# UKAŽ MI TO! DIALOGICKÉ VYUŽITÍ PÍSKOVIŠTĚ PŘI PRÁCI S MALÝMI DĚTMI V PRAXI KLINICKÉHO PSYCHOLOGA

## Show me! Dialogical use of sandtry while working with families with small children in a clinical psychology practice

**Lucie Hornová, Jana Adámková**

*Dialogický institut pro psychoteraii, s.r.o., Žamberk, CZ; e-mail: lucie.hornova@gmail.com*

*Psychoterapie. 15 (2), 195–212; ISSN 1802-3983*

ABSTRAKT

Využití pískoviště při práci s malými dětmi má v psychoterapii dlouhou tradici. V tomto článku se autorky zaměřují na popis využití pískoviště v rámci prvního sezení s rodinou s dítětem s psychosomatickými příznaky. Ve své praxi autorky vychází ze současného dialogického přístupu v rámci rodinné terapie. Jejich pozornost tak nesměřuje pouze na práci s dítětem, ale také na práci s ostatními členy rodiny. Terapeut zde osciluje mezi dítětem, které prozkoumává své pocity a sděluje svůj pohled prostřednictvím pískoviště, a rodiči (popř. sourozenci), které terapeutickými prostředky podporuje v jejich schopnosti dítě slyšet a porozumět mu. Na rozdíl od jiných škol slouží dialogicky využité pískoviště především k prohloubení komunikace v rámci rodiny. Svoji práci autorky demonstrují ve dvou kazuistických ukázkách. V teoretické reflexi definují sedm kroků důležitých pro dialogickou práci s pískovištěm. V závěru zachycují indikace a kontraindikace pro dialogickou práci s pískovištěm.

ABSTRACT

Use of sandplay/sandtray has a long tradition in psychotherapy of young children. In this article authors focus on the use of sandtray in the first session with a family with a psychosomatic child. In their day-to day practice the authors root themselves in dialogical approach as a part of a broader family therapy context. Their focus is not just on working with the child but also on working with the whole family system. The attention of therapist in this approach oscillates between being with the child who explores his/her feelings and experiments with his/her own "voice" in expressing it and between his/her parents (and siblings) whom he/she supports in their ability to listen and understand the child. Compare to other therapeutic schools, the dialogical use of sandtray serves mainly to improve the communication within the family. The authors demonstrate their work in presenting two case studies. In the theoretical reflection they present seven steps in the dialogical use of sandtray. In the conclusion their define some pros and cons of the dialogical use of sandtray.

## ÚVOD

Aplikace dialogismu v naší ambulantní praxi výrazně zformovala naši práci s jednotlivci i rodinami se širokou škálou diagnóz. Dialogické využití pískoviště v rámci prvního sezení s rodinou se pro nás v posledních řádově deseti letech stalo rutinní záležitostí. Zejména u dětí s psychosomatickou diagnózou (bolesti hlavy, bříška, enuréza, enkopréza, ekzémy, nezvládnutý diabetes atd.), ale i u dětí s problematickým chováním, úzkostnou či depresivní symptomatikou se nám práce s pískovištěm jeví jako velmi užitečná. Využití pískoviště je samozřejmě mnohem širší než jen při prvním sezení s rodinou s psychosomatickým dítětem. Běžně používáme pískoviště nejen k dlouhodobé práci s dětmi i dospělými, ale také k supervizi. Někdy v rámci rodinné terapie používáme pískoviště dvě, nebo ho kombinujeme s jinými technikami. V tomto článku se chceme pro přehlednost soustředit pouze na jeho využití při prvním sezení rodinné terapie (RT) zaměřené na dialogický přístup. Pozorný čtenář jistě v naší práci rozpozná inspiraci technikou kresby „začarované rodiny" (Matějček & Strobachová, 1984). Od kresby začarované rodiny se naše práce liší tím, že se jedná o manipulační techniku. Ta skýtá větší prostor pro experimentování, váhání, prozkoumávání různých vztahových potenciálů a různých způsobů nakládání se situací. Právě v tomto prostoru váhání se z našeho úhlu pohledu skrývá hlavní potenciál techniky pískoviště. Efektivita práce s pískovištěm je v dnešní době již považována za prokázanou (Roesler, 2019; Taylor, 2015; Homeyer & Sweeney, 2016). Jde tedy spíše o to nalézt v rámci jednotlivých terapeutických přístupů konzistentní a etické využití této metody. V rámci systemického rodinného přístupu klademe důraz na opakovanou oscilaci mezi dítětem pracujícím v pískovišti a rodiči, kteří jeho práci přihlíží. Spolupráce s celou rodinou, nikoliv pouze s dítětem, z našeho pohledu umožňuje hlubší a trvalejší změnu v rámci celého systému. Dialogický pohled v rámci systemické praxe klade důraz na polyfonickou přítomnost různých hlasů, na striktně neinterpretativní zacházení s nabízeným materiálem a na bezpečí svobodného procesu experimentování s různým uchopením situace v dané chvíli. Tím se blíží systemická dialogická práce např. práci gestaltové, nicméně klade důraz na práci s celým rodinným systémem. Vzhledem k tomu, že se nám v tomto směru podařilo nalézt pouze minimum odborné literatury, rádi bychom tímto článkem přispěli k rozšíření možnosti využití dialogického přístupu při práci s rodinami s malými dětmi.

Na začátku následujícího textu uvedeme menší exkurz do historie vývoje využití terapeutického pískoviště. Dále nabídneme ilustrativní kazuistiku popisující náš způsob práce s pískovištěm, aby bylo možné si další text propojit s konkrétnější představou. Poté popíšeme využití pískoviště v rodinné terapii a možnosti propojení s principy dialogického přístupu v rodinné terapii. Na další kazuistickou ukázku navazujeme sedmi kroky pro dialogickou práci v pískovišti s rodinou tak, jak krystalizovaly z naší zkušenosti. V závěru zmíníme některé indikace a kontraindikace pro dialogické využití pískoviště při práci s rodinou s dítětem s psychosomatickými potížemi.

## HISTORICKÝ PŘEHLED VYUŽITÍ PÍSKOVIŠTĚ

Jako první použila figurky a pískoviště

práci s dětmi britská pediatrička Margaret Lowenfeld (1935, 1939), která o technice hovořila jako o *World Technique* [Technika světa]. Žádala děti, aby za pomoci malých objektů poskládaly svět tak, jak ho vnímají. Na její práci navázala jungiánská analytička Dora Kalff (1989, 2003), která definovala zásady *sandplay*. Pojem sandplay (doslova hra v písku) dnes odkazuje k jungiánskému způsobu práce s terapeutickým pískovištěm, my budeme v následujícím textu užívat pojem *sandtray* (doslova písek v táccku-pískoviště), který obecně označuje využití terapeutického pískoviště a figurek.

Samotné pískoviště je obvykle obdélníkového tvaru. Tradiční rozměr určený Lowenfeldovou je 46 x 69 x 5 cm. Je však možné použít cokoli v podobných rozměrech, co máme k dispozici. My například používáme běžně dostupnou bílou plastovou krabici s víkem z IKEA (50 x 77 x 19 cm), je samozřejmě možné si pořídit i pískoviště přímo určené pro psychoterapii. Obecně je při výběru krabice-pískoviště třeba dodržet podmínku, že celé pískoviště je možné pojmout pohledem najednou, vidět obraz celý (příliš velké pískoviště to dítěti neumožňuje) a zároveň je potřeba, aby pískoviště poskytovalo dostatečný prostor pro stavění figurek a hru v písku. Také je vhodné, aby pískoviště mělo rovné dno i víko, aby se v členitém dnu ruce nezadrhávaly. Hrubost písku záleží na preferenci, je však vhodné, aby neprášil a bylo možné z něj alespoň hrubě modelovat terén. Co se týče předmětů v pískovišti, existují různé názory. Existují terapeuti, kteří používají širokou paletu figurek zvířat, lidí, pohádkových bytostí, rostlin, budov, rozličných miniatur a symbolických předmětů čítající někdy i stovky kusů.

**Lucie Hornová**

**Mgr., Ph.D. Klinický psycholog, supervizor. Absolvovala FFMU obor psychologie. Pracovala se závislými v Anglii, později v ČR. Má výcvik v Rogersovské individuální terapii a v rodinné systemické terapii (Chvála, Trapková). V roce 2008 založila a od té doby vede tým ambulance klinické psychologie v Rychnově nad Kněžnou. Druhou ambulanci klinické psychologie a psychoterapie provozuje spolu s Mgr. Pilátem v Brně. Na teoretické i praktické úrovni se věnuje problematice vedení multidisciplinárního terapeutického týmu a práci v terapeutických párech. Pracuje s dětmi, dospělými a rodinami. Specializuje se na psychoterapii psychosomatických poruch a práci s rodinami s vysokým stupněm násilí. Spolu s Mgr. Adámkovou lektoruje kurzy práce s pískovištěm. Od roku 2008 je školitelem klinické psychologie, členem AKP a SOFT a evropským reprezentantem v EFTA (Evropské asociace rodinných terapeutů) a členem vedení rady EFTA. Absolvovala studium systemické supervize na Tavistocké klinice v Londýně. Je registrovaným evropským systemickým supervizorem a supervizi se věnuje v ČR i zahraničí. Dlouhodobě se zajímá o dialogické přístupy v psychoterapii. Na TAOS institutu v USA získala Ph.D. v praktickém výzkumu na téma „Dialogická koterapie“. V rámci tohoto výzkumu došlo k adaptaci technik „otevřeného dialogu“ v její ambulantní praxi. Je členkou DIP-Dialogického institutu pro psychoterapii a lektorkou výcviku v Systemické rodinné terapii (dialogické a postmoderní přístupy).**

Pro Kalff bylo důležité, aby se jako terapeutka propojila s klientem nejen na osobní rovině, ale také na rovině symbolické. A právě k tomu dopomáhají figurky a drobné objekty, které při práci v pískovišti materializují vnitřní, často nevědomé, myšlenky a pocity.

Pro účely popisované v tomto článku však postačí sbírka alespoň 30 plastových figurek zvířat. Nutné je, aby byly obsaženy různé typy zvířat (divoká, krotká, zubatá, s otevřenou tlamou, jiná mateřského charakteru, užitečné jsou také podmořské a podzemní druhy). Je také důležité, aby figurky byly různých velikostí a některé druhy figurek mohly tvořit rodinu (např. dvě velké žirafy a dvě malé), vhodná je také skupina úplně stejných figurek (např. ptáků).

V 60. a 70. letech se výrazně rozvíjela terapie hrou, v jejímž rámci se rozvíjela i práce s pískovištěm (Axline, 1979; Crenshaw & Stewart, 2016; Hartwig, 2021; Kaduson & Schaefer, 2020). Pískoviště (sandtray) je nyní samostatnou technikou používanou napříč terapeutickými školami. Sandtray implementuje na člověka orientovaný přístup (Axline & Carmichael, 1947), kognitivně-behaviorální směr (Knell, 1993), adleriánský přístup (Kottman & Schaefer, 1993), gestalt terapie (Oaklander, 2001) a na řešení zaměřený přístup (Nims, 2007, Taylor 2015; Berg & Steiner, 2003; Hartwig, 2021; Nims, 2007; Zatloukal & Žákovský, 2019).

V terapii dětí sledujeme v posledních letech příklon k začleňování celého rodinného systému přímo do terapeutického procesu dítěte (Miller, 1994) a také snahu nalézt způsoby, jak angažovat aktivně i malé děti do procesu rodinné terapie.

Pískoviště je dnes využíváno v terapeutické práci s dospělými (Schadler a De Domenico, 2012) i s dětmi (von Gontard et al., 2010), nejčastěji je používáno v léčbě traumatu (Freedle, 2017; Ramos & De Matta, 2018; Troshikhina, 2012). Své místo nachází také v supervizi terapeutů a poradců (Stark & Frels & Garza, 2011).

Obecně můžeme říci, že klient v pískovišti za použití figurek symbolicky zobrazí svůj vnější a vnitřní svět. Ammann (1991) doplňuje, že jde o kreativní přístup, do kterého jsme zapojeni tělem, myslí i duchem. Homeyer a Sweeney (2011) popisují sandtray terapii jako expresivní a projektivní techniku, která umožňuje rozkrývat a zpracovávat vnitřní obsahy skrze užití figurek a pískoviště jako neverbálního prostředku komunikace. Proces je vedený klientem a pouze facilitovaný vycvičeným terapeutem.

## KAZUISTIKA 1: KUŘÁTKO, CO JE A NENÍ

Přichází rodina s Kristýnkou (jméno dívky bylo změněno z důvodu anonymizace), které jsou čtyři roky. Do ambulance je přivádějí její úporné bolesti hlavy až migrénového typu spojené se zvracením. Tento symptom se objevil asi před čtyřmi měsíci. Byla komplexně vyšetřena bez nálezu. Měla za sebou týdenní hospitalizaci na oddělení dětské neurologie.

Rodiče líčí s úzkostí stav Kristýnky. V podstatě je nechávám mluvit jen krátce a obracím se na Kristýnku. Dívka se mnou navazuje kontakt snadno. Ze začátku si povídáme o tom, co má ráda, jaké to je ve školce, kdo všechno s nimi bydlí, jen ona a rodiče, taky mají kočičku. Po chvíli si všimnu, že už ji více zajímá prostor pracovny a že ztrá-

cí pozornost. Směrem ke Kristýnce říkám: *„My si tu teď budeme chvíli povídat nějaké dospělácké věci. Ale ještě předtím si půjdeme spolu chvilku hrát, co říkáš?“* Vstávám a přesouvám se do dětského koutku pracovny a usedáme společně s dítětem na zem. *„Podívej se, co tady pro tebe mám připravené. Tady jsou různá zvířata.“* Chvíli se spolu přehrabujeme v krabici s figurkami. Dívka sama spontánně některé vytahuje a pojmenovává. Povídáme si o tom, jaká zvířata má ráda. *„Jsou tu různá zvířata. Malá i velká, divoká i krotká. Některá známá, některá trochu zvláštní.“* Vždy nechávám dítě, aby našlo nějaký příklad. *„A tady je takové pískoviště.“* Otevírám krabici a přisouvám k dítěti. Pomalu se dotýkám písku, Kristýna mne následuje. Chvíli přesíváme písek mezi prsty. Ale pozornost Kristýnky se zase obrací ke zvířátkům. *„Ta zvířátka tě zaujala. Já, když vidím, jak tě to baví, jak jsi tím zaujatá, tak bych ti ráda dala úkol, můžu? Kdybys mohla každému, kdo u vás doma bydlí, vybrat tady nějaké zvíře a dát je tady do toho písku tak, jak to u vás doma je. A nezapomeň na sebe. Teď si zase chvilku budu povídat s vašima, a pak si to společně prohlédneme.“* Kristýna kývá a začíná přebírat figurky. Chvíli s ní ještě sedím na zemi, pak se vracím k rodičům a více mluvíme o kontextu jejich rodiny, jak dceřiny bolesti hlavy vnímají a jak tomu rozumějí. Dívka je s pískovištěm poměrně rychle hotová, figurky vybírala najisto a moc neváhala. Přesouvám se opět k ní na zem a ptám se, jestli si to můžeme spolu prohlédnout. V písku je figurka kočky, žirafy, slepice a kuřátka, všechny stojí rovnoměrně pohromadě. Souhlasí a hned sama popisuje, že ona je kočička, máma je slepička a táta je žirafa. *„Aha, hmm. A tady vidím ještě to, hmm“* a ukazuji ke kuřátku. Kristýnka říká, že to je kuřátko. Pak chvíli mlčí a dodá, že je tam jen tak, že se jí tam líbí. Chvíli si povídáme o jednotlivých figurkách, co spolu dělají, co mají rády. Pak sama spontánně figurku kuřátka z pískoviště vyndává ven, že tam nepatří. Když se ptám, koho tam někdy bolí hlava, tak ukazuje na slepici a na kočičku. A komentuje to, že je jim smutno, protože tam není to kuřátko. *„Aha?“* naznačuji zájem. Dívka říká*: „Oni jsou smutní, že tam teď není. Z toho to je.“ „Slepička, kočička a žirafa jsou smutní, že tam kuřátko teď není. A kočičku z toho bolí hlava?“ „Hmmm“*. Během této práce sleduji i reakce rodičů. Když dojde na řeč o kuřátku, je vidět, že se paní lesknou oči a oba rodiče se jakoby přiblížili k sobě navzájem i k pískovišti. Ještě se ujistím, zda Kristýnku k pískovišti napadá ještě něco důležitého. Říká, že už ne a rozhlíží se po dalších hračkách, co jsou v místnosti. Vracím se k rodičům a ptám se, co viděli. Naznačím také, že jsem si všimla, jak se jich dceřina práce dotýká. Paní otevírá téma, že před několika měsíci přišla spontánním potratem o miminko. Byla velmi zasažena tím, co Kristýnka říkala, protože měla za to, že dcerka o probíhajícím těhotenství ani nevěděla. Vzhledem ke v zásadě zdravému rodinnému prostředí se v následujícím hovoru daří téma ztráty miminka postupně zpracovat. Rodiče přicházejí s nápadem udělat doma společný rituál rozloučení se s miminkem. Během tohoto hovoru si Kristýnka hraje dál v pískovišti s figurkami. Všímám si, že kuřátko je nyní zařazené mezi ostatními zvířaty v pískovišti. Obracím se na Kristýnku a ptám se, jestli si myslí, že to rodiče dneska dobře vyřešili. Dívka se usmívá a prstem hladí kuřátko

a říká, že jo. Na další sezení se dostavila maminka s Kristýnkou bez tatínka, dívka si hned po příchodu do pracovny sedá k pískovišti. Maminka vypráví o tom, že od minulého sezení bolesti hlavy nebyly a že si udělali společný rituál rozloučení s miminkem. Kristýnka si nejprve hraje s figurkami stejnými jako minule, ale po chvíli zapojí i další figurky a zvířátka si v pískovišti společně hrají. Ptám se dívky, jestli jsou v pískovišti dneska všichni spokojení. Odpovídá krátce, že ano, je však patrné, že ji více zajímá hra než rozhovor. Po zbytek sezení hovořím s maminkou a dívka si uvolněně hraje v pískovišti.

## PÍSKOVIŠTĚ V SOUČASNÉ RODINNÉ TERAPII

Přestože rodinná terapie byla v minulosti kritizována pro přílišné zaměření na mluvené slovo (např. Shotter, 2011), v rodinné terapii existuje i dlouhá tradice využití neverbálních technik jako jsou např. sochání, práce s kameny, rodinnou deskou, figurkami a dalším projektivním materiálem (Duhl et al. 1973; Satir, 1972; Papp et al. 2013). Dle naší zkušenosti pískoviště dobře rozšiřuje nabídku těchto možností.

V základech rodinné terapie stojí myšlenka, že jednotkou, kterou je třeba se v terapii zabývat, není jednotlivec, ale systém (Ludewig, 1994; von Schlippe & Schweitzer, 2001). Systém neustálých vzájemných interakcí, který má tendenci k utváření vnitřní stability (homeostázy). Systemicky uchopované pískoviště se tak zaměřuje na prozkoumávání vztahového potenciálu jednotlivých postav, nikoliv na interpretaci symbolů či vnitřního světa jednotlivce (von Schlippe & Schweitzer, 2001).

V postmoderní tradici rodinné terapie se terapeut kotví v pozici zvídavosti (Cecchin, 1987), neexpertní pozici (Anderson & Goolishian, 1994) a v pozici orientované na zdroje a řešení (DeShazer, 1985). Klienti i terapeut pozorným jazykováním spolu-vytvářejí, jak *„by věci mohly být“,* tak, aby všichni zúčastnění dosáhli požadované míry spokojenosti (nikoliv v tom, kdo jak problém vidí, či co je jeho příčinou). Jednoznačně upouštíme od postupu (1) popis problému, (2) vyslechnutí různých úhlů pohledu, (3) hledání řešení. Předností pískoviště je možnost prozkoumávání a sdílení „ještě nevyřčených“ obsahů. Jednání předchází verbalizaci *(„Ukaž mi to!“*). Postupná verbalizace, „zpomalená“ procesem odehrávajícím se v pískovišti, tak otevírá lepší prostor pro tvorbu společného jazyka, který se tak rovnou stává součástí řešení. Proces „zpomalené“ prvotní verbalizace problému tak přímo otevírá cestu k větší spokojenosti všech zúčastněných. Jsme tak pozorní k neetablování dominantního deficitního příběhu (de Shazer, 1991) a dbáme na to, aby již prvotní verbalizace obsahovala transformační zážitek, který se už odehrál na neverbální úrovni v pískovišti. Klient, který v systému postupně získává hlas, se tak stává vzácnou příležitostí k novému formulování reality.

## DIALOGISMUS V PÍSKOVIŠTI

V dialogismu, tak jak jej definuje současná rodinná terapie, je dialog vnímán jako proces pozornosti k sobě a k partnerovi v dialogu, nikoliv jako způsob dosahování řešení (Seikkula, 2011). Dialogismus se teoreticky kotví v současných neurofyziologických poznatcích o *vztahové podstatě mysli* (ang. *relational mind*) (Trevarthen, 2012; Stern, 2004). Hypotetizování se neodehrává v hla-

**Jana Adámková**

**Psycholog pracující ve zdravotnictví. Vystudovala psychologii na PedF UK, nyní v doktorském studiu tamtéž. Má dokončený psychoterapeutický výcvik PCA (PCA institut Brno); Nedirektivní terapie hrou (Sandra Padevilla, Person Center, Praha); v současnosti je ve výcviku Pesso Boyden System Psychomotor (Česká asociace Pesso Boyden psychomotorické psychoterapie, Praha). Praxe: Psychiatrická nemocnice Bohnice, v současnosti Ambulance klinické psychologie Lucie Hornové, vlastní soukromá praxe a psycholog na klinice Psyon. Je členem DIP-Dialogického institutu pro psychoterapii, lektorka Systemického výcviku v rodinné terapii (postmoderní a dialogické přístupy) Spolu s Lucií Hornovou lektor terapeutické práce s pískovištěm.**

vě terapeuta, nýbrž transparentně v dialogu s klientem/rodinou (Bertrando, 2007). Jde nám tedy o proces dialogování, který se v pískovišti odehrává. Tento proces stimulovaný komentáři/otázkami terapeuta se zde odehrává primárně na neverbální úrovni. Klient tak vstupuje do spíše instinktivního jednání rukama a verbalizace (pokud je potřebná) probíhá zpětně.

Terapeut se připojuje ke klientovi opatrným popisem toho, co vidí (gestalt terapeuti by řekli fenomenologicky) a zároveň otázkami prozkoumává potenciál jednání jednotlivých postav (Anderson, 2009). Své vlastní postřehy přináší jako možnosti či otázky k ověření. Zároveň se důsledně drží slovníku určovaného klientem. Pro klienta je klíčový prožitek, že je to on, kdo určuje terapeutovo pochopení situace, že o jeho vidění situace terapeut přemýšlí a že reaguje na klienta, nikoliv na „problém", který vyžaduje řešení. Pro dialogismus je typická emoční přítomnost terapeuta (Bernards et al., 2017). Způsob přítomnosti se v tomto momentě téměř podobá rogersovské akcentaci empatie a kongruence. V dialogismu hovoříme o *„ztělesněném naladění" (*ang. *embodied attunement*) (Cromby, 2012; Kykyri et al., 2017). V průběhu terapie i terapeut zažívá silné emoce zobrazované v pískovišti. Domníváme se, že je důležité tyto emoce *sdílet* jako terapeutův prožitek, avšak do pískoviště jako takového nezasahovat. Terapeut ponechává na klientovi, zdali terapeutův prožitek rezonuje s jeho vnitřním světem natolik, že se v pískovišti zobrazí.

Klíčovým pojmem pro současnou dialogickou rodinnou terapii vypůjčený Jaakem Seikkulou od literárního teoretika Bachtina (1984) je *polyfonie hlasů*. Polyfonií rozumíme nehierarchizovanou souběžnost, kde jednotlivé hlasy na sebe reagují, přesto je však každý nesený svojí vlastní melodií (Seikkula, 1994; Hornová 2020). Pro dítě (ale někdy i pro jeho rodiče) může být obtížné nechat zaznít svoje vidění situace. Bránit mu v tom může jak loajalita, tak komplexnost situace či nedostatek verbálních schopností. Hra je pro dítě přirozeným prostředkem, který dobře zná. Většinou je zvyklé, že ve hře „se smí" vyjadřovat i věci jinak problematicky sdělitelné. Je tak pro něj snazší vyjádřit svoje postoje nejprve neverbálně.

### UKAŽ MI TO!

Některé děti se naopak snadno chytají do verbálních odpovědí „jak by měly být". Instrukce *„ukaž mi to"* nebo *„zkus mi to ukázat"* je vrací z naučené percepce do reálných kreativních možností. Dítě například řekne *„my si doma všichni rozumíme"*, ale na výzvu *„ukaž mi to"* staví figurky daleko od sebe. Nebo pokud je dítě, které je zvyklé odpovídat, že figurka zobrazující jeho zlobení je špatně a neměla by být přítomna, vyzváno *„ukaž mi to",* tak v reálné situaci pískoviště jednoznačně vystoupí její užitečnost ve vztahu k ostatním postavám.

### HRAVÉ HLEDÁNÍ POLYFONIE

Hravé prostředí pískoviště umožňuje dobře korigovat intenzitu sdělení tak, aby bylo pro další členy systému ještě přijatelné. Umožňuje věci „říct i neříct" (*pejsek může nadávat, nebo říkat „vrr, haf", nebo dítě osciluje mezi „kočička říká" a „máma říká").* Je zásadní, aby terapeut toto právo dítěte respektoval. Dítě si tak může „po očku" kontrolovat reakci rodičů na svůj názor, a tak bezpečně experimentovat s vlastním hlasem. Tuto interakci terapeut registruje, případně komentuje. Vytváří tak prostor pro vznikající nové hlasy v dialogu mezi rodičem a dítětem. Terapeut, i když sedí na zemi v plně angažovaném kontaktu s dítětem, zároveň udržuje vědomí toho, že rodiče naši interakci pozorně sledují. Dialog mezi terapeutem a dítětem tak podporuje dialog mezi dítětem a rodiči. Mikrosvět pískoviště tak zrcadlí a zároveň spoluvytváří dialog probíhající v rámci terapeutického prostoru mezi všemi zúčastněnými. Domníváme se, že je zásadní pomoci dítěti rozvinout „svůj hlas", ale zároveň neříct v rámci hry více, než je mu příjemné, nebo je pro něj bezpečné. Současně také pomoci rodičům unést vidění dítěte s respektem k sobě i k dítěti. Domníváme se, že je to právě prožitek dialogu a spoluvytváření verbálního uchopení, který má terapeutický potenciál.

Hravý ráz pískoviště umožňuje dítěti experimentovat i v „dělání odpovědí". Odpověď, která „by se nabízela" a dítě by ji zřejmě v rámci dominantního diskurzu při pouze verbálním projevu nabízelo, nemusí vizuálně či technicky „sedět". Tato zkušenost tak často vede k reflexi, že nabízená odpověď vlastně neodpovídá realitě. Dítě tak hledá *vizuálně* vyhovující možnost a samo v sobě tak vytváří prostor k naslouchání svému hlasu a alternativní možnosti řešení.

V neposlední řadě máme za to, že hravý charakter pískoviště dobře umožňuje uchopit pocitovou ambivalenci, kterou dítě prožívá. Figurka tygra s vyceněnými zuby, kterou dítě označí jako „kočička", či postava oscilující mezi dvěma figurkami dobře umožňují tuto ambivalenci znázornit.

### CO JSTE VIDĚLI?

Poté, co terapeut skončí první část práce s dítětem v pískovišti, většinou podpoří dítě v další hře a vrátí se ze země do křesla k rodičům. *„Co jste viděli?"* je standardní otázka, kterou otvíráme prostor pro reflexi rodičů. Považujeme za důležité tento prostor nechat široký tak, aby rodiče mohli reflektovat jak impulzy z pískoviště, tak vlastní emoce. Výše popisovaná hravost pískoviště i v této situaci umožňuje rodičům informace z pískoviště brát vážně, nebo je bagatelizovat. Je důležité tuto bagatelizaci umožnit, a pak s ní ale nadále terapeuticky

pracovat, než bude rodič připraven informace od dítěte přijmout. Stejně, jako má dítě možnost v pískovišti „říct i neříct", tak i rodiče potřebují mít možnost „slyšet i neslyšet", „vidět i nevidět".

V předchozí fázi, kdy byla konverzace vedená primárně s dítětem, rodiče svým naslouchání vytvářeli aktivní kontext. Stejně tak nyní, kdy je konverzace vedena primárně s rodiči, dítě hrající si v pískovišti nyní už volně, pozorně naslouchá. To, co slyší, se často promítá do jeho volné hry. Tato volná hra dítěte opět připoutá zpět naši pozornost s nabídkou verbalizace hlasu, který hrou vytváří. Fakt, že terapeut tuto volnou hru zachytí a případně ji komentuje, podporuje rodiče i dítě v zahrnutí dětského hlasu.

KAZUISTIKA 2

Na první setkání přichází matka se sedmiletou dcerou Annou (jméno dívky bylo změněno z důvodu anonymizace). Anička má ještě starší sestru Katku (10 let). Rodiče jsou v procesu rozvodu, již asi tři měsíce spolu nežijí, dívky k tátovi jezdí na víkendy jednou za dva týdny. Terapii matka vyhledala pro úporné bolesti břicha s křečemi, které na Aničku přicházejí v nepravidelných záchvatech, trvá to asi půl roku. Dívka byla somaticky vyšetřena bez nálezu.

Anička vstupuje do kontaktu se mnou, ale je vidět jistá nesmělost. V drobné konverzaci cestou do pracovny odpovídá spíše jednoslovně. V pracovně usedá vedle mámy.

V úvodním rozhovoru se dostáváme k tomu, že pro obě dívky teď nastala řada změn. Rozpad rodiny, stěhování, přechod do nové školy, odtržení od kamarádů. Když se doptávám na starší sestru, matka říká, že Katka nemá problémy, že to všechno zvládá dobře, jen se jí moc nechce na víkendy k otci. Paní má tendenci rychle začít hovořit o tom, v jak náročné situaci se nachází, jak na ní leží péče o dívky, větší pracovní zatížení a k tomu starosti s rozvodovým řízením. Tělesným potížím dcery moc nerozumí, je zoufalá, byly na různých vyšetřeních a nikde jim nepomohli. Obracím se na mámu, vlastně docela důrazně, ale zároveň s porozuměním, že slyším, jak moc jí záleží na tom, aby se holky měly dobře a že je to teď pro všechny náročné období a že je už hodně unavená a bezradná. Pak se jedním dechem obracím na Aničku. *„My si tu teď budeme ještě chvíli s mámou povídat nějaké dospělácké věci. Ale ještě předtím si půjdeme spolu chvilku hrát, co říkáš?"* Vstávám a přesouvám se do dětského koutku pracovny a usedáme společně s dítětem na zem.

*„Podívej se, co tady pro tebe mám"* a otevírám krabici s pískem. Zpomaluji svoji řeč a trochu ji tiším. Vědomě držím soustředěný a otevřený prostor orientovaný na dítě. Jako bych vytvářela kolem nás intimní bublinu soukromí, i když máma stále sedí poblíž. Pomalu se písku dotýkám. *„Je to úplně čistý písek, je trochu studený. Dá se přesýpat, dá se v něm hrabat."* To, co říkám, je vedeno dítětem, popisuji a zároveň ho zvu do společné aktivity. Otevírám prostor, ve kterém se můžeme setkat. Bez nutnosti mluvit, skrze činnost, společný prožitek. Když se Anička více ponoří do zkoumání písku, uvolňuje se, noří do něj ruku, pak i druhou, zahrabává se, já paralelně dělám podobné věci, v podobné dynamice. Zasypávám nejprve svoji ruku, když dívka naváže oční kontakt, pak zkusím spolu s ní zahrabávat i její ruku. Chvíli jsme spolu beze slov. Když jsme takto navázaly a upevnily kontakt, tak přesunu pozornost

ke krabici se zvířátky. *„Hele, tady jsou všechna možná zvířata“*. Chvíli si je spolu prohlížíme. Anička některá vyndává z krabice a pojmenovává je, o některých si krátce povídáme. *„Když vidím, jak tě to baví, tak bych ti ráda dala úkol, můžu?“* Anička přikývne a dívá se na mne. *„Kdybys mohla každému členu vaší rodiny vybrat tady nějaké zvíře a dát je tady do toho písku tak, jak to u vás je. Třeba kdyby máma mohla být nějaké zvíře, tak co bys jí vybrala. Každému nějaké vyber a dej je do toho písku tak, jak to u vás je, a nezapomeň na sebe. Já si teď zase chvilku budu povídat s mámou, a pak si to společně prohlédneme. Až budeš hotová, tak mi řekni, ano?“* Chvíli ještě sedím s Aničkou na zemi, když vidím, že se zabrala do práce, přesedám si opět k matce. V rozhovoru ještě více mapuje kontext toho, co teď rodina zažívá. I když mluvím s mámou, sleduji, jak dívka pracuje s pískovištěm. Vybrala poměrně rychle velkou žirafu a medvěda, pak ještě doplnila malou žirafu a tygra. Pak je postavila do pravidelného úzkého kruhu uprostřed pískoviště, figurky se dívají do středu. Anička mi říká, že už je hotová. Sedám si opět k ní na zem a ptám se jí, jestli necháme mámu hádat, kdo je kdo. Dívka souhlasí. Máma uhodne, že ona je velká žirafa, pak tipne, že táta je tygr. Dcera ji opraví, že táta je medvěd. Máma pak doplní, že si myslí, že tedy tygr bude Anička a malá žirafa je Katka. Dívka pojmenovává figurky jako medvěd, tygr, žirafa a malá žirafa. Chvíli se na obrázek tiše dívám, pak přesunu pohled na Aničku a říkám: *„Vidím, že všechny figurky tady jsou spolu v kruhu. Napadá mně....to, co jsi tady ukázala, je to spíš tvoje přání, to jak bys ráda, aby to bylo, nebo jak to teď opravdu je?“ „Tak to bylo. Chtěla bych to tak.“ „Tomu úplně rozumím, to je velké přání. …Ale to bohužel spolu nedokážeme zařídit… Myslíš, že bys mohla ještě ukázat, jak je to pro tebe teď?“* Anička kývá. Dává medvěda do jednoho rohu, žirafu a malou žirafu na druhou stranu pískoviště. Tygra vyndává a váhá. Popisuji, co vidím v písku a že figurku tygra drží v ruce, jako by bylo teď těžké tam umístit zvíře, které by představovalo ji. Anička pak dává tygra zpět do krabice s figurkami. *„Když je to teď takhle, chtěla bys pro sebe vybrat jinou figurku? V klidu se podívej, co by se hodilo.“* Když sleduji, jak vybírá, vidím, že se opakovaně vrací k menší figurce medvěda a také ke kočce, jako by váhala. *„Jako by teď bylo těžké se rozhodnout. Někdy můžeme pro jednoho člověka dát víc figurek.“* Anička vkládá do pískoviště zhruba doprostřed cesty mezi medvěda a žirafy nejprve kočku a pak, s rychlým pohledem na mámu, i figurku menšího medvěda. Dívka je v tělesné tenzi. Menší medvěd stojí trochu blíž k velkému medvědovi a kočka je orientovaná směrem k žirafám. Popisuji, co vidím a doplňuji, že si všímám, že je to pro ni zřejmě náročné.

Pak si s Aničkou povídáme o dění v pískovišti. Kdo si s kým hraje? Prý žirafy s kočkou a medvěd s malým medvědem. Nerada se potkává žirafa s medvědem, *„nemají se rádi“*. Když je kočka nebo malá žirafa smutná, tak si toho všimne žirafa. Když je smutná žirafa, tak si toho všimne malá žirafa a kočka, jdou pak blíž. Ale když je smutný malý medvěd, tak si toho nevšimne nikdo. On se spíš zlobí. *„Aha, a co dělá, když se zlobí?“* Anička ho trochu zamáčkne do písku. *„Hmm, teď jako by byl míň vidět. Je důležité, aby nebyl moc vidět?“* Anna přikývne. *„A ukážeš mi, pro koho to je*

*důležité?“* Ukáže na žirafy. *„A je někdo, kdo je s tím medvědem rád?“ „Tenhle medvěd,“* ukazuje na většího. *„Jsou si ti medvědi v něčem podobní?“* Anička se zaráží, trochu zase přihrabuje písek okolo menšího medvěda. *„Teď mi přijde, že ses trochu zarazila, když jsem řekla, že by si ti medvědi mohli být podobní… A když je smutný tenhle medvěd, co se stane?“* ukazuji na většího. Anička se chvíli zamyslí a pak vyndá z krabice lvici a dá ji vedle medvěda. *„Teď jsi tam přidala další figurku vedle medvěda.“ „To je lvice.“ „A máš na mysli někoho, když jsi ji tam dala?“ „To jen, že by měl k sobě někoho.“ „Aha, přála bys tomuhle medvědovi, aby měl k sobě někoho blízkého?“* Přitaká. *„Vybrala jsi pro sebe dvě figurky, kočku a medvěda. V čem je šikovná kočka, co dobře umí? A v čem medvěd?“ „Kočka je hodná. A ten medvěd je silnější.“*

Během pasáže s podobností medvědů jsem si povšimla vzrůstajícího napětí u mámy, která děj sleduje. Domlouvám se s Aničkou, že se zase chvíli otočím na mámu a ve společné práci budeme pokračovat za chvíli. Otáčím se na mámu s otázkou, co viděla. Říká, že holky jsou hodně rozdílné a má tendenci povídat, v čem všem je šikovná starší dcera. Vědomě ji zastavuji a ptám se, čeho si váží na Anně. Chvíli se zamýšlí a říká, že umí být živelná, někdy hodně veselá, ale i jiné emoce dává najevo intenzivně, taky se umí dost zlobit. A to jí dělá starost. Opět ji zpomaluji s tím, že rozumím tomu, že Anička má možná jiný temperament než její sestra, také asi jiný, než má ona (máma). A že pro nás rodiče může být výzvou, vychovávat dítě, které má jinou intenzitu a tempo než my sami. Paní se uvolňuje, dodává, že je pro ni náročné dceři někdy rozumět, pochopit, co se v ní děje. A že jí to připomíná konflikty, které měla s manželem. Že má strach, aby nebyla dcera po něm. Navazuji na to tím, že je třeba Anička v něčem tátovi podobná a v něčem zase úplně jiná. A že děti mají před sebou zase úkol propojit v sobě to, co zdědily po mámě s tím, co po tátovi a že to může být komplikovanější, když spolu rodiče nevycházejí. Ptám se, v čem vidí, že je Anička úplně svá? Paní se na dceru zadívá, říká pak, že má dobré nápady, že někdy vymyslí řešení, které by ji samotnou nenapadlo. Že je odvážná, neztratí se mezi ostatními dětmi. A zároveň je citlivá k tomu, co se kolem ní děje. Zatímco o tomto mluvíme, sleduji, jak Anička dál zachází s pískovištěm. Prohlíží si opět figurky, v ruce drží tygra, který byl v písku na začátku. Ještě směrem k mámě říkám, že si uvědomuji, jak je tohle pro obě náročné a že si vážím toho, že to Anička tady otevřela. To, že se dějí těžké věci, to se stává, ale není běžné, že o tom dokážou takto společně mluvit.

*„Všimla jsem si, že když jsme si s mámou povídaly o tom, v čem jsi jedinečná, tak jsi vzala figurku tygra a máš ji v ruce. Chtěla bys ji umístit někam do písku?“* Chvilku mu hledá místo a pak ho umisťuje kus dál ode všech ostatních, ale nejvíce poblíž malému medvědovi a kočce. *„Mám pro Tebe ještě jeden úkol, zkusíš to? Co kdybys zkusila to trápení, kvůli kterému jste dneska přišly, taky začarovat do nějakého zvířete a zkus ho dát do toho pískoviště tam, kde bývá.“* Vybírá černobílého většího krokodýla s otevřenou tlamou se zuby a dává ho ke kočce a malému medvědovi. *„Mohla bys mi ukázat, co ten krokodýl dělá?“* Anička bere krokodýla do ruky, zkouší ho přiblížit k malému medvědovi tak, že se dotýkají, pak že na něj krokodýl dává jednu přední nohu.

Nějak to pořád není ono. Zkouší, jestli se figurka medvěda vejde krokodýlovi do tlamy. Několikrát vypadne, tak ho pootočí a zatlačí ho tam více, až se vzpříčí břichem v tlamě krokodýla. Pak ho pokládá zpět do písku, čelem k žirafám. *„A co ty ostatní zvířata na to?“* Pak je společně posouvá blíž k žirafám a žirafu také přiblíží ke krokodýlovi s malým medvědem v tlamě. *„Hmm, to vypadá, že ten krokodýl nějak zařídil, že jsou si tihle blíž?“ „Jo. On teď není vidět tak.“ „Tenhle medvěd, myslíš?“* ukazuji na menšího. Souhlasí. *„Ukážeš mi, pro koho to je důležité?“ „Tady,“* ukazuje na žirafy. *„Mají strach trochu z něho. Utekly by.“ „Má tu ještě někdo z někoho strach?“ „Tahle z tohohle,“* ukazuje na žirafu a velkého medvěda. *„A je tu někdo, kdo umí zařídit, aby strach neměly?“* Anička posouvá tygra blíž ke skupince a dává kočku za něj. Pak si to chvíli prohlíží, a pak naznačí, že tygr by mohl kousnout krokodýla do ocasu. *„To vypadá, že tygr kouše krokodýla?“ „Jo!“ „Řekla bys mi něco o tom tygrovi?“ „Nebojí se, má sílu, ale je taky hodnej.“ „S kým se ten tygr dobře zná?“ „S kočkou a tímhle medvědem,“* ukazuje na menšího. *„Umí někdo zařídit, aby tygr přišel?“ „Máma a táta taky.“ „Máma a táta?“ „Jo, když hezky mluví. I babička.“*

Po domluvě s dívkou se opět obracím na mámu a ptám se, co viděla. Paní se vrací k pocitu úlevy, když se v písku objevil tygr. Na začátku, když byl v první scéně, tak ho vnímala víc jako agresivní zvíře, ale teď se její vidění posunulo a spíš ho vidí jako odvážného. Pak dodává, že jsou určité věci, o kterých by se mnou ráda třeba příště mluvila o samotě.

V následujícím setkání, na které přichází jen matka Aničky a Katky, hovoříme o jejích zkušenostech s otcem dívek. Zpracováváme pocity strachu a ohrožení, které v ní vzbuzoval svou vznětlivostí a nepředvídatelností. Zaměřujeme se na odlišování obrazu bývalého partnera a obrazu Aničky. Také se dostáváme k tomu, že Katce není zřejmě úplně dobře v tom, když se vlastně o mámu stará. Že možná i ona potřebuje prostor dát hlas třeba i těm částem, které mají tátu rády. Domlouváme se na individuální terapeutické práci s mámou se záměrem zvýšit její kapacitu pro přijetí dívek se vším, co k nim patří. V následujících setkáních paní popisuje, že bolesti břicha Aničky se objevují méně často, dívky více přijímají nastavený režim kontaktu s tátou a paní si teď sama více všímá toho dobrého, co s dívkami zažívá.

## 7 KROKŮ PRO DIALOGICKOU PRÁCI V PÍSKOVIŠTI

Tyto kroky jsme sestavili jako shrnutí výše popsaného textu na základě posledních 15 let praxe.

***1. Zpomalení. Navázání vztahu***

Jakmile ukážeme dítěti pískoviště, přijde klíčový moment výrazného zpomalení tempa. Někdy k tomuto účelu slouží pomalé společné prohlížení figurek, kdy dítě figurky pojmenovává (*Co to je za zvířátko?*) a odpovídá na jednoduché otázky (*Tohle zvíře je divoké, nebo krotké? Žije na dvorku, nebo v lese?* apod.). Důležité je, aby tyto otázky byly přiměřeně těžké, aby se dítě mohlo „předvést“, ale zároveň nebyly příliš lehké, aby nepůsobily dětinsky. Terapeut tak má příležitost se vylaďovat na slovník a přemýšlení dítěte. Druhá fáze je společné zanoření rukou do písku, kdy se společně v písku po-

malu přehrabujeme. Osobně si většinou s dítětem v této chvíli vykládám o písku na pláži a o moři. Ruce terapeuta a ruce dítěte se tak náhodně v písku potkávají „pod hladinou“. Většinou mám tendenci si v této chvíli počkat, až se dítě začne bavit vzájemným dotekem rukou, nebo alespoň už před tímto dotekem neuhýbá.

***2. Instrukce***

Instrukce k zadání stavby pískoviště vychází z instrukce ke kresbě začarované rodiny. Během času se nám ustálila. *Já, když to vidím, jak jsi šikovný/á, jak Ti to dobře jde, tak bych Ti ráda dala úkol, můžu?* – pokud dítě řekne ne, tak dál nepokračuji, ale zůstaneme u přehrabování v písku. Toto se stává v praxi jen výjimečně, ale tento impuls od dítěte je z našeho pohledu důležité respektovat. Pokud souhlasí, pokračuji: *Kdybys mohl/a každému, kdo u Vás doma bydlí, každému členu vaší rodiny vybrat tady nějaké zvíře a dát je tady do toho písku tak, jak to u Vás doma je. Takže třeba: kdyby máma mohla být nějaké zvíře, tak bys jí vybral/a… tak, ale to už neprozrazuj... každému nějaké vyber a dej je do toho písku tak, jak to u Vás doma je, a nezapomeň na sebe. Já si teď zase chvilku budu povídat s Vašima, a pak je necháme hádat, schválně jestli pak uhodnou, kdo je kdo, ano? Tak až budeš hotový/á, tak mi řekneš, ano?* Po této instrukci se zvednu ze země, kde do té doby s dítětem sedím, a opět si sedám do křesla k rodičům. Abych zredukovala míru jejich úzkosti z instrukce, zcela měním téma. Většinou se začneme doptávat na to, co všechno již rodiče s dítětem zvládli, co se daří, případně na porod a raný vývoj dítěte. Tímto způsobem určujeme směřování konverzace od obavy z terapeutovy interpretace jednání dítěte k hovoru orientovanému na zdroje a potenciál všech zúčastněných.

***3. Připojování se k dítěti***

Poté, co dítě postaví pískoviště a oznámí, že je hotové, domluvíme se většinou, že nechá rodiče hádat, kdo je kdo. V této fázi můžeme z pozice terapeuta pozorovat vzájemnou empatii mezi rodiči a dítětem a podpořit respekt k prostoru dítěte. Necháme si od dítěte upřesnit, jak chce, které zvíře pojmenovávat. Připojujeme se popisem toho, co vidíme, ale beze vší interpretace. Začneme prozkoumávat vztahový potenciál jednotlivých postav. Zde si většinou pomáháme systemickými otázkami, např.: *Když je třeba tady ta kočička smutná, kdo si toho první všimne? Když si tady ty dvě zvířátka spolu povídají, co dělá tady to třetí?* Někdy je dobré zařadit práci se zakázkou, např.: *Kdybys to pískoviště mohla/a začarovat tak, aby v něm byli všichni spokojení, jak by to vypadalo?* Důležité je, aby dítě dané situace především ukazovalo.

***4. Dialogování***

Přesto, že v první fázi terapeut hovor svými otázkami směřuje od interpretací a deficitních hypotéz *(„Kdo za to může?“)* k orientaci na prozkoumávání vztahových vzorců a potenciálu jednotlivých postav, je důležité, aby v této fázi terapeut zpomalil, nechal na sebe obraz v pískovišti působit *(„Aha, takhle to je...“)*, reflektoval svoje vlastní emoce a nepřecházel příliš rychle k řešení. Tlak na řešení je v této chvíli často vedený spíše úzkostí terapeuta, než zájmem dítěte. Dopřáváme

tak klientovi zážitek velké pozornosti k jeho prožitkům i pozornosti ke každému drobnému pohybu v pískovišti. Považujeme za klíčové, aby si terapeut v této fázi nevytvářel žádné hypotézy o „dobrém" řešení, ale zůstával s dítětem autenticky v jeho hledání. Řešení není nutné „vymyslet", ono se „stane". Role terapeuta je pomoci dítěti rozvinout škálu přítomných hlasů a počkat si na řešení. Terapeut ovšem v této chvíli není „pasivní", či „odpojený", spíše autenticky „napjatý", jak to dopadne.

Externalizaci popsanou v bodě 5 terapeut může, nebo nemusí zařadit. Záleží, zda má pocit, že pískoviště již dostatečně zobrazuje vnitřní dilemata dítěte (jako např. v kazuistice 1), či že by zpřítomnění příznaku pomohlo lépe zobrazit jeho pocity (jako v kazuistice 2).

***5. Externalizace***

Externalizace slouží ke zpřítomnění příznaku, se kterým rodina přichází. Principy externalizace již byly popsány jinde (např. White & Epston, 1990). Považujeme za důležité nepojmenovat příznak přímo, ale nechat na dítěti, jak jej uchopí. Většinou používáme instrukci typu: *Když vidím, jak Ti to dobře jde, tak mám pro Tebe ještě jeden úkol. Co kdybys zkusil/a to trápení, kvůli kterému jste dneska přišli, taky začarovat do nějakého zvířete… tááák… a zkus ho dát do toho pískoviště tam, kde bývá.* Při práci s externalizací si většinou pomáháme obvyklými systemickými otázkami: *Jak dlouho už (tohle zvíře) s vámi bydlí? Je tam pořád, nebo se objevuje jenom někdy? Kdo si toho první všimne, když se objeví? Kdo ho umí nejlépe zahnat? Co dobrého umí zařídit? Kdo ho nejlépe zná?, atd.* Podstatné na celé situaci je, aby ji dítě především ukazovalo, případně při tom komentovalo. Není nutné situaci příliš rychle „dotahovat do zdárného konce". Důležité je počkat si na moment, kdy dítě zažívá kontrolu nad situací v pískovišti. Dítě většinou přijde samo s kreativním řešením, často pouze naznačeným, někdy i verbálně komentovaným. V takové chvíli se obvykle otáčíme zpět k rodičům s obvyklou otázkou: *Co vidíte?*

***6. Dialog s rodiči + prostor pro hlas dítěte***

Pro terapeuta je důležité se nedopouštět ani v této chvíli interpretací. Pokud rodič řekne, že viděl dítě, jak si hraje v písku, je to v pořádku. Rodiče zde potřebují prostor zpracovat informace od dítěte, což nebývá snadné. Často otevírají témata ze svého vlastního dětství či partnerské potíže. Pokud otevřou citlivá témata, dítě většinou monitoruje jejich hovor a „komentuje" ho svoji vlastní hrou v písku. Je důležité mít na mysli, že terapeutickou jednotkou není pouze to, co se odehrává v pískovišti, ale celý rodinný systém. Rodiče často sami potřebují uchopit vlastní ambivalence a váhání ve vztahu k hlasu dítěte, které jsou přirozenou součástí emočních vazeb. Jako terapeuti jsme často v roli těch, kdo jsou nadšeni z míry otevřenosti v komunikaci (a podporujeme tak schopnost unést obtížnost polyfonie hlasů). Zároveň je třeba někdy situaci chránit před interpretacemi ze strany rodičů. ( /matka/ *Přišlo mi hrozné, jak mě dala jako vlka, to jsem tak agresivní?...* /T/ *No, to by mě nenapadlo, to nevím, ale přišlo mi důležité, že vlk je v tomto obraze právě vlkem*

*a může tak zařizovat zásadní věci...“)* Bylo by snadné v podobné chvíli pro rodiče vklouznout do reakce agrese-deprese a buď obvinit sebe, nebo dítě. Samotný fakt, že dítě je ochotné rodičům takto obtížné věci sdělovat, svědčí o kvalitě jejich rodičovství. Ve výchově museli řadu věcí dělat velmi zdařile, když mají takto šikovné dítě. Pokud dítě zachycuje momenty z konverzace mezi rodiči v pískovišti, obvykle se na něj ještě krátce obracíme a pomáháme mu formulovat jeho prožitky ze současného dění. Děti zde obvykle lavírují mezi ukazováním a verbalizací. Někdy také na chvíli pískoviště opouští a jdou si sednout za některým z rodičů. V takové situaci považuji za důležité, aby se dítě mělo možnost vrátit do zážitku „metapozice“ a kontroly v pískovišti.

### *7. Závěr*

Na závěr je důležité s dítětem pískoviště ukončit a „uklidit“. Je třeba, aby zážitek vhledu byl natolik „jenom hraním“ a natolik „vhledem“, nakolik si určí rodina. Často se stává, že po tomto prvním sezení se rodiče rozhodnou požádat o párovou terapii. S dítětem pak většinou domlouváme „svolení“, zdali mi rodiče svěří do péče. Dítěti pak obvykle nabízíme pokračování arteterapeutickými sezeními. Zároveň se domlouváme na výhledovém společném setkání. Často se stává, že psychosomatické potíže dítěte vymizí již po tomto prvním sezení a rodině se otevře prostor pracovat s dalšími tématy.

## ZÁVĚR

V tomto textu jsme se snažili zachytit dialogickou práci s pískovištěm v rámci RT tak, jak ji používáme na prvním sezení s rodinou s dítětem s psychosomatickými příznaky. Specifika výše popsané práce spočívají ve využití pískoviště jako prostředku k facilitaci dialogu mezi rodičem a dítětem. Na rozdíl od jiných terapeutických škol (kde je práci přítomno pouze dítě) se nesoustředíme pouze na změnu odehrávající se v krabici s pískovištěm, nýbrž na integraci této změny v rámci celého rodinného systému. Terapeut tak neustále osciluje mezi podporou dítěte a podporou rodiče ve vyjadřování a naslouchání hlasům tvořících polyfonii. Výzvou pro terapeuta je důsledné „netlačení“ na řešení problému, nýbrž *„vyčekávání“* spontánně se objevujícího řešení, které dítě, potažmo rodina, přináší.

Jak jsme již zmínili v úvodu, výše popsaný způsob práce s pískovištěm v rámci prvního sezení zdaleka není jediným možným způsobem využití pískoviště v rámci RT. Na výše popsané úvodní sezení většinou navazujeme buď prací s celou rodinou a pískovištěm, případně dočasným rozdělením na párovou terapii rodičů a samostatnou arteterapii dítěte, které se posléze spojí v opětovné terapeutické setkání celé rodiny. V tomto článku také spíše popisujeme práci s dítětem předškolního či mladšího školního věku. Dialogická rodinná terapie s využitím pískoviště s teenagerem má přirozeně svá specifika, kterým jsme se v tomto textu nevěnovali. Nicméně z naší zkušenosti práce s pískovištěm a dospívajícími také dobře funguje.

Předpokladem pro práci s pískovištěm je dosažení mentálního věku alespoň tří let a schopnost dítěte používat symbolickou hru. Tudíž může být použití této techniky limitováno u dětí s pervazivní vývojovou poruchou. Pro děti velmi úzkostné bývá

důležité proces práce s pískovištěm ještě více zpomalit a výše popsané rozložit do několika sezení. Celkově se dá říct, že pokud dítě práci s pískovištěm odmítá, máme tendenci toto vnímat jako důležitý signál o závažnosti situace v rodině. Někdy se také setkáváme s dětmi, u kterých byla již technika pískoviště použitá nepříliš šťastným způsobem na jiném pracovišti (např. ve školce) a děti ji prožily jako manipulativní. Jako rizikové v tomto ohledu vnímáme především intruzivní zasahování zvenčí, ať již přímými zásahy do pískoviště nebo interpretativním zacházením s prací dítěte.

## SEZNAM LITERATURY


Ammann, R. (1991). Healing and transformation in sandplay: Creative process become visible. La Salle, IL: Open Court.

Anderson, H.(2009). *Konverzace, jazyk a jejich možnosti.* Postmoderní přístup k terapii. NC publishing, a.s.

Anderson, H., & Goolishian, H. A. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction (*pp. 25–39). London, UK: Sage. Axline, V. (1979). *Play Therapy* (Reprint ed.). Ballantine Books.

Axline, V. M., & Carmichael, L. (1947). *Play therapy: The inner dynamics of childhood.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics.* (C. Emerson, Trans. & Ed.) Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. Balfour, R. N. (2013). Sandplay therapy: From alchemy to neuroscience. *Journal of Sandplay Therapy, 22*(1), 101–116.

Bernards, J., Bradford, A., Johnson N.L.& Miller, R.B. (2017).Physiological Attunement and Influence in Couple Therapy: Examining Roots of Therapeutic Presence. Thesis. Brigham Young University. USA.

Bertrando,P. (2007). *The Dialogical Therapist.* Karnac Books. London.

Carlson, J. (Ed). Publisher: American Counseling Association; 2002, pp. 95–104. [Chapter 7]

Cecchin, G. (1987). Hypothesizing-circularity--neutrality revisited: An invitation to curiosity. *Family Process,* 26: 405–413.

Chesley, G. L., Gillett, D. A., & Wagner, W. G. (2008). Verbal and Nonverbal Metaphor With Children in Counseling. *Journal of Counseling & Development*, *86*(4), 399–411. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00528.x

Cromby, J. (2012). Feeling the way: Qualitative clinical research and the affective turn. Qualitative Research in Psychology, 9, 88–98.

DeShazer, S.(1985). *Keys to solution in brief therapy.* New York. Norton.

De Shazer, S. (1991). *Putting Difference to Work*. W. W. Norton & Company.

Duhl, F. J., Kantor, D., & Duhl, B. (1973). Learning space, and action in family therapy: A primer of sculpture. *Seminars in Psychiatry*, 5, 167–183.

Freedle, L. R. (2017). Healing trauma through sandplay therapy: A neuropsychological perspective. In B. Turner (Ed.). *The Routledge international handbook of sandplay therapy* (pp. 190–206). New York: Routledge.

Hearn, J., & Lawrence, M. (1981a). Family sculpting: I. Some doubts and possibilities. *Journal of Family Therapy, 3*, 341–352.

Homeyer, L. E., & Sweeney, D. S. (2011). *Sandtray therapy – A practical manual.* Hove: Routledge.

Hornová, L. (2020). *Co-therapy and Dialogical Approach-an inspiration from Scandinavian countries*. Doctoral dissertation. NTNU. Norway.

Hornová, L. (2021). Dialogical Co-therapy. *Australian and New Zealand Family Therapy Journal.* 41: 325–341.

Jefferson, C. (1978). Some notes on the use of family sculpture in therapy. *Family Process, 17*, 69–76.

Kaduson, H. G., & Schaefer, C. E. (Ed.). (2020). *Play Therapy With Children: Modalities for Change*. American Psychological Association.

Keeney, B. (2009). *The Creative Therapist: The Art of Awakening a Session*. Routledge.

Kalff, D. M. (1989). The sandplay. A contribution from C.G. Jung´s Point of view on child therapy. *Journal of Sandplay Therapy*, 16(2), 49–72.

Kalff, D. M. (2003). *Sandplay. A psychotherapeutic approach to the psyche*. Cloverdale, CA: Temenos Press.

Knell, S. M. (1993). *Cognitive-behavioral play therapy. Northvale,* NJ: J. Aaronson.

Kottman, T., & Schaefer, C. E. (1993). *Play therapy is action: A casebook for practitioners.* Northvale, NJ: J. Aaronson.

Kykyri, V. L., Karvonen, A., Wahlström, J., Kaartinen, J., Penttonen, M., & Seikkula, J. (2017). Soft prosody and embodied attunement in therapeutic interaction: A multimethod case study of a moment of change. Journal of Constructivist Psychology, 30(3), 211–234.

Lowenfeld, M. (1935). *Play in childhood*. London: Victor Gollanz.

Lowenfeld, M. (1939). The world pictures of children. *British Journal of Medical Psychology*, 18, 65–101.

Marcella D. Stark, Rebecca K. Frels & Yvonne Garza (2011): The Use of Sandtray in Solution-Focused Supervision, *The Clinical Supervisor,* 30:2, 277–290

Matějček, Z., Strobachová, I. (1984). Kresba začarovane rodiny, *Československa psychologie,* 25, 1984.

Miller, W. (1994). Family play therapy: History, theory and convergence. In C. Schaefer, & L. Carey (Eds.), *Family play therapy* (pp. 3–19). Northvale, NJ: J. Aaronson.

Nims, D. R. (2007). Integrating play therapy techniques into solution focused brief therapy. *International Journal of Play Therapy*, 16, 54–68.

Nylund, D., & Corsiglia, V. (1994). Becoming Solution-(Focused) Forced in Brief Therapy:

Remembering Something Important We Already Knew. *Journal of Systemic Therapies*, *13*(1), 5–12. https://doi.org/10.1521/jsyt.1994.13.1.5

Oaklander, V. (2001). Gestalt play therapy. *International Journal of Play Therapy,* 10, 45–55.

Olson, M., Seikkula, J., & Ziedonis, D. (2014). The key elements of dialogic practice in open dialogue: Fidelity criteria. The University of Massachusetts Medical School.

Papp, P., Scheinkman, M., & Malpas, J. (2013). Breaking the mold: Sculpting impasses in couples' therapy. *Family Process*, 52, 33–45.

Peller, J. E., & Walter, J. L. (2000). *Recreating Brief Therapy: Preferences and Possibilities*. W. W. Norton & Company.

Ramos, D. G., & de Matta, R. M. (2018). Sandplay: A method of research with trauma. In C. Roesler (Ed.). *Research in Analytical Psychology: Empirical Research*. London: Routledge.

Satir, V. (1972). *Peoplemaking*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Schadler, G., & De Domenico, G. S. (2012). Sandtray-worldplay for people who experience chronic mental illness. *International Journal of Play Therapy*, 21(2), 87–99. doi:10.1037/a0027192

Seikkula, J. (2011). Becoming Dialogical: Psychotherapy or a Way of Life? *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy.* 179 Volume 32 Number 3 2011 pp. 179–193.

Shotter, J. (2011). Embodiment, abduction and expressive movement: A new realm of inquiry? *Theory and Psychology*, Sage.

Stern, D. (2004). The present moment in psychotherapy and everyday life. New York, NY: Norton.

Sweeney, D. (2002). Sandplay with couples. In R.E. Watts (Ed.), Techniques in marriage and family counseling (pp. 95–104). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Troshikhina, E. (2012). Sandplay therapy for the healing of trauma. Retrieved from http://www.inter-disciplinary.net/wpcontent/uploads/2012/02/troshikhinatpaper.pdf

Turner, B. (2005a). Neurobiology and the sandplay process. *Journal of Sandplay Therapy*, 16(2), 99–113.

von Gontard, A., Löwen-Seifert, S., Wachter, U., Kumru, Z., Becker-Wördenweber, E., Hochadel, M., Schneider, S., & Senges,

C. (2010). Sandplay therapy study: A prospective outcome study of sandplay therapy with children and adolescents. *Journal of Sandplay Therapy*, *19*(2), 131–139.

White, M., & Epston, D. (1990). Narrative Means to Therapeutic Ends. WW Norton & Company, New York.

Zatloukal, L., & Žákovský, D. (2019). Zázrak tří květin: Terapie zaměřená na řešení s dětmi a dospívajícími. Portál.

*Došlo do redakce 14. 2. 2021, v revidovaném znění 8. 5. 2021. K publikaci přijato 7. 9. 2021.*