, když jde o slabé signály nebo když vnější „cizí“ hluk zabraňuje dobrému poslechu, závisí správná detekce (zachycení) a identifikace signálu na tom, do jaké míry byl přesně specifikován a očekáván, a na stupni, v jakém je možno riskovat omyl. Možnost správné detekce signálů je narušována i šumem pozadí, tj. interferenčními vlivy jednak senzorických procesů samých a jednak přicházejícími zvnějšíka. Problematika detekce signálů byla popsána matematickým aparátem teorie statistického rozhodování, tj. aparátem, pomocí kterého lze též vypočítat odhad výhry v „hazardních“ (tj. na náhodě závislých) hrách. Čím větší je neurčitost (v informačním smyslu) podnětů, tím méně je pravděpodobné, že budou zachyceny (348, 351). Pravidla, jimiž se řídí běžná angličtina, umožňují tomu, kdo jazyk zná, očekávat, že po určité úvodní vazbě nebo v dané souvislosti budou následovat některá slova spíše než jiná. Usnadňuje to vnímání slov (viz výše). Na druhé straně ovšem právě ty nové události, které se jeví jako nejvíce „neurčité“, s největším obsahem informace, nejsilněji přitahují pozornost. Čekáte-li, že někdo, kdo vyslovuje nejasně, řekne podle slovní souvislosti určité slovo, myslíte si, že je řekl, i když tomu tak není, a nepostřehnete proto neobvyklý výraz, osobitě aktualizující výpověď. Náhlý hluk nebo výkřik „oheň“ však dokonale zaujme vaši pozornost, právě proto, že něco takového naprosto neočeká-

váte. Obecně platí, že reakce na signál zabere tím více času, čím více informace (v matematickém smyslu) signál obsahuje. Reakční časy u neobvyklých událostí jsou však kratší než by teoreticky měly být (19).

Platí to i o dětech. Podle jedné studie byly nejrychlejší reakce na to ze dvou barevných světél, které nebylo používáno v době těsně předcházející před testem, zvláště když následovalo bezprostředně po světle, které v nácviku používáno bylo. Ačkoli platí, že setkává-li se dítě dlouhodobě s určitým podnětem, vede to k pomalejším reakcím, vysvětlitelným „nudou“, zjistilo se rovněž, že jakýkoli pozměněný podnět, ať již byl dříve dítěti velmi známý nebo ne, vyvolal rychlejší reakci než podnět nezměněný (65, 66). Děti ze školky se dívaly na nové podněty déle a častěji a reagovaly na ně bohatěji než na podněty, jimž byly vystaveny už dříve, ať již to byly geometrické obrazce, barevné skvrny nebo hračky (64). Preferenci nových stimulů a zlepšené rozlišování předmětů, na nichž bylo něco nového, prokázaly i experimenty s mentálně opožděnými dětmi ve věku mezi osmi až sedmnácti lety (170, 395). Na druhé straně, netýkají-li se však změny ve vnějším prostředí přímo daného úkolu, narušují činnost dítěte, a to u mentálně opožděných více než u normálních. Dospělí se při nějaké činnosti nerozptýlí tak snadno jako děti. Ale i k nim některé nové, s tím, čím se zabývají nesouvisející podněty proniknou, a to i v podmínkách, kdy je většina jiných „irelevantních“ podnětů ignorována (168). Adaptace smyslových orgánů zde pravděpodobně nehraje nejdůležitější roli (168). Nejvýznamnější podíl má v podstatě schopnost odkrývat, kdy jde o pravidelnost a kdy o změnu, a schopnost tlumit reakce na vedlejší podněty. Malé děti nemají dosud takovou zásobu zkušeností, aby

věděly, co mohou očekávat, a jsou méně schopné zabrzdit reakce na nové podněty (viz níže). Kromě toho se rozhodně dokáží soustředit na úkoly méně než starší děti (230).

Změny vzbuzují pozornost, dokonce i když nepředchází žádná obzvlášť „nudná“ událost. Když například po stisknutí gumového balónku následovala celá série obrázků a hudba, dítě stlačovalo balónek mnohem častěji (301). Zdá se, že určitá „náklonnost k novému“ opravdu existuje a že na značnou část exploračních her je nutné hledět z tohoto hlediska. Také jí lze, přinejmenším částečně, vysvětlit tendenci propracovávat, všemožně variovat činnosti, příznačnou pro některé hry. Náhodou dosažené nové efekty jsou intenzivně opakovány. U mladých jedinců je možné předpokládat, že se toto „bezúčelné“ propracovávání, rozvíjení činností vyskytuje většinou tehdy, jsou-li jejich dovednosti na takové úrovni dokonalosti, že v kombinaci s nějakou jinou činností jsou náhodně dosažené efekty ještě časté, kdy však zároveň samy tyto kombinující se dovednosti jsou již natolik běžné, aby mohlo být exploatováno to nové, jež jejich spojení přináší. Např. dítě, které už umí stát, ale občas se překulí, když se natahuje pro hračku, může jen tak pro legraci začít dělat jakési kotrmelce, není-li podložka příliš tvrdá.

ZPŮSOBILOST DÍTĚTE A ROZMANITOST

První záměrné vyrytí rýhy do kousku plastelíny nebo pohled na výsledek tahu čerstvě namočeným malířským štětcem mohou být pro malé dítě stejně vzrušující jako první umělecké pokusy pro studenta. Je-li „umělec“ už natolik zručný, že jeho výtvary vzbuzují pozornost jiných

dospělých, jeho činnost se stává „vážnou“. Byly dokonce vysloveny názory, že lidé považují za krásné převážně ty struktury, které obsahují něco neočekávaného (115: kap. XVI) – narušení pravidelnosti nebo jistý stupeň neurčitosti, která se do jisté míry vymyká pochopení. Jaký vliv má to, co je relativně nové nebo mírně stimulující, závisí na úrovni excitace. Je rovněž pravděpodobné, že „optimum“ – optimální míra těchto vlastností se mění podle předchozí zkušenosti jedince a stupně, do jakého je schopen utřídit, zpracovat, intelektuálně zažít nový materiál. Poslouchat to, co již dávno známe, začne nudit. Příliš složitý předmět unaví, nerozumíme-li mu. Ale banální tvrzení, obrácené tak, že získává nový význam, všeobecně známá zkušenost podaná v novém světle, nečekaná variace určitého tématu přitahují naši pozornost.

Lidská schopnost „zachytit“ všechny okolní změny je omezená. Přesto však lidé dovedou zpracovat velmi mnoho z celkové složitosti okolního prostředí. Omezení pokud jde o příjem informací mohou být vyvážena lidskou schopností organizovat informace do skupin, třídít a upravovat je do snáze zvládatelných „balíků“ (245, 246). Pro dospělého člověka s průměrnými paměťovými schopnostmi je nesnadné opakovat dlouhou řadu čísel v daném pořadí, kterou právě vyslechl. Seskupování čísel do řádově vyšších celků to usnadňuje. Je obtížnější opakovat série nesmyslných slabik než větu, která má smysl, ačkoli obsahuje stejné množství slabik. Znalost pravidel, s jejichž pomocí lze daný materiál uspořádat, usnadňuje jeho zpracování. Bezprostřední paměť dětí, jejich schopnost opakovat číslíce, slova nebo věty je menší než u dospělých a zlepšuje se s věkem (67: kap. VII). Děti potřebují víc času pro utřídění zkušeností, nebo si dokonce musí potřebné „škatulky“ při tom, jak se s urči-

tými fakty setkávají, teprve vytvářet (284). Všeobecně znají dospělí více a mají k dispozici větší množství prostředků pro zpracování a intelektuální „zažití“ informací. Proto lze očekávat, že děti, mohou-li si vybrat, budou dávat přednost jednoduché, opakující se „duševní stravě“, která vyžaduje jen málo jakýchkoli dovedností. Že malé děti chtějí slyšet znovu tutéž pohádku a hrát si stejnou hru, je všeobecně známo a snad i poněkud přeháněno.

Řada nedávných studií prověřovala hypotézu, podle které preferování rozmanitosti u dětí závisí na jejich schopnosti zvládnout, utřídit, zpracovat a jinak intelektuálně využít vnímaný materiál. Na obrazovku projektoru byly promítnuty posloupnosti písmen a slov, lišící se jednak stupněm, do jakého se podobaly běžné řeči, a jednak množstvím v nich obsažených nejrozličnějších opakování. Pokusné osoby, děti mezi šesti až patnácti lety a mladí dospělí, měly označit na záznamovém archu ty, kterým dávají přednost. Jak se dalo očekávat, mladší děti dávaly častěji než starší děti přednost sledům, kde bylo více opakování a „jazykovým“ posloupnostem s větší redundancí. Dospělí preferovali náhodné posloupnosti, tj. ty s nejvyšší variabilitou (259). Naproti tomu, když byly jako stimuly použity náhodné geometrické tvary, lišící se počtem (od čtyř do čtyřiceti) ohybů nebo lomů v obryse, všichni volili nejčastěji obrazce s deseti ohyby, avšak mladší děti – oproti starším dětem a dospělým – dávaly častěji přednost tvarům s velkým počtem ohybů, přestože hůře než tito (podobně jako v pokusech s jazykovým materiálem) klasifikovaly tvary a hůře odhadovaly počet lomů (260). Platí-li, že určité větší variabilitě, složitosti v podnětovém materiálu je obecně dávana mírná přednost před jeho snadnou intelektuální zpracova-

telností, pak významné preferování obrazců s mnoha ohyby mladšími dětmi vyžaduje dodatečné objasnění. Autorka vidí jedno z možných vysvětlení ve známé tendenci malých dětí věnovat pozornost spíše částem nějaké struktury než struktuře celé. V tomto smyslu se jim mohly zdát ony obrazce „snadnější“. Ovšem složitost, komplexitu nějaké podnětové struktury, není možno ztotožňovat s její nesnadností. Popelník, miska a mýdlo a holinka se od sebe liší v mnoha ohledech, je však možné je od sebe snadněji rozeznat než kruh a trojúhelník, které se liší jen tvarem, a jsou tudíž „jednodušší“. Tvar může být zároveň velmi složitý i „snadnější“, má-li mnoho rysů, které jej pomáhají odlišit od jiných, ačkoli by přísně vzato stačil jen jeden rozlišující znak. Nadbytečnost „klíčových podnětů“ činí obrazec složitým, ale, je-li k dispozici dostatek času, snadněji rozlišitelným (13: pa. VI). Volba složitých obrazců ve výše zmíněných experimentech mohla být vlastně pouze volbou většího množství času.

VĚK A PREFERENCE OPAKOVÁNÍ NEBO NOVOSTI

To, že děti dávají přednost jak opakování, tak změně, je tak trochu rébus. Děti mají rády opakování, avšak zdá se, že i na novost a rozmanitost reagují víc než dospělí. Je problematické, zda příčina spočívá pouze v okolnosti, že jim více předmětů a více aspektů jeví se připadá nových. Je známo, že děti často ve volné hře přecházejí od jedné činnosti ke druhé. Individuální zvláštnosti, rozmanitost aktivit i hračky – to vše samozřejmě hraje důležitou roli, nicméně šestiletí stráví v průměru obvykle více času u jedné činnosti než tříletí (56). To, že se mladé opičky nabaží nových předmětů po-

maleji než starší opice (375, 377) a že se děti s větší frekvencí vracejí pohledem ke složitějšímu obrázku než dospělí (34), bývá rovněž uváděno jako důkaz pro preferování novosti a složitosti mladými. Tyto ukazatele však také mohou znamenat jen to, že děti mají potřebu si zážitky opakovat, déle si věci prohlížet a manipulovat s nimi, tj. dostat vícekrát stejnou informaci. Čas, po který se pokusné osoby na nějaký obrazec dívají, rychlost příslušné reakce, frekvence návratů k jeho pozorování, to, kolikrát je označen jako preferovaný, délka časového intervalu, než obrazec začne jednotlivé pokusné osoby nudit – to vše jsou sice ukazatelé „preference“, avšak nemusí být navzájem zaměnitelné.

Je ovšem rovněž dobře známo, že se malé děti snáze rozptylují než starší. Do určité míry jsou jim podobné děti, jejichž inteligence nedosahuje normálního standardu; i ty se snadno rozptylují. Výzkumy s těmito dětmi prokázaly, že se neliší od dětí s vyšší inteligencí v rychlosti, s jakou reagují určitým pohybem na daný klíčový podnět, nýbrž v tom, za jak dlouho pochopí, který podnět je relevantní (důležitý). Zdá se, že svou pozornost rozdělují rovnoměrněji (396). Je možné, že to platí i pro normální děti na různých věkových úrovních. Starší děti se sice naučí rozlišovat více aspektů prostředí, ale také se naučí některým věnovat více pozornosti a jiným méně. Jejich pozornost je tedy selektivnější. Malé děti a mentálně opoždění jedinci jsou skutečně schopni rozlišit méně dimenzí daného objektu a méně aspektů určité události, ovšem zaměřují se na ně také mnohem náhodněji, takže se zdá, že je lze snadněji rozptýlit (396). V této situaci mohou samozřejmě nové stimuly dominovat.

Ruští badatelé rovněž považují defekty pozornosti

(jako celkový rámec zde slouží problematika orientačních reflexů) za příčinu snadného rozptýlení duševně inferiorních a velmi malých dětí. Sokolov (339) rozlišuje dva hlavní aspekty orientačního reflexu: obecné vzrušení a zvýšení pozornosti vůči specifickým podnětům. Na smyslové orgány dopadající podněty (např. světlo nebo zvuk) produkují dva typy elektricky měřitelných proudů. Jeden vychází z příslušného senzorického nervu (např. optického nebo sluchového) a směřuje do mozkové oblasti odpovědné za danou smyslovou oblast (vidění nebo slyšení). Tak vznikají specifické vizuální nebo auditivní reakce. Druhý proud je evokován na základě optického nebo sluchového podráždění subkortikálních center, zvláště retikulární formace (viz též kap. 3). Odtud se podráždění šíří do celé mozkové kůry, čímž zvýší její celkovou bdělost a připravenost organismu „reagovat“. Tato reakce má delší průběh, návyk se však vytváří rychleji než u kortikální orientační reakce, která trvá jen krátký čas, déle však odolává opakované stimulaci (339). Soustředění na určitý úkol je závislé na kontinuálních kortikálních orientačních reakcích, provokovaných podněty ohodnocenými kortexem jako nové nebo jinak významné. Na rozdíl od Broadbentovy teorie (viz výše) Sokolovova teorie předpokládá, že přicházející informace jsou důkladně analyzovány kortexem dříve, než dojde ke koncentraci a ohraničení ohniska podráždění. Tak se utlumí prostřednictvím retikulární formace reakce na vedlejší a náhodné podněty. U mladých a retardovaných jedinců nemůže k tomuto utlumení dojít (227), protože kortikální orientační reakce jsou slabé nebo chybí vůbec. Důsledkem je, že reagují na všemožné vedlejší bezvýznamné podněty z okolního prostředí.

Tento problém má mnoho stránek, včetně problémů

týkajících se chování opic a lidí s lézemi ve frontálním laloku (372: kap. III). Léze, případně dráždění frontálních laloků, zhoršují provádění úkolů vyžadujících bezprostřední paměť (374). Jedinci s takovými lézemi mají tendenci setrvávat na způsobech jednání, které sice dříve byly, ale už nejsou úspěšné. Nedovedou se přizpůsobit. Zdá se, že jsou neschopni využívat záznamů krátkodobé paměti (372: kap. 5). Současně jsou však vnímavější na jakoukoli novější událost. Vysvětlení tohoto jevu se opírá o předpoklad, že poškození funkcí frontálních laloků zablokuje veškeré živočichem dříve preferované způsoby jednání, včetně sklonu reagovat na nové (55, 249). Jiným závěrem, který vyplynul z výzkumů, je to, že zvířata s lézemi ve frontálních lalocích se vrací ke starým, již dobře zafixovaným a navyklým způsobům chování, nemohou-li zvládnout nějaký úkol, a také to, že defekt spočívá především ve neschopnosti zaregistrovat pořadí, v němž k jevům došlo a řídit se jím (372: kap. III).

I normálnímu malému dítěti činí poslušnosti neskálope. Dáme-li čtyřletému dítěti úkol zreprodukovat pořadí korálek nebo sled, v němž visely na prádelní šňůře šatičky pro panenku, zapamatuje si správně všechny tvary korálek nebo kusy šatstva panenky. Je však pro něho nesnadné seřadit je do původního pořadí (179). Děti předškolního věku jsou docela úspěšné v hrách, v nichž je třeba něco uhadnout, jsou-li šance v poměru 75 ku 25 procentům. Přiklání se prostě tomu řešení, které přináší větší počet odměn (343). Vedou si však v těchto hrách hůře než starší děti, jestliže je při řešení třeba přihlížet ke vzorci či poslušnosti předcházejících událostí (78, 141). Schopnost provádět „pořádací úkoly“, tj. úkoly, v nichž je třeba seřadit nějaké objekty do určité poslušnosti, se zlepšuje s věkem. To by mohlo

znamenat buď že mladší děti si poslušnosti jevů nevšímají na prvním místě, nebo že mají menší schopnost zpracovávat a vybavovat si bezprostředně předcházející jevy, nebo že se dají snadněji rozptýlit vedlejšími, nedůležitými, ale jim nápadnými klíčovými podněty, nebo že užívají jinou „strategii“ než starší děti (tj. raději opakuji, co již dříve vedlo k úspěchu, než aby se snažily najít nějaké opakuji se závislosti v materiálu), nebo hůře rozlišují mezi počtem „plus a minus“ – „správných a nesprávných“ případů, blíží-li se jejich distribuce (rozdělení) poměru 50:50.

Není dosud jasné, do jaké míry lze vývojové změny srovnávat s následky poškození dospělého mozku. Je totiž známo, že poškození stejného místa mozku má na starší subjekty poněkud odlišné účinky než na mladší (372: kap. VII). Zvýšenou pozornost vůči čemukoli, co „právě teď“ přestalo být vidět nebo slyšet a neschopnost měnit své reakce, přestože již nejsou adekvátní situaci, nelze pravděpodobně vysvětlovat stejnými mechanismy (372: kap. V).

Otázka, zda se reakce na novost a změnu s rostoucím věkem systematicky mění, je složitá. Nemáme žádné nesporné doklady pro to, že by se mladší děti za všech podmínek soustřeďovaly hůře než starší, např. jde-li o jevy relativně stejně nové jak pro starší, tak i pro mladší děti, nebo jsou-li přiměřeně stejně náročné na zručnost. Harlowovy malé opičky (150) si vydržely hrát s jednoduchými hlavolamy během mnoha pozorování zcela bez odměny, aniž by projevovaly známky nudy. I děti se dovedou dlouho soustředit na činnost, která je zajímá. Experimentální výsledky řady studií zabývajících se délkou času, po který si děti spontánně hrají s hračkami, jasně naznačují, že „složitost“ hraček, tj. slo-

žitost v tom smyslu, že představují pro dítě určitý problém, je důležitým faktorem ovlivňujícím čas, po který si děti s danou hračkou hrají. Tak například děti od tří do pěti let si hrály v průměru nejkratší dobu s jednoduchým malým červeným autíčkem. Naproti tomu hračka, u které bylo třeba něco montovat nebo se v ní uplatňoval jednoduchý mechanický princip, stála na škále oblíbenosti vysoko (257). Jak ukázal Berlyne, je nutné rozlišovat mezi novostí jako následkem smyslových změn a novostí, kterou přináší intelektuální „hlavolamy“. Není dosud jasné, zda mezi těmito dvěma druhy existuje nějaký s rostoucím věkem dítěte systematicky se měnící vztah.

Existuje tedy mnoho faktorů ovlivňujících reakce na novost a změnu, které tvoří značnou část hrovných aktivit. Fyziologické mechanismy mladého organismu k udržování stálého vnitřního prostředí (homeostázy) jsou hůře organizovány. Děti jsou snadněji vzrušeny změnami a pomaleji si přivykají na nové a náhlé podněty. Lze je snadněji rozptýlit, ať již proto, že nedovedou tlumit pozornost vůči vedlejším, nedůležitým senzorickým změnám, nebo proto, že mnohem menší počet jevů je pro ně nějak významný, nebo proto, že se ještě nenaučily, čeho si není třeba všímat, co je možno ignorovat. Mají kratší rozpětí bezprostřední paměti a jen s obtížemi dovedou odložit své reakce. Je třeba mnoha dalších výzkumů, než budeme znát přesnou souvislost mezi těmito faktory a stupněm vývoje specifických mozkových struktur, i když svůj podíl zde má nepochybně i celková nezralost mozkové kůry. Nejsou ještě jasná některá základní fakta pokud jde o chování, např. zda existují při sledování libovolného aspektu nějakého vjemu věkové rozdíly v počtu přesunů pozornosti za časovou jednotku a

rozdíly v množství těchto přesunů z hlediska jejich časového rozložení. Také je nutné uvážit účinky zkušenosti. Nehledě na to, že mladší děti kromě preferování nového mají vyvinuto méně apriorních zaměření co se týče reakcí a nemají dostatek zkušeností s rozlišováním různých stránek jevů, má starší dítě k dispozici více informací, s jejichž pomocí dovede lépe utřídit a klasifikovat nové jevy, což mu umožňuje reagovat rychleji a dříve pustit problém z mysli.

V reagování na změnu jsou zahrnuty všechny tyto aspekty, není však pravděpodobné, že by bylo možno je všechny vysvětlit jediným procesem, a také se asi všechny nemění spolu s rostoucím věkem a zkušeností stejně. Jejich komplexní vliv na chování nám doposud nedovoluje dělat definitivní závěry o změnách souvisejících se stářím dítěte. Protože pro malé dítě je prostě více jevů nových a má k dispozici méně reakcí, jež jsou navíc nepřilíš rozmanité, můžeme předpokládat, že k tomu, aby setrvalo v určité činnosti, bude zapotřebí více změn odehrávajících se ve vnější sféře (v porovnání s dospělým, který může do situace vnášet rozmanitost vlastní aktivitou). Nemůžeme očekávat, že dítě nadlouho zabaví papír a tužka. Matematik nebo malíř bude mít se zábavou mnohem menší obtíže. Dítě vyžaduje větší podporu zvenčí. „Co mám dělat, mami?“ ptá se věčně, jakmile se dostalo ze stadia, kdy běhalo za každým poletujícím listem a sbíralo každé smítko a lesklý obložek. Umělec stráví s kouskem modelovací hlíny pravděpodobně delší dobu než dítě, zatímco dospělý bez příslušného výcviku bude asi touto činností znuděný velmi brzy, ještě dříve než dítě.

VLASTNOSTI, KTERÉ PŘITAHUJÍ POZORNOST DÍTĚTE

Pozornost dítěte i jiných savců přitahuje novost a změny všeho druhu. Cokoli nového, velkého, pestrého, hlasitého, co se pohybuje, létá, zvoní, svítí, co je barevné, co náhle zavoní nebo je na omak drsné, je přiměje se zastavit, pozorovat a poslouchat, každopádně alespoň zpočátku. Pokračující změny podporují udržení pozornosti: neexistují však, pokud vím, žádné experimentální studie, které by porovnávaly reakce dětí na nové předměty s jejich reakcemi na předměty již známé, u nichž mohou být aktivní manipulací vytvářeny různé změny, nebo s reakcemi na objekty, které mohou být všelijak urovnávány, rozkládány na jednotlivé části nebo naopak skládány dohromady a vůbec ty, které v sobě zahrnují určitý problém. Podle některých badatelů objekty, u nichž je třeba něco řešit, např. v experimentech s opicemi různé zarážky, petlice, háčky, u dětí zase stavebnice a „hlavolamy“ vyžadující postup podle pravidel, udržují pozornost lépe než nové předměty, které sice vyvolávají určitý nepříliš velký počet reakcí, jsou však méně využitelné, i když zpočátku mohou vzbuzovat více pozornosti. To by vcelku odpovídalo známé zkušenosti, že drahé hračky často jsou brzy odhozeny a dítě se vrátí k něčemu, co je lépe zaměstná.

Překvapující, nečekané jevy, které vzbudí vzájemně protichůdné očekávání nebo reakce (34), zvýší bdělost dětí i dospělých, avšak reakce na tyto změny závisí značně na dřívějších poznatcích dítěte a jeho obeznamovanosti s daným materiálem. Další vlastnost, která přitahuje pozornost, je složitost (komplexita) materiálu, přičemž sám tento pojem je dosti „komplexní“. Může se vztahovat na počet různých aspektů předmětu, počet lo-

mů, ohybů v obrázku, obtížnost pasáže nějakého textu pro určitou osobu, vyplývající z její nedostatečné znalosti jazyka atd. Posledně jmenovaný případ je podle definice „obtížný“, zatímco „tvarová“ složitost může naopak diskriminaci usnadňovat. I děti s nižší inteligencí se naučí rozlišovat běžné předměty, které mají mnoho rozlišujících znaků, avšak diskriminace zcela jednoduchých obrazců, jako jsou čtverce a trojúhelníky, lišící se od sebe jen tvarem (396), jim dělá větší obtíže. Složité předměty mohou být tedy oblíbené, protože je lze snadno rozlišovat, nebo proto, že toho na nich je více vidět. Existuje ovšem dost dokladů, že jedinec, pokud je úkol příliš složitý, to znamená tak nesnadný, že permanentně vede k neúspěchu, se mu bude, obecně řečeno, vyhýbat. Hra musí odpovídat schopnostem a možnostem dítěte, aby si vůbec takto hrálo.

Nejširší třídou vlastností, jež přitahují dětskou pozornost, je kategorie naučeného. Cokoli, co je pro dítě nějak významné – tj. co bylo odměněno nějakým pamlskem či úsměvem nebo co je asociováno se závažnými událostmi, co je známé nebo v dané souvislosti pravděpodobné, má větší naději být zpozorováno než jiné podněty. Každý např. uslyší své vlastní jméno, i když z ostatních akustických podnětů k němu pronikne jen velmi málo (363). Charakteristiky předmětů v blízkosti „pamlsku“ jsou zpozorovány spíše než vlastnosti předmětů vzdálenějších.

Co dítě zpozoruje, závisí samozřejmě i na zralosti celého jeho percepčního aparátu (včetně faktorů pozornosti a paměti), na dřívější diskriminační činnosti a myšlenkových „škatulkách“ (klasifikačním aparátu), které má k dispozici. Stačí několik příkladů. Nemluvnata sledují blízké předměty. Toho, co je poněkud dále, si všimají,

až když jsou starší. Děti předškolního a školního věku považují všeobecně předměty za větší, než ve skutečnosti jsou. Jsou více ovlivněny tím, co je v bezprostředním okolí „figury“*, než dospělí (286). Na druhé straně, mají-li říci, zda je nějaký tvar vodorovný, jsou méně než dospělí ovlivněny vzdálenějším pozadím, např. stěnami místnosti nebo okrajem papíru. Děti si méně uvědomují přesné rozdíly mezi konfiguracemi. Ukážeme-li jim složitý útvar, vidí nerozlišenou masu a nějakou výraznou podrobnost (369) a reagují jen na ni (88). Děti potřebují větší množství klíčových podnětů než dospělí, aby zůstalo jejich vnímání stále, jestliže se předmět pohybuje (382). Ačkoli děti od věku osmnácti měsíců do pěti let umí tvary rozlišovat, není pro ně tvar předmětu rozhodujícím aspektem. Pro mentálně defektní i pro velmi malé děti je důležitějším klíčem (vodítkem) pevnost, obrys a velikost figury než to, zda je špičatá nebo kulatá. Kolik pozorností si předmět získá, záleží i na míře neurčitosti (v informačním smyslu) s ním spojené (33). Obecně řečeno, čím je informace méně, tím je horší výkon a (v určitých mezích) naopak roste zvědavost a čas předmětu věnovaný. Dětský výkon v percepčních úkolech je horší než výkon dospělých, potřebují větší informační redundanci a pravděpodobně „operují“ v systému s větším šumem. Za těchto okolností je zcela na místě u nich očekávat větší percepční zvědavost.

Zdá se pravděpodobné (ačkoli žádný výzkum v tomto směru neznám), že pozornost nemluvnat (stejně jako mladých šimpanzů) přitahují velmi malé předměty, zvláště

* Termín „figura“ v tomto kontextu označuje hlavní objekt (útvary, obrazy), který je třeba ve zrakovém poli odlišit od ostatních objektů, tvořících tzv. pozadí (pozn. red.).

tě když tvoří nepravidelnosti na nějakém povrchu. Chmýříčka na šatech, drobký na talíři, lesklé kamínky, mateřská znaménka na kůži atd. provokují obvykle dítě k dotyku nebo „uchopení“.

Existují rovněž určité experimentální důkazy pro to, že jednotlivé smysly jsou v různém věku různě důležitější. Mladší děti např. zkoumají předměty jejich ohmatáváním a manipulováním s nimi, což však ve věku mezi pěti a šesti lety ustupuje a děti se stále více omezují na prohlížení, nejde-li ovšem o objekt pro ně naprosto neznámý. V tomto případě i starší děti s předmětem manipulují (394). Tato fakta mohou znamenat buď to, že některé smysly jsou v určitém věku důležitější než jiné, nebo to, že děti zkoušejí více reakcí, jestliže nemají dostatek prostředků ke klasifikaci nového předmětu.

POHYB A OPAKOVÁNÍ

Čtyřletou holčičku napomenuli, aby si nehrála s nádobím na stole; odpověděla, že by se její ruka nudila, kdyby přestala. Nepřetržité pohybování rukama a nohama, neschopnost posedět delší dobu v klidu, náhlé výbuchy „bláznivé“ aktivity, tj. bezúčelné pobíhání, neúčinné opakování pohybů apod. – to jsou hlavní rozdíly, jimiž se odlišuje chování dětí od chování dospělých.

Jednotlivé děti se dokonce již těsně po narození výrazně liší tím, jak jsou aktivní. Má to asi genetický podklad, i když k obecné úrovni aktivity přispívá mnoho dalších faktorů (viz kap. 2). Tak například možnost znovu se pohybovat působila u zvířat, jimž bylo předtím v pohybech zabráněno, v experimentech s učením stejně jako jiné odměny (posílení). Změny okolní teploty, zvláště u mladých živočichů, jejichž tělesná teplota není

ještě dokonale regulována, také aktivitu ovlivňují, stejně jako náhlá a intenzivní vnější stimulace, která uvede do pohotovosti mechanismy, jež zajišťují reakce organismu v krizových situacích, a menší změny v prostředí, které podněcují exploraci a manipulaci. Občas se objevují náznaky, že pro každou aktivitu – svalovou, senzory, explorační a manipulační – existují speciální „pudy“ (drives). Ale právě mnohočetnost předpokládaných pudů způsobuje, že ztrácejí svou vysvětlovací hodnotu, což však na druhé straně není důvod pro stírání rozdílů mezi různými typy aktivity.

NEKOORDINOVANÉ (KROUTIVÉ) POHYBY

Vysvětlení pro trvalý pohybový neklid mladých jedinců, bezdůvodné ohýbání nohou, rukou, paží, měnění polohy těla (odlišující je od víceméně uměřených a uvažovaných činností dospělých) je třeba hledat v nevyzrálosti regulačních procesů, tj. tlumení náhodné aktivity a její integrace s vyvíjejícími se volnými akcemi. Vývoj volní regulace potřebné pro sezení, stání a chůzi, probíhá v přesných posloupnostech. Platí to i pro manipulování s předměty. Počáteční nediferencované úsilí je nakonec podřazeno jemné regulaci, nutné pro zvedání předmětů, psaní nebo šití (148, 233). Zmíněné posloupnosti se rozvíjejí paralelně se vzrůstající diferenciací a zráním příslušných oblastí v mozku. Kromě jiného, neurony podílející se na nervové činnosti musí získat ochranné pochvy (tzv. myelinizace), aby mohly dobře fungovat, někdy však počátek funkce myelinizaci předchází (293, 315). Dá se obecně říci, že jistota, jemnost a efektivnost pohybů vzrůstají s věkem. Jedním z důsledků dospívání mozku je lepší organizace a integrace. Nekoordinované

pohyby mladých savců jsou průvodním jevem souvisejícím s jejich nezralostí a mají svou funkci při udržování a dalším rozvíjení regulace (140).

Nepřesné, nediferencované, spíše hrubé než jemné pohyby samy o sobě nejsou nezbytnou charakteristikou hry, podporují však pravděpodobně dojem bezúčelnosti a nezaměřenosti dětských činností, a tudíž dojem, že jde o „hrovou“ aktivitu.

EXCITACE

Náhlé výbuchy zjevně ničím nepodněcené aktivity, nutkání pobíhat kolem dokola, křičet a takřkajíc „pustit páru“, s nimiž se velmi často setkáváme právě u mláďat, jsou nezřídka považovány za jakýsi „punc“ hry. Přímá tato souvislost nebyla, pokud vím, speciálně zkoumána. O mechanismech týkajících se podněcování, provokování a mobilizace savců a člověka k činnosti je toho ovšem známo dost. Zvláštní důležitost při tom má oblast zahrnující část zadního, středního i předního mozku, známá jako retikulární formace (viz výše a kap. 3). Lze ji považovat za něco jako nepřímé relé a zesilovací systém pro senzory podněty. Má oboustranné spojení jak s vyššími centry, tak i efektorickými vlákny směřujícími k nižším oblastem. Retikulární formace má společně s jistými oddíly sousedícího hypotalamu, které převádějí senzory podněty přímo do vyšších center mozkové kůry, základní význam pro udržování bdělosti, pohotovosti organismu. Jak spojení k mozkové kůře, tak i od ní zpět k retikulární formaci tvoří releové smyčky (obvody). Přímá elektrická stimulace retikulární formace má za následek excitaci živočicha; léze v této oblasti naopak brání dosažení excitace, nebo ji silně omezuje (4, 86, 235). Nezralý mozek se od dospělého liší v mno-

ha ohledech, zvláště pokud jde o vyšší korová centra (101, 293). Bylo konstatováno, že vzruchové schéma novorozeňat připomíná jeho průběh u dekontikalizovaných zvířat a že schéma v podobě, v jaké je známe u dospělých jedinců, se vyvine, teprve když kortex „dozraje“. Reakce mladších dětí na vnější podněty jsou zřetelně méně selektivní. Můžeme tedy odvodit závěr, že časté, krátké a zdánlivě ničím nezapříčiněné výbuchy obecné aktivity u mláďat mohou vznikat, protože bezvýznamné, vedlejší, náhodné a irelevantní podněty mají na rozdíl od dospělých téměř stejnou šanci vyvolat krátkou obecnou reakci jako podněty důležité a relevantní. Stimulace, která excituje mladý organismus, aniž by jej přitom vyčerpávala, urychluje proces zrání (199).

AUTOREGULAČNÍ PROSTŘEDKY

V jistém smyslu je hra v podstatě opakováním. Je dávno známo, že nemluvnata a děti spontánně „procvičují“ každou novou dovednost, jakmile si ji osvojí. Nemluvnata vykonávají sací pohyby bez přítomnosti odpovídajícího podnětu, žvatlají, i když je nikdo neposlouchá, mávají pěstičkami a dívají se na ně, vytahují se vzhůru ve snaze se postavit a pohybovat se od židle k židli, i když je nikdo za to nechválí ani jinak neodměňuje. Tyto a podobné hry se objevují příliš brzy a jsou příliš univerzální, než aby se daly vysvětlit tím, že se jim děti naučily prostřednictvím odměn (posílení). Psycholog Baldwin je roku 1890 označil jako „cirkulární reakce“ a předpokládal, že vznikají reflexním způsobem v důsledku automatické reevokace činnosti stimuly, které sama tato činnost produkuje. Dítě pláče, slyší se plakat, a to je podněcuje, aby v tom pokračovalo. Piaget tento výklad akceptoval a rozšířil v tom smyslu, že k podnětům, které

vyvolávají tyto reakce, přiřadil podobné stimuly z prostředí, jež se postupně stávají jejich součástí, a tak provokují komplikovanější – víceúrovňové sekundární cirkulární reakce. Nové efekty docílené náhodnými akcemi jsou pro opakování takovýchto akcí zvláště důležité. Např. náhodné strčení do chrastítka způsobí, že se hračka houpe nebo vydává zvuk. Pohyb (strčení) je pak opakován právě ve snaze vyvolat tyto nové efekty. A opačně, za určitý čas se akce a percepce – původně takto náhodně vyprovokované – stanou součástí dětského repertoáru a dítě je zkouší provádět s jinými, podobnými předměty. Opakování a další náhodné změny vedou opět k novým zkušenostem a dalšímu, jimi ovlivněnému opakování. Nakonec se dítě stane schopným různě své akce variovat a systematicky je zkouší, sledujíc různé konečné efekty (viz kap. 2). Shazuje předměty z různých míst, tluče lžící do hrnku, do stolu, do lahví atd., což mu přináší více informace, než kdyby šlo o prosté opakování. Tento proces je možné rovněž interpretovat jako podmiňování, tj. jako asociaci pohybu a senzorického jevu, jež je následována (posílena) odměnou, kterou je v tomto případě částečná změna v okolním prostředí (34).

Zdá se mi výhodné, přiřadíme-li cirkulární reakce k jiným mechanismům sloužícím regulaci činnosti organismu na základě jejich účinků. Podobně jako u automatických, samočinně se regulujících zařízení, existují v organismu zpětnovazebné smyčky mezi centry řídicími pohyb a ústředími přijímajícími signály, jejichž úkolem je podat bezprostředně po provedení akce zpětnou informaci, zda bylo dosaženo cíle či nikoli, případně zaznamenat diskrepanci mezi sledovaným a dosaženým výsledkem. Aby se ptačí mládě naučilo normálnímu zpěvu, je

nutné, aby samo sebe slyšelo zpívat (viz kap. 3). Rovněž tak je pro vývoj normální řeči důležité dětské žvatlání a jiné formy „procvičování“ (393).

Jsou-li normální zpětné signály nějak zkreslené, opožděné nebo prostorově posunuté, narušuje to výkon. Můžete-li při kreslení hvězdičky sledovat pohyby své ruky jen v zrcadle nebo na televizní obrazovce, která zkresluje úhel, v němž byste své pohyby normálně viděli, za normálních okolností rychle a „hladké“ tahy se zpomalí, stanou se trhanými a chybnými. Čím je zkreslení větší a nesystematičtější, tím více pohyby ovlivňuje (337, 338). Upravíme-li sluchátka tak, že člověk neslyší svou řeč jinak než s určitým zpožděním, jeho výkon se zpomalí a může to vyvolat závažné řečové poruchy, dosti podobné koktání. Pro neurofyzilogický i behavioristický přístup k problematice chování je pojem „zpětné vazby“ nutný (140, 290). Zrakové signály i svalové počítky jsou důležitými složkami informace, jež přichází zpět do centra a reguluje tak pomocí centrální nervové integrace další činnost.

Je dosud předmětem sporů, zda existuje určitý typ zpětné informace, který je důležitější než ostatní. Jedna koncepce tvrdí, že počítky vyvolané přímo vlastními pohyby individua a porovnávané (korelované) s viděným jsou naprosto nezbytné (podmínkou sine qua non) pro normální vývoj (158, 159). Podle jiných názorů stačí jakákoli konfrontace mezi dvěma vnějšími zdroji informace nebo vůbec jakákoli informace, kterou aktivní (řídící) složka obdrží o výsledku své činnosti (171). Stejně tak je nejasné, zda uvědomění si spojitosti mezi vlastními akcemi a jejich výsledky, ke kterému u dětí dochází, je pouhým důsledkem procesu zrání, nebo zda jde o složitý, učením podmíněný efekt (viz výše). Děti

zřetelně projevují známky radosti a potěšení, mohou-li vlastními činnostmi působit na lidi nebo předměty, přičemž naprosto nezáleží na tom, zda jsou dosažené efekty – s ohledem na jejich ocenění pamlsky či pochvalou – dobré, indiferentní nebo špatné. Při popisech hry jsme toto chování označili jako „potěšení“ z toho „být příčinou“, nebo „zvládání zkušeností“ (Freud, viz kap. 2), či „motivace účinkem“ (380). Zbývá ještě objasnit, zda je třeba postulovat odlišné mechanismy pro vnímání změn a účinků, které vyprodukoval sám subjekt, a těch, které na dodatečné informaci z nervových zakončení ve svalech nezávisí. Zdá se však rozumné předpokládat, že nějaká forma zpětnovazebních mechanismů se v základu her tohoto druhu uplatňuje.

Podle Piagetovy teorie mají cirkulární reakce dvě funkce: jednak postupně měnit činnosti tak, aby odpovídaly přicházejícím informacím (akomodace) a jednak tyto informace začleňovat mezi dosavadní reakční schémata a klasifikační prostředky (asimilace). Druhou ze zmíněných funkcí můžeme zhruba přirovnat k procesům kódování a ukládání informace v paměťových zásobnících kybernetických modelů. V těchto modelech je prosté opakování i opakování s variacemi akcí nutno přičíst zpětnovazebním procesům. Snad je možno analogicky předpokládat, že některé druhy senzomotorické hry jsou navenek se promítající manifestací takovýchto regulačních procesů, jež se později v dospělosti stanou automatickými, skrytými a zkratovými.

POZNÁMKY K SENZOMOTORICKÉ HŘE

Hra spočívající v různých prostorově orientovaných pohybech, manipulaci s předměty a v těchto činnostech obsažené řízené percepce je typická pro prvních osmnáct

měsíců života, kdy se i poprvé objevuje. Není ovšem na toto období omezena. Hra vyžadující složitější dovednosti, v nichž jsou zahrnuty dovednosti jednodušší, je stejně častá jak v předškolním věku, tak v obdobích pozdějších, i když rozdíly mezi jednotlivci se s narůstajícím věkem zvětšují.

Senzomotorickou hru, co se týče její pohybové stránky, je možné rozdělit na: a) „kroutivé pohyby“, tj. pohyby objevující se před nástupem plné volní regulace; b) „bezúčelné“ náhlé výbuchy činnosti bez zjevné příčiny, případně s příčinou, jež se zdá neadekvátní; c) „opakovací činnost“, tj. spontánní procvičování pohybů od jakoby nutkavého opakování pohybů v raném dětství přes nekonečné pobíhání a šplhání po všem možném u malých dětí až po plánovitý sportovní trénink. I když o tom víme doposud jen velmi málo, je snad možno oprávněně tvrdit, že podmiňující faktory těchto tří aspektů hry jsou poněkud odlišné. Nedospělost kortikální integrace má největší důležitost při vysvětlování „kroutivých pohybů“. Bezúčelné náhlé výbuchy činnosti pravděpodobně závisí více na celkové úrovni excitace a nedostatečném rozlišování mezi podněty. Třetí typ, tj. opakovací činnost, od zmíněného jakoby nutkavého opakování prvotních, raných pohybů k cílevědomě plánovanému procvičování složitých dovedností, může souviset s ontogenicky odpovídajícím typem zpětnovazební regulace a úrovní její integrace v mozkové kůře i na nižších stupních. Cílevědomě plánované cvičení je asi organizované na nejvyšší cerebrální úrovni, zatímco ono jakoby „nutkavé“ procvičování, např. výše zmíněná spontánní vykonávání různých pohybů v raném věku, se projevuje jen do té doby, než mozková kůra zcela dozraje.

Senzomotorická hra, přistupujeme-li k ní především jako k reakci na vnější svět, může být rozdělena na explorační, manipulační a procvičovací hru. Ne každou explorační, kde není cílem odměna nebo vyhnutí se bolesti, lze nazvat hrou. Nejelementárnější pátrací reakcí je pravděpodobně „orientační“ reflex. Můžeme při něm pozorovat nastavování uší, rozhlížení se, změny v dýchání, srdečním tepu, velikosti oční panenky a další fyziologické průvodní jevy „ostražitosti“. Zde nejde o hru. V průběhu seznamování se s něčím novým, jakmile zájem překročí určitý bod mezi strachem a „obeznámeností“, nastupuje explorační. Jiný takový bod existuje mezi „obeznámeností“ a nudou; můžeme jej nazvat hrový. Zkusmé přiblížení se k něčemu není hrou. Delší nebo opakovaný kontakt, nedoprovázený strachem, hrou je. Takovýto kontakt – pokud to není jen cesta k získání pamlsku – je možné rozdělit na: (a) „explorační“ hru, jsou-li předmět nebo zkušenost poměrně nové; (b) „manipulační“ hru, neposkytuje-li další informace již předmět sám o sobě, ale to, že se s ním něco dělá; (c) „procvičovací“ hru, kdy vyskytnuvší se další změny se týkají spíše činnosti než objektu, a (d) „opakovací“ hru, při níž opakováním, ať již s obměnami nebo bez nich, dochází k zařazení, utřídění nebo zakódování zkušenosti.

Existuje mnoho podmínek, kdy můžeme se značnou pravděpodobností explorační označit jako hrové. Mladší organismy se rychleji vzruší změnami v okolí než starší, protože jejich regulační mechanismy nejsou ještě tak dobře integrovány. V důsledku toho dochází k větším reakcím na novost. Také náhodné či „irelevantní“ podněty budí u mladých jedinců reakce, které by zralejšími kortikálními procesy mohly být utlumeny. Nedostatek

zkušenosti je další důležitou podmínkou hrového i jiného zkoumání. Mladáta mají i menší možnosti volit podněty podle jejich důležitosti, jejíž rozpoznání závisí na předchozím učení.

„Manipulační“ hra je do určité míry také určena reakcí na novost, zvláště u toho typu změn, k nimž došlo náhodou. Zdá se, že reakce na novost tvoří základ mnoha her a rozvíjení, propracovávání činnosti. Nicméně popisovat tento proces jen jako nějaké téměř pasivní reakce by asi nebylo přesné. Zahrnuje i aktivní „hledání“, tj. prozkoumávání okolí. „Procvičovací“ hru – ať se na ni již díváme z hlediska pohybů, které se na ní podílejí, nebo z hlediska podnětů, které pohyby ovlivňují – je třeba zkoumat v celkovém kontextu společně s regulačními procesy zúčastněnými na utváření obratných, propracovaných pohybů. A konečně – neustálé opakování (s variacemi nebo bez nich) je u mladých jedinců pravděpodobněji než u dospělých z toho důvodu, že více úkolů (ať již si je uložili oni sami, či nikoli) je pro mladé obtížněji zvládnutelných, protože nemají ještě takovou obratnost ani dostatečně vyvinuté kódovací prostředky pro zpracování přijímaných informací. Je možné, že v tom hraje důležitou úlohu i menší rozpětí bezprostřední paměti dětí.

Uvedené kategorie pohybové a explorační hry a jejich podmiňující faktory jsou ve své podstatě spíše plánem výzkumu než přehledem ověřených výsledků. Poskytují však možnost izolovat různé formy hry experimentálně a ověřit, zda podmínky, o nichž předpokládáme, že se zásadně podílejí na jejich vzniku, jejich základem opravdu jsou.

5/ FANTAZIE, EMOCE A HROVÉ PŘEDSTÍRÁNÍ

Má pětiletá dcera a její tříletý bratr přiběhli do kuchyně a chtěli „opravdový“ hadr, „opravdovou“ vodu a mycí prášek, aby mohli umýt panenčin kočárek a autíčko. Po chvíli mytí řekla dcera: „A teď si budeme hrát.“ Poněkud překvapena jsem se zeptala, zda si nehráli stále. A podle ní však právě pracovali. „Hra je jen, když něco děláš jako.“ Dali obrácené židličky do haly a hráli si na to, že jsou v letadle a letí do Itálie. Dcera si přehodila velkou šálu, v ruce přitom držela košík a panenku. Syn si dal na hlavu čapku a byl střídavě tatínkem a pilotem.

Předstírání a vymýšlení si se rozvíjejí od doby, kdy dítě například pije z prázdného šálku pro panenky, chytá neexistující balónky, koupe a krmí panenky, předstírá, že je kočka nebo mlékař, kupuje koláče z tvrdého papíru a používá kamínky jako peníze v obchodě, kterým je obrácený košík na prádlo. Vývoj postupuje od občasných náhodných výmyslů k integrovanému a vnitřně důslednému předstírání.

PŘEDSTÍRÁNÍ A VYMÝŠLENÍ SI JAKO ASPEKTY INTELEKTUÁLNÍHO VÝVOJE

Hrové předstírání se vyskytuje nejčastěji ve věku mezi osmnácti měsíci a sedmi až osmi roky. Je to zároveň období, kdy se děti naučí mluvit o věcech v jejich nepřítomnosti a dorozumívat se pomocí jazyka nebo symbo-

lických pohybů. Někteří dětští psychologové se domnívají, že předstírání nebo symbolická hra jsou aspektem tohoto vývoje; za podobné pozorování změn v imaginativní hře v souvislosti s věkem vděčíme však teprve Piagetovi (283).

Piaget předpokládá, že se symbolizace vyvíjí nezávisle na tom, co dítě s předměty nebo ve vztahu k nim dělá. Akce, které po sobě následovaly náhodou, snad proto, že měly nečekané účinky, jsou opakovány téměř v rituální podobě. Piagetova patnáctiměsíční dcera si jednou, když ji dávali do vaničky, držela pramen vlasů, ruka se jí smekla a plácla do vody, načež holčička celý sled těchto akcí okamžitě zreprodukovala. Kdykoli se potom začla koupat, tuto hru opakovala. O předstírání půjde, teprve když tyto rituály začne dítě provádět s jinými předměty, než v nich používalo zpočátku, nebo mimo původní souvislosti. Např. Piagetova dcera měla rituál při ukládání k spánku. Přidržel se polštář, uložila se na bok a dumala si palec. Stejný sled akcí posléze dělala s látkou připomínající polštář, límcem z matčina kabátu a ocasem gumového osla. Ve stejné posloupnosti činností je používáno jiných, „náhradních“ objektů. Cihlu nebo klacík tahá dítě po zemi jako voziček prostě proto, že je možné je táhnout nebo strkat. Opakované sledy akcí se postupně stávají „eliptičtější“ (některé části jsou vypuštěny) a omezují se na symbolické odkazy na předměty, které je původně vyvolaly. Nakonec již nejsou vůbec prováděny fakticky, otevřeně, ale pouze skrytě, „v mysli“ dítěte. Podle Piageta tyto generalizované, v skrytu probíhající činnosti, asimilované do reakčních schémat dítěte, doslova zastupují nebo symbolizují předmět a tvoří tak základ pro dětské myšlení, a to dokonce ještě dříve, než dovede dítě mluvit. Činnosti jsou pro

dítě zcela nezávislé, rovnocenné. Připisuje vlastní akce druhým lidem a předmětům. Medvídkové a krabičky zápalek sedí na hrníčku; panenky pláčí, proto je třeba je pochovat apod. Stejný vztah dítě zaujímá i k činnostem jiných lidí. Dítě drží noviny a prohlíží si je jako otec nebo si dá k uchu lžici jako telefonní sluchátko a všelijak do ní žvatlá.

Později už nejsou reálné náhražky nezbytně potřebné. Dítě houpe imaginární nemluvně nebo hází neexistující míč. Eliptické, skryté, generalizované činnosti, neomezující se již jen na původní předmět, umožňují vznik propracovanějších posloupností hrového předstírání. Dítě dovede hrát místo jednotlivých výjevů celé scény. Zpočátku jsou jejich obsahem některé skutečné události. S medvídkem je podniknut výlet v křesle poté, co se dítě vrátilo z procházky v kočárku. Jsou přehrávány významnější denní příhody. Nejoblíbenější je hraní si na „maminku a tatínka“ nebo na „obchod“. Imaginární předměty nejsou jen nepřítomné skutečné předměty. Mohou to být i „vynalezené“, vymyšlené objekty. Dítě nemělo zkušenost s žádným takovým předmětem, spojuje však uměle několik rysů různých skutečných předmětů. Mnoho dětí má např. imaginární přátele při hraní. Ve dvou letech se má dcera seznámila se světlovlasou tříletou holčičkou, dcerkou hospodyně ze sousedství a považovala ji za nehodnou, protože si přivlastňovala všechny hračky jen pro sebe. Když sousedčina hospodyně odešla a dcera se s její holčičkou přestala vídat, vytvořila si ve fantazii imaginární a stejně nehodnou světlovlasou holčičku s podobným jménem. Postupně mé dítě začalo tvrdit, že její „Katka“ je jiná, než byla ona původní holčička. Stala se mnohem starší, dostala jiné jméno a měla směsici vlastností různých dcerčinych zná-

mých. Můj syn zase vynalezl pana „Dveřníka“, při systematickém obměňování slova „dveře“. Když mu otec řekl, že zná skutečného člověka s tímto jménem, imaginární pan Dveřník si podržel své jméno mnoho dalších let. Postupně mu byl přisuzován každý nějakým způsobem působivý jev, s kterým se chlapec setkal: legrační tvář v kreslené grotesce, ohromné auto a vůbec věci nezvedené i velice chvályhodné.

Zajímavá je v této souvislosti funkce jmen. Čtyřletý chlapec, který slyšel, že naše novorozeně se jmenuje Ondřej, tvrdil, že to není možné, protože Ondřej je jméno pro velkého chlapce. (Jmenoval se tak ve skutečnosti jeho starší bratr.) I starší anglické děti bývají velmi překvapeny, že pro francouzské děti, i když o něm jen „soukromě“ uvažují, je okno „fenêtre“ (a ne „window“). Jméno patří k předmětu. Na druhé straně děti mladší než tři roky zřídka dávají pannám jména. Naše první panna se jmenovala „Julief“, což byla zřejmě zkomolenina jména „Juliette“, s nímž se v té době naše děti setkaly. Asi se přeslechly, ale trvaly na této verzi a dávaly jména Julief postupně po dvě léta všem oblíbeným pannám. Teprve, když byly čtyřleté, začaly dávat pannám stálá jména.

Hrové předstírání ve třetím roce je komplikovanou směsicí jevů skutečně prožitých a imaginárních, vytvořených kombinováním jednotlivých rysů mimo jejich původní kontext. Podle Piageta „dítě nemá imaginární schopnosti, a to, co u něj za fantazii považujeme, je jen nedostatek koherence v myšlení“ (283, str. 131). Příkladem je doslovně zapsaná písnička, kterou naše tříletá dcera složila o očekávaném, ještě nenarozeném dítěti. Řekla jsem jí, že písničku zapíše. „Pozvala ji do našeho domu. Hezké děťátko se narodí. Jednou v polích hol-

čička měla děťátko. Každá růže je šípková a drahé děťátko oslavuje. Bude silné? Dveře jsou zavřené, ale jde se ven se štětcem malovat.“

Když jsem na tomto místě přestala psát, vybídla mě, abych pokračovala, že ještě neskončila. „Radostná novina, dítě se narodilo, jinak to nešlo. Nemůžeme si hrát, protože prší. Některé pršení taje. A když leje, pokopeme školička Řím.“

Dcerka tvrdila, že to není nesmysl, protože máme jet do Říma. Jednotlivé útržky v jejím „zpěvu“ tvořily jednak ustálená slovní spojení, která slýchala (např. „radostná novina“, „hezké děťátko“, „jinak to nešlo“), jednak konstatování běžných fakt (dveře jsou zavřené, prší, není možné jít ven do zahrady malovat) a fragment písničky „Prší, prší...“, s čímž byl asociován fragment nesprávně pochopené informace o tání sněhu. Nejranější spontánně vytvořené „povídky“ a písničky obou mých starších dětí se skládaly z útržků skutečně existujících dětských rýmováček, pospojovaných bez jakékoli souvislosti. Děti se domnívaly, že si je samy vymyslely. Dalším příkladem jsou smyšlená jména. Mé tříapůlleté dítě přineslo svlačec a prohlásilo, že květina se jmenuje „lazponka“, a to proto, že „žije na plotě“ (plazí se po?), má uvnitř malá dvířka, a protože žije mimo dům (venku?)*.

Podle Piageta tříleté dítě v důsledku svého „egocentrismu“ (jenž ovšem má co dělat spíše s nesnázemi při přesouvání pozornosti než s egoismem, viz též kap. 2) nedovede seřadit jevy za sebou a místo toho, aby vytvářelo koherentní pojmy, staví jednotlivé myšlenky do juxtaopozice (vedle sebe).

* V originále je uváděn název květiny „Lingans“, hypotetické složky „cling on“ a „outdoors“ (pozn. red.).

Po čtvrtém roce roste schopnost dítěte uspořádat fakta do správných posloupností, např. při vzpomínání na nějakou událost nebo při vyprávění příběhů. Podobně i hrové předstírání se stává koherentnější a důslednější. Zásahy dospělých, třeba jen polibek, jsou zuřivě odmítány, nejen proto, že vyrušují, nýbrž i proto, že nejsou ve shodě s rolí, do které se dítě staví. Formuje-li však dospělý svůj požadavek tak, aby to vyhovovalo tomu, co dítě „předstírá“, roli, kterou hraje, dítě je víc než ochotné mu vyhovět. V tomto věku už dítě skutečnost a výtvoř své fantazie nezaměňuje, stále více si naopak uvědomuje, že skutečné předměty mají vlastnosti akceptované všemi lidmi a je na ně nutno i odpovídajícím způsobem reagovat. Děti již přesně rozlišují mezi náhražkami (objekty, které „zastupují“ reálné předměty) a skutečnými věcmi a obvykle, mají-li něco předstírat (jsou-li k tomu vyzváni), vyznačují tuto činnost (odlišují je od jiných) tím, že se pochechtávají ap. Autoři často poukazují na fakt, že by se dítě, jakkoli je hrou zaujato, asi dost vylekalo, kdyby kus látky, se kterým zachází (hraje si) jako s miminkem, začal skutečně vydávat křik. Osmnáctiměsíční dítě se však docela dobře může snažit zvednout z obrázku v knížce realisticky nakreslený kartáček na zuby.

Experimenty opírající se o teorii pole (viz kap. 2) ukázaly, že to, zda děti přijmou náhradní předměty, závisí na kontextu, povaze náhražky a právě probíhajících činnostech (334). Žádné dítě mezi třetím až sedmým rokem si nevzalo lepenkové koláče nebo lepenkové nůžky, když předtím dostalo pravé, ačkoli některé z nejmladších dětí je nejdříve vyzkoušely, než je odhodily, nebo je použily jako stavebních prvků ke stavbě „pěšinek“. Když však byly děti o tom, že dostanou skutečné

koláče a nůžky pouze informovány, odmítaly náhradu méně, než když je skutečně dostaly. Na druhé straně většina dětí se spokojila s lepenkovými míči jako náhražkou za gumové. Akceptování nějakého objektu jako náhražky je ovlivňováno jeho funkčními možnostmi a tím, do jaké míry jsou jeho funkce přesně vymezeny. Většina dětí přijala kousky tvrdé hlíny a oblázky místo stavebních kostek, které používala dřívě. Dřevěná zvířata byla jako stavební materiál odmítána, ovšem stejné objekty rozříznuté na polovinu byly akceptovány všemi dětmi.

Změna kontextu podstatně ovlivňuje akceptování náhradních objektů. Při hře s panenkami děti, a starší dokonce více než mladší, ochotně přijímaly lepenkové koláče a lepenkové nůžky, pokud jim ovšem byly nabídnuty tak, aby zapadaly do jejich hry. Jestliže však děti byly zabráný do hry s panenkami a náhradní věci jim nebyly nabídnuty vysloveně jako součást jejich hry, většina dětí náhražky odmítla, zvláště když byla předtím jejich pozornost upoutána pravými nůžkami. Dalším faktorem, který zde hraje roli, je to, jak dlouho si dítě skutečně s určitým předmětem hrálo. Umělé nůžky byly přijatelné namísto reálných, bylo-li dítě již hraním si s pravými nůžkami unaveno. Je to poněkud překvapující a naznačuje to, že děti neuvědomují umělé nůžky jako náhradu za pravé, jakkoli a kdykoli, nýbrž jako *jiný* předmět vhodný pro *jinou* činnost.

POZORNOST A „KÓDOVÁNÍ“

O tom, že se děti s rostoucím věkem zlepšují v rozlišování reality od výtvořů předstírání a fantazie, není, zdá se, důvodu pochybovat. Méně jasné je, na jaké základně se tento vývoj odehrává.

Nedostatečná znalost předmětů, událostí a vztahů mezi nimi je jedním zdrojem tohoto „zmatku“ v přístupu dítěte ke světu. Dospělí jsou pro dítě měřítkem v tom, čemu věřit. Proč by se tedy děti nemohly domnívat, políbí-li je matka na místo, kde se poranily, že polibek funguje stejně jako skutečná náplast? Nevědí-li dospělí, že dostali placebo* místo „opravdové“ pilulky, budou připisovat případný pocit zlepšení rovněž spíše placebo než náhodě nebo úlevě pramenící vlastně jen z toho, že si jejich utrpení někdo všiml. I dospělí zabývající se nějakou složitou problematikou se dopouštějí chyb, které lze brát jako logické omyly (1). Nepřekvapuje, že dítě, kterému dospělí říkají, že sluníčko bude smutné, nepůjde-li si hrát ven a které slýchá pohádky o mluvících vlcích, sloních maškarních karnevalech a o rozpustilých větrících, kteří jsou neposlušní a naschvál foukají, má jisté potíže, chceme-li, aby určilo, podle čeho se dá soudit, že je něco „živé“, nebo si není jisto, zda větru či vodě je možno připisovat nějaký záměr, úmysl apod. Piaget charakterizoval dětské myšlení jako „animistické“ (282). Děti podle něj jednají s neživými hračkami, jako by byly živé, a věří, že kauzální souvislosti je vždy třeba přičítat něčí vůli. Otevřeným problémem zůstává, zda tento „animismus“ je jenom důsledkem nedostatku vědomostí a zkušeností (či dokonce oněch, sice dobře míněných, ale matoucích informací od dospělých), nebo zda k takovým omylům dochází proto, že prostředky (nástroje) logického myšlení dětí nejsou dostatečně rozvinuty, že si dítě není vědomo logických nesrovnalostí a nemožností. Ve studiích, které v plném rozsahu opakovaly Piagetovy výzkumy, s tím rozdílem, že se v nich

* „Prázdný lék“. Prostředek podobající se léku jen po vnější stránce, ale bez farmakologického účinku (pozn. red.).

v různém stupni zlepšila jejich metodologická úroveň, se zjistilo, že sledy, v jakých děti s přibývajícím věkem začínají chápat různé logické vztahy (100, 225, 335, 383), jsou dosti stabilní.

Bylo prokázáno, že výkony mladších dětí v úkolech vyžadujících logický úsudek ovlivňuje i způsob, jakým jsou úkoly dítěti předloženy, počet položek, s nimiž se musí současně nebo postupně vyrovnávat, sled, v jakém jsou mu poskytnuty důležité informace, i to, kolik je v nich nadbytečnosti a šumu (zbytečného, nedůležitého, vedlejšího), ale také skutečnost, že některé problémy a pojmy zahrnují více logických kroků než jiné, nebo vyžadují některé „mimologické“ operace, např. měření, které dítě nemá ještě v dostatečném stupni zvládnuty (45, 112, 189, 191, 336, 383, 384). Kromě toho se u dětí může lehce stát, že neporozumí nebo zapomenou počáteční instrukci, co mají vlastně dělat, a z ničeho nic zaměří svou pozornost na vedlejší aspekty. Zda toto neporozumění může zkreslovat představu o logické úrovni dětského usuzování, je sporné. Tak třeba nelze předpokládat, že by sebelépe promyšlený program instrukcí mohl dvouleté dítě dovést k vyřešení kvadratické rovnice. Současně ovšem je třeba konstatovat, že za některé nesnáze dětí při chápání pojmů mohou dospělí, protože jim nedokáží sdělovat myšlenky formou odpovídající omezeným dětským zkušenostem a vědomostem. Když bylo jednomu z mých dětí čtyři a dalšímu dva roky, hrály si na „pobyt v armádě“ – výraz, který nedávno zaslechly. Hra spočívala v tom, že vlezly do skříně a zavřely za sebou dveře. Když jsem je požádala o vysvětlení, starší dcera řekla, že skříň je „armáda“. Domnívala se, že „pobyt v armádě“, je totéž jako „pobyt v hotelu“.

Zdá se pravděpodobné, že hra na „pobyt v armádě“ je třeba vysvětlovat spíše jako důsledek slovního zmatku než nedostatečného logického porozumění dané úrovni abstrakce. Někteří psychologové tvrdí, že nedostatek verbálních zkušeností – spíše než jiné naučené mediační reakce (viz kap. 2) – může vysvětlit, že děti nedokáží využívat implicitně obsažených pravidel a obecnosti a reagují místo toho na konkrétní vnějškové (perceptuální) aspekty úkolu (76, 189a, 190, 191). Pravidlo pro vyhledání obrázků, který mezi ostatní nepatří, je stejné jak pro obrázky autíček, tak i různých druhů ovoce, ale ani barva, ani tvar nebo jiné percipované dimenze nejsou pro zaměřování pozornosti při přechodu od jednoho obrázku k druhému podstatné. Pro úkoly typu – jít „dvakrát vpravo, dvakrát vlevo“ – je, zdá se, určitý druh kódovacího prostředku používajícího symbolu opravdu potřebný. Jazyk se zde zdá být vhodným kandidátem. Je snadnější rozlišovat mezi dvěma soubory atypických tvarů, jestliže každý soubor nějak odlišně pojmenujeme (92). Nepodobné předměty stejného jména se považují za ekvivalentní. Vyskytl se též názor, že jazyková obratnost umožňuje myšlenkový „kotrmelec“ nutný pro zvládnutí nového úkolu, který vyžaduje dělat něco zcela opačného proti tomu, co se dělalo v úkolu předcházejícím (188, 19, 201). Dítěti jsou např. předkládány dvě série velkých i malých černých a bílých čtverců. Má se naučit, že správná volba je velký čtverec (bez ohledu na barvu). Úkol se potom změní tak, že naopak malý čtverec je „správným objektem“. Reagovat se má nyní opačně, ale úkoly jsou, použije-li se opět velikosti jako relevantní dimenze, ekvivalentní. Dospělým a starším dětem se to zdá snadnější (61) než logicky složitější úkol, vyžadující záměnu velikosti za barvu, jako

kritéria pro rozlišování mezi čtverci. Malé děti naopak mají větší nesnáze v prvním případě (188, 189a). Vedou si lépe, zůstane-li odpověď správná, i když je to nyní barva a nikoli velikost, podle které je třeba se řídit, aby zvolily správný tvar. Tento problém patří mezi otázky probírané ve čtvrté kapitole. V žádném případě celé vysvětlení těchto fakt nelze hledat v předpokládaném nedostatku verbálních zprostředkujících (mediačních) reakcí u dítěte (234, 310, 396). Samy dimenze (velikost, tvar, barva, směr atd.) použité pro vymezení důležitých klíčových podnětů mohou determinovat to, zda je následující úkol považován za ekvivalentní (stejně těžký, rovnocenný). Přechod od jednoho úkolu k dalšímu se dotýká i pravděpodobnosti, s jakou si dítě všímá jedné dimenze či aspektů problému spíše než druhých. A to zase záleží na spoustě proměnných: např. na množství předběžného tréninku s určitou relevantní dimenzí, na počtu relevantních a irrelevantních klíčových podnětů vyskytnuvších se v době tréninku a také na tom, do jaké míry byl úkol „přeucen“ (400).

Pozornostní faktory a jazykové „zmatky“ mají podíl na velké části hrového předstírání. Několik měsíců po našem návratu z Itálie našla má pětiletá dcerka velký splasklý míč, s nímž si hrála v létě na pláži. Vesele si jej dala na hlavu, přivolala bratra, vážně se procházela po zahradě a říkala, že je „italská dáma v klobouku“. Vzpomněla jsem si pak, že jsme se v Itálii skutečně setkali s dámou, jejíž ohromný černý klobouk opravdu děti velmi udivil. Splasklý míč jej velmi připomínal tvarem a velikostí.

Novodobí ruští badatelé ve svých úvahách o vývoji myšlení kladou důraz na pozornost (ve smyslu orientačních reakcí), učení se jazyku a zpětnou vazbu – proces,

„hrové predstieranie“

jehož prostřednictvím jsou výsledky probíhajících činností signalizovány zpět do centra a ovlivňují tak další chování (5, 213). Na jedné úrovni může být podmiňování prostým vytvářením dočasných spojů; na jiné úrovni jde již o chování opírající se o pravidla a vědomé plánování. Vývoj myšlení závisí na zevšeobecňování, zkracování a zvnitřňování motorických akcí a na orientačních reakcích, vznikajících, jestliže mozek analyzuje nějaký signál neadekvátnosti určité akce. Podle ruských teoretiků u člověka však schopnost naučit se mluvit celý proces kvalitativně mění, takže se stává možným vědomé plánování. Učení se řeči je společenský proces. Na základě podmiňování se předměty, ale i jednoduché podněty stávají signály biologicky důležitých událostí. Slova však mají i něco navíc, představují společenské „rezervoáry“ poznatků o předmětech a událostech, s nimiž dítě nemá vlastní zkušenost. Zpočátku slovo signalizuje dítěti onen konkrétní předmět, ve spojení s nímž dospělý slovo vyslovil. To, že dítě slyší, jak je lidé užívají i pro jiné předměty, tímto slovem obvykle označované, usměrňuje jeho pozornost k vlastnostem, které mají tyto předměty společné, a vede je k jejich rozlišování od jiných předmětů, vnějškově třeba i podobných. Řečí upozorňují dospělí dítě na spojitosti a pravidla, které by bez jejich pomoci nemohlo samo objevit (213). Učení se jakémukoli oboru poznání formuje zároveň i logické schopnosti individua.

Kromě podmíněných reflexů a vědomého plánování mluví ruští badatelé o chování „řízeném představou“ (32), které se vyskytuje u vyšších obratlovců, a tedy i u dětí. Opírá se o zpětnovazební procesy, jejichž pomocí se srovnává informace oznamující dokončení určité akce s předchozí informací o situaci. Anochin, Pavlovovův

žák a pokračovatel, obohatil jeho pojem řetězce reflexů tím, že do něho zahrnul i „zpětné impulsy“, informující o každém kroku celého procesu centrum. Předpokládal, že soubor centrálních nervových procesů evokovaných minulou událostí (jevem), bude znovu evokován naučeným klíčovým podnětem, který je jejím signálem. Zpětné impulsy informující o provedených akcích se musí shodovat s tímto souborem, aby byly „přijaty“ nebo „schváleny“ (5). Liší-li se, pokračuje reorganizace činnosti tak, aby lépe odpovídala události (jevu). Tyto vzruchové soubory, s nimiž se přicházející informace srovnává, jsou základem konkrétních představ o předmětech a událostech, které řídí pozdější chování. Volní pohyby jsou na těchto představách závislé. Beritoff, považovaný ovšem za poněkud neortodoxního (32), se domnívá, že u zvířat s neokortexem jsou pravděpodobně primární spíše řetězce činností „řízené představou“, a nikoli řetězce na podmiňované. Ty činnosti, jež jsou opakované často, bez překážek a bez závad, se stávají automatizovanými. Dospělý si zapne kabát automaticky, aniž by na to myslel. Ale když se tomuto úkonu učíme v dětství, jsou jednotlivé činnosti závislé na postupném zdokonalování řídicích představ, tj. reevokovaného souboru počitků (z vnějších i vnitřních recepčních orgánů) zafixovaného v centrálním nervovém systému. Veškeré volní chování vyšších obratlovců, např. koček, psů – u dětí to platí přibližně do dvou let – je regulováno individuálně vytvořenými konkrétními představami. U lidí je takto řízené chování od dvou let pozvolna nahrazováno plánovaným chováním, podloženým ontogenetickým (tj. individuálním) vývojem neokortexu a učením se řeči (32). Představy mohou být prostorově orientovány, a to jak vůči sobě navzájem, tak i vůči subjektu, a mohou být

do prostoru promítány. Pes může prosit o maso, které viděl pokládat za dveře, a poběží přímo k němu, jestliže se dveře otevrou. Macbeth „viděl“ dýku skutečně před sebou. Když se o to pokusíme, můžeme „vidět“ rozbitou vázu, jak ještě stojí celá na stole; ne každý ji však vidí stejně jasně.

Pojem chování „řízeného představou“ v protikladu k plánovanému chování se v mnoha směrech blíží Piagetově koncepci konkrétních individuálních reakčních schémat, jež předcházejí logickému myšlení. Hrové předstírání a imaginativní hru by potom bylo možno považovat doslova za manipulování s představami nebo jejich přehrávání. Neznám žádné systematické experimentální práce týkající se vztahu mezi hrovým předstíráním a vývojem představ. Představy jako takové se pouze staly opět vědecky přijatelnými. Okolo roku 1930 se mnohé výzkumné projekty zaměřily na problematiku „eidetických“ představ, které jsou tak živé, že dítě je schopno z nich „vyčíst“ dosti speciální podrobnosti o obrázku, který mu byl před malou chvílí ukázán, a dovede určit polohu zcela nepatrných detailů, jako by byl obrázek stále ještě před ním. Ve skutečnosti však tyto představy nejsou přesnější než pamětní reprodukce u jiných lidí (274; kap. VI). Tvrdí se, že asi 50 % dětí školního věku má tuto tzv. „eidetickou“ vlohu, kdežto u dospělých se vyskytuje řidce (258; kap. XI). K živé hře představ dochází často na začátku usínání nebo když jsme nesoustředění a naše pozornost volně přelétá od tématu k tématu. Byl vysloven předpoklad, že představy jsou konstruovány z dřívějších senzorických informací, vyskytnou-li se nějaká potíže v úkolu, pro něž jsou tyto informace potřebné (274; kap. VI).

Ani Piaget, ani ruští badatelé ovšem nepředpoklá-

dají, že představou řízené chování a reakční schémata spočívají pouze nebo především ve vizuální reprezentaci (symbolizaci) skutečnosti. Důraz kladou na činnostní schéma jednotlivce orientované na objekt, které podle nich tvoří důležitý základ mentální reprezentace (symbolizace) nebo schematizace.

Malé děti vsutku často znázorňují (reprezentují) nějakou událost či předmět pantomimickým napodobením. „Já jsem okenní stěrač u auta,“ řekl mi jednou tříletý syn a přitom kýval v pravém úhlu k tělu oběma nohama rytmicky napravo a nalevo. Děláním obličejů (grimas), změnou hlasu a všelijak pokroucenými postoji, navlékáním se do různých hadříčků atd. se dítě samo mění v symbol nějakého předmětu nebo osoby. Jeho činnost je sama o sobě jakoby „klasifikačním znakem“, označením třídy určitých objektů.

Současní britští a američtí kognitivní psychologové se kloní k názoru, že činnosti jako je grupování, třídění nebo tzv. „balíčkování“ informací (246) mají pro vývoj plánovacích schopností a řeči větší závažnost, než je tomu naopak (viz také příští kapitola). Abychom mohli rychle a účinně použít svých vědomostí, musíme původní zkušenosti utřídit, restrukturovat a nově seřadit. Je doloženo, že dospělí (dosud neexistuje srovnatelná studie o dětech) vidí daleko více, např. z vizuálně předvedeného souboru písmen, než mohou bezprostředně sdělit (340). Podle jedné hypotézy spočívá toto omezení vlastně v tom, kolik viděného jsme schopni převést na jiný, např. auditivní kód a předem si zrekapitulovat, než dáme odpověď. Kvalita vybavených vzpomínek je horší, je-li nám zabráněno, abychom si vnitřně materiál zrekapitulovali (52); neplatí to však nutně za všech podmínek (402). Rekapitulace je závislá i na tom, jak dlouho před-

stava přetrvává (tj. na jak dlouho je „vypnutá“ kontinuální senzorická činnost těsně po vizuální prezentaci materiálu). Dobu přetrvání představy lze ovlivnit různými způsoby, např. tím, že se mění světelná intenzita a kontrast původního podnětového materiálu (tj. panelu se souborem písmen). Rychle se rozplývající zraková představa je co nejrychleji rozložena na prvky a překódována, takže je možná rekapitulace (slyšíme se přefíkávat písmena stále znovu a znovu). Tento proces je pomalejší, zlepšuje však přesnost vybavení (340).

Kódování (zpracování) vizuálních jevů pomocí řeči není pro mladší děti pravděpodobně tak snadné (230). Je také možné, že překódování a utřídování se u nich přednostně opírá o pohyby nebo reakční schémata. To by předpokládalo „rekapitulační smyčku“ spíše mezi tím, co dítě vidí (nebo rekonstrukcí toho, co vidělo), a prožitkem vlastního následného jednání, než mezi tím, co vidí, a tím, co se slyší říkat. Předpokládáme-li dále, že v případě výskytu nějakých nesnází by mohla rekapitulace nabýt otevřený, zjevný charakter, lze pantomimickou či „imaginativní“ hru, např. zmíněnou hru na „stěrač“, chápat jako součást procesu asimilace informací. I když je takovýto předpoklad spekulativní, nic nebrání tomu, aby byl experimentálně prověřen. Utřídování na základě reakčních schémat místo pomocí slov je sice méně ekonomické, je však užitečné, nejsou-li v dostatečné míře po ruce verbální „nálepky“.

VYMÝŠLENÍ SI, HROVÉ PŘEDSTÍRÁNÍ A CITOVÉ PROJEVY

Názor, že v hrovém předstírání a vymýšlení si se výrazně projevují city jednotlivce a jeho skrytá přání, vychází z Freudova rozlišování mezi myšlením ovláda-

ným tužbami individua a myšlením racionálním (125). Podle Freuda je myšlení zpočátku organizováno ve shodě s instinktivními tendencemi. Symboly, jichž používá, získávají svou důležitost, svůj význam asociováním s instinkty. Racionální myšlení se z něho jako zvláštní forma konstituuje, když přestává postačovat fantazijní uspokojení. Avšak neuvědomovaná, dosud neuspokojená nebo nesplnitelná přání se nadále projevují, ať již ve hře, nebo později v denních snech (viz kap. 2).

Jeden typ testů osobnosti, známý pod označením projektivní testy, právě fantazie a hry využívá. Subjektu jsou např. předloženy na papíru otištěné inkoustové skvrny, nezřetelné obrázky nebo soubor několika panenek a je požádán, aby je nějak interpretoval (řekl, co zobrazují), nebo něco o nich vymyslel, nějaký příběh, zcela libovolně, podle toho, co ho napadne. Protože takový neurčitý a mnohoznačný materiál poskytuje jen minimum objektivní informace, předpokládá se, že to, co subjekt řekne (nebo napíše), bude nutně odrážet jemu vlastní způsoby emocionálního reagování. Projektivní testy, včetně hrového předstírání, kdy dítě vybízíme, aby si zcela po své vůli hrálo s miniaturními panenkami a hračkami, byly využívány i představiteli psychologické školy opírající se o teorii učení. Hra a vymýšlení si („fantazírování“) jsou podle nich příkladem chování, v němž se velmi přesně odrážejí obecné, učením vzniklé reakce určitého člověka, protože je při nich eliminován tlak chovat se sociálně akceptovaným způsobem (216, 323).

Emoce jako hněv nebo pocit frustrace působí na fantazijní produkce a hrové předstírání. Příběhy vymyšlené studenty, kteří byli předem záměrně rozzlobeni, měly významně agresivnější obsah než vyprávění těch, kteří před pokusem nebyli vystaveni nepříjemnostem (114).

*emoce a hrové fantazie
produkce a hrové
předstírání*

Hrové předstírání dětí (v porovnání s tím, jak se projevovaly při předchozích pokusech) ztratilo mnoho na konstruktivnosti a koherenci v situacích, kdy byly děti nějak frustrovány, např. tím, že se v jejich zrakovém dosahu nacházely atraktivní hračky, s kterými jim však nebylo dovoleno si hrát (21). Vztah mezi zjevným chováním, fantazií a neurčitostí testového materiálu není ovšem jednoznačný. Domněnka, že čím neurčitější a mnohoznačnější je materiál, tím lépe bude diferencovat mezi jednotlivci, se zdá správná. Reakce člověka, který vidí v každé inkoustové skvrně kostru, vypovídají spíše něco o tomto člověku než o oněch kaňkách. Zároveň je však nesnadné dokázat, že tyto testy jsou skutečně validní. Ve fantazii se možná nejvíce nahlas ozývá a protestuje bázlivec. Vcelku platí, že čím je testový materiál mnohoznačnější, tím méně odpovídají odpovědi pokusné osoby objektivnímu posouzení (pomocí ratingu) jejího viditelného chování ve skupině – i vice versa (262: kap. XVII). To vcelku odpovídá Freudově hypotéze, ale také jakémukoli jinému postulátu – že podmínky pro skryté (vnitřní) symbolické chování dospělých (tj. chování bez vnějších projevů) se liší od podmínek pro jejich zjevné (vnější) sociální chování (221).

Na druhé straně volná dětská hra (hrové předstírání) s malými, standardními soubory miniaturních panenek a odpovídajícího nábytku se shoduje, i když s určitými výhradami, s jejich viditelným chováním kdekoli jinde (262: kap. XVII). Experimenty v řízených podmínkách s pečlivě připraveným systémem kódování* a

* Kódováním autorka zřejmě v této souvislosti rozumí přesnou charakterizaci použitelných popisných i interpretačních pojmů, respektive toho, pro jaké prvky chování lze daná označení použít (pozn. red.).

! u dospělých se odlišuje!

standardizací skórovacích (bodovacích) metod ukázaly, že hrové předstírání se za některých podmínek mění, varíruje. Spolehlivost (reliabilita) těchto metod, tj. stupeň shody mezi nezávislými posuzovateli pokud jde o kódování a skórování prvků dětského chování, korelace mezi prvky chování v téže i v různých experimentálních situacích, je poměrně vysoká (216, 262: kap. XVIII, 323), takže výsledky mohou být považovány za relativně věrohodné. Ve značném rozsahu byla předmětem výzkumů agresivita dětí. Dítě je vybídáno, aby si s panenkami hrálo nebo o nich zcela podle svého uvážení vypravovalo nějaký příběh, přičemž skórovány jsou takové prvky chování jako např. uhození panenky, „rvačka“ jedné panenky s jinou, hubování, trestání hraček apod. *ZKLENIA*

Jedním z prvních faktorů, který se zde objevuje, je zjištění, že materiál sám má vliv na to, kolik agrese se projeví. Například dostanou-li děti malý domeček s panenkami a nábytkem již pěkně odpovídajícím způsobem uspořádanými, je jejich hra agresivnější, než když mohou sestavit a uspořádat celou „scenérii“ z hromádek stavebního materiálu (stěn), nábytku a panenek samy (287). Čím jsou panenky realističtější a složitější, tím méně se hodí pro hry typu hrového předstírání (280). Děti tráví více času jejich prohlížením a zkoumáním než „aranžováním“ scének nebo vymýšlením příběhů. Soubory panenek sestavené tak, že představují rodinu dítěte (otce, matku a odpovídající počet sourozenců), provokují více agrese než méně jasně určené soubory (306). Přítomnost dospělých vůbec, jejich vztah k dítěti, míra, do jaké se zúčastňují hry nebo zůstávají mimo – to vše má svou důležitost. Pozitivně je zjištěno přinejmenším to, že v poměrně neznámé laboratorní situaci, není-li přítomen dospělý, v kterém dítě cítí oporu, si předškolní děti hrají

méně agresivně. V přítomnosti přátelského, povzbuzujícího a uklidňujícího dospělého vzrůstá celkové skóre agresivních projevů od jedné experimentální situace ke druhé a hra se rovněž stává méně stereotypní (328).

Zcela krátká zácvičná setkání, během nichž byly sedmileté až devítileté děti povzbuzovány, aby jednaly agresivně nebo naopak kooperativně, výrazně ovlivnily jejich hru. Skupina dětí vedených k agresivitě byla během nácviku např. povzbuzována, aby zápasila s ostatními o totéž místo na žíněnce, aby se snažila získat co nejvíce obrázkových seriálů od druhých dětí, přičemž svoje vlastní si měla chránit, nebo aby na jedné straně chránila své hračky před útokem, ale na druhé straně se snažila zničit co nejvíce hraček druhých dětí. Kontrolní skupina byla naopak podporována v plnění konstruktivních, kooperativních úkolů. Frustrace je jedním z hlavních stimulatorů agrese. Obě skupiny byly proto „frustrovány“, a to podstatně zkráceným předvedením filmu a tím, že děti musely vrátit část darovaného cukroví. Skupina, která prošla „tréninkem k agresii“ se v následné hře chovala mnohem agresivněji než skupina, která prošla „tréninkem ke spolupráci“ a vice versa (85).

V hrovém předstírání se odrážely i některé trvalé interindividuální rozdíly. Např. chlapci byli agresivnější v hrách i v každodenním chování než dívky. Celkové množství agresivních projevů se lišilo od jednoho experimentálního „sezení“ k druhému, u normální populace se však vzájemná relativní pozice jednotlivých dětí pokud jde o agresivní činy či slovní napadení měnila jen málo a blížila se jejich relativním odhadům v běžných situacích. Ovšem projevy extrémních skupin dětí, tj. nadměrně bojácných nebo abnormálně agresivních, nemají nezbytně při hrovém předstírání a při vymýšlení

příběhů tentýž charakter jako v běžném chování. Někteří nejbojácnější děti projevovaly při hře s panenkami extrémní agresivitu, zatímco jiné byly právě tak bojácné jako ve skutečném životě (14). Při hodnocení hry mladších dětí musíme brát v úvahu i strach z projevení něčeho, co je za normálních okolností odsuzováno (323).

Dostanou-li děti příležitost, aby si vymyslely agresivní příhody hned potom, co byly záměrně rozzlobeny, zdá se, že to zmenší množství pozdějších projevů hněvu (114). Jakkoli je tento fakt ve shodě s teoriemi o „překypění energie“, jsou možná i jiná vysvětlení (30). Verbalizované projevy hněvu mohou vzbudit pocity viny nebo úzkosti, a tak utlumit další projevy agrese. Může to být i tak, že určitá reakce, jakmile začne, pokračuje až do svého dovršení v rozsahu, který je možný, a potom se zastaví. V každém případě fakt, že stejné překážky působí ve fantazijních výtvorech jako v běžném chování, že fantazijní hra je ovlivňována tréninkem, příležitostmi a sociálním kontextem, činí nepravděpodobným předpoklad, že předstírání a vymýšlení si má pouze kompenzační funkci. Právě okolnost, že naše společnost v kontextu hry toleruje některé formy jinak nepřijatelného chování, může částečně vysvětlovat celkově větší výskyt agresivity, který se v experimentech s hrovým předstíráním všeobecně konstatuje. Např. čtyřletému dítěti bylo řečeno, aby neužívalo určité výrazy vůči dospělým, a hned se zeptalo: „Ale se svými panenkami tak můžu mluvit, že?“ Dvouapileté dítě pokárané za to, že někoho udeřilo, vysvětlovalo své jednání tím, že uhození předstíralo, že to byla jen hra. Většina dětí se naučí, že co je zakázáno v jedné situaci, jim může projít, označí-li se tato činnost jako hra nebo předstírání.

Nicméně obsah běžné dětské hry je často hrůzný

a krutý. Panenka může usmažit matku na kamnech, dítě může být utopeno, objevují se démoni, vlci, strašidla, katastrofy jsou na denním pořádku (14, 216). Neznáme žádný pokus o systematickou experimentální studii podmínek, za kterých se zlé symbolické postavy a drastické události objevují ve hře nejčastěji. Psychoanalytické vysvětlení takových fantazií říká, že symbolizují dětské pocity. Co dítě nemá rádo a čeho se obává u matky, je ztělesněno jako čarodějnice; bratři a sestry, kteří s dítětem soupeří o lásku rodičů, se mohou v představách dítěte změnit v malé, všudypřítomné skřítky; pocity strachu a viny z nepřipustných přání jsou projikovány jako strašidla atd. Dítě si neuvědomuje své pocity ani význam symbolických postav, protože jsou tabuizované. Piaget se zase domnívá, že symboly tohoto druhu mají pro dítě citový význam, protože myšlení dětí v období, v němž se vyskytuje hrové předstírání, je předlogické povahy, založené spíše na afektivních než na logických spojeních mezi aspekty předmětů a jevů. Jde samozřejmě o „nevědomý“ vztah, protože dítě není schopno si jasně uvědomovat, jak cítí a myslí, a může se stát, že se tyto vztahy nedostanou nikdy na plně vědomou úroveň, zabrání-li nějaké společenské tabu, aby dítě prozkoumalo a změnilo dané předlogické schéma.

Podle Piageta hrové předstírání ustupuje v sedmém nebo osmém roce, protože mizí předlogické myšlení a protože dítě je společensky již lépe adaptované než dříve. Tento typ hry je asimilací par excellence. Deformuje skutečnost tak, aby vyhovovala intelektuálnímu a citovému požadavkům dítěte (285). Jakmile je dítě schopno, alespoň pokud jde o konkrétní záležitosti, logicky myslet a zároveň se lépe sociálně a citově vyrovnává s okolím, hrové předstírání ztrácí svůj význam.

Osmileté dítě je mnohem vyrovnanější, nezávislejší a méně snadno citově vyvedeno z míry než mladší děti (135). „Fantazírování“ však ani pak z jeho života nezmizí, ani není občas o nic méně děsivé a udržuje se vlastně až do dospělého věku. Co však ve věku sedmi či osmi let mizí, jsou jeho vnější projevy, tj. činnosti jím podmíněné. Rovněž ustává nepřetržitý proud řeči, který není na nikoho specificky zaměřen a který je typickým průvodním jevem činností mladších dětí. Piagetovo vysvětlení se opírá o předpoklad, že mluvení a myšlení je zprvu osobní a idiosynkratické. Jakmile se řeč stane společenskou, přizpůsobenou k informování druhých lidí, egocentrické „komentování“ zmizí (281). Ruský psycholog Vygotskij oproti tomu předpokládal, že řeč je u malých dětí spíše nediferencovaná než nespolečenská. U dětí tohoto věku ještě neexistuje rozdíl mezi řečí pro druhé, která je vokalizovaná a gramatická, a řečí pro sebe, která je nezvučná a s rostoucím věkem má stále eliptičtější formu (370). Jakmile dojde k této diferenciaci, přestanou kontinuální hlasité řečové projevy doprovázet dětské akce a stanou se nehlasnou eliptickou vnitřní řečí. Proběhnutí tohoto procesu se časově shoduje s nárůstem jazykových schopností. Celý mechanismus lze vysvětlit předpokladem, že regulační a zpětnovazební procesy se s rostoucí praxí stávají automatickými, a tak v důsledku jakéhosi „krátkého spojení“ – zkratu – odpadá regulační cesta pomocí zjevné, otevřené činnosti.

Vymizení hrového předstírání může rovněž znamenat jen to, že se dětské přemýšlení o předmětech, lidech a událostech stalo dostatečně vycvičeným, že se dítě může obejít bez podpory konkrétní akce, a to bez ohledu na stav jeho emočního přizpůsobení.

To neznamená, že emoce jsou pro předstírání a fan-

tazii irelevantní. Hladový člověk projevuje jasnou tendenci myslet na jídlo, rozzlobený na násilí, sexuálně neukojený na sex. Dětské city jsou prudší, proměnlivější, kratšího trvání a méně uspořádané. Co však děti takřka neznají, je rozčilování se a nejméně ze všeho, když si hrají. Je-li správné považovat hrové předstírání za myšlení v činnosti (akční myšlení), jež není limitováno takřka žádnými omezeními, zdá se nadbytečné až banální konstatovat, že jeho obsah se řídí okamžitými zájmy dítěte. Vše, co je nové, pro dítě významné, spojené s něčím důležitým pro jeho život, nebo co je součástí pravidla (zákonitosti) či opakující se struktury (vzorce) nebo jinak významné, má asi určitou prioritu pokud jde o to, co bude zvoleno za obsah hrového předstírání.

FUNKCE HROVÉHO PŘEDSTÍRÁNÍ

Otázka, která nás zajímá, je, zda hrové předstírání a vymýšlení si je „správné“, či nikoli. Jsou emoce – jak předpokládal Aristotelés – „náhražkovým“ (zástupným) prožitkem strachu a zlosti ve hře skutečně jen „vyvolány a pročištěny“, nebo to spíše povzbuzuje agresivní návyky a iracionální chování? Máme dávat dětem hračky jako děla a pušky, aby si mohly hrát na válku a zabíjení, a tak zbavit zbraně puncu něčeho zvláštního, neobvyčejného, nebo tím jen povzbuzujeme agresivitu? Jsou pohádky, bratří Grimmů, které popisují hrůzoplňné scény, v nichž je např. zlá macecha strčena do sudu plného hřebíků a ukoulena k smrti, skutečně vyjádřením skrytých přání, která je lépe uspokojovat ve fantazii než ve skutečnosti, nebo pouze povzbuzují u dětí sadistické tendence, případně je zbytečně straší? Odpovědi nebude jednoduché ano a ne. Alternativy se nevylučují. Co je vhodné pro agresivní dítě, které se ještě nenaučilo cítit

úzkost z ublížení sobě nebo druhým, nemusí se hodit pro to, které napodobuje starší, nebo pro chlapce, který je nešťastný z vlastního kazisvětství, neví však, jak se polepšit, a opět jinak působí na dítě, které si škodí bojácností. Schopnost agrese a obrany je člověku i jiným živočichům vrozená. Agresivním návykům je možné se naučit. Nejde ovšem o nic, kvůli čemu by bylo třeba hledat univerzální lék na všechno špatné v člověku. Stačí zde cílevědomá péče dobré matky nebo opatrovatelky, která zná dobře dítě a jeho prostředí.

Chceme-li vůbec dospět k nějaké rozumné odpovědi, musíme nejprve vytyčenou otázku – co je třeba dělat v souvislosti s hrovým předstíráním – pečlivě rozanalyzovat. Již ze zřejmého pohledu lze usoudit, že není „jednotlivá“. Může jít o určitý druh explorační. Dítě např. příběhne a s předstíranou hrůzou křičí, že je venku honili medvědi a obři, ale hned konejší matku: „To nic, mami, my si na medvědy jen hrajeme!“ Nebo dělá, jako by mělo už už spadnout ze stromu, na který právě vylezlo, když si je jisto, že se může zachránit. Dětské psychologové, např. Valentine (368), udávají příklady, které naznačují, že dítě prozkoumává své pocity a emoce téměř stejným způsobem, jako zkoumá a prověřuje vjemy vnějšího světa. Hra na tygry se nemusí nijak zvlášť lišit od explorační hry (viz kap. 4), až na to, že bude nutně zahrnovat předstírání a symboly. Dítě by asi sotva bylo s to zkoumat své pocity nebo mít radost z rostoucího vzrušení, kdyby je honil opravdový tygr.

V některých příkladech hrového předstírání jsou ovšem obsaženy události, jež dítě opravdu poděsily a rozrušily. Čtyřleté dítě, zprvu skutečně silně vystrašené, když vidělo domov plný dýmu (matka zapomněla na kamnech mléko, které přeteklo), si vzápětí hrálo na to,

jak prchá z hořícího domu. Třebaže nejhorší strach z kouřících pánví a hrců musel být překonán hned, když si začalo dítě hrát poprvé, opakovaná hra na hořící dům ve společnosti staršího kamaráda mu nicméně zřejmě pomáhala zážitek dokonale strávit. Opakování snižuje vliv většiny silných dojmů. Je ovšem možné, že smyšlené požáry jsou oblíbené pro asociaci s destrukcí, a jsou tedy projevem agrese.

Některé formy předstírání naprosto zřetelně spíše vzrušují a stimulují než zmenšují rozčilení. Každá matka ví, že taková hra může končit výbuchem smíchu, ale také agrese nebo slzami, není-li nad ní vhodný dohled. „Fantazírování“ může samo o sobě poskytovat dětem zábavu, jestliže se někde nudí. Jednotlivé děti se navzájem liší v tom, jak často si tímto způsobem hrají. Bylo zjištěno, že starší děti s bohatou fantazií dovedly klidně sedět a čekat mnohem delší dobu, než děti se slabou fantazií, ačkoli obě skupiny byly v průměru stejně inteligentní (329).

Je mnoho her, které je třeba pokládat za splnění nějakého přání dítěte nebo kompenzaci. Děti nepochybně někdy přehrávají události ne tak, jak se opravdu staly, nýbrž tak, jak by si přály, aby se staly. Toto tvrzení je však spíše konstatováním než vysvětlením.

Ve hrách na „pobyt v armádě“ nebo na „autobilový stěrač“ se dítě zřejmě na rozdíl od předchozího typu her snaží nějak si konkretizovat, znázornit výraz nebo akci, které jsou pro ně nějak záhadné. Zdá se, že je to součástí jeho úsilí porozumět světu. Prověřuje si doslova v akci to, čemu nerozumí. Velká část hrového předstírání je přehráváním, opakováním něčeho, co dítě zažilo. Hry na domov, rodinu, nakupování a školu jsou nejobvyklejší. Jakákoli událost, která na dítě silně za-

působila, např. cesta letadlem do Itálie, může být v následujícím roce podrobně přehrávána, s častým obracením se na dospělé – např. aby potvrdili správnost barvy letadla (představovaného ve hře stoličkou) nebo pořadí, jak šly jednotlivé události po sobě.

Hrové předstírání nemá tedy jen jednu funkci. Dítě tak může experimentovat se svými emocemi, prozkoumávat je, zmenšovat strach, zvyšovat vlastní vzrušení, snažit se porozumět za pomoci názorného vyjádření pro ně záhadné události, osvěžovat si v paměti nejasnou vzpomínku, měnit ve fantazii události tak, aby byly pro ně příjemné.

Piagetova koncepce symbolické hry jako „asimilace“ události v symbolické formě asi v současné době nejlépe sumarizuje explorování, manipulování, opakování, měnění, potvrzování a utřídování zážitků, událostí a emocí, které můžeme pozorovat v hrovém předstírání u dětí. Vycházíme-li z Piagetovy koncepce, patří hrové předstírání mezi ony procesy a struktury, na nichž je založeno kódování, uchovávání, prověřování a překódování informace a které zřejmě udržují lidský mozek neustále v činnosti. Fakt, že reprodukce je většinou zjevná a ne skrytá, dává fantazijní hře její specifický charakter, s čímž souvisí i okolnost, že tyto opakované jevy jsou zřídka přesné. Piaget se domnívá, že příčinou těchto odchylek hry od skutečnosti je hlavně neschopnost seřadit jevy podle jejich posloupnosti nebo logicky. To je pravda asi jen částečně. Někdy děti vyžadují při hrovém předstírání od dospělých potvrzení shody se skutečností („Mám takový klobouk jako ta paní, viď mami!“), jindy však dítě ostře odmítá, že jsou jeho projevy pouhou reprodukcí něčeho. Jeho všelijak dohromady spletené dětské říkanky jsou pro ně novými básničkami; pohádku,

kterou opakuje, si samo vymyslelo. Dítě se snaží něco udělat jinak a být něčím jiným, i když většinou nemá velký úspěch. Obsahově je většina hrového předstírání dosti stereotypní a opakující se (14). Dítě se však snaží. Pro dokonalou adaptaci k vnějšímu prostředí je právě tak důležité produkování změn a diferencí, jako „přežívání“ starších informací. Učíme se více experimentováním než pouhým pozorováním.

Potřebu zážitky všelijak měnit a nově uspořádávat je možno nejlépe interpretovat jako začátečnické pokusy rekódovat informace. Bylo již konstatováno, že u dospělých jsou události rekódovány (zpracovávány) do stále ekonomičtějších forem, aby mohly být snáze „zaznamenány“ (uloženy v paměti), tj. aby byly lehce vybavitelné (269). Rozkošným příkladem ztřeštěného (neekonomického) způsobu vzpomínání je slečna Batesová v románu Jane Austenové „Emma“, která nemohla odpovědět na otázku jinak, než když vyjmenovala vše, co určitou událost provázelo, včetně prasátek, spodniček atd. Mají-li být informace použitelné, je nutno zkušenosti utřídit, seřadit a uspořádat. Proces třídění probíhá u velmi malých dětí asi nejen pomaleji a obtížněji, ale pravděpodobně k seskupování (přirazování) dochází též na odlišných úrovních. Není náhoda, že hra dětí se slovy a rýmy se opírá spíše o to, jak znějí, než o jejich význam (302, 313).

6/ HRA A NÁPODOBA

Velké množství her má imitační charakter; v tomto ohledu panuje nepochybně všeobecný souhlas. Mnohé se nám rovněž objasní, budeme-li chápat nápodobu (což je i Piagetův přístup) jako určitou konverzi (přeměnu), vyústění hry (viz kap. 2). U značné části hrového předstírání, o němž jsme diskutovali v předchozí kapitole, jde o předstírání jiné osoby (tím, že se napodobuje – kopíruje její jednání), nebo o napodobení – i když nedokonalé – funkce různých předmětů. Imaginativní, fantazijní činnost spočívá v přeskupování různých aspektů jevů novým způsobem; nápodoba se zakládá – v ideálním případě – na reprodukci jevů přesně stejným způsobem a ve stejné posloupnosti, jak se odehrály. Tato formulace ovšem nevyčerpává celou složitost problematiky. Nápodoba v sobě zahrnuje velký počet různých typů chování.

Někdy jsou dětské, ale i dospělé „nápodoby“ vlastně naprosto neuvědomovaným kopírováním činnosti druhých, což může mnohdy působit směšně. Viděla jsem holčičku, která byla hluboce zaujata pozorováním své nemocné matky. Jakmile se matka podepřela rukama, aby vstala, holčička dělala nevědomky podobné pohyby. Teprve když se ostatní přítomní zasmáli, uvědomila si své jednání a začervenala se.

Köhler (196) uvádí případ šimpanze, který natahoval ruku, když viděl druhého, jak se pokouší dosáhnout na banán. Zívání, bezděčné pohyby nohama po-

dobné kopání, objevující se u diváků při sledování fotbalu, se často označují jako „nakažlivé“ chování.

Nakažlivé chování (např. zívání) bývá charakterizováno jako „sociálně facilitované (usnadněné)“. Chování jednoho člena vyvolává a posiluje totéž chování u druhých členů skupiny (359: kap. LV). Kuřata nakrmená o samotě do úplného nasycení začnou znovu zobat, když uvidí, jak se jiná kuřata krmí. Je však nutné rozlišovat mezi bezděčným napodobováním pohybů a nápodobou, k níž dochází, je-li chování jedněch pouze podnětem pro podobné chování jiných členů skupiny, přičemž naprosto nemusí jít o stejné pohyby. Děti začnou též rychle stavět „dům“ nebo stan, vidí-li, že to dělají jejich vrstevníci v sousední zahradě. Dáme-li jednomu dítěti papír a pastelky, většina ostatních se bude s křikem dožadovat, že chtějí rovněž malovat. Nejde zde však o bezděčné pohyby; každé dítě nakreslí poněkud jiný obraz a postaví z materiálu, který bude mít po ruce, vlastní verzi domu.

Jiným aspektem nápodoby je učení se na základě pozorování; experimentální psychologové se o ně v poslední době začali intenzivně zajímat. Znamená to učit se něčemu novému pozorováním druhých bez aktivní participace (účasti) na jejich činnosti. Dítě pečlivě pozoruje novou hru, zajímavý výkon (trik) staršího bratra, než se o ně samo pokusí. Tento druh nápodoby není ani vynucený, ani automatický, nepůsobí zde emoční tlak okolí, ani to není opakování něčeho, co již dítě dovede a co bylo vyprovokováno pouze tím, že to dělal někdo jiný. Učení se nápodobou (učení se pozorováním druhých) a učení se napodobovat (učení se, jak se učit pozorováním druhých) nebyly však v těchto výzkumech vždy dostatečně rozlišeny.

Většina imitačních her (her opírajících se o nápo-

dobu) patří ovšem k hraní rolí a přehrávání událostí, tj. hrovým aktivitám běžně se vyskytujícím ve věku mezi dvěma až osmi léty. Děti trvají na tom, aby dostaly totéž jídlo jako dospělí, vyžadují mouku a vařečku, aby mohly dělat koláče jako matka, kladivo a „francouzák“ na opravování auta, čímž se právě zabývá otec. Avšak důležitost, kterou dítě přikládá těmto materiálům, dané činnosti a určité tělesné pozici, projevu, není vždy stejná. K vytvoření role policisty někdy úplně stačí, nasadí-li si dítě odpovídající čepici. Není nutné, aby škrábanice dítěte byla opravdu čitelná. Pro hraní role není nutné vzezření přesně stejné jako u „modelu“, přesné napodobení pohybů nebo excitované projevy. Jde o symbolickou hru, v níž napodobený pohyb, tón hlasu, cokoli, co je typické, slouží jako vnější, pozorovatelné příznaky, názorné opory.

NEKTERÁ TEORETICKÁ VYSVĚTLENÍ

Miller a Dollard se roku 1941 vyjádřili v tom smyslu, že je právě tolik teorií nápodoby, kolik je psychologických teorií vůbec (247). To stále ještě platí. Zpočátku se považovala tendence napodobovat za vrozenou. Miller a Dollard uskutečnili (v Hullově tradici) experimenty, z nichž vyplynulo, že krysy a rovněž tak děti se mohou naučit napodobovat činnosti „vůdce“, jsou-li za to odměněny. Tato reakce (instrumentální učení) (viz kap. 2) se generalizovala i na jiné situace, s jinými incentivami (popudy) a jinými „vůdci“ či „modely“. Před tím, než byly podrobeny tréninku, krysy napodobovaly méně, dokonce i než by se dalo očekávat náhodně. Totéž platí o předškolních dětech během předběžného tréninku v rámci laboratorních pokusů (231, 247). Je překvapující, že jak u krysy, u nichž se obvykle nápodoba neobje-

vuje, tak u předškolních dětí, pro které je naopak dosti běžná, se projeví naprosto stejné charakteristiky, typické pro instrumentální učení (viz kap. 2). Nemůžeme předpokládat, že by děti byly pokud jde o nápodobu stejně „naivní“ (neznalé) jako krysy. Musely mít nejen „vědomost“ o tom, jak napodobovat, ale i kdy to nemají dělat. Dá se předpokládat, že buď považovaly nápodobu v předběžném tréninku za nevhodnou, nebo situaci neporozuměly, nebo jim nebylo dostatečně naznačeno, co vlastně mají dělat, tj. že mají považovat činnost někoho jiného za vodítko (klíč) pro vlastní chování. Výsledky učení v souborech experimentů toho typu, jež provedli Miller, Dollard a j., nijak zvlášť nedotvrzují názor, že nápodoba je generalizovaným návykem naučeným na základě odměn. Adekvátnější se zdá předpokládat, že děti a krysy se učily věnovat v takovýchto situacích pozornost závažným klíčovým podnětům (24, 73, 82, 291). Instrumentálním podmiňováním je možno dosáhnout onen typ nápodoby, který jsme označili jako „kopírování“, nemůže to však poskytnout plné vysvětlení imitační hry.

Proč by např. mělo „hraní rolí“ převládat v určitém věku spíše než v jiném nebo se vyskytovat nejvíce ve volné hře, když dítě nejeví žádné známky nějaké specifické potřeby a vůbec není pravděpodobné, že by bylo odměněno?

Skinnerův výklad (331, 332) „učení se pozorováním“ se rovněž opírá o instrumentální či spíše „operantní“ podmiňování (viz kap. 2). Zvířata a lidé jsou neustále aktivní. Musí pořád něco dělat. Jakékoli činnosti, které jednotlivec provádí v době nějakého výcviku, se stávají součástí nové reakce, již se má naučit. V každé fázi učení jsou ty činnosti, které se nejvíce blíží nové žádané reakci,

odměňovány, a učící se takto prochází celou sérií aproximací (přiblížení), dokud jeho akce nemají žádoucí výsledek. Dítě spontánně žvatlá a cokoli i vzdáleně podobného lidským zvukovým projevům odpovídajícím dané řeči dospělí s potěšením vítají. Jak dítě roste, je odměňováno již jen za přesnější přiblížení se k tomu, co rodiče říkají atd. Takovýto výklad však učení se jazykům dostatečně nevystihuje (53, 313), i když k napodobení by nepochybně tímto způsobem dojít mohlo. Žvatláni a broukání dětí má lepší vysvětlení v mechanismu zpětné vazby (viz kap. 3 a 4). Učení se jazyku a gramatické má některé rysy, jež nejsou slučitelné se Skinnerovým přístupem (53, 403).

Tradičně patří typ nápodoby označovaný jako hraní role pod pojem „identifikace“, kterého Freud použil k označení procesu, jenž je konkretizací snahy dítěte zosobňovat (zaujmout roli) rodiče stejného pohlaví nebo se mu alespoň podobat, aby tak překonalo konflikty vyplývající z oedipovského komplexu (viz kap. 2). V širším rámci psychoanalýzy (51) došlo k mnoha modifikacím tohoto přístupu. Jednou z nejznámějších je hypotéza Anny Freudové, že jednatel se identifikuje (ztotožňuje) s útočníkem (120). Identifikace má obranný charakter, chrání člověka před úzkostí. Poražené národy přijímají návyky a zvyklosti dobyvatelů, oběti mnohdy používají stejných forem agrese, jakých bylo použito proti nim. V praxi je však nesnadné oddělit agresi obětí vůči sobě navzájem nebo proti jedincům nacházejícím se ještě na nižším stupni hierarchie od sociální prestiže, příslušející ovládnutí a úspěšné agresi, která má vliv na nápodobu (viz níže). Jen málo neanalytických psychologů zastává názor, že identifikace má vrozený základ nebo že je pro ni nezbytnou podmínkou „oedipovský konflikt“

či jiné druhy úzkosti. Avšak Freudův předpoklad, že identifikace s rodičem stejného pohlaví je jedním z hlavních faktorů působících na to, jak dítě „přebírá“ a doslova přijímá za vlastní životní pravidla, hodnoty a zákazy (tabu) rodičů, a tedy i společnosti a rovněž při rozvíjení vnitřní sebekontroly či „svědomí“, je však všeobecně, i když ne vždy explicitně akceptován. Samotný proces je nicméně obvykle vysvětlován v rámci jedné či druhé teorie učení, často jako instrumentální podmiňování, ať již s odvoláváním se na mediační (zprostředkující) mechanismy nebo bez něho (viz kap. 2) (162, 206, 325).

Mowrer (254, 256) popsal identifikaci v rámci „klasického“ podmiňování. Matka poskytuje dítěti jídlo, pohodlí a ostatní „primární“ posílení. To vyvolává příjemné pocity (vnitřní stimuly), které se asociují s činnostmi matky a jejím hlasem, tj. s vnějšími podněty vyskytnuvšími se v téže době. Tyto příjemné pocity se přenášejí generalizací na vlastní akce dítěte, v závislosti na stupni, v jakém připomínají akce matky, a dítě je pak opakuje pro ně samé, tj. pro pocity libosti, které mu poskytují pod vlivem asociace. Nápodoba, jež vznikla na základě podmiňování, může být posléze ostatními v určitých situacích cílevědomě odměňována nebo trestána, je-li třeba, aby se napodobující naučil tyto situace rozlišovat. Sekundární nápodobu Mowrer vysvětluje pomocí předpokladu, že člověk napodobuje někoho, kdo je odměňován – ačkoli jemu samotnému žádná odměna nepřípadne – protože spoluprožívá některé senzorké (skryté, vnitřní) důsledky chování „modelu“. Co je např. běžně popisováno jako „soucitné“ chování, tj. reagování jedince na bolest druhého, má stejné vysvětlení jako každé jiné napodmiňování na signály pojící se s bolestí.

Jestliže krysa dostala v nepříliš dávne době elektrický šok, kterému předchází šok u jiné krysy, zjistíme u ní emoční reakci (měřítkem je chování nebo fyziologické změny) na kvičení druhé krysy (74). Mowrerova teorie se opírá o evokaci pocitu libosti nebo bolesti předem („naděje“ a „strach“). Je doloženo, že lidé, s nimiž nás pojí příjemné zkušenosti, jsou napodobováni, zatímco jiným, kteří jen trestají, se většinou vyhýbáme. Na druhé straně je však možné i to, že nejslabší a nejtýranější člen nějaké party mladistvých bude napodobovat skupinového vůdce, který ho nejvíce trápí; rovněž tak automobilový stěrač (viz kap. 5) může být pro děti v některých případech velmi přitažlivým modelem. V rámci uvedené teorie by tyto jevy vyžadovaly dosti krkolomné vysvětlení. Nicméně podmíněné spoje mají svou důležitost v procesech pozornosti, jež se uplatňují u všech forem nápodoby.

Koffka, psycholog tvarové školy (viz kap. 2), se soustředil na percepční aspekty napodobování. Rozlišoval mezi okamžitým provedením určité akce vyprovokovaným jejím vnímáním a učením se nějakému postupu sledováním, jak ho provádí jiný jedinec. Domníval se ovšem, že u uvedeného rozdílu jde hlavně o otázku zralosti organismu. Předpokládal, že mezi fyziologickými strukturami, na nichž se zakládá percepce, a těmi, které jsou „odpovědné“ za pohyb, existuje přímý spoj, který umožňuje, aby byly současně uvedeny v činnost. U dospělých, strukturovanějších organismů vstupuje do hry větší počet faktorů, které zabraňují bezprostřednímu uskutečnění akce po odpovídající percepci, jak je to běžné u mladých jedinců (viz kap. 2). Učení se pozorováním je metoda učení, již samotné je nutno se naučit, a dospělí to dovedou lépe než děti, což na druhé straně nevylučuje

skutečnost, že i u nich se můžeme setkat s bezděčnou nápodobou. Učení se nové činnosti pozorováním někoho jiného a bezděčné provádění již zvládnuté činnosti, vidíme-li, že ji dělá někdo jiný, je však třeba přesně rozlišovat, i když se obě označují jako „nápodobování“.

Lze oprávněně pochybovat, že dosud zmíněná vysvětlení postačují k explikaci všech forem nápodoby. Do jisté míry je tomu tak proto, že pojem „nápodoby“ zahrnuje disparátní (obtěžně sjednotitelné) činnosti. Některé se opírají více o podmíněné spoje, jiné zase determinují situace, kde je chování závislé na odměnách, zatímco při učení se pozorováním může být důležité diferencované posilování samotných „pozorovacích reakcí“. Toto diferencované posilování není nutno chápat jako otázku odměn typu potravy nebo pochvaly. Zpětná informace, snižující nejistotu, může pozorovací reakce rovněž posilovat (341). Některé podmínky jsou u různých typů nápodoby více, jiné méně důležité. Jejich hlubší pochopení je si snad možno slibovat od experimentálního výzkumu procesů pozornosti a zpětnovazebních procesů, jež také tvoří jejich součást.

VÝVOJOVÉ STUDIE NÁPODOBY

Studie provedená s dvěma sty dětmi ve věku mezi dvěma a jednadvaceti měsíci ukázala, že „volba“ objektu nápodoby závisí v tomto období na věku a na tom, co je dítě již schopno dělat (146). Žádné dítě nepodobovalo dříve, než bylo aspoň devět a půl týdne staré. Dříve a častěji než jiné podněty byly napodobovány pohyby úst, nápodoba psaní se nevyskytuje před čtrnáctým měsícem. Autor výzkumu tvrdí, že takováto nápodoba je z neurologického základu vycházejícím vedlejším produktem rudimentární bezděčné pozornosti.

Valentine na základě pozorování tří vlastních dětí (367) popsal bezděčnou nápodobu jako „uchvácení pozornosti nějakým fascinujícím dojmem“. Snadno jsou napodobovány činnosti, pro něž existuje vrozený sklon, např. smích, vydávání zvuků atd. Je ovšem možné, že při tomto druhu „nápodoby“ je vlastně to, co dělá experimentátor nebo matka, stimulem pro dítě, aby se jakkoli projevilo, samozřejmě v rámci svých současných schopností. Homomorfnost nápodoby s činností dospělého může být částečně náhodná – může být výsledkem toho, že dospělý vybral akci, o níž ví, že ji dítě dává v rejstříku činností daného stadia ontogeneze přednost a je snadné ji vyvolat určitým typem situací (119). Pokud jde o rané dětství, nejčastějším typem nápodoby je (spíše než cokoliv jiného) imitování dětských projevů dospělými. Totéž děláme, chceme-li se dorozumět s lidmi, jejichž jazyk neznáme. Napodobujeme jejich gesta a zvukové projevy ve snaze porozumět jim a učinit tak i samy sebe „srozumitelnými“.

Podle Piagetovy teorie „nápodoba“ je konverzí a doplňkem „hry“ (viz kap. 2). Piaget vysvětluje různé formy nápodoby na základě vývojových (ontogenetických) odlišností, přičemž termín „nápodoba“ chápe velmi široce jako jakoukoli akomodaci k vnějším vlivům, která není dostatečně vyvážena asimilací. Ve věku něco málo přes měsíc jedno z jeho dětí, když zaslechlo jiné dítě plakat, se rovněž dalo do pláče a přestalo, když druhé dítě zmlklo. Piaget to považuje za případ „nákazy“ – což má být situace, kdy je reflexní cestou vyvolána určitá činnost nějakým podnětem, který dítě není schopno rozlišit od stimulu, který tento reflex normálně spouští. Oproti tomu systematická nápodoba není možná před pátým a nebo šestým měsícem života, protože vyžaduje,

aby byla integrována různá vnitřní schémata činností, jako je pozorování, naslouchání, hmatání a artikulování. Dítě musí být schopné vnímat, že výsledek činnosti někoho druhého je podobný tomu, co samo dělá. Dítě vydá nějaký zvuk, rodiče je napodobí a dítě pak systematicky produkuje zvuky, které se podobají natolik zvukům vyprodukovaným dospělými, že je možno označit je jako napodobivé. Nemluvnata dovedou napodobit jen tu činnost, kterou již sama zvládla; chtějí si tak prodloužit vydatý zvuk připomínající „pf“ a matka je napodobila. To dítě rozesmálo, a proto znovu „pf“ několikrát opakovalo. Do věku asi devíti měsíců nedovede dítě napodobit akce někoho jiného, které nepozorovalo na sobě, např. napodobit vyplazování jazyka. Dítě se musí nejdříve naučit řadě diskriminací. Když dospělý vyplázne jazyk, dítě může udělat zkusmo několik pohybů ústy a „lokalizovat“ tak činnost. Potom vyzkouší různé další pohyby ústy a nakonec se naučí rozlišovat mezi jazykem a rty. Asi v jednom roce, jakmile dítě dovede experimentovat s činnostmi, které již zvládlo, je schopno napodobit všechny druhy pohybu, i když je mezi jeho vlastními akcemi a akcemi modelu krátká přestávka.

Asi v osmnácti až čtyřiaadvaceti měsících není už přítomnost modelu nutná a ani nápodoba a experimentace dítěte nemusí být provedeny v úplnosti. O tom, že děti opakuji činnosti jen tak „pro zábavu“ nebo přinejmenším aniž je k tomu nutí nebo láká něco vnějšího, není pochyb. Nedávný výzkum, při němž byly zaznamenávány zvukové projevy dvouletého dítěte v postýlce před usnutím (373) ukázal, že slova a výrazy zaslechnuté během dne, zvláště ty, které byly pro dítě nové, byly opakovány stále znovu a znovu, bez variací a v nezmě-

něné podobě. Ve stáří dvaceti měsíců jedno mé dítě kombinovalo provozování různých prostocviků s tímto opakováním zvuků. Ležíc v postýlce, drželo si např. prsty u nohou a převalovalo se na zádech, nebo se pokoušelo udržet se ve stoji na hlavě a současně opakovalo, co ten den slyšelo, a to velice expresivně a až s legrační podobností pokud jde o tón a kadenci (i když ne výslovnost) původního mluvčího. Někdy opakování dvouslovných vět, které ovládalo, jako např. „nehodný chlapeček“, „koukej, auto“, přecházelo v jakýsi popěvek, opakováný v různých tóninách. Jindy docházelo k určitému obměňování slova, například tím, že je dítě jinak vyslovovalo, nebo je nahrazovalo jinými slovy. Je tu nesnadné rozlišovat mezi nápodobou a hrou. Jak reprodukování, tak následné obměňování – variování slyšeného nebo viděného se zdají pro imitační hru typické.

Malé děti nereprodukuji činnosti druhých přesně. V nedávném výzkumu dětské řeči bylo zjištěno, že nepřesnosti a vynechávky nejsou náhodné povahy (212). Dětská řeč ovšem není jen nápodobou s vynechávkami. Reprodukce něčeho, co dítě slyšelo, se samozřejmě v dětské řeči vyskytují. Dítě však také užívá gramatické patvary, které jsou sice formálně správně utvořené, ale v jazyce neužívané (zastupují je nepravdivé tvary, výjimky apod.). Zde nejde o nápodobu (dítě nemohlo tyto tvary nikde slyšet), ale o chybnou aplikaci gramatického pravidla (53)*. Aby však dítě bylo schopno systematických chyb, musí znát (muselo se naučit) odpovídající mluvnické pravidlo. V současnosti někteří psycholingvisté předpokládají, že schémata lingvistických univerzálií (tj.

* Autorka uvádí tvary: „I thinked“, „I thoughted“, „foots“. Obdobou v češtině by například mohlo být „spinknul jsem“, „člověci“, „dobřejší“ (pozn. red.).

pravidel, která jsou podle těchto badatelů „univerzálním“ podkladem libovolné gramatiky kteréhokoli jazyka), s jejichž pomocí jsou děti schopny postupně asimilovat jazyk, který slyší ve svém okolí, jsou jim vrozená. Gramatika malého dítěte není zkrácenou formou gramatiky dospělého, vzniká ze základní, co do rozsahu konečné gramatiky, jež může být neomezeně rozváděna, takže dítě není omezeno tím, co slyší, nýbrž může vytvořit jakýkoli počet vět základního typu (72, 72a, 313). Východiska, o která se opírají ruští psycholingvisté, nezahrnují tyto specificky lingvistické vrozené vzorce; jejich výzkumy spíše zdůrazňují produktivní stránku dětské řeči (403). Do jaké míry jsou specificky lingvistická schémata lidem vrozená (v tom, co jde nad schopnost pořádat a třídit jevy a učit se pravidlům), je dosud předmětem sporů.

Učíme-li se sociálním rolím, znamená to učit se i určitým normám. Když si děti mladšího školního věku hrají na školu, dítě, které zastává roli učitele, téměř vždy nakonec natluče všem „žákům“. Učitelé na národní škole to určitě nedělají tak často, jak by se z tohoto jejich napodobování dětmi mohlo usuzovat. Psychoanalyticky by bylo možno vysvětlovat tento jev tak, že dítě odreagoává nějaký přebytek agrese. Může tomu tak být, i když „překypění potlačené agrese“ není zřejmě tím nejvýstižnějším popisem. Ať již se zde opravdový hněv nebo v minulosti projevená agrese uplatňuje, či nikoli, dítě hrající „učitele“ také zároveň názorně předvádí i svou představu „učitele“ jako někoho, jehož sociální pozice mu poskytuje pravomoc trestat. „Učitel“ i „žáci“ při této hře modelují určitou sociální normu, která je ovšem poněkud zkreslená jejich zkušeností. Toto zkreslení plyne z faktu, že dětské pojmy se v tomto stadiu zakládají více na tom, co na děti činí obzvláště silný dojem, než na

stálých základních obecných charakteristikách. Populární stereotyp učitele jako někoho, „kdo nám nařeže rákoskou“, je stále ještě natolik živý, že by bylo možno jím vysvětlovat výše uvedené pojetí jeho role, i kdyby u dětí žádné „posuny“ v pojmech neexistovaly. Imitační hraní různých rolí školáky není ani přesným modelem jejich abstraktního schématu, avšak není to ani inkohrentní všehochuť zmatených dojmů. Je nutno dodat, že roli „učitele“ je dávana přednost. I malé děti se rychle naučí, že je lépe být na straně těch, kdo rány rozdávají, než těch, kdo je dostávají. V roli „žáků“ se nicméně přece jen podrobí, i když ne na dlouho. Hra obou stran je znázorněním, konkretizací sociální normy či sociálního modelu, a tedy nikoli jen imitací náležitých pohybů nebo emočních projevů.

Piaget pozoroval, že dětské napodobování se upřesňuje s věkem. Ve školce a v prvních školních letech připomíná dětská imitace dospělých skutečné dospělé chování jen velmi vzdáleně. Dítě, které za jiných okolností již dovede tvořit písmena či slova, při napodobování písíciho dospělého nechá tyto dovednosti zcela stranou a bude jen škrábat. Předváděna je plynulost, zjevná snadnost a důležitost činnosti dospělého, ne jeho skutečné pohyby při psaní. Starší dítě, které již píše plynule a dobře, může spojit tyto dva aspekty a psát opravdový dopis příteli, místo aby si jen „hrálo“ na psaní.

Starší děti více zajímá při imitačních hrách přesnost reprodukce různých detailů a mají k tomu také více schopností. Mnoho mladších bratrů a sester bylo zklamáno, když pomáhali trpělivě staršímu sourozenci připravovat i ty nejjemnější detaily „inscenací“, očekávající, že budou za svou trpělivost odměněni vlastní hrou, avšak místo toho zjistili, že důležitá byla spíše ona speciální

členka, již mělo být použito, nebo uspořádání nábytku, než skutečné provedení nějaké herní akce. Starší dítě si přestává hrát, právě když to mladší začíná bavit.

Symbolická nápodoba nebo reprezentace ovšem ani u starších dětí jen tak nezmizí. Po osmém roce se stává velice efektivním nástrojem v myšlení; abstraktní modely mají pro logické myšlení zásadní důležitost, ovšem jakmile zhruba v osmi letech dosáhne nápodoba přesnosti, nelze již tuto činnost počítat ke hře. V Piagetově pojetí hry jsou pro ni znakem klíčového významu zkreslení a obměny. Je však pravděpodobně správnější, řekneme-li, že hra, jako je hrové předstírání a imitační hraní rolí, kolem tohoto věku mizí nebo slábne, protože vnější akce jsou stále více nahrazovány skrytým, vnitřním „myšlenkovým modelováním“, ať již jde o zkreslenou, či naopak přesnou reprezentaci jevů.

NĚKTERÉ PODMÍNKY PŘÍZNIVÉ PRO NÁPODOBU

Bandura nedávno věnoval několik svých studií podmínkám příznivým pro nápodobu a mnohé jiné práce na totéž téma kriticky přezkoumal (18). Dospělí např. poruší spíše nějaká pravidla, jsou-li součástí davu nebo ve skupině lidí s vyšší sociální prestiží, kteří dělají něco zakázaného. Osoby (nezasvěcené do experimentu) častěji napodobily pěkně ustrojeného muže v čerstvě vyžehleném obleku, bílé košili s vázankou, vyleštěných botách a klobouku, který nepočkal při přecházení na správné světlo, než když byl tentýž muž oblečen v ne právě čistých šatech, zmačkané košili a ochozených botách (209). Mnozí badatelé konstatovali, že společenské postavení a prestiž napodobeného („modelu“) nejsou o nic méně důležité ani pro děti. Lidé, kteří jsou dětmi považováni za vlivné

nebo v nějakém ohledu velmi schopné, kteří jsou k nim milí, dávají jim cukroví a chválí je, jsou jimi sledováni jako atraktivní, jsou, jak bylo zjištěno v experimentálních podmínkách, většinou potenciálními modely (18).

Rovněž individuální vlastnosti napodobujících mohou být příčinou rozdílů. Děti s nízkým sebehodnocením, příliš závislé nebo s malými schopnostmi napodobují více než ty, které projevují sebedůvěru a v experimentálních podmínkách mívají většinou spíše úspěch než nezdar. Napodobují samozřejmě také ty děti, které za to byly odměněny (18).

Rozdíly v napodobování mezi chlapci a děvčaty záleží do určité míry na pohlaví „modelu“. Muži a chlapci jsou celkově agresivnější než ženy a dívky, a mají tedy v naší společnosti větší prestiž, zatímco dívky jsou vedeny k větší závislosti. Podle toho by tedy ženy a dívky měly napodobovat více. Ovšem obě pohlaví mohou občas rozdávat odměny nebo být na „výsluní“. Kdo bude napodoben, kým a v jakém ohledu se mění podle různých situací. Bandura referuje o zajímavých experimentech, které zkoumaly, zda bude napodobován více dospělý, který s dětmi úspěšně soupeří o atraktivní hračky, nebo ten, kdo je rozdává. Napodobován byl sociálně „silný“ dospělý (pomocník experimentátora), který dětem rozdával všechny hračky; byl však napodobován méně, když druhého dospělého ignoroval, než když mu také něco dal. Ovšem sociálně „slabý“, opomíjený dospělý byl napodobován více než „silný“, a to zvláště chlapci, jestliže roli „silného“ jedince zastávala žena a v roli „slabého“ byl muž. Smysl pro to, co je správné a vhodné, pro sociální hodnoty jakož i sociální distinkce (rozlišující znaky), které si již děti předškolního věku osvojily – to jsou další faktory, jež se zde uplatňují. Dětské zkuš-

nosti z domova a příklad těch, s nimiž se nejvíce stýkaly, rozhodují do značné míry o tom, koho a co budou napodobovat. Tendence jedenáctiletých chlapců prosazovat dané směrnice, když je jiní porušují, souvisela s jejich výchovou zhruba o šest let dříve. Postoje rodičů a postoje chlapců se ve vysokém stupni shodovaly za předpokladu, že mezi nimi byl vřelý citový vztah a chlapci byli citově více závislí na rodičích než na svých vrstevnících (229, 325, 326).

Kromě sociálních charakteristik těch, kdo napodobují, a těch, kdo jsou napodobováni, je také samo chování, jež má být napodobeno, důležitým faktorem, který v této situaci působí. Agrese a antisociální chování se na žebříčku „přitažlivosti“ nacházejí vysoko. Existuje mnoho dokladů, že je agresivní chování ovlivňováno učením (31) a příkladem druhých (20). Agresivní delikventní chlapci mají často stejně agresivní otce (19). Tito otcové sice nedovolují, aby je chlapci napadali, ale podněcují je, aby byli agresivní jinde. Dávají pro to sami příklad a odměňují agresi chválou. U sociálních vrstev vyznačujících se výraznou konformitou je výchova k potlačování agrese obvykle velmi přísná. Je-li vztah mezi dospělým a dítětem jinak citově dostatečně vřelý, stačí to obvykle k tomu, aby byla v dítěti vyvolána úzkost, která agresi tlumí. Nadměrná přísnost výchovy může ovšem současně být pro dítě určitým modelem, kterým se též lze v „přípustných“ případech řídit (326). I v naší společnosti hrozí naprosto neagresivnímu chlapci, že bude za svou slabost trestán posměchem (je to „baba“), či dokonce týráním od ostatních.

U hry (obzvláště je-li agrese namířena proti hračkám) a u fantazijních produktů se společenské sankce obvykle neuplatňují vůbec. Každopádně agresivní činy

patří k těm projevům, jež nejnáze vedou děti k napodobě. Např. ve studii, která porovnávala, jak dalece děti napodobovaly náhodné chování „modelu“, když si před tím s nimi hrál a povídal, nebo naopak, když si jich nevšímal, se objevily významné rozdíly ve prospěch skupiny, s níž si „model“ před tím hrál, a to ve všech ukazatelích – avšak až na některé kvaziagresivní činy. I skupina, které si nevšímal, ho totiž napodobila v tom, jak shodil jednu z panenek uloženou na polici (18a).

Osoba, jež má být napodobena, nemusí být doopravdy přítomna. Stejně účinný je film nebo kreslený příběh. Rozdíly v účincích pak záleží na tom, co se stane s příslušnou postavou. Agresor, který byl potrestán, nebude napodoben tak často, jako útočník, který dosáhne svého cíle. V jisté studii byly dětem chodícím do školy ukázány atraktivní hračky, s nimiž si nesměly hrát. Jedna skupina pak viděla film, v němž se s dítětem, které si s těmito hračkami hrálo, matka mazlila, kdežto druhá skupina viděla film, kde bylo dítě za stejnou hru hubováno. Když byly potom děti nechány o samotě s hračkami, v první skupině došlo k překročení zákazu hrát si s nimi častěji než ve skupině druhé. Děti, které neviděly žádný film, měly skóre pokud jde o nedodržení zákazu zhruba uprostřed mezi oběma skupinami (20). Efekt shlédnutí situace je patrný spíše na aktuálním chování dětí, než na tom, co se naučí a co si zapamatují. Děti, jež viděly film o agresivním chlapci, který byl potrestán, si potom hrály méně agresivně než ty, které viděly, jak byl odměněn; agresivní akce násilníka si však pamatovaly stejně dobře. Poté, co děti měly možnost pozorovat agresi ostatních, vzrostlo u nich agresivní chování všeho druhu, včetně konkrétních akcí, jež právě shlédly, přičemž provokujícím situačním rámcem byla jejich mírná frustrace. Hlav-

ním faktorem, který zde působí, se zdá být „sociální facilitace“, (sociálně podmíněné posílení nebo naopak odstranění sociálních zábran v chování).

Protože slabost, závislost, sociální neobratnost a nízká prestiž patří k vlastnostem těch, kteří nejvíce napodobují druhé, lze očekávat, že celkově budou děti napodobat více než dospělí a že budou napodobovat právě dospělé, starší děti a ty, kdo jsou v sociální hierarchii nad nimi. Obliba či neobliba určitého druhu jídla dětmi (95) stejně jako jejich etické zásady mohou být zformovány příkladem dospělého, jím vysloveným názorem, nebo dokonce pouhým vyslechnutím příběhu s odpovídajícím obsahem (20). Aby to však takto skutečně fungovalo, musí existovat určitá sociální struktura, v níž ten, kdo napodobuje, zná svou pozici vůči „modelu“. Předpokládá to množství sociálního učení.

Ve většině výzkumů slouží nějaký druh hrové aktivity, uměle navozené před tím a po tom, co proběhlo experimentální „dění“, jehož vliv je zkoumán, za podklad pro měření imitačního chování. Je pravděpodobné, že ve volné hře mimo dosah (i možného) pozorování dospělými probíhá imitační hraní rolí podle podobných vzorů. Avšak analogicky se zjištěním, že sociální hierarchie opic může být jiná při hře a jiná, když jde o potravu (viz kap. 3), je možno předpokládat, že ani to, kdo je kým imitován v dětské hře, jestliže tato probíhá mimo dohled dospělých, není pravděpodobně totožné s modelem typickým pro elegantní čajové dýchánky.

UČENÍ SE POMOCÍ POZOROVÁNÍ

Má-li se dítě naučit něco nového, co dříve nedovedlo, je pro něho velkou výhodou, může-li pozorovat, jak tuto činnost provádí někdo jiný nebo jak řeší určitý

problém, než když má pouze možnost zkusit si několi-krát celou věc samo. Pohyby modelu svým průběhem přitahují pozornost dítěte k těm částem experimentálního zařízení, s nimiž je třeba nějak manipulovat, aby se problém vyřešil. Spočívá-li problém např. ve výběru řekněme jedné nebo dvou krabiček, pak výsledek volby „modelu“, ať již byl odměněn, nebo skončil fiaskem, poskytne napodobujícímu dodatečnou informaci a ušetří mu čas a práci. V těchto studiích mají pro zaměření pozornosti napodobujícího na akce „modelu“ pravděpodobně největší důležitost sociální status napodobovaného a odměny, jichž se mu dostalo přímo nebo zprostředkovaně. Zda dítě něco získá pozorováním „modelu“, záleží na stupni, v jakém dovede převést vizuální souvislosti v odpovídající pohyby. Z vývojových studií je jasné, že se toho nedosáhne najednou. Děti ve věku mezi pěti a šesti roky se toho, alespoň jak se zdá, pouhým pozorováním něčeho skutečně nového mnoho nenaučí, nýbrž musí mít možnost zapojit také dotyk a manipulaci, vyzkoušet si vše samy (394). To je značný rozdíl oproti imitačním činnostem, které těmto dětem již nečiní potíže a které, jak se zdá, docela dobře zvládají dokonce i nemluvnata stará devět až třináct měsíců.

Jedním z nejzajímavějších faktů co se týče raných experimentů s opicemi, tj. tvory, jejichž tendence napodobovat je přímo příslovečná, bylo to, že mnoho badatelů je absolutně nedokázalo přimět, aby v laboratoři napodobily druhé, nebo se z pozorování druhých něčemu naučily. Nedávno bylo prokázáno, že základní podmínkou pro napodobování je u nich zkušenost s množstvím látek a nástrojů a styk s lidmi. Šimpanz Vicky, jemuž se v domě experimentátorů dostalo výchovy stejně s výchovou dítěte, nejen rozřešil na základě pozorování experimen-

tátora řadu úkolů a problémů, ale byl u něho zaznamenán i plný rozsah imitačních her jako u ročního až dvouletého dítěte – od oprašování nábytku po používání rtěnky. Šimpanzi chovaní u téhož experimentátora v klecích, v podnětově chudém prostředí a s omezeným stykem s lidmi, v pokusech s učením pomocí pozorování lidských „modelů“ neuspěli (153). Na podněty bohaté prostředí lidského obydlí zřejmě umožnilo Vickymu obeznámit se s množstvím různých předmětů, s užíváním nástrojů a nesčetnými malými denními problémy, jež takovéto prostředí s sebou přináší. Důležitým předpokladem, aby se lidé mohli stát pro opice „modelem“, je to, že opice s nimi budou delší dobu ve styku, ať již tento požadavek interpretujeme jako fixaci očekávání, že to, co se osvědčuje člověku, bude výhodné i pro napodobující opici, nebo jako zaměřování (a udržování) pozornosti zvířete na činnosti člověka – experimentátora.

NÁHODNĚ KLÍCOVÉ PODNĚTY A OBSAH IMITAČNÍ HRY

Nápodoba oprašování nábytku a používání rtěnky nebyla u Vickyho nijak cvičena. Jeho učení muselo být z velké části „náhodné“. Podobně v experimentu, v němž podle očekávání měly děti napodobit dospělého při výběru jedné ze dvou krabic, napodobily také to, jak vstoupil do místnosti a další nepodstatné prvky jeho chování (18a). Imitační hra má spíše takovýto charakter; podobností s učením se specifickému úkolu má mnohem méně a je otázka, zda se její pomocí dítě vůbec něčemu naučí. Je-li člověk silně zainteresován na tom, aby vyřešil určitý problém nebo se naučil rozlišovat mezi nějakými objekty, počet věcí nevztahujících se k vytyčenému úkolu, kterých si všimne nebo jež si zapamatuje, je malý (96). Zvířata

se naučí reagovat správně na více klíčových podnětů, jsou-li jejich reakce na směsici takovýchto podnětů posilovány v určitých intervalech a nikoli důsledně při objevení se reakce (346). Míra, v jaké je nějaký úkol přeučen nad úroveň, jež je naprosto nutná pro jeho adekvátní provedení (392) nebo pro to, aby se zautomatizoval, spolu se složitostí, rozsahem, nápadností, intenzitou a závažností (relevancí) klíčových podnětů vzhledem k „šumu“ pozadí, jsou hlavními faktory, které ovlivňují, čeho všeho si dítě při provádění úkolů všimne (viz kap. 4 a 5). Pravděpodobně obdobná je situace u úkolů, jež si děti vytyčily samy, jako je např. stavba pevnosti nebo řešení hlavolamu.

Termín „imitační hra“ se používá nejčastěji v situacích, v nichž je emoční napětí nízké a zvolený úkol dostatečně neurčitý, takže umožňuje využít náhody a méně obvyklých klíčových podnětů. Řekne-li vědec nebo umělec, že si „hraje“ s problémem, který se vymyká obvyklým „škatulkám“, znamená to, že věnuje pozornost i věcem, jež se obvykle považují za irelevantní, a náhodným souvislostem. Můžeme říci, že se záměrně snaží distribuovat svou pozornost jinak a rovnoměrněji, podobně jako je to typické pro děti (viz kap. 4 a 5). Dospělý takto porušuje „pravidla“, jimiž se normálně řídí, zatímco děti se jim ještě nenaučily. Vše, co aktuálně vzbudilo pozornost dítěte (zde, nyní nebo v bezprostředně předcházejícím čase), ať již proto, že je to nové, neobvyklé, nápadné, nepřiměřené, související s tím, co je emočně či sociálně působivé, nebo proto, že je to součástí známého či opakujícího se vzorce, se stává pravděpodobným objektem reprodukce v imitační hře.

Imitační hra napodobuje svět dospělých do značné míry proto, že dítě musí být nějak činné a má dosud

zřídka, ev. vůbec nemá vlastní nápady a záměry delšího trvání. Bitvy a války jedné generace prožívá následující generace ve svých hrách. Vojáckové jsou oblékáni a nazýváni podle nejpůsobivějších nebo nejčerstvějších vyprávění dospělých. Písničky zesměšňující poražené nepřátele se po určité době stávají dětskými říkankami. Různé hříčky, pověry a aprílové šprýmy, kterými se dnes děti baví, mají často kořeny, které jdou hluboko do historie, dvě stě i více let staré, kdy patřily do světa dospělých (272). Současní slavní lidé a působivé události nacházejí svůj odraz v rýmovačkách a dětských hračkách.

Zajímavým paradoxem je ohromný zájem dětí o hračky, které napodobují „skutečnou věc“. Domečky pro panenky s „opravdovým“ lustrem a vypínačem, kterým se rozsvěcuje a zhasíná, autíčka, jež jsou přesnými kopiemi skutečných automobilů, vysavače i pračky, stejně „jako má maminka“, se v obchodech s dětskými hračkami očividně dobře prodávají. Proč však tedy nepoužívat přímo skutečných věcí – zapínat světlo skutečným vypínačem, luxovat maminčiným vysavačem nebo pomáhat při praní v pračce? Částečnou odpověď je nepochybně to, že právě tyto věci jsou obvykle dětem zakazovány pro svou nebezpečnost, a jsou jim tudíž dostupné pouze ve formě hraček. Avšak to, že jde o malé kopie velkých věcí, je rovněž důležité. Zda proto, že nahánějí méně strachu, je snadné s nimi manipulovat a vizuálně je dítě snadněji obsáhne na rozdíl od skutečných, rozměry dosti velkých předmětů, nebo zda jejich atraktivita spočívá ve vědomí, že mají stejně jako obdivovaný dospělý o co se starat, je těžko říci. Možná, že se tím či oním způsobem uplatňují všechny tyto okolnosti.

Nostalgie dospělých po ráji dětství by jim neměla bránit, aby si uvědomovali, že být dítětem má co se týče

sociálního aspektu zřetelně více nevýhod než výhod. Přání dítěte, aby již bylo velké a mohlo něco „ohromného“ a dospělého dělat, a protože to není možné, aspoň se k tomu co nejvíce přiblížit, a to teď a hned, je snadno vysvětlitelné na základě sociálního učení. S tímto souvisí značná část imitačních her. Když autorka jednou s manželem hovořila před dětmi francouzsky, aby nerozuměly, okamžitě spustily jakousi hatmatilku, předstírajíce, že mají tajemství, o jehož obsahu my dospělí nemáme ponětí. Kdyby znaly jazyk, který neumíme, určité by jej použily. Dcerka začíná experimentovat se slovy, která by se mohla stát tajným kódem pro ni a jejího mladšího bratra. Tajné jazyky, skládající se ze smyšlených slov nebo tvoření z běžných slov pomocí různých předpon či přípon, jsou dobře známy většině školních dětí. Slovní hra není však zřejmě determinována jen sociálními incentivami, i když je jimi pravděpodobně posilována.

FUNKCE IMITAČNÍ HRY

Podle našeho názoru se pojem „nápodoba“ vztahuje alespoň na pět různých typů chování. Jsou to: 1. bezděčná reprodukce dobře zvládnutého pohybu viděného u někoho jiného; 2. bezděčné objevení se citů odpovídajících pouze aktuálnímu prožitku někoho jiného, případně vzájemný přenos (nákaza) či komunikace vzrušení mezi členy skupiny; 3. „sociální facilitace“ – situace, kdy chování člena nějaké skupiny usnadňuje či naopak brzdí podobné chování ostatních členů dané skupiny (ev. je pro ně příležitostí); 4. učení pozorováním – technika, kdy se člověk učí něco nového sledováním, jak to dělá někdo jiný; 5. hraní rolí a přehrávání událostí, kdy reprodukce vychází ze schémat akcí, jichž jsme byli svědky

nebo o nichž jsme slyšeli. Lze pochybovat, zda se toto vše „vejde“ pod jednu úzkou explikační „střechu“. Základní modely učení – „klasické“ podmiňování, instrumentální nebo operantní učení a učení se pravidlům – nelze nepochybně aplikovat u těchto pěti zmíněných kategoriích stejně, zatímco pozornostní procesy se uplatňují v nich ve všech.

Imitační hrou rozumíme však hlavně hraní rolí a přehrávání událostí. Tato kategorie zřejmě patří k opakování čehokoli „zapamatováníhodného“ (tj. významného, překvapivého, působivého nebo co je exemplárním případem nějakého pravidla), jež můžeme pozorovat u většiny zjevných – vnějších hrových aktivit dětí. Zastáváme názor, že jde o v odkryté formě se projevující součást jistého druhu nácviku, který probíhá u dospělých skrytě jako složka paměťových mechanismů (viz kap. 5). V imitační hře jsou opakovány a nacvičovány činnosti jiných lidí a spíše ty události, jichž jsme byli svědky nebo o nichž jsme slyšeli, než ty, jež jsme sami prožili. Dítě může napodobovat jen do té míry, v jaké se naučilo nebo stalo schopným převádět vizuální podnětové struktury – klíčové podněty v odpovídající činnost.

Nicméně v době, kdy si dítě hraje, obvykle u něho k učení pozorováním nedochází. Nácvik některých dílčích činností se ovšem realizovat může. Musí však být vybrány z repertoáru dítěte nebo dokonce přeskupeny – rekombinovány. U vyšších opic a člověka je pravděpodobně schopnost připodobnit se, „upotřebit“ vnímané pravidelnosti a vzorce přímo součástí komplexu jejich imitačních aktivit, poněvadž je docela dobře možné začít zívat, spatříme-li někoho jiného, jak dělá totéž, aniž bychom si byli vědomi jemných sociálních mechanismů tohoto jevu či vlastnili dostatečně vyvinutý mentální apa-

rát, schopný okamžitě zpracovat složitou informaci. V imitační hře jsou jevy opakovány podle toho, co udělalo na dítě dojem, nebo podle šablony, či stereotypu, které si již pro podobnou situaci vytvořilo. Lze říci, že sociální charakter imitační hry je v určitém smyslu náhodný. Dítě představuje psa nebo letadlo se stejnou horlivostí, s níž si hraje na vlastního otce nebo mlékaře. Je však třeba vzít v úvahu, že právě lidé a jevy sociální povahy jsou obvykle nejpůsobivějšími součástmi jeho zkušenosti.

Je dobře možné, že imitační hra má pro pozdější sociální chování jen okrajový význam a je pro jednotlivce bezprostředněji užitečná tím, že při ní dochází k uchovávaní a „trávení“ dojmů a zážitků, a tím, že se podílí na snižování úzkosti; v sociálních skupinách zřejmě pomáhá tříbit skupinové normy a sankce. Každopádně biologický užitek pro společensky žijícího tvora z tendence dělat totéž, co kterýkoli jiný příslušník jeho společnosti, musí být velice významný. Není ovšem nutné, aby se zde uplatňoval jen jeden druh mechanismu. Nicméně se zdá, že imitační hra ve smyslu hraní rolí a přehrávání událostí je navenek se projevující formou opakování a „zvládání“ toho, co jedinec zažil, a je třeba ji zkoumat na bázi paměťových mechanismů.

7/ SOCIÁLNÍ HRA

VÝVOJ SOCIÁLNÍ HRY

Pozorujeme-li malou skupinu dětí předškolního věku (nebo velmi mladých opiček), zjistíme, že si zpočátku hrají většinou samy. Hrají si s hračkami, provádějí explorační, pohrávají si s předměty náhodně se nacházejícími v okolí nebo pozorují hru druhých, aniž by se jí účastnily. Když jsou starší, hrají sice stejné hry jako ostatní přítomné děti, avšak pouze paralelně, nezávisle na sobě, bez toho, že by s ostatními kooperovaly; o něco později jsou to opět stejné hry, děti ovšem již používají stejné předměty, což vyžaduje úzký prostorový kontakt, ještě se však nesnaží koordinovat svoje úsilí (275, 276). Podle Piageta se opravdová kooperativní hra vyvíjí až po sedmém či osmém roce (283). Výše načrtnuté vývojové schéma sociální hry se všeobecně uznává. Děti si hrají nejprve samy (samostatná hra), potom vedle ostatních (paralelní hra) a nakonec s nimi (sdružující a kooperativní hra).

V určitém smyslu začíná sociální hra daleko dříve. Společenský život dítěte začíná narozením. Nemohlo by zůstat naživu, kdyby o ně někdo nepečoval, a to znamená od počátku nesčetné styky s druhými lidmi. Přirozeně, samo novorozeně není iniciátorem sociální hry. Jsou to však matky, otcové, babičky, ošetřovatelky, přátelé a dokonce i naprosto cizí lidé, kteří k dítěti neustále mluví, hrají si s ním, líbají je, mazlí se s ním, všelijak ho po-

šťuchují, mávají před ním chrastítka, ukazují mu medvídky a jiné hračky, přednášejí dětské rýmováčky apod. Zprvu jsou odměňováni jen náhodnou pozorností dítěte, avšak od šesti týdnů dítě již umí reagovat úsměvem a projevuje nepochybné známky radosti z přítomnosti druhých. Jakmile jen dítě může dosáhnout na osoby ve své blízkosti a dotýkat se jich, velká část jeho her spočívá v nejrozličnější exploraci těchto osob; dítě je tahá, strká, tlouče atd., zkrátka dělá s nimi totéž, co s předměty. Mezi pěti a sedmi měsíci se dítě směje, uděláme-li na ně „kuk“ nebo s ním hrajeme „paci, paci, pacičky“, a za dalších pár týdnů se již umí těchto her samo aktivně účastnit (59, 134). Po roce má značná část jeho her imitační charakter; batole má radost, když může dělat to, co dělají ti, které nejlépe zná.

Zakrátko potom, co se novorozenata naučí rozlišovat cizí tváře od známých, bývá to ve věku mezi pěti až sedmi měsíci, smějí se na druhá nemluvnata i na neznámé děti, i když na cizí dospělé se již nesmějí. Druhé děti jsou pro malé dítě velmi přitažlivé. Ovšem jestliže batolata něco bolí, mají-li hlad, narazí-li při svém úsilí na nějakou překážku, obrací se na matku nebo na dospělé, kteří o ně pečují. Avšak i když jsou zde značné rozdíly, setkáváme se již ve věku dvou a půl roku s tím, že jsou děti nešťastné, přestože mají mnoho přitažlivých hraček, nemají-li nikoho, s kým by si hrály. Nijak z toho ovšem neplyne, že by se nutně musela rozvinout nějaká opravdová kooperativní hra, dáme-li děti tohoto věku dohromady. Budou se spíše chovat jako postavy v řecké tragédii: každé bude hrát svou úlohu bez ohledu na druhé. Ovšem je tu i tendence hrát si s týmiž hračkami jako ostatní, takže se přece jen nemohou zcela vzájemně ignorovat. Když si hrají s dospělými, v nichž spa-

třují svou oporu, nebo staršími dětmi, jež dobře znají, skutečně se do probíhající hry zapojují. Strach a ostych v poměrně neznámé situaci přispívá k tomu, že nejmladší děti ke hře druhých jen přihlížejí, nedělají nic nebo si hrají samostatně, jak bylo pozorováno ve školkách (275). Podle Gesellova výzkumu (134) ve věku dvou až tří let převažovala u dětí paralelní hra nad hrou vzájemnou. Sdružující hra, kdy se děti účastnily hry s druhými, hleděly si však jen svého vlastního podílu ve hře, se objevila později. Skutečná kooperativní hra, v níž děti dělaly něco společně nebo si hrály na dům či na obchod, se zřídka vyskytla před třetím rokem.

V jedné studii, zabývající se dětmi ve věku mezi šesti měsíci až dvěma roky, bylo pozorováno chování dvojic dětí stejného věku umístěných v dětské ohrádce v situacích, kdy jednomu nebo druhému nebo oběma byla dána hračka, ev. když byla hračka položena mezi ně (242). Za těchto okolností děti ve věku mezi šesti a osmi měsíci nevěnovaly větší pozornost ani sobě navzájem, ani hračkám. Ve věku mezi devátým a třináctým měsícem nabýval partner v ohrádce na důležitosti. Děti si vzájemně koulely míč nebo zápasily o hračku. Mezi devatenáctým až pětadvacátým měsícem převládl význam sociálního kontaktu s partnerem. Co dělalo jedno dítě, bylo vždy nějak ovlivněno činností druhého.

Lze jen stěží pochybovat o tom, že děti jsou tím více schopny kooperace, čím jsou starší. Důležitý význam má i celková obtížnost úlohy, při níž je nutná kooperace, a schopnost vzájemně komunikovat. Starší děti se takovýto úkol, před nějž byly postaveny v rámci jednoho výzkumu, snadno naučily řešit. Experimentální aparatura byla sestavena tak, že dítě mohlo získat bonbon, jen když jeho partner zatahal za šňůru. Starší děti to jedno-

duše vyřešily tak, že si řekly, co mají dělat. Dvojice dvouapůlletých dětí ani opice však v tomto úkolu neuspěly (385). Schopnost mluvit, i když samozřejmě velmi pomáhá, nemá klíčový význam, pokud si partneři osvojili nějakou jinou dorozumívací metodu a úloha je v mezích jejich schopností. I adolescentní opičky byly schopné spolupracovat na nějakém úkolu, a to tak, že se různými gesty nebo kvičením vzájemně upozorňovaly na to, co chtějí (80). V laboratorních experimentech spolupracovaly starší děti na daném úkolu podle toho, zda se jim spolupráce vyplatila, tj. podle toho, jak byly rozloženy a načasovány odměny a posílení. Pro zvýšení a udržení spolupráce mezi dětmi může být použito i operantní podmiňování (12).

Existuje množství faktorů, které přispívají k tomu, že je kooperativní hra pro mladší děti nesnadnější. Mají-li děti mladší než tři roky řešit několik úkolů, je to pro ně samo o sobě obtížnější než pro starší děti. Jejich metody pro komunikaci s ostatními jsou omezenější a jejich vyjadřovací prostředky – v případech, kdy to situace vyžaduje nebo kdy by bylo jejich použití výhodné – jsou do tří let poměrně chabé.

Velikost skupiny, v níž si děti hrají (258: kap. XV), s věkem stále vzrůstá (podobně je tomu i u opiček). Ve třech letech se herní skupina obvykle skládá nejvýše ze tří dětí a nezůstává pohromadě dlouho. Ve věku pěti let ji může tvořit již čtyři až pět dětí a všeobecně vydrží pohromadě déle. Bylo zjištěno, že děti mladší než dva nebo tři roky nejsou schopné se soustředit současně na více než jednu osobu (57). Jsou-li pohromadě tři takovéto malé děti, hrají si spolu v každém okamžiku vždy jenom dvě (57). Kdyby byla skupina větší, byly by zde ještě další obtíže. Připojíme-li k tomu fakt, že přesné

opakování nějakého sledu akcí je pro děti mladší tří let obtížné a že se jim zřídka daří udržet nadlouho pozornost, není nesnadné pochopit, že hry, jež vyžadují souvislé a koordinované posloupnosti činností, zvláště participují-li na nich více než dvě děti, jsou nad jejich síly.

Míra obeznámenosti s podmínkami, za nichž ke hře dochází, je také důležitá. Makakové a jiná opičí mláďata provádějí explorační činnosti a účastní se hry s jinými jen v bezpečné blízkosti matky nebo ji zastupující, mláďata známé bytosti; teprve později se odvažují na samostatné výpravy (viz kap. 3). Při zkoumání spontánních sociálních kontaktů lidských mláďat je stejně důležité si všimnout, jak je dítě obeznámeno s prostředím a druhými dětmi a jestli se jich neobává, i toho, zda je přítomna matka. Sourozenci si vzájemně věnují pozornost a spolupracují kooperativně při hrách daleko dříve, než obvykle čteme v experimentálních studiích. Dva bratři, jeden ve věku osmnáct, druhý jednačtyřicet měsíců, byli často pozorováni, jak se v rámci „kontaktní“ hry přes sebe vzájemně překulují jako medvídkové. Můj dvouletý syn spolupracoval se svým čtyřletým bratrem při pokusu postavit co nejvyšší věž, stejnou jako ta, kterou před tím viděli a jež je oba nadchla. Dvouletý se stavbou začal, čekal až čtyřletý položí další kostku a pak teprve položil svou, případně opravil špatnou polohu partnerovy kostky a dovoloval, aby totéž bylo provedeno s jeho kostkami.

Návyky a sociální atmosféra ovlivňují četnost i množství sociálních her v různých věkových skupinách. Piaget si ke svým výzkumům vybíral děti hlavně z instituce zvané „Maison des Petits“. Metoda Montessoriové, které se tam užívá, vede děti mnohem více k samostatné hře, než jak je zvykem u amerických dětí, které studoval Gesell. To by mohlo vysvětlovat zjištění, že u švýcar-

ských dětí přetrvávaly v porovnání s americkými dětmi mnohem déle paralelní a sdružující hry na úkor kooperativních.

Nedochází-li ke kooperativní hře, nemusí to ještě znamenat nedostatek pocitů sympatie. Autorčin nejstarší syn si hrál většinou až do čtyř let samostatně. Ovšem již když mu bylo třináct měsíců a slyšel svého nedávno narozeného bratra plakat, přimělo ho to k tomu, že mu přinesl svého nejmilejšího medvídku. Na druhé straně kooperativní hra nepředpokládá nutně pocity sympatie k ostatním zúčastněným. S. Isaacsová na základě pozorování dětí ve stáří dva až pět let, uskutečněném ve dvacátých letech v její mateřské škole, poznamenává: „Hra mnoha dětí není takřka nic víc než snůška individuálních fantazijských produktů. Když se náhodou překrývají, vzniká společná činnost, která může na čas stmelit účastníky do jedné skupiny“ (182, str. 215). Několik dětí si například chce hrát na vlak, ve skutečnosti však chce každý být strojvůdcem a druhé potřebuje hlavně jako pasažéry, a to z jednoduchého důvodu – aby jeho vlastní role byla věrohodnější. Toto je však opět asi typičtější pro děti ve školce než pro sourozence, jejichž zajímavé zážitky se časově kryjí.

Ovšem omezíme-li použití pojmu „sociální“ jen na takové hry, při nichž se děti dělí o hračky a spolupodílejí se na činnostech, nebo kdy tyto jsou na základě určitých pravidel přidělovány a schvalovány, je jasné, že malé děti se musí mnoho učit, než bude možno jejich hru s ostatními takto označit. To, že děti touží hrát si s druhými dětmi, ještě neznamená, že se s nimi méně hádají. Soupeření o hračky nebo cokoli žádoucího, snaha prosadit se před druhými, ať již pozitivně nebo negativně, to jsou spíše následky než příčiny sociální hry.

Do dvou let věku zaměřují děti výbuchy zlosti hlavně proti dospělým, ale u tříletých až čtyřletých hašteření s druhými dětmi již dominuje (130a). Je to věk, kdy v našich sociokulturních podmínkách nabývají partneři ve hře pro dítě na důležitosti.

SOUCINNOST A SOUPEŘENÍ VE HŘE

„Zkušenost děti postupně naučí se o hračky dělit a střídat se ve hře; obojí je nezbytné, aby nedocházelo k hádkám. S. Isaacsová pořídila doslovný záznam hádky dvou čtyřletých holčiček o tříkolku (182). O něco mladší holčička přiběhla k paní Isaacsové a vykládala jí, že starší má tříkolku stále a že jí ji nechce půjčit. Návrh, aby se o ni tedy dělily, však vedl k dalšímu pláči a zápasu. Když paní Isaacsová řekla, že tedy odejde, protože nechťejí přijmout její návrh, mladší holčička projevila ochotu dělit se. Obě děti se však stejně ještě určitou dobu hádaly, než se stalo zřejmým, že takto by z tříkolky neměly žádný užitek. Pak se konečně začaly střídat a vůbec jim po této zkušenosti dělalo zřetelně menší potíže se dělit. Je pravděpodobné, že nesouhlas vyúsťující v pohružku, že je nechá hádat se samy, měl na ně spolu se zkušeností, že hádání se nevyplácí, určitý vliv.“ Dítě, jehož touha hrát si s ostatními je velmi silná, se také snadněji o hračky dělí. „Já už si tedy s vámi nebudu nikdy hrát,“ říkají často děti, chtějí-li přimět jiné, aby jim půjčily hračku. Jako u většiny jiných společensky žádoucích návyků i učení dělit se (o hračky apod.) je stimulováno vlivem určitých pobídek a sociálního nátlaku. Nevylučuje to možnost odvolat se na city dětí nebo je záměrně vyvolat, případně v součinnosti s jinými způsoby, a tak na dostatečně dlouhou dobu odvrátit pozornost dětí od příslušného objektu.

➤ Ovšem soutěžení, které má prokázat, že jsme lepší než ostatní, je ve většině společností povbuzováno. Výsledky experimentu zjišťujícího, nakolik jsou děti různého věku ovlivňovány ostatními dětmi, které řeší stejný úkol, ukázaly, že dvouleté děti si navzájem při provádění úkolu (zastřikávat kuličky do děr v prkně) nevěnovaly pozornost. Tříleté děti přítomnost druhých rušila a měly horší výsledky, než když pracovaly samy, i když se občas objevovalo soupeření. V pěti letech děti pracovaly intenzivněji v párech než samy a bylo zřejmé, že se pokoušejí vzájemně se překonat (214). Studie zabývající se projevy soutěživosti u vídeňských dětí ve věku od dvou do sedmi let ukázala, že počet soupeřivých akcí i poznámek v tomto období neustále stoupá, zatímco ve dvou letech takřka absolutně neexistují (43). Jiná studie klade začátek soupeření do pozdějšího období. U pětiletých až šestiletých dětí se setkáváme pokud jde o projevy soutěživosti snad s nejmenšími zábrany. Řekne-li jedno, že dostalo k narozeninám auto, ostatní řeknou, že mají pět nebo sto aut. Před dosažením adolescentního věku bývá v našich sociokulturních podmínkách „potřeba vyniknout“ již dosti pevně zafixována.

HRA VE SKUPINĚ A V PARTĚ

Skupiny, v nichž si hrají šestiletí až sedmiletí, jsou značně proměnlivé a volně organizované. Ve věku mezi osmi a dvanácti lety, často označovaném jako „přechodový věk“, dochází k vytváření „part“. V tomto období si děti nerady hrají samy (175). Soutěžení a soupeření s ostatními, ať již jde o jednotlivce nebo skupiny, je v tomto věku důležitou pobídkou (incentivou). Loajálnost k partě a vnitřní kooperace může převážet nad rivalitou jednotlivců. Hračky se stávají méně důležité

než nástroje a skutečné nářadí. Jsou oblíbeny všechny druhy sportů, včetně skákání, běhu a zápasení. Organizované hry s jednoduchými pravidly (135), jako jsou hry na kovboje a Indiány, míčové hry, ježdění na kolečkových bruslích (48) a obtěžování jiných lidí, jsou později nahrazovány složitějšími hrami, sporty a soupeřením mezi partami (211).

Většina těchto her byla pozorována spíše u chlapců než u děvčat; v našich sociokulturních podmínkách dochází v tomto období obvykle k určité segregaci obou pohlaví. Jednotlivá tajná přátelství mezi chlapcem a dívkou jsou běžná, ale hoch to zřídka připustí před druhými chlapci, často dokonce před nimi děvče „zapře“. Celkově vzato, starší hoch si hraje převážně se svými kamarády ve skupině, která se udržuje déle, s daleko menší fluktuací než dříve. Individuální přátelství se také méně mění, čím jsou děti starší (355).

Party udržují poměrně stálý žebříček dominance svých členů, založený na fyzických schopnostech. Podle kansaské studie z roku 1920 byly u starších chlapců více než u dívek oblíbené organizované hry s pravidly a soutěživé hry jako fotbal a zápasení. Již mezi pěti a osmi roky byly živé a tvrdší hry oblíbenější u chlapců než u děvčat. Nápadnější však je tento rozdíl po osmém roce. Přibližně kolem desátého roku děti upouštějí od jednoduchých her a dávají přednost hrám se složitější organizací. Chlapci si po dosažení deseti let již obvykle nehrají na schovávanou, na honičku, ani neprovazují hry spojené se zpíváním apod.

Odloučení starších chlapců a dívek při hrách může být též důsledkem nátlaku dospělých; dívky nemají být podle jejich představ tak fyzicky hrubé jako chlapci, nemají být ani ve stejné míře pouštěny z domova a z do-

hledu. Chlapecké hry se možná stávají rovněž příliš „drsné“ (podobně jako u vyšších opic), takže dívky samy mají tendenci se jim vyhýbat. Zajímavé poznatky přinesla longitudinální studie herních skupin na školách v Izraeli: ačkoli počet smíšených skupin chlapců a děvčat ve věku od devíti do jedenácti let pak poklesl, některé se ještě udržely, zvláště ve veřejných školách. V církevních školách byla segregace citelnější; jen třetina dětí ve srovnání s veřejnými školami si zde hrála ve smíšených skupinách. Zdá se tedy, že stupeň dobrovolného oddělení pohlaví při hře v tomto věkovém období je – alespoň do určité míry – i otázkou sociálních konvencí a souhlasu dospělých. Izraelské dívky procházejí stejně jako chlapci povinným vojenským výcvikem a nerovnost pohlaví není, až na nejortodoxnější kruhy, tak zdůrazňována.

Sociální, kulturní a ekonomický charakter bezprostředního okolí, v němž děti žijí, do značné míry rozhoduje o rozsahu, v jakém se budou sdružovat do part a o tom, nakolik u nich bude tato tendence přetrvávat až do adolescence. Podle Thrashera se všech 1313 chicagských gangů nacházelo v nejchudších částech města. Vyvinuly se z herních skupin v přelidněných částech města. Jádrem party, jež postupně přitahovalo další členy, tvořily obvykle dvě až tři děti, které se znaly celý život. Některé party formovala snaha uniknout z rodinného dohledu, sjednotit se v opozici proti dospělým. Srážky s jinými gangy upevňovaly vnitřní solidaritu. Za nepříznivých podmínek ve velké chudobě nebo v nezaměstnanosti byly tyto party náchylné stát se delikventními a udržovaly se mnohdy až do dospělého věku, i když se jejich složení podstatně změnilo. Struktura a stálost těchto adolescentních gangů závisela na různých okolnostech, mimo jiné i na nepřátelství projevovaném okolím a jinými

gangy. Nepřátelství vůči nějaké skupině obvykle posiluje její kohezi (soudržnost) (29).

Thrasherem popsaná skupina „dvanácti špinavců“, starých šestnáct až dvacet let, se ve volném čase věnovala následujícím činnostem: výtržnostem, hádkám, pitkám, hraní kostek, basketbalu a fotbalu, rvačkám, hazardním hrám a sexuálními stykům, což je dosti značný rozdíl ve srovnání s dřívějším hraním kuliček a na honěnou. Tyto party vznikají neformálně, bez specifikace společného cíle (což je odlišuje například od tenisových nebo společenských klubů) a jsou vlastně přímým pokračováním dřívějších herních skupin. Skutečnost, že členové party byli sexuálně dospělí, kdežto děti z herních skupin nikoli, musela nutně ovlivnit jejich činnost. Tím ovšem není řečeno, že by mladší chlapci nehráli „sexuální“ hry nebo že by se neprali. Issacsová rovněž referuje o zájmu o pohlaví a vůbec všechny tělesné funkce projevovaném normálními, inteligentními a zřetelně zábranami netrpícími předškolními dětmi (182). Můžeme-li se spolehnout na paměť dospělých (protože dosud neexistují žádné odpovídající studie), vyskytují se mezi normálními, sexuálně dospělými chlapci v naší společnosti zcela běžné (i když pečlivě před dospělými skrývané) hry, které zahrnují doteky, údery nebo štipání do pohlavních orgánů protivníka, se současným ochraňováním vlastních, vzájemnou masturbaci a prohlížení se, závody v tom, kdo při močení vytvoří největší oblouk, stejně jako „sprosté“ řeči, vtipy a rýmovačky o tom, co je většinou tabu. Ve společnostech, které dovolují sexuální hru mezi dětmi, se tyto aktivity vyskytují v průběhu celého dětství, mezi příbuznými jsou však, zdá se, tabuizovány (234). Psychologové se již dlouho baví ironií toho, že jediné období, jež Freud označil jako sexuálně latentní, je jím jenom v dů-

sledku sociálního tlaku. Nemusíme snad ani říkat, že sexuální hra sexuálně nedospělých jedinců nemůže být bez výhrad ztotožňována se sexuální činností dospělých. Je sporné, zda máme označovat jako „sexuální“ ty části vzorce sexuálního chování, které se objevují před pubertou (u lidí stejně jako u většiny savců), jsou-li vytrženy z běžného kontextu a normálního sledu (27: kap. XXII). Nejde však o nijak zvlášť důležitou otázku.

Dnes kladou sociologové při vysvětlování existence a činnosti part na ekonomické faktory menší důraz než na sociologické. V západní společnosti je sociální status adolescentů vymezen jen velmi nejasně a jejich sexuální role nejsou definovány vůbec. Jejich úsilí dosáhnout postavení dospělých a své vlastní identity v tomto velmi složitém, zmechanizovaném světě, je, zdá se, z velké části příčinou jejich hrubého chování a divokých výstřelků (42). Podobné úvahy však již přesahují rámec této knihy.

VLIV JINÝCH DĚTÍ A DOSPĚLÝCH NA HERNÍ SKUPINY A PARTY

Skupiny starších dětí a adolescentů i příslušníci part používají často přezdívek, tajného jazyka, odznaků a pro své schůzky si volí speciální místa – zbořeniska, nároží, hřiště. Jejich výběr záleží na charakteru okolí a na složení party. Často jsou napodobovány zasvěcovací obřady při přijímání nových členů, hesla a ostatní atraktivní zvláštnosti tajných společností dospělých. U preadolescentních a adolescentních part tyto zvyklosti skupinu ve skutečnosti nijak „nechrání“ a podobají se v tomto ohledu spíše imitační hře. Jsou asi důležité pro členy party jako znaky sounáležitosti – bez ohledu na to, zda současně podporují individuální fantazijní představy, či nikoli. Potřeba někam patřit, být členem nějaké skupiny,

jiné než rodina, je v adolescenci velmi silná. Důležitým krokem k tomu je nápodoba vrstevníků, snaha dělat, co dělají oni, nechávat se jimi ovlivňovat. Být odlišný, ať již co se týče oděvu, řeči nebo čehokoli jiného, pro adolescenta znamená vystavovat se nebezpečí posměchu nebo dokonce vyloučení ze společnosti vrstevníků.

Míra vlivu dospělých a druhých dětí na chování jedince se mění s věkem (155). Není možné udat naprosto přesný věk, kdy se stává vliv vrstevníků důležitější než vliv dospělých. Co se v různých společnostech, společenských třídách a skupinách očekává od chlapce, pokud jde o nezávislost, je velmi odlišné. V míře závislosti na dospělých existují i individuální rozdíly, což je právě jeden z faktorů, jež skýtá možnost pro ovlivňování (183). Podle jednoho výzkumu byli devítiletí chlapci více ovlivněni úsudkem dospělého než jiného chlapce, o něco staršího než oni sami, v experimentu, kdy měli v zatemněné místnosti rozhodnout, zda se světelný bod posunul z místa, či nikoli (18). Další výzkum vyžadoval od sedmiletých dětí, aby posoudily, která ze tří čar je stejně dlouhá jako jiná (čtvrtá) čára. Když slyšely jednomyslný názor osmi vrstevníků (domluvených s experimentátorem), akceptovaly tvrzení většiny, i když bylo mylné (28). Učitelův úsudek byl podle této studie dětmi přijat za vlastní méně často. Desetiletí až třináctiletí byli v obou uvedených situacích ovlivnitelní hůře než mladší děti. Faktorů, na nichž závisí, nakolik jsou lidé ovlivnitelní ostatními, bylo objeveno velmi mnoho (29: kap. I): je to například velikost skupiny, která dané tvrzení předkládá, její přímý kontakt (tváří v tvář) s jednotlivcem, stupeň jednomyslnosti těch, kteří se snaží někoho ovlivnit, diskrepance mezi jejich úsudkem a míněním jednotlivce, rozsah, v němž je vůbec možno o daném problému pochybovat,

míra úzkosti, neurotičnost jednotlivce, jeho věk (čím je mladší, tím je ovlivnitelnější) a dřívější sankce za nesprávné odpovědi. V obecnosti pravděpodobně platí, že adolescenty ovlivňují více členové jejich skupiny než dospělí (20). Potřeba někam patřit, „být jedním z mnoha“, pocítovaná v různém prostředí s různou naléhavostí, je zde zřejmě výchozím faktorem a má asi i větší důležitost než povaha specifické činnosti herní skupiny nebo party, neformálně se utvořivší v dětství a rané adolescenci.

SOUTĚŽIVÉ HRY

Organizované hry s pravidly mají tu přednost, že zmenšují třenicí uvnitř skupiny, protože přesně vymezují role a pravidla chování. Poskytují skupině společný cíl, k jehož dosažení může každý přispět a cítit se takto platným členem, i když jen pro tuto chvíli. Každý jedinec může mít ovšem své vlastní fantazijní představy, že nad všechny vynikne, že se stane členem národního mužstva, že mu budou děvčata tleskat, že zachrání svůj tým od porážky nebo svět od záhuby, případně, že se vycvičí v nějaké preferované dovednosti. Nevíme o tom mnoho přesného. Na každý pád však můžeme, zdá se, s jistotou předpokládat, že by nějaká společnost sotva povzbuzovala činnosti, bez ohledu na to, zda „vážné“, či hrové, s nimiž by nesouhlasila.

Teorie, že hry s pravidly jsou simulací (modelem) skutečných dějů, odehrávajících se v dané společnosti, s účelem poskytnout jejím příslušníkům možnost osvojit si potřebné dovednosti (304), je obdobou Groosovy teorie, interpretující hru jako „nacvičování“ (viz kap. 1). Z povrchního pohledu se toto pojetí zdá přijatelné. Společnost orientovaná na válku musí udržovat své muže v dobré kondici a musí rovněž povzbuzovat mládež, aby

se učila sebezapření a spolupráci se svými druhy, jak to vyžaduje společná akce. Cvičné bitvy jsou vedeny se všemi náležitostmi válečných operací ozbrojených sil, je však možno mít pochybnosti, zda vojenští velitelé chápou tyto akce jako hru.

→ Huizingova známá teorie hry (172) je v určitém ohledu opakem předchozí teorie. Hra je podle Huizingy starší než kultura. Civilizace je vlastně produktem hry. Na základě analýzy významu slova „hra“ v různých civilizacích došel Huizinga k závěru, že ve většině z nich má „hra“ určitou souvislost s bojem a zápasením a také s (nedovolenou) milostnou hrou. Hra je v podstatě zápas nebo nepřátelství brzděné přátelstvím. Povzbuzuje společenské ctnosti jako je oddanost, odvaha, ohleduplnost a úsilí být prvním v dovednostech a vědomostech. Filozofie má kořeny v sakrálních hrách spojených s bádáním, poezie ve společenských hrách, jako je vzájemné častování se posměšnými a škádlivými popěvky mezi pohlavími, mýty a poezie jsou hrou s jazykem. Huizinga se domnívá, že i některé magické obřady mají zřetelně charakter hry, např. rituální boje ohlašující božská rozhodnutí nebo sakrální pantomimická zpodobnění božských zásahů do lidských záležitostí (přivolávání deště, když je sucho, nebo rituály, které mají zajistit plodnost půdy). Přes Huizingovo skeptické prohlášení, že pojem hry není možné redukovat na jiné pojmy a ani žádná biologická vysvětlení ji nemohou vystihnout, bylo by možné převést některé jeho názory do ověřitelné formy. Např. jeho tvrzení, že společenská hra je nepřátelství brzděné přátelstvím, je zajímavé s ohledem na jistá pozorování některých sociálních her savců (viz kap. 3). Avšak jeho názor, že soupeření tvoří samotný základ hry, i když je nepochybně zčásti pravdivý, takřka nic nevy-

světluje, protože i samotnému soupeření se učíme v určitém společenském kontextu a možná dokonce právě pomocí her. Analýza organizovaných her a sportu by přesahovala rámec této knihy; v příští kapitole však probereme některé studie o vztahu mezi těmito hrami a sociálním učením.

8/ VLIV INDIVIDUÁLNÍCH A SOCIÁLNÍCH ROZDÍLŮ NA HRU

Lidské chování lze zkoumat tak, že zjišťujeme a měříme reakce na systematicky variované charakteristiky vnějšího prostředí. Změny a experimentální zásahy se mohou týkat typu úkolu nebo druhu, počtu a časového rozložení některých běžných fyzikálních podnětů. Je také možné porovnávat – s ohledem na určitou oblast chování – skupiny lidí lišící se věkem, pohlavím, inteligencí, sociálním či ekonomickým postavením nebo kulturním zázemím. O tom, co bylo zjištěno o formách, jakými tyto proměnné, tj. „individuální rozdíly“, ovlivňují hru, budeme hovořit v této kapitole.

HRA INTELIGENTNÍCH A RETARDOVANÝCH DĚTÍ

„Jednotlivé děti se v každém věku liší co se týče schopností a rychlosti, s jakou se dokáží vypořádat se složitými úkoly, zvláště těmi, které zahrnují řeč a užívání symbolů. Čím vyšší je úroveň, které děti dosáhnou při

řešení složitých problémů a sporů všeho druhu, a čím větší je rozsah jejich informací a šíře slovní zásoby v porovnání s jejich vrstevníky, tím vyšší je jejich skóre v testech inteligence. Jež jsou z takovýchto položek utvořeny. Ty, které uspějí ve všech dílčích zkouškách, jež zvládají asi dvě třetiny jejich vrstevníků, dostanou, jak stanoví konvence, skóre 100, které určuje jejich IQ – „intelligenční kvocient“. Plus nebo minus asi 15 bodů se považuje za „normu“, což značí, že do této skupiny spadá většina dětí. S rostoucí vzdáleností hodnoty skóre od normy klesá úměrně i počet dětí, jejichž výkon v testu by tomuto údaji odpovídal.

Není dosud jasné, do jaké míry nízké či vysoké skóre v intelligenčních testech závisí na zděděném komplexu vlastností dítěte a nakolik závisí na tom, jakou mělo v minulosti příležitost se seznámit se světem, v němž žije. Víme, že obojí je důležité. Poškození mozku, zvláště v raném dětství, snižuje schopnost dosáhnout vysokého skóre. Členové téže rodiny mívají v intelligenčních testech podobné skóre a čím je genetické pouto užší, tím vyšší je v průměru shoda. Na druhé straně četné studie ukazují, že i příležitosti poznávat svět, styk se vzdělanými a množstvím vědomostí se vyznačujícími dospělými, vybavení domova knihami, paleta různých pramenů informací, které jsou pro dítě dosažitelné, sociální, ekonomický, kulturní a vzdělanostní standard rodičů a vše, co s tím souvisí, ovlivňují ve srovnání s vrstevníky úspěch dítěte v intelligenčních testech (67: kap. X, 111).

Aby bylo možno provést některá speciální šetření, byly vybrány některé velmi úspěšné a některé nejméně úspěšné děti; takto byla rovněž získána – i když ne zcela ideální – pozorování jejich hry.

Nejznámější je Termanův mnohostranný longitudi-

nální výzkum nadaných dětí s IQ mezi 140 a 200, uskutečněný v Kalifornii ve dvacátých letech tohoto století (35). Tato úzce vymezená skupina, nyní ve věku okolo padesáti let, je stále ještě sledována. Zkoumání jejich intelektuálního a tělesného vývoje, zdraví, raného vývoje, rodinného zázemí a osobnosti zahrnovalo také snahu o sestavení přehledu her, které v dětském věku aktivně pěstovaly a které znaly. Šetření mělo hlavně formu dotazníků a zaškrtávacích archů, které byly porovnávány s podobným materiálem ze skupiny náhodně vybraných dětí stejného věku, jejichž IQ se pohyboval od velmi vysokých hodnot až k velmi nízkým, přičemž většina měla průměrnou inteligenci.

Mezi hrou nadaných dětí a hrou ostatních jejich vrstevníků bylo zjištěno mnoho rozdílů. Hrové zájmy nadaných dětí se orientovaly, jak se dá očekávat, více na intelektuální než na tělesné činnosti, s čímž koresponduje i menší zájem o hlučné a bouřlivé hry a o něco větší preference tišších činností. Jejich hra se podobala více hře starších dětí a jako partnery si volily spíše děti o něco starší, než byly samy. Při výběru partnera nedávaly tak jednoznačnou přednost jednomu či druhému pohlaví jako jejich méně nadaní vrstevníci a neměly také tak rády soutěživé hry. Nadané děti trávily sice značné množství času hrou s druhými dětmi, ale individuální hře věnovaly poněkud více času než kontrolní skupina. Ve věku mezi dvěma až pěti roky bylo pro tyto nadané děti běžné vymýšlení si imaginárních kamarádů, představy o tom, že žijí ve vyfantazírovaných zemích apod. Jejich tělesné a duševní zdraví, celková vyrovnanost a sociální vývoj byly zřetelně nadprůměrné. Výsledky dalších studií hry nadaných dětí byly podobné (211). Jeden výzkum ukázal (44), že inteligentní děti

si hrály o padesát minut denně více než retardované a že trávily dobrovolně skoro o hodinu denně více „duševní rekreací“, např. čtením, prohlížením atlasů, encyklopedií apod.

V některých případech vysoce nadané děti, které neměly věkově a intelektuálně rovnocenné partnery, mohou mít co se týče hry nesnáze sociálního charakteru. Např. chlapec s IQ 187, tj. dosahující téměř maxima v jakémkoli testu, nebyl u svých vrstevníků při hrách příliš oblíbený, protože tvrdošíjně usiloval o to, dělat je velice komplikované, a zároveň ho mezi sebe nepřijímaly ani starší děti, neboť ho považovaly za příliš malého pro své hry. Podle Termanova výzkumu však byly nadané děti mezi svými vrstevníky právě tak populární jako děti z kontrolní skupiny. Celkově byla hra inteligentních dětí charakterizována jako rozmanitější, proměnlivější, vynalézavější a dospělejší (210). Inteligentní děti byly ve hře a mimoškolních činnostech aktivnější než jejich nadáním spíše průměrní vrstevníci.

Opožděné děti naopak projevují při hrových aktivitách méně originality, dávají přednost hrám bez složitých pravidel a hrám, které jsou typické spíše pro mladší děti. Retardované devítileté a jedenáctileté děti měly např. ještě rády hry na honěnou, na schovávanou, „kolo kolo mlýnský“, „zajíček v své jamce“ atd., zatímco jejich vrstevníci dávali přednost čtení, turistice, tančování a hraní na hudební nástroje. Duševně opožděné děti dávaly o něco větší přednost kolektivním činnostem než inteligentní děti (211). Zájem mentálně defektních jedenáctiletých dětí o různé stavebnice byl menší než u normálních sedmiletých dětí stejného mentálního věku a také si častěji než normální mladší děti vybíraly hračky a hry s předem přesně určenými činnostmi (169).

V průměru, když si děti mohou spontánně volit, rozhodují se obvykle pro ty činnosti, na které stačí. Neznamená to, že všechny děti volí ke hře právě to nejněsnadnější, jak se občas také tvrdí. Naopak, mohou dávat přednost delšímu a nesnadnějšímu způsobu, třeba jen proto, aby dostaly pamlsky (71).

Intelektuální schopnosti jsou samozřejmě při volbě hraček a her vysoce důležité. Ale příležitost a sociální konvence (co se hodí a co ne) také hrají svou úlohu. Jak inteligentní, tak retardovaní chlapci vypovídali, že je nebaví hra s panenkami a hraní na piano.

Mentálně opožděné děti mívají v normální skupině nižší sociální status. Jsou méně voleni jako partneři pro hru, jako kamarádi, jako společníci na cestu ze školy apod. Na určitou souvislost mezi schopnostmi dítěte a pravděpodobností, že si ho vrstevníci vyberou, aby se zúčastnilo hry a jiných zájmových činností poukazuje mnoho různých studií (90). Totéž platí i o mladých šimpanzech (viz kap. 3) a vcelku to odpovídá předpokladu, že spoluúčastníci hry jsou přinejmenším částečně hodnoceni s ohledem na podněty a výhody, které mohou přinášet.

ROZDÍLY MEZI HROU CHLAPCŮ A DĚVČAT

Ve většině společností se rozdíly mezi chlapci a děvčaty nejen předpokládají, ale i aktivně povzbuzují. V naší kultuře si jen velmi malí chlapci mohou občas hrát s panenkami svých sester, aniž by se vystavovali nebezpečí výsměchu či námitky. Ale i oni zřídka kdy dostávají vlastní panenky, s výjimkou medvídků a jiných zvířátek. Jestliže sedmiletý chlapec rád ukládá medvídky do postýlky a dělá-li to příliš často, budou se mu asi

brzy ostatní posmívat. A podobně, i když děvčata může těšit hra s autíčky a vláčky, jen zřídka je dostanou jako dárek. Zvláště starší děvčata bývají odrazována od divokých, hlučných her a jsou označovány za „třeštidla“, jestliže se nepřiklání k mírnějším, tišším a méně agresivním aktivitám, jak se to od nich očekává. Chlapci, kteří se vyhýbají hrubším hrám a dávají přednost čtení nebo hraní na piano, mohou být zase považováni za zženštilé.

Je všeobecně známo, že výchova a nároky na chování chlapců a děvčat se v západním typu společnosti velmi liší, nepochybně je i to, že jednotlivé děti jsou příslušným postojům a metodám výcviku vystaveny v různém stupni (27: kap. VII). Již tříleté děti v Severní Americe vykazovaly mezipohlavní rozdíly co se týče projevů agresivity ve hře s miniaturními panenkami. Čtyřletí hoši se častěji věnovali honičkám a hrám náročnějším na energii a svalovou sílu, děvčata si zase hrála „na domov“ nebo malovala. Avšak ne všechna kritéria používaná při hodnocení projevů dětí, např. preferování obrázků, hraček a her, které experimentátoři považovali za „mužské“ a „ženské“, byla stejně spolehlivá a dostatečně významně korelovala s pozorováním dětí při hře. Rovněž v nedávném etologickém výzkumu anglických tříletých dětí se zjistilo, že chlapci daleko více než holčičky hrově zápasili, přičemž smích a všelijaké poskakování naznačovaly, že nejde o skutečné nepřátelství (399).

V jednom z dřívějších výzkumů starších dětí bylo zjištěno, že jak chlapci, tak děvčata „absolvuji“ většinu dětských her (211). Největší rozdíl spočíval ve způsobu hry. Chlapci jsou většinou hlučnější a energičtější než dívky. I když rozdíly mezi sexuálně nedospělými chlapci

a děvčaty co do váhy, výšky a stupně tělesného vývoje nepochybně existují, jejich přesný vztah k diferencím v hrové činnosti není dosud jasný. Nedávný výzkum sociálního chování hermafroditů v dospělosti ukázal, že to, jaké pohlaví jim bylo přisouzeno při narození, a to, v jaké roli byli důsledně vychováni, určovalo do značné míry sexuální roli, kterou v dospělosti úspěšně plnili, a dokonce to, zda v jejich vnějším vzhledu převažovala maskulinita či feminita (27: kap. VI).¹⁾ Dá se předpokládat, že větší shovívavost k agresivnímu a hlučnému chování chlapců ve srovnání s dívkami, převládající ve většině společností, má vliv na způsob jejich her. Ovšem rozdíly mezi chlapci a děvčaty v aktivitě (a to i v předpubertálním období) jsou sociálním učením spíše jen prohlubovány a modifikovány, než přímo vytvořeny.

I podle výzkumů z dvacátých let byly soutěživé hry populárnější u chlapců než u děvčat, zvláště hry náročné na svalové dovednosti, sílu a obratnost (např. fotbal, zápasení, box, bitky se sněhovými koulemi, závodění v běhu apod.). Děvčata se obvykle méně účastnila organizovaných her nebo her, v nichž se musela podrobit dohodnutým pravidlům. Ve věku mezi osmi až patnácti roky (211) byly u děvčat populárnější vzájemné návštěvy, čtení, slovní hádanky a jiné hry vyžadující znalost jazyka. V našich sociokulturních podmínkách bývají od počátku dívky jazykově schopnější než chlapci a jsou-li agresivní, používají více jazyk než pěsti.

Je možné, že větší volnost chlapců toulat se mimo domov a větší dozor nad děvčaty vede chlapce k vytvoření part, zatímco děvčata na své vrstevnice spoléhají méně. Při studiu zvyklostí jedné primitivní komunity v jihozápadním Pacifiku bylo konstatováno velmi odlišné zacházení s chlapci a děvčaty, a to už od malička, res-

pektive od doby, kdy přestali být kojeni (27: kap. VIII). Chlapci byli převedeni do vesnice, kde se pohybovali a hráli si ve stejných věkových skupinách pod obecným dozorem starších vesničanů. Děvčata zůstávala doma s nějakou starší ženou. V Evropě i Americe mají dívky menší volnost pohybu, jsou více pod dohledem a drží se více domova než chlapci, i když i tato tendence se pomalu mění. Nedávný průzkum (308) her amerických chlapců a děvčat ukázal, že zatímco dívky se sice stále ještě často věnují hrám považovaným za typicky „ženské“, dříve typicky „mužské“ hry, jako baseball a košíková, svou výlučnost ztratily. Dívky mezi šesti a třinácti lety je hrají také. Starší studie zaznamenávaly rozdíl přinejmenším v tom, že chlapci mají rozmanitější hry než dívky. Avšak podle průzkumu z roku 1960 rozsah a rozmanitost činností, jimiž se dnes děvčata zabývají, je ve srovnání s dřívějším mnohem větší. Během posledních čtyřiceti let se rozdíl ve hře mezi děvčaty a chlapci značně setřel.

VLIV RANÉ SOCIÁLNÍ A INTELEKTUÁLNÍ STIMULACE NA HRU

Problém, do jaké míry a na jak dlouho ovlivní zkušenosti z raného mládí pozdější chování, byl zkoumán v mnoha souvislostech a u mnoha druhů živočichů (viz kap. 3). Fakt, že zjištěné výsledky jsou ovlivňovány mnoha faktory – intenzitou, frekvencí a typem zážitku, věkem, v němž k nim došlo, a věkem, kdy bylo šetření provedeno, rozdíly v genetické výbavě a mezidruhovými rozdíly, znesnadňuje generalizaci. Pokud jde o člověka, nejvíce doložených fakt týkajících se této problematiky bylo získáno ze srovnávacích studií dětí vyrůstajících

normálně v rodině a těch, které vyrůstají v ústavech, protože jejich rodiče buď zemřeli, opustili je nebo jsou nemocní.

Téměř všechny počáteční studie konstatovaly, že ústavní děti jsou drasticky handicapovány v inteligenci, sociálních dovednostech a vývoji řeči v porovnání s dětmi vyrůstajícími doma (43). Děti žijící v ústavech jsou apatické, nezajímají se o okolí a hrají si daleko méně než normálně vyrůstající děti. Jestliže ke hře přece jen dojde, bývá nezralá, stereotypní, nevynalézavá. Podle původního, dosti globálního názoru příčinou těchto poruch je ztráta mateřské péče a lásky. Metodologická stránka těchto raných studií byla ovšem později podrobena silné kritice (267). Nicméně tyto předpoklady, emocionálně zabarvené názory měly svůj pozitivní efekt, protože vzbudily veřejný zájem a vedly ke zlepšení některých nepříznivých podmínek, které nepřítomnost matky s sebou skutečně nesla (75, 389). Mezi ně patří i nedostatek hraček, sociální a intelektuální stimulace, strohý, často přerušovaný styk s množstvím různého, většinou úspěchaného ošetřujícího personálu a malá příležitost, aby si děti k němu mohly vytvořit trvalý a úzký vztah. Zvláště starší typ ústavů měl vcelku poměrně málo, a navíc často se střídajících zaměstnanců, kterým práce spojená s nejnütnejším udržováním čistoty a přípravou jídla nechávala jen velmi málo času, nebo vůbec žádný, aby promluvíli nebo si hráli s jednotlivými dětmi. Hygienické předpisy jim zakazovaly děti chovat a mazlit se s nimi a nedostatek fondů zase často znemožňoval postarat se o vhodné vybavení. Zkušenosti dětí z doby, než se dostaly do ústavní péče, mnohdy zahrnovaly krutost, nezájem, zanedbávání, podvýživu, příliš přísnou nebo nesoustavnou výchovu, celkově ochuzené prostředí nebo

různé kombinace těchto nedostatků, což mohlo být dalším zdrojem rozdílů mezi nimi a normálně vyrůstajícími dětmi. Je rovněž pravděpodobné, že mezi dětmi, které přicházejí do ústavní péče, je zvýšené procento dětí z rodin s genetickou zátěží.

Nejzávažnější otázka se týkala toho, co hlavně rozhoduje o negativních důsledcích a zda jsou nutně trvalé. Je např. to, že si některé ústavní děti takřka vůbec spontánně nehrají, stereotypně se kolébají, jsou nevynalézavé (jak se v různých výzkumech uvádí), způsobeno nedostatkem stimulace, případně smutkem, nebo tím, že neměly možnost přejmout účinné afektivní a sociální motivy, takže mají málo popudů, které by je podněcovaly k explorační, hrací a učební? Mohou být takové děti přivedeny na normální úroveň výkonnosti pozdějším výchovným působením i po delší rané deprivaci?

Nedávné studie zdůrazňují hlavně nedostatečnou stimulaci. Bílé zdi, ticho, důraz na hygieničnost místností, výrazná absence hraček a dospělých, s nimiž by bylo možno si hrát, jen nejnutnější obírání se s dětmi – to vše bylo typické pro většinu starších ústavů pečujících o nemluvnata a jak se v těchto studiích konstatuje, dosti se to podobalo podmínkám obvyklým u senzorické deprivace. Lze jimi snadno vysvětlit lhostejnost, apatii a retardovanost po tělesné stránce dokonale opatrovaných dětí. Srovnání nemluvnat v ústavní péči s dětmi stejného věku ve vlastních rodinách, provedené v jednom starším výzkumu (292), prokázalo velké rozdíly v množství stimulace, již se oběma skupinám dostalo. Ústavní nemluvně vidí svou postýlku, vlastní ruce, hračku, jiné dítě a tuto kulisu může do jisté míry měnit, když se v postýlce pohybuje. Doma u rodičů byly děti častěji zvedány, laskány a oslovovány různými lidmi. V ústavech se

dospělí snažili dělat co nejméně hluku a ani děti příliš neplakaly a nežvatlaly. I jako batolata opouštěly ústavní děti zřídka areál instituce, aby někde jely autem nebo šly na procházku, což bývá normální součástí života dětí v rodině.

Největší rozdíly mezi dětmi vychovávanými v ústavu a doma, jak uvádějí četné studie, byly v jazykových a sociálních schopnostech a nejmenší naopak ve vývoji motorickém (111). Nemluvnata v ústavech méně grimsovala, neprojevovala zvláště výraznou oblibu některé hračky, byla méně zvědavá a méně hravá. Začala si sice v normální době hrát s ručkama, rozvoj činností běžných u dětí vyrůstajících doma však nenásledoval. Děti, které byly po určité době pobytu v ústavu předány do domácí péče pěstounům apod., se velmi zlepšily. Jak se zjistilo v jiném výzkumu, podobné zlepšení v dovednostech všeho druhu nastalo i u batolat, která první rok života strávila v extrémně omezeném prostředí dětského pokoje jakéhosi primitivního ústavu, kde se opožďovala za normálním vývojem, a pak byla přemístěna do celodenních jeslí poskytujících nepoměrně více stimulace (89). Dodatečné zkušenosti, dokonce i po relativně krátkém období, vedou k zlepšení testových skóre deprivovaných dětí (314).

Rozdíly v množství stimulace ústavního a domácího prostředí existují, i když je ústav moderní a personál vzdělaný. S tříměsíčními nemluvnaty se za dobu pozorování v rodině mluvilo pětkrát více, byly krmeny čtyřikrát častěji, lidé si s nimi sedmkrát více hráli, dvakrát tak často byla venku z postýlky a též byla častěji chována; měla také mnoho různých hraček, zatímco ústavní tříměsíční nemluvnata měla jedinou k postýlce přivázanou hračku (298). Ústavní nemluvnata si spontánně

hrála se svými rukama takřka stejně často jako si děti v rodině hrály s hračkami a manipulovaly s věcmi, které dostaly. Jejich sociální reaktivita vůči experimentátorovi byla významně větší než u dětí z rodinného prostředí. Na základě tohoto zjištění není možno rozhodnout, zda se ústavní děti ještě nenaučily rozlišovat mezi známými a cizími tvářemi, zatímco v rodině to již dovedly, nebo zda reagovaly pozitivněji, protože byly sociálně deprivované. Prokázán byl jen rozdíl v sociální reakci.

V průzkumu, který porovnával děti z ústavů s maximální úrovní poskytované stimulace a děti ze zanedbaného domácího prostředí, byl konstatován fakt, že děti z takovýchto ústavů měly lepší výsledky ve všech použitých testech (263: kap. VI). Důležitou úlohu přitom hraje rozsah, v jakém dospěli, kteří o děti pečují, věnují pozornost jednotlivcům, hrají si s nimi a učí je různým dovednostem, a rozmanitost hraček a ostatního materiálu na hraní. Ve stimulujícím prostředí si děti více hrají a projevují větší sklon k exploraci.)

Stěží lze předpokládat, že senzorická stimulace v podobě hraček, které si dítě může prohlížet a s nimiž může manipulovat, předmětů, jež může zkoumat, a zvuků, jimž může naslouchat, je jedinou důležitou složkou mateřské péče. V jednom výzkumu byl jako další možný faktor působící na duševní vývoj dětí studován vliv péče mnoha různých lidí a vliv soustředěné péče jediné osoby (299). Sama experimentátorka se při něm v roli „matky“ starala dva měsíce o osm z šestnácti šestiměsíčních ústavních dětí. Poskytovala těmto nemluvnatům veškerou péči – krmila je, koupala, měnila jim plínky a hrála si s nimi. Druhých osm nemluvnat mělo normální ústavní režim s rutinní péčí několika periodicky se střídajících ošetřovatelek. „Experimentální“ děti byly po dvou mě-

sících sociálně daleko vnímavější než kontrolní skupina, ačkoli podle testů začaly experiment na stejné úrovni.

Ovšem v kibucech v Izraeli jsou děti ve společné péči několika ošetřovatelek a nemají v adolescenci v testech špatné výsledky (294). Může pro to být více důvodů. Je-li společná péče o děti přijatou společenskou normou a očekávají-li se od ní nejlepší výsledky, pak jsou jak sociální status, tak i postoje a chování personálu k dětem daleko lepší, než když se společnost dívá na společnou péči jako na východisko z nouze a děti lituje, i když se jim příslušný ústavní personál co nejlépe věnuje. Matky dětí v obecní péči v Izraeli přicházejí k dětem na poměrně krátké návštěvy, ale pravidelně, nijak však o ně nepečují. Personál v těchto ústavech se mění velmi zřídka.

Někteří dřívější badatelé zdůrazňovali, že ústavní péče postrádá mazlení a vůbec tělesný kontakt s dětmi a považovali to za velmi škodlivý faktor. Tento názor byl později velmi silně kritizován jako nedoložený, avšak po Harlowových experimentech s opičkami, v nichž byla existence potřeby mláďat k „něčemu měkkému“ se přitisknout prokázána, bylo třeba zaujmout jiné stanovisko (viz kap. 3). Známe, často se ve stejné podobě opakující specifické konfigurace zvuků, zrakových dojmů, pachů, dotyků a chuťových počitků, které dohromady „tvoří“ pro mládě matku, mohou stimulovat a pomoci organizovat vývoj jeho vnímání, případně redukovat strach a excitaci, a tak udržují ještě nedostatečně organizovaný systém ve vyváženějším stavu. Jak jsme se zmínili (kap. 3), šimpanzí mláďata, jsou-li postrašena, drží se jiných šimpanzů, případně lidí, které dobře znají, a tento kontakt brzdí – potlačuje nebo přinejmenším zmenšuje jejich projevy stresu a strachu (239).

Fyzický kontakt redukující stress je pravděpodobně také důležitým faktorem prohlubujícím emoční vazbu mezi dítětem a matkou. Ovšem k hrovým kontaktům mezi nimi dochází takřka s jistotou pouze tehdy, když dítě nemá strach. Tyto kontakty dítě spíše stimuluje, než uklidňuje. V každém z obou případů jde o kontakt naprosto jiného druhu. Vystrašenému dítěti nejvíce vyhovuje, když může být v co nejtěsnějším matčině objetí, a bude se k ní tisknout co nejbližší. Při hře však z takového objetí uniká a snaží se do matky všelijak šouchat, třít se o ni, skákat po ní, šplhat nahoru a dolů atd. U opiček se takováto hra označuje jako *explorace*. Malé děti podrobují své matky také *exploraci*, avšak jejich pohyby při výše zmíněném poskakování v náručí, šplhání a tření se se vyznačují jistotou a důvěrou, a tím se od *exploračních* pohybů, které prozrazují spíše nejistotu a opatrnost, liší. Vypadá to mnohem více, jako by se dítě snažilo matku ovládnout, podrobit si ji nebo si svoje vlastnictví potvrdit a také jako by mělo potěšení z mírných fyzických „šoků“, které tuto činnost provázejí. Zdá se, že tyto šoky (otřesy, nárazy), ale i jiná mírně zvýšená stimulace jsou dítěti příjemné – jsou pro ně „posílením“. Zpráva z jednoho výzkumu v SSSR (193) naznačuje, že pro vztah dětí k ošetřovatelce je pravděpodobně důležitější to, že se na ně usmívá, mluví s nimi a poskytuje jim další podobnou stimulaci, než to, že je krmí a pečuje o ně fyzicky. Podobný závěr vyplynul i z výzkumu štěňat (viz kap. 3). Různé formy mírné stimulace jsou nepochybně důležité i při rozvoji sociálních „vazeb“.

Není ještě zcela jasné, jakou relativní důležitost pro vytvoření vazby dítěte na matku má to, že ji nejlépe zná, má s ní fyzický kontakt, že je matka kojí, krmí,

zmírňuje jeho nepohodlí, a tak redukuje jeho excitaci, ani to, které ze stimulujících kontaktů jsou nejzávažnější – mazlivé zvuky, upoutávání zrakové pozornosti, dotyky, mluvení a hraní si s ním – a jak se projevují rozdíly ve frekvenci a časovém rozložení těchto kontaktů. Relativně dost je toho již známo o klíčových podnětech, které jsou dítěti dostupné při různých typech interakce s dospělými i o jejich vlivu na repertoár naučených a nenaučených reakcí dítěte. Bude však nutný podrobnější výzkum, aby bylo možno zhodnotit jejich relativní účinky. Hraní si s dítětem může přispět k posílení jeho vazby na matku tím, že vytváří vyhraněnou sociální situaci, a ke zvýšení jeho čilosti a *exploračních* aktivit stimulací, jež s sebou nese. Rozhodně však přispívá k tomu, že si dítě celkově více hraje.)

A opačně, ani sociální incentive (popudy) nejsou pro učení malých dětí (342) a pravděpodobně ani pro hru nedůležité. Často se předpokládá, že se odvozují výhradně z vazby dítěte na matku nebo její zástupkyni. V rámci teorie učení to lze snadno vysvětlit principem generalizace – totiž, že reakce, jimiž se dítě naučilo odpovídat na jednu konfiguraci podnětů, se zobecněním přenášejí na ostatní úměrně podle jejich podobnosti s původní konfigurací nebo na základě asociativních vazeb. Existují názory, že nevytvoří-li si děti těsný vztah k matce nebo pěstounce v raném dětství, nejsou později schopné přátelských vztahů k vrstevníkům (43). S rozvráceným rodinným prostředím se častěji setkáváme u citově narušených a „povrchních“ dětí než u jejich šťastnějších kamarádů. Totéž platí o jiných nepříznivých podmínkách. Některé vážně deprivované děti projevují přehnané, neklidné krátkodobé přátelství ke každému cizímu dospělému, se kterým se seznámí, a podobně nevyhraněný

krátkodobý zájem mají i o předměty. V laboratoři, v místnosti pro hraní speciálně vybavené, každou hračku zvednou a brzy ji opustí kvůli něčemu jinému; nikdy se nezapojují do konstruktivní individuální hry s postupným střídáním účastníků nebo kooperativní sociální hry. Jsou to extrémní případy a mohou být příkladem reakcí jen těch dětí, které jsou konstitučně labilní nebo mají specifické, i když nikoli nutně pozorovatelné poškození mozku, anebo žijí navíc v nepříznivých podmínkách a jsou nešťastné a zmatené.

Podle Harlowa je pro sociální reakce opiček styk s jinými opičkami přinejmenším stejně nutný jako život s matkou (viz kap. 3). V podobném duchu jedna zpráva uvádí případ deprivovaných dětí žijících společně v prostředí, kde se stále střídali pěstouni. Děti si v těchto podmínkách, a snad právě díky jim, vytvořily mezi sebou hluboké a trvalé vztahy (122).

Je sporné, zda je zásadně možné „převrátit“ nebo zcela vymazat účinky zkušeností z dětství. Odpověď bude koneckonců nepochybně záviset na tom, co řekne výzkum o podrobnostech fyzikálních a fyziologických mechanismů, na nichž je založena dlouhodobá paměť. Jestliže, jak se zdá pravděpodobné, záznamy dlouhodobé paměti skutečně podkládají chemické změny v mozku (130, 205), plyne z toho, že mohou být překryty, mohou se stát nedosažitelnými, „vyprchat“ nebo se rozpadnout, ale v žádném případě nemohou být „převráceny“ na základě krátké zkušenosti. Není možné zde podrobně o těchto otázkách hovořit. Poznamenejme však ještě, že účinky zkušenosti na nezralý a na dospělý mozek jsou různé. V praxi se celý problém mění v otázku měřitelnosti účinků, které má zkušenost na chování, a toho, zda sama zkušenost zůstává měřitelná – po jak dlouhou dobu a

za jakých podmínek. Z dosažitelných šetření, pokud jde o negativní důsledky v měřitelném chování dětí zbavených sociální a intelektuální stimulace, dosti jasně vyplývá, že dostane-li se jim před pubertou takové péče, která by předchozí nedostatky nahradila, může být výsledek překvapivě úspěšný. Je to důležitý poznatek, i kdyby vlastně potvrzoval pouze to, jak hrubá jsou naše dosavadní měřítka chování.

NĚKTERÉ VLIVY RODIČOVSKÝCH POSTOJŮ NA HRU

Přes početnost a složitost faktorů determinujících vztah mezi metodami péče o děti a jejich pozdějším chováním se již podařilo stanovit množství významných dat týkajících se dětské hry. Studie tohoto druhu užívají podrobné posuzovací škály rodičovských postojů a zvyků v dané populaci, zakládající se na individuálních pohovorech s rodiči. Výsledky jsou korelovány s hodnocením dětského chování v různých situacích na základě přímého pozorování, testů a zpráv rodičů a jiných osob. Rozdíl v rodinných postojích a zvycích se odráží v míře aktivity, originalitě a sociálním obsahu dětské hry (15, 16, 325). Z rodin označovaných jako „permissivní“ – rodiče se o rozhodnutích spolu radili, vysvětlovali dětem důvody v rodině zavedených pravidel, snažili se nepostupovat svévolně při provádění přiměřené kontroly nad dětmi – vycházely děti, které byly společensky průbojné (ať již jde o „přátelskou“ nebo agresivní formu), zvědavé, originální a konstruktivní při hře i celkovém chování. Autokratičtí rodiče, kteří kladli důraz na přísné restrinkce, jen zřídka se spolu o něčem radili a očekávali od dětí poslušnost bez dalších dotazů, vychovávali děti tiché, neprůbojné, konformní, s malou zvědavostí, origi-

nalitou a fantazií. Nadměrná shovívavost a protektivita, spojená s tendencí jednat s dětmi jako s nemluvnaty, způsobovala, že děti postrádaly fyzickou odvahu a postrádaly některé tělesné dovednosti.)

Je asi velmi důležité, v jaké situaci je chování měřeno. Podle jednoho výzkumu předškolní děti, které byly doma často matkou trestány, byly ve volné hře méně agresivní než děti, které byly trestány mírně (323). Bádání, které se zabývalo agresí předškolních dětí v domácím prostředí při hře s panenkami a jejím vztahem k předchozímu trestání a frustraci, naopak objevilo, že děti, které byly doma bity, hubovány, za trest izolovány a jejichž přání nebyla většinou splněna, byly ve hře s panenkami daleko agresivnější než děti, jež doma trestali málo a které netrpěly frustrací (167). Agrese vůči panenkám není ovšem totéž, jako uhoď-li jedno dítě druhé. To, nakolik jsou rodiče úzkostní, a vroucnost jejich vztahu k dětem ovlivňuje samozřejmě jakýkoli způsob výchovy, který užívají.

Ve hře se také projevuje, v jaké míře je přítomen v rodině rodič, podle kterého se dítě „modeluje“ (viz kap. 6). Chlapci, jejichž otcové většinou nebývali doma, si hráli s druhými chlapci méně agresivně než ti, jejichž otcové se doma zdržovali. Jejich hra se silně podobala hře děvčat. Dívčí hru nepřítomnost otců neovlivnila (323). Zřejmý vliv rodičovských postojů a zvyků na děti snad není ani nutné zdůrazňovat. Je však nicméně zajímavé, že už předškolní děti, jejichž matky je povzbuzují, aby se snažily dosáhnout úspěchu, si spíše volí při hraní činnosti, jako je malování, modelování z hlíny nebo čtení, o nichž si říkají, že v nich na „dokonalém výkonu“ velmi (79).

Také přítomnost nebo nepřítomnost dospělých má

vliv na hru, hlavně pokud jde o nárůst agresivity v relativně nevinném kontextu hry s panenkami (215, 328), když to dospělý připustí. Podle pozorování matek hrajících si s tříletými až čtyřletými dětmi se přímé zasahování do dětské hry dospělým (rovněž kritika a řízení jejího průběhu) odrazí v nekooperativnosti nebo útlumu hrové aktivity dítěte, což má tendenci se generalizovat i na jeho postoje ve hře s „neutrálním“ dospělým.)

VÝCHOVNÉ NORMY A HRY DĚTÍ

Nedávno byl učiněn pokus o prozkoumání vztahu mezi výchovnými praktikami a nejrozšířenějšími hrami v různých kulturách (305). Porovnávaly se zprávy o hrách několika „primitivních“ kmenů a výsledky průzkumu (založeného na ratingu) jejich výchovy dětí k osobní hygieně, poslušnosti, zodpovědnosti apod. Hry byly pro tento účel rozděleny do tří hlavních kategorií s několika pododdíly. Jednou z hlavních kategorií byly hry, v nichž se uplatňovaly fyzické dovednosti, např. dálkový běh, běh za obručí roztáčenou dřívkem atd. Druhou kategorií tvořily hry vyžadující schopnost racionálně se rozhodovat mezi alternativami, jako jsou např. šachy a poker. Třetí kategorie obsahovala hry opírající se o náhodu: hra v kostky, hazardní hry apod. Z přehledu o počtu a druzích her vyskytujících se v různých společnostech vyplynulo, že existuje vztah mezi fyzickými hrami (1. kategorie) a faktory prostředí, např. podnebím, teplotou a výživou (304). Badatelé však rovněž tvrdí, že většina her je nápodobou hlavních činností určitých společností. Např. „strategické“ hry (2. kategorie) napodobující válku či boj se objevují hlavně ve společnostech se složitou politickou a sociální strukturou. Hry opírající se o náhodu (3. kategorie) napodobují zase náboženské prak-

tiky, např. věštění a víru v nadpřirozené zásahy do lidských záležitostí.

Byly zjištěny některé statisticky významné závislosti mezi obvyklým druhem hry a hodnocením dětské výchovy. Hry vyžadující fyzické dovednosti se vyskytovaly ve společnostech, které dětem zdůrazňovaly úspěch jako nejdůležitější cíl života. „Strategické“ hry se hrály ve společnostech, které při výchově dětí silně zdůrazňovaly čistotu, poslušnost a samostatnost, opírající se o přísné tresty jako deterenty a citové projevy jako „odměny“. Hry založené na náhodě byly nejčastější ve společnostech, které odměňovaly u mládeže zodpovědné a dospělé chování, tj. v chudších společnostech, v nichž si děti musely brzy vydělávat. Badatelé se domnívají, že vztahy mezi druhem rané výchovy a hrami mohou být částečně vysvětleny na základě toho, že účast při hrách je bezprostředním výcvikovým základem pro dovednosti potřebné později.

Podle Robertse a Suttona-Smithe (347) jsou pro jednotlivce hry ventilem osobních vnitřních konfliktů, které typ výchovy v jejich dětství uspil. Je to hypotéza o „vypěstování konfliktů“. Vysvětluje spojení mezi výchovou k přísné poslušnosti a „strategickými“ hrami předpokladem, že složitost společnosti, v níž se takové hry hlavně hrají, klade velké požadavky na poslušnost. Frustrace a hněv vzbuzené u dětí touto výchovou jsou přesunuty na hry a odražují se kvazibojem v strategických hrách, přičemž ve „skutečných“ záležitostech zůstává dítě poslušné. Příčinou závislosti mezi hrami, jejichž podstatným činitelem je náhoda, a raným vedením dětí k zodpovědnosti by podle těchto autorů měl být konflikt vzbuzený v dětech z chudší společnosti, které

musí dělat sice ekonomicky nutné, ale podřadné rutinní práce, které ponechávají málo prostoru k iniciativě. Tyto „hazardní“ hry jsou reakcí jedince na pasivní úlohu a poskytují příležitost k nezodpovědnému chování, které je v jeho normálním životě nepřipustné. Hry vyžadující fyzickou dovednost se uvádějí do souvislosti s důrazem, který rodiče kladou na výkonnost a úspěch. Tuto teorii podporuje do určité míry fakt, že chlapci a muži mají v naší společnosti méně přísnou výchovu k poslušnosti a odpovědnosti než děvčata, ale daleko větší důraz je kladen na to, aby dosáhli v životě úspěchu. Chlapci a muži také skutečně hrají fyzicky náročné hry více než dívky; ženy a dívky dávají zase zjevně přednost „strategickým“ a „hazardním“ hrám (347).

Bohužel je dosti nesnadné spolehlivě interpretovat tato zajímavá zjištění, protože jsou zde jisté metodologické slabiny, kterých jsou si autoři, podle jejich vlastního přiznání, sami vědomi. Konstatovaná nepřítomnost nějaké hry v určité společnosti může znamenat například třeba jen to, že byla sestavovatelem seznamu opomenuta, a kritéria, podle nichž jsou hry řazeny do různých kategorií, nejsou vždy jasná. Avšak i zcela nepochybná souvislost mezi variacemi ve výchově dítěte a určitými druhy her nemůže vést dále než k úvahám o směru předpokládaného působení. Některé druhy her mohou být jak příčinou toho, že jsou děti vychovávány určitým způsobem, tak i výsledkem tohoto způsobu výchovy, případně obojí může být na sobě nezávislými důsledky v dané společnosti běžných norem chování. Ze zjištěných faktů nutně neplyne, že by očekávané uvolnění vnitřního konfliktu bylo základem pro účast ve hře, ale vcelku by to tomu odpovídalo.

Opiesova zajímavá srovnávací práce (272) ukazuje, do jaké míry děti hrají stejné nebo podobné hry, ačkoli pocházejí z různých generací a společenských a geografických podmínek. Jazykolamy, např. anglický „Peter Piper“, jsou nejméně 200 let staré. Humorná popichování, ať už se objevují ve starořeckém příběhu, v němž mladík pokřikuje na pasačku: „Matko oslů!“ a ona mu odpovídá: „Dobré jitro, můj synu“, nebo v soudobém anglickém: „Já tobě taky a k tomu jednu pěknou atomovou pumů!“, * ukazují, jak si lidé jsou do určité míry podobní. Avšak forma hry a bezprostřední důvod k ní nemusí být nutně v přímé souvislosti.

SPOLEČENSKÉ, EKONOMICKÉ A KULTURNÍ ROZDÍLY VE HŘE

Doktríny týkající se výchovy dětí různých společenských vrstev (84) a generací se od sebe dosti liší. Američtí rodiče z poloviny tohoto století velice odpovědně pracovali při výzkumech vztahu mezi typem dětské výchovy a dětským chováním. Příslušnost rodičů ke „středním“ nebo „nižším“ společenským třídám (325) se projevovala růzností názorů na kojení, výcvik dětí v osobní hygieně, sexuální cudnost, tělesné tresty, materiální odměny, pochvaly či pokárání a projevy lásky za dobré chování (325). K těmto rozdílům přispívá mnoho faktorů. Rodiče ze střední vrstvy mají většinou vyšší vzdělání a větší přístup ke knihám o nejnovějších teoriích o výchově dětí. Ale daleko důležitější je, že se svými dětmi více mluví, mají více rozličných informací, o něž se s nimi mohou dělit, poskytují jim vhodné

* V originále: „Same to you with a ton of atom bombs on top of you.“

hračky a materiál, s nímž mohou děti experimentovat, mohou jim poskytnout častější příležitost cestovat a vytvářet intelektuálně stimulující prostředí, které ovlivňuje i hru (viz výše). Určité metody sociální výchovy mají vliv na způsob, jakým dítě projevuje agresi, na míru, do níž je závislé na druhých dětech, na příležitosti být s druhými dětmi bez dozoru dospělých a podobné okolnosti sociální hry.

Ještě zajímavější jsou rozdíly v dětské hře, které vyšly najevo na základě rozsáhlého výzkumu šesti typů společnosti (381) patřících k zcela různým společenským a kulturním skupinám.

Jedním ze sociálních útvarů zkoumaných v této antropologické studii byla obec Nyansongo v Keni, nacházející se ve výšce 1600–2300 m nad mořem, s poměrně tradičním životem v doškových chatrčích. Dalším byli Rádžputové z Khalapuru, indické vesnice asi 150 km na sever od Dillí. Třetím typem byla vesnice Taira na severovýchodním pobřeží Okinawy, největším z ostrovů Rjúkjú, které tvoří řetěz v západní části Pacifiku. Její obyvatelé mají kulturní vztahy s Japonskem, Koreou a Čínou, tj. zeměmi, do kterých doplují na svých malých člunech. Na konci devatenáctého století byly ostrovy připojeny k Japonsku a po druhé světové válce se dostaly pod americký vliv. Čtvrtý průzkum byl proveden v indiánsky mluvící obci na jihu Mexika a pátý byl věnován dvěma osadám na Filipínách. Poslední průzkum se týkal severní části Orchard Townu, což je typické novoanglické město ve Spojených státech, s dvoupatrovými domy, vybavenými garážemi a ústředním topením, elektrickým osvětlením, telefonem, televizí, koupelnami a WC, sprchami a místnostmi pro všechno a pro každého.

Volný čas a hračky ve čtyřech různých společnostech

Nejnápadnější rozdíl, který přímo udeří do očí v záznamu o hrách dětí v těchto různých společnostech, je v množství času a hraček, jež mají děti k dispozici ve zmíněné americké obci a v ostatních společnostech. Obyvatelé Nyansonga, kteří jsou závislí hlavně na zemědělství a pěstování dobytka a kromě toho muži nacházejí občas zaměstnání i mimo obec, mají slušný životní standard, jsou lépe živeni a ošaceni než většina vesničanů v Africe. Nicméně mají starosti s obživou a zvláště ženy pracují velmi těžce. Děti musí pomáhat. Výchova k poslušnosti a zodpovědnosti často začíná ihned, jakmile se narodí mladší sourozenec, a v každém případě, když jsou dětem asi tři roky. Nejmladší chlapci se přidružují k starším, kteří mají nad nimi dohled. Očekává se od nich, že obstarají pochůzky, budou nosit potraviny z jednoho domu do druhého v rámci dané usedlosti (mezi domy otcových manželů a jeho starších bratrů). Pomáhají matkám při okopávání v polích, zpočátku kratší dobu, ale v šesti či sedmi letech pracují již dlouho. Chlapci se učí od otců a starších bratrů starat se o dobytek, samozřejmě pokud ho rodina vlastní. Malí chlapci jsou pod dohledem nejstaršího neobřezaného (prepubertálního) chlapce. Pasení dobytka se účastní chlapci z různých usedlostí a celkově nejstarší hoch řídí druhé a přiděluje jim úkoly. Na usedlostech, které vlastní stáda, je nejstarší chlapec, i když je mu třeba jen šest let, zodpovědný otcí za péči o stádo. Děvčata a děti pod šest let zůstávají na usedlosti pod dohledem nejstarší dívky, obvykle na doslech od matky, která pracuje na blízkých polích. Děvčata provádějí domácí práce, pomáhají při okopávání, pletí a žnících, učí se drhnout kukuřici, mlít

mouku a vařit kaši. Pomáhají prát šaty v potoce, přinášet vodu, starat se o malé děti a nosí nemluvnata na zádech. Tyto dětské ošetřovatelky, staré pět až devět let, jsou matkami přísně trestány, zanedbají-li své svěřence.

Málo nyansonzských dětí chodí do školy. Volný čas dítěte není omezen jen úkoly, které mají na starosti; to je na druhém místě – na prvním místě je posloužit staršímu dítěti nebo dospělému, který o to požádá. Až již z tohoto nebo nějakého jiného důvodu děvčata zůstávají většinou v usedlosti, starají se o sourozence a jiné děti a v přestávkách mezi úkoly nemusí dělat nic. Hrají si tak, že se vzájemně objímají, líbají, škádlí, lechtají své malé svěřence nebo si šeptají a chichotají se. Zřídka se o něco perou. Děti, které se starají o stádo, jsou dále od usedlosti a mimo doslech dospělých; práce jim zabírá skoro všechnen čas. Ve volných chvílích lezou na stromy, stírlí z praků na ptáky a zápasí spolu. Když ženou stádo k vodě, sami se opláchnou, stříkají na sebe a někdy plavou. Jedinými hračkami jsou doma dělané praky, kterými střílejí na ptáky a někdy po sobě navzájem různými bobulemi. Jen dvakrát za svůj dvouletý (1955 až 1957) pobyt v Nyansongu viděli pozorovatelé, jak si děti hrály imaginativní hru. Jednou šestiletý hoch vyrobil pluh, do kterého zapřáhl mladšího bratra, a jednou desetiletý pasáček dobytka postavil z rákosí dům. Hraček je také málo. Jednou dala matka dítěti, které se těžce spálilo, na hraní chrastítka z tykve, aby zapomnělo na bolest. Matky starších dětí řekly pozorovatelům, že dávají nemluvnatům na hraní listí nebo prázdné konzervy. Ale pozorovatelé, kteří se účastnili mnoha činností v obci, to sami nikdy neviděli.

Je to zřejmý rozdíl proti americkým dětem, které mají množství hraček pro hry doma i venku, vycpaná

zvířata, malá nákladní a jiná auta, panenky, medvídky, kočárky, vojáčky, pušky, hudební nástroje, tříkolky, vozíky, v předškolním věku koloběžky a později kola. Nadto má mnoho rodin v zahradě hromadu písku na hraní, bazény a houpačky. Otcové pomáhají dětem při konstruování modelů letadel a hrají si s nimi. Rodiče berou děti do zoologické zahrady, muzeí, cirkusu a jiných zábavních podniků. Předškolní děti nemají doma pravidelné povinnosti, i když jsou přirozeně vedeny k tomu, aby uklidily hračky a přinesly něco matce.

Tráví čas hraním si – s hračkami, stavebnicemi a skládačkami, čmáráním, kreslením apod., zvou si děti ze sousedství na návštěvy a ke společným hrám. Mají takřka naprostou volnost pokud jde o dívání se na televizi.

Povinná škola začíná v šesti letech a je považována za práci dítěte. Dělá se vše možné, aby je škola těšila. Povinností dospělých, rodičů a učitelů je snažit se, aby děti byly šťastné. Volný čas školních dětí se řídí podle školního rozvrhu. Přestávky děti tráví na hřišti běháním, honěním se nebo hraním her, které si samy zorganizovaly. Chlapci se připojují k tělesně zdatnému vůdci, který může být poněkud nižší inteligence, a vybízejí k zápasu druhé děti, které do jejich skupiny nepatří. Opravdové rvačky učitel zakazuje a trestá. Děvčata ve volném čase spíše skáčou přes švihadlo apod. Po škole jsou děti volné a mohou si víceméně dělat, co chtějí. Mállokdy mají pravidelné povinnosti. Děvčata okolo dvanácti let však mohou mít zodpovědnost za mladší bratry a sestry nebo dohlížet na děti ze sousedství. Matky většinou nedovolují, aby se v domě nebo v domácích zahradách shromáždilo ke hře velké množství dětí.

Starší děti jsou postupně stále méně pod přímým do-

hledem dospělých; nepovažuje se za správné, aby dospělí příliš zasahovali do volného času chlapců, kteří se mají učit samostatnosti. Rodiče nebo jiní dospělí však dohlížejí, aby mezi nimi nedošlo k příliš nebezpečné hře, při níž by se mohli zranit. Starší děti na venkově tráví volný čas v přírodě, v lese, sbíráním různých zajímavých předmětů, rybařením, plaváním atd. Starší děti se mohou stát členy mnoha organizací, např. skautských skupin, pěveckých (kostelních) sborů, sportovních týmů apod. Od desíti let navštěvují taneční kursy, kde se učí společenskému chování. Ve zmíněném americkém městě (Orchard Town) jsou děti ke hře povzbuzovány, mají k ní dost času i hraček a mohou se též obrátit o radu na odborný personál. Děti v Nyansongu jsou volné, jen když pro ně není jiná práce. Nemají hračky a dospělí je ke hře nepovzbuzují; dohlížejí jen, aby si děti neublížily.

Jiné společnosti, o nichž jsme se zmínili, spadají mezi tyto dva extrémy. Rádžputové v Indii jsou zemědělci; považují se za bývalé bojovníky a „pány“, i když dělají všechno sami. Bohaté rodiny však zaměstnávají služby na práci v polích, nošení vody a úklid a rovněž řemeslníky, jako např. truhláře, holiče, hrnčíře, kožešníky apod., kteří patří k nižším kastám. Rádžputové mají bohaté kulturní dědictví, pokud jde o výtvarné umění, hudbu a literaturu. Město Bhudana, známé středisko islámského učení, je od vesnice vzdáleno jen šest a půl kilometru. Ženy, zvláště z nejvyšších vrstev se zdržují doma. Tráví čas ve společnosti svých matek a švagrových, nechodí na pole, jsou však zaměstnány přípravou jídla, čistí bavlnu, tkají a upravují šatstvo. Děti normálně nepracují, obstarává-li živobytí dospělý a je-li postavení rodiny dobré. Do školy chodí alespoň chlapci, mohou-li rodiče na práci někoho najmout. Výchově dětí

nebyla až donedávna přikládána velká cena, nyní se však gramotnost považuje za důležitou pro obchod. Školní docházka však není pravidelná a děti nejsou většinou nuceny, aby do školy chodily.

Předškolní děti si mohou hrát většinu času a nemají žádné pracovní povinnosti. Nejsou-li po ruce starší děti, může být poslán na nákup či se vzkazem i čtyřletý nebo pětiletý hoch, protože ženy zůstávají doma. Do sedmi let se však od dětí mnoho nežadá. Mají se učit spíše nápodobou a pozorováním dospělých než plánovitým vyučováním. Někdy se strýc nebo dědeček, který nemůže kvůli věku pracovat na polích, stará o tříletého chlapce a bere jej s sebou pozorovat druhé při práci. Většinou jsou však malé děti doprovázeny pětiletými až sedmiletými sourozenci, jež své hry realizují nejčastěji na ulici nebo blízkých polích společně s dětmi ze sousedství. Ženy mají raději, hrají-li si děti ve skupinách a nikoli samy. Děti se honí a škádlí, lezou na prázdné vozy nebo se houpají.

Rádžputské předškolní děti mají asi stejné množství volného času jako americké děti, svobody mají o něco více. Rozdíl je tu však co se týče hraček. Různé figurky slouží v této komunitě spíše dekorativním účelům než na hraní pro děti. Některé děti mají hadrové panenky nebo míče, vyráběné nejmladší snachou, která přišla na usedlost, a některé mají kola nebo vozíky, vyrobené místním truhlářem nebo jimi samými. Dívky z bohatších domovů mají např. pro panenky celou výbavičku, váhy, mlýnky atd. Některá nemluvnata mívají chrastítka a malovaná dřevěná zvířátka.

Dětem starším sedmi let z chudších domů stoupá počet různých povinností: práce na poli, hlídání dobytka (chlapci), domácí práce a opatrování dětí (dívky). Pa-

sácci si hrají s míčem nebo s obyčejnými klacky na dobytek něco jako pozemní hokej. Ti, kteří chodí do školy a nemají povinnosti doma, si po škole hrají, například na schovávanou, strefují se mušlemi do dolíku, oblíbené jsou i jiné hry s mušlemi a hry, při nichž se skáče a běhá. Starší chlapci hrají soutěživé hry, neberou však výhru či prohru vážně. Mají méně volného času a více pravidelných pracovních povinností. Chlapci pomáhají v mimoškolní době u dobytka, na polích, běhají se vzkazy pro dospělé muže. Děvčata, z nichž jen málokterá chodí do školy, pracují více doma, přinášejí jídlo na pole a starají se o děti. Protože Rádžputové se považují za potomky panovníků, nevidí v práci něco přirozeného a žádoucího, nýbrž něco, co dělají, když je to nutné. Rádžputové nepovažují za nutné vychovávat děti k „dobrým pracovním návykům“, na rozdíl od „západního světa“, kde hra je ospravedlňována pro svou výchovnou hodnotu, protože nacvičuje manuální, intelektuální a sociální dovednosti.

Jiný obraz podává zpráva o obci Taira na Okinawě v západním Pacifiku. Dospělí na dotaz odpovídali, že od malých dětí ani od dětí školního věku se neočekává skoro žádná práce. Děti však rády doprovázejí starší kamarády při sbírání obrovských hlemýžďů po dešti. Chytání kobytek a žab, kterými se krmí slepice, je dospělými považováno víceméně za zábavu. Když se však děti o ně nepostarají, jsou hubovány. Šestileté holčičky se musí starat o mladší děti nebo nemluvnata a nosí je dlouhou dobu na zádech. Je to však tak obvyklé, že dospělí to vůbec nepovažují za práci.

Okinawské děti však mají dost volného času. Škola je povinná a byla zavedena Japonci v roce 1891. Během přestávky a po škole je čas ke hraní. Mladší děti mezi

dvěma až šesti lety chodí do americké školky. Přes japonský a americký vliv je sociální organizace uspořádána podle starého okinawského náboženského řádu, s mnoha prázdninami, původně náboženskými, které jsou tráveny na společenských shromážděních jídlem, pitím, tradiční hudbou a složitými dramatickými hrami. Patří sem i japonské atletické hry a zápasy. Tyto sportovní hry mohou trvat několik týdnů.

Málo rodičů v Tairu může dětem koupit hračky a sami je nevyrábějí. Děti však používají jako hračky různé předměty – prázdné konzervy, panenky, listí, krabice, staré kuchyňské náčiní atd. Dělaří si helmy ze zeleného listí, pistole z bambusových tyčí, nákladní vozy a čluny z prázdných krabic, kamení a hrách jim slouží jako náboje. Chlapci a děvčata si hrají tradiční okinawské hry, prokazující dovednost hráčů, nebo si hrají s kamínky, případně lze zaznamenat hrové předstírání. Holčičky se učí tradiční okinawské tance pozorováním druhých a s pomocí starších děvčat a matek. Chlapci cvičí dovednost ve sportovních hrách, napodobují dospělé v zápasení, skoku a běhu.

Imaginativní a imitační hra v různých společnostech

Snad nejpřekvapivějším výsledkem těchto interkulturních studií je, že v některých společnostech neexistují hry, v nichž se uplatňuje fantazie a nápodoba, kdežto u jiných jsou velmi rozmanité a bohaté. Ekonomické faktory – i když jsou zřejmě důležité pro počet a rozmanitost koupených hraček i pro množství volného času, který děti mají na hraní – nejsou jedinou příčinou ovlivňující to, zda děti provozují imitační hry a hrové předstírání. Děti z Tairy nemají bohaté rodiče, dostávají málo

hraček nebo vůbec žádné, ale vytvářejí si samy pro sebe to, co postrádají, a podle zprávy jsou jejich hry možná nejrozmanitější a nejimaginativnější ze všech.

Pro hru dětí má snad největší význam tradiční kultura komunity a to, do jaké míry je tato kultura skutečnou součástí života dospělých. Jak již bylo zmíněno, jedním zaznamenaným případem imaginativní a imitační hry u dětí z Nyansonga byl šestiletý chlapec, který vyrobil pluh, k němuž zapřáhl svého bratra, a druhým byl desetiletý chlapec, který postavil dům z rákosí. Život rodičů i dětí je omezený a je v něm málo styku mimo širší rodinný kruh. Společenského života je málo: kromě slavností spojených s obřizkou, příležitostných zábav s pitím piva a občasného muži provozovaného fotbalu mají dospělí málo rekreace. Existují tradiční hudební nástroje a tance; neobjevují se však často. Také ozdob je zde málo. To velmi výrazně kontrastuje s rozmanitou rekreační činností obyvatel Okinawy a množstvím imitačních a imaginativních her jejich dětí, hlavně ve věku mezi čtyřmi až deseti lety; později jsou děvčata považována již za dost stará, aby samostatně dělala domácí práce. Okinawské děti si na pláži, na dvoře nebo v neobydlených domech hrávají na „dům“, na „obchod“ s kupujícími a prodávajícími, připravují „jídla“ apod. Když si jdou hrát, děvčata berou své svěřence s sebou, a ačkoli se od malých dětí neočekává, že se her zúčastní, někdy zaujmou místo panenek, které dívky z Tairy nemají. Napodobují své matky, jak se se všemi náležitými formalitami navštěvují, opičí se po jejich způsobu řeči atd. Chlapci si nejčastěji hrají na loupežníky, někdy na prodáváče. O tom, že si děti vyrábějí spoustu rozmanitých hraček z nejnemožnějších materiálů, jsme se již zmiňovali.

Rádžputske děti sice hrají imitační hry, avšak jejich imaginace není zřejmě příliš vynalézavá. Předškolní děvčata si hrají na vaření – pečou chleba z bláta u vesnického rybníka, předškolní chlapci dělají políčka a odvodňují je. Hlavní formou zábavy dospělých je společná konverzace a večer ženy dětem vypravují různé příběhy. Blízko vesnice je jedno z center islámské kultury, není však vůbec jasné, zda tato agrární společnost, jež svůj vlastní ideál vidí ve válečnickovi – zemanovi, toto kulturní dědictví skutečně vstřebává a přenáší na děti. Musíme toho vědět mnohem více, než budeme schopni dělat spolehlivé závěry o tom, jak je imaginativní hra zastoupena u dětí různých společností a jakou má formu. Zmíněná šetření však ukazují, že obsah a rozmanitost hry závisí na pracovních a rekreačních činnostech dospělých v daleko větší míře, než naznačovaly studie imaginativní hry evropských a amerických dětí. Schopnost „žonglovat“ volně s vjemy a představami sice převážně může být záležitostí stavby příslušných orgánů (části mozku) dítěte, avšak její spontánní procvičování závisí velice významně na jeho životním prostředí, na tom, co (a v jaké míře) mu poskytne.

Děti, které tančí dokola a zpívají při tom dětskou rýmovačku, nemají přirozeně ponětí, že slova jejich písničky* se týkají projevů a následků cholery a moru ve středověku. Slyšely ji, dovedou zachovávat její rytmus a provádět přitom jednoduché akce v rámci hry, která je spojuje s druhými dětmi. Padání na zem a vstávání, monotónní prozpěvování a jiné opakující se složky dělají pro ně hru zajímavou. Koneckonců i mor byl „strhujícím zážitkem“!

* „Ring a ring o' roses. / A pocketful of posies, / A-tishoo, a-tishoo / We all fall down.“

HRAČKY

* I počet a druh hraček, jež jsou trvale k dispozici, jsou faktory způsobující rozdíly pokud jde o způsob a druh dětských her. Výzkum chování školních dětí s různým množstvím vybavení na dětském hřišti (185) ukázal, že při menším množství hraček měly děti mezi sebou mnohem více vzájemných kontaktů. Rovněž vzrostlo nežádoucí chování a děti si hrály více s pískem a blátem. Rozsáhlé herní vybavení sice omezilo sociální kontakty, avšak mělo stimulační vliv na explorační, konstrukční (apod.) činnosti jednotlivce. To tedy podporuje předpoklad, že hodnota herních partnerů spočívá, přinejmenším částečně, v jejich schopnosti stimulovat a budit zájem ostatních.

* Různé druhy hraček se liší v tom, nakolik povzbuzují nebo tlumí sociální kontakty mezi dětmi nebo mezi dospělými a dětmi. Některé typy kolektivní hry povzbuzují kontakt s ostatními více než jiné. Zjistilo se, že předškolní děti mluví více při hře s panenkou a vybarvování omalováněk pastelkami, než když malují, vystřihují si nůžkami něco z papíru a prohlížejí si knihy (3). Soubory miniaturních figurek a ostatního vybavení, které umožňují, aby dítě vytvořilo na pískovišti celý „svět“ s lidmi, domy, auty, dopravou, zvířaty, poli a silnicemi, jsou, jak bylo zjištěno, velice vhodným materiálem pro typ imaginativních, do formy příběhu upravených her, užívaných v projektivních testech a některých formách terapie hrou (216, 226). Při svých fantazijních hrách používají děti často houpačky, šplhadla, tříkolky a jiné nářadí důležité pro cvičení svalů; hodí se však méně pro hry s účastí dospělých. Již jsme se zmínili o vlivu, jaký má na děti to, poskytneme-li jim hračky již úhledně uspořádané podle představ někoho jiného, místo abychom

jim dovolili, aby si je uspořádali podle svého. V prvním případě si děti hrají destruktivněji (287).

Často se předpokládá – asi zcela oprávněně – že medvídkové, měkké hračky a silné vlněné příkrývky působí na mladší děti uklidňujícím dojmem. Neznám žádné experimentální doklady o tom, že chování takovýchto hraček v náruči redukuje u dětí úzkost, že se k němu děti uchylují ve strach vyvolávajících situacích, nebo že působí jako náhrada za matku. Mezi některými věcmi, které si děti berou sebou do postele, a jejich matkou není nijak zvlášť velká podobnost. Nicméně si dovedeme představit, že v nepřítomnosti matky se děti tulí ke známému měkkému předmětu raději než k něčemu novému. Nevíme však již například to, zda by v této situaci dítě dalo přednost známému drsnému nebo tvrdému předmětu před novým a měkkým. Není jasné, zda pro redukci stresu u dětí jsou důležitější smyslům přístupné vlastnosti předmětu (jak vypadá, jaký je na omak, jak je cítit, zda je teplý apod.), vlastní činnost dítěte vzhledem k předmětu (zda se k němu může tulit, dumlat ho apod.), nebo zda jsou důležité asociace s dřívějším uklidněním v nějaké nepříjemné situaci. Pro malé děti je zřejmě důležitější, jaký v nich vzbuzují panenky pocit na omak a zda jsou flexibilní, než jaký mají obličej (99). Šimpanzi vychovávaní pomocí atrap, tj. hadrových konstrukcí, z nichž sálí mléko, se ve strachu tiskli ke známým věcem, např. k hadrovému mopu nebo vycpaným hračkám, avšak nikoli k lidem (239).

Opakování, známost objektu, pravidelnost, podněty spíše pozvolné a mírné než náhlé a prudké – to vše redukuje vzrušení (viz kap. 4). Opakované činnosti dítěte mají stejný výsledek. Opakované houpání, dumlání palce, či speciální činnosti, jako např. tulení se k někomu, redu-

kují úzkost. Zalézání do úkrytů nebo stavění malých doupat v okolí má tentýž výsledek, ačkoli takové hrani nemusí být znakem úzkosti. Ovšem jsou i další způsoby, které pomáhají dítěti překonat strach a plachost. Obecně platí, že u normálního dítěte se nejlépe osvědčuje odvrátit opatrně pozornost k něčemu jinému.

Dobrá obeznámenost s předmětem, eventuálně na něj navazující příjemná či uklidňující asociace nebo fakt, že majitel označil věc jako „svou“ vlastní (např. když jezevec doslova označil předmět svým pižmem, viz kap. 3) – to jsou základní charakteristiky objektů používaných savci na hraní. Ovšem hračky, nevyjímaje ony malé, měkké medvídky, nejsou používány jen pro svoje uklidňující vlastnosti. Chlapci i děvčata používají medvídky při hrovém předstírání v tradiční roli panenek, tj. jako nemluvnat nebo dětí. Dříve se u holčiček předpokládalo, že péče o panenky souvisí s jejich „mateřským instinktem“. Neexistuje pro to mnoho důkazů. Je možné, že určité kombinace vlastností, jako relativně malá velikost, odlišné tělesné proporce oproti tělu dospělého, jsou vrozeně pro člověka přitažlivé. Byl vysloven názor, že tělesné vlastnosti mláďat (velikost a proporce jednotlivých částí těla), ať již lidských nebo zvířecích, vrozeně provokují v dospělých jiné reakce, než živočichové s tělesnými vlastnostmi odpovídajícími dospělým jedincům (223). Vcelku se však zdá nepravděpodobné, že by lidé měli vrozená taková podrobná schémata vlastností, na které reagují, a i kdyby tomu tak bylo, mělo by se to zřetelněji projevit spíše u prepubertálních než u pubertálních dětí. Charakteristické vlastnosti panenek tyto hračky nechrání před tím, aby se nedostaly na dno krabice s hračkami, aby nebyly tahány po pokoji za vlasy nebo rozebrány na části k uspokojení dětské zvědavosti.

Pečování o děti a povinnost se o ně starat nemají zřejmě přímý vztah ke hře s panenkami coby dětmi. Děvčata z Nyasonga, která mají mnoho povinností s dětmi, si prokazatelně s panenkami nehrají. Děvčata z Tairy se také starají o děti a musí je nosit s sebou, když si hrají, nebrání jim to však hrát si s malými dětmi jako s „jakoby“ dětmi, přestože jim rodiče nedávají koupené panenky. Závěry amerického psychologa Halla z roku 1896 jsou asi správné. Napsal, že „rodičovský instinkt je při hře s panenkami daleko méně výrazný, než se obecně předpokládá“ (99, str. 189), a že hra s pannou „odhaluje dětskou mysl“. Jinými slovy, hra s panenkami je imaginativní hra, v níž dítě projevuje své myšlenky a city pomocí vnějších „opor“.

Hallovy závěry se zakládají na dotaznících vyplněných rodiči a učiteli a na vzpomínkách dospělých ve věku mezi čtrnácti a čtyřicetiletými lety. Podle těchto pramenů existovaly panenky všech možných tvarů, velikostí, vyrobené z nejrůznějších materiálů, z nichž některé byly oblíbenější než jiné. Např. panny ze sádry nebyly moc oblíbené. Ale i jiné objekty – různé lahvičky, polštářky, koťátka, kousky šatstva, hlíny, bláta, kartáčky na zuby, brambory s nohama ze zápalek, mrkev, zelenina, hřebíčky, lžičky, oblázky, pomerančová kůra, gumová láhev na horkou vodu – mohly sloužit jako panenky. Stačil i roh příkrývky, přičemž druhý představoval matku, a nůž, vidlička a lžice byly „služebné“. V západní společnosti si jen málo dětí nehrálo s panenkami; je doloženo, že chlapci měli panenky také rádi a že si hráli s předměty, které představovaly lidi. Mezi čtyřmi až dvanácti lety si děti hrály s panenkami nejvíce. Děti mladší než tři roky pannám nedávaly jména, mluvily o nich jednoduše jen jako o „pannách“. Pro malé děti byla důležitější jejich

měkkost a flexibilita než rysy obličeje a bylo s podivem, že jen málo panenek bylo užíváno v roli „nemluvněte“. Většinou zastupovaly dospělé. Podle nedávných zpráv panny představovaly i starší děti nebo vrstevníky (216). Podle Halla by se dítě ke skutečnému nemluvněti nechovalo a neprojevovalo k němu stejné city, jako to dělá, pokud jde o panenku. Nicméně byly pannám dětmi připisovány různé city, většinou ty, jež byly u toho kterého dítěte nejvýraznější. Panenky se obávaly hromu a blesku, strašidel, zlobily, byly trestány atd. Hall se domníval, že děti si nebyly plně vědomy faktu, že to ony samy „oživují“ panenku, ale přinejmenším z poloviny nebo zcela věřily, že panenky skutečně tyto emoce prožívají. Další bádání bude muset vyjít z okolnosti, že panny nejsou používány jen pro jeden druh hry. Mohou být „oporami“ v dětské imaginativní hře, stávají se realistickými doplňky při imitačním hraní rolí, představují „panáky“, do nichž dítě promítá své city, nebo působí (svou známostí) jako uklidňující prostředek, když se bojí.

Nejnovější studie zabývající se hrou s panenkami předpokládají, že panenky jsou používány projektivně (jako zprostředkovatelé dětských citů vůči sobě a ke druhým), a soustřeďují se na podmínky, v nichž k vyjádření citů dochází (216); méně se zabývají vlastnostmi panenek. Hra s panenkami byla užívána spíše jako metoda zkoumání osobnosti než jako něco, co by samo o sobě vyžadovalo bádání, ovšem až na zjišťování její spolehlivosti, validity a užitečnosti jako metody pro ony výše zmíněné speciální účely. Jako významné metody v tomto smyslu se hry s panenkami užívalo hlavně od třicátých let (216). Byly zjištěny některé preference pokud jde o role, které jsou panenkám přisuzovány. Pro dívky představuje hračka častěji matku než otce, u chlapců je to v rovno-

váze. Podle některých pozorování šestileté děti v porovnání se čtyřletými dávají někdy přednost pannám stejného pohlaví, jako jsou samy, a dětem v permissivním rodinném prostředí představují panny ve fantazijní hře častěji dospělé lidi. Ačkoli se vybavení užívané při výzkumu v různých studiích liší, ve většině případů byly panenky tři až patnáct centimetrů velké, realisticky ustrojené jako otec, matka, děti atd., byly ohebné, takže mohly stát, sedět a ležet.

Podobně jako hry, jež si děti hrají, i hračky, figurky, sošky a panny byly dříve, než se staly hračkami dětí, součástí světa dospělých. Hall citoval mnoho studií, které se touto otázkou zabývaly. V Evropě se objevily panny poměrně nedávno a odvozují se od dřevěných sošek císařoven. V Japonsku měly panny náboženský a kvazináboženský význam. Figurky císaře, císařoven a dvora ve dřevě nebo keramice byly kupovány pro dceru a ta si je brala s sebou do svého nového domova, když se vdala, a později je věnovala svým dětem. O zvláštním svátku panenek dávaly dívky k soškám rýžovou kořalku a suchou rýži a pak si celý den hrály s hračkami, imitující při tom celý cyklus japonského feudálního života. Chlapci měli slavnostní den vlajek, při němž se též používalo figurek hrdinů, vojevůdců atd. Sadu těchto hraček dostával každý chlapec, který se v rodině narodil, a v tento slavnostní den byly vystaveny. Panenky na hraní byly zřejmě dováženy do Japonska z Holandska. V Číně byly loutky nejdříve užívány pro divadelní představení, teprve později jako hračky pro dívky.

Podle Halla neexistuje přímá souvislost mezi náboženským užíváním sošek jako bůžků a hrou s panenkami. Některé kultury se bojí hmotného zpodobování (z náboženských důvodů), malá děvčata však přesto

strojí štěňátka a hrají si s nimi, jako si na Západě holčičky hrají s panenkami. Bohužel se zde nemůžeme věnovat tomuto zajímavému sklonu lidí vytvářet si pro sebe „symbolická zobrazení“ (images) a konkretizovat různé postavy. Nejrozumnější výklad je, že k tomu dochází, jakmile jsou lidé schopni myslet v abstraktních pojmech. Člověk musí mít nejprve schopnost si představit a nějakým způsobem v duchu reprezentovat situace a předměty. Stěží se tento sklon bude vyskytovat i na úrovni holé existence, kdy veškerý čas je minutu od minuty třeba věnovat praktickým problémům. Ovšem vytváření „symbolických zobrazení“ je řídké i ve společnostech, kde se abstraktní myšlení stalo součástí hladce běžícího systému. Ilustrativním dokladem je Menonova povídka „Prevalence of Witches (Přesila čarodějnic)“, v níž se místní „náčelník“ snaží pochopit vypravování misionáře o jeho rodině a domově a pokládá na zem před sebe kámen za každou zmíněnou osobu. Ostatně vytváření modelů není neobvyklé ani mezi nejpokrokovějšími vědci; příkladem může být konstruování elektronických strojů napodobujících postupy člověka při řešení problémů, vedené snahou jim lépe porozumět.

Hraček se samozřejmě neužívá jen při hrovém předstírání. Předměty, jež mohou být explorovány, které něco „dělají“ nebo pomáhají dětem osvojit si různé dovednosti, ať již pohybové nebo percepční, eventuálně různé materiály, s nimiž lze rozmanitě manipulovat, jsou stejně důležité. Které vlastnosti předmětů jsou pro děti atraktivní, se v průběhu času mění podle narůstajících dovedností a znalostí (viz kap. 4). Speciální příručky obsahující rady, které hračky, jaké materiály a jaké hry jsou vhodné v různém věku, jsou v naší literatuře dostupné (3, 192).

Setkala jsem se s jednou kuriózní hračkou, velmi oblíbenou u dvouapůlletého chlapce. Byl to asi dva a půl metru dlouhý do kolečka stočený huňatý had z umělé kožešiny s hroznými červenými šilhavými očima a dlouhým červeným jazykem, připraveným někoho ušknout. Během dne jej chlapec užíval ke strašení druhých dětí a večer si ho bral do postýlky k mazlení. Vskutku krásná kombinace vzrušujících a uklidňujících vlastností, není-liž pravda?

9/ TERAPIE HROU

FORMY TERAPIE HROU

„Nikdo nedělá nic jen tak pro legraci,“ řekl pochmurně jeden psychoterapeut matce mentálně opožděného chlapečka, který měl zvláštní zvyk, že jí vždy naschvál zabouchl dveře před nosem, a velice se tomu smál. Matka si celé roky všelijak obracela tento rozhovor v paměti. Pochopila však posléze, že pro to, abychom porozuměli nějaké činnosti, nestačí pouze se domnívat, že ten, kdo ji provádí, z ní má radost. Okamžitě je totiž možno klást další otázky – například: Proč dělá právě toto a ne něco jiného?

Freud (viz kap. 2) jako první použil náhodně hry, když léčil normálního, zdravého a inteligentního chlapečka, jehož otec – Freudův přítel a bývalý pacient – chtěl vědět, proč se chlapec náhle začal hrozně bát koní

(124). Freud neléčil „malého Jeníka“, jak je případ v psychoanalytických dílech nejčastěji označován, přímo, ale prostřednictvím jeho otce, který zapisoval co nejvíce chlapcova spontánního chování – co hoch říkal, o čem se mu zdálo, jak si hrál – a potom postoupil Freudovi záznamy k interpretaci a navržení dalšího postupu. Freud se na tento případ díval v rámci své teorie citového vývoje, která předpokládá v jistých věkových obdobích, respektive při dosažení jistého stupně vývoje, určité nesnáze (viz kap. 2). Manifestní strach z koní, i když bezprostřední příčinou byla opravdová příhoda, kdy kůň na ulici upadl pod tíhou břemene, je jím vysvětlován jako projev skryté, pro dítě však důležitější úzkosti, týkající se jeho citů k otci, matce a novému sourozenci. Spontánní hra na koně a shazování dřevěných koníček (hraček) na zem nepoukazovaly ani tak na strach inspirovaný skutečnou událostí, ale byly spíše symptomem těch obav a vynucených změn chování, s nimiž se chlapec v té době snažil vyrovnat a které se, podle Freudova předpokladu, projeví navenek fobií, která chlapci tyto prožitky na základě asociace symbolizovala.

Následovnice Freuda, Hermína Hugová-Hellmuthová, užívala hru při léčení dětských poruch, aby mohla děti pozorovat a porozumět jim. Při léčení samém se však snažila ovlivnit jejich chování přímo, stejně jako to mohou dělat rodiče nebo učitel.

Melanie Kleinová začala s psychoanalýzou dětí v roce 1919 (194). Považovala přímou výchovu při readaptaci citově narušených dětí za neúčinnou. Děti stejně jako dospělí se vyléčily pouze tehdy, když si uvědomily citový konflikt, který jejich nesnáze vyvolal. Používala spontánní hru jako přímou náhradu za čistě verbální metodu volných asociací, aplikovanou Freudem u dospě-