



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Výtvarná výchova a hra z pohledu teorie
objektních vztahů

Art Education and Play from the Viewpoint of the
Object Relations Theory

Vypracoval: Pavel Vysužil

Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Český Krumlov 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Výtvarná výchova a hra z pohledu teorie objektivních vztahů jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českém Krumlově

Poděkování

Děkuji Mgr. Karlu Řepovi Ph.D. za odborné vedení mé práce, za cenné připomínky, nápady, podněty a za čas, který mi věnoval. Dále děkuji své snoubence za trpělivost a pomoc s editací textu.

Abstrakt

Tato práce si klade za cíl podrobně prozkoumat a klasifikovat fenomén hry a její vztah k výtvarné činnosti a edukaci. Jako první východisko využívá pohledu obecné a vývojové psychologie. Důraz je kladen na formální a funkční vymezení pojmu hry. Tuto teoretickou základnu pak rozšíříme a konfrontujeme s pohledem hlubinné psychologie. Teorie rozvíjená hlubinnou psychologií lépe a podrobněji objasní spojení mezi hrou, osobností, imaginací a kreativitou. Hlavním zdrojem pak budou práce představitelů teorie objektních vztahů. Díky zaměření na raný vývoj osobnosti člověka pomohou odhalit místo a čas vzniku jevů spojených s uměleckou činností a jejich význam pro lidskou psychiku. V závěru budou na základě teorií obecné a hlubinné psychologie poté předložena východiska, která z těchto teorií vyplývají pro didaktické strategie výtvarné výchovy a pro výtvarného pedagoga. Předložená východiska budou následně konfrontována s odbornou literaturou současného pojetí výtvarné edukace.

Klíčová slova

hra, výtvarná výchova, teorie objektních vztahů, potenciální prostor, umění, imaginace, kreativita

Bibliografická citace

VYSUŠIL, Pavel. *Výtvarná výchova a hra z pohledu teorie objektních vztahů*. České Budějovice, 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Karel Řepa Ph.D.

Abstract

This work aims to explore the phenomenon of play in detail and classify its relationship to artistic activity and education. As its starting point it uses the paradigm of general and developmental psychology with an emphasis on the formal and functional definition of the term play. This theoretical background will then be widened by- and confronted with the viewpoint of the depth psychology. The theories of the depth psychology will explain the connotations between the play, personality, imagination, and creativity more in depth. The main sources of this work will then be the works of the main representatives of the object relations theory. Due to their focus on early personality development they will help with uncovering where, when and which phenomena connected to artistic activity take place and their influence on human mentality. In this work's conclusion, based on the theories of the general and depth psychology, the foundations for didactic strategies of art education and art psychologists will be proposed, which arise from these theories. These foundations will, finally, be confronted with specialist literature about current approaches to arts education.

Keywords

play, arts education, object relations theory, potential space, arts, imagination, creativity

Table of Contents

Úvod	8
1. Hra z pohledu obecné a vývojové psychologie.....	9
1.1 Pojem hry v různých vědních disciplínách	9
1.2 Historie pojetí hry ve vědeckých studiích.....	13
1.2.1 Rekapitulační teorie.....	13
1.2.2 Nacvičování dovednosti	14
1.2.3 Psychoanalytické vysvětlení hry	14
1.2.4 Teorie učení a hra.....	16
1.2.5 Ivan Petrovič Pavlov a behaviorismus	17
1.2.6 Teorie hry Jeana Piageta	18
1.2.7 Hraní zvířat	22
1.2.8 Pojem a strukturální členění hry zvířat.....	22
1.3 Vývoj a strukturální členění hry u člověka	23
1.3.1 Explorační a pohybová hra	24
1.3.2 Fantazie, emoce a hrové předstírání.....	26
1.3.3 Pozornost a kódování.....	27
1.3.4 Hra a nápodoba	27
1.3.5 Vývojová studie nápodoby	29
1.3.6 Podmínky příznivé pro nápodobu.....	30
1.3.7 Učení se pomocí pozorování	30
1.3.8 Náhodné klíčové podněty a obsah imitační hry	31
1.3.9 Funkce imitační hry	31
1.3.10 Sociální hra	32
1.3.11 Soutěživé hry.....	34
1.3.12 Shrnutí hry člověka a vliv rodičovské výchovy.....	34
1.4. Hračky.....	36
1.4.1 Moderní technologie, dětský vývoj a hra.....	37
1.5 Terapie hrou.....	38
2. Hra z pohledu hlubinné psychologie a teorie objektních vztahů	40
2.1 Základní historie a rozdělení hlubinné psychologie	40
2.1.1 Psychoanalýza.....	40
2.1.2 Ego psychologie	41
2.1.3 Britská škola objektních vztahů	42
2.1.4 Americká škola objektních vztahů	44
2.1.5 Slavní odpadlíci.....	44
2.2 Teorie objektních vztahů a hra	46
2.2.1 Přejícné objekty a přejícné jevy	46
2.2.2 Dostatečně dobrá matka	48
2.2.3 Neutrální oblast	49
2.2.4 Hraní dle Winnicotta.....	50
2.2.5 Vznik hry dle Winnicottovy teorie	50
2.2.6 Psychoterapie.....	51
2.2.7 Tvůrčí aktivita a hledání self	51
2.2.8 Idea tvořivosti	52
2.2.9 Umístění kulturní zkušenosti	53
2.2.10 Funkce zrcadlení pro vývoj osobnosti	55
2.2.11 Destrukce objektu v adolescenci	56
2.2.12 Hra jako nástroj mentalizace a světatvorby ve službě terapie	57
2.2.13 Polemika s Winnicottovými teoriemi	59

2.3 Kreativita dle Marion Milnerové	61
2.3.1 Názorové odlišnosti M. Kleinové, D. Winnicotta a M. Milnerové.....	63
2.4 Závěr teorie objektních vztahů	65
3. Zrcadlení principů hry a teorie objektních vztahů v edukaci	66
3.1 Principy výchovy vycházející ze hry a z názorů Winnicotta a Milnerové	66
3.1.1 Principy hry ve výchovně-vzdělávacím procesu	68
3.1.2 Umění, kreativita a umělecké projevy	69
3.2 Jaký člověk patří do současné doby?	71
3.3 Jakého člověka má tedy dnes výchovně-vzdělávací systém produkovat?	72
3.3.1 Jak má výchovně-vzdělávací systém takového člověka produkovat? ..	73
3.3.2 O imaginaci a tvořivosti	73
3.3.3 Imaginativní hra jako most mezi vnitřním a vnějším	74
3.4 Závěry pro výtvarnou edukaci	75
3.4.1 Pedagog a rodičovská role při výuce	75
3.4.2 Pedagog a role spoluhráče ve výuce	76
3.4.3 Pedagog jako poskytovatel kulturního zážitku	76
3.4.4 Pedagog jako terapeut	77
3.4.5 Pedagog v roli přemoženého dospělého	77
3.4.6 Shrnutí rolí dospělého a jim odpovídající aktivity dítěte.....	78
3.4.7 Shrnující dodatek a dostatečně dobrý učitel	78
3.5 Porovnání výsledků práce s odbornou literaturou výtvarné pedagogiky	79
4.5.1 Pojetí hry z pohledu teoretiků výtvarné edukace.....	79
3.5.2 Pohled teoretiků výtvarné edukace na imaginaci	80
3.5.3 Imaginativní hra a kreativita z pohledu teoretiků výtvarné edukace..	80
3.5.4 Individualita a integrovanost jedince v moderní společnosti	82
3.5.5 Komparace závěrů pro výtvarnou výchovu s jejím současným pojetím	83
3.5.6 Komparace závěrů pro výtvarného pedagoga a současným pojetím jeho	85
role	85
3.5.7 Závěr z porovnání východisek pro výtvarnou edukaci s odbornou	86
literaturou.....	86
4. Závěr	87
Reference.....	89

„Míra dálky je touha, míra hojnosti je hlad a hra předchází před činy.“

Vančura: Rozmarné léto¹

Úvod

Hra se zdá být pojmem, který zahrnuje širokou škálu lidské činnosti. Představíme si pod ním něco neúčelného, bez zřejmého smyslu, dětinského, tedy vlastně něčeho, čeho by se měl rozumný dospělý vyvarovat. U dětí hru tak nějak vlastně trpíme, protože herní činnosti máme s dětstvím spojené. Průniku hry do školního prostředí by však mělo být zamezeno. Škola je místem pro učení, dril, pořádek, účelnost a práci. Zhruba takovéto stanovisko vyplývá z obecné představy, ale je tomu skutečně tak? Proč děti tráví téměř veškerý svůj volný čas hrou, když hra nemá žádný smysl? Je tomu tak, že nás v dospělosti hra opouští, a ten, kdo si v dospělosti stále hraje, je pokládán za šílence? Nemůže být nakonec hra prospěšná i pro výchovně-vzdělávací proces? K jakým východiskům dojdeme studiem hry ve vztahu k předmětu, který se zdá být nejvíce otevřen uvolněným principům hry, tedy výtvarné výchově? Ve hře můžeme vidět velký potenciál vzhledem k její zdánlivé všudypřítomnosti a přirozenosti. Fenomén hry budeme zkoumat za pomoci teorií obecné a vývojové psychologie. Provedeme základní náhled na hru, její klasifikaci a formální a funkční strukturu. Důraz bude kladen na vztah hry a dětského mentálního vývoje.

Stanoviska obecné a vývojové psychologie budou dále rozpracovány z pohledu hlubinné psychologie a zvláště pak představitelů teorie objektních vztahů – Donalda W. Winnicotta, Melanie Kleinové a Marion Milnerové. V jejich práci budeme hledat spojitost mezi hrou, dětskou psychikou a výtvarnou výchovou. Hlavními tématy budou vztah pečovatele a dítěte, vztah vnitřního a vnějšího světa dítěte a utváření potenciálního prostoru mezi těmito dvěma dimenzemi. Dále pak samotná hra, kreativita a kulturní zážitek, které z potenciálního prostoru vycházejí. Dále bude osvětlena souvislost mezi zmiňovanými pojmy, uměleckou činností a výtvarnou výchovou.

Díky podrobné analýze a komparaci teorií popsaných v předchozích částech budeme schopni vyvodit z nich závěry platné jak pro strategie výtvarné výchovy,

¹ VANČURA, Vladislav. Rozmarné léto. 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2013, s. 38.

tak pro celý výchovně vzdělávací proces. Pokusíme se popsat člověka, který by měl stát na konci tohoto procesu a cesty, a jak mu k tomu dopomoci. Hlavní důraz bude kladen na roli učitele. Posléze budou tyto závěry konfrontovány s pojetím současné didaktiky výtvarné výchovy.

Tato práce by měla osvětlit marginální význam hry jak pro vývoj dítěte, výchovně-vzdělávací proces, tak pro udržení zdravé psychiky i společnosti. Nyní se pojdme podívat na samotný pojem hry a vymezit jej z hlediska různých vědeckých odvětví.

1. Hra z pohledu obecné a vývojové psychologie

„Hra je vedle lásky a práce jednou ze tří základních životních aktivit každého člověka (...).“² I když je hra fenomén, který protkává celý lidský život, je překvapivě složité jej uchopit a definovat. Jaká aktivita se již dá považovat za hrovou činnost a která ještě ne? Dá se za ni považovat, když batole napodobuje pohyby úst své matky, nebo když při čekání na autobusové zastávce dítě začne poskakovat na jedné noze? S ohledem na téma výtvarné výchovy může vyvstat i otázka, zda vytváření výtvarného artefaktu je úkon, který je fundamentálně hrou. Prof. Milan Valenta dobře vyjádřil rozsah tohoto fenoménu: „Hrajeme Othella na divadle, hrajeme na hudební nástroj a hrajeme pexeso, dítě si hraje s panenkou a dospělý si hraje s přístrojem, který vypověděl poslušnost, manželka hraje uraženou, (...) majitel psa si hraje se svým mopsem, a co víc – mops si hraje se svým majitelem nebo dokonce s jiným psem, s kočkou, s kostí (...).“³ Jak je patrné, hra není doménou pouze lidského druhu. Prvky hry můžeme pozorovat téměř u všech obratlovců. Hra je důležitá součást vývoje živočicha, který je nucen přizpůsobovat se svému životnímu prostředí a hlavně se něčemu novému učit. Nejvíce si pak hrají živočichové s bohatých sociálním životem.⁴ Jaký okruh aktivit tedy hra zahrnuje a jak hru budeme definovat?

1.1 Pojem hry v různých vědních disciplínách

Představíme-li si hru, vybaví se nám zřejmě jako první chlapec na koberci s autíčky, který napodobuje zvuky motoru, posunuje autíčka sem tam a nabourává jedno do druhého. Popřípadě to může být holčička s panenkou, kterou veze v kočárku, tiší ji, dává ji najíst, obléká ji. Toto chování je však pouhým fragmentem celé mozaiky hrových činností. V povědomí laické veřejnosti zastává hra místo něčeho, co dáváme do protikladu k činnostem

² ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 77.

³ VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 11.

⁴ [Srov.] GROOS, Karl. *Die Spiele der Menschen*. Whitefish: Kessinger Pub Co, 2010 In: MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 19.

vážným, užitečným a organizovaným.⁵ Je vcelku naivní dívat se na hru jako na něco, co nemá hlubší smysl a co by měl člověk určitého věku opustit jako znak své vyspělosti. Například takové čtyřleté dítě opravdu nemá nic lepšího na práci, než si hrát. Tento pohled je dán z velké části tím, že se mnoho lidí nepídí po podstatě a účelu hry, tyto faktory jsou navíc těžko patrné a důsledky se projeví až v delším časovém horizontu. Kotásková píše: „V kognitivním vyspívání v raném a předškolním věku je hra (...) neodmyslitelná od správného vývoje senzomotorických, exploračních, později symbolických a konečně i myšlenkových a řečových projevů.“⁶ Dále uvádí význam hry při konfrontování jedince s prostředím jak fyzickým, tak sociálním, při regulování emocí a při uvolňování napětí.

V odborných kruzích je pak problémem pojmu hry to, že se stává pomyslným skladištěm, do kterého jsou dávány všemožné činnosti.⁷ Různé obory jako psychologie, antropologie, folkloristika nebo sociologie vymezují hru v rámci svého zaměření. Znamená to, že se nyní v odborné literatuře vyskytuje množství definic, které úzce korespondují s potřebami a přístupem daného vědního oboru. Úzkou specifikaci pojmu hry můžeme nalézt například v oboru ludologie neboli herní studia, která se zabývá hrami sportovními, deskovými a počítačovými.⁸ Dalším příkladem je teorie her, což je odvětví, které se zabývá požitím matematiky v rozhodovacích situacích.⁹ Vzhledem k rozsáhlosti tématu si uvedeme pouze několik klasičtějších pojetí hry.

Pohled filosofický nám poskytuje Eugen Fink. Ve svém díle *Oáza štěstí* se dívá na hru a herní aktivity z pohledu fenomenologie. Jak bylo již výše zmíněno, pragmatická společnost odsouvá hru na okraj lidských činností a považuje ji do protikladu k práci, která je účelná a smysluplná. S tím však Fink zásadně nesouhlasí a vidí příkládá hře stejný význam jako spánku.¹⁰ Za skutečnou hru považuje pouze hru, která má význam jen sama o sobě a pro sebe. Díky ní můžeme naplno prožívat přítomnost. Tento faktor podle něj zcela chybí u zvířat. Za důležitý faktor hry považuje, že hráč na sebe bere roli a žije naráz v realitě a imaginativním světě, přičemž si je obou dimenzí plně vědom. Ve hře vidí prazáklad náboženských praktik, v čemž se jeho tvrzení shoduje s J. Huizingem.¹¹ Hra je pro něj sociální a otevřenou aktivitou, do které může kdokoli

⁵ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 7.

⁶ KOTÁSKOVÁ, Jarmila. Předmluva. In: MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 7.

⁷ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 10.

⁸ [Srov.] *Game Studies*. Wikipedia, 2018.

⁹ [Srov.] VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 11.

¹⁰ [Srov.] FINK, Eugen. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 4.

¹¹ [Srov.] HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000.

zasáhnout, přičemž ale zapomíná, že mnohé hrové činnosti mají podobu zcela individuální.¹²

Pohled kulturně-historický přináší Johan Huizinga v díle z roku 1938 *Homo ludensis*. O významu tohoto díla vypovídá to, že je ještě dnes hojně citováno v kulturně-antropologických, psychologických a sociologických pracích. Autor ve svém díle klade hru na výsostnou pozici prapůvodu celé lidské kultury. Hra je dle jeho názoru dobrovolnou činností s jasnými časovým a prostorovým ohraničením, kde platí určitá závazná pravidla. Tato činnost nemá jiný účel než dané počínání samo. Účastníci zažívají pocit jiného stavu než je každodenní bytí, je provázeno napětím a radostí. Toto pojetí hry je pak snadno aplikovatelné i na počínání některých zvířat.¹³

Pohled sociálně-antropologický nalézáme u Rogera Cailloise v díle *Hry a lidé*. Zde polemizuje s tvrzením J. Huizinga, že hra musí mít svá předem stanovená pravidla a za jejich porušení přichází sankce. Pravidla tedy nahrazuje fikcí – stavem ‚jako by‘. Argumentuje tím, že mnoho her je vázáno na improvizaci, například taková hra na lokomotivu nemá přesně daná pravidla. Nejdůležitějším faktorem je zde hraní role, které zastupuje pravidla. Hru vymezuje v těchto body jako činnost:

1. „svobodnou (nikdo k ní nesmí být nucen);
2. vydělenou z každodenního života (je vepsána do přesných a předem určených časoprostorových mezí);
3. nejistou (jejíž průběh ani výsledek nemůže být předem určen);
4. neproduktivní (jež nevytváří hodnoty ani majetek, ani žádné nové prvky a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci identickou, jako byla na počátku hry);
5. podřízenou pravidlům (podléhající konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jediné při hře platí);
6. fiktivní (doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo skrývané iluze ve vztahu k běžnému životu).“¹⁴

Hry dále klasifikuje takto:

1. Agón – soutěživé hry
2. Alea – hry založené na náhodě, štěstí
3. Mimikry – předstírání
4. Ilinc – hry způsobující závratě, změněný stav vnímání reality.¹⁵

¹² [Srov.] VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 12-13.

¹³ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000; VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 14-15.

¹⁴ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998: In: VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 15-16.

Valenta k tomuto přidává ještě jeden znak hry, který má velký význam po stránce terapeutické: „Hra má často projektivní charakter (hráč do subjektů či prvků hry promítá vlastní duševní – i nevědomé – obsahy).“¹⁶

Na hru je možno pohlížet skrze mnoho kritérií např.:

- dle míry vedení (spontánní, navozené, vedené);
- organizace (hry tvořivé či s pravidly);
- druhu aktivity (hra napodobovací, dramatizující a dramatické, fiktivní, konstruktivní; pohybové, sociální, počítačové);
- ontogenetického hlediska (hry instinktivní, senzomotorické, intelektuální, kolektivní);
- rozvíjené složky osobnosti či typu inteligence, počtu hráčů, pohlaví, trvání hry, prostředí či hraček;
- cíle (spontánní, organizovaná, diagnostická, strukturovaná x nedirektivní terapie hrou).¹⁷

V pojetí transakční analýzy, kterou vypracoval především Eric Berne, je hra striktně oddělena od jevů, které nazývá postupy, obřady a zábavy. Postupem je míněna činnost, která má za účel manipulaci se skutečností (např. řízení letadla). Obřad je stereotypní činnost, kterou podněcuje sociální tlak (např. pozdravení). Zábavy jsou jednoduché, na konkrétní materiál zaměřené činnosti s úkolem zorganizovat určitý časový úsek. Hra v Berneho pojetí není svobodnou, radostnou, explorativní zábavou.¹⁸ Kratochvíl tvrdí, že Berneho termín pro hru označuje „(...) interakci mezi lidmi, která brání rozvoji otevřeného, důvěrného a bezpečného vztahu.“¹⁹ Tomuto jevu by pak mělo být v terapii předcházeno.²⁰

Předložili jsme příklady mnoha vědních disciplín a jejich přístupů k fenoménu hry. Pokusíme se pojem lépe uchopit pomocí pohledu obecné a vývojové psychologie. Pro tuto práci samotnou má největší validitu práce Susanne Millarové, která ve své knize *Psychologie hry* vytvořila první světově uznávaný přehled pojetí hry v psychologických teoriích.²¹ Dalším důležitým představitelem je psychoterapeut Donald W. Winnicott, zástupce skupiny nezávislých britských psychoanalytiků, jehož teorií se budeme zabývat později.

¹⁵ [Srov.] VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 15-16.

¹⁶ VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 18.

¹⁷ [Srov.] SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014 a REZKOVÁ, Vlasta a Gražina KOKEŠOVÁ KLEINOVÁ. *Hra jako lék: teorie a praxe nedirektivní psychoterapie hrou*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2012.

¹⁸ [Srov.] BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011.

¹⁹ KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 243.

²⁰ [Srov.] VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 22-26.

²¹ [Srov.] Tamtéž, s. 18.

1.2 Historie pojetí hry ve vědeckých studiích

Millarová ve své práci uvádí, že prvním, kdo se zřejmě zmiňoval o významu hry, byl Platón ve svých *Zákonech*. Konkrétně poukazoval na použití podělování jablek při výuce aritmetiky u dětí nebo hraní s konstrukčními modely a miniaturami nástrojů, které mají vychovávat budoucí konstruktéry. Aristoteles zas podporoval nápodobu dospělých dětmi. Hra se postupně stala nástrojem výchovy, neboť reformátoři pedagogiky (od Komenského, Rousseaua, přes Pestalozziho a Fröbela) začínali zastávat názor, že ta musí vycházet ze zájmů dítěte. První formulace teorie hry vznikají v 19. století a jsou ovlivněné evoluční teorií. Shaller a Lazarus vidí ve hře jakýsi jev doplňující ztracené síly. Toto tvrzení však nevysvětluje, proč si i neunavené děti hrají.²²

V polovině 19. století přichází se svou teorií, již formuloval v díle *Principy psychologie*, anglický filosof Herbert Spencer. Vyjadřuje ve ní názor, že neposedné děti, které skáčou, válí se a pobíhají, potřebují ‚upustit páru‘ jako stroj, neboli zbavit se přebytečné energie. Ovlivněn evoluční teorií Charlese Darwina přisuzoval vyspělejším zvířatům větší potřeby pro hru, neboť na ni mají více času a energie, protože se již nemusejí zabývat jen činnostmi nutným k přežití. Je možné, že tuto myšlenku převzal od Friedricha Shillera, který tvrdí, že veškeré hra je projevem přemíry energie a je příčinou veškerého umění. Hlavními znaky hry podle Shillera pak jsou: svoboda, bezcílnost, radost a vnitřní potřeba uvolnění.²³ Spencer dále rozvíjel svou teorii. Únava je způsobena nečinností určitých nervových center, která pak slábnou. Aby byl zvrácen tento proces, tak tato centra začnou vyvolávat činnost svého zaměření. Takovýto princip by vysvětloval imitaci ve hře. Po dlouhém spánku se potřebuje živočich projít a protáhnout, při absenci boje jej začne napodobovat.

1.2.1 Rekapitulační teorie

Charles Darwin svou teorií evoluce podnítil jak zájem o studium vývojově nižších tvorů, tak zároveň i dětí. Významnou osobností dětské psychologie se stal Granville Stanley Hall – americký profesor psychologie a pedagogiky. Millarová uvádí: „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 stádii od prvoka až po lidskou bytost.“²⁴ Jinými slovy – vývoj jedince (ontogeneze) sleduje přímku vývoje diologického kmene (fylogenezi). Později rozšířil svou myšlenku i na vývoj dítěte až do dospělosti, přičemž rozvoj

²² [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 13-14.

²³ [Srov.] ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 81, 82.

²⁴ MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 18.

dítěte kopíruje evoluční a kulturní vývoj lidstva. V šestiletém dítěti, které šplhá na strom, viděl Hall malého opičího předchůdce člověka.²⁵

1.2.2 Nacvičování dovednosti

Karl Groos, profesor filosofie v Basileji, rozvíjí další teorii na podkladě principu přirozeného výběru. Hru vnímal jako nácvik, procvičování, díky kterému má živočich zvýšit své šance v boji o přežití. Tato aktivita je podnícena jistým vnitřním puzením a živočich se snaží svou činností napodobit starší generaci. Hra je tedy procesem zdokonalení a učení. Pouze zvířata, která mají jasně naprogramované instinktivní chování, si hrát nemusí, protože to nepotřebují. Příkladem takového živočicha je vosa. Vývoj ale podle něj přeje spíše učenlivým a přizpůsobivým živočichům, kteří se hrou seznamují s prostředím a učí se nápodobou. Proto vysoce inteligentní a přizpůsobiví tvorové zůstávají déle u matek. Jeho studie poukazuje na to, že zdánlivě zcela neúčelné úkony mohou mít svůj biologický význam.²⁶

1.2.3 Psychoanalytické vysvětlení hry

Sigmund Freud rozpracoval svou psychoanalýzu jakožto metodu klíčbě mentálních nemocí na pomezí 19. a 20. století. Věřil, že každý jev v lidském myšlení a chování má svou příčinu, ať už vědomou či nevědomou. K léčbě používal hypnózu, kdy se ptal na symptomy pacienta. Později od ní upustil a začal používat metodu volné asociace. Metoda vychází z předpokladu, že mentální choroba je způsobena potlačením nějaké vzpomínky na dřívější důležitou událost do podvědomí, protože byla pro subjekt příliš nepříjemnou. Myšlenky a pocity, které necháváme volně plynout, na tyto události odkazují a jsou jimi determinované. Ukazují se jako symboly nebo triviální vzpomínky, které poté rozklíčuje psychoanalytik. Díky tomu, že upozorní na potlačenou vzpomínku, dojde k odregování a nutkání zmizí.²⁷ Následovníci Freuda pak místo volné slovní asociace používali volnou hru.

Hra podle Freuda, stejně tak jako sny a fantazie, nepodléhá vnějším požadavkům, takže se v ní mohou přání jedince zcela projevit. Dítě si tedy hrou a fantazií může dopřát, co mu je v realitě odepřeno, může být například dospělým a mít stejnou autoritu jako dospělý. Freud předpokládal, že počátky sexuality se objevují již v raném dětství. Za sexualitu považoval všechny činnosti, kterými se

²⁵ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 17.

²⁶ [Srov.] ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 80; MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 19-21.

²⁷ [Srov.] FREUD, Sigmund. On Beginning the Treatment (Further Recommendations on the Technique of Psycho-Analysis I). *Complete Psychological Works of Sigmund Freud vol. 12*. London: Vintage, 2001, s. 128.

snází subjekt dosáhnout rozkoše. Tento pud označoval jako erós nebo libido. V jeho pojetí byl principem života, zdroj veškeré motivace. Libido pak mohlo být dle potřeby vyrovnání se s realitou potlačeno nebo transformováno jinam. Dítě nahrazuje hrou to, co je mu odepřeno, co mu v dané fázi vývoje přináší největší uspokojení.

Tyto fáze Freud rozlišuje takto:

- **„Orální stádium** (0 – 1 rok) – Odpovídá kojeneckému věku. Dítě dosahuje slasti ve spojení s jídlem, pomocí sání a polykání, či komplexní orální aktivitou, např. dumláním. Jakmile začíná kousat, ubývá orální slasti, resp. se transformuje na jinou úroveň. Rizikem pro další vývoj osobnosti je nedostatečné orální uspokojení nebo naopak, fixace na tomto způsobu dosahování slasti.
- **Stádium anální** (1,5 – 3 roky) – Odpovídá batolecímu věku. Slastné pocity jsou spojeny s fungováním konečníku a svěračů močové roury, dítě uspokojuje ovládání pohybu spojeného s eliminací nebo retencí, tj. vyměšováním. Nácvik udržování čistoty je první důležitou zkušeností s disciplínou a požadavky autority. Za určitých okolností se může koncentrace na análně-uretrální slast fixovat.
- **Falické období** (4 – 6/7 let) – předškolní věk. Dítě je zaujato genitální oblastí, žádoucí slast mu přináší manipulace s těmito orgány, zajímá se i o genitálie jiných dětí různého pohlaví. V průběhu falické fáze se rozvíjí Oidipovský, resp. Elektřin komplex; dítě se eroticky upne na rodiče opačného pohlaví, zatímco rodič stejného pohlaví se pro ně stává rivalem, cítí k němu ambivalentní směs lásky, žárlivosti a zloby. Žádoucím řešením Oidipovského komplexu je identifikace s rodičem stejného pohlaví a následné vytěsnění problému. Nedořešení uvedeného konfliktu vede k udržování infantilní závislosti na matce, resp. otci, s nimiž se jedinec cítí být spojen.
- **Stádium latence** (6 -12 let) – tj. raný školní věk, je typické úbytkem zájmu o sexuální podněty a jeho přesunem na jiné aktivity. Rozvíjí se sublimace, tj. schopnost vybití libida prostřednictvím nějaké společensky přijatelné aktivity, může to být i školní úspěšnost. Rozvíjí se zájem o druhé lidi a vztahy s těmito lidmi. V současné době k latenci nedochází, pravděpodobně z důvodu mnohem větší sexuální stimulace, než jaká byla běžná na počátku minulého století, kdy žil Freud.
- **Genitální stádium**(12 -16) – spadá do období dospívání, kdy dochází k opětovnému oživení a intenzivnímu rozvoji genitálně zaměřené slasti. Způsob, jakým je této slasti dosahováno, se mění, zpočátku jde o

autoerotické aktivity, ale postupně se rozvíjí vztahy k jiným lidem, které mají i sexuální charakter.“²⁸

„Nedosáhla-li úzkost takového stupně, že hru znemožňuje, přání a konflikty každého vývojového stádia se odrážejí v dětské hře, a to buď přímo nebo zprostředkovaně, v symbolických činnostech. Pouštění mýdlových bublin může mít podklad v holdování orálním požitkům, nebo naopak v orální frustraci. Hraní si s pískem a vodou je přípustnou náhradou za pomočování a pokálení. Millarová říká: „Podle Freuda je i touha po vědění, umělecké a kulturní tvorbě sublimací libidózních podnětů.“²⁹ Freud později změnil svůj náhled na hru, neboť velmi často jsou v dětské imitaci přehrávány i nepříjemné zážitky. Tato změna odkazuje na zákon zachování energie a z něj vycházející hypotézu německého fyziologa Fechnera o principu homeostáze, tedy stavu co největší stálosti a vyrovnanosti. Přehráváním nepříjemných zážitků se subjekt zbavuje pasivního a bezmocného postoje a tím dojde i k zmírnění rozrušení. Subjekt se snaží vrátit do předešlého homeostatického stavu. To, že nám fantazie a hra řeknou mnoho o vnitřním životě člověka a jeho pohnutkách, je v psychologických okruzích uznáváno a na tomto základě vzniklo mnoho projektivních diagnostických a výzkumných metod (např. imaginativní hra s panenkami, vymyšlení příběhu na základě obrazové ilustrace, inkoustové skvrny).³⁰ Tento princip byl v psychoanalytické praxi používán dále a hlouběji propracováván. Hrou jakožto prostředkem pro prozkoumání dětské psyché se zabývala Melanie Kleinová a řada dalších včetně Donalda W. Winnicotta.

1.2.4 Teorie učení a hra

Na hru pohlížela teorie učení a tedy i všichni behavioristé jako na pouhý balíček aktivit, který není přesně pojmenován. Jednotlivé aktivity pak měly být zkoumány samostatně. Millarová uvádí, že např.: „štěně honící se za míčkem projevuje vlastně jen generalizovanou reakci na malý pohybující se předmět.“³¹ Platí tedy, že podobné podmínky, které byly přítomny při získání odměny (potrava, pochvala) budou zapříčiňovat podobné chování u subjektu. Jinými slovy: štěně chytilo myš a získalo tím potravu. Míček myš připomíná, takže se za ním štěně pustí. Dítě bylo pochváleno za krásný pěvecký výkon na besídce. Příčinou toho je, že dítě vyhledává publikum u vrstevníků a dospělých a zpívá jim. Pro hru tedy behavioristé nehledali jinou příčinu než pro samotné chování.³²

²⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 35-36; *Periodizace lidského vývoje (Sigmund Freud)*. Wikisofia [online]. Nedatováno.

²⁹ MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 30.

³⁰ [Srov.] Tamtéž, s. 24-33.

³¹ Tamtéž, s. 42.

³² [Srov.] Tamtéž, s. 42-43.

1.2.5 Ivan Petrovič Pavlov a behaviorismus

Ruský fyziolog Ivan Petrovič Pavlov je proslulý svým studiem trávicího systému psů. Ti dali světu nejen teorii podmíněných a nepodmíněných reflexů. Vrozený reflex – slinění za přítomnosti potravy v ústní dutině – byl vyvoláván již pohledem na misku, kde má být potrava nebo při zaslechnutí kroků ošetřovatele, jenž přináší obvykle jídlo. Tyto podněty se pak stávají novými (podmíněnými) podněty a jsou příčinou spuštění podmíněného reflexu. Pavlov si všiml, že pokud se v okolí živočicha stalo něco nového a neočekávaného, tak to upoutá jeho pozornost. Živočich se na tento nový podnět zaměří a zbystří. Pavlov tuto reakci nazýval ‚pátrací‘ nebo ‚co to je?‘ reflex.³³ Tento reflex se zdá být základem pro explorační činnost a Pavlov jej považoval za nezbytnost pro podmiňování a učení.³⁴

Raný behaviorista C. I. Hull prováděl propracované pokusy s kočkami v bludišti. Na základech těchto experimentů postuloval hypotézu, že motivace vychází z fyziologických potřeb a chování je odměnou pouze posilováno. Pozoroval aktivity, které nemají zjevnou příčinu a kterými není možné docílit odměny (např. hru). Jako skrytou příčinu těchto aktivit uvádí, že se subjekt snaží navodit stav, ve kterém byla přítomna odměna. I to stačí ke snížení pudového napětí.³⁵ Dle Skinnerovy teorie učení³⁶ (viz dále) taková aktivita, která není odměňována, po čase ustane. Pokud je odměna poskytována nepravidelně, aktivita přetrvává, ale začne být variována. Subjekt ve své podstatě testuje, jaké přesně chování zapříčinilo poskytnutí odměny. Tímto schématem lze vysvětlit některé druhy hrových aktivit.³⁷

Vyvstává otázka, co si počít s kategorií her, které žádnou příčinu nemají, jsou provozovány pouze pro činnost samou. Tato aktivita se objevuje pouze, když jsou všechny pudy subjektu uspokojeny. Při pokusech bylo prokázáno, že krysy si raději vybírají cestičky v labyrintu, které jsou nové a něčím zajímavé, opicím stačí jako motivace ke splnění úkolu pouze to, že dostanou další úkol, nebo jen zcela malá odměna, jako kouknout se průzorem do vedlejší místnosti. Harlow tedy předpokládal, že nutkání objevovat je pudem stejně silným jako hlad. Berlyn tvrdí, že novost, překvapivost, něco, co nezapadá do dřívější zkušenosti vyvolává určité napětí. Explorací se toto napětí redukuje a navodí příjemný pocit. Jiným vysvětlením je, že je zapotřebí určité úrovně excitace. Příliš vysoká úroveň excitace vyvolá explorační, příliš nízká vyvolává hru. Explorace excitaci

³³ [Srov.] PAVLOV, Ivan Petrovič a G. V. ANREP. *Conditioned reflexes*. Mineola: Dover Publications, 2003.

³⁴ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 44-45.

³⁵ HULL, Clark L. *A behavior system: an introduction to behavior theory concerning the individual organism*. Westport: Greenwood Press, 1952.

³⁶ [Srov.] SKINNER, Burrhus F. *Science and human behavior*. New York, NY: The Free Press, 1965.

³⁷ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 47-49.

redukuje, hra naopak excitaci zvyšuje. Koffka, představitel německé tvarové psychologie, přispěl do našeho chápání imitativní hry. Dle jeho názoru reakce okamžitě následuje vjem, protože jsou oba v jednom schématu. Pouhý pohled na křidu a tabuli podnítí nutkání něco na ni napsat. Důvodem je, že to již subjekt dříve pozoroval a tato činnost patří do celkového vzorce. To, že si do těchto vzorců děti přidávají něco, co v původním plánu nebylo, připisuje Koffka tomu, že svět dětí je méně diferenciovaný. Dítě svět méně člení, proto mu nepřijde divné, že místo miminka chová např. klacík.³⁸

1.2.6 Teorie hry Jeana Piageta

Piaget byl profesorem na Ženevské univerzitě a jeho původním oborem byla zoologie. Ve svých raných úvahách předkládal teorii dvou protichůdných světů:

- a. světa dospělých (reality, objektivitu, příčinnosti, logických forem, daností a donucení)
- b. světa dětí (dosud nepotlačených přání, subjektivitu a synkretických přístupů sjednocujících více oblastí do jedné, přesouvající některé vlastnosti věcí na jinou).

Dítě si vytváří vlastní svět „volnosti, fantazie a her“, který se „vyjadřuje obrazně“, je „shodný se světem snů, mýtů, pohádek a uměleckých projevů, kterým dospívá k dosažení žádoucích prožitků.“³⁹ Tento svět umožňuje dětem prožívat a uskutečňovat své touhy a „je pro předškolní děti mnohdy daleko reálnější než skutečnost.“⁴⁰

Pilíři Piagetovy teorie hry jsou tyto dva procesy ve vývoji organismu: asimilace a akomodace. Asimilaci bychom mohli popsat jako přizpůsobení prostředí organismu (např. jídlo, které je zpracováno a stává se součástí organismu). Akomodace je pak přizpůsobení organismu vnějšímu prostředí (např. zúžení zorniček na přímém světle). Tento princip aplikoval i na myšlenkové procesy. Informace jsou buďto zařazeny do již stávajících reakčních schémat (asimilace), nebo jsou reakční schémata poupravena tak, aby odpovídala přijímaným informacím (akomodace). Intelektuální vývoj je pak výsledkem těchto dvou zároveň probíhajících jevů. Ideální je ekvilibriální stav mezi těmito dvěma jevy. Převládá-li akomodace nad asimilací (přizpůsobování se), pak je výsledkem nápodoba. Pokud je tomu naopak (včleňování do již stávajících struktur), pak je výsledkem hra. Hra přetváří přicházející informace dle preferencí subjektu.⁴¹

Hra a imitace jsou závislé na stádiu vývoje intelektu, která Piaget rozlišoval takto:

³⁸ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 49-56.

³⁹ ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 83.

⁴⁰ Tamtéž.

⁴¹ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 58-60.

1. Senzomotorické období (narození – 18 měsíců): v tomto období ještě dítě není schopno dostatečně smysluplně zpracovávat počítky z různých smyslů. Proto není schopné dobře vnímat předměty, manipulovat s nimi a být si vědomo zákonitostí mezi nimi.
2. Období symbolické reprezentace/ období názorného, intuitivního myšlení (2 – 7/8 let): v tomto období se dítě učí, jak symbolizovat a verbalizovat dříve naučené jevy. Nejde jen o jejich vyvolání v představě, ale o objekty, jevy a vztahy reálného světa symbolizovat. V tomto stádiu je však dítě schopno přemýšlet nad jevy jen ve vztahu k sobě, jde tedy o pohled egocentrický. Klasifikace předmětů v dětské mysli je v tomto období synkretické, což znamená, že je řadí k sobě podle nápadných znaků, nebo těch, které nejvíce upoutaly pozornost dítěte. Proto si například dítě může myslet, že důvodem, proč balónek létá, je to, že je červený. Myšlení dítěte je vázáno na přítomnost. Svě poznání interpretuje jsou magičnost (fantazie), animismus (objekty a jevy jsou živoucí, s osobností), arteficialismus (vše bylo někým vytvořeno) a absolutismus (každé poznání je konečné a jednoznačné). Dítě ještě není schopné logického uvažování a reverzibilního (zvrátelného) chápání jevů.⁴² „Pojmy počtu, množství, času a prostoru mají předlogickou povahu.“⁴³
3. Období konkrétních logických operací (7/8 - 11/12 let): na konci tohoto stádia je již dítě schopno přemýšlet zvrátelně. Ví, že děje nejsou definitivní a nevratné. Když například vezmeme z talíře několik koláčů, sice nejdříve ubydnou, ale posléze je tam můžeme vrátit a stav bude opět stejný. Nejvíce markantní je tento fakt v matematických operacích.⁴⁴ Postupem vývoje zaniká egocentrický pohled na svět. Při třídění jevů pak není vázáno na nápadné znaky, klasifikace probíhá na základě více hledisek. Dále dítě pochopí trvalost podstaty světa. Pokud například farmář ostříhá ovečky, jsou to pořád ty samé ovečky a ne nějaké nové, jak by se mohlo zdát dítěti předškolního věku. Vyvíjí se i deduktivní myšlení. Dítě například ví, že všichni ptáci mají peří. Když si čte o ptáku tukanovi, tak automaticky předpokládají, že je opeřený.⁴⁵

⁴² [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 177-179.

⁴³ MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 61.

⁴⁴ [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 269-270.

⁴⁵ [Srov.] Tamtéž, s. 267-273 a MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 61.

4. Období abstraktních operací (11/12 – 20 let): teprve v tomto období je již člověk schopný odpoutat se od konkrétních případů a objektů a začít myslet naprosto abstraktně a hypoteticky. Svou zkušenost dokáže na myšlenkové úrovni promítnout do induktivního uvažování, tedy zobecňovat a hledat společné prvky jevů a objektů.⁴⁶

Piaget tvrdí, že se hra začíná objevovat již v prvním vývojovém období. Spatřoval jako základ hry tzv. reprodukční asimilace – opakování činnosti, kterou dítě provádělo dříve a kterou dobře zvládá. Pravou hru zažívá dítě podle Piageta zhruba po čtvrtém měsíci, kdy se již vyvinula koordinace zraku, motoriky a hmatu. Dítě vnímá, že je něčeho příčinou, že to funguje. Dítěti to dělá radost a opakuje to stále znova a znova. Příkladem je třeba rozhoupávání hraček nad kolébkou. Mezi sedmým a dvanáctým měsícem dítě provádí ve svých hrách i malé obměny. Aktivní a systematické experimentace přichází na řadu až mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem věku. Ke konci senzomotorického období si již dítě hraje bez konkrétního předmětu, je schopné jej symbolizovat, předstírat a vymýšlet si. V období symbolické reprezentace můžeme pozorovat u dítěte tzv. substituční činnosti. Dítě si například hraje s dekou a chová ji jako miminko. Činnost je přenesena na náhradní objekt, která zastupuje objekt původní. Sama činnost, nebo jeho nápadný prvek začíná zastupovat daný předmět, začíná jej symbolizovat. Mluvený dodatek k nim není zapotřebí. Příkladem je zvedání ruky k otevřeným ústům jako symbol pro jídlo. Zvuk ‚ham‘ je již jen doplňkový, není potřebný pro pochopení. Smyslem symbolické hry a hrového předstírání je organizace myšlenkových procesů na základě již získaných představ a symbolů. Další funkcí hry je upevňování emoční stability. V této době je přehrávání velmi zkreslené a pozměněné dle preferencí dítěte. Jedná se o asimilaci zkušenosti dítěte.

V období konkrétních operací je dítě ovlivněno sociálním prostředím a jeho představy a symboly začínají být logičtější a objektivnější. Dítě se nyní pohybuje více ve společnosti druhých lidí, proto bylo hrové předstírání nahrazeno spíše hrami s pravidly, které přetrvávají do dospělosti, i když ve značně redukovánější míře.

Jednotlivými stádii intelektuálního vývoje může dítě projít rychleji, nebo pomaleji. Nelze však nějaké z nich vynechat, protože se vzájemně podmiňují.⁴⁷

Všechny tyto teorie můžeme rozdělit podle toho, na které aspekty (biologický, poznávací, prožitkový či volní) se zaměřuje.

⁴⁶ [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 379-381 a MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 61.

⁴⁷ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 58-67.

1. Koncepce zdůrazňující biologické potřeby a instinkty

Do této koncepce můžeme zařadit teorii W. Wundta o hře, kde je hlavní důvodem libost z vydávaného úsilí. Teorii F. Shillera a H. Spencera, dále pak teorie Lazara, který uvádí jako podnět pro hru nedostatek sil a potřebu oddechu, teorii K. Grosse a její rozšíření W. Sternem o pojem „instinkt hry“ (vnitřní pud ke hře). Stern předpokládal, že při napodobování záleží spíše vrozených instinktech než na vlivu prostředí. S. Hall naproti tomu tvrdí, že obsah her je analogický k vývoji lidské civilizace. Pohnutkou ke hře podle K. Bühlera byla radost z fungování a nutkání zdokonalovat se.

2. Orientace na racionálně-kognitivní složku

Bádání v této oblasti omezilo hru na přípravu zvládnutí reálných životních situací a rozvoj poznávacích procesů. A. I. Sikorskij tvrdil, že hra je podněcována zvědavostí a slouží k růstu rozumových schopností. Podle M.J. Basova je základem hry jistá představa o prostředí, která se v mnohém liší od skutečného prostředí a díky hře je tato představa stále přesnější. Pro F. Buytendijka je hra jakýmsi druhem nezaměřeného objevování. L. S. Vygotskij upozorňoval na to, že dítě si pro sebe svět symbolizuje, a tím je zobecňuje. Hra je pak experimentací s různými symboly. S. L. Rubinštejn viděl v nápodobě snahu pochopit různé jevy. Díky zjednodušenému přehrávání je možné je lépe pochopit.

3. Teorie vyzvedávající imaginativně-emotivní funkce

Hra podle zastánců tohoto přístupu ovlivňuje jednání dítěte díky tvorbě představy. Jejím účelem je harmonizace prožitku. S. Freud viděl ve hře ochranný prostředek před neurózami. Podle J. Piageta dochází v imaginární realitě dítěte ke zdánlivému ukojení všech jeho tužeb. Podle A. Adlera se dítě snaží pomocí hry zažít, jaké to je vládnout/mít nad někým moc. J. Sully tvrdí, že se dítě při hře snaží uskutečnit nějaký nápad, na který je nadále fixováno tak, že přetváří jeho okolní realitu v imaginární svět.

4. Důraz na akčně-realizační procesy

K. D. Ušinskij a J. Chateau se shodují na tom, že základem pro hru je vlastní vůle. Hra je prostředkem pro zdokonalení volných aspektů a jejich složek (seberealizace, sebepotvrzení a sebezdokonalování).⁴⁸

Uvedli jsme si stručnou historii psychologických pohledů na hru, její význam a vznik. V další kapitole rozebereme hru, která probíhá u zvířat, abychom ji poté mohli porovnat se hrou lidskou.

⁴⁸ [Srov.] ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 79-84.

1.2.7 Hraní zvířat

Hra je pozorována častěji u vyšších než nižších organismů. Například u jednobuněčných organismů hra nevzniká, protože jejich fyziologie je příliš primitivní. Např. jednobuněčnou amébu přitahuje světlo a mírný proud vody. Vyšší teplota způsobuje, že se pohybuje rychleji, při nedostatku živin její aktivita stoupá. Do jisté míry je schopna se přizpůsobit podmínkám, ale nové naučené návyky zanedlouho zmizí. O hře tedy nemůžeme mluvit. Vyšší živočichové jako členovci jsou již hry schopni, zvláště ti, kteří žijí ve společenstvech. Dělnice mravence travního (*Formicaprattensis*) simulují zápas, nevypouštějí při tom kyselinu a nezraňují se. Včely provádějí exploraci svého okolí a úlu, když nemají zrovna žádný úkol. Ryba stříkoun lapavý (*Toxotesjaculator*) stříká vodu do očí ošetřovatelům a návštěvníkům. Ptáci ibis a husice liščí provádějí akrobatické lety a kajky znovu a znovu sjíždějí vodní peřeje. Lemčik skvrnitý zas pestře a křiklavě zdobí své příbytky. U savců je hra očividná. Například štěňata zkouší lov, předstírají zápas, překulují se. Primáti jsou pak příslušně hraví. Mladí šimpanzi si občas staví pelechy jako dospělí. Činí tak ale přes den a poněkud nedbale. Při hře jsou schopni ‚blafovat‘ a sociální hra je důležitá pro vytvoření hierarchie a zdravého vývoje sexuálního chování. Etologové si například všimli signálů před hrou, které značí přátelské úmysly.⁴⁹

1.2.8 Pojem a strukturální členění hry zvířat

Z pozorování a studia zvířat vychází, že hra je klíčovým prvkem pro správný vývoj. Millarová tvrdí, že hra je vitální pro udržení fyzické kondice a určitých vzorců chování. Sociální hra pak umožňuje poznávání členů skupiny, tvorbu hierarchie a získávání společenských zkušeností nutných k páření. Pátrání, explorace a manipulace se vyvinula u vyšších savců, aby získávali informace o svém prostředí, které později mohou znamenat určitou výhodu pro přežití. Tento proces je nutný také ke správnému přizpůsobování se změnám prostředí a ke správnému vývoji a fungování centrální nervové soustavy. Často udávaným znakem hry je absence cíle. Opička, která pobíhá sem a tam zřejmě nejedná cílevědomě. Ovšem svůj biologický smysl toto pobíhání má, ale opičce samotné zůstává cíl skryt. Dalším udávaným faktorem hry je spontaneita, tedy že není ničím zapříčiněna. Za akrobatickým letem ptáků však můžeme vidět změny atmosférického tlaku, sociální hru může vyvolat celá řada změn ve stimulaci jedince. Hlavní podmínkou je nepřítomnost ohrožujících, nebo jinak stísnujících

⁴⁹ [Srov.] VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 19 a MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 85-116.

a nepohodlných faktorů. Veškeré hrové aktivity se objevují více u mladých jedinců.⁵⁰

Z příkladů her různých živočichů nám vyplývají čtyři kategorie hrových činností:

1. Obecná aktivita- skotačení, dovádění, překulování, pobíhání, to vše označujeme jako obecná, nezaměřená činnost. Je vyvolána vším, co jedince mírně excituje.
2. Irelevantní a útržkovité chování – lovení nevhodných předmětů, skřeky mládat, pohyby jako u stavby hnízda, sexuální hra dospívajících jedinců. Zvířata disponují vrozeným sklonem reagovat na své prostředí, ale mladí jedinci ještě nereagují na vhodné předměty. Cvičení senzomotorického výkonu je pak druhou příčinou.
3. Explorace okolí a experimentace s předměty – prohledávání blízkého okolí, nových předmětů a jevů, manipulace s nimi, ochutnávání nové potravy. Podstatou těchto činností je získávání informací o svém prostředí, díky čemuž na něj jedinec adekvátně reaguje, a přiměřená stimulace centrálního nervového systému pro jeho správnou fungování hlavně po stránce percepce a učení.
4. Sociální hra – vyskytuje se především u mládat stejného druhu a zahrnuje do sebe všechny ostatní typy hry. Od té individuální se však liší různými znaky, jako například signál pro účastníky hrového zápasení, že se nejedná o opravdový zápas.⁵¹

1.3 Vývoj a strukturální členění hry u člověka

Člověk se od zvířat liší svými rozumovými schopnostmi i složitou sociální strukturou. To se podepsalo na způsobu jakým si hraje. Nebo např. dle J. Huizingy můžeme tvrdit, že to, jak si hraje, zapříčinilo rozvoj vyšších kognitivních funkcí a rozvoj společenského uspořádání.

Nejčastěji citovanou klasifikací her je členění her dětí předškolního věku Ch.

Bühlerové. Ta dělí hry na:

1. „Funkční – jsou to manipulační činnosti sloužící k rozvoji senzomotorické koordinace i poznávání vlastností předmětů;
2. Fikční – dominující ve třech letech
 - a. ‚úkolové‘ (krmení panenky) či ‚na něco‘ (na pejska) – vyžaduje osobní zkušenost i rozvinutou představivost a fantazii,
 - b. ‚receptivní‘ (prohlížení obrázků, poslech pohádek aj.);

⁵⁰ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 117-122.

⁵¹ [Srov.] Tamtéž.

3. Konstruktivní (stavění věže z kostek, bábovek z písku, lego aj.), které převládají až na konci předškolního věku.⁵²

Otto Čačka k tomuto rozdělení ještě doplňuje sociální, skupinové a sportovní hry.⁵³ H. Scheuerl (1994) rozděluje hry dle míry pohybu a imaginace na:

1. „pohybové (spontánní pohybové aktivity od poskoků po tanec);
2. výkonové (činnost, ve které jde o výkon, např. sport);
3. zobrazovací (hry „na někoho“ či „na něco“);
4. tvořivé (od fantazijní záměny hole za samopal po iniciování a organizaci skupinových her).⁵⁴

Podrobněji se podíváme na členění poskytnuté S. Millarovou.

1.3.1 Explorační a pohybová hra

Novorozeně ještě není schopné hry, ale je do určité míry schopné vnímat své okolí. To, že má zájem o nějaký předmět, zvuk, dotek, dává najevo soustředěným pozorováním, ustanou u něj všeobecné pohyby těla a končetin, nebo dokonce přestane plakat. Toto je základem exploračních aktivit a efektu ‚co to je?‘. Mezi třemi a čtyřmi měsíci se u nich objevuje něco, co můžeme již nazvat hrou. Takto staré děti procvičují koordinaci zraku a motoriky, přičemž tím působí i na své okolí. Děti tahají rodiče za vlasy, dělají hluk narážením hračkami o okraj postýlky, tahají za hračky pověšené nad postýlkou. Dítě má radost, že něco funguje a že je něčeho příčinou. Vjemy, které nejprve vyvolávaly strach u dětí, jsou později doprovázeny smíchem. Je tomu tak v humoru dospělých, hlavním faktorem je neočekávanost a překvapení. Dle Piageta se nejedná o hru, pokud dítě chce přijít na to, jak něco funguje. Pokud ale tento děj zná a nepřináší mu nic nového, přesto to opakuje stále dokola, jedná se již o hru.⁵⁵ Zda to již dítěti nepřináší nic nového je ale sporné, protože dítě potřebuje více opakování, aby pochopilo určitý jev a vytěsnilo přebytečné informace o něm. Dále pak při experimentaci přichází na množství dílčích jevů s tím spojených, které simultánně zkoumá. Dítě například zvedlo hlavu, aby se podívalo na hračku, místo pozorování hračky pak ale začne kývat a kroutit hlavou, a experimentuje s tímto jevem. Podle Piageta si jedinec méně prozkoumává, manipuluje a procvičuje jen díky tomu, že pro něj je jen málo aktivit zcela nových.⁵⁶

⁵² [Srov.] BÜHLEROVÁ, Charlotte, et al.: Die Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie*, č. 107, Bushman, B.J. Baumeister, 1998, s. 30-49.

⁵³ [Srov.] ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 86.

⁵⁴ SCHEUERL, Hans. *Das Spiel*. Basel: Beltz, 1991. In: ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 78.

⁵⁵ [Srov.] PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge, 2013, s. 4.

⁵⁶ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 123-130.

Mezi čtyřmi a sedmi měsíci si je dítě schopno hrát pouze s jednou hračkou. Později již drží dvě hračky a používá je obě. Postupně nastávají u dětí stádia, kdy vše shazuje na zem, v dalším období je zase pečlivě staví. Ve věku mezi čtrnácti a patnácti měsíci začíná dítě třídít dle tvaru. Následuje pak lezení a posléze chůze, které dítě nacvičuje téměř bez ustání. Teprve po osmnáctém měsíci věku si děti začnou všimnout toho, že na předmětech způsobily změnu. Je tomu tak, protože si musí dítě nejdříve osvojit mnoho dílčích dovedností a poznatků jako pozorování rychlých předmětů, odhad směru pohybu, rozpoznat předmět jen dle jeho části. V prvotní fázi považují předměty, které nevidí, za ztracené a neexistující. Všechny tyto jevy jsou pak předmětem hry. Čím je dítě starší, tím rozmanitější jsou jeho hry.

Děti předškolního věku rády experimentují se svým vnímáním reality, např. točí se, až se jim motá hlava, šilhají nebo pozorují svět vzhůru nohama. Na začátku školní docházky trénují hlavně běh, skok, jízdu na kole či koloběžce, hod a chytání. „Jednoduché dovednosti jsou buďto začleňovány do složitějších výkonů, nebo jsou nahrazeny složitějšími.“⁵⁷ Děti si své činnosti často ztěžují a přidávají nové variace činnosti. To, že si úkoly děláme těžšími, zřejmě souvisí s odměnou. Dítě jednou bylo pochváleno za to, že přešlo pěkně přes lávku, bude se snažit získat chválu například když jinou překážku přeskochí, přejde se zavřenýma očima atd. Nejoblíbenějšími ranými hrami jsou hra s vodou – děláni vln, přelévání, cákání; a hra s pískem – přesypání, přehazování. Tyto činnosti jsou jednoduché a účinek je okamžitý. Později se manipulace přesune k trvanlivějším materiálům, které slibují větší stálost a komplexnost výtvarů. Od devíti let tráví hlavně chlapci hrou se stavebnicemi. Na oblibě nabývá modelování kreslení a malování. Kresba si udržuje svou oblibu až do šestnácti let. Kresbou děti začínají, jelikož snadněji dávají obrázku poznatelný tvar, později přidávají i barvy. Děti mají rády barevnost, ale barvu neumějí používat účelně. Komplexnost hry určuje, po jak dlouhou dobu bude provozována. Primitivní fyzické úkony jako skákání již téměř nejsou provozovány po dvanáctém roce. Od tohoto věku až po zhruba šestnáctý rok probíhá určitá specializace ve výběru volnočasových činností, protože přinášejí větší variabilitu.⁵⁸

Původ explorační činnosti můžeme spatřit v následujících jevech. Člověk reaguje na relativně nové a intenzivnější podněty silněji. Na podněty, které se objevují se stejnou intenzitou a relativně pravidelně, člověk přestává reagovat s původní intenzitou a stávají se pro něj dokonce nepříjemnými. Tento stav můžeme nazvat nudou. Novost je tedy sama o sobě přitažlivá. Do složky nuda však může spadnout vjem, který je příliš banální, nebo vjem příliš složitý pro rozklíčování. Proto děti spíše zkoumají pouze části nějaké struktury než strukturu jako celek.

⁵⁷ MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 133.

⁵⁸ [Srov.] Tamtéž, s. 130-137.

Určitou naučenou činnost vykonávají s mnoha opakováními, stejně tak zvukové a zrakové vjemy vyvolávají znovu a znovu. U hraček, které fungují na principu hlavolamů a stavebnic, děti zůstávají déle než u hraček, které přinášejí jen vjemovou změnu. To, že mláďata neustále něco dělají – vrtí hlavou, klimbají nohama, vydávají neartikulované zvuky, souvisí hlavně s nedostatečnou vyspělostí regulačních procesů. Postupně jsou tyto nekoordinované pohyby nahrazeny pohyby, které jsou řízeny vědomě vůlí. Náhlé excitace, nepodnícená aktivita – pobíhání, točení se dokola, skotačení je zřejmě dána úrovní mechanismu selekce podnětů. Jinými slovy, mládě ještě přesně neví, na co má reagovat a jak silně, proto i na některé irelevantní podněty reaguje silně. Dále se pak objevuje opakovací činnost jako stále propracovanější aktivita na zdokonalení dovednosti.⁵⁹

1.3.2 Fantazie, emoce a hrové předstírání

Hrové předstírání je spjato s obdobím, které nazýval Piaget jako předoperační, nebo symbolické stádium, tedy mezi osmnácti měsíci a sedmým/osmým rokem věku dítěte. Dítě se učí myslet a vyjadřovat se o nějaké věci, která zrovna není přítomna. Děje se tak za pomoci symbolů a jazyka. Předstíráním myslíme činnost, která se původně vážala na jeden konkrétní předmět, ale nyní byl předmět nahrazen jiným. Místo pušky malému vojáčkovi poslouží klacík, místo volantu zase polštář. Postupně je činnost zjednodušována, až se odkazuje pouze na původní předmět a stává se fyzickým, později mentálním symbolem. Pro hru jsou pak reálné předměty nepotřebné a vše se děje pouze v mysli dítěte.⁶⁰ Na prodejním pultu malé holčičky nemusí být naprosto nic, přesto holčička obchoduje. Děti vymýšlejí i nové neexistující předměty, nové názvy a imaginární přátele.

Děti do tří let takto vytvářejí ve hře směs různých objektů a činností, které na sebe nemají žádnou návaznost, dávají dohromady reálné a vymyšlené. Ve čtyřech letech je již hrové předstírání propracovanější a dětem jde hlavně o přesnost vyjádření. Své role, které na sebe berou ve hře, myslí velmi vážně a nemají rády narušení této imaginace. Již ale lépe odlišují reálné a imaginativní. Hru samotnou již chápou jako pouhé předstírání.⁶¹ D. Winnicott mluví o předmětech ve hře jako o přechodových objektech, které zastupují původní předmět. Hru pak klade někam mezi realitu a imaginaci, kde vzniká tzv. potenciální prostor. Nedá se říci, že ve hře jsou předměty pouze projevem vnější reality, či výplodem vnitřního světa imaginace jedince.⁶²

⁵⁹ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 138-161.

⁶⁰ [Srov.] PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge, 2013. In: MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 165-170.

⁶¹ [Srov.] Tamtéž.

⁶² [Srov.] WINNICOTT, D. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 15 – 78.

1.3.3 Pozornost a kódování

Děti s přibývajícím věkem stále lépe rozlišují věci reálné od fantazie a imaginace. To, že dítě slučuje fantazijní svět s reálným může mít několik příčin. Prvním možným důvodem je celkově nízká zkušenost a znalost světa a vztahů v něm. Piaget tvrdí o dětském myšlení, že je animistické, tedy že přisuzuje neživým předmětům vlastnosti, jak mají živoucí bytosti.⁶³ Do jisté míry za tento způsob přemýšlení mohou dospělí, kteří se snaží zjednodušit a zprostředkovat výklad o fungování světa dětem. Sluníčko se vyhoupne na oblohu, vítr si hraje se spadáním listů a zlý déšť děti zahnal ze hřiště domů. V předškolním období jsou dospělí mírou reality, proto se děti bojí o svůj ukradený nos. Druhou možnou příčinou je nedostatečná úroveň logických operací, které dítě provádí. Není schopno vlastním myšlením přijít na logickou nesrovnalost v tom, když si myslí, že auto bylo již moc unavené, tak nechtělo dál jet. Při řešení logického úkolu hrají svou roli způsob předložení úkolu, počet a dílčích úkolů a informací, se kterými je nutné pracovat. Důležitým faktorem je i počet redundantních informací. Někteří vědci se domnívají, že nedostatečná obeznamenost a zkušenost dětí s různými pojmy může zapříčínovat to, že se při plnění úkolu často upnou na konkrétní a vnějškové hledisko namísto těch obecných a vnitřních. Tyto jazykové zmatky se pak promítají i do hrového předstírání. Imaginativní hru a hrového předstírání můžeme vidět i jako manipulaci s představami či jejich přehrávání. Anochin, navazující na Pavlova, vytvořil pojem představy jako mentální obraz o realitě, který další a další zkušeností buďto posilujeme, nebo poupravujeme. V představě malého dítěte je např. hlavním znakem jízdy autem to, že je zaplý stěrač, proto napodobuje rukou jeho pohyby a tím si tříbí představu o jízdě autem.⁶⁴

1.3.4 Hra a nápodoba

Většina her je ve své podstatě hrou imitační. Jde o předstírání, že je subjekt jinou osobou. Nápodoba se snaží být co nejvěrnější představou napodobovaného. Hlavním principem imitační hry je hraní rolí. Tento druh hry se objevuje u dětí od druhého roku věku a zájem o ni upadá až v osmi letech. Dítě pro své hraní používá co nejpřesnější prostředky spojené s napodobovaným, jde hlavně o materiály, tělesnou pozici, typický projev. Někdy však stačí jeden klíčový znak, která přenesou dítě do jeho role. Např. pro roli policisty potřebuje dítě pouze pouta. Jedná se o symbolickou hru, pro kterou není nutná naprostá dokonalost vnější podoby. Od imaginativní, fantazijní hry se tedy liší svým přímým

⁶³ [Srov.] PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge, 2013, s. 6.

⁶⁴ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 171-192.

schématem činnosti, jejímž cílem je co nejvěrnější nápodoba. Naproti tomu hlavní charakteristikou imaginativní hry je variování a přeskupování jednotlivých aspektů činnosti. Příkladem imitační hry by bylo, když si sourozenci doma hrají nato, jak byli s otcem a matkou na výletě. Bratr si obleče otcovu bundu a vezme si jeho batoh. Sestra si vezme naopak matčiny věci a plyšové hračky představují je samotné. Takto chodí po domě, zastavují se na svačinu a hubují plyšákům, aby se neloudali. Imaginativní hra by to byla, kdyby bratr představoval velkého rytíře Ronana a sestra krásnou elfku Jirael, kteří jdou porazit zlé obludy, které představují plyšáci. Děti představují v reálu neexistující postavy a přehrávají událost, která se nikdy nestala.

Zajímavým fenoménem je tzv. sociálně facilitované chování, pod kterým si můžeme představit chování nakažlivé. Tento jev se většinou projevuje nevědomě. Subjekt pozoruje určité chování a přejímá prvky daného jednání, nebo rovnou celou činnost. K uvědomění dochází, až když je na toto jednání jedinec upozorněn někým jiným. Typickým příkladem takového chování je zívání, o kterém se říká, že je nakažlivé. Diváci fotbalu kopají nohama, jako by byli sami ve hře. Dítě, které vidí nějaké druhé dítě malovat si, bude chtít naprosto to samé. Chování druhých je většinou pouhým podnětem k podobné činnosti, nikoliv k úplně přesné nápodobě.

Dalším zkoumaným fenoménem je učení se z pouhého pozorování. Jednání předchází dlouhé pozorování činnosti bez účasti a experimentace s ní. Později je proveden pokus o tuto pozorovanou činnost bez zjevné vnější motivace. Motiv spočívá pouze v tom, že to dělal někdo jiný.⁶⁵

Behaviorální vysvětlení imitačních her, které zastávali např. Miller nebo Dollard⁶⁶ a Skinner,⁶⁷ spočívalo v následujícím. Subjekt napodobuje, protože je za toto chování nějak odměňován. Subjekt postupně zvládá nápodobu lépe a lépe, až je navozeno žádoucí chování, které je pak modelem i pro další jednání. Příkladem je učení se řeči. Dítě nejdříve napodobuje žvatláním řeč dospělých, za což je odměněno pochvalou, úsměvem, pohlazením. Žvatlání postupně přechází v artikulovaná slova až po plynulý projev díky tomu, že rodiče odměňovali co nejpresnější nápodobu. Sigmund Freud pak hraní rolí pojímal jako ‚identifikaci‘. Důvodem k identifikaci, neboli ztotožnění se s rodičem stejného pohlaví, je překonání Oidipovského komplexu mezi 3 a 6/7 rokem ve falickém období.⁶⁸ Anna Freudová předkládá teorii, že „jedinec se ztotožňuje s útočníkem.

⁶⁵ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 193–195.

⁶⁶ [Srov.] MILLER, Neal E. a John DOLLARD. Social learning and Imitation. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*. New Haven: Yale University Press, 1942. č. 21, vyd. 2. s. 267–268.

⁶⁷ [Srov.] SKINNER, Burrhus F. *Science and human behavior*. New York: The Free Press, 1965.

⁶⁸ [Srov.] FREUD, Sigmund. Beyond the Pleasure Principle. *Complete Works* č. 18. New York: WW Norton & Co, 1975.

Identifikace má obranný charakter, chrání člověka před úzkostí.⁶⁹ Tvarový psycholog Koffka rozděloval nápodobu na okamžitou, vyprovokovanou pozorováním této aktivity, a učením se pozorováním aktivity druhých. Dle něj dítě okamžitě provádí co vidí, protože mezi percepcí a konáním je přímý spoj, zatímco u starších jedinců je tento spoj více strukturovaný a diferenciovaný.⁷⁰

1.3.5 Vývojová studie nápodoby

Děti si v závislosti na věku volí to, co budou napodobovat, podle vlastních dosavadních schopností. S napodobováním začínají děti v devíti a půl týdnech. Činnosti jako napodobování pohybů úst a nápodoba psaní je „z neurologického základu vycházejícím vedlejším produktem rudimentární bezděčné pozornosti.“⁷¹ Valentine ve svém díle tvrdí, že malé děti napodobují to, co je při pozorování uchvátí, to k čemu mají vrozené sklony, např. smích.⁷² Je možné, že opatrovatelé dítěte sami dávají impulz k imitaci a přizpůsobují své chování předpokládaným schopnostem dítěte, aby je zvládlo a chtělo napodobit. Piaget vysvětluje nápodobu jako akomodaci, kterou dostatečně nevyrovnává asimilace. U malých dětí rozlišuje jev ‚nákazy‘, při kterém dítě reflexně dělá, to co druhé dítě, protože samo nedokáže dobře rozpoznat podnět, který takové chování zapříčiňuje. Když jedno dítě začne plakat, protože je mu zima, druhé dítě začne také plakat, i když je v teple. Není totiž schopno rozpoznat, proč vlastně začíná plakat.⁷³

„Systematická nápodoba není možná před 5/6 měsícem života, protože je k ní zapotřebí již množství dovedností a hlavně rozvinuté vnímání, díky kterému dítě rozpozná, zda dělá to, co předloha. V jednom roce je pak schopno napodobovat veškeré pohyby předlohy. Od osmnácti do čtyřiaadvaceti měsíců již není model nutný a dítě napodobuje pouze části vnímaných aktivit. Přehrávání pak není ničím podmíněné, dítě jej koná jen pro potěšení. Při tom však začíná s experimentací v imitaci. Zkouší slyšené opakovat různě nahlas, v jiném pořadí výpovědi, obměňuje výrazy.“⁷⁴

Imitační hrou se děti učí i sociálním rolím a tím společenským normám. Hraní určité role je ale většinou daleko od obecného pojetí oné role. Důvodem je malá zkušenost s tou či onou sociální rolí v reálném životě a tím, že děti ulpívají na pro ně nejnápadnějším znaku. Například hra na žáky a učitele téměř vždy skončí tím, že učitel všem žákům natluče. Imitační hra se stává s rostoucím věkem daleko přesnější, ale neustává ani po osmém roce života. V tomto věku se

⁶⁹ FREUDOVA, Anna. *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London: Routledge, 1992. In: MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 197.

⁷⁰ [Srov.] KOFFKA, Kurt. *The growth of the mind: an introduction to child psychology*. New Brunswick: Transaction Books, 1980.

⁷¹ MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 200.

⁷² [Srov.] VALENTINE, Charles W. *The psychology of early childhood: A study of mental development in the first years of life*. London: Routledge, 2017.

⁷³ [Srov.] PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge, 2013, s. 12-15.

⁷⁴ MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 201.

symbolická nápodoba stává abstraktními modely v lidské mysli. Proto se u starších dětí již s fyzicky přehrávanou imitační hrou příliš nesetkáváme.

1.3.6 Podmínky příznivé pro nápodobu

Studie Alberta Bandury ukazují, že modelem pro napodobování se častěji stávají lidé, kterým přisuzujeme větší sociální prestiže. Například na přechodu spíše půjdeme na červenou, když to samé udělal někdo v obleku s kravatou, než tentýž muž oblečený do špinavé košile a starých bot.⁷⁵ Častěji jsou také napodobováni lidé, které shledáváme atraktivními, štědrými, vlivnými nebo schopnými. Více pak někoho napodobují děti, které mají nízké sebevědomí, jsou méně schopné a nejsou příliš samostatné. Záleží též na tom, zda je dítě za nápodobu odměněno. Dle výzkumů je pak dětmi spíše napodobován někdo štědrý a milý, než někdo, kdo s nimi úspěšně soupeří. Chlapci pak napodobovali spíše mužský než ženský vzor, i když byl v roli slabšího. Nápodobu ovlivňuje i druh chování, který má být napodoben. Například agresivní a antisociální chování je nahlíženo jako velmi přitažlivé. Důvodem je učení se tomuto chování a příklad druhých. Agresivní chlapci mívají často i agresivní otce. Dítě z konformní rodiny, k níž má dobrý vztah, pocítí úzkost, která agresí utlumí. Chlapcům, kteří nejsou nijak agresivní, však hrozí zesměšnění a jejich povaha označena za zženštilou.⁷⁶ Nápodoba je pak závislá i na tom, jestli je model odměněn nebo potrestán za své chování.⁷⁷ Jelikož studie na toto téma byly prováděny experimentálně, je nasnadě se domnívat, že budou analogicky fungovat i v běžném životě, ale ne naprosto stejně. Důvodem k této domněnce je pozorování malých opiček, které měli jinou hierarchickou strukturu skupiny při hře než v ostatních situacích.⁷⁸

1.3.7 Učení se pomocí pozorování

To, že dítě vidí provádět určitou činnost někoho jiného, mu výrazně ulehčuje práci, protože nemusí na princip přijít samo pokusně. Nezáleží ani na tom, zda byl pokus modelu úspěšný či neúspěšný. Dítě dokáže z jeho pokusu vyčíst dostatek informací, aby samo bylo úspěšné. Úspěch jeho samého pak závisí z velké části na schopnosti reprodukce vizuálního vjemu na pohyb vlastního těla. Děti mezi pěti až šesti roky nejsou schopny se jen pozorováním mnohé

⁷⁵ [Srov.] BANDURA, Albert. Social learning through imitation. *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1962.

⁷⁶ [Srov.] BERKOWITZ, Leonard. Aggressive Cues in Aggressive Behavior and Hostility Catharsis. *Psychological Review*, Washington DC: American Psychological Association, 1960, č. 71, s. 14 -21; BANDURA, Albert a Richard H. WALTERS. Social learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963 a SEARS, Robert R. Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. Washington DC: American Psychological Association, 1961, č. 63, vyd. 3., s. 466-492.

⁷⁷ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 209.

⁷⁸ [Srov.] INHELDER, Ernst. Zur Psychologie einiger Verhaltensweisen – besonders des Spiels – von Zootieren. *Zeitschrift für Tierpsychologie*. Berlin: Parey, 1955, č. 12, s. 88-144.

naučit. Pro učení potřebují zapojovat manipulaci a vyzkoušení si dané aktivity.⁷⁹ Naproti tomu imitace nedělá žádný problém už v batolecím věku. Zajímavým faktem je, že v experimentálním prostředí nejsou opice schopny naučit se něco pouhým pozorováním druhých.⁸⁰ Úspěch však slavil pokus s šimpanzem Vikim, který byl od malička vychováván jako lidské dítě. Úroveň jeho napodobování dosahovala úrovně dvouletého dítěte – oprašování nábytku, používání rtěnky. Tyto aktivity nebyly nijak cvičeny. Na nápodobu zřejmě působí z velké části podnětnost prostředí s množstvím předmětů a různých látek, stejně tak jako malé každodenní úkony.⁸¹

1.3.8 Náhodné klíčové podněty a obsah imitační hry

„Termín imitační hra se používá nejčastěji v situacích, v nichž je emoční napětí nízké a zvolený úkol dostatečně neurčitý, takže umožňuje využití náhody a méně obvyklých klíčových podnětů.“⁸² V praxi to znamená, že při své činnosti si jedinec všimá více aspektů najednou a nedává jednomu vyšší váhu než druhému. Věnuje se i tomu, co se vzdáleně, či zcela náhodou týká dané aktivity, předmětu. Stanovená pravidla jsou zavrhována a kreativně přetvářena. Dospělí si takto hrají záměrně, u dětí k tomu dochází, protože se ještě nenaučili vnímat svět a jeho pravidla obecně uznávaným způsobem. Děti mají rády předměty, které co nejvíce připomínají svou předlohu, ale jsou zmenšené nebo jinak pro ně uzpůsobené, např. dětský vysavač. Vysávat se skutečným vysavačem by dítě nechtělo, ale ‚jako‘ vysávat zvládne celé dopoledne. Je to zřejmě z toho důvodu, že dítě u imitace nemá takové obavy, nejsou tak fyzicky náročné a očekávání výsledku není žádné. Snaha přiblížit se dospělým jejich imitací zřejmě vychází z frustrace, kterou přináší nízké sociální postavení dítěte.⁸³

1.3.9 Funkce imitační hry

Pokud se budeme snažit rozklíčovat pojem nápodoby, dobereme se k následujícím kategoriím, které zahrnuje:

1. bezděčná reprodukce dobře zvládnutého pohybu viděného u někoho jiného (nemluvně napodobuje pohyby úst matky);

⁷⁹ [Srov.] ZÁPOROŽEC, Aleksandr V. The Origin and Development of Conscious Control Movements in Man. In: O'CONNOR, Neil. *Recent Soviet Psychology*. Oxford, London, New York, Paris: Pergamon Press, 1961. In: MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 211.

⁸⁰ [Srov.] HAYES, Keith J. a Catherine HAYESOVÁ. Imitation in a home-raised chimpanzee. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*. Washington DC: American Psychological Association, 1952, č. 45, vyd. 5., s. 450-459.

⁸¹ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 212.

⁸² Tamtéž.

⁸³ [Srov.] Tamtéž, s. 213-215.

2. bezděčné objevení se citů odpovídajících pouze aktuálnímu prožitku někoho jiného, případně vzájemný přenos neboli nákaza (pláč malého dítěte způsobí pláč u druhého);
3. ‚sociální facilitace‘ – situace, kdy chování člena nějaké skupiny usnadňuje, či naopak brzdí podobné chování ostatních členů dané skupiny (přecházení na červenou);
4. učení pozorováním – technika, kdy se člověk či něco nového sledování, jak to dělá někdo jiný (používání rtěnky);
5. hraní rolí a přehrávání událostí, kdy reprodukce vychází ze schémat akcí, jichž jsme byli svědky nebo o nichž jsme slyšeli (hra na rodinný výlet).⁸⁴

Všechny tyto kategorie imitační hry zřejmě nelze úplně vysvětlit pouze klasickým podmiňováním, instrumentálním nebo operativním učením se pravidlům. Naopak pozornostní procesy jsou přítomny v každé z nich.

Hraní rolí a přehrávání událostí považujeme za nejnápadnější a nejdůležitější kategorii imitační hry. Dítě tak přehrává vše, co se mu jeví jaké nápadné a důležité, většinou pak to, co vidělo nebo o čem jen slyšelo. Díky této činnosti si vzpomínku na událost zabudovává do svých myšlenkových struktur, bere si z něj to důležité. Slouží tedy jako prostředek zapamatování. Od osmého roku věku pak není fyzické přehrávání nutné, vyrovnání se s událostí probíhá pouze skrytě v mysli. Pouhým pozorováním pak u mladších dětí k učení nedochází. Imitační hra tlumí u jedince úzkost vyvolanou událostí, kterou jedinec napodobuje, přehrává. U společenských skupin pak pomáhá udávat normy a sankce za jejich porušování. U všech společenských tvorů se pak vyskytuje snaha chovat se jako ostatní členové společenství.⁸⁵

1.3.10 Sociální hra

Vývoj sociální hry prochází těmito stádii:

- samostatná hra – dítě si hraje samo, exploruje, pohrává si s okolními předměty nebo sleduje hru ostatních bez samotného zapojení;
- paralelní hra – rozvoj od dvou a půl let věku dítěte, dítě si hraje samo ve společnosti ostatních, ještě ale nevytvářejí společnou, kooperativní hru;
- sdružující a kooperativní hra – vyvíjí se až mezi sedmým a osmým rokem.⁸⁶

⁸⁴ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 216.

⁸⁵ [Srov.] Tamtéž, s. 215–217.

⁸⁶ [Srov.] PARTENOVÁ, Mildred B. Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Albany: Boyd Printing, 1933, č. 28, vyd. 2., s. 136-147; PARTENOVÁ, Mildred B. a Sidney NEWHALL. Social behavior of preschool children. In: Barker et al. *Child Behavior and Development*. New York: McGraw-Hill, 1943, s. 509-525 a PIAGET, Jean. Play, dreams and imitation in childhood. London: Routledge, 2013, s. 7-9.

Sociální hru dítě zažívá v podstatě už od narození. Prvními účastníky jsou jejich rodiče, příbuzní, poté ostatní děti stejného věku i dospělí. Velikost skupiny, ve kterých si dítě hraje se zvyšuje dle věku.⁸⁷ Děti do tří let „nejsou schopny soustředit se současně na více než jednu osobu.“⁸⁸ Ve třech letech je tedy skupina nanejvýš tříčlenná a nemá dlouhého trvání. V pěti letech se skupina rozrůstá na čtyři až pět členů, kteří spolu zůstávají déle. Jak probíhá hra závisí i na tom, zda je prostředí a činnost pro dítě dostatečně známé a bezpečné. S. Isaacsová říká: „Hra mnoha dětí není takřka nic víc, než snůška individuálních fantazijních produktů. Když se náhodou překrývají, vzniká činnost, která může na čas stmelit účastníky do jedné skupiny.“⁸⁹ Děti si tedy vlastně nevytvářejí společný koncept jedné hry, který je pro všechny stejný. Děti hrají role dle zaštitujícího rámce společné hry. Např. děti si hrají na obchod a Julie je prodavačka. Pro Mirka je ale Julie pouhá zákaznice, protože on je ten pravý prodavač, všichni ostatní jsou zákazníci. Jirka hraje na zloděje v obchodě a nebaví se ani s jedním z prodavačů a Eva si hraje na to, že je regál v obchodě. Každý účastník vnímá roli svou a roli ostatních podle sebe. Děti se postupně učí spolupracovat, dohodnout se a podělit, pokud chtějí být ve skupině s ostatními. V pěti letech s pak u dětí objevuje soutěživost a snaha překonat druhé.⁹⁰

Mezi osmým a dvanáctým rokem se začínají mezi dětmi tvořit party, které jsou genderově rozděleny. Přátelství dívky a chlapce je většinou skrýváno. Dítě si v tomto věku nerado hraje samo a setkáváme se se silnou rivalitou mezi jednotlivci. Hračky pozbývají na důležitosti. Chlapecké party pak dávají přednost živějším a tvrdším hrám než dívky, což se projevuje zhruba od pěti let. Chlapci mají také raději organizované hry s pravidly a soutěživé hry jako fotbal či zápasení. Na to, jak bude parta početná a jak bude stálá mají vliv sociální, kulturní a ekonomické vlivy jejího okolí.⁹¹ Party přetrvávají přes celou adolescenci a ‚hrubé chování a divoké výstřelky‘, které jsou s nimi spojovány, jsou zřejmě příčinou toho, že v západních zemích nemá adolescent jasně vyznačený sociální a sexuální status. Party často kopírují tajné společnosti dospělých např. iniciací, poznávacím znamením atd. V tomto věku je pro dítě důležité patřit do jiné sociální skupiny než do své vlastní rodiny, čemuž je ochotno vzdát se části ze své individuality, např. v oblékání, volnočasových aktivitách, slovníku, preferencích. Sexuální hry se objevují v průběhu celého dětství, i když jsou většinou skryté, protože je dospělí tabuizují. Příkladem

⁸⁷ [Srov.] MUNN, Norman L. *Evolution and Growth of Human Behaviour*. London: George G. Harrap & Co Ltd, 1965. In: MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 221.

⁸⁸ MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 221.

⁸⁹ ISAACSOVÁ, Susan S. F. *Social development in young children: a study of beginnings*. New York: AMS Press, 1979. In: MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 223.

⁹⁰ [Srov.] LEUBA, C. An Experimental Study of Rivalry in Young Children. *Journal of Mental Science*, London: Longman, Green, Longman & Roberts, 1933, č. 80, s. 367-378.

⁹¹ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 225-226.

sexuálních her jsou doteky nebo i údery na pohlavní orgány, vzájemné prohlížení se, sprosté řeči a vtipy i vzájemná masturbace.⁹²

1.3.11 Soutěživé hry

Soutěživé hry díky svým pravidlům a vymezením rolí eliminují neshody a sváry uvnitř skupiny. Ta má svůj vlastní cíl a každý člen může k jeho dosažení nějak přispět. Dle Groose odráží hra potřeby společnosti a připravuje jedince na reálné situace.⁹³ Dle Huizingy je základem soutěživé hry soupeření, které vychází z naší přirozenosti. Vytvoření pravidel lze brát jako projev náklonosti k ostatním, projev toho, že neusilujeme o jejich úplné zničení. „Hra je v podstatě zápas nebo nepřátelství bržděné přátelstvím.“⁹⁴

1.3.12 Shrnutí hry člověka a vliv rodičovské výchovy

Shrnutí a příklady hrových činností, které pozorujeme ve vývoji dítěte, nám poskytuje L. McMahanová, které uspořádala do kategorií: smyslová a tvořivá hra, fyzická hra a průzkumná hra:

„Vývojové pásmo do 1 roku

- Smyslová a tvořivá hra – užívání celého těla a všech smyslů k poznání světa.
- Fyzická hra – smyslově-pohybová hra, praktická hra, manipulační hra, opakovaně-rituální hra.
- Průzkumná hra – vlastní a matčino tělo, hra otázek ‚co je toto?‘ a ‚co to dělá?‘

Vývojové pásmo 1 – 2 roky

- Smyslová a tvořivá hra – hra s jídlem, se zvuky a slovy.
- Fyzická hra – hrubá motorika: lezení, chození, vstávání.
- Průzkumná hra – průzkum fyzického světa: nahoře x dole, dovnitř x ven, schovat x hledat.

Vývojové pásmo 3 – 4 roky

- Smyslová a tvořivá hra – písek, voda, plastelína, tužka, barva, hudba, příběhy atd.
- Fyzická hra –běhání, ježdění, skákání, hra s míčem, kreslení, stříhání atd.
- Průzkumná hra – řešení problémů, stavění kostek, sestavování skládaček atd.

Vývojové pásmo 5 – 2 let

- Smyslová a tvořivá hra – čtení knih, vlastní tvorba atd.

⁹² [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 231.

⁹³ [Srov.] GROOS, Karl. *Die Spiele der Menschen*. Whitefish: Kessinger Pub Co, 2010.

⁹⁴ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000.

- Fyzická hra – hra s pravidly, sport, ruční práce atd.
- Průzkumná hra – vyrábění předmětů, využití technických a vědeckých schopností.

Vývojové pásmo 12 let – dospívání

- Smyslová a tvořivá hra – umění, hudba, vlastní tvorba, sex, vaření, péče o děti.
- Fyzická hra – sport hry, ‚koníčky‘ atd.
- Průzkumná hra – věda a technika.⁹⁵

Typ hrových aktivit a čas jimi strávený závisí na věku, inteligenci, pohlaví a na tom, zda je jejich prostředí dostatečně podnětné a podporující. Zvláštní vliv na aktivitu a hru mají rodičovské postoje a zvyky.

Rodiče permisivní	Rodiče autokratičtí	Rodiče protektivní
Rodiče se o svých rozhodnutích spolu radí, vysvětlují dětem důvody pravidel, přiměřeně a nesvévolně postupují při kontrole dítěte	Rodiče kladou důraz na restriktce, radí se mezi sebou velmi zřídka, očekávají od dětí poslušnost bez dalších dotazů.	Rodiče své dítě nadměrně ochraňují a mají tendence s nimi jednat jako s nemluvnaty.
Dítě společensky průbojné (přátelsky či agresivně), zvědavé, originální a konstruktivní při hře i celkovém chování.	Dítě tiché, neprůbojné, konformní, s malou zvědavostí originalito a fantazií.	Dítě postrádá fyzickou odvalu a některé tělesné dovednosti.

Tabulka 1. Vlivy rodičovských postojů a zvyků na míru aktivity, originalitu a sociální obsah dětské hry.⁹⁶

Rodičovské působení tedy ve velké míře určuje, jak si bude dítě hrát a jak se bude ve hře projevovat. S. Brown rozděluje typy hrových osobností:

- „joker – Má rád vtipy, rád si z lidí střílí;

⁹⁵ MCMAHONOVÁ, Linnet. *The handbook of play therapy*. New York: Routledge, 1992. In: VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 52-53.

⁹⁶ [Srov.] BALDWIN, Alfred. L. The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1949, č. 20, s. 49-62. In: MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 249-251.

- kinestet – potřebuje pohyb, má rád sporty nebo tanec;
- průzkumník – ve fyzické rovině rád cestuje, v emocionální rovině se zabývá vztahy; rodinou, uměním, v mentální rovině je výzkumníkem;
- soutěživec – rád vyhrává, má rád soutěže a hry, rád sleduje soutěžení jiných, může se vyžívat v obchodování;
- režisér – je dobrý organizátor a hostitel;
- sběratel – sbírá předměty nebo zkušenosti;
- umělec nebo tvůrce – rád vyrábí;
- vypravěč – vypráví příběhy, rád čte a sleduje filmy, má dobrou představivost.⁹⁷

1.4. Hračky

S hrou jsou neoddělitelně spjaty i hračky. Hraček je nepřeborné množství, přitom základních typů, do kterých všechny spadají, je jen pár. I když je většině dětí poskytováno hraček dostatek, jsou stejně jako hravá zvířata, vytvořit si hračku z téměř z čehokoliv.

Výzkum z roku 1935 ukazuje, že pokud je skupině dětí poskytnuto jen málo hraček, dochází ke vzniku mnohem více sociálních kontaktů, díky tomu však i nežádoucí chování.⁹⁸ Pokud mají děti k dispozici mnoho hraček, rozvíjí se explorační a konstruktivní činnosti na úkor sociálních interakcí.⁹⁹

E. A. Arkon dospěl na základě svého bádání k závěru, že dětské hračky se v průběhu historie příliš nezměnily. Rozlišil hračky na:

1. „Zvukové – bubínky, řehtačky aj.;
2. Pohybové – míč, káča;
3. Zbraně, loutky;
4. Konstrukční skládačky.¹⁰⁰

Vzhledem k vývoji moderní technologie je třeba uvést ještě jednu doplňující kategorii hraček:

5. Chytré hračky – interagující postavičky, PC hry, mobilní aplikace.¹⁰¹

⁹⁷ BROWN, Stuart. *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. London: Penguin Group, 2010. In: VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 190.

⁹⁸ [Srov.] JOHNSONOVÁ, Marguerite W. The Effect on Behavior of Variation in the Amount of Play Equipment. *Child Development*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1935, č. 6, s. 56 – 68.

⁹⁹ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 265.

¹⁰⁰ ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 81.

¹⁰¹ [Srov.] GOLDSTEIN, Jeffrey H. Technology and Play. In: *Scholarpedia*, 2013.

Hračky mají dvojí funkci: pro hrové předstírání a pro exploraci a nácvik dovednosti. Tyto funkce se pak mohou doplňovat, příkladem je pistole z lega. Pod hrovým předstíráním si můžeme představit čajový dýchánek s plyšáky, hadrovými panáky a čajovým setem z kelímků od jogurtu a sušenkami z kartonu. Předpoklad, že od úzkosti dítěti pomáhají medvídkové, měkké hračky a příkrývky není překvapivě nijak vědecky doložen. Ze stávajících výzkumů vyplývá spíše, že děti v nich nehledají náhradu za matku, spíše si tyto předměty asociují s předešlým libým zážitkem. Tisknou se k tomu, co znají, spíše než k něčemu, co by sebelépe připomínalo matku.¹⁰² O hraní si s hadrovými pannami se většinou mluví jako o projevu mateřského pudu u malých dívek. Panny však většinou představují někoho stejně starého nebo staršího než je dítě. Panna pak prožívá většinou nejvýraznější zážitky vlastníka, např. je podle slov majitelky zlobivá, neuklízí si a má ráda čokoládu. Hall tvrdí, že dítě skrze imaginativní hru s panenkami „projevuje své myšlenky a city pomocí vnějších opor.“¹⁰³ Jedná se o psychologický princip projekce. Oblibu medvídků a panenek pak můžeme přisuzovat vrozené lidské oblibě toho, co má pororce mláděte.

Do druhé kategorie hraček patří ty hračky, které jsou percepčně zajímavé, něco zvláštního dělají, mohou tedy být explorovány. Další hračky nebo pouze různé materiály pomáhají dětem s osvojením všeličných schopností. Typ hraček závisí poté tom, co dítě již zvládne, co preferuje a jaké má znalosti.¹⁰⁴ Do této kategorie lze zahrnout i ‚chytré hračky‘, které díky technologii interagují s dítětem. První takovou hračkou bylo Tamagotchi a Furby. „Dnešní chytré hračky mohou mít zabudovaný software k rozeznávání hlasu, senzory doteku nebo pohybu a schopnost připojení k ostatním chytrým hračkám, PC nebo mobilnímu telefonu.“¹⁰⁵ Děti často nevyužijí celého potenciálu interaktivní hračky a s interagujícími postavičkami si začnou hrát imaginativní hry jako s obyčejnými hračkami.

1.4.1 Moderní technologie, dětský vývoj a hra

„Hračky, hry a elektronická média splývají do neutříděné směsice zábavy, informací, vzdělávání a hry.“¹⁰⁶ Změna v trávení volného času zřejmě začala u nástupu televize, poté se přidaly videohry, počítače s internetovým připojením, posléze chytré mobilní telefony a tablety. Děti se rodí do světa plného technologií a hračky je na tento svět připravují.

¹⁰² [Srov.] ELLIS, Caswell A. a G. Stanley HALL. A Study of Dolls. The Pedagogical Seminary [online]. Worcester: Clark University, 1896, s. 239; MASON, William. A. Sociability and Social organization in Monkeys and Apes. *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, 1964, č. 1.

¹⁰³ ELLIS, Caswell A. a G. Stanley HALL. A Study of Dolls. The Pedagogical Seminary [online]. Worcester: Clark University, 1896, s. 129-175.

¹⁰⁴ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 271.

¹⁰⁵ GOLDSTEIN, Jeffrey H. Technology and Play. In: *Scholarpedia*, 2013.

¹⁰⁶ Tamtéž, 2013.

Do dvou let věku nejeví dítě zájem o obrazovku, ovládání PC a dotykových zařízení je po něj ještě příliš složité. Ve věku mezi třemi a pěti lety si je již dítě vědomo, že může provádět změny na obrazovce přístrojů. Často jen předstírá, že chytrá zařízení využívá. Od šesti do dvanácti let je dítě již schopno plně využívat. Díky rozvoji logického uvažování a nárůstu sociálních a komunikačních dovedností jsou v oblibě strategické hry, multiplayerové hry a sociální sítě na PC, tabletech a mobilních telefonech.¹⁰⁷ V adolescentním věku slouží digitální hry k „ovládání nálady, odreagování, navazování společenských vazeb a sebe prezentace.“¹⁰⁸ Profesor Valenta vidí v těchto aktivitách nebezpečí závislosti pro obě zmíněné věkové skupiny. V raném dětství je mnoho činností, které nemohou moderní technologie nahradit, jako např.: „hraní s pískem, stavebnice, knihy a vypravování, umění a řemeslo, deskové hry, pohyb tanec a dramatická hra.“¹⁰⁹

Moderní technologie obklopuje kontroverze. Mají způsobovat u dětí sníženou schopnost imaginace, vést k závislostem, společenské izolaci a agresivitě. Výsledky studií jsou však nejednoznačné. Vyzvedneme význam informační, edukativní, sociální, komunikační, terapeutický a diagnostický, který mají moderní technologie, hry a hračky.¹¹⁰

1.5 Terapie hrou

Prvním, kdo použil hru v léčebném postupu, byl Freud. Díky záznamům o hře a jiném spontánním chování léčeného chlapce, které prováděl chlapcův otec, byl Freud schopen interpretovat chlapcovu fobii z koní jako symbolizaci požadovaných změn v chování u chlapce. Hru pak dále používala jeho následovnice Hermína Hugová-Hellmuthová a přímým zásahem se snažila korigovat dětské jednání. S přímým zásahem nesouhlasila Melanie Kleinová, k vyléčení podle ní dojde, pouze když si pacient uvědomí vnitřní konflikt, který je příčinou jejího problému. „Předpokládala, že to, co dítě dělá ve volné hře, symbolizuje přání, obavy, radosti, konflikty a předsudky, kterých si dítě není vědomo.“¹¹¹ Hra byla náhradou za Freudovu slovní metodu volných asociací. Předpokládala, že děti mají jistý druh svědomí již v jednom roce a v témže věku jsou schopné již i symbolizovat. Anna Freudová u terapie dětí považovala uvědomění si konfliktu jen za jednu část práce. Druhou pak představovala výchovná část. Tvrdila, že ne všechno hraní musí být nutně symbolické. Zdůrazňovala také přátelský a otevřený vztah mezi terapeutem a dětským

¹⁰⁷ [Srov.] GOLDSTEIN, Jeffrey H. Technology and Play. In: *Scholarpedia*, 2013.

¹⁰⁸ PRAGLINOVÁ, Laura. The Nature of the "In-Between" in D.W. Winnicott's Concept of Transitional Space and in Martin Buber's das Zwischenmenschliche. *Universitas*. Cedar Falls: University of Northern Iowa, 2006, č. 2, vyd. 2., s. 4.

¹⁰⁹ VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 56-57.

¹¹⁰ [Srov.] GOLDSTEIN, Jeffrey H. Technology and Play. In: *Scholarpedia*, 2013.

¹¹¹ MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 274.

pacientem.¹¹² Její následovníci toto samotné považují za důležitý léčebný aspekt. Dítě je zbavováno úzkosti a je mu umožněno snadnější řešení konfliktů. Následovníci M. Kleinové zase kladou důraz na interpretaci hry dítěte a jeho ovlivnění touto interpretací. Někteří terapeuti používají hru jen k odstranění ostychu dítěte nebo jako záminku pro začátek rozhovoru. Někteří zadávají dětem úkol, aby jim pomocí hraček přehrálo problémové situace. Většina z nich však metody propojuje a používá ty, které se podle nich nejlépe hodí pro daný případ. Pro terapeutické účely může sloužit i scénická hra – dramaterapie, kdy dítě přehrává různé situace s druhými dětmi. Toto má účastníkům přinášet úlevu ve formě projevení citů a podporuje sociální učení. Navíc se vše děje v kontrolovaném prostředí, kde dítě necítí žádné obavy a nestydí se.¹¹³ Kreslení a malba je sama o sobě považována za terapeutickou činnost, protože dochází k vyjádření citů navenek. Obrazy jsou pak interpretovány arteterapeuty podobně jako volné asociace či hraní. Terapeutické účinky jsou přisuzovány i hudbě – muzikoterapie, běžné smysluplné činnosti – ergoterapie, čtení – biblioterapie, zvířatům – animoterapie a pohybu – psychomotorická terapie. Léčební pedagogové jsou svým zaměřením spíše podpůrnou složkou. Smyslem působení léčebných pedagogů je „podpora zdraví a psychosociální pohody člověka prostřednictvím posílení resilience a silných stránek osobnosti a systému, ve kterém člověk žije.“¹¹⁴

Hra pro nás nemá význam pouze jako jakési okénko do duševního nitra dítěte. Díky hře můžeme na dítě i výchovně působit, změnit jeho chování žádoucím způsobem, pomoci mu s přizpůsobením se novým životním situacím a podmínkám.¹¹⁵ Hru jak prostředek diagnostiky využívaly Margaret Lowenfeldová a Charlotte Bühlerová.¹¹⁶ Významnými osobnostmi druhé poloviny dvacátého století, které vyžívají hru v terapii jsou V. M. Axlineová¹¹⁷ (nedirektivní přístup se zaměřením na klienta) a Violet Oaklanderová (dětská gestaltterapie).¹¹⁸

V této části jsme analyzovali hru z hlediska její definice a toho, jak se v historii měnil pohled na ni, její smysl, průběh a důsledky. Zmínili jsme nejdůležitější představitele psychologického i pedagogického směru, kteří se hrou zabývali či zabývají, a zasadili je do širšího kontextu této práce.

¹¹² [Srov.] FREUDOVÁ, Anna. *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London: Routledge, 1992.

¹¹³ [Srov.] VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s.179.

¹¹⁴ VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s.180.

¹¹⁵ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 272-277 a VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 180.

¹¹⁶ [Srov. např.] BÜHLEROVÁ, Charlotte, et al.: *Die Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr*. *Zeitschrift für Psychologie*, č. 107. Bushman, B.J. Baumeister, 1998.

¹¹⁷ [Srov.] AXLINEOVÁ, Virginia M. *Play Therapy: Inner Dynamics of Childhood*. Cambridge: The Riverside Press, 1947.

¹¹⁸ [Srov.] VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 69.

2. Hra z pohledu hlubinné psychologie a teorie objektních vztahů

Dříve než přejdeme k teorii Donalda W. Winnicotta, která je pro tuto práci stěžejní, musíme jeho myšlenky zařadit do širšího rámce. Díky komparaci s myšlenkami jeho kolegů z oboru hlubinné psychologie a položením do kontextu psychoanalytických teorií budou názory D. Winnicotta jasnější a lépe pochopitelné.

2.1 Základní historie a rozdělení hlubinné psychologie

Hlubinná psychologie neboli psychodynamická psychologie vznikla na terapeutických základech, později se z ní vyvinul celý „koncept lidské psychiky a duševního dění.“¹¹⁹ Tento psychologický směr se zabývá převážně podvědomou a nevědomou částí lidské mysli. Tyto složky lidské mysli označujeme jako hlubinné a představitelé tohoto směru je považují za nejdůležitější determinant lidského ‚duševního dění‘. Donald W. Winnicott klade hlubinou psychologii do protikladu k behaviorismu. „Pro ty z druhé kategorie (hlubinné psychology) směřuje nekonečno do středu self, zatímco pro behavioristy, kteří přemýšlejí v pojmech vnější reality, sahá nekonečno za měsíc ke hvězdám a k začátku a konci času, jenž ostatně žádný začátek ani konec nemá.“¹²⁰ Další hlavní myšlenkou tohoto směru je, že zážitky z raného dětství mají zásadní vliv na vývoj osobnosti. Do psychodynamické psychologie řadíme:

- psychoanalýzu;
- Jungovu analytickou psychologii;
- Adlerovu individuální psychologii;
- kulturní psychoanalýzu a další.

2.1.1 Psychoanalýza

Zakladatelem psychoanalýzy je Sigmund Freud (1856-1939). Ten považoval za ‚základní dynamickou sílu psychického dění‘ popudy sexuálního (jež Freud nazval „libido“) a agresivního rázu, které jsou nevědomé. Postupným působením a zvnitřňováním společenských norem jsou tyto popudy přeneseny z vědomé části do nevědomé části lidské mysli. Z nevědomí však stále ovlivňují naše vědomé chování a prožívání.¹²¹ Z jeho díla vychází psychologické směry ego-psychologie, britská a americká škola objektních vztahů, psychologie self atd.

¹¹⁹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 153.

¹²⁰ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 146.

¹²¹ [Srov.] PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 154.

Dílo Sigmunda Freuda rozdělil Joseph Sandler na tři etapy.

1. Afekt-trauma – Model lidské psychiky tvoří pouze vědomá a nevědomá složka. Člověk prožívá různá traumata která mohou vyvolávat nepříjemné a těžko zvládnutelné afekty. Tyto prožitky jsou spolu se spojenými vzpomínkami vytěšňovány do nevědomí (represe). Neurotické poruchy jsou pak zapříčiněny nedostatečnou ventilací afektů z nevědomí. Tato potlačená psychická energie pak způsobuje somatické symptomy jako např. hysterickou obrnu, slepotu či hluchotu (konverze).¹²² Na základě této hypotézy vytvořil pro svou terapeutickou praxi metodu katarze, jejímž smyslem je přenesení potlačených zážitků do vědomí, čímž dojde k uvolnění nahromaděné psychické energie a projevy nemoci ustoupí.
2. Topografický model lidské psychiky (1897-923) – Freud rozdělil v této etapě lidskou mysl na tři složky: nevědomí, předvědomí a vědomí. Nevědomí je řízeno pudovými přáními a principem slasti, které chtějí být neodkladně uspokojeny. Předvědomí je pak brání vstupu nepřijatelných pudových přání a buďto je zcela blokuje, nebo je přetváří do podoby ‚pudových derivátů‘ (sublimace). Předvědomí a vědomí se řídí zákonitostmi vnějšího reálného světa. Neuróza je zapříčiněna konfliktem mezi pudovým přáním a etickými standardy, který není dostatečně vyřešen.¹²³ Freud věřil, že ve spánku není práce předvědomí tak účinná a mnoho z podvědomí se projeví ve snech. Dále pak považoval tzv. chybné výkony – přeroknutí, opomenutí, přehlédnutí – za projev nevědomých pudových impulzů a psychických obran.
3. Strukturální model lidské psychiky (od r. 1923) – Duševní aparát tvoří id (ono), ego (já) a superego (nadjá). Id je řízeno primitivními pudy, které ‚usilují o své vybití‘. Během vývoje dítěte se vlivem vnějšího prostředí vytváří ego, které transformuje působení idu. Superego vzniká jako odpověď na rané dětské konflikty, při kterých dochází k interiorizaci norem autorit, převážně pak rodičovských. Superego pak generuje pocit viny. Většina působení všech těchto tří složek je nevědomá. Úzkost může být vyvolána tlakem na ego z vnějšího prostředí a stejnou měrou impulzy z idu a superega.¹²⁴

2.1.2 Ego psychologie

Tento směr navazuje na Freudův strukturální model lidské psychiky a hlavními představiteli jsou jeho dcera Anna Freudová (1895-1982) a Heinz Hartmann (1894-1970).

¹²² PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006.

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Tamtéž.

Největší přínos Anny Freudové je v psychoanalytické vývojové psychologii a psychoterapii dětí. Nezávisle na Melanii Kleinové začala používat techniku hrové terapie, protože pro děti není použitelná metoda volných asociací. „Jako jedna z prvních odhalila význam rané afektivní vazby mezi matkou a dítětem.“¹²⁵ Obranné mechanismy ega dělí na dvě skupiny: „namíření proti pudovým přáním z idu“ a „proti nepříjemným podnětům z vnější reality.“¹²⁶ Obrany pak bere jako vcelku pozitivní jev. Přispívají k odstranění úzkostných pocitů a lepší socializaci. Obranné mechanismy dělí na regresi (návrat do nižšího vývojového stupně, v němž je subjekt ještě schopen upokojuvat své pudové pohnutky), represe (ego zamezí přístupu podnětů z idu), projekce (připisování vlastních nepřijatelných psychických obsahů někomu jinému), reaktivní formace (ego vytvoří protikladný postoj vůči pudovým pohnutkám z idu), popření (obrana jedince proti vnějším nepřijatelným podnětům, které si neuvědomí, nezaregistruje), identifikace s agresorem (ztotožnění se s osobou, se kterou bojují) a altruistické vzdání (vlastní tužby podřídí ve prospěch někoho jiného).

Heinz Hartmann tvrdil, že funkce ega je adaptace. Ego se vytváří nezávisle na idu již od počátku vývoje jedince a jeho součástí je tzv. nekonfliktní sféra. Ta stojí mimo vliv idu a superega, a jejím účelem je vývoj motoriky, vnímání, řeči, myšlení a tvořivosti. „K funkcím já patří testování a uvědomování si reality, regulace pudů zejména prostřednictvím schopnosti odložit jejich uspokojení, vytváření objektních vztahů.“¹²⁷

Dalšími představiteli Ego psychologie jsou Erik H. Erikson, David Rapaport a Ernst Kris.¹²⁸

2.1.3 Britská škola objektních vztahů

Tento psychologický směr nepřikládá takovou váhu uspokojování vnitřních pudů jako psychoanalytický směr S. Freuda. Za nejdůležitější faktor vývoje osobnosti považují styk a vytváření si citových vazeb s ostatními lidmi, popřípadě objekty, které je zastupují. Vztah k druhým a jejich představu o nich však silně ovlivňují agresivní pudové instinkty a nevědomé fantazie.

Zakladatelkou tohoto směru je Melanie Kleinová. Kleinová považovala období prvních tří let života člověka za naprosto zásadní pro celé utváření osobnosti. Formulovala princip zvaný ‚splitting‘ – mechanismus rané dětské kognice. Jelikož není dítě schopno ještě vnímat okolní objekty celkově, rozděljuje je na tzv. ‚částečné objekty‘, kterým přiřazuje subjektivní kvalitu ‚dobrého‘ a ‚špatného‘. Např. plyšový medvídek je dobrý, protože je pořád s dítětem a dělá mu společnost. Když ale zapadne za postel a dítě opustil, stává se v dětských

¹²⁵ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006.

¹²⁶ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 159.

¹²⁷ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 176.

¹²⁸ [Srov.] PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 159 - 161.

očí špatným. Se svými negativními zkušenostmi se dítě vypořádává pomocí mechanismu ‚projektivní identifikace‘. Nepříjemné zážitky dítě promítá na blízkou osobu, především pak na matku. Mezi 4. a 6. měsícem si je již dítě vědomo, že osoby a předměty mohou být jak zdrojem příjemných, tak nepříjemných zážitků. Dítě se je tedy pod dojmem, že je svým negativním náhledem na ně poškozuje, snaží zvnitřnit, a tím je uchránit před svou vlastní agresí – inkorporace. Dalším stádiem je reparace, která se objevuje od šestého měsíce. Dítě si myslí, že svým negativním náhledem na milovanou osobu ji poškodilo a snaží se o nápravu. Toto stádium je základem pro pozdější chování, které bychom mohli nazvat morálním a altruistickým. Někdy si dítě jako odpověď na pocit naprosté odkázanosti na objekt vybuduje tzv. manickou obranu, nebo též tzv. závist. Manická obrana spočívá v pocitu naprosté vlastní jedinečnosti a nahraditelnosti pečující osoby - objektu. Závist se pak projevuje touhou zničit ji a pošpinit.¹²⁹

Práce Donalda Woodse Winnicotta se soustřeďovala na vztah matky s dítětem a díky tomu, že se odklonil od teorie M. Kleinové, je někdy považován spíše za představitele skupiny nezávislých psychoanalytiků. Díky tomu, že působil nejen jako psychoanalytik, ale i pediatr, mohl své poznatky ověřovat při práci se svými pacienty.¹³⁰ Dle Winnicottovy teorie vývoje lidské psychiky je v raném stádiu nejdůležitější ‚dosti dobrá matka (good enough mother)‘, která o dítě pečuje v přiměřené míře. Pokud pečuje o dítě málo, vzniká u dítěte tzv. nepravé self, které nutí dítě podřizovat se neustále okolí a není kreativní. Pravé self se vyvíjí, když matka dostatečně pečuje o dítě a tím potvrzuje i pravost jeho existence, jeho autentičnost. Dále obohacuje psychoanalýzu o pojem přechodový (tranzitní) objekt. Přechodový objekt zastupuje matku, opět vyvolává příjemné pocity, které dítě pociťuje při interakci s matkou. Přechodový objekt může dítě ovládat a má jej ve své moci. Může jej zahrnout láskou i zničit. Svými názory Winnicott ovlivnil hlavně psychoanalytickou praxi. Vztah pacient – terapeut by měl být jako mezi matkou a dítětem, podporující a otevřený. Sezení je pak ohraničeno časově a prostorově, aby se pacient cítil bezpečně. Z takovýchto podmínek je pacient schopen projevit své vlastní self, což má většinou podobu agrese vůči analytikovi. Ten však musí ustát své ‚zničení‘, aby potvrdil autentičnost pacientova self.¹³¹

Téma vztahu pacient – terapeut propracoval dále v tomto směru Michael Balint. Wilhelm Ruprecht Bion zase rozpracovává na základě své práce s psychotickými a hraničními pacienty teorii, že „psychotická zkušenost je důsledkem toho, že matka nedokázala poskytnout kontejner (container) pro jeho strach ze smrti.“¹³²

¹²⁹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 177, 178.

¹³⁰ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018.

¹³¹ [Srov.] PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 178, 179.

¹³² Tamtéž, s. 179.

Kontejnovat znamená „přijmout a zpracovat projektivní identifikaci svého dítěte – jeho úzkosti bolesti a trápení.“¹³³ Svou reakcí pak matka dává určitý smysl okolnímu dění, pomáhá jej dítěti rozklíčovat. Tento prvek byl pak převeden do terapeutické praxe: pacient se nachází v bezpečném prostředí a promítá své emoce na skupinu nebo terapeuta a ten se snaží do jeho zkušenosti vnést nějaký smysl.

Dalším pro tuto práci důležitým představitelem nezávislých byla žákyně Melanie Kleinové a blízká spolupracovnice D.W. Winnicotta Marion Milnerová. Milnerová se zabývala hlavně náboženskou symbolikou, která podle ní vzniká již v raném stádiu vývoje ve vztahu mezi dítětem a matkou. Zabývala se také nevědomými procesy v souvislosti s náboženstvím. Dále se zaměřovala na téma kreativity, přičemž vycházela i ze své zkušenosti jako aktivní malířka. Kreativní činnost považovala za prostředek k transcendenci, přesahu vlastního smyslového bytí. Myšlenky M. Milnerové jsou svou blízkostí k nadpřirozenu spojovány s mysticismem.¹³⁴

2.1.4 Americká škola objektních vztahů

Hlavním rozdílem mezi americkou a britskou školou objektních vztahů je hlavně nazírání na mentální reprezentaci objektů. Podle americké školy je obrázek, který si člověk vytvořil o konkrétních jevech a objektech, stálý a ucelený. Tvorba mentální reprezentace nepochází nijak dramatickým vývojem a je naprosto přirozená. Stejně tak je vytváření i pohled na vlastní self. Okolo třetího roku dítě dosáhne tzv. citové objektní stálosti, je si vědomo, že objekty existují, i když nejsou přítomné, chová k nim ale stálou citovou vazbu. Příkladem je sourozenec, kterého má dítě pořád rádo, i když mu zrovna vypil jeho kakao. Hlavními představiteli jsou Margaret S. Mahlerová a Otto F. Kernberg. Mahlerová přispěla do psychologie svým výzkumem raného mentálního vývoje a teorií o procesu diferenciaci, tedy postupného vytváření self, které prochází několika fázemi. Kernbergovým přispěním je výzkum v oblasti ‚hraničních poruch osobnosti‘, tedy takových poruch, které nejsou schizofrenní poruchou, ale nedají se řešit psychoanalýzou.¹³⁵

2.1.5 Slavní odpadlíci

Heinz Kohut byl zakladatelem psychologie self. Self je doplněním Freudova strukturálního modelu lidské psychiky. „Self je subjektivní pojetí a prožívání toho, kdo jsem, a jakou mám hodnotu.“¹³⁶ Celistvost self je podle Kohuta

¹³³ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 180.

¹³⁴ [Srov.] RAABOVÁ Kelley A. Creativity and Transcendence in the Work of Marion Milner. *American Imago* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000, č. 57, vyd. 2, str. 185.

¹³⁵ [Srov.] PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 182-186.

¹³⁶ Tamtéž, s. 186.

základním předpokladem duševního zdraví. Dle jeho teorie není hlavní hnací silou psychické aktivity pudové pnutí, ale snaha o ocenění a uznání, zvláště pak od blízké osoby.

Alfred Adler po sporu s Freudem založil nový psychologický směr – individuální psychologii. Předpokladem jeho teorií je to, že člověk si vytváří své fiktivní cíle, které jsou mnohdy nevědomé. Tímto je ovlivněno jeho jednání. Za hlavní motivy, které ovlivňují utváření cílů, považoval společenský cit, neboli pocit sounáležitosti, a touhu po moci. S touhou po moci vytvořil i pojem ‚komplex méněcennosti‘. Akcentuje úlohu společnosti a rodiny, stejně tak životního stylu – sebepojetí, cíle a pohled na svět. Rané vzpomínky jsou pak ukazatelem životního stylu člověka, protože si vybavuje hlavně ty, které jeho životní styl podporují, ospravedlňují.

Carl Gustav Jung vypracoval koncepci analytické psychologie. Nevědomí přikládal daleko hlubší význam než Freud. Dle Junga je nevědomí „tvůrčí a inteligentní princip, který svazuje člověka s veškerým lidstvem, přírodou a celým vesmírem.“¹³⁷ Nevědomí rozděluje na dvě části – osobní a kolektivní. Osobní nevědomí je blízké konceptu S. Freuda. Obsahuje vytěsněné, zapomenuté, potlačené zkušenosti a také naléhavé pohnutky k určitému chování, které vznikají na základě psychického šoku nebo traumatu – komplexy. Kolektivní nevědomí je determinováno hlavně zděděnými vzorci imaginace a citění, které vznikají v průběhu tisíciletí lidského vývoje – archetypy. Ty vznikly neustálým opakováním jistých situací v průběhu celé lidské historie. Nejsou předávány jako obraz jevů, ale spíše jako forma, díky které můžeme dojít intuitivního poznání. Příkladem archetypu je *stín*, *anima* a *animy*, *starý mudrc* a *velká matka*. Pokud dojde u člověka k harmonickému propojení vědomé a nevědomé složky, odpovídá tento stav archetypu *pravé já*. Znázorněním této jednoty je mandala. Libidem pak nenazýval ničivý sexuální pud, ale energii, která pohání psychické mechanismy. Je přelévána mezi vědomím a nevědomím z důvodu působení protikladných sil v těchto složkách psychiky. Pokud je libido zaměřeno spíše ven, označoval takového jedince za extroverta. Pokud je zaměřené dovnitř, jedná se o introverta. Přikládal velký význam náhodám a snům.¹³⁸

Otto Rank uvádí jako první a nejhorší trauma lidského života ‚trauma zrození‘. V matčině lůně jsme bezpodmínečně milováni a naše potřeby jsou okamžitě uspokojovány. Základním lidským přáním je vrátit se do tohoto stavu existence, ale tato touha je okolím potlačována, což vede k úzkostem. Porodní trauma je v dospělém věku kompenzováno duchovní, kulturní a uměleckou činností nebo i biologickou reprodukcí. Stopy porodního traumatu nalezneme i v dětských

¹³⁷ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 192.

¹³⁸ [Srov.] Tamtéž, s. 191-195.

hrách, například ve hře na schovávanou, které zahrnuje odloučení a následné shledání. Houpání a skákání jsou pak odkazy na pohyby v matčině děloze.

Wilhelm Reich studoval hlavně souvislost mezi psychickými poruchami a genitálními poruchami resp. mírou genitálního uspokojení. Dle jeho názoru byla tedy příčinou psychopatologie „autoritářská, sexualitu potlačující rodinná výchova.“¹³⁹

Kulturní psychoanalýza, jinak nazývána humanistická psychoanalýza, příkládá hlavní význam pro psychický vývoj mezilidským vztahům a tlakům širšího společenství v raném dětství. Hlavními představiteli jsou Karen Horneyová, Erich Pinchas Fromm a Harry Stack Sullivan.¹⁴⁰

2.2 Teorie objektivních vztahů a hra

Základním kamenem a pilířem této části práce je dílo Donalda W. Winnicotta. Jeho teorie se zabývá samým prvopočátkem vzniku vnitřního světa dítěte, vzniku symbolizace. S těmito jevy souvisí i výskyt hry a modelace tvořivosti. I když se Winnicottova teorie vztahuje k ranému dětskému vývoji, je možné její teoretické principy vztáhnout i na období mnohem pozdější a různé spektrum situací lidského života.

2.2.1 Přechodové objekty a přechodové jevy

Již od narození používají kojenci pěstičky a prsty rukou ke „stimulaci orální erotogenní zóny pro uspokojení pudů.“¹⁴¹ Po několika dalších měsících si dítě začíná hrát s panenkami nebo jiným předmětem, ke kterému ‚přilne‘. Tyto předměty můžeme nazvat prvním ‚ne-já‘ vlastnictvím. Ty pak nejsou sice přímo tělem dítěte, ale také nejsou chápány jako naprosto od něj oddělené. Zkušenost, která vzniká při transformaci pouhého uspokojování pudů a pravý objektivním vztahem nazývá Winnicott ‚přechodovými objekty‘ (transitional objects) a ‚přechodovými jevy‘ (transitional phenomena). Příkladem přechodového objektu tedy může být panenka a příkladem přechodového jevu je žvatlání u kojenců a opakování písniček starších dětí před spaním. Winnicott tvrdí, že hranice vnější a vnitřní reality není přesná, úzká linie. Klade mezi ně iluzi, na které se podílejí obě dvě složky – jak vnitřní, tak vnější. Běžně se mluví v tomto smyslu o ‚testování reality‘, o tom, co jedinec považuje za realitu a co realita skutečně je. Iluze pak vstupuje do dospělého života v podobě umění a náboženství. Zvláštností je, že pokud není iluze sdílená, je známkou šílenství. Pokud je sdílená, je brána i ostatními jako vnější reálný svět.

¹³⁹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 198.

¹⁴⁰ [Srov.] Tamtéž, s. 195 – 200.

¹⁴¹ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 15.

Původním předmětem, který má být zastoupen něčím jiným, je podle Winnicotta matčin prs (či jiný objekt prvního vztahu). Nejdříve je nahrazen prsty ruky, poté nějakým předmětem, nejčastěji příkrývkou, plenou atd. S dumláním, cucáním, ochutnáváním a hlazením se posléze pojí mumlání, žvatlání, anální zvuky a první hudební projevy. Jakmile dítě začíná artikulovat, spojí se s přechodovým objektem i slovo, např. „maa“ nebo „m“, které je většinou derivováno z dospělá řeči. Toto vše je zřejmě spojeno s jistým myšlenkovým pochodem či představou. Tyto jevy a objekty, které Winnicott nazývá přechodovými, jsou pak důležité pro zklidnění před spánkem či jako ochrana před úzkostí. U objektu je třeba zachovávat kontinuitu zkušenosti s ním. Pokud je jakkoliv změněn, dítě o něj ‚přichází‘ a tato ztráta jej traumatizuje. I pouhé vyprání oblíbeného plyšáka může být pro dítě velmi nepříjemný zážitek. Dítě jej miluje i nenávidí, mazlí se s ním i jej ničí, přičemž musí objekt ničení přežít. Objekt musí např. svou texturou, pocitem tepla nebo pohybem dávat najevo, že má vlastní reálnost, jejíž příčinou není samo dítě. Vzorec přechodových jevů se objevuje zhruba od 4./6. až po 8./12. měsíc života a v pozdějším věku je může vyžadovat jedinec ve stavech, kdy hrozí deprivace. Postupně ale ztrácí na významu, ale nikdy není zcela zapomenut. Jak dochází k rozproštění přechodových jevů mezi vnitřní a vnější svět, který je stejným způsobem vnímán i druhými lidmi, vzniká zde bod, do kterého Winnicott staví vznik „hry a umělecké tvorby a konzumace umění, náboženského cítění a snění, ale také fetišismu, lhaní a kradení, původ a ztrátu láskyplných pocitů, závislosti na drogách, talismanu obsedantních rituálů,“ atd.¹⁴² Dle Winnicotta jsou přechodové jevy také základem malých ‚bláznovin‘, které jsou zrovna kulturně akceptovány. Díky všem těmto jevům je člověku dopřáno oddechu od neustálého jasného rozlišování mezi skutečností a fantazií.¹⁴³ Není tak důležité, že přechodový objekt něco symbolizuje, něco nahrazuje, ale to, že je reálný. Dítě se díky němu naučí rozlišovat hranice fantazie a reality. Winnicott viděl v tomto procesu pět stádií objektní vztátnosti:

1. „subjekt se vztahuje k objektu (dítě si myslí, že jej stvořilo, že je v podstatě jeho součástí);
2. objekt je v procesu nalézání, namísto toho, aby byl umístován subjektem do světa;
3. subjekt ničí objekt(dítě na objekt zapomíná, zavrhuje jej);
4. objekt přežívá ničení (dítě jej znovu nachází a vzpomene si na něj, tím objekt dokázal svou stálost a nezávislost na subjektu);
5. subjekt může objekt použít.“¹⁴⁴

¹⁴² WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 20-21.

¹⁴³ [Srov.] WINNICOTT, Donald. W. *Lidská přirozenost*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1998, s. 89.

¹⁴⁴ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 131.

Tento proces poznávání reality je analogický k jejímu filosofickému zkoumání, které tu bylo odpradáva. Nejranější představě člověka o sobě a o světě odpovídá tato teze:

„tento kámen a tento strom
přestanou existovat,
nebude-li nikoho na tomto nádvoří“¹⁴⁵

Postupně, jak dítě opět nalézá zapuzené předměty a ověřuje si tím jejich stálost, přechází lidské myšlení k následujícímu rozpoložení:

„tento kámen a tento strom
existují i nadále,
jak byly viděny vaším služebním“¹⁴⁶

2.2.2 Dostatečně dobrá matka

Aby dítě bez následků přešlo od iluze k deziluzi, neboli dle Freuda od principu slasti k principu reality, či primární identifikace¹⁴⁷, je nutné poskytnout mu ‚dostatečně dobrou matku (good enough mother)‘. Friedrich-Wilhelm Eickhoff vysvětluje ve své přednášce: „Primární identifikací Freud zjevně myslí přimknutí k druhé osobě, které předchází volba objektu, a dále reakci na ztrátu jednoty ega a vnějšího světa.“¹⁴⁸ Dostatečně dobrá matka (nebo jakákoliv pečující osoba) se téměř dokonale přizpůsobuje potřebám dítěte a dítě setrvává v iluzi své omnipotence. Jinými slovy, že když má hlad, samo vytváří matčin prs, který jej uspokojí. Vnímá ho tedy jako součást sebe samého, jako svou primární tvořivost (Obr. 1).

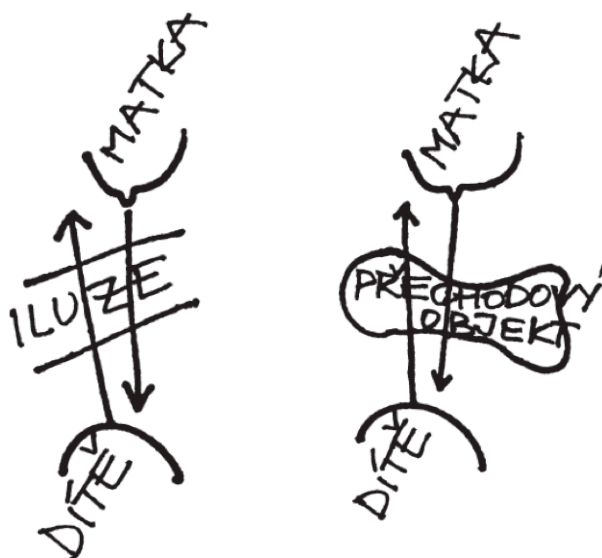
Tím, že matka postupně oddaluje uspokojení dítěte, vystavuje jej jisté míře frustrace. Dítě zjišťuje, že frustrace je pouze dočasná. Snaží se pak frustraci mírnit pomocí autoerotického uspokojování. Začíná se projevovat pamatování, znovuprožívání, fantazie, snění a integrace minulé, současné a budoucí zkušenosti. Prs se pak stává milovaným i nenáviděným, neboť přináší uspokojení i nelibé pocity, když není přítomen. Melanie Kleinová toto období nazývá ‚paranoidně schizoidní fáze‘. Díky této ambivalenci nabývá prs na autentičnosti, na své nezávislé existenci mimo tužby dítěte. (Pokud se matka nedostatečně adaptuje na potřeby dítěte, dítě si ‚iluzi‘ nevytváří. Pokud se matka adaptuje po příliš dlouhou dobu dokonale, tak dítě o iluzi nepřichází, a v obou případech nemá dítě možnost rozeznat vnější světa od vnitřního.)

¹⁴⁵ WINNICOTT, Donald. W. *Lidská přirozenost*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1998, s. 92-93.

¹⁴⁶ Tamtéž.

¹⁴⁷ [Srov.] FREUD, Sigmund. *Vybrané spisy*. Praha: Avicenum, 1991.

¹⁴⁸ EICKHOFF, Friedrich W. *Poznámky k primární identifikaci a k historii tohoto často opomíjeného pojmu* [online]. 2009.



Obr. 1 – Vlevo – Nákres funkce a umístění iluze v zážitku omnipotence dítěte.¹⁴⁹

Obr. 2 – Vpravo – Nákres funkce a umístění přechodového objektu v procesu deziluze.¹⁵⁰

V tomto stádiu vstupuje dítě do tzv. ‚depresivní fáze‘, kterou postulovala M. Kleinová. Tato fáze je zárodkem pro pocit viny a snahy napravit ji. Dítě si uvědomí, že k matce, na které je plně závislé, má agresivní představy vycházející z pudové lásky. Proto se snaží při kontaktu s ní vyvolávat libé představy a vzpomínky spojené s ní a tím svou ‚vinu‘ napravit. Tento mechanismus pak funguje po celý život a směřuje k různým osobám. Za osobu, která se má připravit na spontánní projevy lásky, jsou rodiče, ale i učitelé. Učitel je pro dítě pečující osobou, která mu poskytuje prostředky ke smysluplné hře a práci, a svým oceňováním dodává tomuto snažení cíl. Dítě se snaží kompenzovat svým chováním pocit viny z představ které má „na vrcholu pudového zážitku.“¹⁵¹

2.2.3 Neutrální oblast

V tento okamžik vstupují do vzorce iluze a deziluze, přechodové objekty a jevy. Prs byl zavrhnut jako dokonalý prostředek k uspokojení potřeb, ale jsou zde jiné objekty, kterými může dítě plně vládnout, ačkoli mají svou vlastní reálnou stránku (Obr. 2 na s. 47). Dítě ale otázku, zda je to součást jeho nebo vnějšího světa, neřeší. Tato oblast bude poskytovat bezpečí v neustálém napětí mezi

¹⁴⁹ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 28.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 28.

¹⁵¹ WINNICOTT, Donald. W. *Lidská přirozenost*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1998, str. 63.

vnitřní a vnější realitou až do konce života a bude přítomno náboženství, umění a hra, kde tyto dva světy splývají.¹⁵²

K vytvoření iluze jednoty a omnipotence se pojí tzv. ‚prvotní mateřské zaujetí (primary maternal preoccupation)‘, které se v pozici matky rovná malému pomatení – šílenství. V prvních měsících života je matka naprosto dokonale naladěna na potřeby dítěte, takže jsou uspokojovány téměř okamžitě. Z pozice matky i dítěte tedy svým způsobem stále tvoří jedno. Postupně dítě prožívá deziluzi své omnipotence, ale může se do ní částečně vracet díky použití přechodových objektů.¹⁵³

2.2.4 Hraní dle Winnicotta

Winnicott poukazuje na to, že v psychoanalytických textech je hra úzce spojována s masturbací a smyslovými prožitky. Podotýká, že při dětské hře masturbační prvek zcela chybí a pokud se objeví tělesné pudové vzrušení, tak hra zaniká. Upozorňuje na to, že práce Melanie Kleinové a jejích pokračovatelů se nezabývá hrou samotnou, ale především jejím využitím pro psychoanalýzu. Dodává, že to, čemu můžeme říkat hraní, se objevuje u dospělých osob, i když poněkud skrytěji „například ve volbě slov, v intonaci a samozřejmě také v smyslu pro humor.“¹⁵⁴ Tvrdí, že hraní má své místo a čas. Místem pak myslí něco, co je na pomezí vnitřního a vnějšího světa a které k nim stojí v opozici, není přímo ani jedním z nich. Toto místo nazývá ‚potenciálním prostorem‘. Hraní prolíná jak vnitřní svět jedince, který může ovládat pomocí pouhého principu chtění, tak svět vnější, nad kterým jedinec v omezené míře vládne, pokud něco dělá. Hra je děláním a děláním vyžaduje čas. Hraní je všudypřítomné, přirozené a zdravé. Ve hraní vznikají sociální vztahy. I psychoanalýzu považuje za hraní, které má za cíl komunikovat se sebou a druhými.¹⁵⁵

2.2.5 Vznik hry dle Winnicottovy teorie

Na začátku utváření vědomí svého já, které je něčím jiným, než vnější svět, splývá dítě s objektem. Základním případem tohoto splnutí je splnutí s mateřskou osobou. Matka, pokud je schopna naladit se na potřeby dítěte, dává mu prožitek ‚omnipotence‘ – všemocnosti, vládou nad vším a neohraňovaností vlastní bytosti. Jelikož jsou potřeby a tužby dítěte vcelku triviální, má pocit, že je uspokojuje samo a matka je pouze jeho součástí. V tomto vztahu založeném na bezmezném důvěře v matku a prožitku kontroly nad reálnými věcmi se rodí

¹⁵² [Srov.] WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 15-31.

¹⁵³ [Srov.] GLOVEROVÁ, Nicola. Art, Creativity and the Potential Space. In: *Psychoanalytic aesthetics: The British school* [online]. Nedatováno.

¹⁵⁴ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 63.

¹⁵⁵ [Srov.] Tamtéž, s. 61-65.

pomezí, kterému D. Winnicott říká ‚hřiště‘ nebo ‚potenciální prostor mezi matkou a dítětem‘. Hra vzniká právě na tomto pomezí. Účastní se jí sice pudy, ale hlavním zdrojem vzrušení je napětí mezi ‚osobní psychickou realitou‘ a ‚zkušeností s kontrolou nad skutečnými objekty‘.

V další fázi hry je dítě samo v přítomnosti druhého. Dítě již chápe to, že objekt, tedy i matka, je součástí vnější reality. Matka je objekt milovaný a tedy spolehlivý a okamžitě dostupný, jakmile si na něj dítě vzpomene. Dítě chápe matku jako někoho, kdo ‚zrcadlí to, co se děje během hraní‘. Dalším krokem je vstup matky do hry dítěte. Nejprve se přizpůsobuje hraní dítěte, později ale vnáší vlastní prvky do hry dítěte a podřizuje se tomu, zda je dítě bude tolerovat, či nikoliv.

2.2.6 Psychoterapie

Díky prolínání hraní dvou osob může dojít k obohacení. Zde shledává Winnicott rozdíl mezi učitelem a psychoterapeutem – učitel má za úkol obohatit, psychoterapeut zase odstranit překážky v přirozeném vývoji. Hraní je dle něj vždy terapií, přestože hra může dojít do fáze děsivosti. I když hra přináší úzkost, je do jisté míry uspokojující. Tomu, aby hra byla děsivou, zabraňují pravidla hry a odpovědná osoba, která může do hry vstoupit. Vedení odpovědnou osobou však brání tvořivosti ve hraní. Základním rysem hry je podle Winnicotta to, že se jedná a tvořivou zkušenost utvářenou v čase a prostoru. Specifičnost hry tkví v tom, že se odehrává na hranici subjektivně a objektivně vnímaného, při čemž je pro hrajícího si velmi reálná. Současně hra dosahuje za určitý čas stavu vlastního nasycení, kdy toho prostě bylo dost a hra ustává. Terapeut nevyužívá při své práci interpretaci hry, neboť vyvolává spíše zmatek či odpor. V lepším případě využívá toho, že dítě sebe samo při hře překvapí.

2.2.7 Tvůrčí aktivita a hledání self

Důležitým aspektem hraní je to, že jen v hraní je jedinec svobodný, aby tvořil a pouze zde může nalézt své ‚self‘. Pro projevení self je tedy zásadní dodržení některých podmínek. Pravé self není možné hledat pouze v artefaktech, které jedinec vytvořil pomocí své tvořivosti, protože postrádají celistvost jeho životní zkušenosti. Daleko důležitější, než určitý výsledek činnosti, je samotný proces tvoření, při kterém je dána jedinci možnost uvolnění. ‚Uvolněním (relaxation)‘ myslí Winnicott odpoutání od smyslu, účelu a úzkosti. Jistá soudržnost myšlenek vkládání smyslu do volných myšlenek je známkou obrany proti různým úzkostem. Plod tvůrčí činnosti může být velmi umělecky hodnotný, ale umělec pořád nemusel najít své pravé self. Winnicott říká: „Pokud umělec (v jakékoli oboru) hledá své self, pak lze s největší pravděpodobností říci, že již

tento umělec na poli obecně tvůrčího žití nějakým způsobem selhal.“¹⁵⁶ Pokud jsou tedy splněna tato kritéria: „uvolnění v podmínkách důvěry; tvůrčí, tělesná a duševní aktivita, která se manifestuje ve hře; a souhrn těchto zkušeností tvořící základ pocitu self“¹⁵⁷ může jedinec existovat jako vyjádření ‚JÁ JSEM‘, je sám sebou a netvoří žádné struktury osobnosti k obraně proti frustraci. Prožitek pravého self je situován do oblasti potenciálního prostoru, oblasti přechodových jevů, na rozhraní vnitřní reality jednotlivce a sdílené reality světa.¹⁵⁸

Při léčení schizoidních a psychotických pacientů musel Winnicott vytvářet ‚podporující prostředí (holding environment)‘, který vyvažoval konflikty a trauma z nemluvněcího období. Díky této reparaci se mohlo u pacientů projevit jejich ‚pravé self (true self)‘ poskytující pocit autenticity, živosti a vitality. Nad pravým self v období psychózy zvítězilo ‚nepravé self (false self)‘, které je obranné povahy. Pseudo-nezávislost a vyspělost mají například překrýt nedostatek rodičovské péče a touto cestou napravují nenaplnění potřeb. Nepravé self umožňuje navazování vztahů bez toho, aniž by člověk pozbyl pocitu autenticity bytí. Toto self se projevuje velmi zdvořilým chováním a někdy může pravé self zcela zadusit.¹⁵⁹

2.2.8 Idea tvořivosti

Winnicott apeluje na to, aby výraz ‚tvořivost‘ neměl význam pouze v úspěšné nebo uznávané tvorbě. Pro něj je tvořivost velice rozmanitý a barvitý postoj k vnější realitě. Člověk žije někde na pomezí dvou dimenzí. Jedna je založena na tvořivosti a volnosti, která dává jedinci chuť k životu. Naproti tomu druhá je založena na podřizování se a dává pocit bezmoci, desintegrace a marnosti. Pouze v první ze zmíněných realit žijí schizoidní, schizofreničtí lidé a malé děti. Umělci se snaží v tomto tvořivém světě, ale neustále narážejí na úskalí reálného, vnějšího světa, což je pro ně do značné míry frustrující. Dnes žijeme v době, která umožňuje žítí člověku žít více méně tvořivě. Tvoření je jev všeobecný, týkající se celého života jedince, a není ztotožňován s výtvořem. Může se projevit jak v malování obrazu, tak i sprchování se. „Vytvořený artefakt spíše rozostřuje pohled na tvůrčí činnost jedince, než že by jej osvětlovalo, stojí mezi pozorovatelem a tvůrcem.“¹⁶⁰

I když není zřejmě možné tvořivost zcela zahubit, zůstává jí však u zneužívaných, ovládaných lidí, kteří jsou obětí domácího násilí nebo pronásledování krutým politickým režimem, velmi málo. Tvořivost musí být

¹⁵⁶ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 81.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 83.

¹⁵⁸ [Srov.] Tamtéž, s. 71-95.

¹⁵⁹ [Srov.] SLOCHOWER, Joyce. *D.W. Winnicott: Holding, Playing and Moving Toward Mutuality*. In: CHARLES, M. *Introduction to contemporary psychoanalysis: Defining terms and building bridges* [online]. New York: Taylor & Francis Group, 2018.

¹⁶⁰ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018.

zrcadlena ve skutečném světě, aby mohlo být integrován prožitek self. To znamená, že vnější svět musí přijmout to, že je symbolem a nějak to dávat najevo. Například svou vizuální podobností s primárním objektem nebo obdobným chováním jako primární objekt. Deko je stejně jemná a hřejivá jako tělo matky, pes na zahradě běhá stejně jako lovený tygr. Důležitým faktorem pro utváření tvořivosti je i tedy prostředí. Ještě před tisíci lety opouštěl člověk tvořivý svět hned v dětství, neboť se musel podřizovat prostředí. Toto neznamená, že by byl nutně připraven o tvůrčí tendence opresemi výše postavených nebo nutností tvrdé práce. Byl to spíše fakt, že se dospělí lidé natolik ztotožňovali s komunitou, přírodou a pro ně nevysvětlitelnými jevy, takže nemohli prožívat pocit individuality. S tím snad souvisí i vznik monoteismu.¹⁶¹ Následující slova vystihují Winnicottův pohled na vztah analytické praxe a jeho teorie: „Kdybychom jen byli schopni čekat, pacient by došel k porozumění tvůrčí cestou a s obrovskou radostí, která mě dnes těší mnohem víc, než mě dříve těšil pocit z toho, jak jsem chytrý.“¹⁶²

2.2.9 Umístění kulturní zkušenosti

Nyní se ptáme, kde má v lidském životě, v jedincově zkušenosti místo kultura. Kde je její místo a počátek. Donald W. Winnicott postuluje základní schéma vývoje, jednotlivá stádia, kterými musí každý z nás projít, abychom mohli zakusit kulturní zkušenost. Kulturní zkušenost pak používá jako rozšíření pojmů přechodových jevů a hry. Nejedná se již však o soukromý souhrn zkušeností, ale o skutečný fond lidstva, zděděnou tradici, kterou sami utváříme. Dějiny lidstva se zrcadlí v mýtech, které se předávají ústní tradicí již nejméně šest tisíc let. Každý jedinec je tedy kulturou nějakým způsobem ovlivněn a svou originalitu, své tvoření zakládá na své kulturní zkušenosti. Při vkládání své intence do kulturní tradice se nic neopakuje, může však být odkazem, parafrází, nebo být v horším případě plagiátem. Stejně jako dítě (subjekt) a matka (subjektivní objekt) spolu utvářejí jednotu a zároveň oddělenost v potenciálním prostoru, tak je pro jedince kultura něčím, co jej utváří, ale zároveň je něčím vnějším. Do jisté míry se nám snaží kultura podat odpověď na otázku: O čem je život? I když odpověď není již dlouho k nalezení, kultura nám dává pocit jednoty a kontinuity, které jsou v zásadě terapeutické. Hlavní teze na téma kulturní zkušenosti jsou:

1. Kulturní zkušenost a stejně tak hraní se odehrávají v potenciálním prostoru mezi subjektem a prostředím. „Kulturní zkušenost začíná tvořivým životem, který se poprvé projevuje ve hře.“¹⁶³

¹⁶¹ [Srov.] WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 95–103.

¹⁶² Tamtéž, s. 122.

¹⁶³ Tamtéž.

2. Životní zkušenosti v raných stádiích jedince určují použití tohoto prostoru.
3. Tento prostor se rodí již u nemluvněte na hranici myšlenkové struktury – není tu nic než já x fenomény mimo onnipotentní kontrolu.
4. Potenciální prostor vzniká jen pokud je splněna podmínka důvěry. Důvěra znamená možnost být závislý na mateřské postavě, která je ale spolehlivá.
5. Kulturní život a hra je odrazem kvality potenciálního prostoru mezi dítětem a matkou.

Potenciální prostor je naplněn tvůrčí imaginativní hrou. Winnicott ostře rozděluje imaginaci a to, čemu říká ‚fantazírování‘. Potenciální prostor je místo na pomezí vnějšího a vnitřního. Člověk do tohoto prostoru promítá své představy a touhy, ale nemá je plné ve své moci. Mohou do něj zasahovat vnější vlivy jako např. druhá osoba. Naproti tomu fantazírování je čistě oblastí vnitřního světa. I když z aspektů vnějšího světa vychází, je pod naprostou kontrolou jedince, ve svém vnitřním světě je člověk naprosto nenapadnutelný a všemocný. Při podrobnějším rozboru tohoto tématu zjišťujeme, že i snění se vztahuje k reálnému, vnějšímu světu, a je jím ovlivňováno tak, že s tím jedinec není schopen nic udělat. Naproti tomu fantazírování, neboli dennímu snění nic takového nehrozí.¹⁶⁴ V potenciálním prostoru dítě vtiskává své vnitřní významy vnějším objektům, které se stávají symboly – zastupujícími objekty. Pokud je objekt ztracen, přichází dítě o symbol a bylo připraveno o kontinuitu prožitku, pocit stálosti a spolehlivosti. Toto může dítě samo osobě deprivovat. Za nepříznivých okolností je tvůrčí užití objektů nejisté nebo chybí, či je zaplněno obsahem, který tam vložil někdo jiný. Obsahy zvenčí jsou vždy persekční povahy, i když jsou míněny dobře. Zde by mohla být volně vložena Winnicottova myšlenka o dvou principech – mužském a ženském. Ty nemají nic společného s pohlavím, jde spíše o druh vztažnosti k objektu. Mužský princip je aktivní a vztahuje se hlavně k sobě samému. Dá se o něm říci, že je hnán pudovým hnutím. Naproti tomu ženský prvek se nevztahuje zcela směrem od sebe, teda směrem k objektu, spíše se vztahuje k jednotě a splynutí obou. Winnicott tvrdí, že matčin prs by neměl mít mužský, aktivní prvek. Prs by měl ‚být‘ a ne ‚dělat‘, neboť dítěti je pak odepřen zážitek splynutí. Takto se objevuje obrana v podobě podřízeného falešného self, které svou tvůrčí schopnost skrývá.¹⁶⁵

Winnicott poukazuje na to, že potenciální prostor jako místo hry a kulturní zkušenosti je vlastně místem paradoxu. Paradox tkví v tom, že náplň potenciálního prostoru zároveň integruje a separuje subjekt od objektu. Malý

¹⁶⁴ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 47.

¹⁶⁵ [Srov.] Tamtéž, s. 133-143, 113-120.

člověk si hraje s dřevěným panáčkem, který představuje jeho kamaráda a jeho kamarád je zrovna sto kilometrů daleko u babičky na prázdninách. Jedná se o onoho kamaráda, i ne. Je daleko i velmi blízko. Je přítomen v potenciálním prostoru na pomezí vnějšího a vnitřního světa.¹⁶⁶ Dítě se díky pocitu spolehlivosti matky učí o tom, že jsou spolehlivé i objekty a ostatní osoby. Díky důvěře vzniká potenciální prostor s hrou. V této pomezí oblasti mezi vnitřní a vnější realitou se otevírá brána pro vtisknutí kulturních vzorců. Na tomto procesu je důležité, aby kulturní zážitek byl přiměřený schopnosti dítěte je začlenit.

Jakkoliv Winnicott uznával Freudovu teorii topologie lidské mysli, kritizoval na ní nedostatek místa pro kulturní zážitek a opomíjení jeho důležitosti. I když ve shodě s ním považoval hru a symboly za projekci vnitřního uspořádání psyché do vnějšího světa, upozorňoval na to, že malé děti mají vlastní způsob nahlížení, vlastní způsob myšlení a prožívání, které se neshodují s těmi dospělými.

Navzdory tomu, že umělec vstupuje do ‚přechodové reality‘, ve které tvoří s pomocí symbolů, vlastně nevytváří naprosto nové symboly, ale stejně jako malé dítě objekt nevytváří, nýbrž nalézá. Člověk vytváří ohraničený přechodový prostor, ve kterém je projeována kreativita. Umělec v něm produkuje a reprodukuje nevědomé procesy, které rezonují s obecně sdílenými symboly. Důležité je to, že umělec umí tyto symboly dobře artikulovat a tím nám dává možnost nahlédnout do jeho vlastního prožitku, do světa mezi vnějším a vnitřním. Díky tomu, že divák, konzument umění, je obeznámen s významy symbolů, může být vtažen do potenciálního prostoru a sdílet jej s tvůrcem. Kreativní vyjádření pomocí symbolů vytváří různé nové situace, a tento proces je de facto analogický k dětské imaginativní hře.¹⁶⁷

2.2.10 Funkce zrcadlení pro vývoj osobnosti

Další tématem, které rozvíjí Winnicott a které se týká našeho tématu, je ‚zrcadlení‘ jakožto fenomén ve vývoji lidské osobnosti. Zrcadlení nás vlastních, ať už jde o naše chování, náš vzhled či pouhou naši přítomnost v druhých je nenahraditelným nástrojem sebereflexe a sebepoznání. Správné a dostatečné zastoupení těchto mechanismů během života je zásadní pro zdravý rozvoj osobnosti. Winnicott tvrdí, že v nejranějším stádiu lidského života zrcadlení není možné, protože dítě stále zažívá pocit omnipotence a nerozeznává samo sebe jako individualitu separovanou od okolí.¹⁶⁸ Když se pak dítě rozhlédne, vidí většinou matčinu tvář. Dobrá matka pak působí jako zrcadlo, které napodobuje

¹⁶⁶ [Srov.] WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 150-151.

¹⁶⁷ [Srov.] WINNICOTT, Donald W. *Home is where we start from*. New York: W. W. Norton & Company, 1990. In: PRAGLINOVA, Laura. The Nature of the "In-Between" in D.W. Winnicott's Concept of Transitional Space and in Martin Buber's das Zwischenmenschliche. *Universitas* [online]. Cedar Falls: University of Northern Iowa, 2006, č. 2, vyd. 2.

¹⁶⁸ [Srov.] WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 153-156.

dítě. V horším případě tomu tak není a matka nereflektuje chování dítěte nebo vysílá pouze svou vlastní náladu. To u dítěte vyvolává pouze zmatek a dítě není schopno vidět svou vlastní tvůrčí činnost, což jej nutí projevit se jinde. „Pokud matčina tvář nereaguje, pak je zrcadlo něčím, na co se můžeme dívat, a ne do čeho se můžeme dívat.“¹⁶⁹

Dítě si postupně začne uvědomovat svou oddělenost od okolí a ostatních osob. Matka poté není pouhým zrcadlem, které přesně vrací to, co subjekt dělá, ale stává se objektem, který je možno ‚používat‘. Nabyla své kvality stálosti, spolehlivosti a externality. Matka a dítě pak spolu vstupují do potenciálního prostoru a stávají se partnery či soupeři ve vytváření jeho náplně. Dochází zde k pravému dialogu, který dává dítěti zakusit kulturní zkušenost. Tento princip pak provází lidskou bytost po celý život. Dítě postupem času nepotřebuje takovou míru zrcadlení, ale je vždy potěšeno, že svůj odraz najde ve členech své rodiny či jiných osob. To, že se mladá dívka dívá na sebe v zrcadle, si můžeme vysvětlit jako snahu ujistit se, že se na ní dívá její matka a vidí ji a je tu pro ni. Stejně tak mladík, který hledá milovanou bytost, je pouze frustrován myšlenkou na to, zda jej jeho matka stále miluje. Winnicott v tomto smyslu hovoří zajímavě o obrazech Francise Bacona. V pokřivených tvářích, které zobrazoval, vidí jen málo z reálných tváří. „Když se na ty tváře dívám, připadá mi, že bolestně zápasí o to, aby byl viděn, což je základ tvůrčího pohledu.“¹⁷⁰ Pro zajímavost, princip zrcadlení nalézal i Peter Fuller, kritik umění, když pod vlivem Winnicottových prací analyzoval obrazy ze série *Tváře* od Roberta Natkina.¹⁷¹ Zrcadlení nám otvírá v oblasti výtvarné výchovy prostor pro téma reflexe žáků a jejich tvorby.

Pro Winnicotta je důležité, že vztah terapeut – pacient přirovnává ke vztahu matka – dítě. Oba dva vztahy by měly procházet stejnými fázemi. Závislost a pocit důvěry, který přechází k oddělení. Bez důvěry a pocitu vlastního autentického bytí není možné plné svobody a nezávislosti. Je též nutné, aby mateřská postava byla připravena na osamostatnění, ale nedávala to najevo.¹⁷² Stejně tak tomu bude i ve spojení učitel – žák.

3.2.11 Destrukce objektu v adolescenci

Další zajímavou tezí D. Winnicotta je to, že v adolescenci probíhá něco podobného jako zničení objektu. Dítě ničí objekt, zapudí ho ze svého vědomí. Objekt však přežívá ‚zničení‘ a ukazuje svou vlastní stálost a autenticitu nezávislou na schopnosti dítěte něco stvořit. Toto se děje v batolecím věku a svým způsobem prožíváno znovu v adolescenci. Dospívající jedinec se snaží dostat se do fáze dospělosti, tedy fáze autonomie a nezávislosti, zejména pak na

¹⁶⁹ WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018. s. 155.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 157.

¹⁷¹ [Srov.] FULLER, Peter. *Robert Natkin*. New York: H.N. Abrams, 1981.

¹⁷² [Srov.] WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 147-148.

rodičích. Rodič je pak obětí ‚destrukce‘, a Winnicott říká dokonce ‚vraždy‘. Destrukce je charakterizována popřením vztahu k rodičům, jejich životního stylu a hodnot. Popřením, přemožením dospělého se adolescent stává sám dospělým. Jediné, co dobrému rodiči v situaci zrodu nového dospělého zbývá, je přežít svou vlastní destrukci a na druhé straně se znovu objevit neporušen, nezměněn.¹⁷³ Pokud zvažujeme, že u zrodu nové, autonomní postavy stojí destrukce již stávající, tak kolikrát projde pedagog výtvarných umění svou vraždou, aby vzniklo tolik umělců? Na jednu stranu je vlastní záhuba výsostně nepříjemnou zkušeností, na druhou stranu je známkou toho, že je dílo dokonáno a na jeho konci stojí pevně na vlastních nohách nový svobodně tvořivý člověk.

2.2.12 Hra jako nástroj mentalizace a světatorby ve službě terapie

Hra je oddělena od toho co hra není časem, místem a obsahem hry. To, jak člověk prožívá různé situace, je závislé na způsobu psychické modalit. Psychickou modalitou myslíme způsob, jakým je přijímána a zpracovávána percepce ‚vnější skutečnosti‘ ve vztahu k ‚vnitřní zkušenosti‘ představ, názorů a prožitků. Psychické modalit rozlišujeme tři a rozlišíme si je pomocí příkladu hry na lov medvěda. První bychom mohli nazvat jako ‚doopravdy‘. Psychickou modalitu ‚doopravdy‘ prožívá holčička, která vidí dva kluky mířit klacky na pařezy a vydávat zvuky „prásk“. Druhou modalitu můžeme nazvat ‚náhledem‘ a tu prožívá kluk který oné holčičce vysvětluje: „My si hrajeme na lovce medvědů!“ Jedná se o přechod mezi modalitou ‚doopravdy‘ a třetí modalitou, kterou označíme ‚jako‘. Tuto modalitu prožívá druhý chlapec, který právě ‚zastřelil medvěda‘ a vítězoslavně vykřikuje a skáče. Pro psychoterapeuty je zřejmě nejdůležitější modalita ‚náhled‘, který vyžaduje jistou uvědomělost a nadhled nad hrou. Tuto schopnost by bylo možné nazvat ‚citem pro hru‘. Podle V. Vavrady je sama terapie druhem hry, nad kterou musí mít terapeut jistou kontrolu, ale přitom ujišťuje klienta, že tato hra nemá vliv na realitu, je tedy naprosto bezpečná. Z příkladu vidíme, že hra dokáže tvořit svůj vlastní svět. Z pařezů se v mysli chlapců stávají medvědi a z klacků pušky. Ve hře se může stát téměř z čehokoliv cokoliv.

Hra vytváří svět plný možností, svobody – ‚prostor potencialit‘, nebo jak jej nazval psychoanalytik D. W. Winnicott – potenciální prostor. Jedná se o prostor symboliky, místo hry, umění i kvaziumění. Je to jakési hraniční pásmo mezi myšlenkami, představami, emocemi, a vnější realitou. Toto pásmo se pak neustále proměňuje a tvaruje. Součástí potenciálního prostoru jsou tzv. přechodové objekty, které slouží při hře v modu ‚jako‘. Jedná se o předměty, které jsou používány jako náhradu za tzv. primární objekty. Primárním objektem nejranějšího dětského vývoje je matka a přechodovým objektem, který matku

¹⁷³ [Srov.] WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 187- 202.

zastupuje může být např. cíp příkrývky. Primárním objektem v našem příkladu o lovu byli medvědi, a přechodovým objektem byly pařezy, které je zastupovaly. I když nejsou tím, čím by měly být, přesto navozují určitý zvláštní druh prožitku a zkušenosti. Jsou tedy základní pomůckou pro tvorbu světa – světatorbu – vyvolanou hrou. V potenciálním prostoru dítěte vzniká ‚fikční svět‘, který se proměňuje dle potřeby hry. Fikční svět je relativně ustálený, pravidelný a má svou vnitřní logiku, takže je možné se do něj pomocí hry vracet a přizvat do něj někoho jiného. Přechodové objekty napomáhají k ustálení tohoto světa.¹⁷⁴

Potenciální prostor je prostředím, kudy prochází hranice vnitřní a vnější reality. Je místem, kde probíhá neustálá konfrontace a testování, kde jedna končí a druhá začíná. V počátcích lidského života je tato hranice explorována a formována hrou. U již vyvráté lidské osobnosti, pokud dochází ke špatnému testování realit, ať už ve společenské nebo věcné realitě nebo kde se obě reality míjejí, jde o známku psychické poruchy.

Prvním problémem, který řeší mysl kojence, je pocit nepohody při odloučení od matky, která nemůže uspokojit jeho potřeby. Dítě si pomocí přechodových objektů (kusu látky, láhve, hračky) v potenciálním prostoru vytváří iluzi přítomnosti pečující matky. Mírou, jakou matka uspokojuje potřeby dítěte, určuje, kudy bude procházet hranice mezi vnitřním a vnějším světem dítěte. Pokud matka uspokojuje okamžitě všechny potřeby dítěte, poskytuje mu tím iluzi, že ono je původcem všeho dění. Díky tomu, že matka postupně ustupuje od nepřetržité péče, může si dítě vytvářet postupně svůj potenciální prostor s pomocí přechodových objektů.¹⁷⁵

Hra probíhá v určitém čase a prostoru dokud není nějakým způsobem vyrušena, nebo nedojde bodu vlastního nasycení, kdy už vlastně není co hrát. Pro účastníky je hra prožívána jako reálná. Pouze ve hře se může projevit jedincovo pravé self skryté pod konformním a přizpůsobivým nepravým self. Prožitek pravého self je vždy kreativní, ať již dělá cokoli nevšedního a omračujícího, či naprosto banálního. Kreativita není ve výsledku činnosti, nýbrž v samotném kreativním, tvůrčím procesu. Artefakt je pouze záznamem tvorby. Svoboda pro kreativní činnost je umožněna tzv. uvolněním, tedy stavu bez jakéhokoliv záměru a účelnosti. Kreativní způsob bytí, kdy se může projevit pravé self, dává jedinci pocit smyslu a chuti do života. Podřizování se vede k pocitu marnosti a beznaděje. V dospělém životě je důraz kladen na druhý způsob z těchto dvou způsobů bytí. Kreativita musí být zrcadlena ve skutečném vnějším světě, jinak jde o pouhé fantazírování, které nelze nazvat tvůrčí. Výplod tvůrčí mysli se musí jedinci nějak vracet. Díky tomu, že jedinec sdílí potenciální prostor s ostatními lidmi, počínaje kontaktem s matkou, může pak zažít kulturní zkušenost, která

¹⁷⁴ [Srov.] VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 27-34.

¹⁷⁵ Tamtéž.

jej pojí s kontinuálním souborem sdílených symbolů starých až šest tisíc let. Člověk nevytváří zcela nové symboly, ty jsou již začleněny v kulturní zkušenosti, pouze je nalézá a dle své potřeby využívá.

2.2.13 Polemika s Winnicottovými teoriemi

Pokud porovnáme Winnicottovu vizi hry se strukturálním rozdělením her v části Hra z pohledu obecné psychologie, zjišťujeme, že Winnicott spojil mnoho prvků do jednoho. Jelikož hra probíhá pouze v potenciálním prostoru za pomoci přechodových objektů, je možno tvrdit, že se Winnicott zabývá pouze imaginativní hrou. Počínaje obdobím, kdy dítě prochází fází deziluze, je možné vidět ve Winnicottově teorii jistou fúzi explorační a imaginativní hry. Dítě objevuje stálé kvality objektů (provádí exploraci) a při tom do nich promítá své vlastní významy (imaginativní hra). Vzhledem k tomu, že ve hře se střetává vnitřní subjektivní svět jedince se sdílenou objektivní realitou, je možno tvrdit, že jistá explorace probíhá v této činnosti stále, i když nemusí být záměrná. Sociální hra začíná u dítěte v době, kdy dítě již rozeznává matku jako samostatnou bytost, která je mimo jeho kontrolu. Matka pak může opatrně vstupovat do hry dítěte a spoluutváří ji. Takto vzniká hra zahrnující explorační hru, imitační hru, imaginativní hru a sociální hru.

Winnicottovy práce jsou známé tím, že nejsou příliš specifické a dávají velký prostor k interpretaci. Sám pak tvrdí, že nerad připojuje ke znění svých teorií příklady, neboť jím popsany jev příliš úzce klasifikují a tím mohou zúžit platnost teorie. Snad díky své profesi pediatra kritizuje teorie, které jsou příliš vzdálené známým faktům a praxi.¹⁷⁶ V terapeutické praxi mu bylo vyčítáno, že spoléhá na vytvoření vztahu terapeut – pacient jako vztahu matka – dítě, čímž naprosto eliminuje možnost, aby pacient mohl do své léčby zasáhnout či přispět jako dospělá osoba. Navíc Winnicott spoléhá při terapii na nápravu špatné péče a neuspokojování potřeb v brzkém dětství. Je však spekulativní, zda dokáže správně určit potřeby, které nebyly u pacienta uspokojeny. Dále je kritizován idealizovaný pohled na matku/terapeuta, kteří jsou schopni upozadit sebe sama pro dobro dítěte/pacienta, dále pak zavržení dětské sexuality a závisti.¹⁷⁷

Stern podrobuje kritice Winnicottovu teorii diády pravého self a nepravého self. Pojetí lidského self dle něho není možné takto jednoduše rozdělit na jednu vrstvu lidského já, která je stálá a ucelená, a druhou, která ji překrývá.¹⁷⁸ Je nutné uvědomit si, že chování, emoce a myšlenky, které jsou jistým produktem self, jsou svázány s prostředím. Jinak se chováme, když máme dobrou náladu, je

¹⁷⁶ [Srov.] SLOCHOWER, Joyce. *D.W. Winnicott: Holding, Playing and Moving Toward Mutuality*. In: CHARLES, M. *Introduction to contemporary psychoanalysis: Defining terms and building bridges* [online]. New York: Taylor & Francis Group, 2018.

¹⁷⁷ [Srov.] Tamtéž.

¹⁷⁸ [Srov.] Tamtéž.

neděle ráno, snídáme s milovanou osobou, jinak se chováme v dálniční zácpě. Kde mezi těmito dvěma situacemi leží naše skutečné self? Self je dynamické, stále se vyvíjí a proměňuje.¹⁷⁹

Winnicott stejně jako Marion Milnerová, představitelka britské nezávislé skupiny psychoanalytiků a malířka, vidí základ a nutný počátek pro kreativitu v tzv. prvotní kreativitě. Pod tímto termínem míníme situaci, ve které dítě cítí určité nutkání, potřebu být nakrmeno, ukonejšeno, zbaveno nepohodlí. V té chvíli se objevuje matka, která jej všech nepohodlí zbaví. Dítě je ponejprv schopno vnímat pouze určité části matky – ruce, hlas, obličej, ale nejdůležitější částí je prs. Jelikož nemá dítě ještě schopnost rozlišovat mezi ‚já‘ a ‚ne-já‘, vytváří si iluzi, že při nepohodlí samo ze sebe vytváří prvky své matky, které jej utiší. Musíme mít na paměti, že dítě nemá téměř žádnou zkušenost s vnějším světem a nemá vytvořeny žádné imaginační reprezentace vnějších objektů. Neví proto, co vlastně přesně má při pudovém pnutí stvořit. Není proto žádný rozpor mezi očekáváním dítěte a tím, co bylo dítěti poskytnuto. Primární kreativita nemůže být vystižena ničím, co je mimo ni, co není ona sama. Tato iluze pak v budoucnu pomáhá dávat žití smysl v něm samém, radost z něj a jeho přijímání takového, jaký je. Pocit smysluplnosti života je pak základem zdravého života každého jednotlivce.

Základním kleiniánským vysvětlením umělecké činnosti je rekonstrukce, znovuzrození, znovuvytvoření a zachování ztraceného nebo poničeného milovaného objektu. Objekt zde dáváme do rovnítka s ‚ne-já‘. Milnerová v uměleckém projevu však vidí hlubší odkaz, než jsou ztracené předměty. V umění se zrcadlí stádia ještě před nalezením milovaných objektů, které mohou být ztraceny. S Winnicottem se pak shodují na tom, že kreativita nevychází z potřeby něco napravit, tedy z pocitu viny, ale z potřeby tvořit. Dle Milnerové nejsou teoretická stanoviska Sigmunda Freuda ani Melanie Kleinové dostačující v otázce oddělení vnitřního a vnějšího světa. Kreslí mezi těmito dvěma světy příliš ostrou linku. Jakoby se vnější svět toho vnitřního nijak netýkal, byl striktně oddělen od jednoty self, byl něčím, co je tam, když otevřeme oči. Tuto pomezí čáru velice rozšiřuje D. Winnicott. Potenciální prostor – prostor, který není ani fantazií, ani vnějším světem, ale něčím mezi. Otevírá se nejprve mezi potřebami dítěte (vnitřní svět) a jejich naplňováním (vnější svět), které působí mezi matkou (kojícím prsem) a nemluvnětem. S podobnou myšlenkou o světě mezi subjektivním a objektivním, světem hry a umění přišel již dříve Otto Rank: „Tak jako hraní, jev vedoucí k umělecké práci (...) spojuje svět subjektivní reality

¹⁷⁹ [Srov.] SLOCHOWER, Joyce. *D.W. Winnicott: Holding, Playing and Moving Toward Mutuality*. In: CHARLES, M. *Introduction to contemporary psychoanalysis: Defining terms and building bridges* [online]. New York: Taylor & Francis Group, 2018.

s tím objektivní reality – harmonicky slučuje hranice obou bez toho, aby je zaměňovala.¹⁸⁰

2.3 Kreativita dle Marion Milnerové

Marion Milnerová byla ovlivněna myšlenkami vedoucí její klinické práce – Melanie Kleinovou. Silně na ni zapůsobila teorie o raných nevědomých představách dítěte v kojeneckém věku a prožívání depresivní pozice. Zvláště jí pak zajímala souvislost mezi depresivní pozicí a smutkem, který pak považovala za nositele kreativního impulsu. V souvislosti s tím, že byla přítelkyní, studentkou a blízkou spolupracovnicí D.W. Winnicotta a oba měli podobné zaměření své práce, právě Milnerová dodávala D. Winnicottovi inspiraci k jeho práci.¹⁸¹

Milnerová došla k výkladu kreativity jako ‚náboženského následování (religious pursuit)‘. Byla označována jako ‚mystik těla‘. V její práci není patrný rozdíl mezi duševním přesahem (transcendence) a vtělením (embodiment), stejně tak nerozděluje mezi mysteriózními hloubkami a rovinnou každodenností.¹⁸² V tomto směru se shoduje s pohledem D. Winnicotta a jeho výkladem kreativity, která prolíná veškerou lidskou činnost, ať už psaní básní, či obyčejnou procházku. Pro kreativní použití symbolu je dle Milnerové nejdříve zapotřebí potlačení ega, čímž se otevírá širokému oceánskému rozčlenění (oceanic differentiation). Toto můžeme nazírat jako otevření se možností, různým variacím a širokému nezaměřenému rozhledu.¹⁸³ Podobný stav paralelně nacházíme u Winnicotta v ‚uvolnění (relaxation)‘. ‚Oceánskému rozčlenění‘ pak můžeme přirovnat ke ‚kulturní zkušenosti‘ o které píše Winnicott. Mystický nádech prací M. Milnerové nás však staví před otázku, zda se pohybujeme v kulturní zkušenosti, která k jedinci víceméně promlouvá zvenčí, nebo jde o hlubiny nevědomí, které jsou každému již od narození vlastní a jedná se o vnitřní jev. Takto by byla teorie Milnerové blíže učení C. G. Junga než D. Winnicotta. Může to být vzhledem k její víře v Ježíšovo učení také zásah nadpřirozena, dotknutí se Boha. Hlavní překážkou v kreativitě viděla pak strach z neznáma a nejistotu, kterou přináší potlačení ega a uvolnění. Důležitou podmínkou kreativity je setrvání po jistý čas ve stavu, při němž jsou potlačeny všechny vjemy z okolního prostředí, při kterém vstupuje do vědomí představa o díle. O tomto stavu mluvila jako o ‚prázdnotě‘

¹⁸⁰ RANK, Otto. *Art and artist: creative urge and personality development*. New York: Norton, 1932. In: GLOVEROVÁ, Nicola. Art, Creativity and the Potential Space. In: *Psychoanalytic aesthetics: The British school* [online]. Nedatováno.

¹⁸¹ [Srov.] DRAGSTEDTOVÁ, Naomi R. Creative Illusions: The Theoretical and Clinical Work of Marion Milner. *The Journal of Melanie Klein and Object Relations*. Binghamton: ESF Publishers, 1998, č. 16/3.

¹⁸² [Srov.] EIGEN, Michael. *The psychoanalytic mystic*. New York: Free Association Books, 1998. In: RAABOVÁ Kelley A. Creativity and Transcendence in the Work of Marion Milner. *American Imago* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000, č. 57, vyd. 2.

¹⁸³ EHRENZWEIG, Anton. *The Creative Surrender*. *American Imago*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1957, č. 14, vyd. 3.

(emptiness) nebo jako o ‚čekání v očekávání‘ (expectant waiting), v takovémto bodě je možné dosáhnou přesahu sebe samého a je podobný stavu meditace.¹⁸⁴

Jedním z tvrzení M. Milnerové je to, že kreativita se projevuje v umění tak, že umělec vytvoří symbol pro určitý pocit či prožitek. Nutně se tedy stává každé umělecké dílo symbolem. Náboženství nám přináší symbol pro Boha a umění zas symbol toho, jaké to je být naživu. Náboženství a stejně tak i umění fungují ve světě iluze, ale pomáhají nám přijmout jak iluzi, tak deziluzi. Paradox kreativity je v tom, že boží hranice mezi self a tím ostatním, při čemž onu hranici stále udržuje. Proces kreativity je podle ní hlavně duchovním procesem. Milnerová přímo říká: „(...) to, co jsou verbální koncepty pro vědomý život intelektu, co jsou vnitřní objekty pro nevědomý život instinktu a fantazie, to jsou umělecká díla pro vědomí život citů; bez nich by byl život žit jen slepě, slepě přetrpěn.“¹⁸⁵

Vnímání vnějšího světa samo o sobě je kreativní činností, aktem imaginace. Tento stav zažívají hlavně děti, ale v dospělosti se ztrácí pod nátlakem účelnosti. Milnerová tvrdí, že schopnost kreativity vzniká otevřením se nevědomým procesům. V jejím pojednání o Blakeových obrazech je Ježíš symbolem imaginace, která otvírá cestu ke kreativitě. Díky imaginaci jsme schopni vidět svět jinak, jinak ve smyslu přesáhnouti sebe a mystického zážitku. Nutné je však vyvážená přítomnost mužského a ženského prvku pro plné rozvinutí tvořivosti. Stejně tak je nutné pro tvořivost poznání a zahrnutí vlastní ničivé, destruktivní stránky pro prožitek transcendence a umožnění kreativního zážitku. Mužský prvek spojovala s vnějším reálným světem, který nutí člověka podříditi se určitým pravidlům. Naopak ženský prvek spojovala s nadpřirozenem, transcendencí a podporou. Kreativitu a transcendenci však nepovažuje za totéž. Oba dva fenomény se spolu střetávají někde a pomezí vědomí a nevědomí. Zde zřejmě můžeme najít velice podobnou myšlenku k teorii D. Winnicotta o vztahu pravého self a kreativním způsobu života. Dle Winnicotta je možné, aby se projevilo pravé self jen v případě, že jsou naplňovány potřeby dítěte, subjektu. Pokud tomu tak není, je nutno překrýt své pravé self falešným self, díky němuž se může vypořádat s nedostatečnou péčí a při tom zůstat soudržné. Nepravé self nepřijímá svou závislost na ostatních, je pseudo-samostatné. Toto můžeme přirovnat představě M. Milnerové o mužském prvku, který indoktrinuje pravidla, čímž zabraňuje průchodu živosti a kreativity. Pro autentický život je tedy nutný ženský prvek. U Winnicotta jej představuje pečující matka, která dává dítěti žít iluzi jeho omnipotence, u Milnerové je to zase určitý druh transcendence. U Milnerové také narážíme na jistý pomezí prostor mezi

¹⁸⁴ DRAGSTEDTOVÁ, Naomi R. Creative Illusions: The Theoretical and Clinical Work of Marion Milner. *The Journal of Melanie Klein and Object Relations*. Binghamton: ESF Publishers, 1998, č. 16/3. In: RAABOVÁ Kelley A. Creativity and Transcendence in the Work of Marion Milner. *American Imago* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000, č. 57, vyd. 2.

¹⁸⁵ MILNEROVÁ, Marion. *The suppressed madness of sane men: forty-four years of exploring psychoanalysis*. New York: Methuen, 1987.

vědomím a nevědomím, kde se objevuje kreativita a transcendence. Winnicott nekladl svůj potenciální prostor mezi vědomí a nevědomí, ale mezi vnitřní a vnitřní svět. Kreativita nebyla dle něj něco, co má nám má být sesláno v tichém očekávání, ale něco, co má být aktivně nalezeno pomocí hry.

Ve své knize *An Experiment in Leisure*¹⁸⁶ a později v knize *On Not Being Able to Paint*¹⁸⁷ předkládá pohádku o kostlivci, kterého vytáhli na hladinu a rozvíjí se příběh, jak se tam dostal. Kostra je symbolem autority, pořádku a pravidel, která přetváří dle svého, nejsou však podporující. Síla působící shora pak zamezuje proudu života a pohybu pocitů. Jedinou možností je tuto tyranii potopit na dno oceánu.

Ve své poslední práci *Eternity's Sunrise*¹⁸⁸ popisuje jev kterému říká ‚Answering Activity‘. Popisuje jej jako něco, co není self (já) v pravém smyslu, ale pomáhá řídit náš vlastní život. Má pro něj mnoho označení jako např. ‚dobro a soucit‘, ‚boží láska‘, ‚milost‘, ‚tělo Boží‘, alternativně: ‚vnitřní druhý‘, ‚vnitřní hlas‘, ‚tvořivé nevědomí‘ nebo ‚dobrý internalizovaný objekt‘. A. A. je spojeno s tělem a plně jej pocítíme, když se na naše tělo soustředíme, což označuje Milnerová jako inkarnaci. Popisuje tento stav jako sestoupení imaginativního těla zpět do těla z masa a kostí. Tento přístup opět zřejmě pochází z Buddhismu a meditace. Tímto způsobem pak mohla zažívat ‚prázdnotu‘, kdy utichnou všechny vnitřní dialogy a nevnímá pomocí očí žádný obraz. ‚Prázdnota‘ je podle ní cestou k pocítění A. A., která je vnitřním průvodcem situovaným v těle, díky kterému můžeme dojít k poznání ‚vyšší moci‘ nebo vesmírného vědomí. Milnerová vymezuje *tvořivé nevědomí* vůči Freudovu nevědomí, ze kterého jsou vytěsněny nežádoucí obsahy vědomí a pudy. Tvořivé nevědomí (A. A.) má svou živost samo o sobě nezávisle na nás, i když je součástí našeho já. Prázdnota stejně tak jako tichá modlitba jsou pro Milnerovou prostředky k dosažení tvořivého nevědomí. Tvrdí, že člověk má přirozené nutkání k transcendenci, které ještě v dětství silné, později slábne. V dílech M. Milnerové se vždy objevuje cesta k dosažení integraci, celistvosti osobnosti a zážitku. Tuto cestu můžeme nahlížet jako teologickou i psychologickou, není v nich větší rozpor.¹⁸⁹

2.3.1 Názorové odlišnosti M. Kleinové, D. Winnicotta a M. Milnerové

Winnicott s Kleinovou se soustředili na pre-oidipovské období a na vztah dítěte s matkou, která mu má usnadnit vstup do života a bytí. Upouští od předešlé temné podstaty člověka. Spíše než dítě, které je plné vnitřních konfliktů a jehož

¹⁸⁶ [Srov.] MILNEROVÁ, Marion. *An experiment in leisure*. New York: St. Martin's Press, 1937.

¹⁸⁷ [Srov.] MILNEROVÁ, Marion. *On not being able to paint*. London: Heinemann Educational, 2. vyd., 1971.

¹⁸⁸ [Srov.] MILNEROVÁ, Marion. *Eternity's sunrise: a way of keeping a diary*. New York: Routledge, 2011.

¹⁸⁹ [Srov.] RAABOVÁ Kelley A. Creativity and Transcendence in the Work of Marion Milner. *American Imago* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000, č. 57, vyd. 2.

chování je řízeno pudy, viděl Winnicott dítě jako stvoření s vrozeným talentem, který je později naplňován. Jeho přínosem pro analytickou práci je odvedení pozornosti od sexuality a konfliktu k potřebám dítěte.¹⁹⁰

Melanie Kleinová tvrdila, že symboly si vytváří dítě ve své fantazii v paranoidně-schizoidním období jako obranu proti persekutivním objektům – matčině tělu. Snaží se najít zástup pro ‚špatné předměty‘, které mají být nahrazeny ‚dobrymi předměty‘, které mu přinesou uspokojení. Většinou však toto zastoupení selhává a nemluvně je nuceno hledat další symbol. Kleinová dále tvrdí, že: „vytváření symbolů je základem všech nadání.“¹⁹¹ Milnerová v této věci akcentuje roli stádia před rozdělením já od ne-já a jeho vliv na další vývoj, bez kterého by nebyly možné žádné procesy introjekce ani projekce.¹⁹²

Kleinová zdůrazňovala hru jako prostředek ke komunikaci s malými pacienty. Winnicott jako prostředek k tomuto účelu vytvořil ‚čmárací hru‘. Tato hra umožňuje nahlédnout terapeutovi do světa pacienta hravým a uvolněným způsobem. Terapeut kreslí čáru a klient k ní přidá vlastní. Takto vznikají obrázky, do kterých je otisknuto klientovo nevědomí a terapeut může vypořádat různé symboly, které poté nějak rozvádí, či nikoliv.¹⁹³

Winnicott a Milnerová, i když vycházejí z práce Melanie Kleinové, rozcházejí se ve svých pracích v několika bodech. Winnicott a Milnerová nesouhlasí s názorem, že procesy objektních vztahů pracují od narození, nepřijímají destruktivní ‚instinkt smrti‘, pudu, který nutí ničit, paranoidně schizoidní pozici, která se vztahuje k rozlišování dítěte na dobré (libé, uspokojující) a zlé (nelibé, trýznící), a tvrzení, že závist je vrozená. O depresivní pozici dítěte, kdy si uvědomí objekt jako celistvý a nerozdělený na špatné a dobré, referuje Winnicott jako o stádiu znepokojení, tedy termínu, který není zatížen psychopatologickým vyzněním. Winnicott sám pak kritizoval to, že jak Freud tak Kleinová se příliš spoléhají na roli dědičnosti a posunují do ústraní prostředí. Jelikož si byl vědom velké závislosti nemluvně a tvrdil, že žádné vnitřní fantazie v nejranějším období života neprobíhají, vystavěl teorii přechodových objektů a potenciálního prostoru, která měla tyto problémy překlenout. Podle Kleinové dítě disponuje již od narození nevědomou fantazií, která je podněcována pudově. Fantazie směřuje k uspokojení puzení adekvátním předmětem. Prvotní fantazie dítěte jsou tedy ve smyslu vědomí úst a prsu, který uspokojí jeho puzení ke krmení. Dítě si vytváří vlastní vnitřní svět, který je vystavěn na komplexní interakci mezi vnitřními a

¹⁹⁰ [Srov.] SLOCHOWER, Joyce. *D.W. Winnicott: Holding, Playing and Moving Toward Mutuality*. In: CHARLES, M. *Introduction to contemporary psychoanalysis: Defining terms and building bridges* [online]. New York: Taylor & Francis Group, 2018.

¹⁹¹ KLEINOVÁ, Melanie. The Importance of Symbol-Formation in the Development of the Ego. *The International Journal of Psychoanalysis*. Oxford: Taylor & Francis, 1930, č. 11.

¹⁹² [Srov.] GLOVEROVÁ, Nicola. Art, Creativity and the Potential Space. In: *Psychoanalytic aesthetics: The British school* [online]. Nedatováno.

¹⁹³ [Srov.] Tamtéž.

vnějšími jevy. Hlavní roli zde však hrají vnitřní nevědomé fantazie, které rozhodují o tom, zda bude jev z vnějšího světa přijat do vnitřního světa, nebo jestli bude vnitřní jev promítán do vnějšího světa.¹⁹⁴

Winnicott na rozdíl od Kleinové věřil, že něco jako láska, morálka a dobro není dítěti vtiskováno, ale je v něm nalézáno.¹⁹⁵ Díky dětské živosti a spontánnosti je umožněno těmto kvalitám, aby se v něm projevíly. Naproti tomu tvrdí, že zlost a nenávisť nejsou přirozeností dítěte. Vztek je spíše reakcí než vlastností. Jedná se o obranu proti traumatu a prostředí, které zkrátka není ‚dost dobré‘.¹⁹⁶

Místo dítěte v depresivním stádiu nám D. Winnicott předkládá dítě, které začíná být schopno zajímat se o ostatní, především pak matku. Stejně tak matka se pro něj stává pečovatelem, který je instinktivně dost dobrá v rozpoznávání a uspokojování potřeb dítěte. Pouze nemocné a velmi stresované matky toho nejsou schopny. Není to tak, že by matku naprosto idealizoval, sám tvrdil, že matka má mnoho důvodů své dítě nenávidět. Přesto i takováto matka může jako rodič uspět.¹⁹⁷

Kelley Raabová tvrdí, že největším rozdílem mezi Winnicottem a Milnerovou je pohled na self jedince.¹⁹⁸ Dle D. Winnicotta je self nekomunikovatelné. M. Milnerová zase tvrdí, že pokud je self pozorovatelné, je i poznatelné.

2.4 Závěr teorie objektivních vztahů

Prezentovali jsme a podrobili srovnání myšlenky představitelů teorie objektivních vztahů. Teorie D. Winnicotta, M. Kleinové a M. Milnerové se zaměřují hlavně na vývoj dítěte a jejího vztah k matce a vnějšímu, reálnému světu. Mezi vnější a vnitřní svět pak klade Winnicott potenciální prostor. Jejich názory rozcházejí v pojetí tvůrčí činnosti. Kreativita je podle Winnicotta a Milnerové hlavní podmínkou smysluplného a svobodného života, protože se projevuje v jakékoliv činnosti. V dalších kapitolách rozpracujeme návrhy, jak uplatnit výše zmíněné teorie ve výtvarné edukaci.

¹⁹⁴ [Srov.] GLOVEROVÁ, Nicola. Art, Creativity and the Potential Space. In: *Psychoanalytic aesthetics: The British school* [online]. Nedatováno.

¹⁹⁵ [Srov.] WINNICOTT, Donald W. The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development. *The International Psycho-Analytical Library*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1965, č. 64.

¹⁹⁶ [Srov.] SLOCHOWER, Joyce. *D.W. Winnicott: Holding, Playing and Moving Toward Mutuality*. In: CHARLES, M. *Introduction to contemporary psychoanalysis: Defining terms and building bridges* [online]. New York: Taylor & Francis Group, 2018,

¹⁹⁷ [Srov.] Tamtéž.

¹⁹⁸ RAABOVÁ Kelley A. Creativity and Transcendence in the Work of Marion Milner. *American Imago* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000, č. 57, vyd. 2.

3. Zrcadlení principů hry a teorie objektních vztahů v edukaci

Téma následující části bude způsob, jakým je možné použít principy, které vycházejí ze hry a názorů D. Winnicotta a M. Milnerové, ve výtvarné výchově a celém výchovně-vzdělávacím procesu. Pokusíme se odpovědět na otázku: Jaký člověk patří do současné doby a jakými prostředky k takovému člověku dospějeme. Závěry pak budou konfrontovány se současnou odbornou literaturou výtvarné edukace.

3.1 Principy výchovy vycházející ze hry a z názorů Winnicotta a Milnerové

Fenomén hry je velmi obsáhlou složkou činností a jevů lidského i zvířecího života. Čím komplexnější organismus, tím více hrových činností projevuje. Nezaměřená pohybová činnost, explorace, imitace, přehrávání, socializace, to vše spadá pod pojem hry. Názor, že hra je pouhé bezcílné a neúčelné naplnění volného času, je třeba zavrhnout. Hra je jedním z nejdůležitějších nástrojů učení a udržování kondice v oblasti fyzické i psychické, protože jejím prostřednictvím lze získávat a procvičovat motorické schopnosti, poznávat okolní prostředí, učit se novým vzorcům chování, udržovat ty staré a tvořit sociální vazby.

Jaký typ hry bude vznikat záleží a mnoha faktorech. Dá se předpokládat, že vznik hry závisí na stupni excitace organismu, při čemž se snaží dosáhnout jistého bodu rovnováhy. Pokud je živočich příliš rozrušen, vyvolává to u něj spíše exploraci, která vzrušení utlumuje. Při nízkém vzrušení a přílišném klidu pocituje živočich nutkání ke hře. Hlavními faktory jsou v tomto směru komplexnost organismu, jeho vývojová fáze, způsob jeho obživy, struktury jeho společenského chování a prostředí. U jednobuněčné améby těžko vznikne něco, čemu bychom mohli říkat hra. Její chování je ovlivňováno víceméně prostředím a je tudíž velmi předvídatelné. Na druhé straně spektra se zabýváme člověkem, u kterého jsou zahrnuty veškeré druhy her.

Jednou z prominentních kategorií her člověka je hra imitační a imaginativní. Vzhledem k tomu, že člověk je dle Aristotelových slov zoon politicon, jehož sociální život je velmi komplexní, vyzdvihuje tím imitaci nad rámec pouhého opakování s cílem naučení se nějaké dovednosti. V lidské společnosti je důležitým prvkem sociální role a imitací se jedinec naučí, co se od dané role očekává. Například tím, že si dítě hraje na učitelku, tříbí si tím představu o její roli, o tom co dělá, jak se k ní ostatní chovají, co si o ní myslí. Imitační hra je vázána na to, co o roli jedinec ví, co o ní slyšel a na to, co mu na ní přijde důležité. Imaginativní hra se liší od imitační hry v tom, že v imaginativní hře

jsou přehrávány děje, které se nikdy nestaly. Imitace se snaží být co nejvěrnějším zobrazením skutečnosti, u imitace jsou obsahy vcelku libovolné. I když se většinou vztahují ke skutečnosti, je skutečnost přetvářena, variována a přeskupována. Schopnost imitační hry je vázána na a schopnost vyšší mentální aktivity a schopnosti představovat si a symbolizovat vnější svět. Dle Jeana Piageta existují dva principy lidského vývoje – asimilace a akomodace. Pokud převládá akomodace, čili přizpůsobování se jedince jeho prostředí, objeví se imitace. Pokud převládá asimilace, čili začleňování prvků okolí do jedincových struktur, tak se objevuje hra. Tato hra má tendenci přetvářet to, co k ní doléhá z okolí, proto do ní můžeme zahrnout i imaginativní hru. S imaginativní hrou a jejími principy přichází též téma kreativity, vyjadřování se pomocí symbolů a využití principů hry ve výtvarné edukaci.

Schopnost mentální reprezentace jevů a předmětů, a symbolizace se zdá být jednou z nejdůležitějších schopností, kterými člověk disponuje. S tím souvisí schopnost reprezentace nepřítomných předmětů a jevů, imaginace a fantazie. Člověk je schopný zapamatovat si a znovu vybavit vjemy, které kdysi zažil. Dokáže též vytvořit jejich mentální obraz ve své mysli. Pro svou potřebu pak začíná člověk ve velmi rané fázi života používat něco jiného pro zastoupení určitého předmětu či jevu. Již představu nebo vzpomínku můžeme považovat za symbol, neboť zastupují něco jiného, než samy jsou. Tomuto fenoménu říkal D. Winnicott přechodové objekty a přechodové jevy.

Přechodové předměty zastupují svůj primární, původní předmět, který je však v danou chvíli jedinci nedostupný. Proto místo něj použije nějaký jiný, který v lepším případě má podobné kvality, jako původní předmět, ale nutně nemusí. Pro kojenecký věk člověka je dle D. Winnicotta příznačné to, že zažívá pocit omnipotence, tedy nerozlišuje vnitřní a vnější svět. Dle kojence je on sám všeho příčinou, nerozeznává mezi nalézáním a vytvářením. Pomalu se však z této iluze dostává do fáze deziluze díky tomu, že jeho matka již nenaplnuje jeho potřeby tak dokonale a okamžitě. Začne si uvědomovat, že je i svět, který je mimo něj a který je schopný ovládat jen do určité míry. V této fázi používá přechodové objekty, které mu opět dávají pocit omnipotence, všemocnosti. Příkladem je cíp deky, který dítě zřejmě používá jako zastoupení pro mateřský prs. I když matčin prs není zrovna dostupný, dítě použije jeho zastoupení, kterým je deka, kterou má zrovna na blízku a může jím uspokojit své potřeby. Winnicott poukazuje na to, že přechodový předmět není součástí vnitřního světa dítěte (jeho těla a představ) ani vnějšího světa (okolní, na jedinci nezávislá realita).

Dítě manipuluje s předměty obecně sdílené reality, ale při tom jim udílí obsahy své vlastní mysli. Tímto vytváří jistou pomezí oblast mezi vnitřním a vnějším světem, který nazýval Winnicott potenciálním prostorem. Potenciální prostor je pak místo, kde probíhá hra. Pokud rozvedeme pojem hry ve světle

strukturálního rozčlenění hry, pak v potenciálním prostoru probíhá hra s prvky explorační, pohybové, imitační, imaginativní a sociální hry. Dále je základem pro uměleckou tvorbu, konzumaci umění, náboženství a snění. Dítě postupně rozšiřuje spektrum přechodových objektů a jevů a ty se časem také ustalují. Navíc díky interakci s ostatními lidmi si jedinec utváří sdílené symboly, které jsou pro určitou skupinu společné, a díky ostatním lidem zakouší kulturní zkušenost. Díky kulturní zkušenosti může sdílet symboly s ostatními lidmi i svými dávnými předky.

Symbol se tedy utváří dvěma způsoby: buďto si jej vytváří dítě samo nebo jej přejalo. Fantazii z pohledu D. Winnicotta můžeme brát čistě jako projev vnitřního života. Místo pro fantazii je v našich myslích a je vcelku nepřenosná, těžko se dá sdílet. Pro sdílení naší fantazie musíme opět použít symbolů, které nebudou nabývat přesně kvalit našich fantazijních představ. Fantazie je místo naprosté svobody, místo naplnění všech našich tužeb, místo omnipotence. Je to místo, do kterého můžeme chodit pro inspiraci a uvolnění, ale pokud na fantazii stavíme náš celý život, je to známka nemoci. Winnicott říká, že fantazie má co do činění s realitou méně než snění. Snění reinterpretuje a přetváří vzpomínky na naše zážitky ve vnější, sdílené realitě. Fantazie je od reality odříznuta, i když je těžké vymyslet něco zcela nového. Alespoň fragmenty našich představ jsme již museli vnímat ve skutečném světě. Zdá se, že D. Winnicott mezi pojmy imaginace, obrazotvornost, představivost a fantazie se nehledá významové rozdíly, ačkoliv jsou kolegy z hlubinné psychologie popisovány.

Z analýzy Winnicottovy teorie o potenciálním prostoru a komparací s psychologickým náhledem na fenomén hry, projevuje se rozdíl mezi imaginací, jakožto projevem čistě vnitřního světa, a imaginativní hrou, která probíhá na hranici vnějšího a vnitřního světa v potenciálním prostoru. Hra v potenciálním prostoru dle Winnicotta funguje jakožto princip testování reality, hledání vlastních limitů vůči vnějšímu světu. Potenciální prostor má velký význam v tom, že nám předkládá prostor, do kterého člověk pomocí vědomě či nevědomě vytvořených symbolů dává nahlédnout do svého vnitřního světa.

3.1.1 Principy hry ve výchově-vzdělávacím procesu

Pro hru jsou typické některé znaky. Winnicott říká, že hraní probíhá v určitém časovém úseku a v podmínkách důvěry. Je pro ní nutné uvolnění, tedy oproštění se od účelnosti a smyslu konání. Mohou být přítomna i pravidla, která eliminují děsivost hry, tedy nejistotu v tom, kam nás hra zavede. Tento přístup vcelku koresponduje s charakteristikami hry od Rogera Cailloise.

R. Caillois	D. W. Winnicott
Hra je svobodná.	Probíhá v prostředí důvěry.
Je vydělená z každodenního života.	Je situována v potenciálním prostoru.
Je nejistá ve smyslu průběhu a výsledku.	Není vázána na účelnost a cíl.
Je neproduktivní.	Výsledek tvůrčí činnosti není podstatný.
Je podřízena pravidlům.	Pravidla pomáhají předejít děsivosti hry.
Je fiktivní.	Pro účastníky hry je hra velmi reálnou.

Tabulka 2. Charakteristika hry Rogera Cailloise vs. Donalda Winnicotta.¹⁹⁹

V posledním bodě se Winnicott a Caillois rozcházejí. Obě dvě tvrzení jsou v zásadě správná, jde spíše o úhel pohledu. Z objektivního hlediska je hra fiktivní – rodič pozoruje svou dceru, jak si hraje na piráta. Z pohledu subjektivního je hra reálná. Dcera ze svého pohledu je pirátkou. Jelikož při hře vzniká potenciální prostor, mohou jej psychologové a terapeuti používat ke komunikaci s pacientem.

3.1.2. Umění, kreativita a umělecké projevy

Dle Winnicotta a Milnerové má člověk potřebu tvořit, která vychází již z prvotní kreativity. I když kreativita prolíná veškeré lidské snažení, je zřejmě nejvíce patrná v umění. Smyslem umění pak není znovu vytvořit ztracený objekt, jak tvrdí Melanie Kleinová. Smyslem je samotný proces tvorby. Vytvořený artefakt je záznamem o autorově kreativním procesu, ale spíše náš pohled na něj mlží a znepřesňuje. Milnerová tvrdí, že umění vytváří symboly pro to, jaké to je být naživu, pro naše pocity a zážitky. Prostřednictvím symbolů pak můžeme rozklíčovat to, co autor o svém vnitřním světě zamýšlel sdělit, i co přímo sdělit nechtěl. Tvůrčí vyjádření totiž prolíná jak vědomou, tak nevědomou složkou lidské psyché. Pro tvůrčí proces se pak zdá být důležitější nevědomá složka, ať je už jakékoliv povahy. Pro hru je jednou z podmínek vzniku oproštění se od smyslu a účelu. V tvůrčím procesu zas D. Winnicott vyžaduje uvolnění a M. Milnerová je to zas tiché očekávání blízké meditaci.

Symboly se díky potlačení vědomé složky derou na povrch ať už z nevědomí, kde jsou všechny naše potlačené obsahy (Freud), kolektivního nevědomí, jakožto nahromaděné zkušenosti lidského pokolení (Jung), z pravého self (Winnicott) nebo nadpřirozeného zdroje (Milnerová). Pokud tvůrce pracuje se symboly, které

¹⁹⁹ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. In: VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 15-16.

jsou pro něj vědomé nebo obecně sdílené, může s nimi tvořivě pracovat tak, že je interpretuje, pozměňuje, dává je do nových souvislostí. Toto však závisí na schopnosti širšího rozhledu, který souvisí se složkami, které jsme popsali výše. Díky Marion Milnerové můžeme lépe pochopit význam náboženského zážitku, který se podle D. Winnicotta nachází v potenciálním prostoru. Milnerová říká, že umělec vytváří symboly pro své vlastní životní zkušenosti. Naproti tomu náboženství je symbolem pro Boha. Poukazuje na paradox umění, které neustále boří hranice mezi self a vnějším světem, při čemž tuto hranici samo udržuje a definuje. Tento paradox můžeme vztáhnout i ke spojitosti self a nadpřirozena. Winnicott v náboženství viděl spíše jistý druh sociální hry, která se děje v potenciálním prostoru. Náboženství vlastně testuje vnější realitu a náš vztah k ní. Sdílení potenciálního prostoru v náboženství mnoha jednotlivci mu dodává na reálnosti. Tímto však nijak neznevažoval pozici náboženství. Tím, že jej začlenil do potenciálního prostoru, jej vlastně klade na úroveň hry a umění, které jsou pro smysluplný a tvůrčí život podmínkou.

Význam zážitků, které pocházejí z potenciálního prostoru, je pro lidské bytí nedozírný. Význam hry, uměleckého a náboženského zážitku je z pohledu D. Winnicotta srovnatelný a všechny tyto činnosti jsou svými podmínkami vzniku, průběhu a výsledku analogické. Všechny se odehrávají na pomezí vnějšího a vnitřního světa. Týkají se samotné životní síly a chuti být naživu. Něčeho, co nám dává podnět zakoušet život a nevzdávat se ho, nepropadat beznaději, pocitu marnosti, bezcílnosti a prázdnoty. Winnicott tento jev nazýval ‚pravé self‘. Pravé self bývá překryto vrstvou ‚nepravého self‘. Nepravé self je vytvořeno jako obrana proti vnějším nepříjemným vlivům a frustraci. Nepravé self je konformní a projevuje se velkou vlídností. Tato maska usnadňuje člověku interakci mezi ním a vnějším světem, především pak ve vztahu k ostatním lidem. Jedinec, který žije dle svého pravého self, žije tvořivě, ať již dělá právě cokoli. Výraz tvořivost, který používá Winnicott, by měl být pro potřeby výuky výtvarné výchovy jiným, výstižnějším. Slovo tvořivost je vzhledem ke svým konotacím s vytvářením a produkcí nějakého artefaktu, něčeho nového, vcelku zavádějící. Fenomén, ve kterém jde o žití života v souladu se svým nejlepším přesvědčením a svými nejnítějnějšími mentálními projevy ‚já jsem‘, by mohl být nazván spíše autenticitou. Slovo tvořivost k sobě váže ‚vytvoření něčeho‘, zatímco autenticita se váže spíše na proces, na dění než na výsledek. Žití pravého autentického self je spojené s prvotním tvořením, zážitkem omnipotence. Toto pojetí má blízko k výkladu G. W. F. Hegela z Fenomenologie ducha, kdy ráb (poddaný) se díky své tvořivosti stává svobodnějším oproti jeho pánovi, který se stává závislým na rábově práci.²⁰⁰ Z pohledu Piagetovy teorie by se jednalo o převahu asimilace nad

²⁰⁰ SOBOTKA, Milan. *Dialektika pána a raba* [online], 2018.

akomodací, jež dává podnět pro vznik hry. Vycházejme tedy z myšlenky, že autentické bytí / tvořivý život je jedním z velkých cílů postmoderní doby.

„Když už člověk jednou je, tak má koukat, aby byl. A když kouká, aby byl a je, tak má být to, co je, a nemá být to, co není, jak tomu v mnoha případech je.“ – Jan Werich.

3.2 Jaký člověk patří do současné doby?

Abychom mohli pokračovat dále k tématu smyslu výtvarné výchovy, zamysleme se nad tím, jaký by měl být člověk dnešního postmoderního světa. Spíše bychom se měli asi ptát, jaký dnes může být, než jaký by měl být. Člověk není pouze zoon politikon ale i dle J. Huizingy zoon ludensis.²⁰¹ Člověk dle Huizingy postavil celou svou kulturu na principech hry. Z pravěkých her a malých rituálů, které se odehrávaly v určitém čase a v určitém prostoru, kde vládla jiná pravidla než pro okolní každodenní svět, a jež provázely pocit radosti a vzrušení, se pomalu rodily náboženské kultury. V tomto období lidské historie se lidé identifikovali spíše s přírodními silami a se společenstvem než s vlastním individuem. Ve starověku následoval vznik prvních civilizací, které byly založené na náboženství, vládě kněžích. Pozdější panovníci odvozují stále své právo na vládu od božských entit. V této době se člověk identifikuje jako nástroj boží vůle. V období antického Řecka a Říma se konečně začíná objevovat princip individualizace a demokratizace. Tyto principy však dnes vyznívají pokrytecky, když si uvědomíme, že kolébky západní kultury byly otrockou společností. Pravím a nezkaženým přínosem antiky je vědecký přístup k chápání světa založený na logickém uvažování a pozorování. Středověk znamenal spíše krok zpět k podřízenosti božské entitě. Velkou změnu přinesl až humanismus a renesance. Po dlouhotrvajícím období vzhlížení k Bohu se člověk začal soustředit opět na sebe. Toto se ještě jednou obrátilo v období baroka, ale od časů osvícených panovníků se díváme na člověka svobodného, sebevědomého, racionálního a tvořícího. Zároveň s tím vznikla otázka, jak může být svobodný v soužití s druhými lidmi. Není to tak, že kde končí moje svoboda, začíná svoboda někoho jiného? Filosof Jan Sokol zkoumá fenomenologicky téma svobody. Podle jeho názoru je třeba rozdělit tři druhy svobody:

- „svobodu jako absenci překážek;
- svobodu jako možnost volby a
- hru jako setkání a střetnutí dvou svobod, které si navzájem tvoří a nabízejí své možnosti.“²⁰²

²⁰¹ [Srov.] HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000.

²⁰² SOKOL, Jan. *Jak vypadá svoboda?* [online]. 2014.

Při aplikaci prvních dvou pojetí svobody zjišťujeme, že se nám úplná volnost i neustálé vybírání za chvíli omrzí. Při třetí možnosti jsou sice dána určitá pravidla, která se mohou zdát jako překážka, či odstranění určitých možností. Na druhou stranu eliminují nebezpečí a nahodilost. Hra se vyznačuje pravidly, nestranným soudcem a spravedlností. Význam těchto principů je nedocenitelný v reálném světě, kde jde o život a není možnost hru rozehrát znovu. Čím je lepší hra, tím větší je i svoboda, při čemž hra nebude nikdy dokonalá. Z pohledu psychologie hry bychom ji označili jako sociální hru, z filosofického pohledu jde o otázku společenské smlouvy.

Sociální hra se neustále měnila a různě nahlížela na to, jak přísná pravidla bude mít a zda upřednostní spíše jednotlivce a jeho individuální schopnosti nebo jej podřídí zájmům skupiny. Od doby, kdy dle Francise Fukuyami skončily dějiny, tedy od pádu železné opony, neměla ideologie neoliberalismu a kapitalismus v anglo-americkém smyslu žádnou alternativu. Jak se tedy hraje neoliberalismus? Základem je důraz na lidskou individualitu a jeho schopnosti. Pravidel je co možná nejméně, aby nebránily růstu lidského potenciálu, přičemž se na jejich tvorbě podílejí téměř všichni hráči. Kladen je důraz na rovnoprávnost všech hráčů. V posledních letech prochází neoliberalismus krizí způsobenou globalizačními tendencemi a vzestupem Indie a Číny.²⁰³

D. Winnicott by mohl tvrdit, že zřejmě toto je ta pravá doba pro možnost projevení pravého self a tvořivý způsob života. Nyní je správná chvíle pro to žít s pocitem smyslu plnosti a autenticity, naplněnosti a radosti. Jedinec se již mohl odpoutat od většiny nesmyslných společenských limitací. Do jisté míry tomu tak je i s limitacemi individuálními a materiálními. Až časem se ukáže, zda bude lidstvo vnímat tuto dobu jako stejně svazující a nesvobodnou jako se my teď díváme na feudální středověk. Ovšem dá se říci, že středověký člověk, pro něž nebyla individualita a tvořivost hodnotou, který byl naprosto oddán svému pánu a Bohu, nežil autenticky?

3.3 Jakého člověka má tedy dnes výchovně-vzdělávací systém produkovat?

Pro zodpovězení této otázky je důležité uvědomit si, že dnešní svět dává člověku mnoho možností, ale také povinností. Hází mu na záda váhu celého jeho života, kterou nelze na nikoho svalit. Dnes nevychováme dítě pro to, aby bylo dobrým poddaným, dobrým vojákem či dobrým dělníkem. Vychováváme jej pro to, aby bylo dobré samo pro sebe, pro svůj vlastní život. Aby mohlo žít plnohodnotně a jeho potenciál se mohl co nejvíce rozvinout. S tím souvisí rozvoj jeho poznání okolního světa a sebe sama v celém možném spektru. Nejedná se pouze o

²⁰³ [Srov.] GAMBLE, Andrew. The western ideology. *Government and Opposition* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, č. 44.

racionální, logické poznání jevů a vztahů, ale i emocionální a afektivní hledisko, které nám dává zažít subjektivitu, lidskost a odlišuje nás od věcí. Musí být i dostatečně sebevědomé, aby přetvářelo své okolí a popřípadě i sebe. Tímto propojuje svůj vnitřní svět představ a vnější svět a dosahuje jistého potvrzení své svobody a autentičnosti. Zároveň si jedinec musí být vědom předností toho, když přistoupí na ‚hru‘, aby jí ostatním nekazil, spoluutvářel ji a mohl v ní také najít oporu. Herbert Read by toto nazval individualizací a integrací.²⁰⁴

3.3.1 Jak má výchovně-vzdělávací systém takového člověka produkovat?

Používáme zde slova produkovat, abychom upozornili na dvě fakta:

1. Výchovně-vzdělávací systém nedostává na začátku nádobu k naplnění, tabulu rasu, nýbrž malého člověka, který sám třídí své poznatky a jistými již disponuje. Cítí, má svá vlastní přání, preference, určité schopnosti i handicap. Práce s takto variabilním materiálem je vždy nejistá. Nejde předělat k dokonalosti, jde pouze usměrňovat, podporovat a vést.
2. Produkováán může být stroj, nikoli živoucí, tvořivá bytost. Vzhledem k rostoucímu významu strojů ve světě by se měl člověk snažit od nich co nejvíce lišit. Být tvořivý a ne schematický, cítit a ne identifikovat, užívat a ne být užíván, být jedinečný a ne standardizovaný a nahraditelný. O to více bychom se měli snažit o tvořivost v souvislosti s tvrzením, že používání moderních technologií ničí kreativitu.

3.3.2 O imaginaci a tvořivosti

Je imaginace důležitá pro dnešní svět, který se zdá být zaměřen spíše na utilitu, racionálnost a vnější reálný svět? Není to tak, že děti pouze odvádí od učení a práce? Pokud shrneme předešlé řádky, zjišťujeme, že význam imaginace je velký, protože je prvopočátkem jeho svobody lidského jedince. Není to tak, že vše, co člověk stvořil, bylo nejdříve součástí imaginace? Je možné postavit hrad z písku a předem nemít představu, co budu dělat nebo co vlastně hrad z písku znamená? V imaginaci /fantazii/představivosti, tedy ve svém vnitřním světě, je člověk naprosto svobodný. Dá se předpokládat, že zde existuje vědomá a nevědomá složka fantazie, jejíž kořeny sahají kamsi do potlačených vzpomínek, kolektivního nevědomí, či k vědomí kosmickému. Kam přesně, to nikdo neví. Skrytých obsahů z těchto sfér se dá dosáhnout jistým stavem uvolnění, zdá se, že přicházejí libovolně samy. Tento princip personifikovali již dávní umělci jako své Múzy, které přinášejí inspiraci. I když se člověk pohrouží do oceánských šířek fantazie, nedá se o něm říci, že je kreativní ani svobodný. Jeho touhy a fantazie jsou uvězněny uvnitř jeho mysli a člověk, který se může projevit pouze ve své

²⁰⁴ [Srov.] READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.

fantazii, je zajatcem své mysli. Způsob, jak se ze zajetí vnitřního světa vymanit nabízí imaginativní hra. Pro výchovu a vzdělávání je tedy důležité fantazii a obrazotvornost podporovat. Bez dostatku vnějších podnětů k tomu však samo nedojde. Svědky nám jsou děti z kojeneckých ústavů, které měly jen velmi málo podnětné prostředí pro svůj rozvoj. Mají malou obrazotvornost a hra u nich začíná daleko později než u dětí z podnětného prostředí. Musíme však dítě vést k tomu aby nezůstávalo pouze ve vnitřním světě, ale tvořilo most pro komunikaci svého vnitřního světa s tím vnějším, sdíleným světem.

3.3.3 Imaginativní hra jako most mezi vnitřním a vnějším

Tam, kde vzniká imaginativní hra, tam vzniká i potenciální prostor a jsou používány symboly. Toto se děje již ve velmi raném věku dítěte. Při imaginativní hře používá předměty, kterým dává význam něčeho jiného, původního předmětu, který zastupují. Díky tomu zažívá znovu pocit omnipotence, vlády nad vším, a jednoty vnitřního a vnějšího světa. Tento potenciální prostor je důležitý v tom, že má vliv i na vnější svět, že je ostatními lidmi pozorovatelný a mohou do něj též vstupovat. Člověk díky imaginativní hře přetváří vnější reálný svět se svými vlastními těžko změníitelnými kvalitami na svět, který je jeho nitru bližší, uspokojuje jeho touhy, dává mu moc překlenout frustraci z toho, že nevládne nad vším. Alespoň trochu může být vnější svět dle jeho představ. Zde již můžeme mluvit o tvořivosti. Tvořivosti, která nemá význam ve vytváření artefaktu, ale v činnosti, kterou může být cokoliv. Tvořivě žít znamená vkládat do vnějšího světa svoje vlastní obsahy z našeho vnitřního světa a tím ho přibližovat sobě. Můžeme nejen tvořivě něco dělat, dá se i tvořivě vnímat. Pro člověka, který nežije tvořivě, se svět zdá plný omezení, která nejdou překlenout. Je nenaplnující a nevládný. Vůči takovému světu si pak vytváří mnoho psychických obran, které jej chrání před frustrací. Žije své nepravé self a pravé self uniká do fantazie.

Jazyk, kterým komunikuje vnitřní a vnější svět, je jazykem symbolů, zástupných předmětů a jevů – přechodové předměty a jevy. Jedná se o předměty a jevy, kterým jsou dány jiné významy, než kterými doopravdy jsou. Těmto významům pak rozumí pouze ti, kdo sdílejí společný potenciální prostor. O vzniku potenciálního prostoru mohou vznikat záznamy v podobě různých artefaktů. Samotná imaginativní hra ale i artefakt vypovídá o tom, co se děje v lidské mysli. Toho pak může využít jedinec k tomu, aby se vyjádřil a reflexí od ostatních se ujistil o své autentičnosti; a stejně tak i terapeuté, kteří tímto způsobem s pacientem komunikují, mohou nahlédnout i do podvědomí klienta. Pouze to, co je reflektováno zpět, potvrzuje to, že má člověk na něco vliv, že je pravdivý a skutečný. Velmi cenným faktorem je zde kulturní zážitek. Kulturní zážitek má přesah přes hranice místa i času. Díky němu můžeme sdílet potenciální prostor

s lidmi dávno mrtvými i ještě nenarozenými. S lidmi, kteří žijí za rohem, nebo i na opačném konci zeměkoule.

Pro výchovu a vzdělávání je tedy důležité hlavně nebýt důvodem vytvoření obranné reakce, vytvoření nepravého self. Potenciální prostor by měl vznikat spontánně a navíc zaniká při přílišné pudovém hnutí (strach, podráždění, smutek atd.). Proto se jen musí dát dětem prostor k tomu, aby si jej sami vytvořili, sdíleli ho s ostatními. Můžeme vytvářet svůj potenciální prostor a čekat, zda do něj ostatní vstoupí, nebo musíme být přijati do potenciálního prostoru ostatních. Dětem můžeme však pomoci s rozuměním naší kulturní zkušenosti.

Pokud si připomeneme tabulku vlivů rodičovských postojů a zvyků na míru aktivity, originalitu a sociální obsah dětské hry, zjišťujeme že výsledkem permissivní výchovy je přesně člověk, kterého jsme si popsali výše: „Dítě společensky průbojné (přátelsky či agresivně), zvědavé, originální a konstruktivní při hře i celkovém chování.“²⁰⁵

Tohoto cíle se dá dosáhnout celistvou, smysluplnou a jasnou soustavou pravidel, které po dítěti požadujeme. Kontrola dítěte je přiměřená a nesvévolná (je vázána na předem daná pravidla a spravedlivá). Slovy, která by zřejmě použil Jan Sokol, musíme dítě vést k tomu, aby si správně hrálo. Aby rozumělo pravidlům a aby si ve hře našlo svůj ‚post‘.

3.4 Závěry pro výtvarnou edukaci

Musíme říci, že pedagog se k dítěti dostává, až když se vše podstatné pro jeho psychický vývoj událo. Ještě je ale hodně místa pro pozitivní ovlivnění i pro napáchání velkých škod. Winnicott tvrdí, že učitel má za úkol obohatit, psychoterapeut zas odstranit překážky v přirozeném vývoji. Pokud je to skutečně tak, musí být pedagoga práce daleko komplexnější, aby mohl efektivně obohacovat. Pedagog je kromě vedoucího, manažera a zprostředkovatele informací také ve své podstatě trochu spoluhráčem, rodičem a terapeutem. Nejzákladnější rolí, kterou na sebe pedagog bere, je role v rovině pečujícího rodiče.

3.4.1 Pedagog a rodičovská role při výuce

Pečující rodič vytváří podpůrné prostředí pro dítě (holding), ve kterém se může cítit naprosto bezpečně. Pedagog je naladěný na potřeby dítěte, aby si bylo jisté v tom, že může svobodně tvořit bez účelu a smyslu (omnipotence). Nechává dítě zažít ‚bezbrehost‘, ze které postupně začíná vykrystalizovat inspirace ve fantazii a obrazotvornosti. Zároveň s tím podněcuje u dítěte vnímavost

²⁰⁵ BALDWIN, Alfred. L. The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1949, s. 49-62.

k okolnímu světu. Dítě je konfrontováno s vnějším světem, jeho nároky a pravidly (deziluze). Ztotožnil bych tuto fázi s podáním námětu (úkol, cíle). Postupně vstupuje do dětské imaginativní hry a snaží se ji ovlivňovat tak, aby dítě přišlo na určitá omezení a pravidla, která jsou dána jeho snahou dítě obohacovat.

3.4.2 Pedagog a role spoluhráče ve výuce

V této chvíli na sebe bere pedagog roli spoluhráče. Nechává děti vytvářet svůj potenciální prostor a nacházet své přechodové objekty a jevy. Nejdříve by je měly tvořit samy, později až společně. Děti postupně nacházejí způsob, jak vytvářet symbol a měly by k tomu mít mnoho možností. Právě zde by měla vznikat imaginativní hra, zároveň i hra imitační a sociální. Díky tomu, že pomocí výtvarných technik vzniká artefakt, dítě okamžitě vidí zpětnou vazbu, která se zrcadlí v jeho díle. Pedagog, tím, že se zapojuje do imaginativní hry, může prohloubit efekt zrcadlení a dát dítěti ještě větší pocit autenticity a pravosti jeho projevu. S pravidly, které vycházejí z kulturní zkušenosti, musíme být ještě opatrní. Jejich přílišné prosazování může vyústit v regresi dětské tvořivosti, nechuti, či vytvoření obrané reakce, falešného self. Lekce výtvarné výchovy je při správném provedení jedinečnou ukázkou imaginativní hry. Pokud je provedena špatně, zůstává lekce pouze u imaginace, nebo je spíše netvořivou imitační hrou. Probíhá v určitém časoprostoru a má jistá pravidla, která se vztahují pouze na účastníky. Stejná pravidla již mimo tento rámec neplatí. Hlavním pravidlem hodiny výtvarné výchovy je téma a z něj vycházející námět a motivy.²⁰⁶ Díky tomu vzniká sdílený potenciální prostor, do kterého přispívají všichni za použití symbolů (tvarů, barev, kompozice). Pokud jsou všichni přítomni ochotni spolu sdílet potenciální prostor, mohou být mezi nimi vcelku věrně komunikovány obsahy jejich vnitřních světů, fantazií a představivosti. Vznikají při tom různé artefakty, které ovšem nejsou hlavní. Zaměření se na artefakt znamená odvrácení se od procesu tvoření. Přitom tvořivost je jednou z nejdůležitějších lidských vlastností, protože dává životu smysluplnost, ryzost, pocit svobody, chuť a sílu žít, vydání svého vnitřního světa tomu vnějšimu.

3.4.3 Pedagog jako poskytovatel kulturního zážitku

Pouze ti, kdo spolu sdílejí potenciální prostor, znají skutečný význam přechodových objektů a jevů. Pro větší srozumitelnost mezi více jedinci je nutné je rozšiřovat. Kulturu je možné považovat za jistý druh široce sdíleného potenciálního prostoru. Díky tomu, že pedagog má široké zkušenosti s kulturou, je schopen je předávat žákům. Tímto činí jejich vyjádření srozumitelnějším pro

²⁰⁶ [Srov.] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 45.

širší okruh diváků. Zároveň i žákům umožňuje lépe číst symboly ostatních a umožňuje jim sdílet potenciální prostor i s lidmi, které v životě nepotkali. Díky tomu mohou nahlédnout do vnitřního světa ostatních, nastává komunikace.

3.4.4 Pedagog jako terapeut

Pokud jedna z výše zmíněných fází selže, musí na sebe pedagog vzít i roli terapeuta. Terapeut působí individuálně na jednotlivce, nikoli na skupinu, protože předpokládáme, že skupina prošla zdárně přirozeným vývojem. Jeho práce spočívá v navození prostředí fáze, kde se stal problém. Buď se stává pečovatelskou osobou a navozuje podporující prostředí, či se stává spoluhráčem a snaží se o vytvoření sdíleného potenciálního prostoru nebo je učitelem a snaží se zpřístupnit kulturní zážitek, který byl dosud žáků odepřen. Role pedagoga jako terapeuta je však omezená na dění ve třídě. Pokud si dítě přináší problém odjinud, není možné jej vyřešit v hodině výtvarné výchovy. Je však možné problémy mírnit. Pokud bereme hodinu výtvarné výchovy jako zvláštní typ imaginativní/imitační/sociální hry, tak by sama měla podle D. Winnicotta působit terapeuticky.

3.4.5 Pedagog v roli přemoženého dospělého

Stejně tak jako krále lesa v posvátném háji lesní Diany, o kterém píše James Frazer ve svém díle *Zlatá Ratolest*, musí mladý člověk ‚zabít‘ dospělého, aby mohl nastoupit na jeho místo.²⁰⁷ Zabití mistra naštěstí zůstalo relikvií minulosti, ale princip je stále stejný. Mladí sebevědomí lidé, kteří jsou si jisti svými schopnostmi, se budou snažit podlamovat svrchovanost autorit. Je to cesta k vlastnímu dozrání, svobodě, sebepotvrzení, naprosté autonomie a autenticitě. Winnicott tvrdí, že dospělý (učitel, trenér atd.) nemohou v tomto směru uspět. Jedinou jejich možností je přežít ‚vlastní smrt‘, přečkat ji bez ztráty vlastní myšlenkové a citové integrity. Vidíme jakýsi paradox, že se dítě z naprosté volnosti a nespoutanosti vrací po dlouhé době zrání v podstatě do srovnatelného stádia, které ale nabývá nesrovnatelně vyšších kvalit. Všechna tato stádia se dají vztáhnout na výchovně-vzdělávací proces od školky po střední/vysokou školu, či na působení pedagoga v jedné třídě, školní rok, ale i jednu výukovou jednotku, dle potřeby.

²⁰⁷ [Srov.] FRAZER, James George. *Zlatá ratolest*. Praha: Československý spisovatel, 2012.

3.4.6 Shrnutí rolí dospělého a jim odpovídající aktivity dítěte

V následující tabulce jsou rozepsané fáze, kterými prochází dítě jak ve výuce, tak během celého svého života.

Role dospělého	Rodič	Spoluhrač	Učitel	Rival
Rámec zážitku (Winnicott)	Omnipotence	Potenciální prostor	Kulturní zkušenost	Syntéza všech
Zprostředkovaný děj (Psychol.)	Inspirace, motivace	Tvoření, zrcadlení	Obohacení, zrcadlení	Originalita, parafráze
Zprostředkovaný děj (Didaktický)	Nalezení tématu, vnímání	Experimentace, symbolizace	Komunikace	Kritika, parafráze
Rámec zážitku (Psychologický)	Fantazie	Imaginativní hra	Sociální hra	Syntéza všech
Předpokládaný stupeň vzdělávání	Předškolní vzdělávání	1. st. ZŠ	2. st. ZŠ	Střední škola

Tabulka č. 3. Fáze, kterými dítě v průběhu výuky i života prochází.^{208, 209, 210, 211}

3.4.7 Shrnující dodatek a dostatečně dobrý učitel

Může se zdát, že se všech těchto rolí nemůže pedagog plně chopit. Ovšem odkažme zde na Winnicottův optimistický náhled na problematiku výchovy. Matka jakožto pečovatelská osoba nemusí být naprosto bezchybná, přesná a precizní. Pro správný vývoj stačí, aby byla ‚dost dobrá‘. Dítě je komplexní bytost s velkým rozsahem tolerance a postupně i velmi vysokou autonomií. Není programem, který se celý zhroutí, pokud uděláme chybu v kódování. Stejně tak

²⁰⁸ [Srov.] WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018.

²⁰⁹ [Srov.] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007.

²¹⁰ [Srov.] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. Pyramida.

²¹¹ [Srov.] HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

musí i učitel pohlížet na své poslání. Nikdy nemůže být naprosto dokonalý ve všech rolích, které na sebe musí vzít. Stačí v nich být ‚dost dobrý‘.

Jak vidíme, herní principy se dají vztáhnout jak na rodičovskou výchovu, školní výchovně-vzdělávací proces, i na společenský život jak v rozsahu přátelských vztahů, tak rozsahu státního zřízení.

3.5 Porovnání výsledků práce s odbornou literaturou výtvarné pedagogiky

Cílem této kapitoly je porovnat závěry práce se současnou literaturou výtvarné didaktiky. Hlavními tématy jsou hra, imaginace, pojetí současné výtvarné výchovy a osobnost pedagoga.

4.5.1 Pojetí hry z pohledu teoretiků výtvarné edukace

Jiří David ve svém díle *Století dítěte a výzva obrazů* cituje filosofa Eugena Finka, který nahlíží hru jako odkazování se člověka na „velkou hru světa“ a tu díky svému „vhledu, imaginaci a aktivní tvorbě“²¹² přetváří do své malé hry člověka. Jelikož hru světa nemůže celou obsáhnout, musí neustále hledat její fragmenty tak, že se on otevře jí a hra se zas otevře jemu. Od Winnicottovy teorie se tato formulace liší jen výběrem slov. Stále se jedná o propojení vnitřního a vnějšího světa, jejichž komunikace se děje v potenciálním prostoru pomocí imaginativní hry. Jedině skrze náhled v potenciálním prostoru je možno, aby jeden svět získal něco z toho druhého.

Citujme ještě slova docenta Čačky:

„Dnes však již odborně a systematicky realizuje formování základních vědomostí, dovedností i návyků škola, sama však hledá „cesty k návratu“ k přirozenějším a účinnějším realizacím svých cílů. Hry dětí však naštěstí pokračují dál a evidentně jim poskytují mnohem více než pouhé rozvíjení poznávacích funkcí. Primárním účelem didaktických her je usnadnění učení.“²¹³

Začleňování her a herních principů do výchovně-vzdělávacího procesu je bezpochyby přínosné, pro děti motivující a přirozenější. Ovšem u didaktických her se pohybujeme na pomezí hry a práce. Hra by měla mít smysl sama pro sebe, činnost pro samotné činění. Didaktická hra má však za cíl vytvoření vědomosti, dovednosti nebo návyku, je účelová a zaměřená mimo aktivitu samu. Proto, aby didaktická hra fungovala správně v souladu s obecnými principy hry, musí být výchovně-vzdělávací cíl vedlejším produktem hry. Účastníci musí být zcela pohlaceni hrou, nemohou myslet na to, že se mají pomocí hry něco naučit.

²¹² FINK, Eugen. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992. In: DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 314.

²¹³ ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999, s. 82.

3.5.2 Pohled teoretiků výtvarné edukace na imaginaci

Výše jsme pro potřeby této práce sjednotili pojmy imaginace, představivost a fantazie. Podobnou syntézu pojmů používá ve svém *Didaktickém skicáři* (2007) i Zdeněk Hosman. Pojem imaginace podle něj zahrnuje jak představu = mentální reprezentaci určitého fenoménu, a fantazii = vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání. Vzhledem k překrývání jejich významů je tedy přípustné je zaměňovat, při čemž Hosman preferuje použití pojmu imaginace.²¹⁴ Uždil připodobňuje imaginaci spíše k ‚magickému myšlení‘ primitivních národů než k nesmyslnému a cyklickému chování schizofrenních lidí.²¹⁵ Díky své symboličnosti má imaginace vzácnou schopnost přirozeně poznávat a inkorporovat fungování světa pomocí symboliky a parafráze. Hazuková a Šamšula dodávají, že tam, kde nejsou vztahy mezi jevy zjevné, nahrazuje je malé dítě ve fantazii vztahy jemu známými. Působí zde animismus, antropomorfismus a vztažnost k sobě. Tyto změny mají harmonizační účinek na rozumovou i citovou složku dětské osobnosti.²¹⁶ Dalšími procesy magického myšlení je arteficialismus (někdo to vytvořil) a absolutismus (je jen jedna možnost výkladu).²¹⁷ Dále Rycroft rozděluje imaginaci na tvůrčí x únikovou, obrannou x adaptivní.²¹⁸ V našem pojednání o imaginaci se bavíme o fenoménu čistě vnitřního světa, který se zdá být statický. Mluvili jsme o fantazii spíše jako o studni než o řece. Fantazie může mít mnoho vrstev a její činnost mnoho příčin, může jít o projev nemoci i kreativity. Dle D. Winnicotta je imaginace nezbytná, ovšem život pouze ve vnitřním světě je známkou nemoci.

3.5.3 Imaginativní hra a kreativita z pohledu teoretiků výtvarné edukace

Z imaginace vychází i imaginativní hra, která má své místo v potenciálním prostoru, kde se projevuje kreativita. Náplní imaginativní hry může být jakákoliv aktivita, od malování portrétu po stlaní postele. Soustředili jsme se na význam slova kreativita jakožto vyjádření svobodného self, radosti a plnosti života. Vzhledem k tomu, že se jedná v podstatě o hru, není zaměřena na výsledek. Lowenfeld prohlubuje pojetí tvořivosti a dává mu jasné ohraničení. Tvořivost spočívá v těchto kvalitách:

²¹⁴ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 38.

²¹⁵ [Srov.] UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 378 – 381.

²¹⁶ [Srov.] HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

²¹⁷ [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 178-179.

²¹⁸ [Srov.] RYCROFT, Charles. *Kritický slovník psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1993. In: HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007.

- „senzibilita;
- schopnost setrvat ve stavu koncentrované receptivity;
- flexibilita;
- původnost;
- schopnost přeskupovat a přetvářet;
- schopnost cílevědomé analýzy;
- schopnost vytvářet syntézu;
- cílevědomá organizace“.²¹⁹

Hazuková a Šamšula rozlišují tři fáze tvořivého vývoje: „1. prekreativní aktivita, 2. útlum tvořivé aktivity, 3. stádium skutečné tvořivosti“. Při tomto rozdělení se zaměřují spíše na originalitu, neotřelost, novost a zaměření na výtvarné dílo.²²⁰ Havlínová²²¹ poukazuje na to, že takto pojatá tvořivost se projevuje již od 18. až 24. měsíce života a to právě v dětské hře. Winnicott a Milnerová pak hledají prvopočátky kreativity již v prvotní kreativě, kdy dítě stvoří prs, ze kterého je nakrmeno.

Jiří David píše:

„Základní podmínkou přesvědčivé tvořivosti je situace, kdy smysly fungují jako otevřený synestetický systém. Jemu adekvátní didaktika by proto neměla používat jakýchkoli předběžně stanovených vzorů, uzavřených, předem představitelných úkolů, etud, technik, uměleckých jazyků nebo forem o sobě. (Jejich zaměření na jeden aspekt) protiče komplexnímu pojetí skutečné tvořivé osobnosti, - jinými slovy ‚samopohybu‘, sebepoznávající duše, orientující se ve svém vnitřním duchovním prostoru v aristotelském i platónském slova smyslu.“²²²

Zde David zastává stanovisko srovnatelné se závěry této práce, tedy, že tvořivost (= kreativita) je spjata s celistvostí zážitku bytí. Kreativita se neváže pouze na jednu tvůrčí činnost, ale na celou vlastní existenci, zahrnující už samotné vnímání.

Toto téma Herbert Read doplňuje výrokem: „Každý člověk je zvláštním druhem „umělce“ a v jeho tvořivé hře či práci (a v přirozené společnosti by neměl být příliš velký rozdíl mezi psychologii hry a psychologíí práce) se neprojevuje jen jeho Já, ale také tvar, jaký náš společný život, při tom jak se rozvíjí, na sebe bere a má brát.“²²³ Hru jsme si vytyčili i díky jejímu oddělení od práce, která má určitý

²¹⁹ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 126-127.

²²⁰ [Srov.] HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

²²¹ HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Hra a vývoj tvořivých činností v dětství*. In: HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986. In: HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

²²² DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

²²³ READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 400.

cíl, neodehrává se jen sama pro sebe. Musíme si však uvědomit, že toto je velmi tenká hranice mezi oběma fenomény. Malba obrazu, který potřebuje hotelový manažer do své kanceláře, již nemůže být tvořivým procesem, již to není v podstatě imaginativní hra probíhající v potenciálním prostoru.

3.5.4 Individualita a integrovanost jedince v moderní společnosti

Herbert Read ve svém díle *Výchova uměním* rozvíjí teorii o smyslu výchovy v liberální společnosti, která se řídí principy demokracie. Pro výchovu v tomto společenství jsou vyzdvižovány dva aspekty: individualita a integrovanost. Individualita ve smyslu jedinečnosti je uznávanou hodnotou, ať už se projevuje v čemkoli. Na druhou stranu nemůžeme dosáhnout jedinečnosti bez kontextu k celku. Kvality jedince by tedy měly souznět s jednotou společnosti.²²⁴ Samozřejmě, člověk nemůže žít tvořivě, pokud mu to neumožňuje společnost. Stejně jako Winnicott akcentuje pozitivní přístup při utváření osobnosti a výchově. Dle Winnicotta jsou negativní vlastnosti způsobeny ne dost dobrým prostředím, takže jako obrana proti traumatu, při čemž humánnost a soucit jsou vrozené. Read v podobném duchu vyzdvižává pozitivní aspekt svobody, tedy svobody ‚k‘, nikoli ‚od‘ něčeho. V takovémto systému funguje prevence společností nepřijatelných aspektů. Jinými slovy, pokud ve výchově podpoříme lásku, předejdeme nenávisti, podpoříme-li uvědomělost, přejdeme ignoranci. Pro zachování těchto principů ve výchově hraje hlavní roli estetická výchova – „výchovou těch smyslů, na nichž je založeno vědomí a posléze porozumění a usuzování lidského jedince.“²²⁵

Dále dodává:

„Porušení vztahů mezi jedincem a jeho matečním louhem – společenským prostředím – je již dětmi pocítováno jako „zlo“ a ke zlu také často směřuje. Jsou to zvláště stopy našich „kolektivních zel“ – ať jde o omezenost osobnosti (vyvolávanou narůstající mechanickou prací v zaměstnání), či frustraci (z autoritářsky prosazovaných konvencí) atp., které vedou ve svých důsledcích až k potlačení spontánní tvořivé schopnosti individua. To má za následek, že energie směřující k životu (nedostane-li průchod) se mění v energii směřující k ničení. Vandalismus je tedy svým způsobem i projevem „nežitého života“.²²⁶

Read se v pojmech tvořivosti a svobodného vyjádření self blízce shoduje s Winnicottem. Ten by však nevidí východisko z nekreativního způsobu života v postupné akumulaci agrese, ale v útlumu projevu vlastní iniciativy a spontaneity. Člověk, který je nějakým způsobem utiskován, není mu dána možnost svobodného vyjádření, vytváří jako obranu nepravé self, které

²²⁴ [Srov.] READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.

²²⁵ READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 16.

²²⁶ Tamtéž, s. 9-19, s. 398.

komunikuje s okolím a překrývá pravé self. Takový člověk zároveň hledá únik ve fantazii. Takovéto nepravé self je spíše k vnějšku přívětivé a vstřícné.

3.5.5 Komparace závěrů pro výtvarnou výchovu s jejím současným pojetím

Nyní se dostáváme k tématu výtvarné výchovy a postavě pedagoga. Alois Toufar se zamýšlí nad těmito otázkami:

1. Co je smyslem dětské výtvarné práce?

Smyslem toho, že dítě provozuje nějakou výtvarnou činnost, je kultivace jeho osobnosti, vnímavosti a prohlubování chápání světa. Její funkce není úzce účelová, nezaměřuje se primárně na sdělení nebo vzdělávání. Hlavním účelem je prohlubovat estetické cítění jak ve vnitřním světě dítěte, tak ve světě reálném. Tím vlastně poetizuje zážitek z toho být naživu. Jeho další funkcí je zrcadlení, odrážení obrazu autora, jeho senzibility vůči sobě a okolí. V jeho projevu jsou zapsány všechny dojmy o světě, jeho vztazích a podstatě věci.²²⁷

Výtvarná činnost vytváří potenciální prostor, ve kterém komunikuje vnitřní svět jedince a vnější reálný svět, přičemž jsou obohacovány obě dimenze. Poetizaci reálného světa můžeme srovnat s kreativitou, která činí život snesitelnější a bližší našemu já. Tím, že se v reálném životě zrcadlí naše já, dodává prožitku bytí na autentičnosti.

2. Je svět dítěte nějak zvláštní a jak dítě svět vidí?

Svět dítěte, které ještě nevstoupilo do abstraktní fáze vývoje (zhruba od 11/12 let) je do jisté míry totožné se světem vrcholného umělce. Tomuto tématu se plně věnovala např. skupina CoBra.²²⁸ Dětský svět je zbaven logiky, je zaměřen na vnější podobu věcí, protože do vnitřního uspořádání ještě dítě neproniklo. Je z podstaty magický, poetický a vázán na konkrétnosti. Skutečný svět zde splývá s fantazií a sny, je bezprostřední, upřímný, naivní a skutečnost nezáměrně deformuje. Prostupuje jím intuice, dítě se jakoby snaží říci to, co neví.²²⁹

Dítě i dospělí lidé se stále a znovu vracejí do zážitku omnipotence, který nabízí imaginace. Děti ještě žijí blíže stavu splnutí subjektu s objekty a prožívají tento vztah niterněji.

3. Jak vést dítě při výtvarném projevu (metoda a přístup)?

Pro vyřešení poslední otázky je základem vycházet z dvou předchozích. Zásah do procesu tvorby musí být jemný, aby se neztratilo nic z autentičnosti projevu a dítě se dokázalo vyjádřit to, co zamýšlelo. Cílem je podporovat aktivní přístup dětí a jejich originalitu, nikoliv soustředit se na techniku, dovednosti a správné

²²⁷ [Srov.] TOUFAR, Alois a Ludmila KARBUSICKÁ. *Výtvarná výchova a dítě: (o pravdivosti v dětském výtvarném projevu)*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985, s. 27-30.

²²⁸ [Srov.] STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 53-54.

²²⁹ [Srov.] TOUFAR, Alois a Ludmila KARBUSICKÁ. *Výtvarná výchova a dítě: (o pravdivosti v dětském výtvarném projevu)*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985, s. 27-30.

návyky. Jde o vedení, usměrnění a povzbuzení děje, při kterém se dítě snaží vyjádřit své prožitky a touhy pomocí barev nebo tvarů. Výchovnost shledáváme v tom, že dítě se zabývá světem, ve kterém žije a o jehož fungování si utváří svou představu. Dítě prochází zážitkem svobodného a aktivního vyjádření se.²³⁰

Zde můžeme odkázat na výše zmíněné role výtvarného pedagoga, které prochází postupným vývojem od rodičovské role, role spoluhráček roli zprostředkovatele kulturního zážitku. Díky tomuto postupu by nemělo být ztraceno nic z autenticity a aktivity v prožitku žáka. Zároveň je jeho osobnost přirozeně a nenuceně obohacována. Zároveň nám při edukaci nejde jen o ‚zkulturnění žáka‘, ale hlavně o to, aby žil plným, kreativním životem a aby měl chuť žít. Stejně jako při hře nám jde o proces, nikoli o výsledek.

Toufar shrnuje tyto zásady následovně:

- „Zbavme se příliš střízlivých očí a sledujme dítě v celé složitosti jeho života.
- Zabraňme, aby přival vědomostí, dovedností a návyků způsobil, že by cit pro krásu a pravdu začal pouze živořit. Hlavně pak, aby těmito požadavky nebyla v dětech umrtvena touha výtvarně se vyjádřit.
- Největší ctností pedagoga je, že dítěti poskytuje volnost právě ve chvíli, kdy dítě chce svými výtvarnými prostředky mluvit o svých pravdách, radostech, potížích a jiných pro ně významných věcech.
- Odstraňme všechny „zaručené“ návody, které vždy musí vést jen k opakování (...).
- Nezabavujme děti schopnosti živelně se radovat ze všeho, co nám dospělým přijde již bezvýznamné, všední, ba někdy i směšné“.²³¹

Evžen Linaj charakterizuje výtvarnou výchovu v jejích osnovách takto:

„Výtvarnou výchovu chápou jako předmět kvalitativního charakteru, který je orientován k udržení a rozvoji dětské schopnosti plného prožitku života, v němž jsou posilovány opomíjené složky dětské psychiky a chráněna její celistvost. Snaží se obohatit výchovně vzdělávací program o dimenzi, která může vytvořit v rámci školy prostor pro skutečný život dětí, v němž je místo jak pro učení, tak i prožívání, prostor, v němž mohou vyznít a „zazářit“ i ty vlastnosti dětské osobnosti, které nejsou bezprostředně vázány na utilitární hodnoty a výkon.“²³²

²³⁰ [Srov.] TOUFAR, Alois a Ludmila KARBUSICKÁ. *Výtvarná výchova a dítě: (o pravdivosti v dětském výtvarném projevu)*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985, s. 27-30).

²³¹ TOUFAR, Alois a Ludmila KARBUSICKÁ. *Výtvarná výchova a dítě: (o pravdivosti v dětském výtvarném projevu)*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985, s. 27-30.

²³² LINAJ, Evžen. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola Alternativa C) pro individuální práci s žákem*.

Opomíjenými složkami dětské psychiky můžeme myslet dětskou imaginaci či afektivní prožitky. Celistvost dětské psychiky se nám povede udržet pouze tehdy, když jeho vnitřní svět necháme v dostatečné míře promítnout do světa vnějšího a z něj je zase zrcadlit zpět. Tato komunikace vnitřního a vnějšího povede k jejich harmonickému souznění. Dětské osobnost nebude mít vytvořeny žádné obrany proti vnějšímu světu, ale na druhou stranu jí budou zřejmě limit vnějšího světa.

S těmito tvrzeními souzní i manifest Mezinárodní společnosti pro výchovu uměním INSEA:

„Výtvarná výchova jim (žákům) vytváří prostor a obzory pro nové způsoby vidění, myšlení, konání a bytí. Výtvarná výchova otevírá možnosti a příležitosti k tomu, aby žáci/studenti mohli objevovat sebe sama, svou kreativitu, hodnoty, etiku, společnost a kulturu. Vizuelní umění ve školách žákům/studentům pomáhá pochopit sebe sama, budovat jejich sebedůvěru a sebeúctu a významně přispívat k jejich osobnímu blahu.“²³³

Až zde jsme narazili na velmi důležitou část výtvarné edukace, a to zprostředkování kulturní zkušenosti. Jak jsem již řekli, kulturu můžeme brát jako potenciální prostor, který spojuje lidi napříč časem i místem. Umožňuje jim sdílení komunikace i zážitků, které nás nevyhnutelně ovlivňují, obohacují a tím nám pomáhají lépe žít náš vlastní život. Díky sdílení potenciálního prostoru a tomu, že používáme společný jazyk symbolů, můžeme srozumitelněji vyjadřovat svůj zážitek bytí širšímu publiku.

3.5.6 Komparace závěrů pro výtvarného pedagoga a současným pojetím jeho role

Evžen Linaj se také zabývá postavou učitele:

„Učitel by měl být schopen vystupovat vůči dětem jako vnímavá a objímavá bytost schopná vytvořit mezi sebou a dětmi bezpečnou a emočně uvolněnou atmosféru, vnořit se do mezilidské interakce ve třídě, dokázat se vcítit do motivů a potřeb dětí a citlivě vnímat jejich spontánní projevy jako nevědomou nabídku jejich seberozvoje. Té by se měl následně chopit jako výchovné příležitosti, stát se rádcem a konsultantem, který využívá své profesionální zkušenosti k tomu, aby pomohl dětem nalézt nejvhodnější způsob a výtvarný „jazyk“ k jejich sebevyjádření.“²³⁴

Pedagog by tedy podle Linaje poskytovat vše, co jsme si uvedli v našich závěrech. Být pečovatelskou osobou, poté společníkem/spoluhráčem a následně i vedoucím/zprostředkovatelem. Fáze protivníka je pouze okrajovým tématem. Linajovy osnovy se týkají pouze základního vzdělávání.

²³³ INSEA. *Listy české sekce INSEA* [online]. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2018, č. 2.

²³⁴ LINAJ, Evžen. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola Alternativa C) pro individuální práci s žákem*.

3.5.7 Závěr z porovnání východisek pro výtvarnou edukaci s odbornou literaturou

Současní teoretici jsou si plně vědomi toho, že cílem výtvarné edukace je umožnit mladému člověku žít plnější život. Na druhou stranu jeho jedinečnost musí souznět se společností, aby byla pro všechny prospěšná. K tomu, jak toho mají dosáhnout, ovšem neexistuje žádná zaručená forma, žádný přímý postup ani recept. Každý žák, každá třída, každá skupina má svoje specifické potřeby a vyžaduje jiný přístup. Přílišným zaměřením na věci mimo aktuální místo a čas (artefakt, vědomosti, technické dovednosti) přehrazujeme cestu ke kreativitě a schopnosti žít autenticky. Pedagog by se měl tedy opírat o principy hry ve výuce a společně s dětmi být její součástí. Nesnažit se jí mít plně ve své moci ani stát mimo ní.

4. Závěr

Pro rozklíčování vztahu hry, výtvarné výchovy a teorie objektivního vztahu bylo nutné nejdříve analyzovat pojem hry jako fenoménu. Pod pojem hra se skrývá mnoho různorodých činností jak zvířat, tak lidí. Obecná a vývojová psychologie přináší rozdělení těchto aktivit a poskytuje různá vysvětlení důvodů, proč si hrajeme. Dříve se spekulovalo, že důvodem je přemíra energie, přirozená vnitřní potřeba si hrát, také že je výsledkem klasického podmiňování nebo formou učení, procvičování dovedností nebo testování reality. Formálně je možné rozdělit hru dle mnoha různých kritérií, pro účely této práce je však nejvhodnější rozdělení her na explorační, pohybové, imitační, imaginativní a sociální. Základními charakteristikami hry jsou zakotvenost v určitém časoprostoru, pravidla hry a smysl hry spočívající v samotné hře – v činnosti.

Díky základnímu vhledu do problému, který nám poskytla obecná a vývojová psychologie, jsme mohli přistoupit k teoriím, které rozvíjí hlubinná psychologie a zvláště pak Donald W. Winnicott, jakožto představitel teorie objektivních vztahů. Winnicott se zabývá hlavně vztahem matky a dítěte v jeho raném dětství a důležitostí tohoto vztahu pro správný rozvoj osobnosti a vnímání reality. Dítě si postupně vytváří symbolické zastoupení pro původní, primární objekty a jevy. Těm Winnicott říká přechodové objekty a jevy. Když dítě manipuluje s těmito objekty a používá tyto jevy, vytváří tak potenciální prostor – pomezí zónu mezi vnitřním duševním světem dítěte a vnějším reálným světem. Zde vzniká prostor pro všechny druhy her, které se zde mohou prolínat a doplňovat. Zvláštním druhem potenciálního prostoru je pak kultura, která propojuje její účastníky napříč historií a místy od sebe velmi vzdálenými. Winnicott dále otevírá otázku tvořivosti, pro kterou platí, že má smysl sama v sobě, nikoliv vně, pro něco, stejně jako to platí pro hru. Tvořivý člověk žije své pravé JÁ, pravé self, což mu dává pocit svobody, smysluplnosti a autenticity žití. Jako obranou reakci na opresivní vnější vlivy si člověk vytváří nepravé self jako obranu proti těmto vlivům.

Dnešní postmoderní svět si cení individuality, osobní svobody a jedinečnosti, dále pak spravedlnosti a integrity. Winnicott by tedy mohl říci, že právě tato doba je nakloněna k téměř neomezenému projevení JÁ oproti dobám minulým. Člověk má možnost žít autenticky, svobodně, tvořivě a plnohodnotně. Jak tedy pomůžeme mladému člověku k takovému životu? Dospělý hraje v průběhu svého života i během výchovně-vzdělávacího procesu mnoho rolí. Základní rolí je pečující rodič, který dítě bezmezně podporuje a dává mu pocit bezpečí, stability

a otevřenosti. Tento vztah je základním kamenem pro růst tvořivosti. Dále na sebe dospělý bere roli spoluhráče, který sdílí s dítětem potenciální prostor mezi vnějším a vnitřním světem. Společně na něm pracují a oba jej obohacují. Zde je prostor pro experimentaci, zde se rodí a přeskupují symboly, díky kterým můžeme nahlédnout do vnitřního světa jedince. Zde je místo, do kterého patří hra. Další rolí je zprostředkovatel kulturního zážitku. Dospělý rozšiřuje potenciální prostor díky námětům a symbolům srozumitelných širokému okruhu účastníků. Další rolí je role terapeutická. Terapeut odstraňuje překážky ve vývoji. Dělá to tak, že se vrací do stádia vývoje, kde nastal konflikt. Pokud každé z těchto stádií proběhne hladce, měl by na konci výchovně-vzdělávacího procesu stát člověk tvořivý, sebevědomý a integrovaný ve společnosti. Výtvarná výchova je pak jednou z částí estetické výchovy, která se soustřeďuje na zrak a hmat. Člověk by měl být tvořivý již při vnímání, používání imaginace, vyjádření se pomocí symbolů a při jakékoliv fyzické a mentální aktivitě. Tvořivost je proces, nikoli vzniklý artefakt. Výtvarná výchova tomu díky svým specifickým prostředkům, tedy prohlubování vnímavosti, rozvoji imaginace, vyjadřování pomocí barev a tvarů, a reflexí/ zrcadlení těchto aspektů zpět subjektu napomáhá. Hodiny výtvarné výchovy mají potenciál ve vytváření všech stádií vývoje a tím usnadnění procesu zrání. Pokud aplikujeme principy hry na hodinu výtvarné výchovy, podaří se nám rozvinout plný potenciál mladého jedince pro jeho vlastní obohacení i obohacení všech ostatních.

Stejně tak jako v Ovidiových *Proměňách* chodí Zeus a Hermés v přestrojení mezi prostými lidmi, žádající po nich pohostinství, tak fenomén hry dlí nenápadně v lidském životě a jen málokdo odhalí jeho pravou tvář. Filémón a Baucis přivítají ve svém domě žebráky a jsou odměněni bohy.²³⁵ Dostane se jim za šlechetnost nejen ušetření jejich životů v seslané potopě, ale stanou se i božími sluhy a strážci chrámu, který zbudovali bozi z jejich chatrče. Člověk, vpustí-li tak prostou věc jakou je hra do svého života, otevře tím i cestu k velkému životnímu bohatství, které se v ní skrývá. Ti, kdo nejsou schopni hry a kreativity, utopí se v chladných a nemilosrdných vodách. Pro jedny je to mrazivá voda účelovosti, racionality a logiky, která z nich vysaje všechnu lidskost, pro druhé to je bezbřehý oceán imaginace, ve kterém se nakonec ztratí.

²³⁵ PETIŠKA, Eduard. *Staré řecké báje a pověsti*. 12. vyd. Praha: Albatros, 2002, s. 151-156.

Reference

1. AXLINEOVÁ, Virginia M. *Play Therapy: Inner Dynamics of Childhood*. Cambridge: The Riverside Press, 1947. ISBN neuvedeno.
2. BALDWIN, Alfred. L. The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1949, č. 20. ISSN 1467-8624.
3. BANDURA, Albert. Social Learning through Imitation. *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1962. ISSN 0146-7875.
4. BANDURA, Albert a Richard H. WALTERS. *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963. ISBN 978-0030171406.
5. BERKOWITZ, Leonard. Aggressive Cues in Aggressive Behavior and Hostility Catharsis. *Psychological Review*, Washington DC: American Psychological Association, 1960, č. 71. ISSN 0033-295X.
6. BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-992-7.
7. BROWN, Stuart. *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. London: Penguin Group, 2010. ISBN 978-1583333785.
8. BÜHLEROVÁ, Charlotte, et al. Die Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie*. Bushman, B.J. Baumeister, 1998, č. 107. ISSN 2190-8370.
9. CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
10. ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1.
11. DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4593-4.
12. DRAGSTEDTOVÁ, Naomi R. Creative Illusions: The Theoretical and Clinical Work of Marion Milner. *The Journal of Melanie Klein and Object Relations*. Binghamton: ESF Publishers, 1998, č. 16/3. ISSN 1522-8975.
13. EICKHOFF, Friedrich W. *Poznámky k primární identifikaci a k historii tohoto často opomíjeného pojmu* [online]. 2009, [cit 2019-03-03]. Dostupné z: <http://www.psychanalyza.cz/styled-85/styled-86/styled-3/index.html>
14. EIGEN, Michael. *The psychoanalytic mystic*. New York: Free Association Books, 1998. ISBN 9781853433986.

15. EHRENZWEIG, Anton. The Creative Surrender. *American Imago*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1957, č. 14, vyd. 3. ISSN 1085-7931.
16. ELLIS, Caswell A. a Stanley G. HALL. A Study of Dolls. *The Pedagogical Seminary* [online]. Worcester: Clark University, 1896, č. 4, vyd. 2., [cit. 2019-02-12]. ISSN 0885-6559. Dostupné z:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08919402.1896.10534804?journalCode=vzps20>
17. FINK, Eugen. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.
18. FRAZER, James George. *Zlatá ratolest*. Praha: Československý spisovatel, 2012. ISBN 978-80-7459-088-7.
19. FREUDOVIÁ, Anna. *The ego and the Mechanisms of Defence*. London: Routledge, 1992. ISBN 978-1855750388.
20. FREUD, Sigmund. Beyond the Pleasure Principle. *Complete Psychological Works of Sigmund Freud vol. 18*. New York: WW Norton & Co, 1975. ISBN 978-0-393-00769-5.
21. FREUD, Sigmund. On Beginning the Treatment (Further Recommendations on the Technique of Psycho-Analysis I). *Complete Psychological Works of Sigmund Freud vol. 12*. London: Vintage, 2001. ISBN 9780099426653.
22. FREUD, Sigmund. *Vybrané spisy*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN: 80-201-0225-6.
23. FULLER, Peter. *Robert Natkin*. New York: H.N. Abrams, 1981. ISBN 9780810913554.
24. GAMBLE, Andrew. The western ideology. *Government and Opposition* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, č. 44, [cit 2019-04-18]. ISSN 1477-7053. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/F6C792265BF0C2B94E1E51CB44256D33/S0017257X00000762a.pdf/the-western-ideology-1.pdf>
25. *Game Studies*. Wikipedia [online]. 2019 [cit. 2019-02-01]. Dostupné z:
https://en.wikipedia.org/wiki/Game_studies
26. GLOVEROVÁ, Nicola. Art, Creativity and the Potential Space. In: *Psychoanalytic aesthetics: The British school* [online]. Nedatováno, [cit 2019-28-03]. Dostupné z:
http://www.psychanalysis-and-therapy.com/human_nature/glover/index.html
27. GOLDSTEIN, Jeffrey H. Technology and Play. In: *Scholarpedia* [online]. 2013, [cit. 2019-02-10]. Dostupné z:
http://www.scholarpedia.org/article/Technology_and_Play?fbclid=IwAR13Ex_h2ON9I4ksCzSINQXjxdXvtOh-_fV6vF25auvWcGP0ACH-Yxlyfks

28. GROOS, Karl. *Die Spiele der Menschen*. Whitefish: Kessinger Pub Co, 2010. ISBN 978-1161338003.
29. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Hra a vývoj tvořivých činností v dětství*. In: HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986. ISBN neuvedeno.
30. HAYES, Keith J. a Catherine HAYESOVÁ. Imitation in a home-raised chimpanzee. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*. Washington DC: American Psychological Association, 1952, č. 45, vyd. 5. ISSN 0021-9940.
31. HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
32. HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.
33. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1.
34. HULL, Clark L. *A behavior system: an introduction to behavior theory concerning the individual organism*. Westport: Greenwood Press, 1952. ISBN 9780837169552.
35. INHELDER, Ernst. Zur Psychologie einiger Verhalrensweisen - besonders des Spiels - von Zootieren. *Zeitschrift für Tierpsychologie*. Berlin: Parey, 1955, č. 12. ISSN 0044-3573.
36. INSEA. *Listy české sekce INSEA* [online]. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2018, č. 2, [cit 2019-02-25]. Dostupné z: https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_c94e5e211e1749c29d2d4bed6199db15.pdf
37. ISAACSOVÁ, Susan S. F. *Social development in young children: a study of beginnings*. New York: AMS Press, 1979. ISBN 9780404145576.
38. JOHNSONOVÁ, Marguerite W. The Effect on Behavior of Variation in the Amount of Play Equipment. *Child Development*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1935, č. 6. ISSN 1467-8624.
39. KLEINOVÁ, Melanie. The Importance of Symbol-Formation in the Development of the Ego. *The International Journal of Psychoanalysis*. Oxford: Taylor & Francis, 1930, č. 11. ISSN 1745-8315.
40. KOFFKA, Kurt. *The growth of the mind: an introduction to child psychology*. New Brunswick: Transaction Books, 1980. ISBN 0878553606.
41. KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073671220.

42. LEUBA, Clarence. An Experimental Study of Rivalry in Young Children. *Journal of Mental Science*. London: Longman, Green, Longman & Roberts, 1933, č. 80. ISSN 0368-315X.
43. LINAJ, Evžen. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola Alternativa C) pro individuální práci s žákem*. Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j.: 18 266/2001-22 s platností od 1. 9. 2001
44. MASON, William. A. Sociability and Social organization in Monkeys and Apes. *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, 1964, č. 1. ISSN 0065-2601.
45. MCMAHONOVÁ, Linnet. *The handbook of play therapy*. New York: Routledge, 1992. ISBN 9780415059862.
46. MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. Pyramida. ISBN neuvedeno.
47. MILLER, Neal E. a John DOLLARD. Social Learning and Imitation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. New Haven: Yale University Press, 1942. č. 21, vyd. 2. ISSN 1552-3349.
48. MILNEROVÁ, Marion. *An experiment in leisure*. New York: St. Martin's Press, 1937. ISBN 9780874774535.
49. MILNEROVÁ, Marion. *Eternity's sunrise: a way of keeping a diary*. New York: Routledge, 2011. ISBN 9780415550741.
50. MILNEROVÁ, Marion. *On not being able to paint*. London: Heinemann Educational, 2. vyd., 1971. ISBN 9780435805906.
51. MILNEROVÁ, Marion. *The suppressed madness of sane men: forty-four years of exploring psychoanalysis*. New York: Methuen, 1987. ISBN 9780422616904.
52. MUNN, Norman L. *Evolution and Growth of Human Behaviour*. London: George G. Harrap & Co Ltd, 1965. ISBN 978-0245559587.
53. PARTENOVÁ, Mildred B. Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Albany: Boyd Printing, 1933, č. 28, vyd. 2. ISSN 0096-851X.
54. PARTENOVÁ, Mildred B. a Sidney NEWHALL. *Social behavior of preschool children*. In: Barker, et al. *Child Behavior and Development*. New York: McGraw-Hill, 1943. ISBN 978-1436705721.
55. PAVLOV, Ivan Petrovich a G. V. ANREP. *Conditioned reflexes*. Mineola: Dover Publications, 2003. ISBN 978-0486430935.

56. *Periodizace lidského vývoje (Sigmund Freud)*. Wikisofia [online]. Nedatováno, [cit 2019-02-07]. Dostupné z:
[https://wikisofia.cz/wiki/Periodizace_lidsk%C3%A9ho_v%C3%BDvoje_\(Sigmund_Freud\)](https://wikisofia.cz/wiki/Periodizace_lidsk%C3%A9ho_v%C3%BDvoje_(Sigmund_Freud))
57. PETIŠKA, Eduard. *Staré řecké báje a pověsti*. 12. vyd. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01031-3.
58. PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge, 2013. ISBN 978-0415864459.
59. PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-0871-3.
60. PRAGLINOVÁ, Laura. The Nature of the "In-Between" in D.W. Winnicott's Concept of Transitional Space and in Martin Buber's das Zwischenmenschliche. *Universitas* [online]. Cedar Falls: University of Northern Iowa, 2006, č. 2, vyd. 2., [cit. 2019-02-09]. ISSN 1558-8769. Dostupné z:
https://www.academia.edu/948520/The_Nature_of_the_In-Between_in_DW_Winnicotts_Concept_of_Transitional_Space_and_in_Martin_Bubers_das_Zwischenmenschliche
61. RAABOVÁ Kelley A. Creativity and Transcendence in the Work of Marion Milner. *American Imago* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000, č. 57, vyd. 2, [cit 2019-02-19]. ISSN 1085-7931. Dostupné z:
www.jstor.org/stable/26304585
62. RANK, Otto. *Art and artist: creative urge and personality development*. New York: Norton, 1932. ISBN 978-0393305746.
63. READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN nevedeno.
64. REZKOVÁ, Vlasta a Gražina KOKEŠOVÁ KLEINOVÁ. *Hra jako lék: teorie a praxe nedirektivní psychoterapie hrou*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2012. ISBN 978-80-260-3503-9.
65. RYCROFT, Charles. *Kritický slovník psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901601-1-5.
66. SEARS, Robert R. Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. Washington DC: American Psychological Association, 1961, č. 63, vyd. 3. ISSN 0021-843X.
67. SCHEUERL, Hans. *Das Spiel*. Basel: Beltz, 1991. ISBN 3-407-34054-0.
68. SKINNER, Burrhus F. *Science and human behavior*. New York: The Free Press, 1965. ISBN 9780029290408.

69. SLOCHOWER, Joyce. *D.W. Winnicott: Holding, Playing and Moving Toward Mutuality*. In: CHARLES, M. *Introduction to contemporary psychoanalysis: Defining terms and building bridges* [online]. New York: Taylor & Francis Group, 2018, [cit 2019-25-03]. Available from:
https://www.researchgate.net/publication/316831228_DW_Winnicott_Holding_Playing_and_Moving_Toward_Mutuality
70. SOBOTKA, Milan. *Dialektika pána a raba* [online]. 2018, [cit 2019-04-22]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Dialektika_p%C3%A1na_a_raba
71. SOKOL, Jan. *Jak vypadá svoboda?* [online]. 2014, [cit 2019-04-2018]. Dostupné z: <http://www.jansokol.cz/2014/03/jak-vypada-svoboda/>
72. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3818-4.
73. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
74. TOUFAR, Alois a Ludmila KARBUSICKÁ. *Výtvarná výchova a dítě: (o pravdivosti v dětském výtvarném projevu)*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985. ISBN neuvedeno.
75. UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN neuvedeno.
76. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
77. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
78. VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1190-7.
79. VALENTINE, Charles W. *The psychology of early childhood: A study of mental development in the first years of life*. London: Routledge, 2017. ISBN: 978-1138899452.
80. VANČURA, Vladislav. *Rozmarné léto* [online]. 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2013 [2019-04-28]. Dostupné z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/84/40/72/rozmarne_leto.pdf
81. *Vznik behaviorismu*. Wikisofia [online]. Nedatováno, [cit 2019-03-13]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Vznik_behaviorismu

82. WINNICOTT, Donald W. *Home is where we start from*. New York: W. W. Norton & Company, 1990. ISBN 978-0393306675.
83. WINNICOTT, Donald. W. *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1307-9.
84. WINNICOTT, Donald. W. *Lidská přirozenost*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1998. ISBN 8086123057.
85. WINNICOTT, Donald W. *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. *The International Psycho-Analytical Library*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1965, č. 64. ISSN 0074-7548.
86. ZÁPOROŽEC, Aleksandr V. *The Origin and Development of Conscious Control Movements in Man*. In: O'CONNOR, Neil. *Recent Soviet Psychology*. Oxford, London, New York, Paris: Pergamon Press, 1961. ISBN 978-0080095752.