

M. Valenta,
P. Humpolíček
a kol.

Hra v terapii




portál

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Valenta, Milan

Hra v terapii / Milan Valenta, Pavel Humpolíček
a kol. – Vydání první. – Praha : Portál, 2017. – 256 stran
ISBN 978-80-262-1190-7 (brožováno)

379.8:793/796 * 615.851:371.382 * 376.112.4:371.382

- hry – teorie
- terapie hrou
- herní specialisté
- kolektivní monografie

615.8 – Fyzioterapie. Psychoterapie. Alternativní lékařství [14]

Lektorovali doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., a doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.
© Milan Valenta (editor), Pavel Humpolíček, Ivana Lištiaková, Martin Dominik
Polínek, Michal Růžička, Alice Řezníčková, Jan Slavík, 2017
Překlad kapitoly Terapie hrou v léčebně pedagogickém kontextu © Michaela Škultěty
© Portál, s. r. o., Praha 2017

ISBN 978-80-262-1190-7

Obsah

| | |
|--|----|
| Malé slohové cvičení z citátů namísto úvodu | 9 |
| 1 Vymezení a klasifikace hry (Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.) | 11 |
| 1.1 Eugen Fink a fenomenologie hry (filosofický pohled) | 12 |
| 1.2 Johan Huizinga, klasik hry (pohled kulturně-historický) | 13 |
| 1.3 Roger Caillois, systematik hry (pohled sociálně-antropologický) | 15 |
| 1.4 Hra v psychologickém pojetí – Susanna Millarová | 18 |
| 1.5 Pojetí hry v transakční analýze Erica Berneho | 22 |
| 2 Hra jako nástroj mentalizace a svět tvorby ve službě terapii | 27 |
| (Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.) | |
| 2.1 Jak se hrou tvoří svět aneb o potenciálním prostoru a fikčním světě | 29 |
| 2.2 Psychické modalitty, mentalizace a testování reality | 34 |
| 2.3 Expresivní terapie – exprese a hra ve službě terapii | 44 |
| 3 Hra z vývojového hlediska (Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.) | 51 |
| 4 Terapie hrou (PhDr. Pavel Humpolčák, Ph.D.) | 61 |
| 4.1 Historický exkurz, osobnosti a metody | 61 |
| 4.1.1 <i>Osobnosti a metody užšího pojetí terapie a diagnostiky hrou</i> | 62 |
| 4.1.2 <i>Další možnosti odborné aplikace terapie a diagnostiky hrou</i> | 71 |
| 4.2 Formální dělení a účinnost terapie hrou | 74 |
| 4.3 Způsob uvažování, metodika terapie a diagnostiky hrou | 75 |
| 4.3.1 <i>Postup uvažování</i> | 77 |
| 4.4 Proces a analýza hry | 83 |
| 4.4.1 <i>Terapie je diagnostikou, diagnostika je terapií</i> | 83 |

Hra jako nástroj mentalizace a světatorby ve službě terapii

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Slovo „hra“ slouží, jak jinak, pro významové rozlišení hry od všeho ostatního, tj. ne-hry.¹² Přestože odpověď na otázku, co je hra, není snadná ani jednoznačná, lze se poměrně dobře shodnout, že jde o záměrnou aktivitu probíhající v určitém prostoru či poli, jehož hranice (pomyslné nebo i faktické) více či méně ostře rozlišují **místo, čas a obsah hry** od všeho, co hrou není. Přílehlavě to kratičkým příběhem ilustruje K. Walton (1990, 37; upraveno podle: Slavík, 2006, 85):

„Pojď, budeme lovci a ty velké pařezy budou medvědi,“ zve Radek do společné hry kamaráda Jírku. Ten souhlasí, přijímá navržené podmínky, a od té chvíle každý veliký pařez, který chlapci uvidí, bude pro ně medvědem. Celá tato hra je tedy založena na jediném pravidle: veliký pařez – ve skutečnosti – rovná se medvěd ve hře. „Pozor, před tebou je medvěd!“ volá Jírka na Radka. Žuzana, která nezná pravidla a není ve hře zapojena, ale uslyšela Jirkův výkřik, se vyděsí. „Ale to nic, žádný medvěd tu není, my si jenom hrajeme,“ uklidňuje Žuzanu Radek.

Uvedená příhoda je pro další výklad užitečná především proto, že je odvozena z dětské hry (v tomto případě patří mezi tzv. **mimetické hry**

¹² V této kapitole autor částečně využívá a dále rozvíjí poznatky a některé formulace ze svých textů publikovaných v letech 2004–2015. Jedná se o tyto texty uvedené v seznamu literatury: Slavík, Wawrosz, 2004; Slavík, 2005; Slavík, 2006; Slavík, 2009; Slavík, Chrz, Štech et al., 2013; Chrz, Nohavová, Slavík, 2015; Slavík, 2015.

v terminologii R. Cailloise). Ta, jak postupně objasníme, je vhodným východiskem pro uvažování o souvislostech mezi **hrou a terapií**. Není každá hra terapií, stejně jako každá terapie není do všech důsledků hrou; přesto mají společné průniky, které nás v této knize zvláště zajímají. Podívejme se, kde je hledat a jakými pojmy je vysvětlovat. První oporou k tomu bude citovaný Waltonův příklad. V něm se totiž dobře ukazují tři základní způsoby či **psychické modality** vztahu člověka k prožívaným situacím. Právě tyto tři modality společně rozhodují o tom, jak a do jaké míry se hra a terapie vzájemně potřebují a podporují.

Psychická modalita je specifický způsob, jímž člověk pojímá a utváří vztahy mezi **vnější skutečností** vnímanou smysly a **vnitřní skutečností** svých představ, přesvědčení a prožitků. V tomto textu budeme rozlišovat **tři základní psychické modality**, důležité pro porozumění úloze hry v terapii.

První modalitu – říkejme jí prozatím „doopravdy“ – předvádí Zuzana vylekaná Jirkovým výkřikem „pozor, tady je medvěd“. Zuzka bere vážně Jirkovo varování (zasadíme příběh někam do lesů Skalistých hor), protože vůbec není ve hře, takže jejímu zděšení se nelze divit. Druhá modalita – „náhled“ – je představena Radkem, který se snaží Zuzanu uchláholit. Radek střídá pohled zevnitř hry (skrze něj rozumí naléhavosti Jirkova zvolání) a zvenčí, z pozice mimo hru. Proto může nejenom dobře chápat Zuzčin úlek, ale také ji zbavit obav. Konečně třetí modalitu – nazveme ji „jako“ – zaujímá Jirkovo tvrzení. Jirka mluví z nitra hry a v jejím rámci musíme jeho soud, „tu je medvěd“, pokládat za stejně smysluplný jako projevy obou jeho společníků.

Příběh Zuzky, Jirky a Radka vypovídá o tom, že hra od člověka vyžaduje dobře se vyznat v přechodech mezi „jako“ a „doopravdy“. Jinak řečeno, mít náhled na to, co je mimo hru a co je naopak ve hře, rozumět i jemným významovým odlišnostem, které hra vyžaduje. Tento „cit pro hru“, jak budeme vysvětlovat v následujícím textu, je ovšem zásadně důležitý i v terapii.

Cit pro hru je schopnost rozumět hře, být hrou zaujatý a prožívat ji, ale hrát ji s dostatečným porozuměním pro odlišnosti mezi přístupem „jako“ uvnitř hry a přístupem „doopravdy“ mimo hru.

Na terapii můžeme z hlediska vztahů mezi třemi výše zmíněnými psychickými modalitami dokonce pohlížet jako na hru svého druhu. Píše o tom psychoterapeut a psychoanalytik V. Vavrda (2005, 101–102): „[Psychoterapii]

můžeme chápat jako svého druhu hru, jako prostor, kde se zabýváme myšlenkami volně, protože je chápeme, a my jako terapeuti o tom klienty ujišťujeme, jako reprezentace, které nemají dopad na realitu [...] Jestliže bychom na projevy, verbální i neverbální, klienta reagovali v realitě, ztratila by terapie svůj bezpečný charakter umožňující zabývat se bezpečně čímkoliv.“

Vavrduvu tezi, že psychoterapie (zkráceně jen „terapie“) je hrou svého druhu, v dalším textu převezmeme, protože se bezprostředně týká tématu celé této knihy: hry v terapii. Budeme hledat vhodné pojmy a způsoby uvažování, které by pomohly lépe se vyznat v tom, proč a jak se může hra v terapii uplatňovat, aby dobře sloužila k dosažení terapeutických cílů. Waltonův ilustrativní příklad, odvozený z pozorování dětských her, přitom poslouží jako jednoduchá první opora, ve které jsou od počátku obsaženy klíčové vstupní myšlenky pro další výklad.

2.1 Jak se hrou tvoří svět aneb o potenciálním prostoru a fikčním světě

Radkovo a Jirkovo rozhodnutí hrát si na lovce mělo zvláštní důsledek, který je pro hru příznačný a běžný, ale právě proto snadno uniká soustředěné pozornosti: **hra dokáže tvořit svůj zvláštní svět.** Ilustrativní oporou tohoto tvrzení jsou medvědi stvoření hrou Radka a Jirky z obyčejných pařezů. Stejným způsobem se z krabičky od zápalek může stát automobil nebo z kousku hadříku princezna. Zkrátka a dobře, jakýkoliv předmět či jev, včetně samotného účastníka hry, se může stát „něčím“ ve hře. Jejím prostřednictvím se vstupuje na pomyslné jeviště znamenající svět takřka neomezených možností...; na rozdíl od světa reálných možností, s nimiž se potýkáme ve všedním životě. Vždyť ve hře se může dít cokoli, co si jen dokážeme představit. Můžeme proto říct, že hra je vlastně nabídkovým prostorem relativně svobodné volby – prostorem potencialit. Psychoanalytik D. W. Winnicott (1953, 1971) pro něj navrhl příhodný název **potenciální prostor.**

Potenciální prostor je polem rozmanitých možností kulturního jednání – je to prostředí hry, tvůrčích uměleckých či kvaziuměleckých projevů (tj. třeba dětského kreslení, malování, modelování), obecně vzato je to prostor **symboliky**, bez níž žádná lidská hra nemůže existovat (srov. Winnicott, 1953, 1971; Piaget, Inhelder, 2014, 51–64; Vavrda, 2005; Slavík, 2005). Podle Winnicotta je potenciální prostor jakési plasticky se

proměňující hraniční pásmo mezi duševní realitou, kterou člověk zachycuje uvnitř sebe v podobě myšlenek, představ nebo emocí, a realitou fyzickou, vnímanou vnějšími smysly.

V běžném každodenním provozu si rozdíl mezi vnitřní a vnější realitou neuvědomujeme, protože obě tyto stránky bytí obsahově splývají během praktického rozhodování a jednání. Jejich odlišnost vyniká jen při zvláštních příležitostech, kupř. po probuzení při vzpomínce na prožité sny. V nich se vnitřní realita prokazuje ve své relativní samostatnosti, takže zapamatovaný sen lze dobře rozlišit od vnímání denní reality a porovnávat s ní jeho podobu. Jinou příležitostí pro srovnávání vnitřní a vnější reality, z hlediska terapie výjimečně příhodnou, poskytuje právě hra v její souvislosti s potenciálním prostorem.

Typickými reprezentanty potenciálního prostoru během hry jsou tzv. **přechodové objekty**. Tímto názvem psychoanalýza označuje předměty sloužící dítěti ke hře v režimu „jako“. Jsou to věci, které dítě používá pro specifickou náhradu tzv. primárního objektu, jímž se v psychoanalýze rozumí matka dítěte. V samých počátcích lidské ontogeneze se jako přechodový objekt uplatňuje např. cíp látky nebo nějaký jiný dobře uchopitelný a přiměřeně velký předmět, s nímž může dítě pohodlně zacházet, třeba hadrová panenka, maňásek apod. Dítě se k němu uchyluje, není-li matka nablízku, tulí se k němu a hraje si s ním.

Z uvedených příkladů je znát, že přechodové objekty mají stejnou vlastnost jako Radkovy a Jirkovy pařezy proměněné v medvědy: jsou něčím jiným, než samy jsou, prostřednictvím hry, a přitom dokážou navodit specifické zážitky či zvláštní druh zkušenosti určené obsahem a pravidly hry. Vzhledem k tomu, že si takto k sobě přivolávají určitý děj a samy vstupují na jeho jeviště, můžeme o nich povědět, že přechodové objekty slouží jako typické pomůcky pro tvorbu světa – „světatorbu“ – vyvolaného hrou.

Výše již citovaný Walton (1990) nazývá všechny předměty, které generují svět spjatý s hrou, souhrnným názvem **propy**.¹³ Aby spolu s tímto termínem odčlenil svět příslušný ke hře v režimu „jako“ od reality „dopřavdy“, která s ním zjevně nemůže být totožná, navrhuje zvláštní pojme-

¹³ V angličtině *props*, tedy rekvizity. Slovo „rekvizita“ je však v češtině vyhrazeno úžeji chápanému významu, proto přebíráme Waltonův anglický název *prop* v jeho původním znění, jen s českým skloňováním, jako zvláštní termín pro označení všech objektů, které generují fikční svět (srov. Slavík, Wawrosz, 2004, 18–50).

nování: **fikční svět**. Fikční svět je podle Waltona utvářen – generován – svými propy. To je zvláště dobře patrné právě v dětské hře. Pro malého chlapce, který si hraje s krabičkou jako s autíčkem, se prostor kolem jeho hračky mění v souladu s vývojem hry: pohyb auta ve hře si nejprve přivolává silnici, poté louky a pole kolem ní, budovy vesniček nebo měst, jimiž auto projíždí, atp. Tak na pomezí vnitřních představ člověka ve hře a věcné skutečnosti, v níž se hra děje (tj. obecně vzato: v potenciálním prostoru), vzniká zvláštní mentální alternativa vůči střízlivě věcnému vnímání reality – vzniká fikční svět.

Pojem „fikční svět“ již dlouho slouží jako užitečný termín a teoretický nástroj pro analýzu tvůrčího díla zejména v teorii literatury anebo divadla (srov. Walton, 1990; Ryan, 1991; Doležel, 2003; Osolobě, 1987), kde je zasazený do kontextu speciální odborné terminologie. Avšak jak napovéděl náš dosavadní výklad, můžeme ho v psychoterapii chápat v mnohem širším záběru: poukazuje na univerzální lidskou schopnost rozlišovat modalitu „jako“, spjatou s imaginací, fantazií a fikčním světem, od modalit věcného rozhodování a reálných možností – světa „doopravdy“. S ohledem na toto široké pojetí můžeme vysvětlit i rané dětské zážitky s přechodovými objekty, tedy vlastně propy: dítě jejich prostřednictvím poznává „alternativní svět“ – fikční svět svých hrou splněných přání a tužeb.

Nabízí se však otázka, proč potřebujeme kromě slova „hra“ ještě jedno slovo – „fikční svět“. Nestačilo by při psychoterapeutických úvahách mluvit jen o samotné hře? Odpovídat na toto zdánlivě jednoduché tázání je překvapivě náročný podnik, který vyžaduje solidní znalosti z filosofie anebo z teorie uměleckých projevů (srov. Červenka, 2003; Slavík, 2006), ale v hlavních rysech není v rozporu s běžnou intuicí. Ve Waltonově pojetí **hra je nezbytnou realizační podmínkou pro tvorbu fikčního světa** (Walton, 1992, 11, 23 n. aj.). Jinak řečeno, do fikčního světa lze pokaždé znovu vědomě nahlížet pouze prostřednictvím hry, která jej ve vědomí aktualizuje skrze reálné aktivity.

Hra se uskutečňuje v reálném čase, být ve hře tedy znamená být v nějaké akci zde a nyní. Hra je proces změn, který se neustále děje a uniká uchopení. „Hraji si, hrál jsem si, budu si hrát“, jsou slovesné tvary, které prokazují časový a místní charakter hry. Vypovídají o tom, čím jsme tuto kapitolu začínali: hra má své vymezené pole, má své místo a svůj časový

rozměr. Jirka s Radkem byli ve hře – hráli si. Oproti nim Zuzana na shodném místě ve stejném okamžiku se jejich hry neúčastnila, vlastně o ní zprvu ani nevěděla – nehrála si. Jenom proto se doopravdy vyděla při Jirkově varování „pozor, medvěd“, které bylo míněno vážně jen pro samu hru, bylo tedy vysloveno v režimu „jako“.

V uvedeném směru, a s ohledem na náš příklad, pojem „hra“ částečně splývá s tím, čemu se běžně říká **fantazijní představivost, imaginace**. Být uvnitř hry bylo pro Jirku a Radka totéž, co představovat si místo velkých pařezů medvědy. Jinými slovy, „hrát si s něčím nebo na něco“ znamená představovat si, že cosi je – jakoby – něco jiného. Tuto proceduru Walton specifikuje slovem *make-believe*, což je v daném případě chápáno jako specifický projev, který je alternativní vůči věcné realitě, takže neobstojí při klasickém ověřování pravdivosti, avšak není lží, protože je přijímán dobrovolně podle sdílených pravidel (Walton, 1992, 13–69; Červenka, 2003, 11 n.). Připustíme-li jejich platnost a přijmeme přesvědčení, že „jako“ budeme v této situaci uznávat za důležité a s patřičným prožíváním, ocitáme se ve hře. To znamená, že kulturně specifickým způsobem chceme brát vážně to, co se v ní předkládá, a věříme tomu. Třeba přesvědčení, že pařez je medvědem.

Potíž je v tom, že představa pařezu coby medvěda je výlučně **subjektivní záležitost** jedince – autora vybaveného potřebnou fantazií pro svět tvorbu. Pokud chce autor svou individuální představu s někým sdílet, musí ho **přizvat do hry** – stejně jako Radek Jirku. Ve stejném okamžiku však nastává nebezpečí nedorozumění či sporu. Je vyvolané tím, že propy, které jsou oporou pro dorozumění ve hře, sice tak či onak mají oporu ve vnější fyzické realitě, ale jsou na ní z principu závislé jen částečně. Vždyť jsou více či méně originálním výtvozem fantazie, jsou to **symboly** přivolané hrou, jejichž významy závisí na subjektivní volbě kontextu jejich interpretace. Proto případný spor o nich nelze rozhodnout se stejnou platností jako spor o reálná fakta. Jirka by svoje tvrzení „je tu medvěd“ mohl před Zuzanou obhajovat výhradně jen tehdy, pokud by Zuzka přijala svou účast ve hře; jinak by mohl být právem nařčen z šíření nepravdivé poplašné zprávy.¹⁴ Anebo podezírán z halucinace...

¹⁴ Není náhodou, že právě tímto napětím mezi „jako“ a „doopravdy“ si záměrně pohrává současné umění tzv. postprodukce (srov. Bourriaud, 2004). Například česká umělecká skupina Ztohoven 17. června 2007 pronikla do vysílání České televize a vmontovala do dokumentárního pořadu o české krajině fiktivní atomový výbuch. Umělci byli postaveni před soud za šíření nepravdivé poplašné zprávy. Byli však osvobozeni s odůvodněním, že se nejednalo o trestný, ale umělecký čin, který měl diváky upozornit na nebezpečí psychické manipulace prostřednictvím masových médií.

Pokud však Zuzka vstoupí do hry a kývne na její pravidla, vzniká možnost nejenom si spolu hrát, ale též **vracet se ke společné hře**. A právě pro vysvětlení šance k těmto návratům potřebujeme pojem „fikční svět“. Fikčním světem totiž nazýváme společně sdílený mentální a symbolický rámeček – obsah a kontext – pro soudy a úsudky o všem, co se děje či co se událo ve hře. Je-li možné průběh hry popsat prostřednictvím srozumitelných významů (např. „před námi se objevil medvěd“), pak je nutné předpokládat, že věty tohoto popisu se vztahují k určitému prostoru možností: světu. Protože se ovšem jedná o svět odvozený ze hry, nikoliv z věcné praxe, jde o svět fikční.

Fikční svět je mentální a symbolický rámeček – obsah a kontext hry, který podmiňuje kvalitu interpretování průběhu hry, lze jej mezi lidmi sdělovat a sdílet prostřednictvím významů a na jeho základě je možné formulovat soudy a úsudky o tom, co se děje nebo dělo ve hře. Nezbytnou alternativou fikčního světa z hlediska terapie je svět tvrdých faktů vnímaných mimo hru anebo souběžně s ní: **svět reálných možností**.

Například i četbu románu můžeme v tomto smyslu pokládat za hru, ve které se vyznáme jen proto, že pouze díky jí samé postupně nabýváme znalosti o fikčním světě, který byl ustanoven autorem textu a je pro existenci „hry čtení“ nezbytnou mentální podmínkou. Čtenář totiž musí ve své mysli udržovat povědomí o všech důležitých prvcích a vztazích textem nabízeného příběhu, musí tedy stále mít na paměti fikční svět díla.

Soudy a úsudky vztažené k fikčnímu světu mohou být právě tak správné či pravdivé, resp. nesprávné a nepravdivé, jako ty, které se týkají reálného světa mimo hru. Mají však jinou závaznost – jiný **režim věrohodnosti**, jak podotýká V. Chrz (2013, 240) – než soudy a úsudky o mimoherní realitě. Tato specifická věrohodnost je vyjádřena termínem „fikční svět“. Jím má být vystižena relativní **ustálenost, pravidelnost a vnitřní logika obsahu hry**, která je nutná k tomu, aby bylo možné pronášet smysluplné soudy nebo úsudky o ní, opakovaně se k ní vracet, dorozumět se o ní a hrát ji společně s někým jiným.

*Můžeme to opět ilustrovat s využitím Waltonova malého příběhu o imaginárním medvědu. Jirkova věta se týkala výskytu určité věci či bytosti ve hře (přesněji: v procesu hry). To znamená, že vyprávěla o určitém **faktu hry** (chápe-li fakt jako výskyt jevu, který byl nějak podchycen a vysloven).*

Z tohoto hlediska má Firkova výpověď podléhat ověřování stejně jako kterákoliv jiná zpráva o faktech (srov. Slavík, 2006, 89–97). Můžeme ji tedy chápat jako hypotézu „jak se věci mají“, hypotézu, která může a má být potvrzena, nebo vyvrácena, chceme-li společně sdílet přesvědčení, jehož se hypotéza týká. Jinak řečeno, jestliže sdílíme Firkovu pravdu a medvěd tu je (byť je to medvěd fikční), pak je možné si společně hrát s uplatněním veškerého jednání a všech prožitků, které k tomu patří. Není-li tomu tak, hra končí. Nemusí však pominout fikční svět, ze kterého vyrostla, protože Fírka jej může znovu rozehrát s kýmkoliv, kdo jeho přesvědčení „pařez = medvěd“ bude sdílet. Fírka by také mohl fikční svět své hry zaznamenat jako soustavu pravidel anebo jako ucelený příběh založený na těchto pravidlech: jak jsme s Radkem lovili medvědy.

Na tomto místě textu již máme pohromadě dost poznatků, abychom se mohli vrátit k Vavrdově tezi o terapii jakožto hře svého druhu. Analogie terapie a hry je založena na rozlišování a souvztažnosti mezi režimy „jako“ a „doopravdy“, které jsme reprezentovali prostřednictvím pojmů „fikční svět“ a „svět reálných možností“. Hra, stejně jako terapie, je reálný proces „tady a teď“, jehož prostřednictvím se aktualizuje obsah uložený v paměti jedince a skrze imaginaci nabývá podoby, kterou lze vyjadřovat a mezi lidmi sdílet. Všechno, co se ve hře, stejně jako v terapii, právě děje, může ovšem být srozumitelné pouze v rámci určité soustavy smysluplných souvislostí vzájemných poukazů, tj. v obsahovém rámci či kontextu, kterému obecně říkáme „svět“.

Svět, který patří ke hře, je z definice světem fikčním. Oproti tomu svět, k němuž se obrací terapie, nemůže být omezen jen na fikční verzi – má přece klienta vybavit dispozicemi pro zvládnání světa jeho reálných možností. Přesto, jak nás přesvědčuje Vavřda, by psychoterapie měla být v mnoha ohledech hrou, a tedy opřena o fikční režim věrohodnosti. Do jaké míry je tento nárok možné vysvětlit a obhajovat, to je záležitostí následujícího textu.

2.2 Psychické modality, mentalizace a testování reality

Vraťme se nyní opět k počátku – ke vzniku a smyslu potenciálního prostoru. Jak bylo uvedeno, jedná se o výjimečně důležité prostředí pro testování vztahů mezi vnitřní a vnější realitou. Pro terapii evidentně jde

o jedno z klíčových témat, protože špatné testování sociální nebo i věcné reality je typickým příznakem psychických poruch: v nich se vnitřní realita s tou vnější míjí nebo dostává do nevládaných konfliktů.

Na samém počátku prevence proti vzniku pozdějších problémů s testováním reality stojí raná dětská hra. Dítě si prostřednictvím hry s přechodovými objekty v potenciálním prostoru řeší svou první vážnou nesnáz vyplývající z mezilidského vztahu: prožitek vnitřní nepohody z reálně pocíťované vnější nepřítomnosti mateřské osoby a její péče. Jak uvádí Vavrda (2005, 98), přechodový objekt „činí zážitky spojené s dostatečně dobrou péčí přístupnými dítěti v situaci nepřítomnosti matky“. Přechodový objekt totiž zpřítomňuje všechno to, co je z hlediska dítěte u matky dobré.

Dokáže-li matka dost uspokojivě řešit nepohody dítěte a odstraňovat je, poskytuje mu iluzi, že dění ve světě kolem něj vychází z jeho přání. Dítě nabývá zkušenost, že každá jeho výzva „pečuj o mne“ je matkou splněna. O to víc je mu matčina nepřítomnost nepřijemná a dítě se snaží nahradit ji aspoň přechodovým objektem. Proto Winnicott zdůrazňuje, že prvním předpokladem vzniku potenciálního prostoru a jeho dobrého fungování je schopnost matky úspěšně se ladit na chování dítěte a v průměrné míře uspokojovat jeho potřeby.

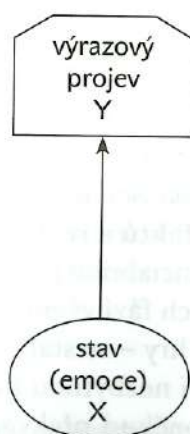
Dítě, kterému matka chybí, si ji pod tlakem své nepohody „stvoří“ alespoň ve fikčním světě prostřednictvím imaginární náhrady – přechodového objektu či propu. Vavrda k tomu píše (2005, 97): „Zakládá se zde vznik oblasti prožívání stojící mimo ‚testování realitou‘, mimo svět, kde se ptáme, zda něco je či není pravda, oblasti, jež není zkoumána z hlediska příslušnosti k vnitřnímu či vnějšímu světu.“ Jinými slovy, ustanovují se první předpoklady lidské schopnosti **tvorit hrou fikční svět jako alternativu ke světu tvrdých faktů a reálných možností**.

Předpoklady k rozvoji potenciálního prostoru se tedy utvářejí ve vztahu matky s dítětem od nejranějších fází vývoje. Během doby dítě utváří svůj potenciální prostor – prostor hry – se stále větší zběhlostí a rozvíjí jej do stále složitějších podob. První nezbytnou podmínkou k tomu je pečující matka, ale druhou – snad poněkud překvapivě, ale smysluplně – je postupné ubývání matčiny péče. Pouze jím je totiž dítě tlačeno do vlastní aktivity směřující k utváření přechodového objektu. V souběhu těchto dvou podmínek se u dítěte utváří schopnost, kterou Fonagy a Targetová nazývají **mentalizace** (Fonagy, Target, 1996, 2005).

Mentalizace je typ učení, které se zakládá na **interpersonální zkušenosti**, nejprve ve vztahu matky a dítěte, později ve všech dalších mezilidských vztazích. Cílem mentalizace je zakoušet sebe sama jako myslící a vědomě jednající bytost („vím, že vnímám, jednám a vím“) a současně s tím porozumět chování a komunikaci druhých lidí.

Fonagy s Targetovou (1996, 2005) vypracovali teoretický přístup nazvaný „model mentalizace“, který slouží pro vysvětlení mentalizačních procesů. S oporou v něm mentalizaci stručně popíšeme s ohledem na její rozvoj v ontogenezi opřený o využití hry a tvorby fikčního světa. Přitom se budou postupně ukazovat souvislosti s textem předcházející podkapitoly o fikčním světě.

V ontogenetickém vývoji u dítěte začíná rozvoj mentalizace objevem vlastní **spontánní afektivity**. Raný dětský afekt je zprvu jen automatickým vyjádřením právě prožívané emoce – je to bezprostřední kauzální reakce na vnější podnět anebo vnitřní stav. Schematicky ji můžeme vyjádřit tak, jak ukazuje obr. 4: jako jednoduchý „tah“ směřující z vnitřního prostředí do vnější odezvy – spontánního výrazového projevu. Např. pocit hladu se projeví nezadržitelným pláčem, podobně jako nenadálé leknutí.



Obr. 4 Spontánní vyjádření vnitřního afektivního stavu (X) vnějším výrazovým projevem (Y). Mezi stav a projev není vložena představa, kterou by bylo možné ovládat a záměrně využívat k ovlivnění podoby výrazového projevu. Podle: Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, 185.

pláčeš). Tím mu dává příležitost nahlížet do jedinečného fikčního světa, v němž dítě – Ricoeurovými slovy – nachází „obraz vlastní tváře“.

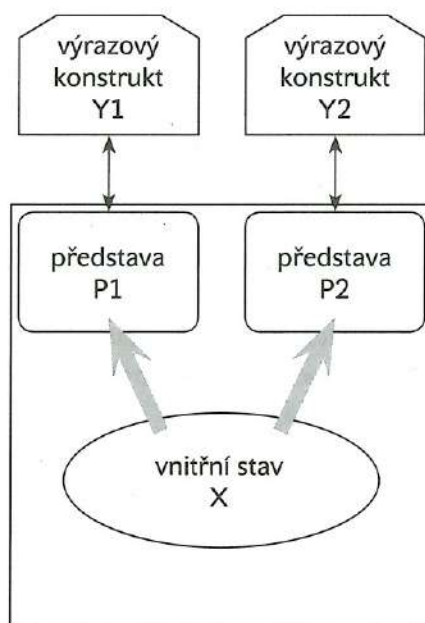
Podstatné přitom je, aby si dítě bylo vědomo, že se nejedná o skutečnou matčinu emoci, ale právě jen o zrcadlení, tj. o emoci „jako“. Toho matka dosahuje tzv. zřetelností či **označkováním** (*markedness*). Jde o to dát zřetelně najevo, že co se právě předvádí ve vnějším světě, není bezprostřední vyjádření matčina vnitřního stavu, ale je to jenom herní simulace, je to jen „jako“. Již v samém úvodu této kapitoly jsme tento způsob jednání a prožívání označili za **psychickou modalitu**. Nyní je na místě tento první vstup upřesňovat a lépe terminologicky zakotvit.

Psychickou modalitu, při které subjekt interpretuje určitý jev jako simulaci, resp. fikci, nazývají Fonagy s Targetovou **pretend modus**, tj. česky modalita „jako“ (mimetická hra). Připomeňme, že v úvodním Waltonově příkladu se v této modalitě nacházel Jirka a spolu s ním nejprve i Radek, dokud neopustil hru, aby uklidnil Zuzanu.

Prostřednictvím zrcadlení provázeného označkováním, že se jedná o modalitu „jako“, se dítě učí rozpoznávat obsah svého vlastního psychického stavu v projevu druhého člověka. Tím získává šanci k mentalizaci. Může si totiž díky matčině hře představit jak **vnější podobu – výraz**, tak její **vnitřní korelát – svůj psychický stav**, a vyzkoušet si korelaci obou, nezřídka za podpory svého dospělého protějšku.

Například když navztekkané dítě zadupe, matka zrcadlí podobu jeho emoce odpovídajícím typem chování: může třeba zabouchat pěstmi do stolu, zamračit se a zahrozit prstem anebo sama rozzlobeně zadupat. Přitom však svoje reakce předvádí bez skutečného vzteku, „přehrává“ ho a třeba po pauze zopakuje s nějakým slovním doprovodem. Tím jasně označuje, že ona nyní nepodléhá zlosti – hraje si s ní. Když se akce podaří, může dítě dupání i k němu korelovanou emoci udržet v představě a po chvíli své dupání zopakovat již jen jako hru bez vlastního vzteku, tj. stejně jako předtím matka v modalitě „jako“.

Uvedený postup umožňuje zkoušet varianty – výrazové alternativy pro tentýž obsah (v našem případě tedy různé varianty projevů vzteku). Je to obecný princip, při kterém probíhá učení a výcvik prostřednictvím porovnávání a výběru variací chování v režimu (v psychické modalitě) „jako“. Na tomto základě se lze v hravé podobě vracet k afektivním stavům



Obr. 5 Záměrné vyjádření vnitřního afektivního stavu (X) různými variantami vnějšího výrazového projevu (Y1, Y2). Rozrůznění výrazového projevu je umožněno vložení představy (P1, P2) mezi vnitřní hnutí a vnější projev. Představa dovoluje promyšleně tvořit variabilní výrazové konstrukty téhož vnitřního obsahu. Podle: Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, 185.

a v podobě „jako“ je zpětně nahlížet – reflektovat. Dokáže-li dítě svůj stav zpětně nahlédnout a zkoumat, získává k dispozici psychickou modalitu, již jsme výše předběžně pojmenovali jako „náhled“ a kterou Fonagy s Targetovou nazývají **reflektivní modalita**.

Reflektivní modalita se od dětství vyvíjí jen tehdy, pokud rodič ve své odezvě dítěti vhodně zrcadlí jeho vlastní duševní stavy tak, aby je mohlo uchopit v **představě** a posléze použít jako součást mentální strategie vyššího řádu pro sebeuvědomění a sebekontrolu (Fonagy, Target 2005, 275). Tím jsme se dostali ke klíčovému rozdílu mezi spontánní afektivitou a její záměrně zvládanou alternativou. Klíčem k tomuto rozdílu je právě **představa**.

Jak vysvětlují Currie a Ravenscroft (2002, s. 60 n.), důležitým předpokladem lidské socializace je představit si sebe sama „v kůži“ druhého člověka. To je možné jedině tak, že člověk dokáže pamětně zafixovat nějaký

svůj vnitřní psychický stav (třeba smutek, radost, hodnocení) současně s podobou jeho vnějšího projevu. Tato pamětní fixace výrazové podoby vnitřního stavu závisí na představě. Pouze prostřednictvím představy je totiž možné vybavit si vnější i vnitřní podobu určitého psychického stavu nezávisle na aktuálním prožívání. Člověk tím získá šanci **zacházet s vnějším obrazem vnitřního stavu odděleně od svého afektu a zaujímat vůči němu pozorovací odstup**. Díky tomu může objevovat obrazy svých vlastních niterných stavů u druhých lidí, a naopak chápat projevy druhých jako zobrazení svých vlastních stavů, protože se mezi lidmi učí přisuzovat jim společný význam. Schéma této situace je předvedeno na obrázku 5.

Doposud jsme zde prostřednictvím modelu mentalizace objasnili dvě z výše uvedených tří psychických modalit: modalitu „jako“ (*pretend, make believe*) a modalitu reflexe (náhledu). Zbývá modalita, kterou jsme předběžně nazvali „doopravdy“. Fonagy s Targetovou ji označují termínem **psychická ekvivalence**. Tato modalita je totiž význačná tím, že se v ní neodlišuje osobní hypotéza o realitě („co si myslím, že to je“) od jejího ověření („co to doopravdy je“). V běžných situacích se jedná o stav, kdy člověk spontánně důvěřuje svému vnímání světa a nepředpokládá žádný klam nebo zkreslení či zdání: jsem přesvědčen, že vidím židli a je to skutečně židle.

U předškolních dětí však modalita psychické ekvivalence někdy přináší potíže, protože dítě tohoto věku tak snadno nerozlišuje otázku „co to je?“ od otázky „co to (pro mne v tuto chvíli) znamená?“ Dopouští se tedy snáze chyby, kterou U. Eco (2004) obecně nazval percepční omyl. Odlišení, resp. splývání uvedených dvou otázek může mít docela prostou podobu. Fonagy a Targetová uvádějí příklad založený na jednoduchém pokusu s mycí houbou upravenou do věrohodné podoby kamene. Pokud takovou houbu-kámen ukážete tříletému dítěti a zeptáte se ho, „jako co to vypadá?“, dítě odpoví: „jako kámen“. Rovnocenná však bude jeho odpověď i na druhou otázku k téže věci: „co to je?“ – „je to kámen“. Právě z toho důvodu autoři mluví o modu psychické ekvivalence (rovnocennosti): samotný vzhled je pro dítě plně ekvivalentní s celou věcí. Jestliže tedy, jak vysvětluje Vavrda (2005), někdo vypadá „jako čert“, je to pro dítě „opravdický čert“, i když ve skutečnosti se jen strýček trochu namaskoval a doprovází mikulášskou nadílku.

Psychické modality
základních typů,
takže v běžném
opravdy“), modu
Pro duševní zdra
a s citem pro si
dalitami a v soci
sledované cíle.

Ve výše uveden
a zase zpátky“
resp. mezi fanta
nosti jeho zvláda

Přibližně mezi čtvrtým a pátým rokem věku se při normálním průběhu ontogeneze modus psychické ekvivalence postupně obohacuje „pretend“ modem a vytváří se výše již popsaná reflektivní modalita, ve které lze nalézt rozdíl mezi „jako“ a „doopravdy“.

V rámci reflektivní modalitity „dítě již nejen dokáže rozumět chování svému i druhého v termínech duševních stavů, ale také chápe, že tyto stavy jsou pouze reprezentacemi, které mohou být chybné a také se mnohou měnit, protože je zde řada možných úhlů pohledu“ (Vavrda 2005). V principu k tomu dítě potřebuje uvědomit si zřetelně rozdíl mezi svou představou věci nebo bytosti v roli „jako“ (např. hračky, herce) a tím, co je ve vztahu k ní pokládáno za skutečné. Potřebuje tedy porozumět **povaze propu**: objektu, který zapírá to, co je v něm skutečné (můj strýček), ve prospěch toho, co předvádí (čert v doprovodu Mikuláše).

Reflektivní modalita se stává funkční, jestliže člověk dokáže s porozuměním přepínat a plynule se pohybovat mezi modalitou psychické ekvivalence (odpověď na otázku „co to je?“) a modalitou „jako“ (odpověď na otázku „co to – symbolicky – znamená?“). Mohu si např. (v modalitě „jako“) představovat, že druhý člověk mě má doopravdy rád, přičemž však střízlivě zvažuji možnost, že ve skutečnosti platí pravý opak. Jinak řečeno, beru v úvahu, že moje hypotéza o lásce nemusí obstát při konfrontaci s realitou: bylo to jen moje subjektivní přání, které patřilo do věrohodnostního režimu fikčního světa, ale nakonec neobstálo při ověřování ve světě mých reálných možností.

Psychické modalitity lze podle Fonagyho a Targetové (1996, 2005) rozdělit do tří základních typů, které se za normálních okolností vzájemně podporují a doplňují, takže v běžném prožívání obvykle splývají: modalita **psychické ekvivalence** („doopravdy“), modalita „jako“ (*pretend, make believe*), modalita **reflexe** („náhled“). Pro duševní zdraví a sociální pohodu je podstatná schopnost člověka svobodně a s citem pro situační okolnosti („cit pro hru“) přecházet mezi všemi třemi modalitami a v sociální situaci s nimi zacházet uměřeně a funkčně s ohledem na sledované cíle.

Ve výše uvedených velmi jednoduchých příkladech může pohyb „tam a zase zpátky“ v potenciálním prostoru mezi psychickými modalitami, resp. mezi fantazií a realitou, vyznívat poměrně jednoduše. Ve skutečnosti jeho zvládnutí, tj. zvládnutí integrace modu „jako“ a modu psychické

ekvivalence s oporou o reflexi, nejspíš patří k nejsložitějším stránkám lidského kulturního bytí. Jde totiž o pohyb na kulturou jemně vybroušené hraně, v němž hrozí psychická, zejména emoční, a sociální selhávání. Aby se dítě naučilo tento pohyb řídit, potřebuje dopomoc ze strany dospělých, zejména v předškolním věku. Především v průběhu vytváření hranic herního pole a během pohybu blízko nich.

V inspiraci ve Waltonovi (1992) uvedeme názorný a jednoduchý příklad pohybu na uvedených hranicích (můžete jej sami při hře s dítětem vyzkoušet). Při setkání s velmi malým dítětem dospělí někdy neodolají vyvolat jeho odezvu malým postrašením. Nakloní se blíže k němu a zahrají si na bubáka: „bu-bu-bu“. To bývá doprovázeno „hrozivým“ výrazem obličeje. Dítě se zprvu doopravdy vyleká. V tom okamžiku se však dospělý vrátí do původní „neutrální“ pozice. Hrozba tedy nepřešla v útok; začne být jasné, že ji dospělý má pod úplnou kontrolou. To je jedinečný moment výše zmíněného značkování, v němž dítě rozpoznává výzvu ke hře. Jeho strach mizí a bývá vystřídán smíchem.

V principu jde o pohrávání s možností, že dospělý je doopravdy rozzloben. Takový afektivní projev oprávněně vyvolává u dítěte strach. Dospělý však vůbec nechce dítě zastrašovat, právě naopak. Aby byla tato skutečnost zjevná, dospělý záměrně „přehrává“ – tj. značkuje – vnější znaky afektu, a nadto své „přehrávky“ opakuje způsobem, z něhož je zjevná vysoká míra jeho sebekontroly. Tím se jeho konkrétní výrazové projevy fakticky mění v propy a umožňují dítěti přeladit se ze světa reálných možností (z modu psychické ekvivalence) do prostoru hry (modus „jako“), tj. do světa fikce. V něm se vnější znaky afektu projevují jen jako plastická výrazová forma, se kterou lze ve hře bezpečně manipulovat – vytvářet její výrazové alternativy, např. zkoušet „ještě zlejší obličej“ (srov. Slavík, Wawrosz, 2004).

Uvedený příklad lze zobecnit a ilustrovat na něm pohyb na hraně mezi světem reálných možností a světem fikce. Hrozivý výraz ze strany dospělého se z pohledu dítěte nejprve děje ve světě reálných možností – proto vyvolává strach. Kdyby se jednalo o skutečný nebrzděný afekt, byl by pro dítě natolik ohrožující, že by je zaplavil a neposkytl prostor pro utvoření žádoucí představy „jak se to dělá“. Ve druhém kroku se však naštěstí za pomoci značkování ukáže, že vnější hrozba byla jen hrou v modalitě

„jako“, a svým významem proto patřila do fikčního světa. Díky tomuto bezpečnému „ústupu do fikce“ spojenému se značkováním se dítě může **soustředit na hru**: na utváření rozmanitých variant představ, jak vyjádřit afekt. To současně znamená, že si samo může vyzkoušet jejich realizaci. „Označkování“ výrazového projevu totiž z afektivního výrazu dělá prop – předmět hry a vstupenku do fikčního světa.

Právě z tohoto hlediska přechodů mezi fikcí a realitou může být psychoterapie chápána jako hra, která umožňuje bezpečný pohyb v sociálním poli (Vavřda, 2005). Sociální interakce v terapii z principu nemá a nemůže být „tvrdou realitou“, ale polem specifické a pro terapii příznačné sebezkušenostní hry „jako“. V jejím rámci totiž klientovy afektivní stavy – analogicky výše popsaným dětským afektům – nemají vést k „zaplavení emocí“, ale mají se stávat součástí **terapeutického fikčního příběhu**, „přenášet se“ do něj, a tak být co možno nejlépe dostupnými pro reflexi a další terapeutické zpracování na potřebné úrovni psychické distance.

Fikční svět v psychoterapii ovšem má (a musí mít) své jedinečné prostory do světa klientových reálných možností, a to v takové míře, aby fantazie sloužící terapii nepřekryla realitu, ale byla nápomocna pro její zvládnání. Proto terapie často přechází z modalit „jako“, vyjadřované v obrazech, metaforách a poetických přirovnáních, do roviny přechodně reálných afektů „doopravdy“, které upozorňují na nejcitlivější místa klientova životního příběhu, a do roviny střízlivě věcné, v níž se hledá nejpresnější vystižení anamnestických a diagnostických údajů, aby se pak opět mohla vrátit k metaforám a osobní mytologii.

Výjimečně příhodným rámcem pro tento přístup k terapii jsou všechny expresivní disciplíny zahrnované pod obecný název **expresivní terapie** (*expressive therapies*), případně **kreativní umělecké terapie** (*creative arts therapies*). Mezi ně patří dramaterapie, ale též arteterapie, muzikoterapie, taneční terapie atd. Pro všechny můžeme uplatnit poznatky o mentalizaci uvedené v předcházejících částech této kapitoly a do hloubky o nich diskutovat. Potřebujeme je však ještě doplnit o jeden vícekrát již zmiňovaný, ale doposud nevysvětlený rys – úlohu **symbolizace** v procesu terapie. Jí se budeme věnovat v následující, závěrečné části této kapitoly. Jejím cílem je opět přinést pojmy a poznatky, které umožní nahlížet, popisovat a vysvětlovat reálné postupy v terapeutické praxi expresivních disciplín.

2.3 Expresivní terapie – exprese a hra ve službě terapii

Expresie bývá nezřídka chápána zjednodušeně jako bezprostřední vyjádření emocí ve smyslu výše uvedeného obrázku 4. To však je zásadní omyl, protože pak by nemohla mít žádnou cenu ani v umění, ani v terapii, neboť by se nijak kvalitativně nelišila od raného dětského afektu. Tak tomu jistě není. Proto od počátku položíme důraz na tvrzení, že **expresie je typem symbolizace**. V tom případě je závislá na **výběru vhodného výrazu**, vyžaduje **podporu představ**, vyrůstá z **kulturního kontextu**, a její vyjadřovací schéma tedy není totožné s obrázkem 1, ale s obrázkem 2.

Podle Goodmana (2007) je exprese charakterizována souslovím „metaforická exemplifikace“, tj. je to **obrazné předvedení**, které se odehrává v režimu „jako“. Plačící Hekuba z Shakespearova *Hamleta* nepláče na jevišti proto, že je doopravdy zoufalá, ale proto, že hraje – expresivně vyjadřuje příslušné téma. Expresie tedy symbolizuje příslušný obsah tím způsobem, že cosi předvádí, nepředvádí to však doslovně, ale metaforicky, tj. přeneseně, obrazně. Toto tvrzení nyní osvětlíme podrobněji.

Samotné předvedení (exemplifikace) umožňuje symbolicky zpřítomnit určitou **vlastnost**, třeba určitou barvu. Sama tato vlastnost – dejme tomu červeně – má být **významem** symbolizace. Místo slovního označení významu „červená“ (u něhož nikdy nemůže být jasné, o jakou červeně se přesně jedná) tedy přímo předvádíme – exemplifikujeme – příslušný odstín červeně. Obdobně můžeme předvést třeba usměvavou tvář prostřednictvím emotikonu ☺.

V případě emotikonu má však symbolizace složitější výklad. Nejde nám přece jen o předvedení **vnější** vlastnosti (úsměv), ale také o vyjádření nějakého **vnitřního** stavu, třeba radosti. Nakreslený emotikon sám však bezpochyby žádnou radost nemá – pouze mu ji obrazně přisuzujeme. Proto se nejedná o doslovné předvedení, ale o předvedení metaforické, tj. v herním režimu „jako“. Obdobně je to v případě červené barvy. Má-li se jednat o expresi, pak nejde jen o barvu samotnou, ale o vizuální metaforu. To, co má být předvedeno, není tedy pouhá červeně, ale červeně, která přeneseně – obrazně – reprezentuje určité téma: třeba lásku, vášeň, oheň apod.

Jestliže exprese cosi předvádí, ale v režimu „jako“, pak její projevy s ohledem na předcházející výklad můžeme ztotožnit s objekty, pro které

Obr. 6 A, B, C
expresie
podle v

Terapeutický p
odpovědi na je
vás nejlépe vyja
si tuto hru sám
hráči). Pozorova
jednak vybrat si
vlastní stav smut
lišné alternativě
a „tvým“ smutke
subjektů podle
B, C (tj. do typ
smutek chápat a
„splývající závoj“
příslušníci skupi

žbě terapii

střední vyjad-
zásadní omyl,
terapii, neboť
Tak tomu jistě
prese je typem
výrazu, vyža-
vyjadřovací

souslovím
které se ode-
Hamleta ne-
hraje – ex-
příslušný
doslovně,
osvětlíme

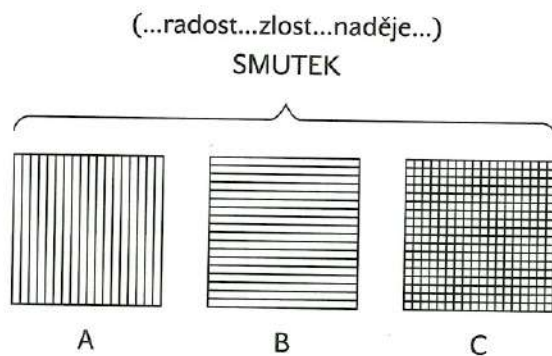
zpřítom-
– dejme
označení
červeně se
příslušný od-
prostřed-

klad. Nejde
o vyjádření
sám však
přisuzujeme.
metaforické,
barvy. Má-li
vizuální meta-
červeně, která
vášeň, oheň

její projevy
pro které

jsme zavedli Waltonův termín **prop**. Jinak řečeno, exprese je takový typ symbolizace, který tvoří propy a k nim příslušný fikční svět a hry, které k němu patří.

Názornou ukázkou poskytuje obrázek 6. V něm jsou nakreslené tři objekty – propy, pro snazší orientaci označené A, B, C. Dohodněme se, že tyto objekty expresivně vyjadřují smutek, tj. jeden ze základních emočních stavů. Nejde tedy o radost, zlost, naději apod., ale právě jen o smutek.



Obr. 6 A, B, C mají expresivně symbolizovat smutek. Terapeutický potenciál exprese se ukáže v odpovědích na otázku: „Který z objektů A, B, C podle vás nejlépe vyjadřuje smutek? A proč?“

Terapeutický potenciál nakreslených čtverečků – propů – se ukáže při odpovědi na jednoduchou dvojici otázek: „Který z objektů A, B, C podle vás nejlépe vyjadřuje smutek? A proč?“ (Prosíme laskavého čtenáře, aby si tuto hru sám vyzkoušel, nejlépe ve skupině s několika dalšími spoluhráči). Pozorovatel, který se této hry chce zúčastnit, by měl být schopen jednak vybrat si z daných tří možností tu, která nejlépe reprezentuje jeho vlastní stav smutku, jednak připustit, že jiní lidé se mohou přihlásit k odlišné alternativě (tj. měl by mít porozumění pro rozdílnost mezi „mým“ a „tvým“ smutkem). Na podkladě tohoto principu lze rozčlenit skupinu subjektů podle toho, jaký objekt vybrali, do tří **empatických skupin** A, B, C (tj. do typových tříd působnosti exprese). Lidé ve skupině A mohou smutek chápat a verbálně metaforicky jej vyjádřit jako „nekonečný déšť“, „splývající závoj“; lidé ve skupině B jako „ponurou hladinu“, „zaplavení“; příslušníci skupiny C jako „mříž“, „vězení“ apod.

Z uvedeného příkladu by měl být znát procedurální mechanismus exprese, jímž je podmíněna její terapeutická působnost. Jeho základní rysy jsme již výše vyložili – spočívají v přechodech mezi psychickými modalitami a přes hranice vnitřní a vnější reality. Nyní si zvláště povšimneme dispozičního základu, který subjekt musí mít, aby se v expresi vyznal a dokázal ji sám tvořit. Východiskem k tomu je schopnost rozlišit „obecný“ obsah, který je v **expresi vyjadřován** (v případě obrázku 6 se jedná o smutek „obecně“), oproti obsahu, který individuálně **prožívá recipient** (v případě obrázku 6 se jedná o jedinou z předložených tří variant smutku, s níž divák nejvíce psychicky rezonuje).

Toto rozlišení závisí na schopnosti empaticky se postavit na místo druhého (tj. po řadě se ztotožnit s každou ze tří variant smutku A, B, C), ale zároveň si v psychické distanci uvědomovat jedinečnost svého vlastního prožitku (tj. zvolit jedinou, pro sebe nejpříležitější variantu, buď A, nebo B, nebo C). Takový postup dovoluje pochopit stav někoho druhého skrze vlastní prožívání zaujetím zobecňujícího hlediska, jež by hypoteticky mohlo být společné pro oba, ale s připuštěním intersubjektivních rozdílů, které „uvnitř“ daného hlediska umožňují individuaci spojenou s vytvářením empatických skupin (srov. Currie, Ravenscroft, 2002).

Složitě psychické procesy provázející expresi zjevně vyžadují, aby člověk měl dostatečnou zkušenost a tvůrčí předpoklady nejméně ve třech bodech: 1) „doopravdy“ zakusil příslušný psychický stav v modalitě **psychické ekvivalence**; 2) vyzkoušel si jeho různé výrazové alternativy či varianty v modalitě **hry „jako“**; 3) byl schopen v modalitě **reflexe** nahlížet rozdíly mezi „jako“ a „doopravdy“. Uvedené tři nároky jsou příznačné pro terapeutické využívání exprese v expresivní terapii. Jejím východiskem bývá postup, který nazýváme **expresivní experimentace** (Chrz, Nohavová, Slavík, 2015).

Expresivní experimentace je terapeutický nebo výchovný nebo umělecký postup založený na porovnávání, zkoumání a výběru různých výrazových alternativ či variant expresivního projevu. Jejím cílem je prozkoumat jeho účinnost s ohledem na kvality formy expresivního výrazu a zabývat se vztahem mezi změnou této formy a změnou její působnosti na recipienta.

Expresivní experimentaci používá hudební skladatel, když porovnává různé varianty tónů se záměrem vybrat nejčistší a nejpůsobivější melodii,

používá ji malíř, když vybírá určitý odstín barvy, který nejlépe vystihne pozorované místo v krajině, používá ji herec, který zkouší různé intonace hlasu pro tutéž větu ze scénáře s cílem co nejlépe vystihnout charakter své role. To všechno jsou umělecká využití expresivní experimentace.

Ve výchově nebo v terapii je cíl a smysl expresivní experimentace v lec-
čems odlišný oproti umění, protože nesměruje jenom k vyjadřovanému
tématu, ale týká se neméně i samotného autora. **Prostřednictvím expresivní experimentace se lze vracet k emocionálně působivým prvkům dané situace a k činnostem v režimu „jako“, jimiž byly emoce vyvolány, a zpětně je nahlížet – reflektovat v dialogu s druhými lidmi.** Z tohoto popisu je zřejmé, že při expresivní experimentaci lze takříkajíc „na vlastní kůži“ v herním režimu zkoumat přechody mezi psychickými modalitami. Emoce, které přitom člověk prožívá, jsou mnohdy pocítovány jako „skutečnější“ a působivější než emoce v každodenních situacích a jsou tím naléhavější, čím méně je člověk vůči situaci schopen poodstoupit do psychické distance. Pro terapii je to signál klientových nesnází spojených s mentalizací, s přecházením mezi psychickými modalitami, a tedy i výzva k soustředěné terapeutické pozornosti.

V uvedených souvislostech lze formulovat obecné pravidlo. Čím více musí být při expresivní experimentaci zaměřena pozornost na autorovy nesnáze s mentalizací a s přechody mezi psychickými modalitami, tím víc je daná situace terapeuticky angažovaná. Pokud naopak je expresivní experimentace provázena hlavně zaujetím pro expresivně vyjadřované téma a pro vztahy mezi autorským přístupem a kulturními kontexty, přiklání se spíše k výchově a s ní i k umění a kultuře. Tj. nikoliv k terapii v plném slova smyslu, ale k tzv. **filetickému pojetí** expresivní výchovy (artefiletika, muzikofiletika apod.; srov. Valenta, 2015).

Jak vidno, termín „expresivní experimentace“ ve svém obsahu shrnuje celý předcházející výklad a prakticky jej zakotvuje, jak jsme doložili na jednoduchých konkrétních příkladech. Současně je s oporou o tento termín možné vysvětlovat a zdůvodňovat, proč jsou expresivní terapie účinné při léčbě psychických a sociálních poruch založené na hře s charakterem uměleckých aktivit – dramatických, výtvarných, hudebních apod. Optikou expresivní experimentace je také možné objasňovat, v čem se expresivní aktivity ve „velkém“ umění anebo v umělecké výchově liší od terapie anebo od výchovy zaměřené na personální a sociální rozvoj dětí, žáků či studentů.

Literatura

- Bourriaud N. 2004. *Postprodukce*. Praha: Tranzit.
- Bullough E. 1995. Psychická distance jako faktor v umění a estetický princip. *Estetika*, 32(1), 10–30.
- Currie G.; Ravenscroft I. 2002. *Recreative Minds. Imagination in Philosophy and Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002.
- Červenka M. 2003. *Fikční světy lyriky*. Praha – Litomyšl: Paseka.
- Doležel L. 2003. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Eco U. 2004. *Meze interpretace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Fonagy P., Target M. 1996. Playing with reality II: The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of Psychoanalysis* 77(3), 459–479.
- Fonagy P., Target M. 2005. Model mentalizace podle Petera Fonagyho a Mary Target. In: P. Fonagy, M. Target, *Psychoanalytické teorie. Perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie* (273–284). Praha: Portál.
- Chrz V. 2013. Expres jako vtiskování signatury. In: J. Slavík, V. Chrz, S. Štech (Eds.), *Tvorba jako způsob poznávání* (223–248). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Chrz V., Nohavová A., Slavík J. 2015. Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv – aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica* 20 (3), 21–46.
- Osolobě I. 1987. Slovo jako exponát, jako hrdina a jako herecká postava. Enklávy divadla v jazyce a literatuře. In: *Žnak, systém, proces* (125–151). Bratislava: Veda, nakl. Slovenskej akademie vied.
- Piaget J., Inhelderová, B. 2014. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Ryan M.-L. 1991. *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Slavík J. 2005. Mezi fantazií a realitou v arteterapii. K Winnicottově koncepci potenciálního prostoru. *Arteterapie (časopis České arteterapeutické asociace)*, 2005, 3, 9 (březen), 20–27.
- Slavík J. 2006. „Pozor, medvěd“ aneb O problému zážitku hry v sémantice fikčních světů. In: Fridrich R., Fibiger M. *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích. (Sborník z mezinárodního semináře.)* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta – katedra bohemistiky a slavistiky, 84–99.

- Slavík J. 2009. Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! *Výtvarná výchova*, 49, č. 4, 11– 8.
- Slavík J. 2015. Artefletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. Dostupný z <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92>
- Slavík J., Wawrosz P. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Slavík J., Chrz V., Štech S. et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Valenta J. 2015. Osobnostní a sociální výchova jako obor „semi-expresivní“. In: Janík T. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy* (405–412). Brno: Masarykova univerzita.
- Vavřda V. 2005. *Otázky soudobé psychoanalýzy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Walton K. L. 1992. *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*. London: Harvard University Press.
- Winnicott D. W. 1953. Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, 24, 89–97.
- Winnicott D. W. 1971. *Playing and Reality*. New York: Basic Books.
- Zuska V. 2001. *Estetika*. Praha: Triton.

**M. Valenta
P. Humpolíček
a kol.**

Hra v terapii

Odpovědná redaktorka Marie Těthalová
Redakce knihy Eva Klimentová
Technická redaktorka Kateřina Tvrdá
Sazba Jan Hampl
Obálka Vladimír Zindulka
Foto na obálce archiv autorů
Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
jako svou 2936. publikaci.
256 stran. Vydání první, Praha 2017
Tisk Rentis, s. r. o.

Knihy Portálu si můžete objednat na adrese:
Portál, s. r. o.,
Klapkova 2, 182 00 Praha 8
tel.: 283 028 202, 283 028 203

na internetu: <http://obchod.portal.cz>
nebo e-mailem: obchod@portal.cz


portál

**M. Valenta,
P. Humpolíček a kol.**

Hra v terapii

Hra je již zavedeným terapeutickým prostředkem, který pomáhá odžít a zpracovat situace, které člověk prožil, případně mu pomáhá připravit se na věci, které ho čekají. Terapeutická hra má, stejně jako další léčebné nástroje, svá pravidla, indikace a kontraindikace, může být významným motivačním faktorem v práci s klientem a zároveň ji lze využít i při práci s klienty, kteří motivovaní nejsou, nebo je jejich motivace kolísavá. Hra je navíc nástrojem sebepoznání. Ostatně již nestor české dětské psychologie Zdeněk Matějček říkal, že lépe rozumět hře znamená lépe porozumět sami sobě.

Čtenář se v knize dozví, čím hra je, jak se vyvíjí v průběhu zrání jedince a jak se proměňovala terapie hrou. Praktické kapitoly jej zavedou do světa léčebné hry a herních terapeutů ve zdravotnických zařízeních. Kniha se dále věnuje terapeutickým možnostem při práci s nemotivovaným klientem, knihu uzavírá exkurz do gestalt terapie. Publikací prolínají četné příklady z praxe a také z historie hry a jejího využití v terapii.

Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., působí na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zabývá se dramatickou výchovou a psychopedií. V Portále se jako editor podílel na vydání *Přehledu speciální pedagogiky a Slovníku speciální pedagogiky*.

PhDr. Pavel Humpolíček, Ph.D., působí v Psychologickém ústavu FF MU Brno.

Spoluautory knihy jsou Mgr. Ivana Lištiaková, Ph.D., Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D., Mgr. Michal Růžička, Ph.D., Mgr. Alice Řezníčková, Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

ISBN 978-80-262-1190-7



9 788026 111907

www.portal.cz


portal