Hry školních dětí – samoúčelná spolupráce, soutěž, šikana?¹

Schoolchildren's Games – Purposeless Cooperation, Competition, Bullying?

Miroslav Klusák

Abstract: Schoolchildren's games – purposeless cooperation, competition, bullying? Traditionally the educationalist's interest in children's games seems to be instrumental, if not manipulative. Playing games children can and should learn – the socially desirable, that is. Games seem to offer themselves to such exploitation. They subsist in a state of mind and convention rather than in a relation to a specific kind of objects. Any human ability can be played with as a game of skill – competing with others or with personal records. Any human ability can be personified and as a role simulated – and thus trained or at least experienced. And finally, playing games brings functional pleasure; it has its goal in itself. Lately, the educationalist's interest in children's games based rather on respect for autotelism of playing games, then on the ambition to utilize it in motivating children to do their schoolwork, seems to be asserting itself more intensively. The author considers inspirations which this interest could draw from Children's games – a book written by M. Klusák and M. Kučera, presenting and interpreting a collection of more than 1.600 exemplars of schoolchildren's games (collected in 1995 – 2000, in 80 classes, from first to ninth grades). Special attention is paid to children playing with social relations – cooperation, competition, bullying.

Key words: Moral education, moral psychology, game motif

¹ ³⁵ Text vznikl díky grantu Morální vývoj předškoláků a školáků –A ČR P407/10/0807.

Úvod

Od roku 1995/96 do roku 2000/01 studenti kurzu Psychologická metodologie II (který na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK vedli M. Klusák, M. Kučera a M. Rendl) zpracovávali seminární práce na základě vlastních sbírek her školních dětí. Studenti, jednotlivě či ve dvojicích, si mohli vybrat školu a třídu, jakou chtěli, často v Praze, ale též ve svém trvalém bydlišti mimo Prahu. Žádání byli jen, aby se každý rok kurzu pokrylo všech devět ročníků základní školy. Práce psali dle stejné osnovy, která se sice lety postupně vypracovávala, ale již od počátku v zásadě obsahovala: (1) pasportizaci dané třídy; (2) seznam her; (3) deskripci jednotlivých her (většinou podle bodů: (a) jméno hry; (b) hráči a další účastníci; (c) hřiště a čas; (d) pomůcky; (e) průběh logický a empirický; (f) pravidla a zejména sporná místa hry; (g) strategie; (h) varianty hry; (i) hry podobné; (j) idea, vtip, "appeal" hry; (4) interpretace jedné vybrané hry, důležité pro společenství třídy; (5) možné taxonomie či klasifikace her (většinou v tabulkách) a jejich porovnání; (6) později též výklad souboru her jako exprese stavu třídy (např. srovnání sociogramu vztahového se sociogramem herním). Za šest let studenti vytvořili sbírku čítající přes 1.600 *exemplářů* (v tomto počtu je řada her sebrána opakovaně, ve více exemplářích). Veřejně přístupný *depositář* této sbírky lze nalézt na webových stránkách, v tzv. Databázi dětských her – games (viz <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/archivvyzkumu/kpsp/index.php>).

V letech 2006–2008 M. Klusák a M. Kučera tuto sbírku zpracovali v rámci grantového projektu Hry školních dětí (GA ČR 406/06/1311). Výsledkem je monografie *Dětské hry – games* (předaná nakladatelství Karolinum v prosinci 2008; v současné době v přípravě k tisku). Kniha prezentuje sbírku v podobě jejich *Katalogu* a *Expozice*. V Katalogu jsou jednotlivé exempláře popsány co nejstručnějším regestem studentského popisu průběhu hry (při prvním uvedení hry, jinak odkazy). V Expozici jsou exempláře prezentované v rámci 115 tzv. základních her co nejzevrubněji. V obou případech autoři jednotlivé exempláře třídí. Klasifikace v Katalogu používá inovovaný systém kategorií manželů Opieových [1969]; ten je též využit ke statistické analýze sbírky a k prohloubení vhledu do dětských her v ontogenetické perspektivě. Klasifikace v Expozici je triangulací té první; cestou konstrukce „zespoda“; s předporozuměním v myšlence tzv. základních her u Opieových. Společným jmenovatelem obou je třídění dle více či méně neuvědomovaného obsahu hry (idea, vtip, „appeal“), dle jejího základního motivu („motif“). Otázkou, již je věnovaná tato stať, je, čím může být tato kniha, potažmo taková sbírka, inspirativní pro pedagogický zájem o dětské hry.

Například M. Zapletal ve 4. svazku své *Velké encyklopedie her* k vytváření takových sbírek vlastně vybízí; a v kapitolách *Jak zapisovat tradiční hry* a *Tři-*

dění her k tomu dává i návod. Z kapitoly *Co se sbírkou?* však nakonec plyne, že její využití směřuje do oblastí historiografie, etnografie, folkloristiky. Implicitní inspiraci pro pedagogy, profesionály či amatéry, lze vyčíst až z kapitoly *Dejte dětem hru!* – „Především se přimlouvám za to, abyste děti naučili nové, ve vašem kraji neznámé hry. Z jiných oblastí republiky, z jiných zemí i jiných světadílů“ [1988: 63]. Pedagogové by si však svou sbírkou ve své škole, ve své obci, ve svém městě či kraji vlastně jen ujasňovali, které hry jsou jejich dětem již známé. Nebo by mohli své sbírky nabízet svým kolegům z jiných krajů, měst, obcí či škol – s tím, že možná sebrali nějakou hru, která jinde není známá. Jak však mají takové sbírky či zvažovaná kniha prezentující 115 her smysluplně konkurovat dílu M. Zapletala? Tedy v pozitivní funkci; nejen jako východisko pro zjišťování toho, co hrající si děti neumí.

V nabízení her k pedagogickému využití lze Zapletalovi těžko konkurovat. Ve své velké encyklopedii prezentuje téměř 2 000 her (počítáme-li jako jednotlivé základní hry ty, jež vyčleňuje vlastními názvy-subkapitolami). Čerpal nejen ze sbírky her hraných dětmi na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let na území Čech a Moravy, kterou si pořídil prostřednictvím ankety u čtenářů dětského týdeníku *Sedmička*, nýbrž, jeho slovy, více než třicet let pátral po monografiích, člancích a studiích ze všech světadílů a vybíral z nich hry, které zůstávají dosud živé, hodnotil je, třídil a zkoušel v praxi [1985: 6]. Navíc, hry prezentoval v třídění do svazků, které je praktické pro pedagoga: *Hry v přírodě*, *Hry v klubouně*, *Hry na hřišti a v tělocvičně* a *Hry ve městě a na vsi*. Navíc, u většiny her krom jejich popisu a doporučeného počtu, pohlaví a věků hráčů uvádí též, *které tělesné a duševní vlastnosti hra cvičí a rozvíjí*.

Čtenář Zapletalovy encyklopedie se tak může dočíst i to, zda daná hra rozvíjí především: sílu, rychlost, postřeh, obratnost, rovnováhu, nervosvalovou souhru, míření, smysl pro rytmus, dech, plavání, hmat, sluch, zrak, čich, pozornost, soustředění, paměť, rychlost vybavování, fantazii, orientaci v prostoru (případně bez zrakové kontroly), vyjadřovací schopnost, úsudek, schopnost dedukce, kombinační schopnost, strategické myšlení, logické myšlení, sčítání, slovní zásobu, znalosti botanické, dějepisné, z literatury, morseovky a semaforu, mapových značek, všestranné či všeobecné, odvahy, chladnokrevnost, sebeovládání, rozvahu, rychlost rozhodování, vytrvalost, pohotovost, všímavost, důvtip, vtip, zručnost či tábornické dovednosti.

Možná však, že zvažovaná kniha prezentující jen 115 her přece jen může smysluplně konkurovat dílu M. Zapletala – resp. nabízet něco, co on nenabízí. A to právě díky tomu, že se nad hrami nezamýšlí z hlediska tělesných a duševních vlastností, které hry cvičí a rozvíjí, nýbrž z hlediska jejich základních motivů. Možná, že vhléd do her takto získaný nabízí i jiné než dosud zvažované využití sbírek her v kraji, městě, obci, škole – a třeba i v jednotlivé třídě. Možná, že prostřednictvím herního repertoáru daných dětí se pak lze

něco dozvídat i o samotných dětech. Možná, že zamyšlení se nad motivem hry může být inspirativní i pro výchovné či didaktické využití konkrétní hry pedagogy. Možná, že tato linie úvah má i svou hodnotu pro pedagogickou teorii. A možná, že poptávku po této linii úvah lze vyčíst i z diskursu vedeného na půdě pedagogiky, z diskuse kolem dvou, relativně odlišně soustředěných zájmů o dětské hry.

Dva zájmy o dětské hry z pozic pedagogiky

Charakteristiku obvyklého, a v tomto smyslu převažujícího a tradičního zájmu o dětské hry z pozic pedagogiky nabízí Brian Sutton-Smith – jeden z nejvýznamnějších ludologů současnosti, původním vzděláním učitel, pak vědeckou přípravou edukační psycholog.

B. Sutton-Smith spolu s E. M. Avedonem [1971] ve své knize *The Study of Games* pojednali problematiku *Her v edukaci* v rámci sekce 2. *Používání her* (vs. 1. *Historie a původ her* a 3. *Struktura a funkce*). Využití her k edukačním účelům pak vyčlenili vůči jejich využívání jako simulátorů pro vojáky či byznysmeny, vůči využívání her k terapeutickým účelům a k rekreaci.

V celkově shovívavě laděném textu jednak informují o nadšení pedagogů při využívání her ve výuce a jejich produkci pro komerčně zprostředkovanou nabídku. Existují hry pro školy základní, střední i vysoké; pro výuku trivia i jednotlivých vědních oborů; existují např. hry pro výuku abecedy či rozpoznávání slov, samohlásek, souhlásek, slabik, slovníku, čtení či psaní vět, slohových útvarů skripturálních či orálních nebo zájmu o četbu. Jinými slovy, jakoby existovaly a byly vyvíjené hry pro výuku čehokoliv.

Jednak informují o tom, že vůči využívání her se i mezi pedagogy vedla a vede diskuse: hry odvádějí pozornost dětí od souvislosti v kontextu kognitivním ke kontextu zábavy vs. i tak mají smysl jako sladký obal na hořké pilulce. Dále, že autoři se většinou soustředili na popis pravidel hry a procedur jejich edukačního využití; případně je doplnili tvrzením o jejich edukačních hodnotách; jen výjimečně však informovali o tom, že by propagované edukační využití těch či oněch her vycházelo ze systematického zkoumání poměru cíle edukačního úsilí k jeho reálným výsledkům; jen výjimečně vysvětlovali, co se použitím daných her „rozehrává“ v interakci učitele a žáků a čím se to liší od interakce, která je nepoužívá. A když už se v 60. letech začalo se systematickým zkoumáním používání her v běžné výuce ve třídách, údajně se podařilo potvrdit jen to, že hry jsou vůči „neherním“ edukačním prostředkům efektivnější v navození a udržení zájmu žáků (vs. naučí se více faktů a principů; informaci si déle pamatují; získají více obratnosti v kritickém myšlení a rozhodování; významněji se změni jejich postoje) [ibid.: 321].

Tento zájem o edukační využití her, který si jich cení pro potěšení, se kterým se žáci učí, pro to, že pomáhají při motivaci žáků, ať už se naučí stejně či třeba i méně než s použitím „neherních“ prostředků, je tedy v tomto smyslu účelový až manipulativní. Tato charakteristika ovšem nemá konotovat nekalé či nečestné úmysly pedagogů – spíše naopak. Konotovat má jen to, že edukační využití her neruší asymetrii v pedagogickém vztahu a že má-li zacházení s hrami být manipulativní byť „jen“ v technickém slova smyslu, zavádí další dimenzi jejich odbornosti.

K pochopení toho, že se hry využívají ve výuce a výchově nabízejí, slouží snad nejlépe teorie her jiného slavného ludologa, Rogera Cailloise, *Les Jeux et les Hommes* (v českém překladu z roku 1998 *Hry a lidé*).

Caillois se ve svém přístupu ke hře (play) vymezuje vůči svému předchůdci J. Huizingovi [2000], a to obratem pozornosti ke hrám (games). Na Huizingovi si cení jeho objevů při zkoumání plodnosti ducha hry ve sféře kultury. Sám by však chtěl teorii hry, která by byla založená na definici méně široké a zároveň méně úzké, než je ta Huizingova. A nachází ji v definici hry, která odpovídá jen účasti ve hrách, avšak klasifikaci všech her – tedy nejen těch soutěživých s pravidly, s jejichž duchem pracoval Huizinga. Hry pak jednak člení do čtyř základních kategorií (*agón* – soutěž; *alea* – náhoda, štěstí; *mimikry* – předstírání; a *ilinx* – závrť, trans, vyvolávané manipulací ve sféře korporální či spirituální), které odpovídají odlišným základním *postojům, duševním rozpořádáním, potěšením* ve hře. Jednak je rozlišuje, na tomto půdorysu, dle dimenze míry složitosti a přísnosti pravidel, institucionalizace hry (*ludus* – *záliba v dobrovolných potížích, pravidla*), kterou se *civilizuje* prvotní živelnost (*paidia* – *svoboda, uvolnění, zábava, improvizace*). Může pak rozlišit např. soutěž v běhu prakticky bez pravidel a jako sportovní disciplínu, rozpočítadla a komplikované loterie, opičení a divadlo, motolice a komplikované pouťové atrakce nebo, když se závrť překonává, akrobacii na létající hrazdě [Caillois 1998: 58].

Využitím her ve výuce lze tedy využívat již zmíněnou zálibu v dobrovolných potížích. Dále pak to, že jakoukoliv lidskou schopnost lze rozehrát jako hru obratnosti v soutěži s druhými; nebo ji personifikovat a jako roli pak předstírat – a tak nacvičovat či alespoň zakusit. A konečně to, že účast ve hrách má *cíl v sobě samé*, sama o sobě je *doprovázena pocitem napětí a radosti, potěšení* – alespoň z definice, potenciálně. Když se tedy podle Suttona-Smithe ve výše zmíněných výzkumech podařilo prokázat jen to, že používání her v běžné výuce ve třídách bylo ve srovnání s „neherními“ edukačními prostředky efektivnější v navození a udržení zájmu žáků – nebylo to zdaleka vše. Ono se přitom vlastně podařilo též prokázat to, že učitelé byli úspěšní ve získávání žáků k účasti ve hře, tj. ke společné definici situace jako herní, v níž je činnost hráče *nejistá* („jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen,

v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně ponechán určitý prostor“) a *svobodná* („k níž hráč nemůže být nucen aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy“) [ibid.: 31]. A to jistě není počinek zanedbatelný; a to nejen z hlediska účelového zájmu o motivaci dětí ke školní práci. Na druhé straně právě to může být totiž počinek problematický, neboť se může stát předmětem kritiky za manipulaci v pejorativním slova smyslu. Jak to?

Využívání her ve výuce není vystaveno kritice či podezření jen v diskusi o tom, zda a čeho se děti naučí více či méně, než s použitím „neherních“ edukačních prostředků – tedy jakoby na „domácí půdě“ zájmu o technickou a ekonomickou stránku pedagogického vztahu. Podezření či kritice může být vystaveno také ze strany zájmu o dětské hry, který vychází spíše z respektu vůči jejich autotelismu – a to i z pozic pedagogiky. A i když citovaný Sutton-Smith či Caillois líčí pedagogy jako představitele účelového vztahu k dětským hrám, jistě nelze tvrdit, že by se uznání pro svébytnou hodnotu her v životě dětí, a to i školního věku, mezi pedagogy objevilo až v současnosti – že nemá svou tradici. Např. i ve Wikipedii najdeme heslo *Playground* a v něm citaci z projevu prezidenta Theodora Roosevelta z roku 1907, v níž mj. stojí – „since play is a fundamental need, playgrounds should be provided for every child as much as schools“. (Vyhledáno 24. 2. 2010 na <http://en.wikipedia.org/wiki/Playground>.)

Tvrdit zřejmě nelze ani to, že by tento zájem byl zcela menšinový či neobvyklý. Tak i v již citované Wikipedii se v hesle *Play (activity)* objevuje odkaz na Konvenci o právech dítěte (přijatou Valným shromážděním OSN v roce 1989), která hru zmiňuje jako jedno z práv dítěte v článku 31. (Vyhledáno 24. 2. 2010 na [http://en.wikipedia.org/wiki/Play_\(activity\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Play_(activity)).) Jeden ze dvou příspěvků psaných z pozice pedagogiky pro monotematické číslo *Pedagogiky*, které bylo publikované pod názvem *Dítě a hra*, E. Opravilová [2001] věnuje varování před tím, aby se snahy o usměrnění hry didaktickými záměry nestávaly manipulací; tentokrát v pejorativním slova smyslu, byť ani ona samozřejmě neobviňuje pedagogy z nekalých či nečestných úmyslů – varuje před nežádoucími důsledky těch dobrých. (Ten druhý příspěvek, od J. Slavíka, o němž se ještě zmíníme níže, vidí možnost překonávání této manipulace v tom, že se stane předmětem společné reflexe učitele s žáky.)

Jako představitelka pedagogického zájmu o dětské hry, který vychází spíše z respektu vůči jejich autotelismu, Opravilová konkretizuje jeho problematičnost, a to s platností i pro zájem účelový. Principiální, neboť dilematický, je zřejmě pedagogův respekt vůči nezastupitelnosti dítětem svobodně zvolené hry v přirozeném sociálním, životním kontextu. A pak, ať už se jedná jen o kontrolu nabídky příležitostí ke hrám, motivované třeba jen zájmem pedagoga o kompenzaci tam, kde přirozená výzva z prostředí chybí; nebo o kon-

trolu nad bezpečím a mravností dětí; nebo přímo o podřízení her dílčím didaktickým záměrům – stojí dle autorky pedagogická teorie a praxe před třemi okruhy problémů. Jednak, že důležitější než *množství, druh či rozmanitost nabízených impulsů*, může být dostatek času na jejich zpracování ve hře. Jednak, že ambivalentní jsou stále naše poznatky o tom, nakolik je hra napodobování konkrétních činností dospělých. A jednak, že otevřená zůstává i otázka didaktického efektu hry v oblasti výchovy sociálních vztahů a komunikace. Nabízí se pak otázka, po jakých inspiracích volá problematizace pedagogických zájmů o dětské hry, kterou artikuluje ten druhý ze zde probíraných?

Zřejmě nejde ani tak o inspiraci ke zkoumání toho, jak zajistit, že schopnosti rozvíjené v soutěžích obratnosti, hraní rolí či zkouškách v zahrávání si s osudem či závratí bude dítě schopné uplatnit i v „neherním“ životě. Zřejmě nejde ani o inspiraci k tomu, aby byla přesněji prozkoumána a pochopena funkce hraní her: pokud se „funkcí her“ myslí to, že navzdory deklarovanému respektu k jejich autotelismu najdeme nějaké souvislosti mezi uspokojováním různých potřeb v komplexním životě dětí; že těmto souvislostem přisoudíme instrumentální povahu; a pak prostřednictvím těch neherních potřeb budeme obhajovat či odsuzovat ty herní. (Slovy citovaného Roosevelta lze hru uznat za *základní potřebu*.) Zřejmě však nejde ani jen o inspiraci k vyčlenění místa a času, ve kterém by se děti mohly věnovat svým vlastním soutěžím v obratnosti a dramatickým hrám. Zřejmě nejde jen o inspiraci k tomu, aby se jim tam dopřály i hry závratí a případně i ty hazardní. To, co zbývá, by pak mohla být inspirace ke zkoumání a přesnějšímu pochopení toho, s čím si děti ve hrách zahrávají, motivů her, chápaných jako Cailloisovy *postoje, duševní rozpoložení, potěšení* ve hře. Caillois vyčlenil ty základní, pro svět her a jeho teorii nejabstraktnější. Tuto teorii však lze konkretizovat. Potenciálně si ve hrách lze zahrávat s čímkoli. Jak je to však v konkrétních hrách (ve hře více méně institucionalizované) – ať už hraných dětmi spontánně nebo podřízených dílčím didaktickým záměrům pedagoga?

O tom, že ta poslední linie úvah má co řešit a že není cizí pedagogické teorii a praxi, svědčí již zmíněný text J. Slavíka [2001]. Pojem hry používá v širokém, až přeneseném slova smyslu (s odkazem na L. Wittgensteina a P. Bourdieu). Umění je pak pro něj jednou z *velkých her*, která se prosadila do školní edukace jako samostatný předmět – výtvarná výchova. V rámci jejího výzkumu ve školní praxi odhalil jeden okrajový a dva klíčové *didaktické žánry* jejího ztvárnění: *Reflexe + Dílna* a *Divadlo*. V těch klíčových lze snadno rozpoznat Cailloisovy agón a mimikry. Postavení toho marginálního z hlediska teorie her sice není zcela jasné (pokud bychom autorovi nabídli poetičtější název, *Salón*, dalo by se snadněji spekulovat o tom, že je opět na vůli hráčů, zda jej budou hrát jako agón či mimikry), jasné je však základní vymezení

jeho náplně „zahrávání si“ s Dílnou či Divadlem jako s objekty teoretické (re)konstrukce: „V tomto povýtce „naukovém a motivačním“ pojetí edukace (rozuměj Dílny a Divadla) se však nezřídka *ztrácí příležitost klást samu hru, resp. její pozici mezi ostatními hrami, jako předmět úvahy*; návyk hrát spolu s dispozicemi ke hře (*habitus*) lidem často nedovoluje rozpoznávat některé důležité okolnosti hry samé a jejího socio-kulturního kontextu.“ – a ještě – „Je nasnadě, že – řečeno ve velmi hrubé zkratce – vychovává (rozuměj Reflexe/Salón) spíš citlivé myslitele a recipienty než tvořivé umělce v tradičním smyslu tohoto slova“ [ibid.: 534].

Jak tedy autoři knihy *Dětské hry – games* konkretizují Cailloisovu kategorizaci základních motivů her? Jak postupují při hledání základních motivů her dětí školního věku, těch hraných dětmi spontánně?

Motivy dětských her

Z tradičních psychologických teorií (viz např. Millarová [1978], kapitolu „*Hra“ v psychologických teoriích*) používají tu psychoanalytickou. Přitom jim nejde o tradiční inspiraci pro hledání logiky toho, jak konkrétní jedinec ve hře řeší své konkrétní konflikty mezi principem slasti a reality či jak mu hra dle principu opakování slouží k odreagování rušivého podráždění traumatické povahy. Klíčovou inspiraci nacházejí u L. E. Pellerové [1954], dle které podstatou her dětí školního věku jsou zmražené („congealed“), resp. konzervované fantazie. Hry, bez ohledu na míru improvizace, tak jako opakované či opakovatelné (vzpomeňme Cailloisovu dimenzi *paidia-ludus*) mají nadindividuální, skupinovou symbolickou platnost; nikoli však jako kultura-norma, ale spíše jako umění kulturu komentující, případně i zpochybňující. Analyzované pak mohou být jako pohádky z hlediska toho, jaké základní motivy nabízejí k dětskému fantazírování; bez ohledu na tu citlivost konkrétních dětí, která vyplývá z jejich konkrétní biografie, bez ohledu na to, co si z ní to které dítě vybírá jako osobně relevantní (srovnej např. s Bettelheimovým [2000] pojetím pohádek).

Na rozdíl od pohádek však dětské hry fantazie inscenují. Na své si tak nepřijde jen „individuální jedinec“ ve vztahu k objektu, resp. k Druhému (ať už falickému, sobě rovnému či genitálnímu). Na své si přijdou i tzv. *zdroje* důlčích či základních pudů (uvažuje se jak o těch, které se týkají všech otvorů těla – tj. též orální, anální, zírací, naslouchací či invokační), tak i jeho jiných částí – kůže, svalstvo, ruka).

Pro vlastní třídění sbírky her dle základních motivů pak jako výchozí použili klasifikaci Opieových [1969] z jejich *Children's games in street and playground*. (Mimochodem, jednu ze šesti klasifikací, které nabízí pozornosti

budoucích sběratelů výše zmiňovaný Zapletal [1988: 59-62].) Ti, pracující v etnografické, resp. kulturně antropologické tradici, navazují na kanonická díla svých předchůdců – např. Brian Sutton-Smith [1959] *The Games of New Zealand Children*, Paul G. Brewster [1953] *American Nonsinging Games*, nebo Alice B. Gomme [1894 a 1898] *Traditional Games of England, Scotland, and Ireland*. Avšak snad jako první si explicitně vytyčili *appeal*, *motif* her jako kritérium pro jejich třídění. Svou sbírku 172 základních her pak třídí do 11 kategorií – základních motivů: 1. honičky, 2. chytačky, 3. schovky, 4. lovy, 5. závody, 6. souboje, 7. výdrže, 8. bravura, 9. hádanky, 10. horory, 11. nápodoby.

Autoři knihy *Dětské hry – games*, jak již bylo řečeno, tento systém inovovali (přidali dvě podkategorie – 7*. školky, 8*. lekačky; a dvě kategorie samostatné – 12. trefování a 13. gender; většinu z nich ještě vybavili subkategoriami – a použili k prezentaci sbírky v Katalogu.² V Katalogu, v kapitolách pří-

² Katalog má nakonec následující strukturu (zde je vždy uvedeno ilustrativně několik názvů her; reálně má Katalog rozsah desítek stran): 1. *honičky* (1.1 *stíhačky*: např. Baba, AIDS, Na homouše, Kulhavikovina, Kuncovina, Petrovina; 1.2 *vybíky*: např. Na jelena, Na třetího; 1.3 *šlapačky*: např. Sto-tři-sto); 2. *chytačky* (pro malý počet nečleněno, ale šlo dělit na 2.1 *přebíhačky*: např. Rybičky, rybáři jedou, a na 2.2 *přehazovačky*: např. Bago); 3. *schovky* (3.1 *ukrývání se*: např. Pikola; 3.2 *vražedný pohled*: např. Štít a bomba; 3.3 *před pedagogem*: např. Výměna oblečení); 4. *lovy* (4.1. *s pedagogem*: např. Prstová abeceda; 4.2 *mezi dětmi*: např. Hledání pokladu); 5. *závody* (5.1 *postupy*: např. Cukr, káva, limonáda; 5.2 *postřehy*: např. Kdo má rád, co má rád; 5.3 *volné místo*: např. Škatule, hejbejte se); 6. *souboje* (6.1 *boje*: např. Maso, Oční kontakt; 6.2 *parta a sbírky*: např. Bunkr, Sbirání kartiček); 7. *výdrže* (7.1 *rovnováhy, stojí*: např. Točení se v kruhu; 7.2 *řetězy a hromady*: např. Čertova ulička, Plácaná, Na hamburger; 7.3 *ruchy*: např. Houpání na židli); 7*. *školky* (7*.1 *divčí*: např. Guma, Přebíraná, Tleskaná; 7*.2 *klučiči*: např. Hakisák; 7*.3 *společné*: např. Panák); 8. *bravura* (8.1 *„pravdy“ a úkoly*: např. Pravda nebo úkol, Posilání křečka; 8.2. *Rizika poškození a sebezpoškození*: např. Mapy, Žiletky); 8*. *Lekačky* (8*.1 *náhlý dotyk*: např. Prasátka; 8*.2 *Ostatní – hlavně sebrání věcí*: např. Čórkofoťbal); 9. *hádky* (9.1 *spíše tradiční scénáře*: např. Co se změnilo; 9.2 *teritoria a terče s tužkou*: např. Piškvorky, Lodě; 9.3 *slovní hry*: např. Slovní kopaná; 9.4 *Karty a stolní hry*: např. Prší, Dáma); 10. *horory* (10.1 *tradiční dramata*: např. Kravý koleno, Sochy, Houby; 10.2. *stigmatizace, ostrakismus, šikana*: např. Parohy, Hajdulanek a Pajdulánek; 10.3 *jiné*: např. Dlaždice); 11. *nápodoby* (11.1 *textová a grafická tvorba*: např. Tichá pošta, Deníky; 11.2 *škola explicitně*: např. Na školu, Den šprtů; 11.3 *rodina, rodičovství explicitně*: např. Maminka a čtyři sestřičky; 11.4 *zvířátka a jiní tvorové*: např. Sloni, Hra na skřítky, Tamagoči; 11.5 *malé iluze a „morfování“*: např. Na Pokémony, Hra na housle; 11.6 *větší scénáře a role – vkus a styl*: např. Dallas, Až se stáří zeptá); 12. *trefování* (12.1 *štěstí, hazard*: např. Pogy, Čára, Vykopání věci; 12.2 *vržení /podklouznutí nebo smýknutí/ tužky*: např. Dráha, Na válku; 12.3 *často sporty*: např. Bačkorový hokej, Košíková hadrákem); 13. *gender* (13.1 *„společenské“ hry*: např. Flaška, Soudce; 13.2 *spatřit, sáhnout, táhnout*: např. Zvedání sukni; 13.3 *tábory /často kritika opačného pohlaví/*: např. Cedulky, Test pro blondýnky; 13.4 *párování a výběry*: např. Disco).

pravných a v kapitolách Katalog využívajících ke statistické analýze sbírky tento systém třinácti motivů triangulují s Cailloisovým systémem čtyř motivů – jednak. Jednak nabízejí psychoanalyticky inspirované vhledy do obsahu jednotlivých motivů – kategorií herního repertoáru dětí školního věku; a to i v členění na jednotlivé ročníky.

Když pak tuto linii úvah završí překladem své teorie základních motivů her dětí školního věku z terminologie klasifikačního systému do terminologie existenčního rozměru, který dětem hry nabízí; když hrající si děti školního věku souhrnně charakterizují jako: „honící se a nákazu předávající; ve svém teritoriu chytající; zahlédající a fixující; se lovící, a k tomu napovídající; postřehující, a hned v běh se vrhající; zvedající, proti držící, padající a zřetězující se; trénující to stále se zvyšující; riskující, provokující a se lekající; tušící a hádající; to tajné, nesrozumitelné opakující; předstírající a se opičící, parodující; střílejší, bez záruky vypouštější; sexuálně vyzývající – inervovaná těla, identity“ – není to jen bezobsažné slohové cvičení.

A jakáže práce na konkretizaci teorie základních motivů her dětí školního věku pak zbyla při konstrukci klasifikačního systému Expozice cestou „ze-spoda“ – tříděním více jak 1 600 exemplářů na tzv. základní hry (např. Baba, Slepá bába, Mrazík, Šlapaná, Rybičky a rybáři, Vybíjená, Na jelena, Na třetího, Koulování, Čára, Házení do terče, Cukr-káva-limonáda či Honzo vstávej) a následnou klasifikací těchto základních her do tříd vyšší hierarchické úrovně? Souhrnně řečeno, práci na Expozici sbírky her autoři využili ke kritičtější revizi inspirace nabízené systémem Opieových zvýšením nároků na formálně logické parametry používaných kategorií motivů; při úsilí, aby při rozlišování jednotlivých tříd teoretická reakce na abstrakci a konkretizaci motivů ve hrách byla co nejméně různorodá – a to i s rizikem určité ztráty na jejich výstižnosti pro život dětí, určité jejich akademičnosti.

V Expozici pak autoři již nepracují s explicitní sexualitou jako se samostatnou kategorií – s tím, že v těch ostatních je přítomna už jen implicitně. Ani výdrž a odvaha nejsou vyčleněny jako zvláštní kategorie – jakoby v těch ostatních už hrály jen vedlejší roli. A nakonec ani závody a souboje – jakoby v těch ostatních nešlo také o soutěž, řevnivost, ale jen o spolupráci. Naopak zachováno je rozlišení mezi hrami, které spočívají spíše v rozehrávání reálných obratností hráčů, a těch, které spočívají spíše v jejich zobrazování v rámci fiktivních příběhů a identit. Zachována a rozvinuta je citlivost pro to, že hádání je zvláštním druhem výzvy pro obratnost jedince; že trefování je něco jiného než vybíjení; že stíhačky, šlapačky či chytačky jsou něco jiného než závody v běhu. (Např. při hře Čára a Házení do terče obratnosti jedince vzdoruje objekt-dráha, a nikoli objekt-druhý jako ve hře Vybíjená, Na jelena, Na třetího či Koulování. Ve hře Baba, Slepá bába, Mrazík, Šlapaná a Rybičky a rybáři je to zase objekt-druhý, a nikoli objekt-dráha jako ve hře Cukr-káva-limo-

náda či Honzo vstávej – byť v těch posledních dvou je závod v běhu rozehrávaný jako jeho parodie.)

V souhrnu tedy autoři v Expozici prezentují deset základních motivů her dětí školního věku: 1. dotknout se; 2. v dotyku tělo na tělo; 3. vrh objektu – s dotykem na tělo; 4. vrh objektem – na dráze; 5. běh – s dotykem na tělo; 6. běh – na dráze; 7. kompozice pohybu – žonglování a rytmička; 8. kompozice objektu; 9. hádání; 10. fiktivní identity a příběhy. Přičemž většina z nich (motivy 2.-9.) by spadala do výše zmíněného rozehrávání reálných obratností hráčů. Ten první obsahuje hry jako Kecárny, Oční kontakt, Na rozesmávání, Na lekání, Ošahávačka, Na blbečka, Provokace autority, Flaška, Na pravdu, Kuba řekl, Kdo má rád, co má rád. Tedy takové, které jakoby si zahrávaly s vybranými tématy vlastních příběhů a identit dětí ve školním kolektivu (vs. rozehrávání podívané na vybraná témata příběhů a identit fiktivních) – a to s potenciálně ambivalentní blízkostí druhého; přičemž obratnost hráčů jako by byla ve hře vedlejší.

Práce na Expozici je tak zároveň příležitostí ke kritické diskusi s teorií Cailloisovou. To, že autoři nevyčleňují samostatné kategorie pro aleu a ilinx, i když je mezi základními hrami lze nalézt nejen v kombinaci s jinými kategoriemi (např. Karty či losování rolí, nebo v Tanci), ale i v čisté podobě (Kolotoč štěstí, Věštění a Jízda po zábradlí, Točení) – je vědomým ústupkem přehlednosti Expozice a zachování klasifikace jako exkluzivní. To, že s jeho motivem agón zacházejí jako s kategorií *obratnosti*, rozehrávané jednak jako kompozice pohybu nebo objektu, a to v dotyku na tělo druhého či bez něj, jednak tajemství – je vlastně vůči Cailloisovi konkretizací fakultativní a směřuje spíše k diskusi s inspirací psychoanalytickou. Podstatnou konkretizací Cailloisovy teorie však jsou úvahy o tom, že by soutěž, řevnivost, nemusela být spojována jen se hrami obratnosti a naopak.

Již v rámci práce na Katalogu a s Katalogem dospěli autoři k závěru, že *soutěž* je jakési palivo, které lze přilít na jakoukoliv hru a dodat jí tak napínavosti navíc. Např. vybíjení je napínavější než nabíjení – a to je zas napínavější s někým v *bagu*, jako ve hře Na třetího. Zobrazování řevnivosti je napínavější než zobrazování oddanosti. Závrať a trans z transgrese norem a soukromí druhého jsou napínavější než nirvána z oddanosti vůči nim. A i losování vítěze a poraženého je asi napínavější než spolupráce s médiem při evokaci hlasu Osudu, věštby. V práci na Expozici pak mohli zjistit, že tato dimenze, ortogonální k půdorysu čtyř Cailloisových kategorií (odpovídajících kombinaci dimenzí „venku vs. uvnitř“ x „aktivní vs. pasivní“), by mohla být komplikovaněji strukturovaná – než jen protikladem „soutěž vs. spolupráce“. Zjistili, že hru lze rozehrát bez řevnivosti vůči druhému též zcela narcistně či jako rituální cvičení; a když s řevnivostí vůči druhému, pak též jako orgie (např. Koulování) či šikanování; a šikanování pak třeba navíc jako rituální přeměnu jed-

něch v druhé (např. Rybičky a rybáři), cyklický turnaj o roli šikanujícího (např. Cukr-káva-limonáda či Honzo vstávej) či jako očistný rituál (např. Baba, Na jelena či Na třetího) – zmíníme-li základní a nejfrekvencovanější z nich. A konstatovat mohli, že větší variabilita těchto podob vztahové pointy hry koreluje právě s tím, když jde o *aktivní změnu na objektu-druhém*.

V Expozici tedy autoři nijak dál nepokročili v hledání toho, jak by mohly motivy her uspokojovat dílčí či základní pudy, ty spjaté s tělesnými otvory a dalšími jeho částmi. (Jsou např. „vrhy objektem – po dráze“ sublimovanou podobou uspokojování pudu spjatého s uretrálním otvorem? Tedy více sublimovanou než třeba Stříkaná z „vrhů objektem – s dotykem na tělo“. Ale jak je to pak s pudu spjatými s okem a rukou – ty si nic neužijí? A pokud by se to řešilo směřitelností pudů, je třeba zvažovat primát některého z nich? A jak si představovat podráždění jednotlivých zdrojů? Oka a ruky korporálně a uretrálního otvoru jen symbolicky, spirituálně? Nebo toho posledního sice zprostředkovaně, ale nakonec též korporálně – jako u hysterických tělesných symptomů?) Zato, při popisu jednotlivých základních her a jejich variant, poměrně podrobně pročlenili motivy her v rovině čistě sociálně vztahové – byť nikoli s předchozí citlivostí vůči tradičním dvěma dimenzím analýzy této roviny: moc vs. láska; resp. identifikace vs. erotická přitažlivost. Jinými slovy, klasifikaci základních motivů v Expozici autoři zároveň postulují, že si v konkrétních hrách hráči vždy též nějak užívají některý z jimi vyčleněných vzorců sociálních vztahů: spolupráci, soutěž, šikanu atd. Že si s těmito vzorci zahrávají jako s motivy her. Že jsou rovněž autotelické, samoúčelné; byť v rámci konkrétní hry organicky spjaté, řekněme, s *technickými* motivy, popsitelnými Cailloisovými kategoriemi (tedy při pojetí jeho kategorie agón jen jako kategorie pro hry obratnosti). A že i tyto, řekněme, *sociální* motivy, resp. *sociální složky* motivů her dětí školního věku mohou být víceméně neuvědomované. (Např. děti mohou jen cítit rozdíl v přitažlivosti hry Na jelena a hry Horký brambor – ve které se v kruhu míčem „jen“ nabíjejí; nebo hry Na jelena se střídáním vybíjeného úspěšným vybíjejícím a hry Na jelena, ve které se v roli vybíjeného „spravedlivě“ vystřídají všichni a měří si čas, po který jsou schopní v roli vybíjeného vzdorovat útokům kruhu vybíjejících. Nemusi si ty rozdíly uvědomovat.)

Závěr – spolupráce, soutěž, šikana jako mravní výzvy?

Pro pedagogický zájem o dětské hry by tedy kniha *Dětské hry – games* mohla být inspirativní jen popsáním způsobem konkretizace Cailloisovy kategorizace základních motivů her. Jako taková by mohla oslovovat především představitele pedagogického zájmu o dětské hry, který vychází spíše z res-

pektu vůči jejich autotelismu. Jako taková je však vlastně příspěvkem k obecné *teorii hry*, a tak by mohla oslovovat pedagogy-praktiky bez ohledu na jejich orientaci v diskusi kolem dvou, relativně odlišně soustředěných zájmů o dětské hry. A to nějak v souladu s proklamací vlastní zkušenosti a výzvou vůči kolegům, kterou zformuloval citovaný Zapletal [1985: 18]: „V teorii hry je tedy dosud hodně nejasností a mnoho „bílých míst“, která čekají na průzkum a důkladné poznání. Každý, kdo se hře věnuje v praxi, získává mnoho vědomostí a umí jich využívat – i když je třeba nedovede formulovat přesnými slovy. Studium teorie hry je však i pro nejzkušenějšího praktika velmi důležité a podnětné.“

Možná však, že knihou nabízený způsob konkretizace Caillloisovy kategorizace základních motivů her dětí školního věku nenabízí jen jeden možný postup v jejich zkoumání a v úsilí o jejich přesnější pochopení, ale že pro toto vlastně zároveň nastoluje i otázku jej dále orientující. A to otázku, která sice má svou platnost v rámci obecné teorie hry, zároveň však je bezprostředně relevantní pro výše zmíněnou dilematickou povahu pedagogického respektu vůči nezastupitelnosti dítětem svobodně zvolené hry v přirozeném sociálním, životním kontextu. Co tím máme na mysli?

Řekněme, že pro zkoumání motivů her není podstatné, zda a jak umožňují hry reagovat na frustraci a stres v neherním životě. Řekněme, že motivy her lze zkoumat jako to, co je přitažlivé v relativně samostatném existenčním rozměru života dětí, který hry konstituují; že vstupovat do her je jejich základní potřeba. Jak se pak při zohlednění hlediska normativního vyrovnat s tím, že sociální složky motivů her dětem nabízejí nejen zahrávání si se vzájemnou oddaností – spoluprací, případně s rituálním cvičením, ale též se vzájemnou řevnivostí – soutěží, šikanou, případně i orgiemi řevnivosti – a s řevnivostí navíc jako napínavější? (Přičemž problematiku narcistní podoby her ponecháváme stranou.)

Již jsme zmínili, že Opravilová v citované stati k tomu poznamenává, že otázka didaktického efektu hry v oblasti výchovy sociálních vztahů a komunikace zůstává otevřená. Millarová [1978] se k problematice vyjadřuje v kapitole *Soutěživé hry*. Nejdříve prezentuje názor, dle kterého i v případě soutěží jde o simulace skutečných dějů v životě společnosti – tedy o nácvik dovednosti soutěžit, bojovat či válčit ve společnosti a za společnost, jemuž se hráči věnují s jejím souhlasem. Vzápětí však tento názor označuje za *povrchní* a jako *zajímavý* uvádí, s odkazem na J. Huizingu, názor, dle kterého *společenská hra je nepřátelství brzděné přátelstvím* [Millarova 1978: 232]. Sám Huizinga však svůj místy a vlastně i v celku poněkud synkreticky působící výklad končí slovy: „Hra sama o sobě, řekli jsme na začátku, leží mimo oblast mravních norem. Sama o sobě není ani zlá, ani dobrá. Má-li však člověk dospět k správnému rozhodnutí, zda je mu nějaký čin, k němuž ho žene jeho

vůle, předepsán jako vážnost nebo dovolen jako hra, pak mu budiž zkušebním kamenem jeho mravní svědomí. Jakmile při rozhodování k činu souzní i pocit pravdy a spravedlnosti, lítosti a odpuštění, pak už tato otázka ztratila význam“ [2000: 288].

Zapletal se problematice věnuje hned v prvním svazku své *Velké encyklopedie her*, v kapitole *Hra a morální výchova*. Hodnoty morální jsou podle něj přece jen ve hře, avšak skryty, a mohou být využity pouze cílevědomým úsilím pedagoga. Jinak se ve hře může projevit a utvrdit sobectví, domýšlivost, primadonské vystupování, neochota ke spolupráci a ve *víru boje* i švindlování, lhaní či surovost – tedy opaky Huzingou zmiňované poctivosti, spravedlnosti a milosrdenství [Zapletal 1985: 47 – 50]. J. Piaget [1948] zas ve hrách dětí školního věku, zvláště v soutěžích, vidí klíčovou příležitost pro vývoj dítěte k mravní autonomii; založené na vzájemném respektu s vrstevníky, smyslu pro poctivost, spravedlnosti a vzájemných sympatiích – a to zvláště díky tomu, že ve hře nejsou pod tlakem autority starších či dospělých.

Převedeno do řeči o motivech, nepřitahují hry školní děti přece jen jako škola, a to jak spolupráce či řevnivost sublimujících závodů, tak zápasů, šikan a orgií řevnivosti? Nebo jsou přitažlivé skutečně jen tím, že tyto konfigurace sociálních vztahů jsou ve hrách jen dovolované, pro samoúčelné potěšení, tak jako jsou v neherním životě vlastně někdy též předepisované jako účelné, a to jako „technické“ aspekty mezilidské interakce – a záleží na apriorní mravnosti dětí, jak s nimi z hlediska mravního naloží? Nejsou však nakonec hry přece jen přitažlivé taky jako škola, a to v mravním zacházení se spoluprací, závody, zápasy, šikanou či orgiemi – a otázka, zda či jak má do této oblasti spontánního sociálního života dětí zasahovat pedagog, je jen otázkou fakultativního pedagogického zájmu o hry?

A tak shrňme, možná, že i takové otázky, rozvíjející knihou nabízený způsob konkretizace Cailloisovy kategorizace základních motivů her dětí školního věku, by mohly být inspirativní pro další jejich zkoumání, a to nejen z hlediska ludologie, kulturní antropologie či psychologie, ale i z hlediska pedagogiky.

Literatura

- Avedon, E. M., Sutton-Smith, B. 1971. *The Study of Games*. New York: John Wiley and Sons.
- Bettelheim B. 2000. *Za tajemstvím pohádek. Proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Brewster, P. G. 1953. *American Nonsinging Games*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Caillois, R. 1998. *Hry a lidé. Maska a zavraždění*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

- Gomme, A. B. 1894 a 1898. *Traditional Games of England, Scotland, and Ireland*. Vol. I. – II. London: David Nutt.
- Huizinga, J. 2000. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin.
- Millarová, S. 1978. *Psychologie hry*. Praha: Panorama.
- Opie, I., Opie, P. 1969. *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Clarendon Press.
- Oprailová, E. 2001. Úskali didaktického využití hračky. In *Pedagogika*, 51 (4): 537 – 540.
- Peller, L. E. 1954. Libidinal Phases, Ego Development, and Play. In *Psychoanalytic Study of the Child*, 9: 178 – 198.
- Piaget, J. 1948. *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe: The Free Press.
- Slavík, J. 2001. Umění ve škole: „Jenom“ hra, nebo téma pro reflexi? In *Pedagogika*, 51 (4): 525 – 536.
- Sutton-Smith, B. 1959. *The Games of New Zealand Children*. Berkeley: University of California Press.
- Zapletal, M. 1985. *Velká encyklopedie her. Svazek 1. Hry v přírodě*. Praha: Olympia.
- Zapletal, M. 1986. *Velká encyklopedie her. Svazek 2. Hry v klubovně*. Praha: Olympia.
- Zapletal, M. 1987. *Velká encyklopedie her. Svazek 3. Hry na hřišti a v tělocvičně*. Praha: Olympia.
- Zapletal, M. 1988. *Velká encyklopedie her. Svazek 4. Hry ve městě a na vsi*. Praha: Olympia.

Autor:

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.
Karlova univerzita v Praze, Pedagogická fakulta
Katedra psychologie
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
Česká republika
miroslav.klusak@pedf.cuni.cz