

PSYCHOTERAPIE

PRAXE – INSPIRACE – KONFRONTACE

PSYCHOTERAPIE – 9. ročník, 2015, číslo 1

Vychází třikrát ročně.

Časopis byl založen v září 1990 pod názvem *Konfrontace*. Do prosince 2006 vyšlo 66 čísel (17 ročníků), od ročníku 2007 vychází pod názvem *Psychoterapie*.

Vychází na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity (<http://psychoterapie.fss.muni.cz>).

Časopis řídí redakční rada / Editorial Board:

Doc. RNDr. Petr Bob, Ph.D. – Centrum pro neuropsychiatrický výzkum traumatického stresu & Psychiatrická klinika, 1. lékařská fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Doc. Mgr. Júlia Halamová, Ph.D. – soukromá psychologická a psychotherapeutická praxe, Institut aplikované psychologie, Fakulta sociálních a ekonomických věd, Komenského univerzita, Bratislava

Jakub Hučín – soukromá psychotherapeutická praxe, Praha

PhDr. Roman Hytych, Ph.D. (šéfredaktor) – soukromá praxe, Brno, Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií MU, Brno

PhDr. Jiří Jakubů, Ph.D. – Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Terapeutické centrum Cetera, Praha

Mgr. Radim Karpíšek – Psychosomatická klinika, Praha

PhDr. Julián Kuric – soukromá psychologická a psychotherapeutická praxe, Brno

Doc. PhDr. Martin Lečbych, Ph.D. – Katedra psychologie, Filozofická fakulta UP, Olomouc

Prof. PhDr. Michal Miovský, Ph.D. – Centrum adiktologie PK VFN a 1. LF UK, Praha 2

MUDr. Jan Roubal, Ph.D. (vedoucí redakční rady) – soukromá praxe, Havlíčkův Brod, Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií MU, Brno

Mgr. Tomáš Řiháček, Ph.D. – Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií MU, Brno

MUDr. David Skorunka, Ph.D. – Lékařská fakulta UK, Hradec Králové

Prof. PhDr. Zbyněk Vybíral, Ph.D. (senior editor) – Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií MU, Brno

Mezinárodní poradní sbor / International Advisory Board:

PhDr. Bohumila Baštecká, Ph.D. – Evangelická teologická fakulta UK, Praha

Prof. Louis Castonguay, Ph.D. – The Pennsylvania State University (USA)

Prof. PhDr. Ivo Čermák, CSc. – Psychologický ústav AV ČR, Brno

Ken Evans – FRSA, Director of Scarborough Psychotherapy Training (UK)

PhDr. Petr Goldman – Psychiatrická léčebna, Praha-Bohnice

PhDr. Šárka Gjuríčová – Institut rodinné terapie, Praha

PhDr. Martin Hajný, Ph.D. – psychotherapeutická praxe, Praha

Doc. MUDr. Zofej Hašto, Ph.D. – Psychiatrická klinika FN, Trenčín (SK)

Prof. PhDr. Anton Heretik, Ph.D. – Katedra psychologie FF UK, Bratislava (SK)

MUDr. David Holub, Ph.D. – psychotherapeutická praxe, Praha

MUDr. Vladislav Chvála – Středisko komplexní terapie, Liberec

Doc. PhDr. Jan Kožnar, CSc. – Psychiatrická nemocnice, Praha-Bohnice

Mgr. Jiří Kubička – Institut rodinné terapie, Praha

PhDr. Jiří Libra – Klinika adiktologie, 1. LF UK a VFN, Praha

Prof. PhDr. Petr Macek, CSc. – Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií MU, Brno

PhDr. Martin Mahler – psychoanalytik, Praha

Prof. Pavel Machotka, Ph.D. – University of Santa Cruz, California (USA)

MUDr. Petr Možný – Psychiatrická léčebna, Kroměříž

MUDr. Karel Nešpor, CSc. – Psychiatrická léčebna, Praha-Bohnice

Prof. MUDr. Hana Papežová, CSc. – 1. lékařská fakulta UK, Praha

Doc. PhDr. Ivo Plaňava – Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií MU, Brno

Prof. PhDr. Alena Plháková, CSc. – Katedra psychologie, Filozofická fakulta UP, Olomouc

Doc. RNDr. Dan Pokorný, University of Ulm, [University Hospital for] Psychosomatic Medicine and Psychotherapy Am (D)

Doc. PhDr. Jiří Růžička, Ph.D. – Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Praha

MUDr. Gabriela Šivicová – Krizové centrum RIAPS, Praha

Doc. Mgr. Ladislav Timulák, Ph.D. – Trinity College, Dublin (IRL)

Prof. PhDr. Jan Vymětal – 1. lékařská fakulta UK, Praha

Výkonná redakce / Editors:

PhDr. Roman Hytych, Ph.D. (šéfredaktor); kontakty romhyt@gmail.com, tel. 0420 549 497 970

Bc. Lenka Bloudíčková, Mgr. Rafal Marciniak, Mgr. Barbora Petránková, Mgr. Michal Čevelíček

Adresa redakce:

Redakce *Psychoterapie*, Katedra psychologie FSS MU, Joštova 10, 602 00 Brno.

Objednávky on-line: <http://psychoterapie.fss.muni.cz>.

Příspěvky zasílejte elektronicky na adresu: psychoterapie@fss.muni.cz.

Uzávěrka čísla 1/2015 byla 13. 4. 2015, recenzní řízení bylo uzavřeno 17. 4. 2015. Vychází v květnu 2015.

Příspěvky procházejí recenzním posouzením (kromě recenzí knih a krátkých zpráv).

The articles are peer-reviewed.

ISSN 1802-3983 / MK ČR E 18868

© Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity

Šířit celé číslo nebo větší ucelenou část časopisu nelze bez souhlasu vydavatele. Copyright k jednotlivým příspěvkům je duševním vlastnictvím autorů a další šíření jejich textů je možné jen s jejich souhlasem.

OBSAH / CONTENT

EDITORIAL

Roman Hytych - - - 5

TEORIE / THEORY

Filip Abramčuk: Integrativní body-psychotherapie II.: psychotherapeutický proces (Integrative body-psychotherapy II.: psychotherapeutic proces) - - - 6

Marek Kolařík: Potřebujeme poradenství? (Do we need counselling?) - - - 17

Eliška Kučerová: Jaspersův koncept mezních situací a Franklův smysl v utrpení (Jaspers's concept of limit situations and Frankl's meaning of suffering – positive views of difficult life situation) - - - 21

VÝZKUM / RESEARCH

Linda Finlay, Ken Evans: Výzkum zaměřený na vztah: Kvalitativní výzkumná metodologie (nejen) pro gestalt therapy (Relational-Centred Research: Qualitative Research Methodology for (not only) Gestalt Therapists - - - 30

PRAXE / PRACTICE

Leoš Zatloukal, Daniel Žákovský: Kids' Skills – využití terapie zaměřené na řešení při práci s dětmi a adolescence (Kids' Skills – solution-focused therapy with children and adolescents) - - - 41

DISKUSE / DISCUSSION

Jan Poněšický: Intersubjektivita v psychoterapii (Diskuze k článku Jakuba Kuchaře „Momenty setkání a další koncepty Daniela Sterna a Bostonské skupiny“) - - - 52

RECENZE / REVIEWS

R. Bahbouh (2015): Pohádka o barvách (Helena Slachová) - - - 55

E. Fromm (2015): Umění milovat (Jan Vymětal) - - - 56

Děkujeme za finanční podporu Janu Poněšickému.

5. Mezinárodní psychoterapeutické sympóziu

Výcviky Vzdělávání v psychoterapii

Hlavní přednášející:

Bernhard M. Strauss (DE)

Maria Gilbert (UK)

Omar Gelo (IT/A)

21.-23.5.2015

Představitelé více než 20 výcvikových institutů

Workshopy různých terapeutických přístupů

Postery o vzdělávání v psychoterapii

Těšit se můžete na:
reflexe, zkušenosti,
vize a trendy vzdělávání
u nás i v zahraničí

Místo konání:

Fakulta sociálních studií

Joštova 10, Brno

Svolavatelé: Zbyněk Vybíral, Jan Roubal
Přípravný výbor: Jana Kostínková, Lenka Maruniaková



Bližší informace:
<http://psychoterapie.fss.muni.cz>
info.symposium@gmail.com



I EDITORIAL

Milí čtenáři,

před rokem jsme měli v brněnském Centru pro výzkum psychoterapie možnost několik dní čerpat inspiraci z kontaktu s Lindou Finlay, významnou britskou psychoterapeutkou a výzkumníci psychoterapie. Přál jsem si tenkrát, aby čtenáři časopisu mohli na takovém inspirativním setkání participovat. A nyní máte konečně možnost ocenit výsledky jejího dlouhodobého zájmu o propojení výzkumu a klinické praxe v článku, který napsala spolu s Kenem Evansem. Text představuje obecná vodítka pro kvalitativní zkoumání procesu psychoterapie a zabývá se čtyřmi ústředními procesy: přítomností, ztělesněnou empatií, intersubjektivitou a reflexivitou, které jsou ilustrovány konkrétními případy z výzkumných studií. Článek názorně ukazuje, že klinická praxe a výzkum se mohou navzájem kreativně obohatit.

Časopis Psychoterapie po celou dobu své existence nabízel prostor pro odbornou diskusi a v aktuálním čísle najdete dva články, které reagují na dříve publikované texty. Jan Poněšický nabízí v oddílu Diskuse doplnění závěru článku Jakuba Kuchaře z předchozího čísla, který pojednával o intersubjektivitě v psychoterapii. Článek Marka Kolaříka kriticky reflektuje loňský příspěvek Tomáše Řiháčka věnující se rozdílům a podobnostem psychoterapie a poradenství. Těší

mě, že se nám daří tento diskusní prostor nadále rozvíjet, přestože časopis směřuje k větší akademické preciznosti. Na setkání redakční rady před několika týdny jsme znovu potvrdili poslání časopisu – zůstávat mostem mezi praxí a výzkumem. Oceněním vzrůstající akademické prestiže časopisu je i jeho aktuální zařazení do zahraniční databáze ERIH PLUS.

Z psychoterapeutické praxe vychází text Leoše Zatloukala a Daniela Žákovského o práci s dětmi formou metody Kids' skills. Najdete v něm řadu zajímavých ukázek založených na klíčových konceptech tvořivosti, nádeje a spolupráce. A ačkoliv je článek Filipa Abramčuka zařazen v oddílu Teorie, je jeho náplň také velice praktická. Zaměřuje se na terapeutický proces v integrované body-psychotherapii a obsahuje podrobnou vinětu dokumentující použité principy terapeutické změny. Jako čtenáři určitě oceníte i kritickou reflexi limitů představeného psychoterapeutického přístupu.

Závěr čísla patří tradičně recenzím – tentokrát nás profesor Vymětal upozorňuje na znovuvydání už klasického díla Ericha Fromma Umění milovat. A protože se vydání tohoto čísla opozdilo až do května – měsíce lásky, jde o příjemnou symbolickou tečku.

Vážený čtenáři, přeji vám příjemné čtení

5. 5. 2015, Brno Roman Hytych

INTEGRATIVNÍ BODY-PSYCHOTERAPIE II.: PSYCHOTERAPEUTICKÝ PROCES

Integrative body-psychotherapy II.: psychotherapeutic process

Filip Abramčuk

Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, CZ; email: fabramcuk@pf.jcu.cz

ABSTRAKT:

V body-psychoterapii vstupujeme do psychoterapeutického procesu na třech úrovních: tělesné, emoční a verbální. Terapeut používá kromě sledování verbálního a emočního obsahu klienta také dovednost somatické rezonance, čtení těla a všímavost k tělesným pocitům a emocím u sebe a u klienta. Pracuje s reflexí přenosu a protipřenosu. Používá ztělesněné znalosti různých intervencí směřujících k uvolnění i k uzemnění tělesně afektivní energie. Důležitou část procesu zahrnuje také verbální práce (zejména explorační minulosti, formulace deficitních potřeb, integrace zážitků). Práce s tělem je předkládána jako nabídka nezávazného experimentu. Klient se v procesu terapie učí být všímavým k sobě a svým reakcím. Práce s tělem obvykle přináší prohloubení prožívání, nově pocítovaný vztah k vlastnímu tělu a jeho začlenění do self. Osobnostní změna se odráží také ve změně vnímání a držení těla. V procesu se pokoušíme vyhnout mnohým obtížným momentům, např. emočnímu zahlcení, nebezpečí retraumatizace. V závěru je prezentována kazuistická ukázka a její rozbor.

Klíčová slova: integrativní body-psychotherapie, všímavost, psychoterapeutický proces, práce s tělem, somatická rezonance, čtení těla

ABSTRACT:

In the body-psychotherapy we enter the psychotherapeutic process on three levels: bodily, emotional and verbal. Apart from observing the verbal and emotional content of the client the therapist also uses skills

of somatic resonance, body-reading and mindfulness to bodily feelings and emotions on himself and the client. He works with the reflection of transference and countertransference. He uses embodied knowledge of interventions aimed to release and also at ground the bodily affective energy. An important part of the process also takes up the verbal work (esp. exploration of the past, formulation of the deficient needs, integration of experience). The body-work is proposed as an offer of tentative experiments. The client learns to be mindful to himself and his reactions in the process. The body-work usually brings deepening of experience, newly felt relationship to one's own body and its inclusion into the self. The personality shift is also reflected in the change of sensing and holding the body. In the process we try to avoid several difficult moments, e.g. emotional flooding, danger of retraumatization. One casuistic example and its analysis is presented at the end.

Key words: integrative body-psychotherapy, mindfulness, psychotherapeutic process, body-work, somatic resonance, body-reading

ÚVOD

V předchozím článku (Psychoterapie 2014, č. 3–4) s názvem „**Integrativní body-psychotherapie I.: teoretická východiska**“ jsem představil hlavní koncepty, které se v tomto přístupu spojují a teoreticky rámuji samotnou psychoterapeutickou práci. Jednalo se zejména o bioenergetiku, všímavost, charakterovou analýzu a teorii objektních vztahů. V následujícím textu, který na něj na-

vazuje, bych se rád věnoval bližšímu pohledu na to, z čeho se skládá psychotherapeutický proces v tomto přístupu, jaké místo v tom má práce s tělem, jaké druhy intervencí jsou používány, a dotkneme se také obtížných momentů při práci s tělem.

1. PSYCHOTERAPEUTICKÝ PROCES V INTEGRATIVNÍ BODY-PSYCHOTERAPII (IBP)

Při body-therapeutické práci rozvíjíme proces s klientem na třech základních úrovních: na úrovni **tělesných vjemů a impulzů** v podobě pocitů, na úrovni **myšlenkové** v podobně pojmů a vět, a na úrovni **emočního prožívání** v podobě citů, afektů a nálad. Počátečním úkolem terapeuta je pozorovat, nakolik jsou v projevu klienta tyto tři roviny přítomny a nakolik je klient zahrnuje do své vědomé reflexe¹. Základním poznatkem body-psychotherapie je, že zdraví jedince je podmíněno propojeností či průchodností mezi těmito rovinami jeho existence. Dlouhodobě s klientem usilujeme o hlubší a uspokojivější integraci popřených, odštěpených či disociovaných částí. Proces je zachycen modelem na str. 8 (obr. 1).

Z modelu je patrné, že klient své téma prezentuje v komunikaci nejen verbálně, s emočním doprovodem, ale i způsobem držení svého těla, kterým reprezentuje svou charakterovou strukturu (ztělesněním svých centrálních, neuvědomovaných deficitů, konfliktů a obran).

Terapeut používá postup **vyhodnocování tělesné roviny osobnosti** klienta, který je nazýván **body-reading**, čtení těla (Schro-

ter, Thomson, 2011). Zahrnuje všímání si klientova tělesného držení, disproporcí, rozložení energie v těle² a v pohybech, hybnosti, prokrvení pokožky, hlasu a dechu, zatuhlých míst, míst s přemírou impulzů a s nedostatkem impulzů. Můžeme klientovi nabídnout, aby nejprve stál ve svém obvyklém postoji, dále v postoji se vzednutou energií (např. po chvíli skákání), v postoji přehánějícím některá tělesná stažení (např. předsunout ještě více hlavu vpřed, ještě více se nahrbit) a v postoji zcela opačném předchozímu. Terapeut zachycuje nejen to, co pozoruje vizuálně, ale také své vnitřní vjemy a asociace, a ptá se na totéž klienta.

Na straně terapeuta se rozvíjejí reakce myšlenkové, emoční a taky tělesně pociťové. V tento moment do procesu vstupuje **všímavost**³, s jejíž pomocí terapeut detekuje své vlastní dění. Ve svých **protipřenosových reakcích** zachytává také tělesné pocity, stav pociťované energie v těle a pozici těla. Tato úroveň odezvy se nazývá **somatická rezonance**⁴.

1.1 EVOKACE VŠÍMAVOSTI A DOPAD NA PROCES

Terapeut učí klienta uplatňovat všímavost při mapování vlastních vnitřních procesů. Už na prvních setkáních začíná s občasným ptáním se na to, čeho v těle si klient teď všímá, obvykle v momentech hovoru o emočních tématech.

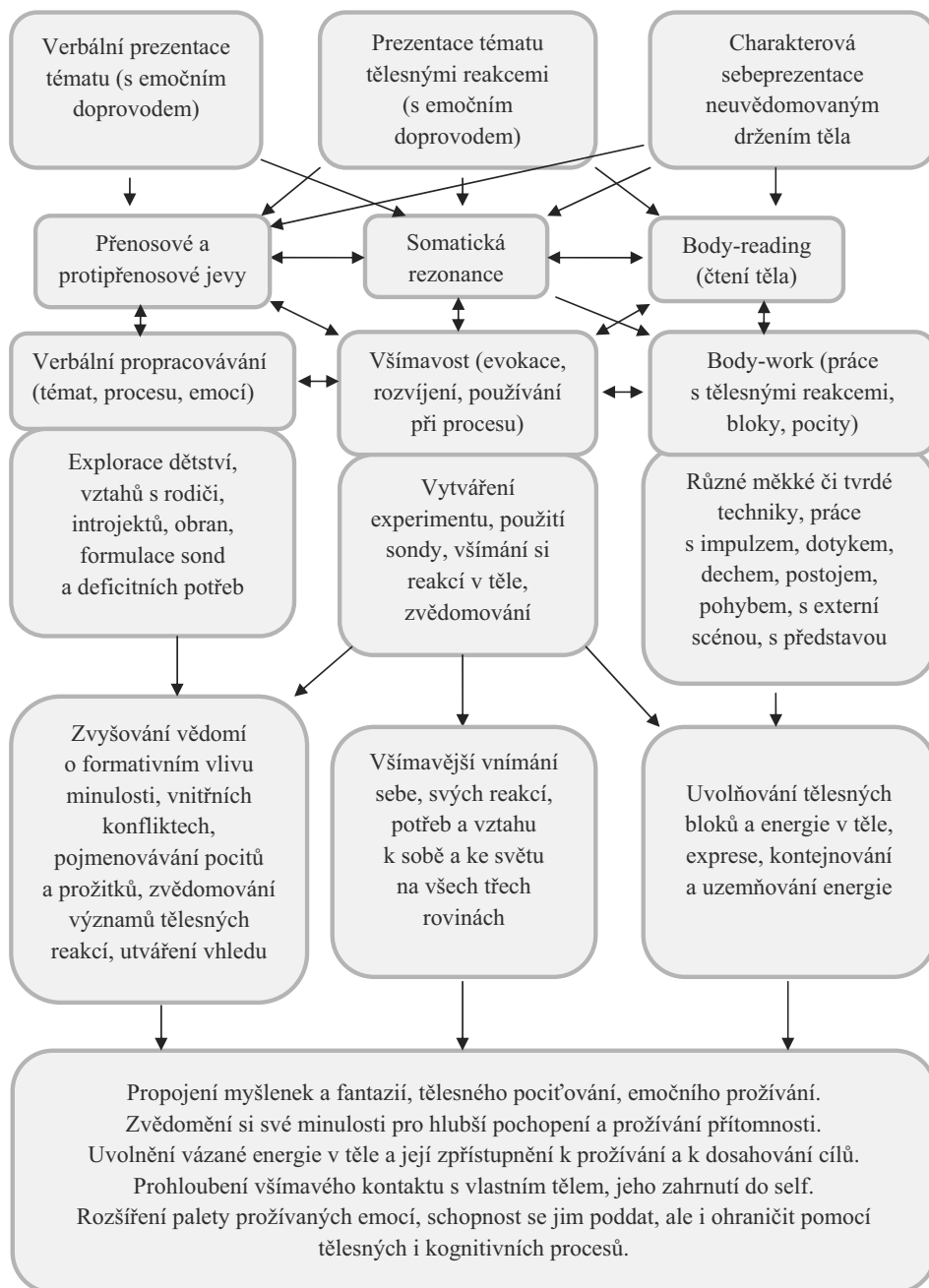
² Pojem energie je v body-psychotherapii používán v několika významech, a sice jako subjektivně prožívané afektivní nabuzení, které je na tělesné rovině vnímatelné jako prokrvení, zabarvení kůže, napjatost svalů, teplo. A dále také jako subjektivní, energetizující prožitek emočních stavů, který ovlivňuje držení a pohyby těla, neverbální a paralingvistický doprovod při verbálním projevu.

³ Všímavost bývá vymezovaná jako kultivovaná pozornost volně zaměřená na přítomný okamžik prožívání, bez hodnocení, bez reagování, pouhá registrace dění.

⁴ Zde terapeut pravděpodobně zúročuje vytříbenou vnímavost k vlastnímu tělu a nakumulovanou zkušenost z práce s vlastním tělem v sebezkušenostní části výcviku. Projevuje se zde zřejmě kumulace vědění na úrovni ztělesnění zkušeností a dovedností práce s tělem.

¹ Tělesný pocit lze vnímat, emoci lze procítit, pojem lze myslet. V tomto ohledu má každá rovina svébytný způsob projevu a vstupu do vědomí. Nieméně při další průběžné reflektivní práci samozřejmě pracujeme s verbalizací na všech třech rovinách. Ale rozlišujeme verbalizaci myšlenkového pojmu, verbalizaci emotivního prožitku, verbalizaci tělesného pohybu či vjemu. Body-terapeut je trénován v tom, aby vnímal, kdy klient hovoří tzv. z prožitku, z pocitu a kdy jej pouze popisuje z odstupů. Podobně Gendlin (2003) používal pojem pociťovaný význam pro diferenciaci od významu pouze intelektuálně uchopovaného.

Obr. 1 Model procesu v IBP



Příklady instrukcí:

„Pojďte si na chvíli všimnout, co se děje ve vašem těle, když o tomto mluvíte. Všimněte si, která místa v těle vystupují do popředí, a vy si jich všímáte.“

„Říkám si, jak s tím, co říkáte o tomto člověku, jak vás (např.) naštal, rezonuje vaše tělo? Pojďte se na chvíli u něj zastavit.“

„Všiml jsem si, jak jste si dala ruku na břicho, když jste mluvila o tomto člověku. Zajímalo by mě, co se ve vašem břiše vlastně děje? A čeho ještě jinde v těle si všímáte?“

Společně rozvíjejí klientovu schopnost **zachycovat tělesné pocity, nehodnotit je, popisovat je neinterpretativně**. Terapeut sleduje chuť či nechť všímavost zkoušet a věnovat jí čas. Mohou se objevit reakce značící odklon: klient nabídku obejde, nechá bez pozornosti, devaluje ji, pokračuje dál svým stylem, nerozumí zadání, snaží se o pocitech těla přemýšlet a tím se od nich vzdaluje a činí z nich objekt své manipulace. A může se objevit také příklon: reakce zájmu, zvědavosti, věnování pozornosti pocitům a impulzům v těle delší dobu v kuse, živé a osobní sdílení o zkušenosti. Často tím vzniká most k pokračující práci s dalšími tělesnými pocity nebo jinými vynořujícími se psychologickými obsahy.

1.2 OSLOVOVÁNÍ

A PROPOJOVÁNÍ RŮZNÝCH ROVIN OSOBNOSTI

Terapeut si všímá, která rovina v procesu zjevně chybí nebo se nerozvíjí, a tu záměrně oslovuje a spojuje s ostatními. Např. se klienta ptá, co se děje v těle, když mluví o tématu, nebo co jeho tělesná reakce přináší za význam, nebo co daný tělesný pocit zachycuje za emotivní nádech apod. Velká část klientů mívá ale komplikovaný a odcizený vztah ke svému tělu. Navíc každá práce s tělem je z velké části práce s nevědomím a se (ztělesněnými) psychologickými obrannými.

Tělesné vnímání a pohyb můžeme podpořit také záměrněji. Za tímto účelem terapeut přináší intervence formou nabídky

experimentu, který umožňuje nový prožitek sebe. Jednou z možností je např. přehnat držení těla, které klient ukazuje nebo přehnat určité gesto, pohyb, výraz a sledovat, jaké pocity klient zaznamenává. Nebo držení určitou částí těla aktivně převzít (rukama klienta nebo terapeuta) a sledovat, co je tím umožněno nového v prožívání sebe.

Aby klient neodcházel pouze s jakýmsi tělesným zážitkem, vedeme jej k pojmenování si tohoto zážitku pomocí barev, tvarů, složitějších zkušenostních pojmů (např. „je to stav jako když se pouštím lana“), obrazů, metafor nebo slov, která ho v danou chvíli k tomu asociativně napadají.

Dalším způsobem **propojování tělesné prožitkové úrovně s úrovní myšlenkové pojmovou** je vedení klienta k verbalizaci paralel, podobností, kontextu, např. paralela s prožitkem z nějaké jiné emočně obsazené situace z minulosti či současnosti, paralela verbalizovaného psychologického obranného mechanismu s tělesnou reakcí.

Propojování tělesné úrovně s emoční se děje zejména podporou vědomého prožívání a všímání si, např. podpořit klienta, aby pocítovaný vzték doprovodil pohybem ruky, nebo naopak např. aby zůstal všímavostí u tělesného pocitu sevřeného hrudníku a zachytil, co přitom prožívá (např. objeví strach).

Reflektivní dotazy pokládá terapeut také sám sobě. Prostřednictvím všímavosti sleduje, která z úrovní fungování jeho osobnosti v procesu dominuje či chybí, např. jak kompenzuje svým tělem zvýšenou myšlenkovou snahu, nebo co mu připomíná jeho tělesná reakce, nebo jakým způsobem jeho tělo ztělesňuje emoční dění v kontaktu s klientem.

1.3 VÍCE O NĚKTERÝCH ZPŮSOBECH INTERVENCE

Intervence ve formě nezávazných experimentů umožňují klientovi přistupovat ke svým neuvědomovaným, odštěpeným částem se zkoumovou zvědavostí. Zahnují širokou paletu možností (tab. 1).

Tab. 1 Obvyklé druhy intervencí a technik v IBP

Všímavost	zůstávání s emocemi, pocity, reakcemi
Dech	prohlubování výdechu nebo nádechu, ozvučování, zvětšování dechové kapacity
Zvuk a hlas	uvolňování krčního segmentu, umožňování hlubokých a vysokých tónů hlasu
Postura těla	vnímání postury, přidávání a ubírání na tonu těla, extremizace typických znaků
Dotyk	podpůrný (uvolňující tuhost), sytící (zaplňující pocíťované prázdne místo), přebírající (osvobozující od tíhy), kontejnující (zvyšující kapacitu a pocit ohraničení)
Použití předmětů k dotyku	objetí polštáře, zatížení polštářem, zabalení dekou, položit se přes dekovou ruličku, přes vypoistřovaný soudek
Použití předmětů k vybití	bouchání do polštáře, ždímání ručníku
Jednoduchý pohyb – impulz	experimentování s následováním tělesně pocíťovaného impulzu formou pohybu, polohy, dotyku, využití prostředí
Techniky pro nabíjení a vybíjení	strukturovanější práce s pocíťovanými tělesnými impulzy, nabídka klasických cvičení, např. vibrační cviky, odstrkávání, osvobozování se z držení, pohyb proti tlaku, pohyb s podporou
Práce se sondami	použití klíčových vět oslovujících deficit vývojové potřeby ve stavu všímavosti
Externalizace objektu a scény	použití předmětů, osob ve skupině, rozvoj dialogu, tělesného pohybu dialogicky zaměřeného, exprese verbální
Práce se snem	externalizace a ztělesnění jeho částí, experiment s prožíváním částí snu, kreativní rozvíjení snové scény směrem vývojových deficitů
Verbalizace prožitku	verbální explorační, integrace prožitku do celku osobnosti
Explorace minulosti	hledání paralel v dětství, ve vztazích s primárními figurami, procházení vývojovými fázemi, způsoby výchovy, přesvědčení a postoje pramenící z původní rodiny

Dech lze např. podpořit v nádechu i ve výdechu, lze jej ozvučit, více otevřít, uvolnit dech ústy a pracovat tak se sebekontrolou. Lze jej využít pro kontejnování⁵ energie, např. u vzteku, smutku, zastavit se a být s emocí, vytvořit pomocí dechu více prostoru v sobě. Lze pracovat s tlakem na bránici a uvolnit ji. Zvýrazněním dechu lze pomoci klientovi se aktivovat a přejít do nějaké aktivní techniky. V kombinaci s všímavostí se pomáhá zakotvit v těle a tím i v přítomnosti. V důsledku toho se prohlubuje verbální rovina. Je to také pomoc lidem „chyceným“ v mluvení, zahlceným vlastními myšlenkami, hledajícím neustále řešení, ruminujícím bezesmyslně a úzkostně. Hluboký výdech pracuje proti úzkosti. Uvolňujeme pánevní dno a umožňujeme rozšiřování stažeností, nabízíme tělu se pohnout.

Přebírání je další možnost. Sledujeme, že tělo je „zaměstnané“ nějakým držením vůči sobě, typicky určitým napětím, kterým zadržuje tělesně afektivní impulzy a zajišťuje adaptivní psychické fungování, např. držení krku zajišťuje sebekontrolu skrze racionalitu a vzniká napětí v šíji. Tím že klientovi nabídneme, aby svou (či terapeutovou) ruku převzal část držení šíje, např. vleže vytvoří miskou z dlaní nebo vsedě se do ruky opře, tak sledujeme, co se v klientovi uvolní, jaká myšlenka, pocit, představa, emoce. Můžeme s tím pak dále pracovat, prohlubovat a analyzovat prožitek, navazovat další tělovou intervencí.

Aktivní techniky jsou hodně silné. Jedná se o širokou paletu vybíjení nahromaděného svalově afektivního napětí, např. u vzteku. Také ale umožňují maximální sevření, např. u smutku. Cílem je nechat energii té emoce se objevit a plně projít. Zároveň terapeut zajišťuje bezpečí klienta tím, že ho uzemňuje,

přerušuje – aby se nezahltit, navádí k vnímání těla, nikoli k odpojování se a přehrávání. Vzniká tím prostor pro křik i sprostá slova, pro dupání, bouchání do polštáře či do země, vibrační cviky (stresové polohy) atd.

Velmi zajímavé je pracovat s **následováním impulzu** u klienta, popř. nabízet svůj impulz a nechat klienta, aby ho rozvinul svým způsobem. Často se jedná o změnu polohy, pohyb, větu nahlas, protažení, vytvoření si prostoru rukama, položení si hlavy atd. Je možné klientovi nabídnout jiné vyústění, než u sebe typicky očekává, např. projevit se více, nebo méně než u sebe zná. Terapeut přitom používá znalosti celé řady **specifických technik** pro jednotlivé tělesné segmenty v různých charakterových kontextech s různou intenzitou.

1.4 K ČEMU PROCES SMĚŘUJE

Psychoterapeutická práce postupně směřuje k zvyšování vědomí o vlastní osobě s rozpětím do minulosti, do vztahů k rodičům a jiným významným figurám. Klient se učí uvědomovat si své vývojové deficity a jádrové konflikty v souvislosti s tělesným prožíváním. Získává doslova **nový vztah ke svému tělu jako součásti svého self**. Prohloubená orientace v tělesných pocitech a spojitostech s myšlenkovými a emočními pochody přináší celistvější prožitek sama sebe.

Terapeutická změna se kromě jiného obvykle projevuje ve změně tělesného držení, v subjektivním prožívání tělesné pulzace a energie. Klient se naučil jak svou energii vybíjet a uzemňovat, také nabíjet a kontejnovat. Ve výsledku má pro svůj život více volné energie a redukuje energii vázanou v obranách, svalových zatuhnutích, žije volněji a uvědomuje si více možností ve svém každodenním životě.

⁵ Kontejnování při práci s tělem spočívá ve zvyšování kapacity těla pojmout prožívané impulzy (tělové, s emoční složkou) a nechávat je projít při udržení všímavosti, k čemuž se dostáváme uzemňováním těla při prožívání zahlcujících emocí, zpřítomňováním se všímavostí k dechu a k tělu.

2. MOŽNOSTI A OMEZENÍ BODY-PSYCHOTERAPIE

Proces v body-psychoterapii má své silné a kritické momenty (Macháček, 2013; Young, nedat.). Kromě individuální práce

nabízí body-psychotherapie možnost pracovat s **cvičeními ve skupinách** a také **individuálně svépomocně**. Význam práce s tělem se ukazuje jako důležitý rovněž při **krizových intervencích**, zejména principy uzemňování a zpřítomňování (nejen) klienta. Užitečná bývá práce s dechem při **panických atakách**. Práce s tělem se využívá u zpracovávání **nevývojových psychotraumat** (Levine, Fredericková, 2011; Rothschild, 2007).

Užitečná ale složitější je práce s tělem u **psychosomatických potíží**. Může být užitečné přivádět klienta k hlubšímu uvědomování si tělesných pocitů jako nerozdělitelné paralely jeho emočních a myšlenkových obsahů (zejména v případech konfliktogenních témat). Dále je ale třeba věnovat se také deficitu funkce mentalizace vlastních emočních pochodů a tuto funkci postupně rozvíjet verbalizací zážitků z těla.

Cenná a užitečná je **emočně expresivní práce** na úrovni neurotického fungování osobnosti. Uvolňování a zprůchodňování potlačených emocí na tělesné rovině přináší intenzivní a hluboký prožitek odštěpených částí sebe a slouží jako důležitý doprovod verbálního a rozumového uchopování konfliktních témat.

Kritických momentů je jistě několik. Práci s tělem předchází pečlivé vytváření **pracovní aliance, důvěry a bezpečí**, nejen ve vztahu k terapeutovi, ale také **klienta ve vztahu k svému vlastnímu tělu**. Zabráníme tak nebezpečí dezorientace klienta ve svém prožitku a nepřijetí zkušenosti jako své vlastní.

Podstatné se dále jeví adekvátní **načarování nabídky** tělesného experimentu (předčasnost může plynout z nátlaku klienta i úzkosti terapeuta něco produkovat), zejména pokud klienta zaměstnává vlastní stud být viděn terapeutem při tělesném projevu, obvykle v kontextu nereflektovaného přenosu.

Dále záleží na **volbě intenzity** práce s tělem vzhledem k základnímu ladění plynoucího z převažující **charakterové struk-**

tury. Ta by neměla být nebezpečně zahlcující nebo uspěchaná, ačkoli by si to klient mohl i přát (a nevědomě vést sám sebe k **retraumatizaci**).

Eticky a profesně náročnou oblastí je **užívání dotyku** v body-psychotherapii ze strany terapeuta (Schroeter, Thomson, 2011; Young 2005a, 2005b; Phillips, 2002; White, 2002). Dotyk může být veden s různými intencemi a dosedá na různé přenosové jevy, z nichž některé představují dokonce potenciální nebezpečí poškození klienta. Bývá bezpečné situaci pečlivě zvědomovat a nespěchat, udržovat respekt k reakcím klienta a také ke svým vlastním (v pozici terapeuta). Je samozřejmě možné pracovat s dotykem na vlastním těle a s představou dotyku.

Terapeut se stará o **bezpečný rámec celého procesu** a také o **vědomou a verbální integraci** zážitku u klienta. Obecně je podstatné **netlačit na klienta**. Ukazovat zvědavost a formulovat nabídky otevřeně. Vytvářet postupně bezpečí, **vycházet z toho co klient považuje za obvyklé**, co zná (obvykle jde o verbalizaci a racionálně vedenou práci).

Podstatný je také **vztah terapeuta k vlastnímu tělu** a jeho prožívání (a také používání a zneužívání dle jeho převažující charakterové struktury), neustálá kultivace bytí ve svém těle a bytí svým tělem a kultivace vlastní všímavosti. Vlastní práci silně ovlivňuje aktuální vnímání se v těle, stavy únavy, nemocnosti (reflektují u sebe v takových případech nižší tendenci pracovat s tělem). Průběh práce s tělem se stejným klientem pochopitelně variuje i ze strany terapeuta.

Výcvik v body-psychotherapii vybavuje adepta nejen znalostmi o teorii a body-therapeutických postupech, nýbrž také (a možná mnohem spíše) jej vede ke ztělesnění dovedností, učí, jak mít se svým tělem plný a vědomý vztah, jak jej zapojovat do psychotherapeutické práce, nezneužívat jej a pečovat o něj jako o podstatnou součást své osobnosti.

KAZUISTICKÁ UKÁZKA

Irena

Žena, 44 let, vdaná, bezdětná, v rodinné historii perzekuce za socialismu, nemožnost vzdělávání se, matka a otec nepodporovali klientku v životě, otec uplatňoval násilí a bití na klientce, matka ustrašená, nepřítomná duchem, emočně chladná. Pro klientku je typická negace spokojenosti a radosti ze života, zaměstnáním dělá, co ji nebaví, svůj vztek ani smutek neprojeví. Referuje o panických epizodách, úzkosti, depresivitě, tělesných bolestech.

Rysy charakterových struktur: schizoidní (staženost do sebe, neživost, disociuje, distanční v kontaktu, vztahově nekonfrontativní, s nízkou energičností v projevu, subdepresivní), masochistická (držení impulzů v sobě, poraženost, svázanost matkou, vzdorování otci – vyhrát nad ním svou výdrž fyzické bolesti). Počátek psychoterapie 17. 10. 2011, frekvence 1x 14 dní, délka setkání 50 min.

Během dlouhodobé terapie se klientka propracovávala blokami možností žít tak, jak chce ona. Velký díl práce se týkal oživování a vnímání svého těla, jako základny pro plnější a optimističtější vnímání reality. Dále se týkal uvolňování projevů emocí vzteku a smutku spojených s frustrujícími momenty v původní rodině. Velmi sytící byla pro klientku práce s představami podpůrné a vřelé mateřské figury, která přinášela pocit bezpečného místa pro život a oživení mrtvého nitra plného tělesného napětí (schizoidní téma).

Postupně se začalo objevovat téma prosazování vlastní vůle, dovolování si odlišnosti od vůle rodičů a být přítom emotivní (masochistické téma). Tato práce se samozřejmě dotýkala jádra osobnosti klientky, tj. jejího narušeného sebepojetí a ženské identity. Postupem času v terapii se v klientce začala obnovovat síla něco se svým životem dělat (obraz „povstávání z popela“). V terapii stále pokračuje.

Od počátku spolupráce reagovala klientka na nabídky práce s tělem zvědavostí a uměla

si ji dovolit prožívat. Tudíž bylo možné pracovat poměrně intenzivně a aktivně s tělem.

Během 47. sece klientka prezentovala téma chybějící energie pro „barevnější“ žití, prožívanou jako nudu, šed, pocit oběti. Uvědomila si nedostatek podpory rodičů, aby následovala své sny a přání. Vynořil se přítom pocit nedostatečné sebejistoty. Uvědomila si i svou destruktivní část, kterou by ráda propátrala.

Následující (prezentovaná) sece umožnila klientce kýžené propátrání. Dotkla se svého vzteku ze vztahu k omezujícím rodičům a dovolila si projevít a přivlastnit tuto emoční sílu, aby ji nemusela v sobě stále tlumit a mohla ji mít přístupnou a využitelnou pro živější pocit sebe, pro energičtější a radostnější žití.

48. SESE (18. 2. 2014)

Je jí trapné chodit stále se stejnými tématy, nic nového, nedokáže to změnit, nebaví ji to. Cítí prázdno v sobě. Nedokáže ta zajímavá témata ze sebe vytáhnout. Je pohlčená monotonií svého života, nedokáže se vyburcovat k tomu něco podniknout. Realizace nápadů jí nejde. Žije bolestmi (různé bolesti v těle), pocit že nemá smysl nic dělat, tělo ji zklamává, zrazuje. Ptám se, zda má vztek na tělo? Jak to vypadá, když je naštvaná? Řve na vše. Nedostává ale odpověď. Potřebuje vysvětlení, proč se to děje, smysl toho, získávat zkušenost a nový pohled – ale teď z toho není schopná nic vytáhnout. VERBALIZACE PROBLÉMU

Jaký mívala prožívaný smysl žití v dětství? Zábava. Co nejvíce radosti. To jí dnes chybí. EXPLORACE MINULOSTI

Zmiňuje nepřijemnost dotyku na masáži (potenciální zdroj radosti) a nutnost ho vydržet. Neví, proč to je pro ni nepřijemné. Obava, že na ni sáhne masér někde, kde ji to bude bolet a bude to nepřijemné. Nutnost to vydržet, zůstat ležet. VERBALIZACE PROBLÉMU

Paralela s minulostí – jako když musela vydržet nepředvídatelné chování otce, trestajícího fyzicky či slovně ponižujícího. EXPLORACE MINULOSTI

Tělo tuhne, když myslí na situaci s otcem. Očekávání křiku od otce (dnes od partnera) a ponížení. Nemožnost si užívat momenty klidu. **VŠÍMAVOST K TĚLU**

Další příklady toho, co už nevyvolává radost, nýbrž spíš únavu (např. poslech hudby). Žádná živost v sobě. **VERBALIZACE PROBLÉMU**

Moje reflexe vlastního těla – nedostatek dýchání, tuhnutí, potřeba nádechu. **SOMATICKÁ REZONANCE TERAPEUTA**

Nabízím klientce nádech s prohnutím zad. Reakce klientky – „mně se nechce, nechce se mi žít!“ **PRÁCE S TĚLEM – DECH, EVOKOVANÝ POCIT**

„Já nechci!“ – nahlas říct. Zkusit to, jako když to „hodí“. **PRÁCE S TĚLEM – EXPRESE HLASEM**

Objevuje se představa: být jako paša, kolem ostatní nabízejí možnosti, tlačí ji, aby byla aktivní. Negace klientky – „vlezte mi na záda“. **EVOKOVANÝ OBRAZ A POCIT**

„Já nechci“ + tělesný pohyb rukou jako když ty lidi odhání. **PRÁCE S TĚLEM – EXPRESE HLASEM A POHYBEM**

Smutek se objevil. Lidé zmizeli, zůstává sama. Jako paša s negativní mocí. Pocit oddělenosti od lidí kolem. Pocit, že je nezajímá. **EMOCE EVOKOVANÁ PRACÍ S TĚLEM, VŠÍMAVOST**

„Nevěřím vám váš zájem“ – nahlas. „Ale hrozně ráda bych věřila.“ „Nevěřím“ slouží k zastavení těch lidí. **EXPRESE EMOCE, EXPRESE POTŘEBY**

Paralela s minulostí: Nevěří – chyběl skutečný vztah s někým, ten jí chyběl. Dostat pozornost, dotazy na ni, na to co by chtěla dělat, dostat radu apod. Doma toto chybělo. Byla na to sama. Těžké. Předškolní věk. Být druhými zapomenutá. **EXPLORACE MINULOSTI, VĚDOMÍ DEFICITU POTŘEB**

Když odněkud odešla, získala tím pozornost. Nespokojenost z nedostatku pozornosti. Nemožnost ji vyjádřit. Matka kamarádky, kde pozornost dosycovala. Uvědomuje si, jak její rodiče toho mnoho ze sebe neprojevovali, kromě agrese otce. **EXPLORACE MINULOSTI, NÁHRADNÍ SYCENÍ**

Tělesně ožila při obrazu matky kamarádky. **VŠÍMAVOST K TĚLU**

Matka, která negovala její krásný zážitek od kamarádky. Neukázala zájem vůči klientce. Matka ji „ubíjela“ spíše psychicky, neumožňovala sdílení a zvědavost v klientce. Ubíjení zájmu matkou a fyzické bití otce se podobá ubíjení vlastní radosti u klientky. Nemožnost protireakce klientky. **EXPLO-RACE A INTERPRETACE MINULOSTI**

Sdílím z toho dojem zatuhlosti v těle, nudy, bez chuti. **SOMATICKÁ REZONANCE TERAPEUTA**

Vynořuje se obraz staré skříně u rodičů s dětským oblečením, symbolizuje rodinu. **EVOKOVANÝ OBRAZ Z MINULOSTI**

Reakce nepříjemnosti v těle u klientky. **VŠÍMAVOST K TĚLU**

Zkoušíme rozvíjet to pohybem – shodit ze sebe něco co je hnusné. **PRÁCE S TĚLEM – SPONTÁNNÍ IMPULZ**

Uvědomuje si podobnost se svým nepohybem v životě. **UVĚDOMĚNÍ PROPOJENÍ TĚLA A VERBÁLNÍHO OBSAHU**

Rozvíjíme fantazii o destrukci skříně. **EXPERIMENT V PŘEDSTAVĚ**

Práce s tělem ve stoje: s nádechem se rozpřáhnout rukama nad hlavu, s výdechem do předklonu. Do pohybu „sekerou“ dát výkřik „Ne!“ . S představou skříně udělat pohyb a hlasitě „Ne!“ . V předklonu se uvolnit, uzemnit. Napřimit se. **PRÁCE S TĚLEM – DECH, POHYB, EXPRESE HLASEM, UZEMNĚNÍ ENERGIE**

Vnímání vzpřímenosti – pocit energie. **VŠÍMAVOST K TĚLU**

Rozvoj reakce dupáním – zadupat něco z té skříně. Objevuje se ničivá agrese – vybit dupáním + nahlas říká „ty zmeťoure!“ Sklepat v sobě energii – uzemnit. **PRÁCE S TĚLEM – EXPRESE EMOCÍ A UZEMNĚNÍ**

Cítí se dobře. Oživené nohy. **VŠÍMAVOST K TĚLU**

Rozvoj kmitání nohama, přichází živost. Odevzdat se pohybu. Nahlas „Jo!“, „Já!“ . Nahlas si vydechovat, uhaaa při pohybu nohama. Chuť vše v bytě rodičů zničit. **PRÁCE S TĚLEM**

Tělesné teplo – energie. VŠÍMAVOST K TĚLU

Zastavení – zakončování. Vnímání prostoru v břiše. Možnost natáhnout vzduch až do břicha. Pocit, že jí nohy opět patří – „moje nohy“. Radost „dítěte“ z vlastního pohybu. Uvědomuje si, jak je zábavné něco rozmlátit. VŠÍMAVOST K TĚLU, INTEGRACE VNÍMÁNÍ TĚLA A ROZPORNÝCH EMOCÍ V SELF

Komentář ve vztahu k modelu procesu:

Klientka začíná verbálně na myšlenkové rovině přítomnosti, poté se dostává od přítomnosti do minulosti, o svých pocitech zpočátku „pouze“ popisně mluví a skrze všímavost se dostává k tělesnému vnímání svého problému, osciluje mezi těmito dvěma rovinami. Potom přichází rezonance terapeuta, nabídka experimentu a klientka reaguje emotivně a expresivně. Poté se objevuje metafora („paša“), obraz, který má sílu spojit prožívané obsahy. A dále vidíme, že se proces opakovaně vyvíjí od všímavosti k nové reakci a expresi a náhle se vynořuje uvědomění si paralely s deficitem v minulosti („zapomenutá druhými“), která dává klientce smysl (integrující moment). A vzápětí dodáváme dosycující obraz („matka kamarádky“).

Poté se rozvíjí další část sese: vynořuje se další paralela z minulosti evokovaná sytícím obrazem a s pomocí rezonance terapeuta se klientka dostává jednak k uvědomění paralely s minulostí a dále pomocí nabídky práce s tělem k intenzivní expresi („destrukce skříně“) a k uzemnění prožité energie. Přichází jiná kvalita vnímání sebe, živější, spojení se s odloučenou částí sebe. Setkání končí s vědomím změny na rovině prožívání sebe, je zde přítomna emoce spojená s tělesným pocitem a k tomu obraz své „přivlastněné části“ zachycené slovy.

V následující 49. sesí se klientka věnovala tématu své síly a deficitu potvrzující reakce ze strany rodičů, že je to tak v pořádku a že může mít dobrý pocit ze sebe. Zpracovává více myšlenkově verbálně problémy s prosazováním svého chtění v původní rodině.

Potřebovala mít svolení chtít něco svého a oddělit se od beznaděje matky a jejího zachraňování. Je zde patrné téma vlastní, oddělené vůle (z hlediska IBP téma masochistické charakterové struktury).

ZÁVĚR

Myslím si, že proces práce s tělem je velmi spontánní povahy a jako takový jej není jednoduché spoutat teoretickým modelem nebo nějakými technikami. V průběhu let vývoje body-psychotherapie prochází od adorace, přes zatracování k jistému usazení. A snad i díky neuropsychologickým poznatkům si získává více prostoru tvrzení, že tělo do psychotherapeutického procesu patří. Pokračující diskuze v oboru může být samozřejmě velice plodná a pomáhat dalšímu rozvoji jak IBP a dalších body-psychotherapeutických přístupů, tak jistě i vývoji moderního pojetí psychotherapie.

POUŽITÉ ZDROJE:

- Gendlin, E. T. (2003). *Fokusing: tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha: Portál.
- Levine, P. A., Fredericková, A. (2011). *Probouzení tygra. Léčení traumatu*. Praha: Maitrea.
- Macháček, J. (2013). Integrativní psychotherapie zaměřená na tělo. *Psychotherapie* 7 (2), s. 93–98.
- Phillips, J. (2002). Somatic tracking and the ethical use of touch. *USABP Journal*, 1 (2), s. 63–70.
- Rothschild, B. (2007). *Pamät tela. Psychofyziológia a liečenie traumy*. Humenné: Pro Familia.
- Schroeter, V., Thomson, B. (2011). *Bend Into Shape. Techniques for Bioenergetic Therapists*. Encinitas, California: vlastním nákladem.
- White, K. E. (2002). A Study of Ethical and Clinical Implications for the Appropriate Use of Touch in Psychotherapy. *USABP Journal*, 1 (1), s. 8–16.
- Young, C. (2005a). About the ethics of professional touch. Získáno 24. října 2014 z: <http://www.eabp.org/pdf/TheEthicsofTouch.pdf>
- Young, C. (2005b). Doing effective body psychotherapy without touch. *Energy & Charac-*

ter: *The international journal of Biosynthesis*, 34 (September), s. 50–64.
Young, C. (nedat.). Risks within body-psychotherapy. Získáno 24. října 2014 z: http://www.courtenay-young.co.uk/courtenay/articles/B-PRisks_Cpt.pdf

PhDr. Filip Abramčuk, Ph.D., působí na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde se věnuje ob-

lastem jako je psychoterapie, vztah v pomáhajících profesích, sociálně psychologické a seberozvojové semináře. Zároveň pracuje v soukromé psychoterapeutické praxi. Dlouhodobě se zajímá o práci s tělem v psychoterapii a koncept všímavosti. Email: fabramcuk@pf.jcu.cz

Došlo do redakce 14. 8. 2014, v doplněné verzi 27. 10. 2014, v revidovaném znění 15. 1. 2015. K publikaci přijato 20. 1. 2015.

Institut rodinné terapie Praha

po čtyřiaadvacáté otevírá na podzim 2015 úvodní cyklus
komplexního vzdělání v systemické a rodinné terapii.

Základní trenérský a lektorský tým:

PhDr. Šárka Gjuričová, Mgr. Jiří Kubička, MUDr. Lea Brodová.
Spolupracují Mgr. Uhlířová-Chladová, PhDr. Vyhnálková,
PhDr. Lečbych, PhD, Dr. Chytrý, Dr. Loumová a Dr. Křepelová,
PhDr. Presslerová

Jsmě tým s dlouhou praxí v systemické terapii, máme mnoho zkušeností s rodinami s dětmi a adolescenty, pracujeme i s dospělými, jednotlivci a páry. Máme bohatou publikační činnost, frekventantům nabízíme vlastní učebnici.

Program byl opakovaně schválen komisí jako komplexní vzdělání v systemické a rodinné terapii pro zdravotnictví (poprvé schválen- akreditován v roce 1999)

Příhlášky do 30. dubna 2015.

Zveme vás na naše nové stránky!

www.rodinnaterapie.cz

Dotazy info@rodinnaterapie.cz nebo PhDr. Šárka Gjuričová,
FN Motol, centrum rodinné terapie, pav. 15, V úvalu 84, Praha 5

POTŘEBUJEME PORADENSTVÍ?

Do we need counselling?

Marek Kolařík

Katedra psychologie FF UP, Olomouc, CZ; e-mail: marek.kolarik@upol.cz

ABSTRAKT:

V poslední době se čím dál tím méně přestávají odlišovat pojmy „poradenství“ a „psychoterapie“. Vypadá to, že tyto pojmy jsou volně zaměnitelné, mají stejné cíle, stejné způsoby a stejný předmět práce a není tedy potřeba mezi nimi nadále rozlišovat. Poslední takovou „troškou do mlýna“ je celkové vyznění, jinak velmi pečlivě zpracovaného, článku T. Řiháčka (Psychoterapie, 1/2014) na nějž v textu převážně reaguji. Pokusím se předložit argumenty zdůvodňující, proč bychom se v zájmu poradců, psychotherapeutů i klientů slučování či zaměňování psychoterapie a poradenství měli bránit.

Klíčová slova: poradenství, psychoterapie, klient

ABSTRACT:

Lately, not much dissimilarity is considered and used between terms “counselling” and “psychotherapy”. It seems that these terms can be interchanged. They have the same aims, same ways of working and the same work subject, so there is no need to distinguish them. The latest thing, with respect with this terms confusion, is to be found in T. Řiháček’s article (Psychoterapie, 1/2014) – however it is written very rigorously – I’d like to react to that. I am going to try to give arguments why these two terms shouldn’t be interchanged or fused, for counsellors, psychotherapists and even clients sake.

Key words: counselling, psychotherapy, client

Poradenství je „Popelkou“, která jde spíše ve stínu psychoterapie. Přitom ne každý, kdo tvrdí, že ji praktikuje, ji vlastně pořádně zná a rozumí. O poradenství máme větší-

nou tendenci uvažovat pouze v kontextu zdravotnickém, možná ještě v kontextu sociálních služeb. Ovšem poradenství se dle Baštecké a Škábové (2009) jako odbornost uplatňuje například v oblastech ekonomických, daňových, finančních, kariérových, zaměstnaneckých, dotačních a grantových, spotřebitelských a marketingových, interiérových, právních; ve zdravotnictví máme poradenství pro těhotné, pro matky s malými dětmi, protialkoholní poradny, diabetologické poradny, genetické a sexuologické poradny, ve školství poradny pedagogicko-psychologické a jednotlivé výchovné poradce na školách, v oblasti sociálních služeb rodinné poradny, občanské poradny a další... V tomto kontextu mi připadá zajímavé, že se nepoužívají pojmy jako například pedagogicko-psychologická terapie či kariérová terapie, vždyt by dle závěrů, které vyvozuje Řiháček (2014), tyto pojmy měly být s pojmy pedagogicko-psychologické poradenství či kariérové poradenství libovolně zaměnitelné.

Proč vlastně existují dva odlišné pojmy, když by se mělo jednat o totéž? Proč nejsou zřetelněji slyšet hlasy, které zaměňování pojmů „poradenství“ a „psychoterapie“ nepodporují (srov. např. Schimelpfening, 2014; Martin, 2014; Eder, 2014)? Vymezením rozdílů a hledáním podobností mezi poradenstvím a terapií se rovněž zabývají například Osagu a Omolayo (2013). Situaci znepřehledňuje i skutečnost, že mnoho dlouhodobých výcviků mezi pojmy „psychoterapie“ a „poradenství“ nedělá rozdíl. Výcviky jsou často inzerovány jako psychotherapeutické a poradenské, přitom se velmi často jedná pouze o výcvik v psychoterapii a poradenství je učeno spíše okrajově či vůbec. Jistě by se našly výjimky – poradenství a psychoterapii jako

způsoby práce například zřetelně odlišuje transakční analýza. Rozdíly se již v počátcích své kariéry zabýval také C. R. Rogers, kdy jeho přístup zaměřený na klienta je velmi dobrou ukázkou možných průniků obou přístupů (průniků, nikoliv slučování). Nejasné je rovněž uchopení pregraduálního a zejména postgraduálního vzdělávání v této oblasti (v dnešní době je velmi složité absolvovat souvislé, dlouhodobé vzdělávání čistě v oblasti poradenství) nebo institucionální postavení poradenství, respektive poradenské psychologie v ČR (psychoterapie je ukotvena v rámci zdravotnictví, relativně nedávno vznikl Český institut pro psychoterapii, který její poskytování ukotvil i mimo oblast zdravotnictví). Toto ovšem u poradenství nenajdeme. Čím dál větší příklon k psychoterapii je tak vlastně logický.

Kratochvíl (2012) vymezuje psychoterapii jako „léčebné působení na nemoc, poruchu nebo anomálii psychologickými prostředky“. Terapie je tedy zkráceně „léčba psychologickými prostředky“, kdežto poradenství je dle Baštecké a Škábové (2009) poskytování rad, informací, vedení a podpory přiměřeně k životní situaci člověka a jeho životním cílům a potřebám (...). Toto rozdělení je velmi důležité pro kontext práce s klientem, jelikož se během této práce často dostáváme do situace, kdy je možné se přiklonit na obě strany (na stranu poradenství či na stranu psychoterapie, případně na stranu jiného způsobu práce s klientem). Platí přitom, že bychom měli upřednostňovat to, co je součástí našeho společného kontraktu (tedy v případě psychoterapie psychoterapii a v případě poradenství poradenství).

Dále mě napadá, proč není stejná pozornost, která je věnována propojování psychoterapie a poradenství, věnována i jiným způsobům práce s člověkem jako je například krizová intervence, doprovázení, pastorační péče, vzdělávání aj.? Vždyť s psychoterapií mají také velmi mnoho společného. V tomto kontextu je možné zmínit například známý Ludewigův kříž, který rozlišuje právě mezi

- vzděláváním – „*Pomozte nám rozšířit naše možnosti.*“
- poradenstvím – „*Pomozte nám využít naše možnosti.*“
- doprovázením – „*Pomozte nám snášet naši situaci.*“
- psychoterapií – „*Pomozte nám ukončit naše trápení.*“ (srov. Ludewig, 1994).

S ohledem na mé vlastní praktické zkušenosti si dovoluji konstatovat ještě jednu podstatnou věc – poradenství a psychoterapie jsou v praxi velmi často zaměňovány i z důvodu, který se nebojím souhrnně nazvat „leností“. Je totiž jednoduché si s klientem „jen tak povídat“, nečešit uzavírání kontraktu, smysl naší práce, cíle a prostředky k jejich dosažení apod. Prostě si s klientem povídáme a je vlastně jedno, jak se „*TO*“ celé jmenuje. V letech 2004–2012 jsem pracoval v, tehdy ještě, Poradně pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy ve Zlíně. Zde se mi potvrdilo, že když s klienty nemáme domluvený jasný kontrakt¹ a kontext naší práce, tak to podstatně může snižovat její efektivitu. Připouštím, že pro poradce může být ono výše zmíněné „*TO*“ zdánlivě pohodlnější. Je to ale také ku prospěchu klienta, ku prospěchu řešení jeho aktuální situace? Abych se však vrátil k oné „lenosti“, tu spatřuji také například v neochotě věnovat se podrobně psychopatologii a psychodiagnostice (zejména interpretaci zjištěných skutečností), které s psychoterapií bezprostředně souvisejí. Kolik poradců či psychoterapeutů těmto oblastem opravdu dobře rozumí?

Další důležitý rozdíl spatřuji v tom, že v rámci poradenství pracujeme s konkrétním, jasně ohraničeným problémem, kdežto v rámci psychoterapie pracujeme s nemocí, patologií, snažíme se měnit ustálené negativní vzorce chování a fungování jedince,

¹ Více o kontraktování je možné si přečíst například v Metodice manželského, rodinného, partnerského a dalšího vztahového poradenství. Text je volně ke stažení na www.metodikavp.webnode.cz

páru či rodiny. Na celou situaci bychom mohli pohlížet analogicky jako na práci na úrazové ambulanci, kde s námi například řeší konkrétní zlomeninu a nikoliv ploché nohy a problémy se zuby, byť s nimi v danou chvíli můžeme mít problémy a jsou rovněž bolestivé. Problém ovšem tkívá v tom, že mnoho poradců (zvláště v situaci, kterou zmiňuje Řiháček – tedy že mají absolvovaný výcvik v psychoterapii) nedokáže během práce s klientem v kontextu poradenství zůstat, poradenství jim jakoby „přestane stačit“. A i v situacích, kdy by se měli pohybovat v poradenském rámci a ptát se pouze na věci, které bezprostředně souvisejí s řešeným problémem, neudrží svou zvědavost na uzdě a ptají se i na věci, které jsou sice v životě klienta důležité, ale s řešenou zakázkou nijak nesouvisí. Při dobře vedeném poradenství by totiž nemělo docházet k přílišnému osobnímu navázání se klienta na osobu poradce. Nezpochybňuji samozřejmě vznik poradenského vztahu jako takového. Poradenství by dle mého názoru mělo být vázáno na poskytovanou službu, nikoliv dominantně na osobu poradce, kdežto v rámci psychoterapie je hluboký vztah nezbytnou podmínkou úspěšné práce. V hloubce vztahu poradce a klienta tedy spatřuji další, velmi podstatný rozdíl mezi poradenstvím a psychoterapií.

Dále mě napadá, zda není sblížování či slučování poradenství a psychoterapie pouze nepřiměřenou akcentací průniků dvou blízkých, ale přesto rozdílných postupů při práci s klienty. Domnívám se, že bychom neměli věci slučovat v jednu jen proto, že mají jistý, byť velmi podstatný průnik. Některé rozdíly jsou totiž natolik významné, že zcela mění výsledný efekt – například DNA jednotlivých lidí se liší pouze v 0,1%, DNA člověka a šimpanze v 1,2% (srov. Genetics evidence, 2014) a přesto by si asi nikdo netroufl tvrdit, že jsou všichni lidé či člověk a šimpanz „stejní“, a že není nutné zabývat se rozdíly mezi nimi.

Na základě výše uvedeného se domnívám, že bychom si při práci s klienty měli

být vždy velmi dobře vědomi toho, jakým způsobem spolupracujeme, tedy zda se jedná o psychoterapii, poradenství či například doprovázení. Toto vymezení dává naší (spolu)práci s klienty jasné a zřetelné hranice. V životě jsou totiž situace, kdy „tlačení“ klientů do terapie může spíše ublížit. Klienti někdy potřebují pouze ulevit, získat čas, nabrat energii – na terapii nemají sílu, vnitřní zdroje, finanční prostředky apod. Napadá mě například situace, kdy s klienty, kteří se starají o smrtelně nemocného příbuzného, bude terapie, tedy řešení složitých rodinných vazeb, vztahové dynamiky, zkrátka „přílišné noření se do hloubky“ velmi zatěžující a neulevující zatímco dobře cílená rada či informace o tom, že existuje například rozvoz jídla domů, úklidové služby či domácí hospicová péče, jim mohou ulevit natolik, že už pak žádnou terapii nepotřebují. Na základě výše uvedeného se domnívám, že i přes mnohé společné znaky psychoterapie a poradenství je stále v zájmu klientů, abychom dokázali při naší práci poradenství a psychoterapii odlišovat. Važme si psychoterapie, važme si prosím i poradenství a zkusme jej trochu lépe poznat.

LITERATURA

- Autor neuveden (2014). *Genetics evidence*. (staženo 10. června 2014), dostupné z <http://humanorigins.si.edu/evidence/genetics>.
- Baštecká, B. (ed.) (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- Eder, A. (2014). *What is the Difference Between Counseling & Psychotherapy?* (staženo 10. června 2014), dostupné z <http://www.ashleyeder.com/counseling-psychotherapy/>.
- Kratochvíl, S. (2012). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál.
- Ludewig, K. (1994). *Systemická terapie: základy klinické teorie a praxe*. Praha: Pallata.
- Martin, A. (2014). *The Difference Between Counselling and Psychotherapy* (staženo 10. června 2014), dostupné z <http://www.thecounsellorsguide.co.uk/difference-between-counselling-psychotherapy.html>.
- Osagu, J.; Omolayo, B. (2013). *IFE Psychologia*. Special Edition, 21 (3-S), 169–173.

Řiháček, T. (2014). Poradenství versus psycho-
terapie? *Psychoterapie* 8 (1), 13–22.
Schimelpfening, N. (2014). *Counselor or Psychotherapist? The Difference Between Counseling and Psychotherapy* (staženo 10. června 2014), dostupné z <http://depression.about.com/od/psychotherapy/a/counseling.htm>.

PhDr. Marek Kolařík, Ph.D., působí jako odborný asistent na Katedře psychologie FF UP v Olomouci, kde vyučuje předměty „Úvod do poradenské psychologie“, „Man-

želské a rodinné poradenství“ a „Interakční psychologický výcvik“. Absolvoval, mimo jiné, výcvik v rodinné a systemické terapii, aktivně (spolu)pracuje s klienty i s výcvikovými skupinami. Od roku 2012 je členem prezidia Asociace manželských a rodinných poradců ČR. E-mail: marek.kolarik@upol.cz

Došlo do redakce 27. 1. 2015, v revidovaném znění 3. 3. 2015. K publikaci přijato 6. 3. 2015.

JASPERSŮV KONCEPT MEZNÍCH SITUACÍ A FRANKLŮV SMYSL V UTRPENÍ – POZITIVNÍ POHLEDY NA NÁROČNOU ŽIVOTNÍ UDÁLOST

Jaspers's concept of limit situations and Frankl's meaning of suffering – positive views of difficult life situation

Eliška Kučerová

Katedra psychologie, FF UK, Praha, CZ; e-mail: eliska-kucerova@seznam.cz

ABSTRAKT:

Článek ukazuje možný pozitivní dopad náročné životní události na člověka. Prezentuje koncept mezních situací Karla Jaspere, který tvrdí, že mezní situace může vést k sebenalezení jedince, k jeho autentické existenci. V mezních situacích selhávají strategie zvládnání, které jedinec používá v každodenním životě. Člověk nevyřeší mezní situaci tím, že se jí pokouší změnit, ale tím, že mezní situace změní jeho. Dále se článek zabývá pohledem na utrpení Viktora Emanuela Frankla. Dle Frankla jedinec může v utrpení nalézt smysl svého života. Článek také poukazuje na některé aspekty (např. přijetí zodpovědnosti, sebetranscendenci), jež mohou jedinci napomoci nalézt cestu k sama sobě, k vyrovnání se s náročnou životní událostí. Článek pojednává o podobnostech Jaspersových a Franklových myšlenek. Koncept mezních situací a smysl v utrpení jsou dány do souvislosti s konceptem posttraumatického rozvoje.

Klíčová slova: mezní situace, smysl v utrpení, posttraumatický rozvoj

ABSTRACT:

The article shows possible positive impact of difficult life situation on a man. It presents the concept of limit situations of Karl Jaspers who claims that limit situation may lead to self-discovery of an individual, to his authentic existence. Coping strategies which an individual use in everyday life fail in limit situations. A man can not solve the limit situation by trying to change it but the limit situation changes him. The article also

discusses Viktor Emanuel Frankl's view of suffering. According to Frankl, an individual may find his meaning of life in suffering. The article also refers to some aspects (e.g. acceptance of responsibility, self-transcendence) which may help an individual to find a way to himself, to cope with a difficult life situation. The article discusses the similarities of Jaspers' and Frankl's ideas. The concept of limit situations and the meaning of suffering are related to the concept of posttraumatic growth.

Keywords: limit situation, meaning of suffering, posttraumatic growth

ÚVOD

Náročné životní události mnohdy přinášejí zásadní otřes v životě člověka. Mohou mít negativní dopad na jeho psychiku, zdraví, vztahy s ostatními lidmi, existenci celkově. Náročné životní události mohou bezesporu přinášet problémy, život jedince je často otřesen v jeho samých základech. Mnohdy trpí, je destabilizovaný, boří se dosavadní způsob jeho bytí. Prožitím traumatu, náročné životní události však může být i posílení, může u něj docházet k posttraumatickému rozvoji, při kterém se mu ukazuje pravá podstata jeho existence: to, jaký opravdu je, po čem touží, kam směřuje. Mohou se také zlepšit jeho vztahy s druhými lidmi, které se stávají opravdovějšími, protože jedinec si vlivem náročné životní události uvědomí, jaké vztahy jsou pro něj podstatné. Přestane řešit povrchní, prázdné vztahy a věnuje se těm hlubokým, jež ho naplňují. Mohou se také v jeho životě ukázat nové možnosti,

o kterých předtím neuvažoval, nevěnoval jim pozornost, protože se zaměřoval na cíle, oblasti, o kterých se domníval, že jsou pro něj stěžejní (přestože to tak ve skutečnosti nebylo, jedinec se ale domníval, že to tak je). Náročná životní událost často způsobuje člověku ztrátu, může ho však i obohatit o nové oblasti života. Krize pramenící z náročných životních událostí je z tohoto pohledu pro člověka velmi důležitá, protože pokud ji zvládne, pokud se s ní dokáže vyrovnat, tato krize poté zkvalitní jeho život, pomůže mu k osvobození se od dosavadních vzorců fungování, které ho svazovaly, které vlastně mohly vést až k samotné krizi. Mnohdy také dochází k posílení sebehodnoty jedince, protože dotyčný zjistí, že byl schopen se s nepříznivou životní situací vyrovnat, ustát ji. Krize způsobená náročnou životní událostí tedy představuje příležitost k více naplněnému životu.

Tento článek se snaží předložit možnost pozitivního dopadu náročné životní události na existenci člověka. Zabývá se proto konceptem *mezní situace* **Karla Jasperse**, německého filozofa, představitele filozofie existence. Dále pojednává o přístupu k *utrpení* **Viktora Emanuela Frankla**, rakouského neurologa a psychiatra, jež byl ovlivněn existenciální filozofií a založil existenciální analýzu a logoterapii. Frankl totiž tvrdí, že i v utrpení se dá nalézt *smysl*. Práce se zabývá myšlenkami obou autorů, hledá, co mají společné.

4

KARL JASPERS – MEZNÍ SITUACE

Koncept mezních situací Karla Jasperse je centrálním motivem jeho díla *Psychologie světových názorů*. Jaspers se snaží vyložit to, čím člověk je, jeho existenci z hlediska dialektického pohybu. V průběhu tohoto pohybu narůstá a prohlubuje se lidské rozumění a disponování sebou samým a vrcholem tohoto dialektického pohybu je duchovní existence. Díky „prožitkovému toku“ můžeme člověku porozumět. Tento prožitkový tok má dva póly – subjektivitu a ob-

jektivitu. Subjektivita je samotnou možností dalšího vývoje, pohybu. Nejdříve ale stojí v jednotě s tím co je objektivní, a musí být teprve rozlišena. Rozlišení subjektu a objektu může poté vyústit do podoby „Já“ a předmět. „Já“ je bez obsahu a samo sobě vlastně nerozumí. Proto jsou pro jedince zásadní situace, ve kterých sám sobě opravdu porozumí, ve kterých dokáže uchopit své duchovní určení (Marek, 2007b).

Dle Jasperse se jako lidé (v rámci našeho lidského postavení) nacházíme v určitých situacích, které se mění a které nám skýtají příležitosti. Když mineme tyto příležitosti, tak už se nevrátí. Jedinec může chtít situace změnit ve svůj prospěch, reaguje na ně tím, že si rozvrhne různé praktické činnosti, jež jsou vyvolány vitálními zájmy. V situaci je ale i něco, co ve své podstatě přetrvává, a to přesto, že se zdá, že se změnila. Jaspers říká: „*Musím zemřít, musím trpět, musím bojovat, jsem vydán náhodě, upadám téměř nevyhnutelně do pasti hříčů a vin*“ (Jaspers, 1991, s. 16). Tyto situace nazývá autor mezními situacemi (Jaspers, 1991). Jaspers hovoří o čtyřech základních podobách utrpení, čtyřech mezních situacích, kterými jsou boj, náhoda, smrt a vina (Marek, 2007b). Mezní situace jsou součástí našeho života, nemůžeme je však proměnit, překročit. V každodenním životě člověk zavírá před mezními situacemi oči, chce jim uniknout, dělá, jako kdyby nebyly. Nechce si připustit, že jednou zemře, že je vystaven náhodě, že může nést vinu apod. Jedinec může mezní situace tajit. Ukazují mu totiž jeho prohru (Jaspers, 1991).

Celková situace, v níž se člověk nachází, je ustálená, jakoby konečná. Podoba sama sebe je dostatečná, není potřeba ji měnit, je dokončená. I způsob, jakým člověk rozumí věcem, je adekvátní. V této situaci dialektika existence ustává. Podoba sama sebe, jež je dokončená, se stává schránkou/schránou. Mezní situace umožňuje pohyb dialektiky existence, a to díky tomu, že zpochybňuje tuto dosavadní schránku/schránu života. Mezní situace jedince ohrožují, a to tím, že

narušují základ, o který se opírá. Zároveň mu však mohou přinést obnovení vlastního původního určení života. Díky mezním situacím člověk může proměnit podobu sebe sama, dialektiku existence (Marek, 2007b).

Lidská existence usiluje o oporu. Tato opora jí umožňuje orientaci ve světě a porozumění sama sobě. Svět je pluralita antinomií (ne pluralita možností), které kladou na jedince požadavek rozhodovat se. Ten musí vždy zvolit jednu možnost, rozhodnout se „buď-anebo“. Jedinec musí rozumět světu jen v jedné perspektivě (Marek, 2007a). Mezní situace přichází k jedinci z vnějšku a vytrhává ho z jeho dosavadního způsobu fungování. Mezní situaci je možné charakterizovat dvěma základními atributy. Prvním z nich je tematicky antinomická zkušenost, jež má v sobě dva neslučitelné extrémy (např. aktivitu a trpnost, aktuální existenci a bytostné možnosti nebytí, vlastní úsilí o etické vystupování a faktickou vinu, řád a nahodilost). Druhým atributem je utrpení, které je mezní situací způsobeno a které si nemůžeme jen tak odbýt. Mezní zkušenost je taková zkušenost, která vede člověka k mezi existence a na kterou musí určitým způsobem reagovat (Marek, 2007b).

Mezní situace nepředstavuje každodenní zkušenost, jedná se o okamžik, který zpochybňuje dosavadní směřování existence, dosavadní oporu. Racionalita je typická opora, kterou využívá člověk při pochopení světa. Svět je vykládán z perspektivy rozumu, díky kterému si jedinec převádí nesmyslné v smysluplné. Jeho racionalita je však ořesena, když se dostane do situace, kterou nemůže vyložit rozumem. Takovou mezní situací je např. situace bytostné viny, nad kterou nemá rozum moc, té se nedokáže zbavit (Marek, 2007a).

Existují tři základní podoby možné reakce na mezní situaci. První podobou možné reakce je rezignace či skepse. Ta vede až k nihilismu, kdy jedinec ztrácí oporu, zavrhuje naplněnou možnost existence. Jedinec rezignuje na sebe sama, existence ztrácí životnost. Druhou podobou možné reakce

na mezní situaci je to, že člověk obnoví svou důvěru v dosavadní oporu. Jedná se však jen o iluzorní vyrovnání se s mezní situací, jelikož ořes vyvolaný mezní situací je pouze odsunut a může k němu znovu dojít. Při této reakci existence ztrácí hybnou sílu. Třetí podobou vyrovnání se s mezní situací je to, že jedinec zachová antinonii, která v mezní situaci vystupuje na povrch. Opora, kterou původně měl, je ořesena a není už samozřejmá. Musí čelit nemožnosti jistého, problémovému rozhodování (Marek, 2007a).

Pokud si jedinec mezní situace připustí, může na ně reagovat zoufalstvím, ale i určitou obnovou, kdy se při obnově svého vědomí bytí stává sám sebou. Při uvědomění si mezních situací také člověk může dojít k hlubšímu původu filozofie. V mezní situaci se setkává s nicotou nebo pocituje, a to bez ohledu na pomíjivost světa a toho, co je pod ním, to, co opravdu je. Zoufalství z nicoty ho může vést k tomu, aby se zajímal o to, co se nachází za touto nicotou (Jaspers, 1991).

V mezních situacích dochází ke zpochybnění konečné možnosti sebe-uskutečňování. Mimo mezní situace jedinec rozumí (díky racionalitě) sobě samému, své existenci, jako tomu, kdo existuje. Vnímá i možnosti, čím se může stát. V mezní situaci dospívá k mezi možnosti vlastního určení jakožto „duchovní existence“ (Marek, 2007a).

V mezních situacích selhávají běžné strategie, jimiž jedinec zvládá běžné situace. Nefunguje tak např. plánování, kalkulování, jež využívá v běžných situacích. Jedinec nemůže čelit mezní situaci tím, že se jí pokouší změnit, ale tím, že nechává mezní situací změnit sebe. Mezní situace se dá překonat pohybem nastávání možné existence v nás (v jedinci). Pokud člověk vstupuje do mezní situace s otevřenýma očima, stává se sám sebou (Thurnher, 2009).

Jaspers (1991) dále hovoří o tom, že když je člověku dobře, nic ho netrápí, tak bezmyšlenkovitě důvěruje, užívá si svých sil, soustředí se pouze na přítomnost. V situacích, ve kterých pocituje bezmoc, zoufalství apod., obecně když se cítí v ohrožení, však

hledá bezpečí. Bezpečí mu má poskytnout lidská společnost a ovládnutí přírody. Technika a poznání mu mají napomoct k ovládnutí přírody. Autor však zpochybňuje pánování člověka nad přírodou, a to z toho důvodu, že nemůžeme odstranit smrt, těžkou práci, nemoc apod. Příroda proto nemůže jedinci poskytnout bezpečí, jedinec ji nemůže ovládnout, v boji s ní prohrává. Autor se staví kriticky i k tomu, že by jedinec mohl dosáhnout bezpečí tím, že se bude včleňovat do společnosti. Člověk věří, že bezpečí mu bude poskytnuto vzájemnou pomocí. Toto je ale možné, jen za podmínky, že by se každý člověk (jakožto občan) choval k druhému člověku v absolutní solidaritě. Toto ale podle Jaspersa nefunguje, a tak absolutní bezpečí neposkytuje člověku žádná společnost, žádný stát.

Jak se tedy jedinec může postavit k mezní situacím, které mu ukazují jeho prohru? Jedinec může skrze prohru nalézt cestu k bytí. Je však podstatné, jak se k prohře postaví, to totiž určuje to, co se s ním stane. Pokud prohru ignoruje, může se tato prohra stát jeho úplnou porážkou. Pokud se jí dívá do tváře, drží ji poté v duchu jako trvalou mez svého života. Dále má možnost se proti prohře postavit a obrátit se k imaginárním řešením nebo zklidněním. Prohru je také možné přijmout a zmlknout před tím, co nelze vysvětlit (Jaspers, 1991).

Jedinec nemusí vnímat mezní situaci jako ztroskotání, pokud si skrze ni nechává ukázat cestu ke svému bytí sebou, vnímá díky ní svou konečnost a své možnosti v rámci této konečnosti. Mezní situace, kdy jedinec čelí smrti, ho přivádí k sobě samému (Thurnher, 2009). Tím ale není popřen strach ze smrti. Jaspers hovoří o tom, že smrt čeká na každého člověka. Vzhledem k tomu, že však neví, kdy přijde, žije tak, jako kdyby neměla přijít. Autor říká, že ze smrti máme strach, rozlišuje přitom strach z umírání a strach ze smrti. Strach z umírání představuje strach z tělesného utrpení. Tento stav sám o sobě vůbec není smrtí. Jen živý člověk trpí. Přirozený proces umírání může

proběhnout bez jakéhokoliv utrpení, může to být blesková smrt, která se najednou stane. Může proběhnout nepozorovaně ve spánku či mdlobách. Medicínské prostředky mohou snižovat utrpení při smrtelných onemocněních. Oproti tomu strach ze smrti je strachem ze stavu, jež následuje po zániku vlastního života. Medicínská terapie, ale ani filozofování nemůže člověka strachu ze smrti zbavit (Jaspers, 2002).

Smrt ale umožňuje autentickou existenci. Jedinec může nalézt v konfrontaci se smrtí klid, protože dokáže rozlišit podstatné od nepodstatného (Thurnher, 2009).

V případech, kdy jedinec na mezní situaci nerezignuje, nebo když neobnoví svou původní oporu – racionalitu, má před sebou nekonečné možnosti, pro které se může rozhodnout. Toto rozhodování je svobodné, nenahodilé. Aby rozhodování nebylo nahodilé, musí mít v sobě „ideu“. Musí mít tedy v sobě určité směřování, perspektivu. Toto směřování je nekonečné, k jeho cíli se dá pouze nekonečně blížit. Pokaždé, když se jedinec rozhoduje, bere v potaz nekonečný cíl a také nekonečnou ideu sama sebe. Duchovní existence je koherentní, má jednotné směřování, v ideji má i oporu, a tou je víra. Víra je chápána jako neracionalizovatelný vztah k možnostem existence. Díky víře jedinec může udělat krok do neznáma. Při rozhodování se může o víru opřít (Marek, 2007a).

Náboženství nabízí jedinci objektivní pravdy a spásu. Je možné, aby se v náboženství uskutečnil individuální akt obrácení (Jaspers, 1991).

Existence je takový přesah, který se týká naší vlastní bytosti. Člověk ji získává ve vztahu k vlastním možnostem, a to jako šanci být sám sebou. Jedinec je existenciálně odkázaný na transcendenci. Ta mu jako všeobjímající skutečnost umožňuje svobodu. Jedinec si svobodu uvědomuje díky rozmanitosti protikladných možností (Havelka, 2000).

Dle Jaspersa je původ filozofie ve schopnosti divit se, pochybovat, zakoušet mezní

situace a dále ve vůli k opravdové komunikaci (Jaspers, 1991). Sebenalézání člověka určuje vedle mezních situací i komunikace (Thurnher, 2009).

Jaspers hovoří o tom, že pokud je komunikace s druhými jedinci nedokonalá, může to vést k utrpení. Existujeme totiž pouze s druhými lidmi, sami nic nejsme. Z opravdové komunikace, která vede k opravdovému spojení, můžeme cítit uspokojení, naplníme svůj život. Autor tvrdí, že: „*Jistota opravdového bytí existuje jen v té komunikaci, kde stojí svoboda proti svobodě bez jakéhokoliv ohledu, protože jsou spojeny*“ (Jaspers, 1991, s. 20).

Autentické bytí není možné získat v absolutním osamění. Sebenalézání sice vyžaduje, aby se jedinec oddělil od průměrného masového bytí a získal vnitřní distanci ke komunikaci pouhého vezdejšího bytí, která je dvojnásobná, nezávazná. Člověk, který se snaží uskutečnit svou existenci, se také musí otevřít pro existenciální komunikaci, tj. pro komunikaci s jinou existencí. Jen díky tomu se totiž vyhne nebezpečí uzavřenosti, izolace, ve které se nemůže rozvíjet jedincovo bytí sebou. V existenciální komunikaci se jedinec projevuje naprosto bez zábran, otevře se. V této komunikaci nejde o vítězství, ale o ryzost existence. Tato komunikace je zápas jedince o existenci. Jde zde proto o bezvýhradnou otevřenost, absenci moci a převahy. V zápase o pouhé bytí se oproti tomu využívají všechny možné zbraně, nelze se vyhnout ani podvodu, lsti (Thurnher, 2009).

VIKTOR EMANUEL FRANKL – SMYSL V UTRPENÍ

Dle Frankla je nalezení smyslu (smysl = logos) vlastního života hlavní motivační silou v člověku. Jedná se o vůli ke smyslu. Jedinečnost tohoto smyslu je v tom, že každý jedinec si ho musí naplnit sám. Člověk je schopen žít, ale i zemřít pro své ideály a hodnoty. Hodnoty však nejsou pouze sebevyjádřením člověka, protože smysl není něco, co se z existence vynořuje, ale především něco,

s čím je existence konfrontována. Smysl tedy není jen výrazem lidského já. Jedinec je hodnotami tažen, svobodně může přijmout či odmítnout, co se mu nabízí, může naplnit či nenaplnit potenciální smysl. Logoterapie je psychotherapeutická škola (založená Franklem), která se zaměřuje na hledání smyslu jedince (Frankl, 1994a).

Frankl dále hovoří o odpovědnosti člověka, jež vnímá jako velmi důležitou: „*Žij tak, jako by jsi žil podruhé a jako by jsi byl v prvním životě jednal tak nesprávně, jak hodláš jednat právě nyní!*“ (Frankl, 1994a, s. 72). Jedinec si má představit, že přítomnost je minulá a že minulost může být napravena, změněna. Tím je konfrontovaný s konečností života, ale i s tím, co během života vykoná, co během života ze sebe učiní. Člověk je tedy tvor odpovědný a jeho povinností je uskutečňovat smysl života.

Dle Frankla se jedinec snaží před svou odpovědností uniknout. A místo toho, aby se před svou odpovědností zodpovídal, snaží se omlouvat. Popírá svou svobodu, potlačuje vědomí své odpovědnosti. Činí to tak, že proti svobodě neustále nastrkuje jejího nepřítel, a tím je osud. Svou svobodu poté schovává za osudovost, ta je však pouze domnělá. Lidská svoboda spočívá v tom, že jedinec může něčeho volně používat. Svoboda má vždy dva aspekty, jeden pozitivní a jeden negativní. „*V negativním aspektu znamená jen „svobodný od“, v pozitivním „svobodný k“, je svobodou od „být takovým“ a svobodou k „existovat“*“ (Frankl, 1994b, s. 34).

Frankl hovoří i o kolektivní odpovědnosti, resp. o kolektivní vině. „*Kdo mluví o kolektivní vině, dopouští se sám bezpráví*“ (Frankl, 1997, s. 83). Dle Frankla (1996) kolektivní vina neexistuje. Autor uznává pouze osobní vinu, protože člověk je vinen pouze tím, co sám udělal či zapomenul udělat. Není ale možné, aby byl vinen něčím, co udělali jiní lidé.

Smysl života je nalézán spíše ve světě, než uvnitř jedince. Příliš velký sklon k sebeinterpretaci je možné vysvětlit jako reakci

na pocit bezsmyslnosti. Člověk se obrací sám k sobě a věnuje se interpretaci sebe sama pouze v momentě, kdy selhal v hledání smyslu, kdy je z nenalezení smyslu frustrovaný. K sebeinterpretaci má blízko seberealizace. Jedinec se však může seberealizovat jen v takovém rozsahu, ve kterém naplňuje smysl, a to venku ve světě, ne uvnitř v sobě samém (Frankl, 1994b). Tím pádem podstatou lidské existence nemůže být seberealizace, ale spíše neustálé sebetranscendování, překračování sama sebe. Jedinec může dosáhnout seberealizace jen tehdy, pokud seberealizace není účelová, není cílem, ale je nezamýšleným výsledkem sebezpřekračování jedince (Frankl, 1994a).

Pokud osoba nemá smysl života, může prožívat existenciální vakuum. Jedná se o stav, který je charakterizovaný především stavem nudy, prázdnoty, bezsmyslnosti (Frankl, 1994a). Frankl při vysvětlování existenciálního vakuu poukazuje na to, že člověku na rozdíl od zvířete neřikají žádné instinkty, co musí. Ani žádné tradice člověku nesdělují, co je jeho povinností. Člověk poté neví, co vlastně chce. Má tak tendenci dělat jen to, co dělají jiní lidé, nebo chce dělat pouze to, co jiní chtějí (Frankl, 1994b).

Existenciálním vakuem je např. „nedělní neuróza“. Během pracovního týdne je jedinec zaměstnaný řadou povinností, a tak nemá čas na přemýšlení o smyslu svého života. O víkend, kdy ruch všedních dnů ustane a jedinec má čas se zastavit, může prožívat stavy prázdnoty, nudy. Takovéto pocity mohou prožívat i lidé, kteří např. odcházejí do důchodu. Člověk, který nenalezne smysl života, může zmařený smysl života kompenzovat vůlí k moci a penězům či vůlí k libosti (Frankl, 1994a).

Vůle ke slasti není pouze v rozporu se sebetranscendencí, stojí i v cestě sama sobě. Slast člověku o to více uniká, čím více o ni usiluje. Čím více člověk usiluje o štěstí, tím více ho zahání. To, co totiž jedinec ve skutečnosti chce, není honba za štěstím, ale aby měl ke štěstí důvod. Pokud k tomu

má důvod, pocit štěstí se dostaví sám od sebe (Frankl, 1994b).

V momentě, kdy je vůle ke smyslu zmařena, jedinec zažívá existenciální frustraci, která může vést až k noogenní neuróze. Ta se odlišuje od psychogenní neurózy, jež má původ v psyché. Noogenní neuróza zasahuje do duchovního jádra osobnosti člověka a pramení zejména z konfliktů mezi rozmanitými hodnotami. Existenciální frustrace není sama o sobě ani patologická, ani patologická. Pokud jedinec nenalézá smysl života, prožívá poté duchovní tíseň, ne však duševní chorobu (Frankl, 1994a).

Dle Frankla je duševní zdraví založené na určitém stupni napětí mezi tím, co již člověk dosáhl a mezi tím, co si ještě přeje splnit. Toto napětí je nepostradatelné pro duševní zdraví. Jedinec potřebuje v životě výzvu potenciálního smyslu, jež by mohl naplnit. Frankl v tomto kontextu hovoří o noodynamice (duchovní dynamice) v polárním poli napětí. Na jednom pólu je smysl, který má být naplněn, na druhém pólu je člověk, který má pól naplnit (Frankl, 1994a).

Frankl uvádí, že smysl života je možné dosáhnout třemi možnými cestami. První z nich je provádění nějakého činu. Druhou cestou je zakoušení něčeho, např. přírody nebo kultury, anebo někoho – tím se rozumí láska. Láska je jediným způsobem, jak je možné uchopit lidskou bytost v nejnvtřnější jádru její osobnosti. Ten, kdo opravdu miluje, vidí v druhém to, co je zatím jen možné, neuskutečněné. Třetí cestou, kterou je možné nalézt smysl života, je utrpení (Frankl, 1994a).

Vždy, když jedinec čelí situaci, které nelze uniknout a které se nedá vyhnout, když čelí nezměnitelnému osudu (např. neléčitelná nemoc), má příležitost uskutečnit nejvyšší hodnotu, naplnit nejhlubší smysl, jež jsou ukryté v utrpení. Nejvíce totiž záleží na postoji, který jedinec k utrpení zaujímá. Člověk je ochoten i trpět, jestliže ví, že jeho utrpení má smysl. Utrpení ale nemá smysl, jestliže není nezbytně nutné. Např. když pacient trpí při rakovině, která může být chirurgicky

odstraněna, nejedná se o hrdinství, ale spíše o masochismus. Když má však jedinec nevyléčitelnou nemoc nebo trpí nevyléčitelnými bolestmi, může ve svém utrpení nalézt smysl. Pokud přijme výzvu, aby trpěl statečně, získává smysl svého života až do posledního okamžiku svého života (Frankl, 1994a).

Frankl při líčení vlastních zkušeností z koncentračního tábora uvádí, že jedinec až do poslední chvíle svého života může svůj život utvářet, a to tím, že má možnost se rozhodnout, zda zůstane odvážný, lidský, nebo na své lidství zapomene a stane se stádním zvířetem. Člověk může uskutečnit, ale také zmařit možnosti mravních hodnot, jež mu strastiplná situace přikáže. Je vždy stavěný před svůj úděl, a tím před rozhodování, jestli z pouhého stavu svého utrpení vytvoří vnitřní čin (Frankl, 1994a).

Frankl (1996) uvádí, že každý jednotlivec se vyznačuje ojedinečností a jedinečností, které dodávají jeho existenci smysl. Mohou se uplatnit jak ve vztahu k tvůrčímu dílu, tak i ve vztahu k druhému člověku. Pokud má jedinec pocit, že už ho v životě nic nečeká, je potřeba mu ukázat, že život něco očekává od něho, že na něj v budoucnosti něco čeká. „Člověk, který si uvědomí zodpovědnost vůči svému dílu nebo vůči čekajícímu milujícímu člověku, ten už nikdy nebude s to svůj život odhodit“ (Frankl, 1996, s. 77).

SHRNUTÍ A ZÁVĚR

Jaspersův koncept mezních situací ukazuje na to, že i mezní životní situace (např. smrt), může jedinci přinést něco pozitivního, a to v tom, že mu umožňuje nalézt pravou podstatu sama sebe. Stejně tak Franklův pohled na utrpení poukazuje na to, že utrpení může jedinci něco kladného přinášet, může v něm totiž nalézt smysl svého života. Smysl života je pro člověka velmi důležitý, protože je to jeho „hnačí motor“. Když dotyčný ví, proč se (i nepříznivá) životní událost děje, mnohem snadněji se mu překonávají různé překážky, např. v podobě bolesti, utrpení. Oba autoři se tedy shodují v tom, že náročná životní událost nemusí jedince pouze dez-

integrovat, naopak ho může v jeho životě podstatně obohatit. Jaspers i Frankl však zdůrazňují, že pozitivní přínos těžké životní události závisí na tom, jak na tuto situaci člověk bude reagovat či jaký k ní zaujme postoj. Jaspers hovoří o důležitosti přijmout mezní situaci, a to i s její antinomií. Frankl sděluje, že pokud jedinec vidí v utrpení smysl, může i přes utrpení vést plnohodnotný život. Oba autoři přinášejí pohled na to, jak člověk zachází se situací, která je pro něj velmi těžká a neřešitelná, kterou nedokáže změnit. Jaspers říká, že jedinec sice nemůže mezní situaci změnit, ale tato mezní situace může změnit člověka (který v ní může nalézt svou pravou podstatu). Frankl hovoří o tom, že i utrpení způsobené neovlivnitelnými životními situacemi má smysl. Domnívám se, že toto je pro člověka velmi podstatné, protože mu to napomáhá snižovat jeho pocity bezmoci, které u něj náročná životní událost často vyvolává. Negativní dopady náročných životních událostí mohou být pro člověka tak zahlcující, že v danou chvíli (když tuto událost prožívá) obtížně vidí její smysl. Její pozitivita je schopen mnohdy nalézt až s určitým časovým odstupem. Je proto důležité vyvážit péči o negativní dopady náročných životních událostí s hledáním smyslu těchto událostí.

Frankl také hovoří o tom, že s utrpením se snáze vyrovnává, pokud dokážeme vidět, že na nás v budoucnosti něco čeká (co pro nás má smysl). Smysl lze tedy hledat nejen v prožité náročné životní události, ale i v něčem v budoucnosti, co je pro daného člověka smysluplné (mezilidský vztah, dílo apod.).

Frankl i Jaspers se ve svých dílech zabírají svobodou. Dle Frankla je svoboda jedince v tom, že může něčeho volně používat. Dle Jasperse si člověk svobodu uvědomuje díky protikladnosti možností. Jedinec se tedy cítí svobodný díky tomu, že má volbu (může si zvolit, má možnosti). Možnost volby je pro zvládání náročných životních událostí velmi nápomocná. Když má totiž člověk jen jednu možnost nebo se mu jeho těžká životní situace jeví jako naprosto neřešitelná (vnímá,

že nemá žádnou volbu), stává se pro něj velmi zatěžujícím břemenem.

Frankl i Jaspers také hovoří o tom, že jedinec může překročit sám sebe. Dle Jasperse je jedinec existenciálně odkázaný na transcendenci, jakožto všeobjímající skutečnost mu umožňuje svobodu. Frankl vnímá, že podstatou lidské existence je sebetranscendence, překračování sama sebe. Náročná životní událost (či mezní situace) může člověka obohatit v tom, že překročí sám sebe. Tato myšlenka se shoduje s konceptem posttraumatického rozvoje (Calhoun, Tedeschi, 2006; Mareš, 2012; Slezáčková, 2012). Tento koncept hovoří o tom, že díky náročné životní události se jedinec může rozvinout (jedinec se tedy již nevrátí na původní úroveň svého fungování), a to v několika oblastech svého života. Může u něj dojít ke změně vnímání vlastního já, které bývá posíleno tím, že se jedinec s náročnou životní událostí zvládl vyrovnat, jedinec si také díky náročné životní události často uvědomí své limity, zranitelnost. Může také objevit stránky své osobnosti, o nichž předtím nevěděl. Dále se mnohdy mění jeho vztahy s druhými lidmi, člověk je k druhým lidem vstřícnější, mezilidské vztahy se pro něj mohou stát uspokojivější. Jedinec také ve svém životě může vnímat nové možnosti, cesty. Dále se vlivem náročné životní události mohou změnit jeho hodnoty. Do pozadí často ustupují hodnoty materiální. Nastávají u něj změny i v duchovní oblasti, řada jedinců se po prožití náročné životní události přikloní k víře. I Jaspers hovoří o tom, že díky mezní situaci jedinec může nalézt novou oporu, a tou je víra, která mu umožňuje udělat kroky do neznáma.

Jaspersův koncept mezních situací i Franklův pohled na smysl v utrpení se tedy shodují s konceptem posttraumatického rozvoje v tom, že prožití náročné životní události může jedince obohatit, rozvinout. Tento pohled na přínos náročné životní události je dle mého názoru klíčový. Může totiž v psychoterapii odklonit pozornost od příliš velkého upínání se na negativní dopady náročné

životní události. Příliš velké soustředění se na negativní dopady, problémy totiž často brzdí člověka v jeho rozvoji, růstu, proto vnímám zabývání se pozitivními dopady těžké životní události za více než důležité.

LITERATURA

- Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G. (Eds.) (2006). *Handbook of Posttraumatic Growth. Research and Practice*. 1st edit. Mahwah: Erlbaum, 2006, 387 s. ISBN 0-8058-5196-8.
- Frankl, V. E. (1994a). *Člověk hledá smysl*. Úvod do logoterapie. 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1994, 88 s. ISBN 80-901601-4-X.
- Frankl, V. E. (1994b). *Vůle ke smyslu*. 2. vyd. Brno: Cesta, 1994, 212 s. ISBN 80-85139-29-2.
- Frankl, V. E. (1996). *A přesto říci životu ano. Psycholog prožívá koncentrační tábor*. 1. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1996, 126 s. ISBN 80-7192-095-9.
- Frankl, V. E. (1997). *Co v mých knihách není*. 1. vyd. Brno: Cesta, 1997, 117 s. ISBN 80-85319-66-7.
- Havelka, M. (2000). Karl Jaspers: Život a dílo In K. Jaspers. *Šifry transcendence*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2000, S. 9–37. ISBN 80-7021-335-3.
- Jaspers, K. (1991). *Úvod do filozofie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1991. 131 s. ISBN 80-7066-431-2.
- Jaspers, K. (2002). *Malá škola filozofického myšlení*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2002, 157 s. ISBN 80-7149-446-1.
- Mareš, J. (2007a). Existence a světový názor (Jaspers). In L. Benyovszky a kol. *Úvod do filozofického myšlení*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2007, S. 402–408. ISBN 978-80-7380-040-6.
- Mareš, J. (2007b). Mezní zkušenosti. Jaspersův koncept mezní situace a jeho hegelovská inspirace In J. Kuneš, M. Vrabc (edd.) *Místo fenomenologie ducha v současném myšlení*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997, 318 s. ISBN 978-80-257-0003-7.
- Mareš, J. (2012). Posttraumatický rozvoj člověka. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 200 s. ISBN 978-80-247-3007-3.
- Thurnher, R. (2009). Karl Jaspers In R. Thurnher, W. Röd, H. Schmidinger (z německého

originálu přeložil Miroslav Petříček). *Filosofie 19. a 20. Století. III, Filosofie života a existence*. 1 vyd. Praha: OYKOYMENH, 2009, S. 224–262. ISBN 978-80-7298-177-9.

Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 304 s. ISBN 978-80-247-3507-8.

PhDr. Eliška Kučerová, Studentka doktorského studia klinické psychologie na FF UK, psycholožka v Krizovém centru RIAPS v Praze; e-mail: eliska-kucerova@seznam.cz

Došlo do redakce 14. 2. 2015, v revidovaném znění 13. 4. 2015. K publikaci přijato 17. 4. 2015.

VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA VZTAH: KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ METODOLOGIE (NEJEN) PRO GESTALT TERAPEUTY

Relational-Centred Research: Qualitative Research Methodology for (not only) Gestalt Therapists

Linda Finlay^a, Ken Evans^b

a – Open University, GB; e-mail: linda@lindafinlay.co.uk,

b – Evropské centrum pro psychoterapeutická studia, F / GB; email: ken@eurocps.eu

ABSTRAKT:

V následujícím textu přinášíme hrubý náčrt vztahově zaměřeného přístupu k *fenomenologickému* výzkumu. Náš přístup představuje obecná vodítka pro jakékoli kvalitativní zkoumání a je možné ho použít v kombinaci s jinými metodologiemi, jako třeba narativním přístupem nebo zakotvenou teorií. Zabýváme se čtyřmi ústředními procesy – přítomností, ztělesněnou empatií, intersubjektivitou a reflexivitou. K ilustraci každého z nich nabízíme také konkrétní příklady z výzkumných studií, kterým jsme se věnovali.

Klíčová slova: fenomenologický výzkum, reflexivita, psychoterapie

ABSTRACT:

In this script we lay out in broad brush strokes relational-centred approach to engaging phenomenological research. Our approach represents a general orientation for any qualitative exploration and can be used in combination with other methodologies, such as narrative or grounded theory studies. We discuss four core processes – presence, embodied empathy, intersubjectivity and reflexivity. A concrete example from different research studies the two of us have engaged is offered to illustrate each.

Key words: phenomenological research, reflexivity, psychotherapy

Na začátku je vztah.

(BUBER, 1923/1958, s. 18)

Přístupem zaměřeným na vztah se do výzkumu snažíme vnášet zvláštní důraz na vnímavost, dovednost naslouchat, empatii, citlivost a intuitivně interpretující porozumění, jaké užívají terapeuti. Vždy, když terapeut usedá s klientem a naslouchá jeho či jejímu příběhu, účastní se s ním jisté formy výzkumu. A je to právě tato bohatá zkušenost, kterou bychom chtěli začít využívat. Jsme přesvědčeni, že každý kompetentní terapeut zaměřený na vztah a vybavený základní znalostí metod kvalitativního výzkumu může být kompetentním výzkumníkem. Domníváme se, že profesní schopnosti a emocionální gramotnost terapeutů znamenají pro kvalitativní výzkum výrazné obohacení (Finlay, Evans, 2009).

METODOLOGIE: KLÍČOVÉ POJMY

Výzkumná data nemluví podle našeho názoru sama za sebe. Spíše se vynořují skrze činnost výzkumníka a toho, co vzniká ve zúčastněném **dialogickém výzkumném setkání**, v „*prostoru mezi*“ (Evans, 2007). Čerpáme z myšlenek filozofa Martina Bubera (1923/2004), podle nějž realitu druhého – a nás samotných – můžeme nalézt v plnosti otevřeného vztahu, když se zapojujeme do společného jednání, oboustranné účasti. „V tomto „otvoru mezi“ číhá nejednoznačnost, nejistota a nepředvídatelnost; může se zde objevit cokoli. A také že se objevuje“ (Finlay, 2009). Každý člověk se ve vztahu dotýká druhého. Působí na něj, a tak také ovlivňuje, jak se výzkum vyvine.

Stavíme na předpokladu, že základní cestou k subjektivitě a zkušenosti někoho jiného

je vztah. Věříme, že to je oblast, na kterou bychom se měli soustředit a důkladně ji prozkoumat. Chápeme výzkumná data jako něco, co nově vzniká ve vztahu výzkumník-participant a co je spoluutvářené (alespoň částečně) v rámci dialogického setkání s účastí obou dvou. Většina toho, co se o druhém můžeme naučit a dozvědět, vyplývá podle našeho názoru z intersubjektivního prostoru *mezi*, kterého se účastní výzkumník a spoluvýzkumník (Finlay, 2009). Dialog (verbální i neverbální) vytváří základ pro reflexi nás samých i druhého. Tento proces „bytí s“ má velký transformativní potenciál pro nové poznání a růst (Finlay, Evans, 2009).

Naši verzi výzkumu zaměřeného na vztah podporuje řada teoretických konceptů překlenujících různé tradice. Jako základní kritéria nám slouží konkrétně následující tři:

- i. V jádru našeho přístupu leží existenciální a hermeneutická **fenomenologická filozofie**, která zdůrazňuje uvědomování jako ztělesněnou intersubjektivní zaměřenost (Merleau-Ponty, 1945/1962) a hlubinné vztahování „Já - Ty“ (Buber, 1923/2004).
- ii. Stavíme také na myšlenkách z oblasti **psychotherapie**: gestalt teorie (Yontef, 1993; Hycner, Jacobs, 1995; Staemmler, 2012); teorie intersubjektivnosti (Stolorow, Atwood, 1992); a vztahové psychoanalýzy (Mitchell, Aron, 1999).
- iii. Náš přístup čerpá také z kolaborativní, kreativní a akční **feministické metodologie** (Fonow, Cook, 1991; Stanley, Wise, 1983), která chápe emocionální rozměry a reflexivitu jako zdroje vhledu.

UPLATŇOVÁNÍ TERAPEUTICKÝCH ZKUŠENOSTÍ VE VÝZKUMNÉM KONTEXTU

V našem přístupu zaměřeném na vztah se snažíme v oblasti výzkumu využívat vlastní uvědomění terapeutů, jejich empatické porozumění, citlivost, umění naslouchat a intuitivní zúčastněný a interpretační způsob bytí. **Míra zaujetí** vztahovou prací bude samozřejmě záležet na rozsahu výcviku

a předešlých zkušenostech jednotlivých výzkumníků.

Určitou výhodou tohoto přístupu je, že explicitně dává průchod méně vědomým **paralelním procesům**. Například uvědomění, jak stud ve výzkumném vztahu může zrcadlit zkušenost studu zúčastněných jednotlivců. Výzkumník, stejně jako terapeut, zde důvěřuje „procesu“. Ať už je zaměření živého dialogického setkání jakékoliv.

Ačkoli je výzkum orientovaný na vztah podobný terapeutické praxi, jsou **mezi výzkumem a terapií také zásadní rozdíly**. Odlišují se už v samotném záměru. Výzkum navíc mnohem častěji spočívá v hodinovém rozhovoru, než v dlouhodobém vztahu. V terapii se snažíme u klientů podpořit uvědomění a vůli ke změně. Výzkum je ve svém záměru více instrumentální a limitovaný, často jde jen o snahu porozumět určité zkušenosti do větší hloubky.

Poněvadž ve výzkumu orientovaném na vztah často pracujeme s hlubokým prožitkem, musíme dávat dobrý pozor na **etický** rozměr a máme povinnost zajistit participantovi (a tak našemu spoluvýzkumníkovi) bezpečí a duševní pohodu. Nespoléháme příliš na profesní etické kodexy, které nás procesem provedou. Spíše věříme, že je nezbytné, aby se výzkumník se vznikajícími etickými nejistotami vypořádal pomocí reflexe a aby procházel kvalitní **supervizí**. Existuje nebezpečí, že se výzkumník a spoluvýzkumník natolik zaberou do vztahového procesu, že vystoupí z rámce původního výzkumného kontraktu. Tomu ale musíme odolat. Nezbytný je bezpečný, ohraničený rámec.

VĚNOVAT SE FENOMÉNU FENOMENOLOGICKY

Náš fenomenologický způsob práce vychází z humanistického, prožitkového zaměření „tady a teď“ a z gestalt terapie. Nezkoumáme fyzický svět tak jako přírodní vědy, ale spíše se zaměřujeme na osobní a sdílené významy (explicitní i implicitní), které vznikají ve vztazích. Fenomenologickým výzkumem chceme zachycovat žitou

ztělesněnou zkušenost a to prostřednictvím propojení se „světem“ (Životem, polem) tak, jak jej prožíváme. Následně se snažíme popsat jeho bohatost, prožitkovou pestrost a nejednoznačnost (Finlay, 2011).

Základní podmínkou fenomenologického výzkumu (a praxe) je **otevřenost a vnímavost**. Je potřeba, aby výzkumník otevíral prostor druhému účastníkovi a neustále se snažil nechávat stranou dříve získaná porozumění. To mu umožní vidět druhého svěže (Finlay, 2012). Je potřeba, aby výzkumník byl co nejzvědavější a nechával se překvapovat.

METODA: SBĚR DAT A ANALÝZA

Kromě záměrů, které jsme zmínili výše, není pro výzkum zaměřený na vztah žádný „správný“ způsob, jakým postupovat, žádná předem daná strukturovaná *metoda*. Spíše než recept nabízíme celkový přístup otevřenosti, empatické přítomnosti a připravenosti k reflexi toho, co může zúčastněný intersubjektivní prostor mezi výzkumníkem a účastníkem přinášet.

Způsoby sběru dat mohou být různé: nejvíce se samozřejmě nabízí prostý dialog. Můžeme ale využít také ohniskové skupiny (focus groups), účastníkově osobní pozorování, umění, drama, poezii a prózu. Rádi bychom vás pozvali, abyste využili i jiné zážitkově terapeutické aktivity jako například sousoší rodiny nebo práci se dvěma židlemi. *Jakákoli* aktivita, včetně gestalt experimentů, se může stát součástí dat, se kterými pracujeme.

Výsledná data mohou být analyzována **tematicky, narativně, reflexivně**... k čemukoli se výzkumník kloní. Stejně jako v gestalt přístupu, na místě je vlastní kreativita. Máme mnoho prostoru pro různé způsoby prezentace výzkumných výsledků. Za předpokladu, že to co děláme je etické a přispívá k našemu výzkumnému projektu, zvyšuje povědomí, znalosti či porozumění životní zkušenosti.

Ve výzkumu zaměřeném na vztah se výzkumník vzdává kontroly a důvěřuje tomu, co vzniká mezi ním a druhým účastníkem. To znamená, že se nesnaží předvídat, kon-

trolovat nebo určovat směr setkání (například pevně se držet šesti otázek, které jsem si sestavil pro polostrukturovaný rozhovor), nebo se tak moc upnout na výsledky, že už nemůže být plně přítomný.

Náš přístup zaměřený na vztah tvoří čtyři základní procesy, které se vzájemně prolínají: **přítomnost, ztělesněná empatie, intersubjektivita a reflexivita**. Budeme se teď jednomu po druhém věnovat a pro ilustraci předložíme příklady z naší vlastní výzkumné praxe.

PŘÍTOMNOST

Buber (1965, 1923/2004) byl jeden z prvních, kdo se zamýšlel nad tím, jak „být přítomný (účastný)“. „Přítomnost“ je těsně spjata s procesem vztahování „Já – Ty“. Nepostižitelný proces přítomnosti byl po Buberovi popsán ještě dalšími pojmy: přinášet plnost sebe sama do dialogického setkání a být otevřený kontaktu (Jacobs, 1991); připravenost být transparentní a odsunout profesionální fasády (Yontef, Bar – Yoseph, 2008); a „energetická dostupnost a fluidní vstřícnost“ (Chidiac, Denham – Vaughan, 2009, s. 9). Jak Yontef poznamenává, „plně přítomní lidé společně sdílejí významy... [včetně] zoufalství, lásky, spirituality, hněvu, radosti, humoru, smyslnosti... terapeut je přítomen jako bytost“ (Yontef, 1993, s. 34–35).

Přítomnost není technika nebo nástroj pro manipulaci druhými. Jde spíš o „způsob bytí s, bez konání“ (Zinker, Nevis, 1981, s. 385) který vyžaduje „autenticitu, transparentnost a pokoru“ (Yontef, 2002, s. 15).

V praxi je přítomným (zúčastněným) výzkumníkem ten, který si dovolí prožívat celou svoji bytost. Ten, kdo je přístupný kontaktu mnohorozměrným, autentickým způsobem (tedy v rovině tělesné, kognitivní, emoční, sociální a duchovní). Výzkumník je opravdový (dává autentickou, upřímnou a přesnou zpětnou vazbu) a otevřený (nabízí citlivá sebeodhalení a zároveň je připravený nechat se dojmout). Vzdává se touhy kontrolovat a hodnotit, nepoužívá druhého,

ale vyhledává intimnější setkání. Doufá, že účastník bude jeho přítomnost zažívat jako nabídku bezpečného, důvěrného prostoru.

Být přítomný takovýmto zúčastněným, vnímavým a transparentním způsobem výsledně umožňuje výzkumníkovi *být s* účastníkem výzkumu. Prostřednictvím přítomnosti výzkumník vyzývá účastníka, aby byl také přítomný, jak jen je to možné. Přítomnost umožňuje vzájemnost v „prostoru mezi“. Aniž by jeden kontroloval druhého: jsou zde – spolu a každý sám – v jejich rozdílnosti a zranitelnosti. Výzkumník musí mít odvahu zůstat v „procesu“, aby byl citově přítomný, zatímco je připraven přijmout určitá rizika při spoluutváření zkušenosti, porozumění a poznání (Finlay, Evans, 2009). Úkolem je ztělesnit způsoby, jak „být“ (na rozdíl od „dělat“) přirozeně a bez námahy, nenechat se vést návodem. Důvěřovat „procesu“ vyžaduje odvahu.

Jeden z příkladů přítomnosti můžeme ilustrovat na situaci, ke které došlo během hermeneutického fenomenologického výzkumu, který prováděla Linda (první autor) ve spolupráci s Barbarou Payman. Týkal se prožitě zkušenosti traumatického potratu (Finlay, Payman, 2013; Finlay, 2014). V následujícím úryvku Linda reflektuje setkání s „Evou“ (pseudonym). Linda si uvědomuje, nakolik její přítomnost umožnila Evě pracovat s jejím žalem. Ve svých úvahách po rozhovoru pak Linda ukazuje, jak se snažila udržet svou přítomnost a neztráct ji ve střetu s Eviným traumatem a prožitkem děsu:

Rozhovor na mě měl hluboký dopad. Očekávala jsem, že pro mě Evina zkušenost bude intenzivní a bude bolestivé ji slyšet. Nečekala jsem ale, že některé znepokojující obrazy mě budou stále pronásledovat. Skrze ně jsem zachytila pocit hlubokého a přetrvávajícího traumatu. Když jsem se setkala s Evou v průběhu rozhovoru, a později znovu při zpracování nahrávek, byla jsem si vědoma neustálého, číhajícího nutkání k útěku. Odfíznout se a vše popřít.

Abych se ukotvila ve svém těle, použila jsem fokusing a své reflexivní poznámky. Tak jsem se přinutila zůstat v přítomnosti s Eviným příběhem a otevřená našemu vztahovému prostoru. Věřím, že mé zpřítomňující psaní mi umožnilo naladit se hlouběji na zážitek s Evou a zároveň mě ochránilo před tím, abych se ztratila v jejím traumatu. (Finlay, 2014, s. 13)

Eva prožila potrat přibližně před dvaceti lety, když jí bylo 16 let. Jakmile její rodina zjistila, že je těhotná, donutili ji k „proceduře“, ačkoliv byla již mezi pátým a šestým měsícem těhotenství. Lékař rozhodl o vyvolání potratu. Evě nikdo nic nevysvětlil a dopřáli jí jen velmi málo pohodlí. Aplikovali jí injekci do podbřišku a pak ji několik hodin ponechali samotnou, zmatenou a vystrašenou. Najednou začala rodit. Porodila svoje dítě do nemocniční mísy, kterou pak prostě vyhodili. Bez jediného slova.

Eva (účastnice výzkumu): Zjistila jsem, že sedím na míse [pauza] a pak vypadlo mé dítě. Jo. Fialovo modré.

Linda (výzkumník): Fialovo modré...

Eva: Takhle veliké [ukazuje velikost malého dítěte]

Linda: Ve tvaru dítěte.

Eva: Jo... větší hlava, hm, jo. Ale velmi rychle. Odesli ho pryč, zabalili, hodně, hodně rychle a vzali ho rovnou pryč. A tak myslím... nedali mi žádný čas.

Linda: Takže jste ho jen zahlédla a pak ho hned vyhodili.

Eva: Jo, vzali ho pryč, vyhodili...

Linda: (dlouhá pauza) Jsem v šoku. Jen stěží dokážu přijmout, jak strašné to je trauma a čím jste si musela projít.

Jak rozhovor pokračoval, Eva vyprávěla o svém hlubokém smutku, studu a vině spojenými s ukončením jejího těhotenství. Během práce na svém truchlení se snažila navázat vztah se svým děťátkem, které pojmenovala „Adam“. Napsala mu zvláštní dopis, ve kterém vyjadřovala svou lásku k němu.

Během rozhovoru ukázala dopis Lindě, která se ujala toho, že ho přečte nahlas. Skrz slzy se jí to dařilo jen s obtížemi. Později to reflektovala ve svém deníku:

Ten rozhovor byl těžký... „Vidět“ to dítě v nemocniční míse, plně vyvinuté, je prostě strašné... Nebyla tu pro ni žádná možnost popření – ani pro mě. Nesu ten obraz také. (Jak tohle píšu, mám tendenci unikat do své „hlavy“, kde mohu teoretizovat o povaze popření a smutku/vině.)

Nutím se zpět k emocím a ke svému tělu. Snažím se být přítomná ve své/Evině zkušenosti: V hloubce mého těla jsem si vědoma jejího obrovského zármutku a všech žen, které musely zažít takové trauma. A byla tak mladá, tak osamocená, tak zmatená a tak trestaná jejím vlastním světem... A teď cítím, jak mám sevřené zuby, tím traumatem, které musela protrpět. Mám vztek na to, jak jí její rodina odmítavě a nemilosrdně kontrolovala. Ještě větší vztek cítím k té bezcitné, zlé lékařské proceduře. Jak mohli provést potrat tak pozdě (pravděpodobně pod rouškou „terapeutického potratu“)? Jak jí mohli hodiny nechat samotnou? Jak jí mohli nechat nepřipravenou? Kde byla pastorační péče? Koho to zajímalo? Jsem smutná a frustrovaná z toho, jak slyším Evu přijímat plnou zodpovědnost za svůj potrat, když její rodina a lékaři byli určitě také spoluodpovědní. Cítím také veliký soucit s Eviným toporným vyprávěním; jak pro ni musí být obtížné jít dál.

Stejně jsem ale spokojená, že jsem Evě umožnila dostat se do kontaktu se svým žalem pomocí tělesné práce. Nejvýznamnější pro mě bylo, když jsem plakala. Očekávala jsem pár slz, ale ne takový pláč. Tak silně jsem s ní soucítila. Hlavně jsem ukázala, že jsem tu s ní. Moje slzy sloužily jako takové zrcadlo, které jí snad dovolilo zažívat i své vlastní slzy.

O pět dní později jsem od Evy dostala e-mail: „Chci Vám opravdu poděkovat, že jste mě vyslechla. Hlavně ale, že jste

tu zkušenost cítila se mnou a sdílela své emoce. Opravdu poprvé jsem sdílela své pocity smutku. Děkuji!“ (Lindiny poznámky po rozhovoru)

V tomto příkladu byla výzkumníková přítomnost významná jak v průběhu sběru dat (při autentické emoční reakci prostřednictvím slz), tak v průběhu analytické fáze. Autentická emoce výzkumníka může být nečekaná, ale vždy rozvíjí význam a prohlubuje porozumění. Když se Eva vrátila k Lindě o pět dní později, vznikající proces se dál rozvíjel.

ZTĚLESNĚNÁ EMPATIE

Zásadní jsou zde myšlenky fenomenologického filozofa Merleau-Pontyho o tělesnosti, intersubjektivitě a porozumění. Dozvídáme se z nich, že empatie není jen emocionálním poznáním: je *cítěnou* tělesnou zkušeností a tím, co podporuje naši schopnost porozumět účastníkům našeho výzkumu. Proto bychom se měli učit precizně číst naše tělesné odezvy ve vztahu k tělu našeho výzkumného společníka. Jestliže studujeme něčí „žitý svět“, jeho smysl pro tělesnost je významnou existenciální dimenzí, která si žádá naši pozornost (Finlay, 2005; 2006).

Jacobs (2008) popisuje tento proces s pomocí Buberova konceptu *inkluze*, který nazývá „vstupováním do světa zkušenosti druhého bez hodnocení, ačkoliv stále vnímáme své vlastní bytí. Jakoby se na druhého orientovalo celé naše tělo. Zahrnuje empatii, je ale více instinktivní, než jak obvykle empatii chápeme.“

Příklad takového procesu můžeme najít v dalším výzkumu, který prováděla Linda. Zabývala se žitou zkušeností jednotlivců s duševním onemocněním. (Finlay, 2004; Finlay, 2006). Kenny, jeden z účastníků, byl nezaměstnaný muž středního věku trpící úzkostmi a depresí. Bojoval s nimi už více než tři roky. V následujícím úryvku Linda vzpomíná na zásadní okamžik výzkumu a reflektuje jeho významy.

Během našeho rozhovoru mluvil bolestně o tom, jak ho děsí opustit svou ložnici. Řekl mi o svém pocitu hrůzy, když je s lidmi: začíná se třást; má záchvaty paniky; náhle vybuchne hněvem; celkově se rozpadá.

Jak o tom všem mluvil, začala jsem si uvědomovat vzájemné tělesné reakce. Pamatuji si svoje ruce přeložené přes břicho. A pak jsem viděla, že Kenny zaujal tu stejnou pozici, když si připomínal svoje trauma...

Oba dva jsme se tak drželi. (Zrcadlila jsem jeho pozici, nebo on tu mou?) Ať už to bylo jakkoli, připadalo mi to jako důležitý moment. Takový, který mě přiměl naladit se na to, co oba děláme. Byla jsem trochu překvapená svými pocity a reakcemi. Běžně bych takové gesto interpretovala jako neverbální přání ochránit se od ostatních nebo způsob, jak ukonejšit sám sebe. Tady jsem ale cítila jakýsi dodatečný význam – něco jako „držet se uvnitř a pohromadě“. Ověřila jsem si to u Kennyho:

Linda: Jak mluvíte a vzpomínáte, Kenny, vidím, že se pevně držíte. Jak vás poslouchám, dělám to samé [společný smích]. Je to jako byste se snažil držet pohromadě. Jako byste se snažil zastavit to Vaše rozpadání. Je to tak?

Kenny: Jo. Šel bych nejráději do postele a takhle se držel. Snad i celé hodiny. Jednu minutu jsem v pohodě a další se můžu rozzuřit kvůli nějaké drobnosti. A tak pořád dokola. Může jít o maličkost a já se úplně ztratím a znovu hledám útočiště v ložnici. Víím, že tam nikomu neublížím. Nejhorší na tom je, že pak cítím vinu za to, že mě to ještě víc rozčiluje.

Další a další přehrávání tohoto dialogu v průběhu analýzy mi pomohlo zaměřit se na to, co Kenny asi mohl zažívat. Znovu jsem se přistihla, jak vzpomínám na tento rozhovor a zaujímám onu pozici s rukama na břiše. Připomínají se mi (moje? jeho?)

emoce a cítím ten mocný intuitivní pocit „držení pohromadě“ toho, co se rozpadá. Cítím se, jako bych to byla já, kdo se snaží krotit tu šílenost a zuřivost, jako bych sama nechávala odcházet šílenost a zuřivost, která může vypuknout a zničit ostatní.

V tu chvíli cítím jeho zmatenost: zuřivost proti jemu samému a tomu šílenému „vetřelci“, kterým, jak to vypadá, se stal. Cítím jeho strach, že ztrafí sám sebe a obavy, že zraní ostatní. Cítím jeho vinu za ten vztek a chápu, proč by se mohl chtít zamknout. Pryč ode všeho. Uvažuji, jestli je ložnice jediným místem, kde by mohl být v bezpečí. Možná jde o jediné místo, kde se může zotavit a ujistit sám sebe, že tu stále je.

Tento příklad ukazuje směr, kterým Lindu v analýze nasměrovala její empatie. Na rozdíl od klasické psychoanalýzy neinterpretujeme význam, který má událost pro druhého, ale snažíme se objevit význam, který vzniká v prostoru mezi námi, v naší přítomné ztělesněné zkušenosti.

INTERSUBJEKTIVITA

Společné utváření vztahu, které chápeme jako interakci, je ústřední myšlenkou provázející jak psychoterapii, tak výzkum zaměřený na vztah. Zahrnuje neustále se vyvíjející vztahový proces, do kterého terapeut i klient přispívají stejným dílem. Každý neustále ovlivňuje druhého. Vnímáme terapeutický vztah i výzkum jako *dynamický proces* probíhající mezi lidmi ve vzájemné interakci, který je díky jedinečnosti zapojených osob vždy *unikátní* (Finlay, Evans, 2009).

Jakmile jsme s někým propojeni v setkání – ať už v terapii nebo výzkumu – můžeme zjistit, že nás překvapují a dojímají souvislosti, které vytváříme, a přenosy, které zažíváme. Jakékoli „tady a teď“ a jeho významy jsou mnohovrstevnaté. Vztahový terapeut – výzkumník se snaží být si vědom těchto vrstev *bytí s* druhými na různých úrovních: tělesné, vědomé, nevědomé/přenosové, kul-

turní a případně i na transpersonální rovině (Finlay, 2010).

Když vstupujeme do jakéhokoli výzkumného kontextu, přinášíme s sebou mnohá self. Nejde jen o naše terapeutické a výzkumné self, jsou zde také ta, která si přinášíme z jiných období svých životů, stejně jako zvnitřněné důležité osoby z našeho života. Výzkumný kontext se tak stává „hustě zalidněným“ setkáním (DeYoung, 2003), ve kterém není vždy jasné, kdo mluví s kým.

Příkladem, jak se intersubjektívni a přenosové vrstvy vynořují z hustě zalidněného setkání, může být neobvyklý výzkum, který vznikl při spolupráci obou autorů tohoto článku. Pracovali jsme s „Beth“, doktorskou studentkou, která zkoumala svou vlastní zkušenost mateřství v dvojím smyslu: být matkou a být dcerou své matky. Využívala při tom reflexivní, hermeneutickou, autobiografickou a fenomenologickou metodologii. Součástí jejího zkoumání byl „rodičovský rozhovor“ (McNeel, 1976; Erskine, Moursund a Tratmann, 1999), ve kterém vedla imaginární dialog se svou (internalizovanou) „matkou“, aby mohla zformulovat otázky ohledně svého mateřství, kterých si doposud nebyla vědoma.

Linda vedla Bethinu dizertační práci, Ken se zapojil do jejího rozhovoru jako „matka“. Terapeuticky orientovaný „rodičovský“ rozhovor se uskutečnil ve Francii, během pětidenní rozvojové skupiny pro psycho-terapeuty, kterou vedl Ken a jeho žena Joanna Hewitt-Evans. Linda se skupiny také účastnila, především jako podpora pro Beth.

Následující úryvek je součástí Bethiny disertační práce psané na Saybrook University. Beth v něm zpětně reflektuje svou výzkumnou cestu:

Po výletě do Francie a internalizovaném rodičovském rozhovoru jsem zaznamenala výraznou změnu ve svém vztahu s matkou. Po svém návratu jsem uvnitř sebe cítila nový hlas, možná vnitřní dítě, které se dožadovalo ochrany, dožadovalo

se života, dožadovalo se, abych vytvořila hranice se svojí psychicky nemocnou matkou, které by „nás“ ochránily. Vůbec poprvé jsem řekla své matce: „Nechci, abys mi dál nadávala, řvala na mě.“ Byla jsem zvyklá omlouvat toto její chování a přijímat následující rychlé omluvy. Z nějakého důvodu jsem po internalizovaném rodičovském rozhovoru a své zkušenosti nabyté ve Francii cítila, že je to tak v pořádku a dokonce možná nezbytné, abych si ve vztahu k ní vytvořila nějaký prostor; že se o ni mohu starat, aniž bych akceptovala její ošklivé chování. Nyní vidím, že tato nová připravenost odpovídat svému „dítěti“ vzešla z toho, že jsem mohla své internalizované „matčino dítě“ nechat konejšit Kenem. Možná mně a mé matce tento rozhovor také umožnil dostatečně se separovat – individuovat se – což mi dovolilo nastavit a udržet s matkou zdravější hranice.

Ve své dizertaci se Beth dotýká své potřeby nechat se konejšit (Kenem, Lindou a také skupinou). Na druhé straně i v obou z nás (Kenovi a Lindě) tato epizoda vyvolala otcovské/mateřské protipřenosové pocity ve vztahu k různým „subjektivitám“ Bethiných potřeb, které vyjadřovala. Celý obraz je ale o mnoho komplikovanější. Když Ken zažíval soucit ve vztahu s „Joyce“, Bethinou internalizovanou matkou, Linda byla opatrnější. Zažívala určitou míru souznění s Beth jako zneužitou dcerou, což ji pobízelo přimět ji, aby se od „šlensství“ Joyce distancovala.

Přenosy jsou pro nás jen dalším způsobem, jak se setkávat a zůstat při tom zaměřeni na vztah. Poutají pozornost k něčemu hlubšímu, k něčemu, co může bránit intimitě, pokud neprozkoumáme rozmanité intersubjektívni procesy, které jsou ve hře. Nechápeje je jako překážky. Mohou nám sloužit k setkání na hlubší úrovni. Přinášejí nové možnosti.

REFLEXIVITA

Buber (1923/2004) uvádí, že zatímco jsou terapeuti zaměřeni na vztah plně přítomni, potřeby také určitou míru odstupu, aby mohli vztah reflektovat. Jinými slovy kapacitu pro reflexivitu. Reflexivita může být ve výzkumu definována jako vědomí sebe samého, zpracovávání toho, co se děje ve vztahu a zároveň kritické zkoumání dopadu výzkumníkovy subjektivity na výsledky zkoumání. Spíše než aby šlo o příležitost pro výzkumníka soustředit se narcisticky sám na sebe, jde o všímavost a kritické sebeuvědomění (Finlay, 2002; Finlay, Gough, 2003).

Jak je všeobecně známo, výzkumná data nezahrnují pouze reakce a odpovědi participantů, ale také výzkumníka. Bollas (1987) poznamenává, že v terapeutické místnosti se nacházejí dva pacienti, oba vyžadující terapeutovu pozornost. Myslíme si, že to samé platí o výzkumu. Jako výzkumníci jsme nevyhnutelně součástí toho, co zkoumáme. Jestliže nás například rozrušuje určitý moment v rozhovoru, je důležité reflektovat možné zdroje této reakce. Šlo jen o výzkumníkovu reakci, nebo by se mohlo jednat o protipřenosový proces ve vztahu k účastníkovi výzkumu?

Ve výzkumu zaměřeném na vztah bereme vztahovou dynamiku vážně také ve smyslu ochrany výzkumníka před přílišným soustředěním na svou vlastní zkušenost (Finlay, 2002). Reflexivita se stává prostředkem k přijetí vztahové a emocionální dynamiky, stejně jako tenzí vznikajících na základě socioekonomických rozdílů mezi výzkumníkem a participantem. Otázky týkající se genderu, třídy, rasy, etnického původu, sexuality a podobně, nelze z výzkumného setkání vyloučit, naopak vyžadují aktivní pozornost a zkoumání. Je zde také otázka mocenské nerovnováhy, která je ve vztahu výzkumníka a účastníka ve výzkumu přítomna (Hertz, 1997). Reflexivitu využíváme v duchu kolaborativní feministické metodologie, jako prostředek k odložení výzkumníkovy autority.

Výše uvedené příklady z praxe ilustrují, jak reflexivitu ve výzkumu zaměřeném na vztah využíváme. Další příklad můžeme ukázat na výzkumu, který prováděl Ken (druhý autor) se skupinou 16 účastníků psychoterapeutického výcviku (Evans, 2014). Záměrem zkoumání bylo popsat, jak účastníci prožívají pobytovou sebezkušenostní část výcviku. Účastníci i lektori (včetně Kena) se během jednoho týdne sebezkušenostního setkání stali spoluvýzkumníky. Využívali ve svém zkoumání malé reflektující skupiny a také psali texty reflektující proces výzkumu.

Sdílené reakce zahrnovaly pocity úzkosti, studu, ztráty kontroly a regrese. Objevily se také některé neuvědomované rebelující náznaky účastníků, kteří se rozčilovali nad „pravidly“ a byli nespokojeni se sdílením ubytování a povinností účastnit se domácích prací. Celkově se ale skupina shodovala na naději v osobní růst, za předpokladu, že přijmou riziko a vstoupí do kontaktu.

Poté, kdy skupina reflektovala svoje zkušenosti, měla za úkol zvláště a pak také dohromady sepsat svoje závěry. Zaznamenali jsme určitý odstup mezi reflexemi a žitou zkušeností. Až příliš mnoho energie se ztratilo v intelektuálním zpracovávání a popisu. Také Ken si všiml, že jeho první zápis byl až příliš myšlenkový. Jako by byl v souladu se skupinou a psal způsobem, který nebyl docela součástí samotné zkušenosti.

Zkusil znovu popsat svou zkušenost více transparentním, přítomným způsobem:

*Zjistil jsem, že zvažuji hodnotu sebezkušenostního pobytu. Možná ani ne tak hodnotu, jako jeho cenu! Je to sakra stresující: psychicky, emocionálně, mentálně. Cítím se jako žonglér, který se snaží udržet ve vzduchu několik míčků najednou. Trenér (Reflektuj, nereaguj, prozkoumej proces, odkryj přenos!), farmář (Proč ti psi štěkají? Proč ovce zní tak vystresované?), údržbář (Omlouvám se, že vás obtěžuji, ale v domku je ucpaný záchod... **!*), otec (dobrý/lá táta/máma – poskytující versus*

špatný/á táta/máma – ten kdo nastavuje hranice a pravidla). Všechny tyhle projekce... kdy podporovat a kdy vyzývat (?), myslím, že se přikloním k ovci, ALE... Oceňuji způsob, jakým všichni tak tvrdě pracují, aby zpracovali svou zkušenost.

Žít v sebezkušenostní komunitě a čelit „démonům“ z minula není žádnou „procházkou růžovým sadem“...

V kontrastu s prvními reflektujícími texty z malých skupin, byly ty následující obdivuhodné. Ne tolik pro svůj obsah (úzkost, stud, strach z odmítnutí) ani pro svou působivost, ale pro míru celkového napojení a navázání kontaktu. Účastníci výcviku jako by to „pustili“ a sdíleli své žité tělesné zkušenosti. „Ukázali sami sebe“ až za hranice psaného slova. Byli mnohem přítomnější celými svými bytostmi: těly, dušemi i emocemi. Jejich odvaha mne inspirovala. (Evans, 2014)

Když byl Ken více přítomný, byl také schopný podporovat proces, který umožňoval vyšší míru uvědomění, propojení a kontaktu se členy skupiny. V šesti týdnech následujících po workshopu poslalo mnoho jeho účastníků e-mailem svoje osobní reflexe. V jednom z nich se píše:

Viděl jsem, jak naše životní scénáře získávají vládu nad našimi spoluutvářenými nejistotami. Potřeba být přijatý a strach z odmítnutí. Potřeba kontaktu a strach z izolace. Sebezkušenostní pobyt mi dal možnost postupně čelit a rozpustit část studu, který souvisí s pocity, jako jsou tyhle. Umožnil mi stát se otevřenějším.

Jak Ken poznamenal ve své psané reflexi: „Schopnost reflexivního myšlení po nás vyžaduje, abychom byli zároveň uvnitř i vně, obzvlášť když zažíváme rozrušující emoce a myšlenky, které otrásají pevnou půdou pod našima nohama.“ (Evans, 2014).

ZÁVĚR

V tomto textu jsme načrtli přístup k výzkumu, jenž může být s užitkem využíván (nejen) gestalt terapeuti, hledajícími způsob, jak dělat výzkum, který je v souladu s jejich hodnotami a odráží jejich terapeutický způsob bytí.

Tento přístup se zaměřuje spíše na proces než na výsledky; na intersubjektivní zkušenosti spíše než na objektivní pozorování; na soucítění spíše než na strategii. V tom tkví jeho potenciál, stejně jako jeho limity. Na vztah zaměřený fenomenologický přístup může nabídnout bohatý, výrazný popis a možnosti nového porozumění žité zkušenosti. Je nabídkou transformativního růstu pro všechny jeho účastníky. Jakkoli můžeme vhledy získané tímto zkoumáním přenést do různých kontextů, neměli bychom výsledky příliš generalizovat. Kriticky lze také posuzovat intuitivní, kreativní pojetí, které zde převažuje nad rigorózností a vědeckým přístupem.

Text se svolením autorů přeložili a zkrátili B. Petránková a J. Roubal. Původní verze vyjde jako kapitola v knize: Towards a Research Tradition in Gestalt Therapy. J. Roubal, P. Brownell, G. Francesetti, J. Melnick, J. Zeleskov-Djoric (eds.). Gestalt Research Press, 2015 (in progress).

LITERATURA

- Bollas, C. (1987). *The Shadow of the Object*. Columbia University Press: Free Association Books.
- Buber, M. (1958). *I and Thou* [Trans. R. G. Smith]. New York: Charles Scribner's Sons.
- Buber, M. (2004). *I and Thou* [Trans. W. Kaufman]. London: Continuum. (Original work published 1923).
- Buber, M. (1965) *Between man and man: A philosophy of the interhuman*. Introduction by M. S. Friedman (M. S. Friedman & R. G. Smith, Trans.). New York: Harper and Row.
- Chidiac, M. A. & Denham-Vaughan, S. (2007). The process of presence: Energetic availability and fluid responsiveness, *British Gestalt Journal*, 16(1), 9–19
- Davidson, L. (2003). *Living outside mental illness: Qualitative studies of recovery in*

- schizophrenia*. New York: New York University Press.
- DeYoung, P. (2003). *Relational psychotherapy: a primer*. New York: Brunner-Routledge.
- Erskine, R. Moursund, J. Trautmann, R. (1999). *Beyond Empathy. A therapy of contact-in-relationship*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Evans, K. (2007). Relational-centred research: A work in progress, *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 2, 42–44.
- Evans, K. (2014). Walking in quicksand: An exploration of trainee's experience of a five day residential training workshop, *European Journal of Qualitative Research in Psychotherapy*, 7 (bude publikováno).
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, principles and practice of reflexivity, *Qualitative Health Research*, 12, 531–545.
- Finlay, L. (2004). From 'gibbering idiot' to 'iceman' – Kenny's story: A critical analysis of an occupational narrative, *British Journal of Occupational Therapy*, 67, 474–480.
- Finlay, L. (2005). Reflexive embodied reflexivity: A phenomenology of participant researcher intersubjectivity, *The Humanistic Psychologist*, 33, 271–292.
- Finlay, L. (2006). Dancing between embodied empathy and phenomenological reflection: *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6, 1–11.
- Finlay, L. (2010). 'Being-with': A phenomenology of relational dimensions within a psychotherapy session, *British Journal of Psychotherapy Integration*, 7(2), 33–48.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world*. Chichester, West Sussex, England: Wiley-Blackwell.
- Finlay, L. (2013). Unfolding the phenomenological research process: Iterative stages of "seeing afresh", *Journal of Humanistic Psychology*, 53(2), 172–201.
- Finlay, L. (2014). Embodying research, *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, Vol.13(1), 4–18.
- Finlay, L. & Evans, K. (Eds.) (2009). *Relational-centred research for psychotherapists: Exploring meaning and experience*. Chichester: Sussex: John Wiley & Sons.
- Finlay, L. & Gough, B. (Eds.) (2003). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Finlay, L., & Payman, B. (2013). "This rifled and bleeding womb": A reflexive-relational phenomenological case study of traumatic abortion experience, *Janus Head*, 13(1), 144–175.
- Fonow, M. & Cook, J. A. (Eds) (1991). *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Haggett, B. A. (2012). The lived experience of motherhood: A personal exploration. PhD Dissertation, Saybrook University, CA.
- Husserl, E. (1989). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy, Second Book: Studies in the phenomenology of constitution* (R. Rojcewicz & A. Schuwer, trans.). Boston: Kluwer (Original work written in 1928 and published posthumously in 1952).
- Hycner, R. & Jacobs, L. (1995). *The healing relationship*. New York: The Gestalt Journal Press.
- Jacobs, L. (1991). The therapist as 'other': The patients' search for relatedness. Presented to conference, Martin Buber's Contribution to the Humanities, October, 1991. Retrieved from: www.gestalttherapy.org/publications/therapist_asothers.pdf December 2013.
- Jacobs, L. (2008). Dialogue, confirmation, and the "good", *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, 3(4), 409–431.
- McNeel, J. R. (1976). The parent interview, *Transactional Analysis Journal*, 6, 61–68.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* [Trans. C. Smith]. London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945.)
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible* [Trans. A. Lingis]. Evanston, IL: Northwestern University Press. (Original work published in 1964.)
- Mitchell, S. & Aron, L. (Eds.) (1999). *Relational psychoanalysis: The emergence of a tradition*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Stammmler, F. M. (1997). Cultivating uncertainty: An attitude for Gestalt therapists, *British Gestalt Journal*, 6, 40–48.
- Stammmler, F. M. (2012) *Empathy in psychotherapy: How therapists and clients understand each other*. NY: Springer Publishing.
- Stanley, L. & Wise, S. (1993). *Breaking out again: Feminist ontology and epistemology*. London: Routledge.
- Stolorow, R. D. & Atwood, G. E. (1992). *Con-*

- texts of being*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Wertz, F. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology, *Journal of Counseling Psychology*, 52, 167–177.
- Yontef, G. (1993). *Awareness, dialogue and process. Essays on Gestalt therapy*. Highland, NY: The Gestalt Journal Press.
- Yontef, G. (2002). The relational attitude in gestalt therapy theory and practice, *International Gestalt Journal*, 25(1), 15–34.
- Yontef, G. & Bar Yoseph, T. (2008). Dialogic Relationship. In P. Brownell, (Ed.), *Handbook for Theory, Research, and Practice in Gestalt Therapy*. UK: Cambridge Scholars Publishing, pp. 184–197.
- Zinker, J. & Nevis, S. (1994). The Aesthetics of Gestalt Couples Therapy. In G. Wheeler and S. Backman (Eds.), *On Intimate Ground: A Gestalt Approach to Working with Couples*. San Francisco: Gestalt Institute of Cleveland Press.
- Dr Linda Finlay, PhD, BA(Hons), MB-PsS, DipIntPsych působí ve své soukromé praxi jako existenciálně-vztahová integrativní psychoterapeutka. Na Open University ve Velké Británii vyučuje psychologii a kvalitativní výzkumné metodologie. Učí a superviduje studenty psychoterapie v různých částech Evropy. Svůj vlastní výzkum zaměřuje na uplatňování hermeneutických, fenomenologických, vztahově zaměřených a reflexivních přístupů, zabývá se žitou zkušeností postižení a traumatu. Hojně publikuje. Její poslední kniha (vyjde v září 2015 u vydavatelství Wiley) nese titul „Relational Integrative Psychotherapy: Process and Theory in Practice”. E-mail: linda@lindafinlay.co.uk*
- Dr Ken Evans FRSA, Fellow EAIP, Hon Member EAGT vyučuje jako hostující profesor teoretickou a aplikovanou psychologii na Union University. Je členem vedení Evropského centra pro psychoterapeutická studia (ECPS), které sídlí ve Francii a Velké Británii. Jako hostující trenér působí v několika evropských výcvikových centrech a podílí se na vedení magisterského programu psychoterapie v Bělehradu. Aktuálně sestavuje interdisciplinární asociaci pro výzkum a rozvoj v humanitních a sociálních vědách v oblasti bývalé Jugoslávie. Pevnou půdu pod nohama si udržuje při vedení ovčích farmy v Normandii, kde každoročně dělá porodní bábu asi sedmdesáti jehňátkům. E-mail: ken@eurocps.eu*
- Došlo do redakce 28. 8. 2014 v revidovaném znění 30. 3. 2015. K publikaci přijato 31. 3. 2015.*

KIDS' SKILLS – VYUŽITÍ TERAPIE ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ PŘI PRÁCI S DĚTMI A ADOLESCENTY

Kids' Skills – solution-focused therapy with children and adolescents

Leoš Zatloukal^a, Daniel Žákovský^b

a – Univerzita Palackého, Olomouc, CZ; e-mail: leos.zatloukal@dalet.cz

b – terapeutická praxe, Zlín a Kroměříž, CZ; e-mail: daniel.zakovsky@dalet.cz

ABSTRAKT:

Článek se zaměřuje na model Kids' Skills vytvořený finským psychiatrem a terapeutem zaměřeným na řešení Benem Furmanem. Jsou představeny principy práce s dětmi s využitím tohoto modelu. Text je doplněn několika krátkými příklady z praxe. V poslední části je pozornost věnována vybraným výzkumným zjištěním o terapii s dětmi, která jsou propojena s principy a postupem modelu Kids' Skills.

Klíčová slova: Kids' Skills, dětská psychoterapie, terapie zaměřená na řešení

ABSTRACT:

This article is concerned on Kids' Skills model developed by Finnish psychiatrist and solution-focused therapist Ben Furman. Basic principles of therapeutic work with children using this model are introduced. There are also some brief examples from our practice in the article. The last part is focused on selected research findings in the field of child psychotherapy, which are connected with principles and procedures of Kids' Skills model.

Key words: Kids' Skills, child psychotherapy, solution-focused therapy

„Děti nemají problémy, jen dovednosti, které se ještě potřebují naučit.“

(BEN FURMAN)

Mezi mnoha psychoterapeuty a dalšími pomáhajícími profesionály je práce s dětmi a dospívajícími často vnímána jako velká

výzva (Kazdín, 2004; Selekman, 1993; Selekman, 2006). Důvodů může být mnoho: Pro terapeuty a poradce může být kupříkladu složité pohybovat se v husté síti institucí zajímavících se o dítě a jeho blaho, z nichž každá má jiná očekávání a představy. Velké nároky může klást také nutnost spolupracovat s rodiči, kteří ne vždy po nějaké spolupráci s odborníky touží. Celý způsob práce je navíc třeba přizpůsobit schopnostem a možnostem dětí (Selekman, 1993). Existuje tedy mnoho důvodů, proč lze práci s dětmi vnímat jako náročnou výzvu a tomu odpovídá i velké množství příruček, přístupů a modelů popisujících práci s dětmi (přehled viz. např. Langmeier, Balcar, Špitz, 2000; Geldard, Geldard, 2008; Říčan et al., 1995). V následujícím textu bychom rádi představili jeden z takových modelů nazvaný „Kids' Skills“ a přiblížili některé naše zkušenosti s jeho využitím v našich podmínkách.

1. MODEL KIDS' SKILLS

Model Kids' Skills (v překladu „dovednosti dětí“) vychází z terapie zaměřené na řešení, která tvoří svébytný směr v rámci postmoderních či systemických přístupů (De Shazer et al., 2011; De Jong, Berg, 2008). Model Kids' Skills vytvořil Ben Furman a jeho spolupracovníci ve Finsku (Furman, 2004; Furman, 2010; Furman, Ahola, 1992) a kromě přístupu zaměřeného na řešení se zde projevuje inspirace dalšími terapeutickými směry, zejména ericksonovskou a strategickou terapií, narativní terapií, Farrellyovou provokativní terapií a dalšími směry (Furman, Ahola, 1992; Furman, 2004). Kids' Skills lze chápat

jako asimilativně integrativní model, kde se různé prvky z různých přístupů vkládají do základního rámce, kterým je terapie zaměřená na řešení, a tím jej obohacují, aniž by narušovaly koherentnost základního přístupu (podrobněji o asimilativním modelu integrace v psychoterapii viz. Messer, 1992; Řiháček, Zatloukal, 2012). Samotný model Kids' Skills se poměrně rychle se rozšířil do mnoha zemí světa včetně Anglie, Austrálie, Německa, skandinávských zemí, Ruska, Japonska, USA, Singapuru, Kanady a v posledních letech i do České republiky. Jde o přehledně rozčleněný postup, který nabízí různé možnosti jak pracovat s dětmi, ale i s rodiči (či jinými pečujícími osobami) a nepřítomnou komunitou (škola, kamarádi, širší rodina, sousedé, instituce...). Pomocí Kids' Skills lze podle autorů modelu **pracovat s dětmi** velmi různého věku (od cca 4 let až po adolescence), samozřejmě s obměnami a tvořivým přizpůsobením (Furman, 2010). Tato metoda se úspěšně uplatňuje u dětí potýkajících se s nejrůznějšími problémy včetně úzkostí, depresí, poruch chování (včetně čím dál častěji diagnostikované ADHD), problémů s jídlem, spánkem, vyprazdňováním, potížemi ve vztazích s vrstevníky, učiteli, rodiči atd. (Furman, 2004). Šíře záběru Kids' Skills je pěkně vidět v knize „Kids' Skills in Action“ (Furman, 2010), která je vlastně sérií případů z praxe různých Kids' Skills terapeutů z celého světa s dětmi různého věku (od 3 do 14 let) a s různými problémy.

Model Kids' Skills zahrnuje patnáct navazujících kroků (Furman, 2004):

1. **Přeměna problémů na dovednosti** – zjišťování, jakou dovednost dítě potřebuje k tomu, aby překonalo nějaký problém Kids' Skills – solution-focused therapy with children and adolescents či trápení
2. **Dohoda o dovednosti, kterou se dítě Kids' Skills – solution-focused therapy with children and adolescents bude učit** – dojednání s dítětem, kterou dovednost se začne učit
3. **Zkoumání přínosů** – pečlivé zkoumání výhod nové dovednosti pro dítě samotné i pro další lidi
4. **Pojmenování** – vytvoření zajímavého a atraktivního jména pro novou dovednost
5. **Výběr „pomocníka“** – dítě si vymyslí postavu (z pohádky, zvíře, hrdinu...), která symbolizuje danou dovednost
6. **Hledání podpory** – zjišťování, kdo by mohl dítě při učení se nové dovednosti podpořit (kamarádi, rodiče, učitelé atd.)
7. **Posílení sebedůvěry** – zkoumání, proč může dítě věřit tomu, že se novou dovednost dokáže naučit
8. **Plánování oslavy** – domlouvání s dítětem a rodiči, jakým způsobem oslaví, až se dítě novou dovednost naučí
9. **Detailní popis dovednosti** – popsání nebo názorné předvedení dítětem, jak bude nová dovednost konkrétně vypadat
10. **Zveřejnění** – dítě může vhodným způsobem zveřejnit, na jaké dovednosti pracuje
11. **Trénování dovednosti** – dohoda s dítětem kdy, kde a jakým způsobem bude novou dovednost trénovat
12. **Připomenutí** – dohoda s dítětem, jakým způsobem chce připomenout novou dovednost, když na ni třeba někdy zapomene nebo když se problémové chování vrátí
13. **Oslava** – když se dítě naučí dovednost, je čas připravit oslavu a spojit to s poděkováním všem podporovatelům
14. **Učení dalších dětí** – umožnit dítěti naučit novou dovednost někoho dalšího
15. **Další dovednost** – dohodnout se s dítětem o další dovednosti, kterou se chce naučit.

K těmto 15 krokům přidáváme ještě jeden, „nultý“ krok, kterým je „**popovídání**“ („small talk“ – De Jong, Berg, 2008). Zde se věnujeme nejprve rozhovoru o tom, co dítě baví, co umí a v čem je dobré, než vůbec začneme na něčem pracovat. Díky tomu se můžeme dozvědět o spoustě zdro-

jů, na kterých lze později stavět – nemluvě o tom, že když se řeší nějaké problémy s dětmi, je velmi snadné přehlédnout věci, v nichž jsou děti šikovné (Berg, Steiner, 2003).

Jednotlivé kroky Kids' Skills slouží jako určité vodítko a inspirace pro terapeuta, nikoli jako rigidní postup či dokonce terapeutický manuál (Furman, 2010). Často se stává, že se pořadí některých kroků mění, některé kroky se s některými klienty zpracovávají velmi důkladně a jiné jen stručně nebo se zcela vypustí. Na druhou stranu zejména začínající terapeuti oceňují určitou jasnou strukturu, která jim z počátku pomáhá k orientaci v celém procesu a k posílení sebedůvěry při práci s dětmi (Furman, 2004). Hlavní důraz je však kladen na osvojení si principů a určité „pracovní filosofie“, která se za kroky Kids' Skills skrývá (Furman, 2004).

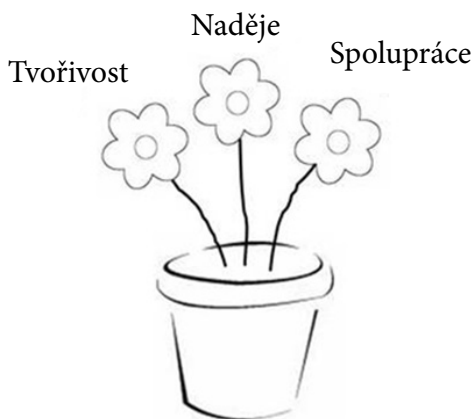
2. „KVĚTINOVÁ TEORIE“ A PRAXE

Celý model Kids' Skills vychází z přístupu zaměřeného na řešení, pro který je typické zaměření na to, co se již alespoň trochu daří (zdroje) a na to, co klienti chtějí (preferovaná budoucnost), místo zkoumání problémů a hledání a odstraňování jejich příčin (De Jong, Berg, 2008; Furman, Ahola, 1992). Jde stále o poměrně neobvyklý způsob, jak s dětmi pracovat. Principy Kids'

Skills lze názorně popsat pomocí tzv. „květinové teorie“ Bena Furmana (Furman, 2012). Tato teorie popisuje tři základní principy při práci s dětmi a jejich rodinami – naději, spolupráci a tvořivost.

Naděje je spojená především se zaměřením pozornosti dětí, rodičů a dalších zainteresovaných osob na to, **co si přejí** (preferovaná budoucnost) a na to, **co se již daří** (výjimky a zdroje) (Furman, 2004; Berg, Steiner, 2003). Jazyk a rozhovor jsou velmi mocné nástroje, a to, jakým způsobem se používají, má velký vliv na to, jak lidé přemýšlejí, jak se cítí i co dělají (De Shazer et al., 2011). Snahy o analýzu problémů mnohdy vedou k hledání „příčin“ problémů, k obviňování (např. rodičů, dětí, školy atd.) a ke skepsi („je to opravdu vážné, asi už nám není pomoci“). Detailní popisy preferované budoucnosti a situací, kdy se některé věci alespoň trochu daří, vedou spíše k posílení motivace ke změně a k posílení důvěry, že je změna k lepšímu možná (Selekman, 2010). Důvěra ve změnu či pozitivní očekávání je jedním z účinných faktorů terapie (Duncan, Miller, Sparks, 2002). Na rozdíl od nějakého laciného utěšování či dokonce přehlížení obtíží a „malování na růžovo“ („to bude dobré“, „to zvládnete“, „časem se to vyřeší“ apod.) jde v případě Kids' Skills o pečlivý popis a uvědomění si zdrojů a o konkretizaci představy o dalším směřování (Furman, 2004). Zmíněné zdroje zůstávají často nepovšimnuty, ale jsou již k dispozici a lze na nich stavět a jejich uvědomění posiluje pozitivní očekávání.

Další květina reprezentuje **spolupráci**, tedy schopnost dojednat s klienty (dítětem, rodiči, institucemi) nějaký **smysluplný společný cíl** a pracovat na něm. Tento úkol je v Kids' Skills usnadněn tím, že společným cílem je nová dovednost, kterou se dítě za pomoci ostatních učí, což většinou vytváří pro všechny bezpečný a zajímavý rámec pro spolupráci (Furman, 2004; 2010). Daleko složitější může být domlouvání spolupráce v situacích, kdy je cílem terapeuta „odstranit symptom dítěte“ či „napravit dítě“



(to většinou nebudí velké nadšení v dětech) nebo „konfrontovat“ či „napravit“ rodiče a jejich způsob výchovy (čímž se většinou rodiče cítí obviňováni za to, že nejsou příliš dobrými rodiči a ztrácejí chuť spolupracovat). I přesto, že se v Kids' Skills vychází z dovedností, není dojednávání cílů spolupráce snadný a přímočarý proces a je třeba si osvojit mnoho dovedností, aby byl úspěšný (Selekman, 2010).

Poslední květina symbolizuje **tvorivost**. Ačkoli má Kids' Skills jasnou strukturu a působí tak poměrně „technicky“, opak je pravdou – jde ve své podstatě o velmi tvořivý a hravý způsob práce (Furman, 2010). Strukturu lze chápat jako svým způsobem nezbytnou podmínku pro improvizaci, protože vytváří rozdíl mezi bezbřehým chaosem a tvořivou improvizací, která se vždy řídí pravidly (Keeney, 2009).

Pro jasnější a ucelenější představu, jak se uvedené principy projevují při konkrétní práci s dětmi, nabízíme detailnější propojení principů s kroky Kids' Skills uvedenými výše. Vše také ilustrujeme několika příklady z naší praxe.

Naděje

Uvedli jsme, že posilování naděje souvisí především se zaměřením na to, co si děti i jejich rodiče přejí a na to, co se již daří a na čem lze stavět. K tomu může pomoci již začátek rozhovoru – **popovídání** – při kterém se zajímáme o to, co dítě baví a co umí. Pro mnoho klientů je to stále hodně překvapivý začátek terapeutického sezení, protože jsou připraveni nás spíše detailně seznámit s problémy, které řeší. Dokonce se mi (L. Z.) přihodilo, že se úvodní popovídání natáhlo na celé terapeutické sezení a natolik dramaticky změnilo pohled dítěte i rodičů na danou situaci, že přeformulovali i cíle spolupráce a „pouhým“ rozvinutím věcí, které jsme si společně popsali, dosáhli významných změn k lepšímu (aniž by vůbec popsali problém, který přišli řešit!).

S dodáváním naděje souvisí i další krok Kids' Skills, kdy se snažíme **přeměnit pro-**

blémy na dovednosti (Furman, 2004). Především je třeba si uvědomit, že v terapii zaměřené na řešení se řešení nutně neodvozuje z problému (Berg, Steiner, 2003; De Jong, Berg, 2008). Lze tedy rovnou začít otázkami na preferovanou budoucnost (např. „zázračnou otázkou“ nebo její alternativou – Zatloukal, 2009) a popřípadě navázat formulací dovednosti („Co se potřebujete naučit, abyste se mohli přiblížit tomu, co jste právě popsali?“). Autor Kids' Skills tento postup doporučuje zejména u starších dětí a adolescentů (Furman, osobní sdělení), dokonce vytvořil alternativní postup pro adolescenty nazvaný „Mission possible“, kde se postupuje přes preferovanou budoucnost a dovednost (popřípadě cíl), místo „překlápění“ problémů do dovedností.¹

Přesto lze říci, že zejména při práci s menšími dětmi, je typickým začátkem terapeutické konzultace množství stížností na to, co se nedaří, co děti (nebo rodiče nebo učitelé atd.) dělají špatně, co je potřeba napravit... Obvykle dominují se svými stížnostmi především rodiče, kteří jsou často úplně zahlcení problémy svých dětí a mají snahu vysvětlit různé souvislosti a také ukázat závažnost problému terapeutovi. Domníváme se, že jde o zcela přirozený postup. Rodiče často předpokládají, že terapeut potřebuje znát detailní popis problémů, okolností, za kterých vznikl či situací, kdy se projevuje, aby jim mohl pomoci problém s dítětem vyřešit. I když rozumíme tomu, proč se stížnosti objevují, ukazuje se, že tento postup příliš nepomáhá. Především narážíme při snahách o formulaci problému na velké komplikace. Jak uvádí ve své reprezentativní práci Kazdín (2004, s. 547): „Identifikovat vzorec chování jako problém hodný intervence je pro rodiče, učitele i profesionály v oblasti duševního zdraví obtížný problém.“ Především Kazdín upozorňuje, že je v podstatě nemožné problém dítěte nějak objektivně určit: „Žádný snadno administrovaný měřicí

¹ Postup „Mission possible“ je k dispozici na www.kidsskills.org

nástroj nemůže posloužit jako nějaký ‚psychologický teploměr‘ k rychlému určení, zda dítě trpí něčím jako je sociální, emocionální či behaviorální ‚horečkou‘.“ (Kazdín, 2004, s. 547) Navíc se ukazuje, že většinou se objevuje více problémů současně, a proto je v klinické praxi v podstatě nemožné izolovat a léčit jeden problém (Kazdín, 2004). V praxi to znamená, že snaha o jasné definování problému může celý proces zkomplikovat, zmást a někdy dokonce zablokovat. Navíc tento postup nedodává příliš naděje ani dítěti, ani rodičům a nakonec ani terapeutovi. Naopak – čím více se stížnosti rozebírají a analyzují, tím více se objevuje bezradnost, obviňování, zlost či pocit bezmocnosti (Selekman, 2010). Bývá proto z našeho pohledu velmi užitečné co nejrychleji přesunout těžiště rozhovoru od definování problémů, formulací stížností a obviňování k tomu, co klienti chtějí (Berg, 1992; De Jong, Berg, 2008). Elegantním způsobem, jak rozhovor zaměřit tímto směrem, je zkoumání, jakou dovednost by se dítě mohlo naučit, aby zmíněné problémy překonalo. Rodiče tak na začátku nepřicházejí o prostor hovořit o tom, co by se z jejich pohledu mělo změnit, ale způsob je dramaticky odlišný – problém může být zformulován i poměrně vágně a stručně a dokonce není nutné se na jedné definici problému shodnout, rozhovor je při zaměření na dovednost většinou mnohem konstruktivnější a často zažíváme, že celá atmosféra konzultace se tím úplně změní. Rozebírat učení se nové dovednosti je úplně jiný typ rozhovoru než rozebírat, co kdo dělá špatně a proč tomu tak je (Furman, Ahola, 1992). Pro dítě je navíc zcela přirozené učit se nové dovednosti (tráví tím většinu času) a pro rodiče je přirozené dítě v učení se novým věcem podporovat (Furman, 2004).

Toto zaměření se ještě umocní při **mapování přínosů** („K čemu to bude dobré pro tebe... a pro ostatní?“). Pokud se přínosy mapují pečlivě, dostávají děti často opravdovou chuť se novou dovedností naučit.

Příklad z praxe: Rodiče za mnou (L. Z.) přivedli svého dvanáctiletého syna Jirku a sěžovali si, že se rychle rozzlobí, když ho někdo ze spolužáků provokuje. A protože je ve třídě největší, často to skončí tím, že spolužáky bije. Problémy vygradovaly natolik, že třídní učitelka už několikrát celou situaci důrazně probírala s rodiči a Jirka také dostal dvojku z chování. Rodiče prý zkoušeli všechno možné – domlouvali mu, zakazovali mu jeho oblíbené činnosti (počítač, televizi...), nařezali mu, byli v poradně... ale nic nepomáhalo. Jirka na sezení zpočátku zarytě mlčel a nijak nereagoval, i když jsem mu nabízel prostor. Zeptal jsem se, jestli si ještě chvíli můžeme s rodiči povídat o těch věcech, které jim dělají starosti a zda vydrží nás chvílku poslouchat. Odpověděl, že ano, ale neřkal to příliš nadšeně. Snažil jsem se přesunout v našem rozhovoru s rodiči od stížností na Jirku k dovednosti, kterou by se Jirka mohl naučit, aby ty problémy ve škole zmizely. Chvíli bylo ticho. „Musel by se naučit nevybuchovat a nemlátit spolužáky,“ odpověděla pak matka. „A taky se víc ovládat a zklidnit,“ doplnil otec, „možná by pomohlo, kdyby dokázal nějak zvládat to, když ho někdo provokuje...“ Když jsem se podíval na mlčícího Jirku, všiml jsem si, že ho naše debata zaujala a že soustředěně poslouchá. „Je něco z toho, co teď táta s mámou říkali, pro Tebe zajímavé umět?“ zeptal jsem se ho. Jirka napřed zavrtěl hlavou, ale po chvíli nahlas přemýšlel o tom, že by se rád naučil zvládat, když ho někdo provokuje. „Někdy mi to dělají naschvál, baví je mně vytáčet... a pak se mi smějou.“ Společně jsme přemýšleli, co z toho Jirka bude mít, když se tuto dovednost naučí a on našel zajímavé přínosy pro sebe a potom i pro ostatní. Postupně se mu během několika sezení podařilo provokace od spolužáků natolik dobře zvládat, že si toho všimla i třídní učitelka a zmínila se o tom rodičům po třídních schůzkách.

Výše uvedený příklad ukazuje, že zaměření se na dovednost místo na stížnosti může být klíčovým bodem pro vytváření naděje a také pro budování spolupráce (viz. níže). Kromě zaměření na preferovanou budoucnost (co klienti chtějí) je užitečné věnovat pozornost i **minulým úspěchům dítěte** a tomu, co už umí. Tyto věci dodávají

důvěru, že se dítě může novou dovednost naučit. Při pečlivém zkoumání zdrojů je u klientů často vidět opravdovou chuť a odhodlání se novou dovednost učít. Důvěru ve změnu tak lze chápat vedle mapování přínosů jako další faktor posilující motivaci všech zúčastněných (Furman, 2004). Pečlivé oceňování zdrojů (nikoli pouhé chválení) je z našeho pohledu opravdu účinný prostředek terapeutické změny. Lze říci, že děti i dospělí často usilují (a někdy i nepřítis konstruktivním způsobem) o to, aby si jich druzí lidé všimli a ocenili je. A když si lidé sebe navzájem všimají, pak často reagují jen na to, co jim vadí a co z jejich pohledu není dobré, čímž paradoxně nežádoucí chování posilují, protože mu věnují pozornost (Braswell, Kendall, 1988). Pokud ale někomu dopřejeme soustředěnou pozornost – a ještě navíc pozornost zaměřenou na jeho silné stránky a schopnosti – bývá to často velmi silný zážitek, zvláště pokud jde o děti (Selekman, 2010). Užitečné je rovněž věnovat pozornost tomu, aby ocenění bylo zaměřené pokud možno na všechny aktéry (Furman, Ahola, 1992).

Příklad z praxe: Na jednom setkání komplexního psychoterapeutického výcviku jsem (L.Z.) společně s kolegou pracoval s matkou a jejím sedmiletým synem Lukášem. Pracovali jsme s reflektujícími týmy složenými z účastníků výcviku. Lukáš měl diagnostikované ADHD, žije jen s matkou a matka si stěžovala na časté neovladatelné záchvaty vzteku, rozbíjení věcí, problémy ve škole i při návštěvách příbuzných a na mnoho a mnoho dalších věcí. Zatímco jsme se snažili převést postupně rozhovor od stížnosti k popisu dovedností, matka se stále vracela k popisu těžkých věcí a situací, které s Lukášem prožívá. Lukáš při tom jevil výrazné známky neklidu. Zdůraznili jsme, že situaci klientky vnímáme jako velmi těžkou a poté jsme zaměřili její pozornost na to, jakým způsobem tyto těžké situace zvládá. Následně jsme společně zkoumali i výjimky (situace, kdy se problém nevyskytuje nebo se vyskytuje v menší míře než obvykle). V této části rozhovoru klientka popsala několik strategií, které jí samotné pomáhají „ustát“ tyto

těžké věci s Lukášem a dokonce si vybavila i situace, kdy se jim s Lukášem dařilo fungovat lépe (vycházky v lese, aktivity, kterých se zúčastnil Lukášův strýc apod.). V této části rozhovoru už byl Lukáš velmi klidný a uvolněný a zajímal se o to, o čem se mluví. Dokonce sám několik věcí doplnil. Poté jsme se společně s matkou i Lukášem dohodli na nové dovednosti, kterou by se Lukáš mohl naučit. Následovaly vstupy reflektujících týmů, složených z účastníků výcviku. V těchto reflexích převládalo oceňování Lukáše i jeho matky – členové reflektujících týmů znovu připomínali konkrétní situace, kdy se matce dařilo zvládat a „ustávat“ těžké věci s Lukášem i výjimky, tedy situace, kdy se jim spolu vedlo lépe. Všimli si také mnoha zdrojů, které se projevíly přímo na sezení. Oba – Lukáš i jeho matka – pozorně naslouchali a na matce byly patrné známky dojetí. Po skončení reflexí a krátkém shrnutí jsme nabídli oběma klientům malý experiment: kousek opodál ležela sada tzv. „boomwhackers“ (perkusi hudební nástroj, jedná se vlastně o sadu různobarevných a různě dlouhých plastových trubek, které vydávají zvuk jednotlivých tónů stupnice C-dur), na které jsme o přestávce před konzultací hráli. Nechali jsme tedy Lukáše i jeho matku vybrat barvu a podali jsme každému jednu trubku s tím, že si mohou představit, že jde o kouzelné kukátko. Když se tím kukátkem podívají, mohou vidět jen to, co je hezké, užitečné, co se daří. Požádali jsme je, aby oba toto kouzelné kukátko používali tak, že si budou všimát všeho, co ten druhý udělá hezkého. A každý večer si udělají pět minut čas pro sebe, ve kterém si navzájem povyprávějí, co v kukátku viděli toho druhého udělat hezkého. Nakonec jsme se dohodli, že si nemusí odnášet skutečné trubky, ale že si kouzelné kukátko představí. Oba experiment zaujal a přislíbili, že jej do příštího setkání vyzkoušejí.

Z hlediska dodávání naděje hraje zajímavou úlohu i detailní **plánování oslavy**. Když společně s dětmi a rodiči plánujeme, jak to oslaví, až se novou dovednost naučí, tak tím vlastně nepřímou implikujeme, že věříme, že to dokážou. Zkušenost ukazuje, že plánování oslavy si děti (a někdy i rodiče) opravdu užívají. A pokud do té doby nenašly dostatek přínosů pro sebe, je plánování oslavy dobrou

příležitostí jeden velký přínos najít, protože děti oslavy milují – a zejména oslavy, které probíhají podle jejich přání a s lidmi, které mají rádi.

Spolupráce

Vytváření prostoru pro spolupráci je důležitým úkolem terapeuta. Když se problémy přeměňují na dovednosti, je důležité **dohodnout se na konkrétní dovednosti**, kterou se dítě bude učit. Je tedy třeba zajistit souhlas dítěte i rodičů případně dalších zainteresovaných osob na tom, kterou dovedností se začne. I v prvním příkladu z praxe uvedeném výše bylo hledání dohody naznačeno.

Součástí dohody o dovednosti, kterou se dítě bude učit, je i detailní popis nebo **předvedení dané dovednosti**. Dovednost by neměla být něco abstraktního jako „být hodný ve třídě“, „nebát se tmy“, „umět mluvit ve třídě“, „chodit řádně na záchod“, „uklízet si v pokoji“, ale měla by být velmi názorná.

Příklad z praxe: Pracoval jsem (L. Z.)

s desetiletým Jindřichem, kterého přivedla matka. Domluvili jsme se na dovednosti „poslouchání“, protože matka často opakovala nějaké věci a Jindřich je „neslyšel“ a neudělal, což rychle vygradovalo do velkých konfliktů a hádek. Tyto konflikty byly velmi prudké a dokázaly eskalovat do takové intenzity, která vůbec neodpovídala původnímu spouštěči. Matka na tyto střety často reagovala psychosomatickými potížemi (bolesti břicha, jednou dokonce „zkolabovala“ a musela volat záchranku). Vzpomínám si, že jsem byl tehdy volbou dovednosti hodně překvapený, protože málokteré dítě se chce učit poslouchat, ale nesnažil jsem se to klientům nějak rozmlouvat, spíše jsem se ptal na přínosy. Jindřich překvapivě popsal spoustu přínosů této dovednosti pro něj osobně i pro ostatní a opravdu se chtěl tuto dovednost učit. Poprosil jsem je, aby mi předvedli nějakou konkrétní situaci, kdy se tato dovednost projeví. Po chvíli přemýšlení se shodli, že je to dobře vidět, když Jindřich sedí u počítače a hraje nějakou hru a máma ho například prosí, aby šel s košem. Navázal jsem: „Dobře, rád bych viděl, jak to bude vypadat... představ si Jindro, že sedíš doma u počítače... aha, tady máš klávesnici, dobře...a hraješ

nějakou hru...co teď rád hraješ?“ „Tanky.“ „Dobře, takže hraješ tanky a je to napínavé... a máma teď potřebuje, abys vynesl koš... (obrátil jsem se k matce) jak mu to řeknete?“ Matka ho požádala, aby šel s košem. „Předpokládejme, že už umíš poslouchat – jak zareaguješ?“ ptal jsem se Jindry. „Dám pauzu a vyrazím s košem,“ řekl Jindra. „Umíš hru hned zastavit?“ ptal jsem se. „Jasně!“ „Takže když tě máma požádá, vyrazíš hned nebo budeš ještě potřebovat nějaký čas něco dokončit?“ ptal jsem se dál. „Možná bych dojel jedno kolo.“ „A pro vás,“ ptal jsem se matky, „by bylo možné někdy počkat chvíli, než Jindra dojede kolo?“ „Někdy ano, ale někdy je potřeba nějakou věc udělat hned,“ odpověděla máma. Probrali jsme detailně, jakým způsobem se budou v dané situaci domlouvat, a nakonec jsme si přeřáli tu scénu v podobě, která jim oběma vyhovovala. Během celého přehrávání jsem byl v roli jakéhosi „režiséra“, který společně s klienty doladuje detaily dané scény. Musím přiznat, že jsme se během přehrávání i docela bavili. Oba říkali, že se už hodně dlouho takhle společně nenasmáli. Klienti na konci sezení rovněž zmínili, že si díky tomu, že si tu situaci tak detailně přeřáli, uvědomili spoustu věcí, nad kterými předtím tak nepřemýšleli.

Z hlediska spolupráce je zásadní také **hledání podpory**. Podporovatelem může být kdokoli, kdo může nějak dítěti pomoci při učení se nové dovednosti. Podporovatelé se často rekrutují z těch, kteří mají nějaké přínosy z toho, když se dítě novou dovednost naučí. Častými podporovateli bývají rodiče a další členové rodiny a kamarádi, někdy i učitelé apod.

Do oblasti spolupráce spadá i **připomenutí**. Stává se, že dítě ve svém úsilí učit se novou dovednost poleví či zapomene. Někdy se dokonce znovu objeví problémové chování. Jde o přirozenou součást procesu změny, někdy označovanou jako „relaps“ (Prochaska, Norcross, DiClemente, 1994). V tomto momentě může proběhnout nové učení a posílení procesu změny, ale rovněž může dojít ke ztrátě naděje a prohloubení problémů – hodně záleží na způsobu, jakým se s relapsem pracuje (Prochaska, Norcross, DiClemente, 1994). Snahy dítě

peskovat a obviňovat za selhání bývají spíše kontraproduktivní, naopak se jeví jako užitečné se již předem s dítětem domluvit na způsobu, jakým mu mohou ostatní připomenout dovednost, kterou se učí, kdyby na ni zapomnělo (Furman, 2004). Lze vymyslet nepřeborné množství „signálů“ či způsobů, jak dítěti hravě a neobviňujícím způsobem připomenout novou dovednost, podpořit jeho sebedůvěru a nasměrovat ho zpět k tomu, co bylo domluveno.

Pro potvrzení a upevnění spolupráce se všemi zúčastněnými je užitečné zrealizovat **oslavu**, na které dítě může poděkovat všem, kteří ho při učení se dovednosti podpořili. Zajímavou možností pro posílení spolupráce a zároveň upevnění nové dovednosti je vytvoření prostoru pro **učení dalších dětí** nové dovednosti, kterou se dítě naučilo. Učení dalších dětí může probíhat buď ve skutečnosti (pokud se v okolí dítěte vyskytuje někdo, komu by se podobná dovednost hodila) anebo jen v představě, hypoteticky. Druhá varianta má většinou podobu diskuse vedené otázkami: „Jak bys naučil jiné děti to, co teď už umíš?“, „Co bys jim doporučil?“, „Čím by měli začít?“ apod. V obou variantách dítě získává určitý status experta a tím se utvrzuje v dané dovednosti (Freedman, Epston, Lobovitz, 1997).

Tvořivost

Tvořivost je z našeho pohledu nezbytná ve všech fázích Kids' Skills. Zvláštní doménou pro tvořivost a hravost může být **pojmenování** nové dovednosti a výběr „**pomocníka**“. Hledání jména i nějaké postavy (z pohádky, zvíře, hrdinu...), která symbolizuje danou dovednost, děti i terapeuti většinou hodně baví. Ale nejde jen o hravost a zábavu. Takové metaforické uvažování přináší ještě úplně nový rozměr, který by bylo těžké vytvořit jen v nějaké věcné a strohé diskusi. Metafory nabízejí velké bohatství významů a významně ožívují společnou práci (Selekman, 2010; Berg, Steiner, 2003).

Příklad z praxe: Pracoval jsem (D. Ž.) s holčičkou, kterou rodiče označovali za pří-

liš „submisivní“, protože si na ni ostatní děti ve škole dovoľovaly a ona se neuměla dobře bránit. Jako pomocníka si vybrala ježka, protože jí připomíná dovednost, kterou se chce učit. Je to dovednost bránit se a ohradit se, když si na ni někdo dovoľuje, umět se „stočit do klubíčka“ a „vystrčit bodliny“. Namalovala si obrázek ježka a nosila ho při sobě, aby si svou novou dovednost připomínala.

Velkou vynalézavost je také třeba projevit při vytváření prostoru pro **trenování** nové dovednosti. Je třeba zohlednit mnoho aspektů – dítě by měl trénink alespoň trochu bavit, měl by všem dávat smysl, měl by být bezpečný a měl by být pravidelný a častý. Tyto požadavky může být velmi náročné splnit, ale pro úspěch společné práce jsou často nezbytné.

Příklad z praxe: Navštívila mě (D. Ž.) pěstounka kvůli „impulzivité“ a krádežím dvánáctiletého Mírka. Mírek má dle jejich slov již dlouho problémy se sebeovládáním, což se projevovalo hlavně u jídla (obzvláště u sladkostí) a při zacházení s penězi. Pokud nějaké peníze dostal nebo doma vzal, hned je utratil za všemožné „blbosti“. Na školních výletech již do druhého dne zpravidla neměl ani korunu. Z vývoje jeho chování byla pěstounka již zoufalá. Mírek je podle jejich slov intelektově podprůměrný, přesto jej však ve škole baví matematika. S pěstounkou a Mirkem jsme se domluvili, že vhodná dovednost, kterou by mohl trénovat, je „umět šetřit“. Bavíme se o tom, pro co vše by byla nová dovednost šetřit přínosná, ale diskuze jde ztěžka. Na dalším sezení nabízím novou hru – na lentilky v krabičce. Mírek ožívá. Hra spočívá v tom, že Mírek dostane první den 3 lentilky v krabičce, a pokud tam zůstane třetí den ještě jedna lentilka, dostane další tři, pokud ne, nevdá to, ale lentilky „mají dva dny pauzu“, a pak se hraje nanovo. Pokud zvládne mít 3x po sobě vždy třetí den jednu lentilku v krabičce, dostává jako bonus dvě lentilky. Pravidla hry a její průběh si zkoušíme v rámci sezení, střídavě se přitom krmíme lentilkami při vysvětlování možných strategií. Hra spojuje dva prvky – Mírkovu zálibu ve sladkostech i v matematice. Na další sezení přichází pěstounka nadšená, protože Mírek (který se při-

tom hrdě usmívá) neztratil ani jeden bonus, vždy měl alespoň jednu lentilku v krabičce, dokonce šokoval pěstounku, když si nechal všechny lentilky jednou až na poslední den. Převádíme společně pravidla s malou obměnou na téma peněz, na kapesné, které Mirek dostává (místo denní minimální částky, kterou doposud dostával, dostává nyní peníze na tři dny a učí se s nimi vyjít tak, aby poslední den ráno zbyla požadovaná částka v jeho peněžence). Na další sezení přichází opět s úspěchy. Zkoumal jsem, co Mirkovi pomohlo, kdy to bylo těžké a jak to překonal a jakým způsobem jej podporovala pěstounka. Pěstounka je překvapená, jak se věci otočily, dokonce nezaznamenala od té doby žádnou krádež.

ZÁVĚR

V tomto článku jsme představili model Kids' Skills, který vychází z terapie zaměřené na řešení. Snažili jsme se přiblížit principy a „filosofii“ tohoto způsobu práce stejně jako jeho praktickou podobu. Zajímavou otázkou je účinnost tohoto způsobu práce. Je třeba předeslat, že v tuto chvíli nejsou dostupné experimentální studie zkoumající přímo účinnost Kids' Skills, ale existuje stále se rozšiřující množství výzkumů účinnosti terapie zaměřené na řešení jako takové (aktuální přehled viz. Franklin et al., 2012) či využití tohoto přístupu při práci s dětmi (Franklin et al., 2012; Macdonald, 2007; Selekman, 2010; Sharry, 2004).

Postup Kids' Skills také koresponduje s četnými výzkumy na poli účinných společných faktorů při práci s dětmi, zejména v oblasti zaměření na zdroje, navazování spolupráce se všemi zainteresovanými a zaměření na participaci dětí a dospívajících i jejich rodičů v terapeutickém procesu a v zapojení tvořivých a metaforických postupů (Selekman, 2010; Kelley, Bickman, Norwood, 2010; Sharry, 2004; Kazdin, 2004). Z tohoto pohledu lze chápat poznámku předního terapeuta zaměřeného na řešení, psychiatra Harry Korman: „Terapie zaměřená na řešení je účinná ve všech případech s výjimkou případů, kde účinná není.“ (Korman, osobní sdělení) Tato poznámka má v sobě velkou moudrost – účinn-

ost terapie zaměřené na řešení a tím i modelu Kids' Skills nezávisí na diagnóze či typu problému dítěte. Z praktického hlediska lze říci, že dobrým prediktorem výsledku je, zda se daří klíčové kroky Kids' Skills společně s dítětem i rodiči uskutečnit. Klíčové kroky jsou z našeho pohledu ty, které korespondují s výše uvedenými společnými faktory – zejména s navazováním spolupráce („working alliance“) s dítětem i rodiči (zejm. kroky 1, 2, 3, 6 a 12), s prací se zdroji (zejm. kroky 0, 7 a 11) a s tvořivými postupy (zejm. kroky 4 a 5). Je zřejmé, že některé kroky hrají v procesu Kids' Skills obecně významnější roli než jiné. Každé dítě a každá rodina jsou specifické, proto je možné různé kroky realizovat různým způsobem, v různém pořadí a v různé míře. Přesto – pokud se nedaří navázat spolupráci s dítětem a/nebo rodiči, nemá podle naší zkušenosti ani smysl pokračovat v procesu Kids' Skills dalšími kroky, protože je zde vysoká pravděpodobnost neúspěchu (Selekman, 2010; Kazdin, 2004).

Prvními střípky snah o hlubší výzkumné ukotvení samotného modelu Kids' Skills jsou výzkumné projekty ve Finsku (Ben Furman, osobní sdělení). U nás někteří studenti v současné době zpracovávají v rámci diplomových prací případové studie, které mohou nabídnout hlubší pohled na využití Kids' Skills v našich podmínkách. Výhodou pro měření terapeutické změny je možnost využití české verze Outcome Rating Scale (ORS) či přesněji její verze určené pro děti (CHORS), kterou vytvořili Miller, Duncan a spolupracovníci (Duncan, Miller, Sparks, 2004).² Zajímavým zdrojem dat pro výzkum

² Česká verze škál včetně komentářů ohledně jejich používání je k dispozici na www.dalet.cz (v sekci ke stažení/ výzkum). Příprava české verze škál proběhla standardním procesem několikastupňové kontroly a přípravy podle směrnic ICCE (International Center for Clinical Excellence) a v úzké spolupráci s jeho ředitelem Scottem Millerem, který českou verzi škál zveřejnil rovněž na webu ICCE. Připravujeme také ve spolupráci s dalšími kolegy standardní validizaci české verze ORS a SRS.

mohou být v budoucnosti rovněž zkušenosti absolventů výcviku v Kids' Skills, kteří pracují s dětmi v různých kontextech (klinická psychologie, poradenství, sociální práce, školy, ústavní zařízení apod.) a kteří jsou připraveni podrobit svou práci s dětmi a dospívajícími vědeckému zkoumání. Důležitou výzvou je rovněž propojení práce s dětmi s podpůrnými experienciálními programy pro rodiče a pečující osoby a také pro školy (Furman, 2010). Zvláštní oblastí, kterou postupně rozvíjíme, je užší propojení Kids' Skills s postupy dětské hypnoterapie.

Ačkoli je na řešení zaměřený způsob práce s dětmi vnímám někdy jako poměrně radikální, nabízí přinejmenším srovnatelnou účinnost jako jiné přístupy – někdy dokonce v kratším čase (Franklin et al., 2012; Macdonald, 2007). Přitom chceme připomenout, že účinnost SAMOTNÉ techniky či modelu (ať už Kids' Skills nebo jakéhokoli jiného) je sama o sobě zanedbatelná (někteří autoři uvádějí pouhé 1 % – Duncan, Miller, Wampold, Hubble, 2010; Wampold, 2001). Význam jakéhokoli modelu či techniky je však v tom, že vytváří určitý rámec, kterému terapeut a potažmo i klient věří. A to už účinný faktor je! (Wampold, 2001; Duncan, 2010) a který umožňuje jedinečným způsobem v jedinečné terapeutické situaci a jedinečném kontextu setkání s klientem pomyslně „aktivizovat“ významné společné faktory terapeutické změny (Duncan, 2010; Duncan, Miller, Sparks, 2004; Wampold, 2001). S tímto vědomím lze říci, že model Kids' Skills vytváří rámec pro therapy, kteří při práci s dětmi preferují spíše zaměření na silné stránky a zdroje a jejich využití (utilizaci) než na problémy a jejich zkoumání. Pokud platí, že důležitější než samotný přístup či technika je to, zda a nakolik terapeut danému přístupu věří a nakolik mu přístup vyhovuje (Duncan, Miller, Sparks, 2004; Goodheart, Kazdin, Sternberg, 2006), pak je vytvoření takového rámce z praktického hlediska velmi užitečné.

LITERATURA:

- Berg, I. K., Steiner, T. *Children's solution work*. New York: W. W. Norton and comp., 2003.
- Braswell, L., Kendall, P. C. *Cognitive-behavioral methods with children*. In Dobson, K. S. (ed.) *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. New York: Guilford press, 1988, s. 167 – 214.
- De Jong, P., Berg, I. K. *Interviewing for solutions*. 3rd ed. Pacific Groove: Brooks/Cole publ., 2008.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., Berg, I. K. *Zázračná otázka: Krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál, 2011.
- Duncan, B. L. *On Becoming a Better Therapist*. Washington, DC: American Psychological Association, 2010.
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A. *The heroic client: A revolutionary way to improve effectiveness through client-directed, outcome-informed therapy*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E., Hubble, M. A. (eds.) *The heart and Soul of Change: Delivering What Works in Therapy*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2010.
- Franklin, C., Trepper, T. S., Gingerich, W. J., McCollum, E. E. *Solution-Focused Brief Therapy: A Handbook of Evidence-Based Practice*. New York: Oxford University Press, 2012.
- Freedman, J., Epston, D., Lobovits, D. *Playful approaches to serious problems: Narrative therapy with children and their families*. New York: W. W. Norton and comp., 1997.
- Furman, B. *Kids' skills in Action: Stories of playful and practical solution-finding with children*. Bendigo: St. Luke's Innovative Resources, 2010.
- Furman, B. *Kids' skills: Playful and practical solution-finding with children*. Bendigo: St. Luke's Innovative Resources, 2004.
- Furman, B., Ahola, T. *Solution talk: Hosting therapeutic conversations*. New York: W. W. Norton and comp., 1992.
- Geldard, K., Geldard, D. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál, 2008.
- Goodheart, C. D., Kazdin, A. E., Sternberg, R. J. (eds.) *Evidence-based psychotherapy: Where practice and research meet*. Washington, DC: American Psychological Association, 2006.

- Kazdin, A. E. *Psychotherapy for children and adolescents*. In Lambert, M. J. (ed.) *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*. 5th ed. New York: John Wiley and sons, 2004, s. 543 – 589.
- Keeney, B. *The creative therapist: The art of awakening a session*. New York: Routledge, 2009.
- Kelley, S. D., Bickman, L., Norwood, E. *Evidence-Based Treatments and Common Factors in Young Psychotherapy*. In: Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E., Hubble, M. A. (eds.) *The heart and Soul of Change: Delivering What Works in Therapy*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2010, s. 325 – 356.
- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. *Dětská psychoterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000.
- Macdonald, A. *Solution-focused therapy: Theory, research and practice*. London: Sage, 2007.
- Messer, S. B. *A critical examination of belief structures in integrative and eclectic psychotherapy*. In Norcross, J. C., Goldfried, M. R. (eds.) *Handbook of psychotherapy integration*. New York: Basic books, 1992, s. 130–168.
- Prochaska, J. O., Norcross, J., DiClemente, C. *Changing for Good: A Revolutionary Six-Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward*. New York: HarperCollins publ., 1994.
- Říčan, P. et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1995.
- Řiháček, T., Zatloukal, L. *Asimilativní model integrace v psychoterapii a poradenství*. *Psychoterapie* 6, 2012, s. 17–26.
- Selekman, M. D. *Collaborative brief therapy with children*. New York: The Guilford press, 2010.
- Selekman, M. D. *Solution-oriented brief therapy with difficult adolescents*. In Friedman, S. *The new language of change: Constructive collaboration in psychotherapy*. New York: The Guilford press, 1993, s. 138 – 157.
- Selekman, M. D. *Working with Self-Harming Adolescents: A Collaborative Strengths-Based Therapy Approach*. 2nd ed. New York: W. W. Norton and comp., 2006.
- Sharry, J. *Counselling Children, Adolescents and Families: A Strengths-Based Approach*. London: Sage publ., 2004.
- Wampold, B. E. *The great psychotherapy debate: Models, methods and findings*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Zatloukal, L. „Zázračná otázka“ a její využití v krátké terapii. *Psychoterapie*, 3, 2009, s. 179–191.
- Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D. je absolventem doktorského studia klinické psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci a sociální práce se zaměřením na poradenství a management na Ostravské Univerzitě v Ostravě. Absolvoval komplexní 750h výcvik v systemické psychoterapii, výcviky v hypnoterapii (prof. Kratochvíl, Dr. Zíka) a další kurzy a výcviky v přístupu zaměřeném na řešení pod vedením předních tuzemských i zahraničních lektorů. Je mezinárodně certifikovaným trenérem metody Kids' Skills (Dr. Ben Furman) a lektorem komplexního psychoterapeutického výcviku v terapii zaměřené na řešení. Vyučuje poradenství a terapii a vybrané manažerské dovednosti na Univerzitě Palackého v Olomouci a několika dalších vysokých školách, pracuje jako terapeut v Olomouci a v Brně. Je členem týmu terapeutů, koučů a lektorů přístupu zaměřeného na řešení „Dalet“ (www.dalet.cz). Email: leos.zatloukal@dalet.cz
- PhDr. Daniel Žákovský je absolventem studia psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci, absolvoval výcvik v integrativní psychoterapii, výcviky v hypnoterapii (prof. Kratochvíl, Dr. Zíka) a další kurzy a výcviky v přístupu zaměřeném na řešení pod vedením předních tuzemských i zahraničních lektorů. Je mezinárodně certifikovaným trenérem metody Kids' Skills (Dr. Ben Furman) a lektorem komplexního psychoterapeutického výcviku v terapii zaměřené na řešení. Pracuje jako terapeut ve Zlíně a v Kroměříži, zaměřuje se zejména na práci s dětmi a pěstounskými rodinami. Je členem týmu terapeutů, koučů a lektorů přístupu zaměřeného na řešení „Dalet“ (www.dalet.cz). E-mail: daniel.zakovsky@dalet.cz

Došlo do redakce 28. 2. 2015, v doplněném znění 5. 3. 2015, v revidovaném znění 6. 4. 2015. K publikaci přijato 7. 4. 2015.

INTERSUBJEKTIVITA V PSYCHOTERAPII

Diskuze k článku Jakuba Kuchaře „Momenty setkání a další koncepty Daniela Sterna a Bostonské skupiny“

Jan Poněšický

Dle mého názoru se jedná o velmi dobrou stať k danému tématu, kterým se sám již delší dobu teoreticky i prakticky zabývám. Mám jen doplňující poznámku k závěru sdělení. Autor zde uvádí, že diskutované koncepty týkající se intersubjektivit není příliš možné aplikovat do psychoterapeutické praxe. Jsem přesvědčen, že v každém případě lze, dokonce je nutné je v psychoterapeutické léčbě aplikovat. A nejen v té analytické. Vzniká-li intersubjektivita jako „to třetí“ (Ogden, 2006), jako výsledek interakce mezi pacientem a terapeutem, zvl. jedná-li se o koluzi vzájemných přenosů na sebe (což se pravidelně děje), pak je to třeba vnímat jako zrcadlo oboustranné interakce. Terapeut by se měl zamýšlet nad svým podílem a otevřeně o této situaci pohovořit.

Příklad: Balintovská skupina věnovaná pacientce, která byla v dětství traumatizována a sexuálně zneužívána svým otcem, zároveň neměla možnost se svěřit přísné matce. Pacientka se „naučila“ získávat pozornost nadměrnou činností pro druhé. Pracovala jako zdravotní sestra v domově důchodců a její nadměrná horlivost vyvolávala konflikty se spolupracovnicemi. V terapeutických rozhovorech se to projevovalo až překotným mluvením (pauzu si terapeutka ani nedokázala představit), což vedlo v terapeutické skupině též ke konfliktu a depresivnímu stažení pacientky do sebe.

Účastníkům Balintovské skupiny byl nápadný rozdíl mezi smutným obsahem sdělení a skoro bezstarostným projevem referující kolegyně. Ta tento dojem potvrdila s tím, že stejně vypadá také interakce a atmosféra během terapeutických rozhovorů. V následující diskuzi jsme hovořili o odporu pacientky zabývat se svou minulostí, který samozřejmě ovlivňuje i přítomnost. Poté vyšlo najevo, že

i mladá terapeutka se tomu vyhýbá. Nebyla si totiž jistá, zda se u šedesátileté pacientky může jednat o posttraumatickou stresovou poruchu. Vycházela z přirozené domněnky, že by pacientka přece jen chtěla zpracovat neuzavřený traumatický „gestalt“ z dětství a že cítí neochotu terapeutky se tím zabývat. Kolegové jí navrhovali, aby o oboustranných podílech na trvající nezávazné a vyvíhavé atmosféře otevřeně mluvila.

Domnívám se, že právě vznik intersubjektivit je v popředí zájmu mnoha pacientů: jak nastolit ve vztahu atmosféru, ve které je možné hovořit o vážných problémech? Jak vzniká mezi lidmi respekt, který se mi nedaří dosáhnout? Jak vzniká důvěra, přátelství? Stojím těmto věcem sám v cestě? Psychoterapeut pak zkoumá, jak se tyto situace opakují ve vzájemném vztahu a jak se na nich sám podílí. To je někdy pro obě strany velmi náročné.

Tak se také stalo, že se malý a nejistý, kompenzačně narcistický pacient zamiloval do své atraktivní terapeutky. V jednom sezení jí líčil sen, ve kterém před ním v baru tančila jeho bývalá partnerka. Strhávala na sebe pozornost hostů, což se mu vůbec nelíbilo. Ve skupinovém kazuistickém semináři bylo všem, až na referující, jasné, že se jedná také o vztah k terapeutce (která je též ve středu zájmu svých pacientů). Zvláště po vyslechnutí nahrávky části sezení, ve kterém ona vše ihned brilantně interpretovala, a pacient se naopak stával stále nejistějším. Přinesla tento případ proto, že z něj měla nepříjemný dojem odstupů a ve vzájemné interakci postrádala živost. Vzniklo mezi nimi něco nového (ale i starého). Pacient se obával odmítnutí, bude-li o svém zamilování hovořit. Nevěděl ani, jak by to udělal. Ve vztazích k ženám mu vždy šlo jen o sex a moc nad nimi. Terapeutce šlo, spíše nevědomky,

o to, provokovat ho. Vztah s takovýmto mužem si nedokázala ani nechtěla představit, natož se do něj vžít. Svou bisexualitou dávala najevo, že se bez (takových)to mužů obejde. Oba tudíž blokovali možnost zcela nového pacientův zážitek zamilovanosti prožít v akceptující a bezpečné terapeutické atmosféře. Zde by opět mohl být prospěšný rozhovor o oboustranném podílu na vzniklé situaci. Tu lze též charakterizovat jako společně vytvořenou (neverbálně vyjednanou) normu vzájemné interakce: o čem a jakým způsobem budeme hovořit a co budeme tabuizovat (společný odpor), zda se budeme respektovat, k čemu dojdeme a jaký tomu dáme význam.

Sám jsem došel k názoru, že na vzniklou interakci působí vědomě i nevědomě fakt terapeutické situace, pod jejímž vlivem se obě strany snaží vyřešit svůj problém ve vztahu k protějšku, oboustranně aktivovaný vlastní i pacientovou subjektivitou.

Na tomto místě musím poněkud polemizovat i s recenzí kolegy Holuba ke knize S. Titla „Psychoanalytická párová terapie“. Ten tvrdí, že psychoanalytická teorie byla dlouho nepoužitelná pro pomoc párům a rodinám, potažmo v práci s mnohočetnými vztahy. V tzv. Göttingenské škole, kde jsem měl tu čest pracovat a která je spojena se jmény A. Heigl-Eversová, F. Heigl, U. Streeck, K. König a R. Kreische, byla teorie a praxe párové i skupinové psychotherapie analyticky rozpracována již od 70. let minulého století. Právě zde se pracovalo s párovou či skupinovou intersubjektivitou: S tím, co nevědomě ve skupině či rodině vzniká („kultura“). Jakými společnými fantaziemi a normami vzájemné interakce se terapeut zabývá (ty již samy o sobě strukturují a často jednostranně omezují danou vztahovou – skupinovou, rodinou, párovou – psychodynamiku).

Mezi různými obory bohužel často chybí společný diskurs. Tentokrát mám na mysli skupinovou a individuální psychotherapii, a ještě více psychotherapii a filozofii. Již v 60. letech minulého století psal německý filozof

J. Habermas o intersubjektivitě. Polemizoval nad tímto tématem se svými bývalými učiteli Gadamerem a Adornem.

Ve své práci i nynějším příspěvku vycházím z prací S. Mitchella, T. Ogdena, D. Sterna, T. Bauriedlové, M. Ermanna, M. Altmeyera, J. Benjaminové, A. Greena a zvl. L. Arona (2006) a D. M. Orangeové (2004), která místo protipřenosu hovoří o ko-přenosu terapeuta a jeho subjektivním vnímání z vlastní perspektivy.

Nakonec předložím k diskusi následující úvahu: obě strany na sebe reagují, tedy i pacient na terapeuta a na celou jím strukturovanou terapeutickou situaci. Kromě toho se také pacient částečně identifikuje s terapeutem, jeho očekáváními, postoji, zvnitřňuje jeho zacházení se sebou apod. Když terapeut takto vnímá pacienta, analyzuje (vidí) v něm i sám sebe. Jak to odlišit od skutečného pacientova vyjádření (a vnímání) sebe sama? Vše se neustále vyvíjí, ovlivňuje a zračí ve vzájemných interakcích. Jde o setkání myslí a jejich prolínání (Aron, 2006). Na co se tedy ve svém jednostranném, zúženém (přenosovém) vnímání pacientovy problematiky a vzájemné interakce dá spolehnout? Můžeme pouze konstatovat, že se mezi námi něco děje. Toto „něco“ vzniká vlivem oboustranné subjektivity, prostřednictvím komunikace a ovlivňování. Jen na tom lze stavět. A právě to je základním tématem i odpovědí intersubjektivní vztahové psychotherapie. Umění je v tom, zabývat se proměnami intersubjektivity, aniž by se v ní oba subjekty rozpustily. Dle mého soudu dává na tento problém zatím nejzavěšenější odpověď L. Aron (2006). I když se v klinické praxi jedná o nekonečný regres: společné analyzování toho co v interakci mezi pacientem a terapeutem vzniká, by muselo být opět podrobeno společné analýze tohoto procesu poznávání. Včetně toho, do jaké míry je v tom obsažen pacient a terapeut. Aron to neřeší, pouze konstatuje, že v proces vyjednávání je (také) o tom, kým je pacient a kým je terapeut.

Z POUŽITÉ LITERATURY:

Aron, L. (2006). *Setkání myslí. Vzájemnost v psychoanalýze*. Praha: Triton.

Altmeyer, M.; Thomä (Eds.)(2006). *Die vernetzte Seele*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Heigl-Evers, A. (1978). *Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ogden, T. H. (2006). *Das analytische Dritte, das intersubjektive Subjekt der Analyse und das Konzept der projektiven Identifizierung*.

In: Altmeyer, Thomä (2006): *Die vernetzte Seele*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Orange, D. M. (2004). *Emotionales Verständnis und Intersubjektivität*. Frankfurt: Brandes & Apsel.

POHÁDKA O BARVÁCH

Radvan Bahbouh. II. vydání. Ilustrace: Jaroslava Bičovská,

Redakce: Alena Duhajská, ISBN 978-80-86149-77-6.

Dar Ibn Rushd s. r. o., Brandýs nad Labem & QED GROUP a. s., Praha 2015, s. 45.

Helena Slachová

S radostí jsem uvítala zprávu z webových stránek společnosti Qed Group, že moje oblíbená knížka *Pohádka o barvách* od pana doc. Radvana BAHBOUHA spatří světlo světa již podruhé v prvním čtvrtletí tohoto roku. V době kdy končí zima a přichází jaro. Dlouhé zimní večery opět ustoupí prodlužujícímu se dni. Světlo brzy zvítězí nad tmou. Tak jako v pohádce o barvách. V pohádce, která je o světle a o tmě a o tom, co se stane, když se barvy začnou míchat. Zápletkou pohádky je totiž rozdíl mezi takzvaným subtraktivním a aditivním mícháním barev. Půjdeme tedy tiše za Radvanem Bahbouhem do jeho snové říše. Tam nás provede tmou, setkáme se s barvami, a také s duhou. Zatoužíme po světle, které je jedinou nadějí ve tmě. A víc už neprozradím.

Zajímavý doslov obsahově ladí s pohádkou. V něm autor vysvětluje, že každá barva je jen nedokonalým světlem a zároveň jednou z jeho možností. A barvy se mohou obohacovat, anebo být i v konfliktu. Radvan Bahbouh píše: „*Rozšiřující se spektrum našich možností nás tedy podle našeho způsobu zacházení s nimi může vzdalovat, anebo přibližovat čistému světlu, po kterém i přes jeho oslepující nedosažitelnost toužíme natolik, že si každou viditelnou barvu doplňujeme v oku a myslí barvou, která jí do celistvosti světla schází. Vždy mi přišlo, že jsou uvedené jevy více než fyzikální zajímavostí a mají v sobě i aspekt duchovní.*“

Newtonův neemocionální pohled na světlo tak autor doplňuje poetikou barev, kte-

rá byla známa již Goethovi, podle něhož má každý člověk svou vlastní duhu.

W. James řekl, že genialita vlastně není nic jiného, než schopnost chápat věci neobvyklým způsobem. A to se autorovi podařilo. Knížku dokreslují

půvabné ilustrace akademické malíčky paní Jaroslavy Bičovské. Anglická verze pohádky bude záhy následovat po druhém českém vydání.

Doc. MUDr. PhDr. Mgr. Radvan Bahbouh, PhD., je psycholog, kouč, matematik a zakladatel společnosti QED GROUP. Od roku 1995 přednáší na katedře psychologie FFUK v Praze psychologickou metodologii, základy psychometrie, teorii psychodiagnostiky, manažerskou psychologii, psychologii osobnosti, psychologii vyjednávání, úvod do psychologického koučování, sociomappingu a další metody sociodiagnostiky, psychoterapii orientovanou na tělo.

Vergilius řekl: „SIC ITUR AD ASTRA, tak se stoupá ke hvězdám.“ Knížce srdečně přeji, aby jí čtenáři svým zájmem katapultovali jako zářící hvězdu na knižní nebe. A toužíte-li po světle, knížku si nezapomeňte přečíst. Tak jako já.



LÁSKA JE ODPOVĚDÍ NA PROBLÉM EXISTENCE

Fromm, Erich: *Umění milovat*. Praha: Portál, 2015

Jan Vymětal

Erich Seligmann Fromm (1900–1980) patří mezi významné myslitele minulého století. Volněji jej lze zařadit mezi filozofické antropology vycházející z psychoanalýzy a marxismu, jež propojuje. O tom, že to lze, svědčí jeho rozsáhlé literární dílo, které bylo z velké části přeloženo do českého jazyka, stalo se součástí vzdělanostního fondu a je k dispozici i našim psychoterapeutům.

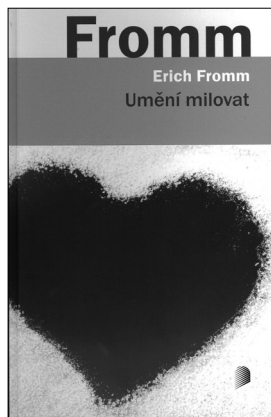
Poměrně útlá knížka *Umění milovat* vyšla poprvé v angličtině r. 1956, prvé české vydání je datováno r. 1966. Její opakované vydávání u nás i v zahraničí svědčí o stále aktuálnosti, potřebnosti a čtenářské oblíbenosti tohoto Frommova díla.

Ve Frommově pojetí není láska něčím romantickým, nýbrž představuje tvořivou sílu, projevující se aktivní péčí o život. Současně znamená i odpovědnost a úctu k životu. V individuální podobě, a o tu jde autorovi především, je čistě osobním a niterným zážitkem, který předpokládá zbavení se zahleděnosti do sebe (narcismu) a dobrou úroveň porozumění člověku a jeho vztahům ve vývoji. Právě k tomu (na elementární úrovni) knížka přispívá.

Recenzované dílko autor rozčlenil do čtyř hlavních kapitol. Na závěr nalezneme jmenovaný rejstřík a doslov psychologa a filozofa Petra Rezka. Doslov nese název *Věc lásky* a již tím je naznačeno, že jeho autor rozvíjí Frommovy úvahy o fenomenologický pohled a filozofování z jazyka. Je obohacením a ozdobou celé práce.

Prvá kapitola je rozsahem nejkratší a nazývá se **Je láska umění?** Autor názvu kapitoly přitakává a prezentuje názor, že každé umění, aby bylo osvojené a rozvíjené, musí být zvládnuto teoreticky a pěstováno prakticky. V následujících kapitolách je tento rozvrh naplňován.

Druhá kapitola je nejrozsáhlejší a Fromm ji pojmenoval **Teorie lásky**. Pojednává



o tom, že láska je odpovědí na problém lidské existence, jímž je především lidská odloučenost (separace), která je pramenem vší úzkosti. Lásku pak vymezuje jako aktivní péči „o život a růst toho, co milujeme“ (s. 36). Za-

jímavá je autorova myšlenka, že „Polarita mezi mužským a ženským principem je také základem tvůrčí činnosti ve styku mezi lidmi. Biologicky je to jasné z toho, že spojení spermatu a ovaria jsou základem pro zrození dítěte. Ani čistě v psychologické oblasti to není jiné, v lásce mezi mužem a ženou se každý z nich rodí znovu“ (s. 41). V tomto významu je příznačná pro jedince produktivního charakteru a není to jen vztah k určité osobě, nýbrž postoj, orientace charakteru určující spřízněnost se světem jako celkem. Fromm pak pojednává o různých typech lásky, jako je kupříkladu láska mezi rodiči a dětmi. Zde upozorňuje na pozorování neurotických vývojových rysů osobnosti, pro které je příznačné, „že jeden princip, mateřský nebo otcovský, se nevyvine anebo – a tak je tomu u vážnějších případů neurotického vývoje – že role otce a matky splynou ve zmatku jak vzhledem k vnějším osobám, tak vzhledem k roli těchto principů ve vlastní osobě“ (s. 50). Podrobněji je pak rozebírána a komentována láska bratrská, mateřská, erotická, dále pak sebeláska a láska k Bohu.

Třetí kapitola – **Láska a její rozklad v soudobé západní společnosti** je kritikou

kapitalistické společnosti (upozorňuji, že kniha vyšla v r. 1956). Fromm mj. píše: „Moderní člověk je odcizen sobě, ostatním lidem a přírodě. Proměnil se ve zboží, pocítuje své životní síly jako investici, jež mu musí přinést co největší zisk, kterého je možno za právě platných tržních podmínek dosáhnout“ (s. 85). Lidské štěstí se dnes rovná tomu „bavit se“. Bavit se, to „znamená konzumovat, „přijímat“ zboží, vizuální požitky, potravu... lidi, přednášky, knihy... Náš charakter je zapojen na směnu a příjem, na výměnu a spotřebu, všechno, duchovní objekty stejně jako hmotné, se stává objektem směny a spotřeby“ (s. 85–86).

Závěrečná čtvrtá kapitola se nazývá **Praze lásky** a obsahuje všeobecné úvahy o předpokladech praxe lásky. Fromm zde uvádí kupříkladu kázeň, soustředění, trpělivost a naléhavost (vysokou motivovanost). Z psychoanalytického hlediska je třeba se zbavit narcismu a připoutání k matce, teprve potom jsme schopni produktivní lásky. Fromm však uvažuje i skutečnosti širší, společenské a ekonomické. Celou knížku pak uzavírá takto: „Analyzovat povahu lásky znamená uvědomit si, že lásky se dnes všeobecně nedostává, znamená to kritizovat společenské podmínky, které na tom nesou vinu. Věřit v možnosti lásky jako společenského, a ne jako výjimečně individuálního jevu, je racionální víra založená na hlubokém pohledu do vnitřní povahy člověka“ (s. 123).

Dílo Ericha Seligmanna Fromma je i pro nás dnes podnětné v tom, že se věnuje lidskému jedinci z pohledu jeho psychologické a sociální určení, přičemž významně využívá psychoanalytickou klinickou zkušenost. V současnosti, kdy jsme svědky renesance biologického (včetně neurovědního) přístupu k člověku je třeba upozornit na výzkumné poznatky posledních let (například i z oblasti genetiky a epigenetiky) o tom, že i biologická stránka lidského jedince je modifikovatelná jeho psychikou a sociálními vlivy působícími zvnějšku, čili zkušeností. Také zde lze hledat zdůvodně-

ní účinnosti psychoterapie a konkrétních psychologických mechanismů, jimiž navozujeme změnu duševního života a chování člověka.

Snad zbývá upozornit, že autor při psaní knížky neměl zkušenost s civilizačním vývojem druhé poloviny minulého století a století našeho. Nenalezneme zde proto analýzu vlivu techniky, technologií, jež ústí (s mírnou nadsázkou) do světa řízeného počítači a podléhajícímu informačním technologiím. Avšak přesto předjímá globalizaci, relativizování hodnot a chaotičnost, s nimiž se obyvatel našeho civilizačního okruhu setkává. Z psychologického úhlu pohledu vzpomeňme na „společnost bez otců“, později „společnost bez matek“, přecházející ve společnost „bez rodičů“, jež souvisí s rozpadem rodiny a s difusí rodičovských rolí.

Erich Seligmann Fromm je velkým kritikem společenského uspořádání, jehož součástí jsme se stali i my. V pozdějších pracích však naznačuje východisko z této krizové situace – je jím produktivní, biofilní orientace, kdy módus mítí (vlastnití) je nahrazen módem býtí.

V recenzované práci se setkáváme s kouzlem nechtěného. Díky Erichu Seligmannu Frommovi a autoru doslovu Petru Rezkovi se myšlenkově dotýkáme třech významných židovských myslitelů, kterých záběr a intelektuální vliv je mimořádný. Jsou to Karel Marx (1818–1883), původem z Trevíru a slavní moravští rodáci Sigmund Freud (1856–1930), narozený v Přífboru a Edmund Husserl (1859 – 1938), jenž spatřil světlo světa v Prostějově. Tento dotyk je rozhodně inspirující.

Knihla vyšla s podporou Vědecké rady Portálu a jako další dílo edice Klasická díla psychologie.

*Prof. PhDr. Jan Vymětal
Ústav pro humanitní studia v lékařství
I. lékařská fakulta UK v Praze
Karlovo nám. 40
128 00 Praha 2*

Pokyny pro přispěvatele časopisu **Psychoterapie** (Praxe – Inspirace – Konfrontace)

Délka příspěvků:

Pro rubriky Teorie, Praxe a Výzkum v psychoterapii přijímáme texty do maximálního rozsahu **18 normostran** (32 400 znaků včetně mezer); zaslat lze samozřejmě i texty kratší. Do max. rozsahu je třeba zahrnout i abstrakt ve dvou jazycích a literaturu.

Pro rubriky K diskusi a Kongresy (konference) přijímáme texty do maximálního rozsahu **8 normostran** (14 400 znaků včetně mezer) a texty kratší.

Recenze knih přijímáme v maximálním rozsahu **5 normostran**. Mohou být kratší.

Příspěvky zasílejte opatřeny:

1. Názvem v češtině (resp. slovenštině) a názvem v angličtině
2. Klíčovými slovy v češtině (3–5) a *key words* v angličtině
3. Abstraktem (jde o souhrn obsahu v rozsahu 10–15 řádků), a to v češtině i ENG
4. Ke jménu autora uveďte vždy pracoviště a kontakt na autora, který bude uveřejněn
5. Seznamem literatury
6. Připojte velmi stručný medailón autora (resp. nejdůležitější údaje) – v rozsahu do 10 řádků.

Kromě recenzí a krátkých zpráv jsou příspěvky recenzovány.

Recenzní řízení je **oboustranně anonymní**. Příspěvky jsou posuzovány dvěma recenzenty. Redakce a redakční rada mají právo text odmítnout ještě před recenzním řízením z důvodů nedodržení pokynů pro autory.

Pokyny k formální stránce textů:

Redakce přijímá původní příspěvky v českém jazyce, slovenštině nebo angličtině, které odpovídají odbornému profilu časopisu. Příspěvky jsou přijímány v elektronické podobě ve formátu WORD, ať už jsou zaslány jako příloha na e-mailovou adresu výkonné redakce psychoterapie@fss.muni.cz či doručeny na poštovní adresu

časopisu na el. médiu. Stránku textu tvoří **zpravidla** 30 řádků (řádkování 2) po 60 úhozech a velikosti písma 12. **Nutné:** Klávesou „enter“ oddělujte pouze odstavce. Stránky číslyte. Pro zdůraznění kapitol lze použít dva stupně jejich členění (např. 1. Terapeutický přístup; 1.1. Dosavadní výzkumy).

Pokyny pro citování:

V zájmu shodného uvádění literatury (a citací v textu) prosíme o dodržení následujícího vzoru. Seznam literatury je uspořádán abecedně podle příjmení autora. V textu jsou odkazy na literaturu uváděny příjmením autora, a rokem vydání práce, při více pracích jednoho autora v jednom roce rozlišujte písmeny malé abecedy: (2007a; 2007b). V případě dvou autorů uvádějte oba autory. Má-li práce tři a více autorů, lze uvést pouze prvního a zkratku „et al.“. V seznamu literatury se užívá plné formy citací, důsledně celý název knihy, podtitul knihy, místo vydání: nakladatel; u časopisů vždy ročník, (číslo) a strany v časopisu (viz níže).

Lze citovat i zdroje z internetu – vždy s uvedením internetové adresy.

Příklady citací v textu:

Citace práce jednoho autora:

Rogers (1998) tvrdí, že... *Nebo*: ...alespoň to tvrdí existenciálně zaměřeni psychoterapeuti (Yalom, 2006 *nebo také*: srov. Yalom, 2006 *nebo* viz: Yalom, 2006).

Citace práce více autorů:

Fonagy a Target (2005) se ve své práci zabývají... *nebo* ...Vodáčková a kol. (2002) poukazují na ...*nebo* Lambert et al. (2001) uvádějí, že...

Odkazy na několik zdrojů:

1. jména autorů se se uvádějí v abecedním pořadí – na této skutečnosti se shoduje více autorů (Polsterová, 2005; Yalom, 2006).
2. variantně je možné uvést nejprve hlavní odkaz a pak další odkazy – na této skutečnosti se shoduje více autorů (Yalom, 2006; viz též Polsterová, 2005;).

Přímá citace textu autora (při přímé citaci se uvádí strana, na níž se pasáž v původní práci nachází): Někdy se považuje za důležité připomínat, že „zakladatelé gestalt terapie měli osobní zkušenost... v rámci herectví a výrazového pohybu“ (Mackewn, 2004, s. 165 *nebo* Mackewn, 2004:165 – zvolte *jednotně jeden tip odkazů v celém článku*).

Všechny odkazy použité v textu musejí být uvedeny také v závěrečném oddílu LITERATURA. V seznamu literatury naopak neuvádějte knihy či články, na které se v textu neodkazujete.

Vzory záznamů v závěrečném oddílu LITERATURA:

Kniha [uvádějte i podtitul]:

Fonagy, P., Target, M. (2005). *Psychoanalytické teorie: perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Praha: Portál.

Článek v časopise [dva letopočty v závorce „(1936/2002)“ uvádějte jen tam, kde je důležité zdůraznit rok první publikace textu]:

Libiger, J. (2003). Placebo: klamání nemocného, nebo nástroj poznání? *Psychiatrie*, 7(4), 290–300.

Rosenzweig, S. (1936/2002). Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(1), 5–9.

Seligman, M. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The consumer reports study. *American Psychologist*, 50(12), 965–974.

Kapitola v knize nebo článek ve sborníku:
Polsterová, M. (2005). Gestalt terapie: vývoj a využití. In J. Zeig (Ed.), *Umění psychoterapie* (s. 516–533). Praha: Portál.

Další pokyny:

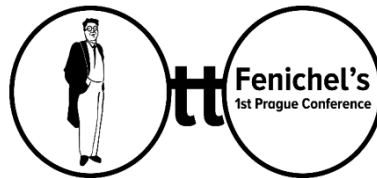
Obrázky, tabulky a grafy je možné zasílat ve wordu i naimportované, vždy ale dejte pozor na rozlišení vkládaných objektů (fotografie 300 DPI, pérové předlohy min. 600 DPI).

1ST PRAGUE CONFERENCE: OTTO FENICHEL AND HIS LEGACY

FEAR OF STRANGENESS

Antisemitism, xenophobia and uncanny experience

23. – 25. 10. 2015



První ročník mezinárodní konference chce vytvořit prostor k psychoanalytickému zkoumání obavy z „cizího“ a z „cizinců“ v klinické situaci, ale také k odbornému dialogu se specialisty humanitních oborů, zabývajících se těmito jevy v jiných kontextech. V průběhu celé konference je zajištěn simultánní překlad.

WWW.FENICHELSPRAGUECONFERENCE.COM

TĚŠÍME SE NA VIDĚNOU V PRAZE!

PŘEDNÁŠEJÍCÍ:

Werner Bohleber (Německo)	Jiří Jakubů (Česká republika)	Jacques Rupnik (Francie)
Elisabeth Brainin (Rakousko)	Roger Kennedy (UK)	Jan Sokol (Česká republika)
Eva Dubská Papiasvili (USA)	Ilany Kogan (Izrael)	Yehoyakim Stein (Izrael)
Haydée Faimberg (Francie)	Martin Mahler (Česká republika)	Michael Šebek (Česká republika)
Jiří Fulka (Česká republika)	Václav Mikota (Česká republika)	Samy Teicher (Rakousko)
Adrienne Harris (USA)	Elke Mühlleitner (Německo)	Sverre Varvin (Norsko)
Axel Hoffer (USA)	Leo Pavlát (Česká republika)	

POŘADATEL:



PARTNEŘI:

