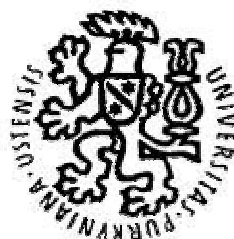


UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ

ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné kultury



Mgr. Jiří Závora

**Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost
bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dítěte.**

Teoretické základy salutogenetického využití
fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu

Doktorská disertační práce

Školitelka: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.,

Studijní program: P7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Teorie výtvarné výchovy

Zaměření projektu: výtvarně-psychologické aspekty sebereflexe

Ústí nad Labem

2009

PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří všem lidem, kteří mně dávají podporu a mají pro mě pochopení, zvláště pak mým rodičům a mým nejbližším. Jmenovitě děkuji mojí laskavé školitelce, Magdě Nišponské, a dále mým drahým kolegům, Miloši Michálkovi, Aloisu Kračmarovi, Vladimíru Šavlovi, Miladě Linhartové a Yvonne Lobos Chládkové. Uctivé děkuji obětavé Kamilce Řebíčkové za jazykovou spolupráci, Míše Urbanové za vřelou podporu a Petrušce Hornofové za bezbřehou pokoru a pomoc.

Zcela výjimečný dík skládám mým dětem a hlubokému duchovnímu poutu, které nás váže a z nějž vyvstala inspirace k mému zájmu o všechny děti na světě.

VĚNOVÁNO

Anně Závorové

ÚVOD	11
1. FILOSOFICKÁ VÝCHODISKA.....	15
1.1. Filosofická východiska projektu	15
1.1.1. Základní úvahy – jádro uvažování	15
1.1.2. Výchozí otázky projektu	15
1.1.3. Filosoficko-metodologický rámeček projektu	17
1.2. Filosofické ukotvení metody Fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu	18
1.2.1. Hermeneuticko-narativní komponenta.....	19
1.2.1.1. Hermeneutické, tedy kreativní porozumění pravděpodobnému	19
1.2.1.2. Kontextualita a reflexivita v PRVA	20
1.2.2. Fenomenologická komponenta	22
2. NÁSTIN SITUACE, ZE KTERÉ VZEŠLO TÉMA PROJEKTU	24
2.1. Neadekvátní péče o dítě v rodině	24
2.2. Salutogeneze - podpora odolnosti	26
2.2.1. Protektivní faktory	27
2.2.2. Rizikové faktory a individuální charakteristiky odolnosti	28
2.3. „Mohou učitelé“? – zákonné úpravy, intervenční systém, prevence a teorie tří paradoxů	30
2.3.1. Paradox první: <i>výhoda zjevného</i>	32
2.3.2. Paradox druhý: <i>krize nezjevného</i>	35
2.3.3. Paradox třetí: <i>přehlížení zřejmého</i>	36
2.4. Salutogenetické možnosti výchovy uměním.....	43
2.4.1. Artefiletika	45
2.4.2. Duchovní a smyslová výchova	46
2.4.3. Existenční pojetí výchovy uměním	47
2.4.4. Fenomenologická komunikace jako východisko i prostředek	47
2.5. Znepokojení dítěte jako hlavní předmět zájmu	50
2.5.1. Ranná vztahová zkušenost a znepokojivé emoce	51
3. METODA FENOMENOLOGICKÉ REFLEXE VÝTVARNÉHO ARTEFAKTU	54
3.1. Historická východiska a koncepční vymezení	54
3.1.1. Psychologická a psychoterapeutická východiska	54
3.1.1.1. <i>Tělesně zakotvené prožívání</i>	54
3.1.1.1.1. Vztah mysli a těla	55
3.1.1.1.2. Vnější a vnitřní základna mysli.....	55
3.1.1.1.3. Vnitřní a vnější významy v přítomném prožívání	57

3.1.1.1.4. Prožívání – vědění - jednání	57
3.1.1.2. Fenomenologicky pojatá arteterapie	60
3.1.1.2.1. Klíčové akty a způsoby zaměřování pozornosti	62
3.1.1.2.2. Akt vidění a akt tělesného pocíťování.....	62
3.1.1.2.3. Reflektivní podstata fenomenologické arteterapie a PRVA	64
3.1.1.2.4. Receptivní forma arteterapie a PRVA	65
3.1.1.2.5. Individuální arteterapie a individuální přístup ve PRVA.....	66
3.1.1.2.6. Role arteterapeuta a jeho vztah ke klientovi ve fenomenologicky pojaté individuálně organizované arteterapii	67
3.1.1.3. Psychodrama Jacoba Levi Morena	68
3.1.1.4. Rogersovský přístup	72
3.1.1.4.1. Aktualizační tendence a akceptace.....	72
3.1.1.4.2. Koncept kongruence.....	73
3.1.1.4.3. Indikace a psychoterapeutický proces.....	75
3.1.1.4.4. Koncept fenomenálního pole	76
3.1.1.4.5. Zaměření na přítomnost.....	77
3.1.2. Výtvarně výchovná východiska	78
3.1.2.1. Artefiletika Jana Slavíka	78
3.1.2.1.1. Prekurzory artefiletiky	78
3.1.2.1.2. Salutogenetický charakter artefiletiky	80
3.1.2.1.3. Mezi arteterapií a artefiletikou.....	82
3.1.2.1.4. PRVA mezi arteterapií a artefiletikou.....	83
3.1.2.2. Existenční koncept Zdislavy Holomíčkové	84
3.1.2.2.1. Existenční ohrožení člověka a života jako problém přečeňování modu stálosti	84
3.1.2.2.2. PRVA a existenční koncept Zdislavy Holomíčkové	85
3.1.2.3. Duchovní a smyslová výchova Marty Pohnerové	88
3.1.2.3.1. Přejímání identifikačních modelů jako odklon od žité reality	88
3.1.2.3.2. Od sociálního „Já“ k ekologickému „Já“	90
3.1.2.3.3. Zpomalení jako cesta k účasti na žité skutečnosti.....	92
3.2. Hermeneutický výklad základních konceptů metody PRVA.....	94
3.2.1. Charakter díla	94
3.2.1.1. Původ a evoluce artefaktu jako způsob jeho existence	94
3.2.1.2. Role náhody v procesu tvorby výtvarného artefaktu	97
3.2.1.3. Artefakt vlastní.....	98
3.2.1.4. K pravdivosti výtvarného projevu.....	100
3.2.1.5. Obsah a obsažnost artefaktu.....	101
3.2.1.6. Ke stylu výtvarného projevu	103
3.2.2. „Znepokojivá emoce“ tělesně zakoušená	106
3.2.2.1. Znepokojivá emoce jako artikulující činnost.....	107
3.2.2.2. Znepokojivá emoce jako „skutečný terén“ a pojem měkkého stylu	108
3.2.2.3. Strach a úzkost jako pojmy tvrdého stylu	110
3.2.2.4. Dvojí původ emoce podle H. Bergsona	111
3.2.3. Základní principy procesu PRVA	113
3.2.3.1. „Text“ PRVA - jednota hmotné složky a obsahu.....	113

3.2.3.2. Dvojí způsob reflexe artefaktu	114
3.2.3.3. Působení artefaktu	114
3.2.3.4. Vztahování	115
3.2.3.5. Vzájemnost „autor-jeho artefakt“ generuje „text“	116
3.2.3.6. Přímý vstup do eidetického prostoru „zevnitř“	117
3.2.3.7. Vůle k porozumění	118
3.2.3.8. Proces porozumění v PRVA a vzhled do prožívané skutečnosti	119
3.2.3.9. Konstitutivní aktivita jako předmět reflexe.....	122
3.2.3.10. Dobré pojmenování.....	122
3.2.3.11. Porozumění smyslu	124
3.2.3.12. Průvodci procesem porozumění.....	125
3.2.3.13. Teorie změny.....	126
3.3. Charakteristika PRVA	129
3.3.1. Indikace	130
3.3.2. Cíle a účinnost PRVA	130
3.3.3. Základní uspořádání PRVA	132
3.3.4. Účinné faktory PRVA.....	132
4. VÝZKUMNÝ PROJEKT	134
4.1. PRVA jako metoda introspekce.....	135
4.1.1. Introspekce jako metoda výzkumu.....	135
4.1.2. Stručná teoreticko-kritická analýza stavu výzkumu v dané tematické oblasti a souhrn východisek.....	136
4.1.3. Konkrétní postup introspekce v PRVA.....	138
4.1.4. Pět fází PRVA.....	139
4.1.4.1. Metodická poznámka k závěru PRVA a pokračování procesu sebepoznání	144
4.2. Metodologický rámec.....	145
4.2.1. Etické zásady výzkumu.....	145
4.2.2. Výzkumné otázky a cíle výzkumného projektu	147
4.2.3. Základní metodologické vymezení	149
4.2.3.1. Předmět výzkumu.....	149
4.2.3.2. Výsledky výzkumu.....	150
4.2.3.3. Metoda výzkumu.....	151
4.2.3.4. Design výzkumu.....	152
4.2.4. Výzkumný formát „A-výzkumu“ a charakteristika „B-výzkumu“.....	153
4.2.4.1. Výzkumný formát „A-výzkumu“	153
4.2.4.2. Charakteristika „B-výzkumu“.....	153
4.2.5. Přípravná část, předvýzkum (A-výzkum).....	155
4.2.5.1. Aplikační část A-výzkumu.....	155
4.2.5.2. Nástroje a prostředky A-výzkumu včetně předvýzkumu.....	156
4.3. Realizace výzkumu a analýza situačně podmíněných změn	158
4.3.1. Průběh přípravné části – předvýzkumu (A-výzkum)	158

4.3.2. Vytváření artefaktů pro aplikaci PRVA	160
4.3.2.1. Základní instrukce pro samotnou tvorbu artefaktů	161
4.3.2.2. Reflexe tvorby artefaktů prostou zpětnou vazbou	161
4.3.3. Průběh PRVA – aplikační část A-výzkumu	162
4.3.3.1. Popis tvorby údajů.....	162
4.3.3.2. Analýza transkripce.....	162
4.3.3.3. Analýza zpracování údajů	163
4.3.4. Průběh B-výzkumu.....	164
4.3.4.1. Popis tvorby údajů.....	164
4.3.4.2. Analýza zpracování údajů	164
4.4. Výsledky a diskuse	166
4.4.1. Výsledky přípravné části - předvýzkumu (A výzkum)	166
4.4.1.1. Výsledky vyhodnocení dotazníku CMAS.....	166
4.4.1.2. Výsledky referenční rodičů a zadavatelky	167
4.4.2. Výsledky A-výzkumu	168
4.4.2.1. Nalezené významové jednotky a základní kategorie	168
4.4.2.2. Hlavní kategorie	170
4.4.2.2.1. <i>Odpořď na 1. výzkumnou otázku</i>	171
4.4.2.2.2. <i>Odpořď na 3. výzkumnou otázku</i>	172
4.4.2.3. Výsledky reflexe po aplikaci PRVA	173
4.4.2.3.1. <i>Odpořď na 2. výzkumnou otázku</i>	173
4.4.2.4. Validizace prostou zpětnou vazbou	174
4.4.3. Výsledky B-výzkumu	175
4.4.3.1. Nalezené významové jednotky a základní kategorie	175
4.4.3.2. Nalezené základní kategorie výpořďi z 12.2.2009 a jejich vztah k hlavní kategorii.....	175
4.4.3.2.1. <i>Odpořď na 4. výzkumnou otázku – 1. část</i>	176
4.4.3.3. Nalezené základní kategorie výpořďi z 24.4.2009 a jejich vztah k hlavní kategorii.....	177
4.4.3.3.1. <i>Odpořď na 4. výzkumnou otázku – 2. část</i>	178
5. ZÁVĚR.....	179
LITERATURA:	182
SUMMARY:	199
ZUSAMMENFASSUNG:	200
PŘÍLOHA	201

Abstrakt:

Fenomenologická reflexe autentického výtvarného artefaktu je nedirektivní metodou umožňující bezpečné zacházení se znepokojivými emocemi jedince v rámci salutogenetické podpory protektivních faktorů. Úroveň teoretického modelování dosahuje funkčního minima ve prospěch evokace a udržení přímé prožitkové účasti reflektovaných jevů a jejich autentické tematizace. Znepokojivá emoce je přiváděna do vědomí vztahováním se k vlastnímu artefaktu v prožitkovém, přítomnostním kontinuu. Emoce je tematizována na úrovni tělesného prožívání, čímž dochází k posunu v prožívání a z dlouhodobějšího hlediska ke změně na osobnostní úrovni.

V projektu jsou zodpovězeny základní otázky funkčnosti metody. Za výzkumnou metodu byla zvolena introspekce, za předmět výzkumu pak tělesně zakotvené prožívání v průběhu aplikace PRVA.

Klíčová slova:

fenomenologická reflexe, reflexe vztahem, tělesně zakotvené prožívání, výtvarný artefakt, eidos, logos, znepokojivá emoce

Abstract:

The Phenomenological reflection of an authentic visual artifact represents a non-directive method enabling, in the framework of the salutogenetic support of individual protective features (framework: hardiness, resilience and sense of coherency), to cope with disquieting emotions. The functional viability of the method, confirmed at the theoretical modelling level, consists in evocating and maintaining a direct experience of the reflected phenomena and their authentic thematic representation. In the course of an actual experience, the disquieting emotion is made aware through relating it to the artifact in question. In this way, the emotion is thematized at the level of somatic experience, its character „felt shift“ and a long term personality change occurs. The aim of the project is to assess the various aspects of the functional viability of introspection as the underlying approach. It is applied for examining the somatic experience in the course of phenomenological reflection of visual artifact as the chief object of study.

Key words:

Phenomenological reflection, Relationally mediated reflection, Somatically ground experience, Visual artifact, Eidos, Logos, disquieting emotion, Child's psychic life, Salutogenesis, Pathogenesis;

Abstrakt:

Die Phänomenologische Reflexion eines authentischen visuellen Aktes ist eine deskriptive Methode, die einen gefahrlosen Umgang mit erregenden Emotionen eines Individuums im Rahmen salutogenetischer Förderung von Charakteristika desselben, v. a. Widerstandsfähigkeit und Beständigkeit, ermöglicht. Die funktionale Anwendbarkeit der Methode, festgesetzt auf dem Niveau der theoretischen Modellierung, besteht in der Evokation und der Aufrechterhaltung einer direkten Erfahrung reflektierter Phänomene und ihrer Thematisierung durch das Individuum selbst. Eine erregende Emotion wird durch die Referentialität auf den eigenen Akt im gegenwärtig erlebten Kontinuum ins Bewusstsein gerückt. Die Emotion wird auf der Ebene des leiblichen Erlebens thematisiert, wodurch es zu einer Verschiebung im Erleben und auf längere Sicht einer Veränderung auf der Persönlichkeitsebene kommt.

In diesem Projekt werden grundlegende Fragen zur Funktionalität der Methode geklärt. Auf leibliches Erleben während der Anwendung von PRVA als Forschungsobjekt wird als -methode die Introspektion angewandt.

Schlüsselwörter:

Phänomenologische Reflexion, Reflexion mittels Beziehung, leibliches Erleben, visueller Akt, eidos, logos, erregende Emotion

Úvod

Jak bude patrné v celé této práci, přistupuji ke zpracování tématu způsobem, jímž se hlásím k hermeneuticko-fenomenologické myšlenkové tradici, která je v nynějším pojetí věd o člověku chápána jako synonymum kvalitativního přístupu v současné vědě (MIOVSKÝ, 2006; HROCH, 2000, 2003; BLECHA, 1996...). Tento přístup mně mimo jiné umožnil uchopit zvolené téma v širších kontextech a mezioborových konsekvencích. Ale především: byla mi v rámci tohoto přístupu dána „možnost popsat“, co jsem měl „možnost poznat“, čemu jsem měl „možnost porozumět přímo“ - „pobýváním u věci samé“. Pobýváním nemíním jen fenomenologický přístup k věci, nýbrž i letitou praxi, která mně umožnila najít odůvodněnou cestu k pojednávané „metodě“.

Celá práce pojednává o Fenomenologické reflexi výtvarného projevu člověka (**P**henomenological **R**eflection of **V**isual **A**rtifact, dále jen PRVA), za jejímž horizontem je ovšem obzor dalších možností fenomenologické reflexe *žité skutečnosti* vůbec. Tím poukazují nikoliv na instrumentální šíři užití „nějaké metody“, jako spíše na filosofický (fenomenologický) způsob života, a je-li řeč o dětech, pak též o vedení k tomuto způsobu vnímání, uvažování, jednání, chování – bytí. Filosofický způsob života není něčím mimo realitu, něčím nepraktickým, co lze uplatnit „jen“ v akademickém prostoru. Není to ani „...odvrácení se od skutečnosti do svého vlastního nitra, nýbrž spíše obrácení vlastního nitra skutečnosti ve zjevnost“ (NEUBAUER, 2001:20)

Praktičnost filosofického způsobu „vidění světa“, jeho reflexi, se pokouším zobrazit právě v pojednávané metodě, jejíž klinický dopad je řešen ve výzkumné části projektu. Metoda PRVA zachází se znepokojivými emocemi člověka tak, aby umožnila **změnu chápání resp. uchopování jevů individuální skutečnosti plným využíváním možností, které žitá skutečnost nabízí**. Když člověk

uvažuje o vlastním životě, má ve vědomí uspořádání skutečnosti tak, jak ji míní a přijímá a též jak se **jí umí smysluplně proměňovat**. Proto filosofický způsob vidění světa je souladný s fenomenologickým chápáním světa, které PRVA podporuje (ZÁVORA & NIŠPONSKÁ, 2008). *„Povrchní pohled končí u skutečnosti jako u „tvrdé reality“.* *Rezignace před ní označuje sebe jako „střízlivý realismus“.* *Z jeho hlediska je filosofickému způsobu života právem vyčítán nedostatek realismu, nedostatek smyslu pro skutečnost, což střízlivým realistům – lidem tohoto světa – připadá jako zvrácenost. Avšak zevnitř viděno, tento nedostatek respektu před fakticitou, jímž se filosofický způsob myšlení vyznačuje, není důsledkem odvrácení pohledu, nýbrž důsledkem vhledu pod povrch skutečnosti, k jádru věci...“* (NEUBAUER, 2001:21)

Filosofický způsob vidění světa je navíc potřebou, je péčí o udržení propojenosti člověka se světem v jednotném dramatu života, *„...je péčí o duši v její vlastní podstatě a v jejím živlu.“* (PATOČKA, 1992:66, KRÁSA, 2008). **A proto, pokud je výchozím problémem tohoto disertačního projektu duševní život dítěte a člověka a jeho odklon od žité reality, pak trvalejší změnu ve prospěch kvality a zdraví duševního života může zaručit jedině učení se filosoficky být: permanentně přitakávat životu v účasti na žité realitě, která se člověku zjevuje v poznání a především ve smyslu.**

Hloubka pochopení skutečnosti je pak závislá na houbce sebe-pochopení, protože skrze vztahování se k sobě (reflexi) se vztahujeme ke všemu ostatnímu. To je založeno na předpokladu, že najdeme-li smysl věci, najdeme věc samotnou, její povahu, která odkazuje k celkovosti a její rozmanitosti (skutečnosti) tak, že ji nově pořádá.

Veškeré myšlenky, které touto prací prezentuji, proto vycházejí z obecného principu **vztahování se člověka ke světu a skutečnosti**

založeném na reflexivní povaze poznání, a tedy vztahování se k sobě samému.

A nemohl bych hovořit o této problematice, kdybych neměl na paměti především její filosofické zakotvení, protože „...*pouhé ověřování logických souvislostí uvnitř určitého systému výpovědí, nemá průkazní hodnotu a neříká nic o vztahu ke skutečnosti.*“ (CLASSEN, 2003:15).

V celé práci je kladen důraz především na *filosofické předpoklady* a jejich *základní principy*, z nichž pojednávávaná metoda, a tedy i celý projekt, vychází. Ano, cílem práce je sice pojednat o metodě reflexe výtvarného projevu, avšak nikoliv o metodě-konstrukt. Za meta-princip této práce považuji učinění záznamu o tom, „*co se děje*“ a „*jak se to děje*“ s přiměřeným výkladem. **Pak PRVA, coby metoda, je chápána čistě jako možnost, jak využít určitého jevu s důrazem na přítomnost a skutečnost a s ohledem na člověka.**

Až při sepisování práce jsem si uvědomil, že za jediného „pravého výzkumníka“ lze považovat jediné autora artefaktu (dítě či dospělého), protože jen ten se skutečně dotýkal jevů tak, že do nich *ustupoval zevnitř*, uchopoval jejich smysl, a tedy i jejich bytostnou povahu. Moje role je podpůrná, přičemž umožňující podat zprávu „o“ tom, jak takový proces v rámci fenomenologické reflexe autentického výtvarného artefaktu probíhá a čím je specifický. Tímto je zároveň spoluvysloven i etický rámec PRVA a etické konsekvence triády „*autora díla – jeho artefakt – průvodce procesem reflexe*“¹, kde v roli průvodce je kdokoliv, kdo umožní autorovi spoluvytvořit prostor a ukázat cestu „*nalézání smyslu*“.

Disertační práci jsem v koherentním rámci dvou základních oborů, výtvarné výchovy a psychoterapie, standardně uspořádal do dvou

¹ o triádě bude pojednáno v dalších kapitolách této disertační práce

fundamentálních částí. První z nich utváří teoretický rámec: první kapitola se zabývá filosofickými východisky celého projektu a metody PRVA. V kapitole druhé rámcově naznačuji situaci (stav zmíněných oborů ve vztahu k řešené problematice), ze které vzchází téma disertační práce, a tedy i samotná metoda PRVA, která je, hermeneuticky vzato, odpovědí vzešlou z této situace. Třetí kapitola je věnována ustavení metody PRVA, resp. jejímu teoreticko-filosofickému ukotvení v konsekvencích psychologie, psychoterapie a výtvarné pedagogiky. Druhou část třetí kapitoly jsem věnoval hermeneutickému výkladu základních konceptů PRVA. Třetí částí této kapitoly podávám strukturovanou charakteristiku metody PRVA.

Druhá polovina disertace je výzkumná a jsou jí věnovány kapitoly čtvrtá a pátá. V kapitole čtvrté jsou vymezeny základní výzkumné otázky, metoda a design užitého výzkumu aplikovaný na konkrétní kasuistiky, včetně výsledků. V kapitole páté je provedena diskuse výzkumných závěrů a závěr.

Pro samotný styl psaní a odborný jazyk jsem se rozhodl použít tzv. *ich-formu*, která, podle mého názoru, lépe odpovídá charakteru kvalitativně pojatých projektů. Při samotném psaní jsem se držel zásad a požadavků kladených metodology na tento druh vědecké práce (např. SILVERMANN, 2005; ŠESTÁK, 2000; ECO, 1997; THOMPSON, 1994).

1. FILOSOFICKÁ VÝCHODISKA

1.1. Filosofická východiska projektu

1.1.1. Základní úvahy – jádro uvažování

Zvolené téma se ukázalo být (nejen) pro svoji mezioborovost mimořádně komplikované. A protože jsem se rozhodl uchopit je v kvalitativním přístupu, považuji za vhodné začít u *jádra* svého vlastního *uvažování* nad „věcí“. Forma tohoto jádra je tvořena *výchozím* problémem projektu a z něho přirozeně plynoucími *základními otázkami*. **Výchozím problémem** je zde **odklon dítěte od žité skutečnosti**. Z tohoto problému pak vyvstává **výchozí předpoklad**, že se **zmíněný odklon se manifestuje ve výtvarném projevu dítěte**. Základní otázka se pak táže po **možnosti ovlivňování tohoto odklonu** prostřednictvím expresivní techniky, založené na fenomenologických a hermeneutických základech.

„Výtvarně projevěný“ odklon od žité skutečnosti je jak poukazem na hlubokou *provázanost duševního života dítěte s jeho výtvarným projevem*, tak na *možnosti porozumění jevům duševního života dítěte* využitím zmíněného vztahu, zmíněné „*vzájemnosti*“.

1.1.2. Výchozí otázky projektu

Mezi výchozí badatelské otázky, které vyvstaly z problému, není třeba zahrnovat notoricky známou a probádanou *provázanost dětské tvorby a hry s duševním životem dítěte*, ba ani otázku obecné možnosti *využití výtvarného projevu dítěte ke komunikaci s dítětem, porozumění dítěti, výchově, diagnostice a psychoterapii*. Tato

problematika byla v historii zkoumána z mnoha úhlů pohledu v různých přístupech, především ale reduktivními metodami.²

Víceslovným označením: „odklon od žité skutečnosti“, je v rámci tohoto projektu míněno neporozumění vlastní subjektivní skutečnosti (individuální skutečnosti jedince). Pakliže dítě nerozumí své vlastní, subjektivně nahlížené skutečnosti, dochází k narušení volného prožívání a v důsledku toho též k narušení rovnováhy, kterou lze dobře uchopit teoretickým konstruktem triadického paradigmatu: *prožívání-vědění-jednání* (GIORGI, 1994; MOUSTAKAS, 1994).

Širší výchozí otázka tohoto doktorského projektu tedy zní:

Jaká je možnost optimální reflexe výtvarně projeveného odklonu od žité reality vzhledem a s ohledem k duševnímu zdraví dítěte?

Výchozí otázky, jež spoluutvářejí *jádro* mého *uvažování* nad tématem zvolenou problematikou, vyžaduje takové filosofické ukotvení, které vytvoří smysluplný prostor pro její zodpovězení.

² od prvních studií E. Cooka a C. Ricciho, z konce 19. stol. přes širokou plejádu badatelů pedagogů i psychologů; známé psychol. studie Perezovy, Preyerovy, Luquetovy, Barnesovy, Baldwinovy, Sullyho, Kerschesteinerovy, Claparédovy, Swensenovy, Jusova, Vygotského, Ignatjeva... u nás především práce Jiráskovy, Matějčkové, manželů Švancarových, R. Konečného... ve výběru reprezentativních psychol. studií kvalitativních: BUCK, 1948a; Bell, 1948; MACHOVEROVÁ, KELLOGGOVÁ, 1970; 1949; HAMMER, 1960; JOLLES 1971; DiLEO, 1983; PALMER 1983; KOPPITZOVÁ, 1984;... kvantitativních: GOODENOUGHOVÁ, 1926, 1928; VANE a EISEN, 1962; HARRIS, 1963; SEHRINGER, 1963; HOROWSKI 1970; BURNS a KAUFMAN, 1972; COX, 1993;... ve výběru reprezentativních syntetických výtvarně-pedagogicko-psychologických prací: ČÁDA, 1902; ŠVARC, 1918; SVOBODA, 1930; BÜHLER, 1939; ARNHEIM, 1954; CHLUP, 1964; EHRENZWEIG, 1967; READ, 1967; PIAGET, 1968; LOWENFELD, 1987; LOWENFELD & BRITTAIN, 1987; UŽDIL, 1988; POHNEROVÁ, 1992; DAVID, 1993; SLAVÍK, 1997; ČAČKA, 1999; BROŽEK, 2002; SLAVÍK & WAWROSZ, 2004;...a další

1.1.3. Filosoficko-metodologický rámec projektu

Podstata pojednávané metody Fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu je založena na přirozené možnosti duchovního zření vlastního artefaktu, kdy věc přestává být věcí, protože s ní autor vstupuje do vztahu, resp. se k ní vztahuje: *nerozlišitelně a najednou reflektuje vše co je artefaktem zahrnuto* (BUBER, 2005). Proto jsem přesvědčen, že nemohou být ani téma ani metoda PRVA ukotveny v reduktivních přístupech a metodách zkoumání, typických spíše pro nomothetické vědy³ (RICOEUR, 1975, 1997, 1985).

Filosofická východiska projektu, formující vhodné metodologické uchopení, nalézám v *restitutivním přístupu humanistické vědecké tradice*, který v konsekvencích současnosti klade perspektivní důraz na *autenticitu osobnosti* ve vztahu ke světu, možnost *tvořivé participace na životě, duševní zdraví a kvalitu života* a na *neredukované porozumění smyslu* (BORECKÝ, 2005:14, 280). Filosoficko-metodologickým rámcem, vycházejícím ze zmíněné tradice, se hlásím ke **kvalitativnímu myšlenkovému proudu ve vědách o člověku**, za jehož hlavní evropské, filosoficko-historické zdroje jsou obecně považovány **fenomenologie a hermeneutika**. Z těchto zdrojů též vychází současná kvalitativní metodologie (HROCH, 2000, 2003; MIOVSKÝ, 2006:42-43; MYERS, 1999).

³ z původního Windelbaudova členění věd na *nomothetické* a *idiografické*

1.2. Filosofické ukotvení metody Fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu

(dále jen PRVA – Phenomenological Reflection of Visual Artifact)

Ze základních filosoficko-historických zdrojů kvalitativního přístupu ve vědách o člověku, *fenomenologie a hermeneutiky*, vychází též specifické myšlenkové směřování při filosofickém ukotvování metody PRVA. Pojednávávaná metoda je metodou reflexivní, tedy *objevující a utvářející* (in-formační⁴), proto *transformační*, a z hlediska toho „*kdo zkoumá co a jak*“ (autor svůj artefakt) *participační*.

Základní filosofická východiska musí být zároveň základními východisky metodologickými. Už z podstaty funkce metody, která je *způsobem využití možností*, jež nabízí žitá skutečnost⁵, utváří filosoficko-metodologický rámec dvě komponenty: *hermeneuticko-narativní a fenomenologická*.

Záměrně se podržím tohoto, vpravdě poněkud rigidního, členění na stavební kameny *hermeneuticko-fenomenologické myšlenkové tradice*⁶ z perspektivy jejího vývoje, protože to považuji za přehledné pro vymezení filosofických předpokladů metody PRVA.

⁴ „*if-formatio*“ – vnitřní utváření

⁵ Bergsonova teze o žité skutečnosti jako zdroji možností (BERGSON, 1919)

⁶ v současném pojetí věd o člověku je „hermeneuticko-fenomenologické myšlenkové tradice“ chápána jako synonymum *kvalitativního přístupu v současné vědě* (MIOVSKÝ, 2006; HROCH, 2000, 2003; BLECHA, 1996...)

1.2.1. Hermeneuticko-narativní komponenta

1.2.1.1. Hermeneutické, tedy kreativní porozumění pravděpodobnému

Z hermeneuticko-narativního přístupu se do metody PRVA promítá důraz na *porozumění* (komprehenzi) narozdíl od *vysvětlování* (explanaci) (ILYRICUS, 1567; DILTHEY, 1901; VICO, 1991; GRONDIN, 1997; HUSSERL, 1972; HEIDEGGER, 1996; RICOEUR, 1997; GADAMER, 1972; ...a další). Vysvětlování ve smyslu hledání kauzálních relací a logiky je zde nahrazeno porozuměním: *nalézáním souvislostí a smyslu*.

Hermeneutické zkoumání je podle Friedricha Schleiermachera, který je považován za autora tzv. hermeneutického kruhu⁷, *kreativním procesem*, při němž je třeba se přesunout do vnitřního duševního prostoru autora zkoumaného textu⁸. Textem může být psaný dokument, člověk sám, jednání člověka, výtvarné dílo, ale též vztah člověka k někomu či něčemu atd. (GADAMER, 1972, 1999b). A právě tvořivý aspekt hermeneuticko-narativního zkoumání vlastně odkazuje k porozumění *eidetickému*.

Tím se dostávám k prvnímu bazálnímu konceptu pojednávané problematiky, který budu uchopovat v hermeneutickém pojetí Zdeňka Neubauera (2001). Ten nazývá **vnitřní prostor jsoucen a jevů *prostorem eidetickým* - „...prostorem sdílení podob a podobností“** (s. 192), jež je **zdrojem porozumění** těchto podob: tváří, živých tvarů, obrazů a soch...“ (s. 95).

⁷ v současné terminologii je užíván pojem „hermeneutická spirála“: slouží k porozumění kontextu, který umožní pochopit jednotlivosti, díky čemuž dojde zpětně ke kvalitativnímu a kvantitativnímu posunu chápání kontextu; rozdíl od herm. kruhu lze vnímat ve zdůraznění vertikality a divergence spirály

⁸ „text“ od textere = zaplétám

1.2.1.2. Kontextualita a reflexivita v PRVA

Giambattista Vico (1991), kladl důraz na výzkumnou práci s fenomény v jejich přirozeném výskytu a tzv. *skutečné poznání* spatřoval v úkolech: *rozpoznat to, zda jev skutečně existuje, prokázat v jakých souvislostech jev existuje* (kontextualita) *a co vedlo ke vzniku, případně zániku jevu* (procesuálnost a dynamika).

Jak *výtvarný proces*, tak především *fenomenologická reflexe vzniknuvšího díla*, jsou prostorem přirozeného výskytu jevů a společně s autorem utváří plně konzistentní kontextualitu; není třeba nijak zvlášť dokazovat a zdůvodňovat její obecný epistemologický význam (SKLAKOVÁ, 1992; PEŠKOVÁ, 1995; ROGERS & ROGERS, 1997; ČERMÁK, 1998; HELLER, 1998; SMĚKAL, 1998...). Jako hlavní argument poslouží samotné *zaměření na přítomnost*, ve kterém se celý *proces fenomenologické reflexe artefaktu* odehrává. Primární je si uvědomit význam (jakékoliv) byť drobné komponenty procesu (příčiny), která může vést v principu cirkulární kauzality k rozsáhlým důsledkům, jak ukazuje na jevu tzv. Motýlího efektu⁹ James Gleick (1996) a další autoři zabývající se teoriemi chaosu (např. PRIGODINE, 2001; BINNIG, 1992, atd.).

Zaměření na přítomnost, o kterém je zde řeč, zajišťuje, že je na zkoumané jevy nahlíženo jako na *jedinečné* a především *neopakovatelné*. Metodologické hledisko tyto dvě typicky idiografické vlastnosti jevů postuluje jako zásadní pro proces PRVA. Důraz na přítomnost je zde kladen z dalšího, mnohem závažnějšího důvodu: z hlediska *vztahování se k artefaktu*. Tento problém, zdá se, je věčným předmětem diskusí teoretiků umění, výtvarných pedagogů, psychologů umění, arteterapeutů a dalších, kteří artefakt ve vztahu k přítomnosti vnímají jako dílo člověka ve vztahu k časovosti. V tomto světle je pak artefakt jednou „stár a mrtev“, podruhé „věčně

⁹ tento pojem poprvé užil Edward Lorenz 29.12.1979 na své přednášce „*Predictability: Does the flap of the butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas?*“ přednesené na zasedání Americké asociace pro pokrok ve vědě ve Washingtonu, USA.

živý“. Vstup do eidetického prostoru vztahem je v pojetí Martina Bubera (2005) bezčasý, protože přítomný¹⁰, neboť „*přítomnost povstává jen proto, že se zpřítomňuje Ty. „Já“ základního slova „Já-ono“, tedy „Já“, jehož protějškem není „Ty“, nýbrž které je obklopeno množstvím obsahů, má jen minulost... Přítomnost není prchavá a pomíjivá, nýbrž ustavičně přítomná a trvalá*“ (s.45).

Kvalitativní výzkum počítá s tím, že fenomény mohou být, ba dokonce jsou, různými lidmi vnímány odlišně „...*v různých kvalitách a rovinách*“ (MIOVSKÝ, 2006:17). Proto jsem v jádru svého uvažování vyšel vstříc této skutečnosti a ponechal jsem *aktivitu porozumění* (zkoumání), ve specificky pojaté fenomenologické reflexi (procesu zkoumání), autorovi artefaktu. To je do značné míry velmi výhodné; je tím z velké části ošetřena *reflexivita*, kterou je třeba při aplikaci kvalitativních metod zkoumání vzít cíleně v potaz a která je snad nejčastějším tématem kritiků kvalitativního přístupu. Náleží-li *aktivita porozumění* jevu autorovi artefaktu, a je-li tato aktivita „*vzájemnosti*“¹¹, pak dojdeme k tautologii, že proces takového typu reflexe má skutečně reflexivní povahu. To znamená, že autor (výzkumník) vstoupí do procesu, nechá se jím kýženě ovlivňovat a zároveň jej docela přirozeně ovlivňuje. Z tohoto důvodu je v procesu participačního porozumění cílené sledování *reflexivity* nesmyslné a nadbytečné.

Jak bude doloženo ve výzkumné části tohoto projektu, výtvarný projev, coby celistvý projev člověka, ohlašuje a zpřítomňuje celistvé emoce a fenomenologická reflexe výtvarného projevu¹² je dokáže „*přivést do vědomí*“ (DILTHEY, 1901) a v rovině tělesného prožívání s nimi bezpečně zacházet.¹³ Tím jsou tyto emoce ověřitelné přímým

¹⁰ blíže viz kap. 3.2.

¹¹ tzn. „vztahem“, kterým autor vstupuje do díla, resp. dílo do něj, a nikoliv že „jen“ dílo zakouší, tedy pouze „...*ohmatává povrch věcí...*“ (BUBER, 2005:38)

¹² „výtvarný projev“ je zde považován za synonymum artefaktu

¹³ Je zde využíváno fenoménu tělesně zakotveného prožívání, v našem případě „vzájemnosti“ (vztahu) s „výtvarně projeveným“; porozumění prožívaného významu (felt sense) a následným

prožitkem¹⁴, a proto má smysl se jimi zabývat¹⁵ (HEIDEGGER, 1996, GADAMER, 2003).

Jak je patrné, v hermeneuticko-narativní komponentě východisek PRVA a jejím metodologickém vymezení jsem vycházel z původních, zásadních myšlenek jak duchovědné (Dilthey, Schleiermacher,...), tak existenciální hermeneutiky (Heidegger, Gadamer,...).

1.2.2. Fenomenologická komponenta

Fenomenologický přístup jde naproti uvažování o pojednávané metodě PRVA svým důrazem na *uchopení jevů bez vztahu k nějaké explikativní teorii* (Brentano, James, Husserl, Heidegger, Binswanger, Boss, Minkowski, Bachelard...). Základní kořeny fenomenologické komponenty přístupu nalézám v Husserlově fenomenologii a Heideggerově fundamentální ontologii: za centrum lidské zkušenosti je považováno *vědomí* a k fenoménům (v jejich smyslu) je přistupováno *pod aspektem skrytosti či odkrytosti* (HUSSERL, 1950, 1972, 1968; HEIDEGGER, 1996).

Smysl a skutečnost jsou ve fenomenologickém přístupu a metodě dány *intencí vědomí*, v němž jsou ustaveny „já“ i svět (HUSSERL, 1968). To znamená, že namísto výpovědi o „věcech“, které by měly být nezávislé na reflektujícím, je pozornost přenášena na výpovědi o „věcech“ – jevech, které jsou předměty vědomí reflektujícího. V tom také spočívá fakt, že hovoříme-li o introspekci ve fenomenologickém pojetí, *jedná se o reflexi*: výstupem nám nejsou data vědomí, nýbrž *obecný smysl určitého vědomí* (NEUBAUER, 2001).

kontinuálním změnám v prožívání na základě prožívaného posunu (felt shift) a tzv. „*dobrému pojmenování*“ (dosažení afektivně-kognitivní kongruence). Blízké principy najdeme v metodě tělesného zakotvení (HÁJEK, 2002) focusingu (GENDLIN, 1978/2003) a satiterapii (FRÝBA, 1992/1993); blíže viz kap. 3.1.1.1.

¹⁴ záměrně jsem použil výrazu „prožitek“, pro jeho přítomnostní povahu; lze ji v češtině vnímat oproti pojmům: „zážitek“ a „zkušenost“, které se neváží k přítomnému prožívání (podle: JIRÁSEK, 2004)

¹⁵ jak bude pojednáno v dalších kapitolách: „potkat emoci přímo a dobře ji pojmenovat“

Rozmanitost celku, po jejímž zachování volám, nemůže být zvolenou metodou redukována, pakliže vyjdeme z onoho základního Husserlova předpokladu, že jsou duševní souvislosti prožívány a spojeny *v jedinou souvislost duševního života*, jak tvrdil již Wilhelm Dilthey (1901). Tento předpoklad je založen na faktu, že *bezprostřední zkušenost nelze dále dělit a převádět do jiné podoby*: zachytit v jiné modalitě (BRENTANO, 1973, 1982).

Uvedené předpoklady společně s faktem, že je *vědomí stále něčím naplněno*¹⁶ (JAMES, 1890), vymezují teoreticko-metodologický rámec přístupu k reflexi, jejímž fundamentem a způsobem je „vzájemnost“ (vztah) „autor-jeho dílo“ (BUBER, 2005) tak, jak ji tento projekt vymezuje.

¹⁶ Jamesův pojem „proud vědomí“ (*stream of consciousness*)

2. NÁSTIN SITUACE, ZE KTERÉ VZEŠLO TÉMA PROJEKTU

Základní úvahy vycházejí ze situace v ČR. Na ni se odkazují a obracím při odůvodňování praktické smysluplnosti metody PRVA. Neprovádím zde analýzu výchozí problematiky co do její referenční šíře. Pokouším se o uchopení podstaty. Pohled, který zde prezentuji, záměrně omezují na „dítě“, ačkoliv jsem si vědom i dalších možných pohledů jako např. na rodinu, rodiče, učitele atd.

Hledisko, v jehož centru stojí dítě, pak vztahuji k tomu, jak je problematika „dítě a jeho duševní zdraví“ tradičně společností chápána a rozuměna: *z jakého úhlu pohledu k této problematice přistupuje „krizová intervence“, čeho chce dosáhnout a čeho dosahuje, jak řeší závažné případy (dítě v ohrožení), a jak přistupuje k prevenci.* Kritikou dosavadního přístupu dospívám k návrhu řešení, které se snažím diskutovat jako reálné a možné co do naplnění právě školou.

2.1. Neadekvátní péče o dítě v rodině

Téma tohoto projektu vzešlo z širokého kontextu mnoha různých jevů, o nichž „západní“ společnost sebe sama řadu let bohatě informuje, a to jak odborným, tak neoborným jazykem. Člověk současnosti se dozvídá z televize, rozhlasových zpráv, internetu, časopisů i knih o neblahých událostech v životě dětí¹⁷. Některé příčiny jsou známé, pojmenovatelné a týkají se především toho, čemu dětská klinická psychologie říká **neadekvátní péče o dítě** (ŘÍČAN a kol., 2006:287): *od nevhodného výchovného stylu v rodině, neadekvátních podmínek života dětí (deprivace emoční a podnětová), přes násilí, nejrůznější druhy týrání až po sexuální zneužívání či*

¹⁷ v češtině nejznámější autentické příběhy dětí: JÄCKEL, 1995; HAYDEN, 2008; GREGORY, 2006; ŠTEFKOVÁ, 2008; PELZER, 2007, 2001, 2000...

dokonce vraždu dítěte. Některé příčiny nelze snadno pojmenovat, protože jsou tak blízko samotnému charakteru lidské společnosti.

Ať už lidé více či méně rozumí vybraným jevům života dítěte vychovávaného nevhodným stylem, dítěte v náročné životní situaci, v krizi, ohrožení a traumatu, **v převážné většině případů považují zmíněné jevy za patologii, kterou je třeba odstranit.** Tento přístup však není docela šťastný a nevede vždy k uspokojivému řešení vzhledem k celoživotní perspektivě dítěte a budoucího dospělého člověka.

V mé praxi jsem měl možnost hovořit a vyslechnout příběhy mnoha dospělých, kteří referovali o vlastním, mnohdy velmi bolestivém dětství. **To, co jim chybělo, nebyla ochrana, „odříznutí“ od tristiálních jevů, které prožívali (např. odejmutí od rodičů a náhradních rodičů atd.). To, co nenalézali, byla odvaha odkrýt tajemství¹⁸: povědět někomu důvěryhodnému, důvěrným způsobem o tom, čemu nerozuměli, co si nedokázali vysvětlit a co je trvale znepokojovalo.**

A řeší-li mnohé *odvaha odhalit tajemství*, která vyvěrá z podstaty lidské **autonomie¹⁹**, pak je třeba dát dítěti v tomto směru podporu: *stát se důvěryhodným průvodcem důvěrného způsobu komunikace, reflexe a sebereflexe směřujících k adekvátnímu porozumění tomu, co se děje.* Jak patrně, **tímto způsobem je problém neadekvátní péče nahlížen z jaksi opačného směru; nejedená se o odstraňování, odřezávání, odebírání... patologie, nýbrž o poučenou podporu takových potencialit, které má dětská bytost k dispozici ze své podstaty a může jimi rozumět, vyznat se a překonat**

¹⁸ ve vztahu k výtvarné komunikaci, diagnostice a terapii monografie od Cathy A. Malchiodiové (1997)

¹⁹ autonomie, neboli schopnost člověka „být sám sebou“, tedy člověk citlivý, využívající možností skutečnosti tak, že jejich cílem není sláva, moc a vysoké zisky, pracovití, nesentimentální, respektující svoje i cizí osobní hranice, odpovědní a v pravdě svobodní; jedná se o humanistické pojetí autonomie A. H. Maslowa (1999)

náročné životní situace, ve kterých se může vyskytnout. Nejde o obecnou, výchovnou frázi ani o nefunkční teorii. Podpora, kterou zde pojednávám, je určitá, má své cíle a zaměření na zcela určité potenciality dítěte týkající se jeho odolnosti.

2.2. Salutogeneze - podpora odolnosti

Jak bylo již naznačeno, v mysli většiny lidí i odborné veřejnosti je představa péče o duševní zdraví spojena pouze s odhalováním a odstraňováním příčin poruch a nemocí - s patogenezí, neboli léčením nemocí. **O zdraví lze ale pečovat stejně tak dobře tím, že je budeme specificky podporovat.** Pro tento přístup zavedl teprve nedávno Aaron Antonovsky (1987) pojem: **salutogeneze²⁰.**

Salutogenetický přístup orientuje uvažování člověka nad zdravím, a jednáním z toho plynoucím, podle principu tzv. „odvracení rizik“. Tím je sledován význam preventivního hlediska: *význam hledání a využívání toho, co nás udržuje zdravými a nezdolnými* (Public Health). **Salutogenetickým přístupem však není míněno** to, s čím je tradičně, a ne zcela správně, spojována profylaxe: **vyhýbání se nezdravému způsobu života.** Salutogenetickým úhlem pohledu jsou sledovány faktory, které „...mají pozitivní efekt per se, a mohou tak chránit...“ (TRESS a kol., 2008:49).

²⁰ z latinského *salus*, tj. zdraví; Aaron Antonovsky vztáhl salutogenezi k pojmu „sense of coherence“, (tj. vyvinutý smysl pro chápání světa jako uceleného smysluplného celku) a vytvořil dotazník SOC ke zjišťování úrovně sense of coherence; položky dotazníku se úzce váží k níže citovaným vztahovým faktorům

2.2.1. Protektivní faktory

Zajímavý je fakt, že se tyto tzv. protektivní faktory, obecně vzato, uplatňují *pouze v přítomnosti rizik*. Tato skutečnost proto nasměřovala intenzivní pozornost badatelů především k *protektivním mechanismům a procesům*. Proto, jak uvádí Werner a Smith (1982), salutogenetický přístup nechápe *resilienci*²¹ coby víceméně trvalý ochranný štít (podle: TRESS, 1986).

Salutogenetické principy jsou uplatňovány v celé šíři bioekopsychosociálního přístupu ke zdraví člověka a jeho poruchám. V souvislosti s pojednávanou problematikou **zaměřuji svoji pozornost a všímám si faktorů psychologických, „...úzce vázaných na sociální určenost člověka, kterou si osvojuje a prožívá především v rodině“** (VYMĚTAL, 2003:98).

Zásadním poznatkem je skutečnost, že se jedná o *faktory vztahové*. Současnou psychologií a psychoterapií jsou tyto **faktory členěny na vztahující se k sobě a vztahující se ke světu:**

- a) *smysluplnost v pohledu na svět a vlastní činnost, tedy vidění světa a svého života jako smysluplného obrazu;*
- b) *důvěra a víra v pevnost, stabilitu osobního a okolního světa;*
- c) *srozumitelnost, porozumění – tedy především racionální orientace vycházející z existence zákonitostí, jimiž se řídí svět a které lze poznat;*
- d) *zvládnutí a kontrola dění, jehož jsem součástí, tedy osobní kompetence a vliv* (VYMĚTAL, 2003:98).

Citované **psychosociální faktory** lze z obecného hlediska považovat za **odolnost podporující či též protektivní**.

Tress (2008) ovšem poukazuje na skutečnost, že protekce není izolovaným fenoménem, nýbrž *„...moderující proměnnou v komplexní*

²¹ resilience z angl. resilient, tj. nezdolný, houževnatý, nezlomný

hře a protihře s ohledem na riziko“ (s.49). Tress (tamtéž) cituje Reistera (1995), podle něhož sleduje salutogeneze *schopnost člověka opatřit si (případně přijmout) sociální podporu* (instrumentální a emocionální). Tato schopnost je zformována vlastnostmi osobnosti získanými ze *vztahových zkušeností*. A právě tyto vlastnosti, resp. **vztahové zlušenosti, stojí v centru salutogenetického** (tedy protektivního) **procesu** (TRESS a kol. 2008).

2.2.2. Rizikové faktory a individuální charakteristiky odolnosti

Řady cílených studií a výzkumů prováděných v různých životních podmínkách (EBINA & YAMAZAKI, 2008; KONU & LINTONEN, 2006; WOLF & RATNER, 1999; GRIBBLE a kol., 1993; LÖSEL a kol., 1992; WHITE, 1985; atd.) se snažily odpovědět na otázku, co některé děti činí odolnými (stress resilient). Tyto studie postupně diferencovaly řadu tzv. **rizikových faktorů ohrožujících vývoj a duševní zdraví dětí, např:**

- a) *duševní onemocnění či porucha matky nebo otce;*
- b) *zneužívání alkoholu či alkoholismus matky nebo otce, popřípadě zneužívání drog rodiči;*
- c) *kriminální chování matky nebo otce;*
- d) *socioekonomický tlak, např. život v chudobě, bídě, v přelidněném bytě, v rodině, kde je příliš mnoho dětí, nemanželský původ dítěte, promiskuitní chování rodičů, sociální degradace rodiny;*
- e) *porucha vztahu v rodině, např. zneužívání dítěte, rozpad vztahu mezi rodiči, násilí v rodině, příliš velký věkový rozdíl rodičů, příliš staří rodiče;*
- f) *oddělení dítěte od rodičů při jejich rozvodu, úmrtí rodiče, život v náhradní rodině, skutečnost, že jde o nevlastní dítě, příliš časté stěhování dětí;*
- g) *těžké, dlouhodobé, tělesné onemocnění rodičů;*

h) *nízká inteligence rodičů;*

i) *postížení dítěte perinatálními komplikacemi, jeho vývojové opožďování, nízká inteligence, vysoká agresivita, ranná delikvence (CEDERBLAD a kol., 1994; podle: KOUKOLÍK & DRTILOVÁ, 2001);*

Toutéž studií Cederblada a jeho kolegů (1994) byly objeveny více než dvě desítky salutogenetických faktorů. Jedenáct z nich bylo posouzeno jako *individuálně-charakteristické* (některé z nich víceméně vrozené) a ostatní za *příznivé vlivy prostředí* (percentuální hodnoty vyjadřují podíl zkoumaných dospělých, jejichž dětství či dospívání probíhalo pod vlivem nejméně tří rizikových faktorů):

Salutogenetické individuální charakteristiky odolnosti:

1. *energické dítě (68 %);*
2. *úspěšné zvládnání problémů (65 %);*
3. *dobrá kontrola impulsivity (64 %);*
4. *autonomie (62 %);*
5. *dobře vyvinutá schopnost spolupracovat (56 %);*
6. *sebeúcta (49 %);*
7. *intelektové schopnosti (45 %);*
8. *zlepšování vlastní situace²² (35 %);*
9. *sebekontrola²³ (internal locus of control, 26 %);*
10. *koníčky a zvláštní zájmy (19 %);*
11. *tvořivost (6 %);*

Salutogenetické vlivy prostředí na odolnost:

1. *důvěřivý a skutečně hluboký vztah alespoň k jednomu rodiči (76 %);*
2. *společně sdílené hodnoty (75 %);*
3. *jasná pravidla soužití a normy v rodině (67 %);*

²² míněno rozšiřování a prohlubování dovedností

²³ míněno faktor vážící se k dospívání: pocit, že drží život ve svých rukou

4. *v rodině byly nanejvýš čtyři děti (57 %);*
5. *otevřenost v rodině (55 %);*
6. *další citově významný jedinec (44 %);*
7. *další pečující jedinci mimo rodiče (42 %);*
8. *matka, která má trvalé zaměstnání a pracuje mimo vlastní domácnost (40 %);*
9. *skutečnost, kde se jedná o jediné dítě (35 %) nebo o nejstarší dítě (35 %);*
10. *schopnost pomáhat, pokud byli o pomoc požádáni (23 %);*
11. *pomoc plynoucí ze společenských zdrojů (22 %) (CEDERBLAD a kol., 1994; podle: KOUKOLÍK & DRTILOVÁ, 2001).*

Jak vidno, **rizikové faktory jsou vesměs spojeny s rodinným prostředím a již zmíněnou péčí o dítě. O to více je pak aktuální péče o individuální protektivní faktory, když příznivé vlivy prostředí (především rodiny) selhávají, ba dokonce se převrátí do faktorů rizikových.** Jsem přesvědčen, že především **podpora salutogenetických individuálních charakteristik náleží do rukou školy, resp. výtvarných pedagogů**, jak ukáží dále.

2.3. „Mohou učitelé“? – zákonné úpravy, intervenční systém, prevence a teorie tří paradoxů

Důvěryhodný průvodce, o kterém jsem se zmínil v souvislosti s neadekvátní péčí v rodině, je *v případě vážnějších životních problémů dítěte společností oficiálně určen.* Obecně řečeno, jsou jím veškerá zdravotnická a nezdravotnická pracoviště, která se řídí zákonem č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí²⁴, v mezinárodním propojení prostřednictvím Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí, jenž spadá pod gesci Ministerstva práce a sociálních věcí (ŠPECIÁNOVÁ, 2007).

²⁴ komentář k zákonu viz NOVOTNÁ & BURDOVÁ & BRABENEC, 2002;

Zákonů České republiky, týkajících se dětí a jejich práv, je celá řada a neomezují se jen na krizovou intervenci, např.

- usnesení předsednictva ČNR č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky;
- sdělení MZV č. 54/2001 Sb. m. s., o přijetí Evropské úmluvy o výkonu práv dětí;
- zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních;
- zákon č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu, ve znění pozdějších předpisů;
- sdělení MZV č. 104/1991 Sb., o přijetí Úmluvy o právech dítěte. Sdělení MZV č. 132/2000 Sb. m. s., o přijetí Úmluvy o osvojení dětí;
- sdělení MZV č. 47/2001 Sb. m. s., o přistoupení České republiky k Evropské úmluvě o právním postavení dětí narozených mimo manželství; atd.

Samozřejmě že tím legislativní výčet vybrané problematiky zdaleka nekončí. Všechny zákonné úpravy mají provázanost se zákony a předpisy obecnějšího charakteru, např. se zák. č. 40/1964 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů nebo zák. č. 140/1961 Sb., trestní zákon, ve znění pozdějších předpisů atd.

Samotná existence zákonů (nástrojů), ani jejich aplikace, **neznamená, že je o děti ve skutečnosti dobře pečováno**, resp. že *přístup k problematice optimálního vývoje dítěte vzhledem k jeho fyzickému i duševnímu zdraví, je skutečně kvalitní*. K tomu se pokusím uvést tři paradoxy, které z kontextu celé problematiky vyvstávají, hermeneuticky vzato, jako určité problémy, v nichž jsou k nalezení otázky k zamyšlení.

2.3.1. Paradox prvý: výhoda zjevného

V závažnějších situacích, do kterých se dítě může dostat, by měl být „roztočen kolotoč“ krizové intervence, jenž je natolik funkční, nakolik slabý je kterýkoliv z jeho článků. Systém krizové intervence totiž stojí vně skutečného problému. Proto je tento systém velmi rozsáhlý, jelikož tenduje k nápravě „věci“ ve formě substituce „čehosi“. Jednotlivá pracoviště (instituce) provádějí podle pravidel svého oboru (lege artis) diagnostiku, terapii, navrhuji opatření ve spolupráci s rodinou i jinými institucemi atd.; zkrátka, plní svoje úkoly a snaží se dosáhnout svých cílů. **Bohužel se jedná o péči, která je připravena až pro závažnější případy ohrožení dítěte.** Lze však předpokládat, že ani tak nepůjde vše hladce. Petr Pöthe (1999) se zmiňuje o letité zkušenosti institucí krizové intervence, z níž vyplývá, že trvá neúnosně dlouho, než se případ i vážného ohrožení dostane k příslušným orgánům.

Dalším problémem je **nedostatečná intervenční provázanost**, která samozřejmě též souvisí se substituční podstatou patogeneticky orientované krizové intervence. To, že je problematika nahlížena poněkud nejednotně, resp. neujednoceně, dokazuje stále ještě ne zcela utěšený stav tzv. intervenční provázanosti, která by měla mít jediný úkol: pomoci dítěti co možná nejcitlivěji, s ohledem k celoživotní perspektivě.

Ani zákon však nemá síly na to, aby byly jednotlivé instituce a obory podílející se na intervenci v souladu co do jediného cíle. V praxi dochází zpravidla k naplňování úkolů ve svém odborném paradigmatu: **každý pomáhá ze svého úhlu pohledu tak, že plní úkoly, a nikoliv, že slyší hlas jednotlivého dítěte, nikoliv, že vidí bytost se svoji individuální skutečností.**

Plnění „svých“ úkolů, plynoucích z profesních specifik, má jen pramálo společného s dítětem a jeho skutečnými zájmy.

K *intervenční provázanosti* uvádí Petr Pöthe (1999): „*Síť, která by dítě měla zachytit a ochránit před dalším ubližováním, má velká oka, oka, kterými lehce propadne. Na to, že se mu ubližuje, se tak často přijde pozdě, v době, kdy se už rozvinuly hluboké následky na jeho duši a těle, nebo v době, kdy je už veškerá pomoc zbytečná*“ (s. 22). A tím se dotýkám druhého paradoxu a zároveň vymezuji první: **krizová intervence zaujímá patogenetické hledisko, tj. najít to, co je patologické a odstranit to**. A pokud se pouští do prevence, pak ani tam nejde o zájem o subjektivní skutečnost dítěte, nýbrž o introjektovanou fortifikaci, kterou považují za velmi nebezpečnou: učí děti umět říci „ne“, avšak velmi často jen povrchně, bez adekvace terénu (souhlasné připravenosti vnitřního světa dítěte). To znamená, že není brána v potaz základní podmínka pro výkon takové fortifikace – *autonomie*. **„Kde“, „jak“ a především „komu“ bude „ne“ vysloveno, musí vycházet z autonomních základů a nikoliv z přejatého, mechanicky naučeného chování.**

To souvisí s dalším jevem, který nechce být patogeneticky zaměřenou krizovou intervencí pochopen: *tajemství o bolesti*. Co znamená učit děti říci tajemství? A komu je říci? Komukoliv, kdo je tzv. „povolán“? To je ale přeci velmi hrubá představa o **dětském prožívání světa, které tolik volá po jistotě, zázemí a důvěryhodnosti a jako primární pocituje rodinu a potřebu jí náležet**. Proto tento přístup k prevenci patologických jevů, pojmově vyexponovaných v syndromu CAN, *dítě spíše znejišťuje v jeho nejpřirozenějších, citěných, neverbálních představách o světě (tedy především rodině) jako o uspořádaném, smysluplném a bezpečném místě s lidmi v jádru dobrými a o sobě jako o hodnotné, integrované a nedotknutelné bytosti* (VIZINOVÁ & PREISS, 1999).

Potřeba náležet rodině, být trvalou součástí tohoto malého společenství, je velmi silná a lze ji prezentovat na příkladu pocitů

těžkého ohrožení, které dítě subjektivně vnímá už jen při samotné hrozbě rozpadu rodinných vztahů. Obavy z přerušení citových vazeb jsou obavami ze ztráty svých nejbližších, a to i v případech, je-li některý z rodičů agresivní, trpí-li závislostmi atd. (Pöthe, 1999:30-31).

O závažnějších problémech dětí, které již vyžadují sociálně-právní ochranu, se stále více hovoří. Vznikají nové informační portály²⁵. Organizací The Women's World Summit Foundation byl vyhlášen 19. listopad *Dnem prevence týrání a zneužívání dětí*. Vychází stále větší množství publikací a článků, které jsou určeny také učitelům a vychovatelům (u nás např. WEISS, 2005; ŠPECIÁNOVÁ, 2003; PÖTHE, 1999; DUNOVSKÝ, 1996a, 1996b, 1999; DUNOVSKÝ - DYTRYCH - MATĚJČEK, 1995; DOLINSKÝ, 1997; BENTOVIM, 1998; BRABENEC a kol., 2000; NOVOTNÁ, 1995, 1999; ŘÍČAN & KREJČÍŘOVÁ, 1997; ZÁVORA, 2003, 2004, 2005). Probíhají vědecké konference věnované dětskému traumatu a výchově dětí a mládeže k duševnímu i fyzickému zdraví (např. ČPDS 2004; DOLINSKÝ, 1999; EAST-WEST KONF., a další).

Veškeré uvedené mohutné úsilí však není posunem úhlu pohledu na celou problematiku. Spíše naopak. Ono hromadění opatření zvenčí je projevem nedostačivosti: dochází ke zvyšování „fortifikace“, boje, oddělování, vyčleňování a nešetrným zásahům.

Patogenetický přístup indukuje celou řadu velmi neblahých jevů. Děti stížených náročnými životními výzvami se málokdo zeptá, jak situaci prožívají? Většina odborníků se podivuje tomu, že se dítě nechce svěřit a za svůj úkol si dává odhalení tajemství. Zdá se, že protože jde o důvody dětí, jsou tyto odborníky a celou společností připisovány nepoučenosti, nezralosti, bezbrannosti atd. Chybí respekt k důvodům dítěte, o nichž je dospělými, kteří byli v dětství

²⁵ u nás např. www.detskaprava.cz; www.viod.cz; www.nasedite.cz; atd.

v situaci dlouhodobějšího ohrožení, referenčně vypovídáno jako o „důvodech nevyslovitelných“.

V převažujícím patogenetickém úhlu pohledu chybí důvěra v dítě, v jeho schopnosti jednat podle vlastního (třeba jen pocitového) autonomního rozhodnutí, které je, podle mého názoru, jedinou zárukou, že nedojde v případě intervenčního zásahu k další traumatizaci (viktimizaci). Ta je jevem velmi známým a dobře popsaným, a proto jsem přesvědčen, že nepřehlédnutelným. **Vlastní rozhodnutí dítěte je projevem vnitřní síly, o kterou v salutogenetickém uchopení této problematiky jde především.** Z hlediska traumatické události pak můžeme hovořit o jednání dítěte, které vzchází ze započatého osobního růstu (personal growth) (CALHOUN & TADESHI, 2004).

2.3.2. Paradox druhý: krize nezjevného

V případech, **kdy se nejedná o závažné poškození** duševního a fyzického zdraví dítěte a jeho vývoje, **je krizová intervence prakticky nedostupná.** To je další důkaz toho, že odborná veřejnost přistupuje k této problematice z patogenetického úhlu pohledu. Výchovu nechává zcela v rukou rodičů a rodiny. Avšak vzhledem k tomu, že rizikové faktory prakticky vždy souvisí s rodinnou péčí, měla by intervence vycházet právě z této skutečnosti.

2.3.3. Paradox třetí: *přehlížení zřejmého*

Škola předpokládá, že učí děti zdravé, bez problémů, netýrané a že pokud je tomu jinak, jedná se o „patologii“, „se kterou“ je třeba dítě „někam“ doporučit. I to je projevem patogenetického přístupu a spoléhání na „nějakou jinou“ instituci.

Ve skutečnosti, pokud vycházíme z přirozených dějů a nikoliv uměle dohodnutých kompetencí, jsou průvodci dětí všechny instituce pečující o dítě, především pak lidé v těchto institucích. I škola - a především škola - je takovou institucí. Fakt, že dítě navštěvuje školu *soustavně, pravidelně a dlouhodobě*, dává pedagogům kompetence k monitorování změn v chování, jednání i myšlení dětí.

Ze stejných daností lze dovodit mohutný vliv pedagogů na dítě. Kvalita tohoto vlivu je ve vztahu k celému životu dítěte mimořádně významná, a to bez ohledu na zmíněné, společností dohodnuté kompetence. Otázky kompetencí v oblasti ochrany dítěte a péče o jeho duševní zdraví a vývoj nemohou být záležitostí nějaké usance, dohody či zákonné úmluvy. Jejich formulace musí být *odpovědí na přirozené potřeby skutečnosti a praxe*.

Hovořím-li o ochraně dítěte v souvislosti se školou a kompetencemi pedagogů, přímo se dotýkám citovaného třetího paradoxu. **Učitelé totiž mají povinnosti, ale pramálo možností z podstaty tradičního chápání učitelské profese, která stojí jaksi mimo problematiku dítěte v duševní nepohodě či dokonce ohrožení.**

Na otázku: „Kdo je za ochranu dětí odpovědný?“ odpovídá Petr Pöthe (1999) ve stejnojmenné kapitole své knihy následovně: *„Představitelé resortů, patřících pod ministerstva práce a sociálních věcí, zdravotnictví, vnitra, spravedlnosti, školství, pověřuje stát tím, aby konkrétní případy ohrožení dítěte řešili co nejodpovědněji, především ve prospěch blaha dítěte.“* (s.18). Jistě tomu tak je, jak ukazuje

praxe: „Případy týrání, zneužívání a zanedbávání jsou pedagogy hlášeny v 13,1 % všech případů. Pedagogové jsou tak po zdravotnických zařízeních druhými nejčastějšími iniciátory ohlášení. Je proto důležité věnovat pozornost vzdělávání pedagogů v problematice ochrany dítěte a informovat je mimo jiné o výčtu znaků a příznaků, které se objevují u dětí trpících fyzickým, psychickým týráním či sexuálním zneužíváním“ (ŠPECIÁNOVÁ, 2003:85).

Škola je, krom pedagogicko-psychologických pracovišť a zdravotnických zařízení, **jedním z hlavních zdrojů informací,** na jejichž základě jsou podle doporučení Rady ministrů členských zemí Evropy (ze dne 22.3. 1993) zpracovávány tzv. Preventivní programy CAN²⁶ (In: DUNOVSKÝ, 1995, str. 53; podobně: MELLAN & BRZEK, 1995; TÄUBNER, 2005).

Na učitele jsou kladeny též nároky současného, často skloňovaného trendu, který poukazuje na **důležitost zvyšování citlivosti celé společnosti** (též všech možných institucí, včetně školy) k výskytu traumatu (např. GIANOTTEN, 1993; ŠPECIÁNOVÁ, 2003; BĚLUŠA & MATUŠKA, 1985; WEISS 2005; DUNOVSKÝ, 2005...). Dlužno též říci, že vznesený požadavek **ukotvení názorové jednoty a intervenční provázanosti,** který je ve významné korelaci s úspěšností práce s traumatizovanými dětmi (COHEN, 2005; MURIN, 2008), **je mimo jiné výrazem problematičnosti tradiční krizové intervence,** jež jím volá po větší mohutnosti potřebné k „boji“.

To vše zvyšuje „tlak k povinnosti“ pedagoga, avšak ve skutečnosti nic neřeší, protože nadále jen posiluje výhradně patogenetické uchopování této problematiky. Jsem přesvědčen, že nestačí dát učitelům pouze **povinnost odpovědnosti** za ochranu dětí a jejich zdravý duševní vývoj. Je třeba řešit i otázku způsobu, jak péče o duši dítěte skutečně dosahovat.

²⁶ Child Abuse and Neglect

Péče o duševní zdraví dítěte je ve škole, po vzoru patogenetického uchopování, „organizována“, tzn. že je s ní zacházeno jako se školním předmětem. Péče o duševní zdraví dítěte je tím jaksí vytrhována ze žité skutečnosti.

Lze říci, že největší pozornost je věnována prevenci sexuálního zneužívání dětí, která je zařazena do programu sexuální výchovy, rodinné výchovy či speciálních programů pro předškolní děti (TÄUBNER, 1996, 2006; ŠPECIÁNOVÁ, 2003). Pro ostatní jevy, svojí podstatou „nezařaditelné“, protože jen velmi těžko uchopitelné samotným dítětem, **byli na školách zřizováni tzv. výchovní poradci.** I to je instituce stojící mimo žitou realitu dítěte, jež se odehrává v učebním a výchovném procesu a především pak coby expresivní hra ve výtvarné výchově a výchovách obecně.

Samo zřízení výchovného poradce je odrazem tvrdého stylu zacházení se subjektivní skutečností dítěte a v konečném důsledku podporou *prohlubování odklonu dítěte od žité reality: prohlubování nedostatku porozumění sobě i světu díky vyčleňování znepokojení dítěte z jeho subjektivní skutečnosti tím, že je toto znepokojení uchopováno jako patologie, kterou je třeba odstranit a vrátit dítě do „normality“.*

Ani sexuální výchova jako předmět, ani výchovní poradci, nezmění nic na faktu, že je třeba znepokojivé zážitky dětí řešit jako součásti jejich života a posilovat jejich přirozené *aktualizační tendence* (ROGERS, 1998), aby byly schopny autonomního porozumění na úrovni odpovídající jejich věkovým a individuálním zvláštnostem.

Pedagog se v procesu edukace denně, naprosto zákonitě, setkává s dětmi, které nejsou v duševní pohodě. Bohužel neumí s těmito dětmi pracovat. Protože jsem v českém prostředí nenašel průzkum, který by přinesl informace o mínění učitelů o duševním zdraví a

duševní pohodě dětí mladšího školního věku, provádím v současné době tento průzkum sám. Do této chvíle jsem oslovil **126 učitelů prvního stupně základních škol**. Byly jim položeny **čtyři otázky zjišťující mínění o duševním stavu a rozpoložení dětí**, na pedagogicky než působí.²⁷

1. **44 % dotázaných učitelů** odhaduje, že přibližně **12 % všech dětí**, na které působí, **není duševně zdravých**;
2. **63 % dotázaných učitelů** odhaduje, že přibližně **15 % všech dětí** není v trvalé duševní pohodě;
3. **83 % dotázaných učitelů** se domnívá, že by některé děti potřebovaly zvláštní intervenci (psycholog, psychiatr, psychoterapeut);
4. **87 % dotázaných učitelů** se domnívá, že by některé děti potřebovaly zvláštní přístup ve výuce (vzhledem k jejich duševní kondici a zdraví).

²⁷ viz dotazník v příloze

škola	OT. 1.			OT. 2.			OT. 3.		OT. 4.	
	ano	ne	→ %	ano	ne	→ %	ano	ne	ano	ne
10. ZŠ Most	2	3	1,7	1	4	4,8	5	0	5	0
ZŠ a MŠ Nymburk	3	2	3	4	1	2	4	1	4	1
ZŠ Stříbrnická	3	2	5	2	3	9	2	3	3	2
ZŠ Skálova, Turnov	3	4	4	4	3	3,5	7	0	7	0
ZŠ Žandov	5	1	5	4	2	13	6	0	6	0
2. ZŠ Mn. Hradiště	5	0	0	0	5	1,5	4	1	5	0
ZŠ a MŠ Stráž pod Ralskem	0	6	31,7	1	5	58	6	0	6	0
ZŠ Meziboří	1	4	10	0	5	25	4	1	5	0
Dr. Beneše ZŠ Kozlany	3	2	15	2	3	13	3	2	3	2
ZŠ Kozojedy	3	1	15	4	0	6,5	1	3	4	0
ZŠ Chabařovice	1	4	23,3	3	2	7,5	4	1	3	2
ZŠ a MŠ SNP Ústí n. L.	3	2	35	3	2	38	4	1	5	0
ZŠ Na Podlesí, Kadaň	0	7	1,67	0	7	2,1	7	0	7	0
ZŠ K. Jeřábka, Roudnice n. L.	4	1	10	3	2	25	5	0	5	0
ZŠ Česká Lípa	4	1	5	1	4	6,3	3	2	5	0
ZŠ U Lesa, Nový Bor	6	0	0	3	3	8,3	5	1	6	0
ZŠ Lipenec	3	2	7	2	3	20	5	0	5	0
ZŠ Mírová, Obrnice	4	1	20	0	5	16	5	0	3	2
3. ZŠ Kadaň	4	6	3	6	4	2,3	6	4	2	8
7. ZŠ Most	2	3	13,3	0	5	22	5	0	5	0
ZŠ Na Stráni, Děčín	7	1	25	3	5	8	8	0	8	0
ZŠ Chýnov	5	2	10	1	6	18	5	2	7	0
suma	71	55	11,6	47	79	15	104	22	109	17
%	56 %	44 %		37 %	63 %		83 %	17 %	87 %	13 %

Tab. 1 – Mínění učitelů 1. st. Základních škol o duševním zdraví dětí, které vyučují.

Protože učitelé mají nepochybně diagnostické kompetence v otázkách edukace, je pravděpodobně na místě považovat odpověď na 4. otázku za mimořádně alarmující. **Lze totiž říci, že 87 % dotázaných učitelů si s dětmi tzv. „neví rady“.** Tato situace vyvolává otázky. První z nich se týká **pregraduální přípravy budoucích učitelů**, druhá **stavu duševního života a zdraví současných dětí**. Zároveň je tím potvrzována **platnost třetího paradoxu, že škola vychovává jak děti, tak budoucí učitele podle**

lichého předpokladu, že se jedná o zdravé děti bez potíží, traumat a krizí.

Budoucí učitelé nejsou na pedagogických fakultách systematicky připravováni na to, že budou pracovat s dětmi v duševní nepohodě či dokonce s dětmi v tísní. Příprava je opět vyčleněna do speciálních výběrových modulů, zpravidla v rámci oboru rodinná výchova, a speciálních kurzů (MARÁDOVÁ, 1999). Žitá skutečnost je však věcí edukačního procesu, a proto jsem přesvědčen, že by měla být tato problematika důkladně zpracována jako součást všech výchovných oborů ve škole.

Stav duševního života a zdraví dnešních dětí je velmi vážný, jak plyne ze světového monitoringu, ale především ze statistik pořizených v českém prostředí.

Podle statistické zprávy z roku 2007 z oboru psychiatrie byly v ČR nejčastějšími diagnózami dětí **ve věku 0–14 let** vývojové poruchy v dětství a adolescenci a **neurotické poruchy, pro které se léčilo dohromady téměř 85 % z celkového počtu pacientů této věkové kategorie**. Nejvíce hospitalizací dětských pacientů bylo v psychiatrických lůžkových zařízeních z důvodu **léčby poruch psychického vývoje a poruch chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání** (skupina dg. F80–F98), a to **více než 77 %**. Další byly **neurotické, stresové a somatoformní poruchy a syndromy poruch chování** (skupina dg. F40–F48; F50–F59), na něž připadlo téměř **11 % hospitalizovaných dětí**.

[vyhledáno dne 3.3.2009 na:

http://www.uzis.cz/news.php?mnu_id=1100&archiv=1]

V letech 2001-2005 vzrostl v ČR počet **ambulantních psychiatrických ošetření dětí** o 7 %. Největší meziroční nárůst byl zjištěn mezi lety 2003 a 2004.

Počet ošetřených pacientů (**tedy počet prvních ošetření**) stoupl ve sledovaném období o 20 % a také zde byl nejvyšší vzrůst zaznamenán mezi roky 2003 a 2004. Počet prvních ošetření dětských pacientů kolísal. [vyhledáno dne 30.3.2009 na www.uzis.cz/download_file.php?file=2954]

Podle zprávy mezinárodní zdravotnické organizace WHO (2004) mělo jedno z pěti dětí a adolescentů psychické problémy, které se mohou rozpoznat a léčit. Alespoň jedno z 10 dětí, tedy asi 6 milionů mladistvých, má vážnou emoční poruchu. Pouze 1/3 všech dětí s duševní poruchou je léčena (SAMHSA, 1997).

Sebevražda je na devátém místě hlavních příčin smrti v US (CENTERS FOR DISEASE CONTROL, 1997); je třetí hlavní příčinou smrti u osob ve věku 15-24 let a šestou u osob ve věku 5-15 let. Incidence sebevraždy mezi 15-24letými se od roku 1960 ztrojnásobila (AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY, 1995). Jedno dítě z 33 a jeden adolescent z 8 má klinickou depresi (CMHSS, 1996). Každý rok přijde do kontaktu s právním systémem pro mladistvé milion mladistvých, a více než 100 000 jich je umístěno v nějakém typu nápravného zařízení. Všechny studie shodně zjistily, že míra duševních poruch je dvakrát až třikrát vyšší u mladistvých delikventů než v celkové populaci. (COCCOZZA, J. J., 1992), (vyhledáno 31.3.2008 na: [<http://www.tigis.cz/PSYCHIAT/PSYCH499/09zpr.htm>])

2.4. Salutogenetické možnosti výchovy uměním

Jak jsem ukázal v předchozích subkapitolách, způsob, jakým byly neblahé jevy ohrožení dítěte doposud uchopovány, není uspokojivý. Patogenetické hledisko, kterým je přistupováno jak k řešení, tak k prevenci, má podstatné slabiny. Za hlavní deficit, o d kterého se vše odvíjí, považuji fakt, že je k problematice přistupováno prakticky jen patogeneticky (až když se projeví vážnější problém, když je zřetelně vidět odchylka, nemoc, je třeba jednat tak, aby byl problém odstraněn).

Pod zmíněným patogenetickým úhlem chápání vede odborná i neodborná veřejnost „boj“. Jak napsal Jiří Dunovský k příležitosti konference East-West, která se konala v roce 1996 v Praze: *„Nastal intenzivní boj daleko širšího okruhu odborníků i dobrovolných pracovníků proti tomuto ubližování dětem (CAN) za stále větší účasti státních orgánů ať výkonných (policie), soudních či zákonodárných, stále více koordinovaných mezinárodními akty a činností...“* Pro „podporu“, zdá se, není prostor. To znamená, že salutogenetický přístup vlastně absentuje. Profylaxi, jak jsem též naznačil, není možné považovat za salutogenezi, nýbrž za součást onoho patogenetického boje.

Salutogenetický přístup je vždy komplementem a vyvažovacím pólem přístupu patogenetického i v jiných oblastech, kde je ho využíváno. V případě této problematiky by **měl být salutogenetický přístup bází optimálního řešení pojednávaných problémů, a nikoliv doplňkem**, jak se pokusím dále ukázat.

Hovoříme-li o hledání toho, co nás udržuje zdravými, odolnými či též nezdolnými (resilience), a o podpoře odolnosti (hardiness), musíme si uvědomit, že plnění těchto úkolů náleží především

rodině a škole, resp. výchově. A pokud rodina selhává, a o tom je tu řeč, pak je to škola, která je k podpoře určena z přirozených, a nikoliv z dohodnutých výchovných kompetencí.

Ze školního penza je proto třeba se soustředit na předměty věnující hlavní pozornost výchově. Samozřejmě že salutogenetickým principům, úkolům, hodnotám, metodám a cílům musí odpovídat i určitý filosofický přístup výtvarné výchovy, který umožňuje zmíněné salutogenetické principy realizovat. Se souladnými filosofickými východisky se lze setkat ve výtvarné výchově formované humanistickou tradicí. V tzv. restitutivním přístupu (RICOEUR, 1975) je kladen důraz na *podporu autenticity osobnosti ve vztahu ke světu, možnost tvořivé participace na životě, duševní zdraví a kvalitu života a neredukované porozumění smyslu daného životního kontextu.* (POHNEROVÁ, 1992, 1994, 1997; HOLOMÍČKOVÁ, 1994; DAVID, 1993, 2000; SLAVÍK, 1997, 2004; SLAVÍK & WAWROSZ, 2004; HELUS, 2004; PELIKÁN, 2007, BORECKÝ, 2005).

V tuto chvíli bych mohl jmenovat řadu výtvarně výchovných programů, které vycházejí z humanistické myšlenkové tradice a vytvářejí tak základní půdu pro realizaci salutogenetických cílů. Z českých výtvarně-výchovných programů²⁸, které se i svými cíli a vnitřní filosofií blíží metodě PRVA, a ta z nich vychází, lze uvést Existenciální koncept Zdislavy Holomíčkové, Duchovní a smyslovou výchovu Marty Pohnerové a především pak Artefiletiku Jana Slavíka, která je sama o sobě oborem, jenž je salutogenetickou komponentou zpravidla patogeneticky orientované Arteterapie (ŠLEMÍNOVÁ, 2000; STIBUREK, 2000; ZÁVORA, 2009).

²⁸ ve vztahu k PRVA jsou vybrané programy výchovy uměním podrobněji pojednány v kapitole 3.1.

2.4.1. Artefiletika

Artefiletika je ze všech programů nejbliže realizaci salutogenetického přístupu ze své podstaty (ZÁVORA, 2009). Jako program slouží primárně a nerozdílně výchově, rozvoji pozitivních schopností a osobnostních vlastností jedince, citlivosti a vnímavosti vůči estetickým hodnotám a kvalitám života, tvořivosti a prevenci psychických a sociálních patologií (SLAVÍK, 1997, 2004a). Podle Stiburka (2000) se prostým odmyšlením konceptu „nemoc“ (patogenetický pohled) z definice psychoterapie přesouváme na pole artefiletiky, která *„...podporuje proces sebepoznávání a sebezpřijetí, zrání osobnosti, zvládání krizí a jejich využití pro osobní růst.“* (s.37).

Slavíkův filetický přístup je přístupem procesuálním, ve kterém je spojením *tvůrčí exprese s reflexí* umožněna svobodná sebe-exprese, se snahou pochopit smysl reflexí - náhledem na to, co bylo ve výtvarně-výchovném procesu učiněno. To je prvotní požadavek salutogeneze, která si je vědoma procesuálního charakteru protektivních faktorů (WERNER & SMITH, 1982; TRESS, 1986).

Artefiletika je zmíněnými principy nejbliže metodě PRVA, které utváří realizační prostor především tím, že **klade důraz na reflexi a prožívání vedoucí k uchopení smyslu v nejširším kontextu a postupné, přirozené osobnostní proměně (i proměně skupiny) a osobnímu růstu.**

2.4.2. Duchovní a smyslová výchova

Duchovní a smyslová výchova je programem, který se svým přístupem hlásí k platformě hlubinné ekologie Arne Naesse (1996). Autorka programu, Marta Pohnerová (1992, 1994, 1997,...), staví Duchovní a smyslovou výchovu na základech hlubinné ekologie, když klade na první místo **jednotu všeho živého i neživého**. Tato jednota je chápána jako otevření sebe sama (dítěte): „...obrácení vlastního nitra skutečnosti ve zjevnost.“ (NEUBAUER, 2001:20), což je otázkou způsobu myšlení a bytí – *bytí filosofického*.²⁹

Cíl Duchovní a smyslové výchovy se překrývá s cílem metody PRVA a je jím **změna chápání, resp. uchopování, jevů individuální skutečnosti plným využíváním možností, které žitá skutečnost nabízí**. Tento cíl je realizován jak smyslově - podporou schopnosti **soustředit se na skutečnost prostřednictvím smyslově ukotvené činnosti v žité přítomnosti** - tak duchovně - **výchovou k otevřené bytosti, k širokému Já, které je duchem provázáno s jednotou života**.

Proto považuji program Duchovní a smyslové výchovy za **cestu k nalézání a využívání nejširších možností skutečnosti**. Ne jinak je tomu **v PRVA**, ačkoliv zde **jsou cíle speciální**, protože zaměřené na pomoc člověku, který je specificky uvězněn **v odklonu od žité reality, jenž má podobu závislosti: ulpívání na omezeném počtu možností nazírání určitého jevu individuální skutečnosti**

²⁹ blíže viz úvod projektu

2.4.3. Existenční pojetí výchovy uměním

V centru existenčního konceptu Zdislavy Holomíčkové (1994) stojí odklon člověka od světa, ve kterém žije v nejširším slova smyslu (REISMAN, 1968; LORENZ, 1990,...). Tento odklon je odrazem života celé společnosti, je celospolečenskou reprezentací *odklonu od žité skutečnosti každého jednotlivého člověka.*

Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu je v rámci tohoto programu realizována jako jedna z možností návratu k vztahové, rituální formě uspořádávání a znovu-uspořádávání individuální skutečnosti. Cílem programu Zdislavy Holomíčkové je *ozdravná syntéza obrazu člověka a světa, v němž pobývá.*

Existenční ohrožení člověka a života je pak vnímáno jako hlavní problém, jenž v souladu s hermeneutickými poznatky Zdeňka Neubauera (2001, 2004) označují za *přeceňování modu stálosti.* Ve výtvarné výchově a ve škole vůbec se tak děje především *zaváděním svazujících pojmů do předporozumění a podporou neobjevné replikace namísto vynalézavé tvorby.*

2.4.4. Fenomenologická komunikace jako východisko i prostředek³⁰

Rozhodným základem podpory vynalézavého intelektu (BERGSON, 2007) je způsob, jakým s dětmi ve škole komunikujeme. Jedna z velmi účinných možností je komunikace fenomenologická. Učitel jí může dosahovat ucelenějšího poznání dítě v jeho dynamické vývojové proměně a na základě této proměny zpětně utvářet co možná nejoptimálnější podmínky jeho vývoje. **Cílem fenomenologické komunikace je umožnit dítěti setrvávat v autentické otevřenosti**

³⁰ tato kapitola byla s mírnými změnami presentována jako samostatný příspěvek na mezinárodní psychologické konferenci v Bratislavě na téma „Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore“ (ZÁVORA a NIŠPONSKÁ, 2008)

pro jeho osobní růst, odvahu k růstu v souladu s jeho danostmi a limity.

Fenomenologická komunikace je prostředkem bytostné výchovy, která neodmyslitelně patří k lidskému bytí. Je jí strukturována celá naše společnost. **Na výchovu zde pohlížím jako na laskavé a přátelské spolupobývání, provázení a starost.** Také bych mohl formulovat výchovu v rámci fenomenologických principů jako ***umožňování smysluplné existence.***

Fenomenologická komunikace ve výchově umožňuje učit se “životu” spolu s druhými a jeden od druhého (MICHÁLEK, 1995). V prostředí školy není tento druh komunikace jen podpůrným a podporujícím prostředkem výchovy, ale přímo jednou z výchovných cest, která se opírá o *hermeneutické pojetí osobního růstu* (NIŠPONSKÁ, 2006).

Už z abstraktní představy toho, čím fenomenologická komunikace je, vyvstává potřeba soustředit se na *postupnost*: postupné úsilí o růst našeho chápání světa, kde to, co se snažíme pochopit, jak výše uvedeno, není úplně nové ani již objevené, ale spíše téměř pochopené, protože ležící na hranicích našeho chápání v přítomnosti. ***Ke vzestupnému pohybu po hermeneutické spirále osobního růstu nás podněcuje plná účast na životě*** (NIŠPONSKÁ, 2006). Účast učitele vytváří dítěti určitý realizační prostor; ten by měl dítě v optimálním případě podněcovat k osobnímu rozvoji. Tento prostor je *per se* živným substrátem pro vznik a vývoj kvalitního pedagogického vztahu (VAN MAHEN, 1994), stojícího v samotném základu veškeré edukace dítěte.

Zásadní cíl fenomenologické komunikace je zároveň její implicitní dynamickou složkou: *otevřené chápání světa a otevřená orientace ve světě*. V pedagogickém procesu je tento cíl zároveň základním předpokladem. Pro ilustraci jsem společně s Magdou Nišpouškovou

(2008) uvedl příklad vymezení pedagogických možností pro otevření žáků lepšímu chápání světa a orientace v něm tak, jak je uvádí Jiří Pelikán (2007) a tak, jak je lze coby výchozí platformu použít v salutogenetické výchově uměním:

1. propojení učiva do smysluplných celků (str. 88)

Fenomenologická komunikace v prostředí školy ze své podstaty propojuje poznatky s realitou, protože se jí bezprostředně dotýká v její pre-tematické formě. Zároveň umožňuje volné plynutí poznatků mezi obory, a tedy jejich autentické propojování: předmětem je „jeden svět“, nikoliv jednotlivé disciplíny. Těžiště poznání je přenášeno na dítě, na jeho autentické experimentování (jak praktické tak teoretické), to znamená, že jednotlivé učební předměty se stávají vhodnými instrumenty poznání celostního světa, nikoliv cílovými kulty, které v konečném důsledku tříští představu světa, a tedy i sebe sama do nedynamického parciálního obrazu.

2. požadavek kognitivního zážitku (str. 88-89)

Zde je fenomenologická komunikace aktuální v požadavku *žité mentální aktivity*, která je, podle mého a Nišponské názoru, sama o sobě *spolučinitelem žité reality*, jež je zásadním cílem fenomenologického nazírání světa.

Pelikán (2007) v souvislosti s požadavkem kognitivního zážitku zmiňuje význam *kooperativního pojetí výuky* (např. Kasíková, 2001; Fischer, 2004...), které vymezuje udržováním následujících pravidel:

- a) *vytvoření prostoru pro volné kladení otázek*
- b) *vytvoření prostoru pro variabilitu odpovědí*
- c) *ponechání prostoru pro vlastní názor žáků*
- d) *ponechání prostoru pro vlastní přístup při řešení problému* (Pelikán, 2007:89)

V těchto pravidlech je přímo zakomponován *požadavek aktivní účasti na řešení problému, a tedy podpora vynalézavého intelektu*. Proto jsme, společně s Magdou Nišpou (2008), přesvědčeni, že právě **fenomenologicky pojatá komunikace vytváří nejvhodnější půdu k hledání odpovědí na otázky jak učební problematiky, tak prožívané perspektivy**. Ta je v modu fenomenologické komunikace nepochybná a stále se posouvající vpřed; je spolehlivým zdrojem sebeuvědomění a vytváří základu pro myšlení a jednání (HÁJEK, 2007:74).

Podle zmíněných předpokladů nechává fenomenologická komunikace dítě nahlížet jevy v prožitkovém, přítomnostním modu. Proto i děti, jejichž informační vybavenost nebude v určité pedagogické situaci dobrá, mohou přispět výsledkem autentického prožitku, který je každému dítěti dán a který následně vyvolává angažovanost při další následující situaci téhož nebo podobného problému (ZÁVORA, 2007).

2.5. Znepokojení dítěte jako hlavní předmět zájmu

Teorie tří paradoxů, kterou jsem uvedl v kap. 2.3., není pouhou kritikou přístupu k problematice dětí se znepokojivými zážitky. Patogenetický přístup věnuje pozornost *výlučně kognitivním formám boje* s tím, že emoce jsou považovány za *prvek ztěžující situaci* (KŘIVOHLAVÝ, 2004: 172). Je tedy patrné, že salutogenetický přístup, tak jak je zde chápán, je ve své podstatě přístupem opačným: *neodebírá, neřeže, nýbrž podporuje ty zcela určité potenciality dítěte, které mu umožní vzmoci se k rozumné a autonomní volbě možnosti adekvátně překonat životní obtíže*. A do těchto obtíží je třeba radit i onu „pomoc“, kterou mu současná společnost poskytuje.

Proto jsem, docela přirozeně, z výše popsaného kontextu: „ohrožený duševní život dítěte ve vztahu k jeho ochraně a intervenci“, vybral

koncept znepokojivé emoce jako hlavní, se kterým by měl právě pedagog umět pracovat. **Dítě je třeba naučit rozumět vlastnímu prožívání a chápat je jako celek, ze kterého nemůže být nic odnímáno.**

Prostřednictvím reflexe *znepokojivých emocí* lze dosahovat porozumění smyslu subjektivní skutečnosti (HÁJEK, 2002; 2007; GENDLIN, 2003; FRÝBA, 1996; 2003; PLUTCHIK, 1980 atd.). Salutogenetický přístup ve výchově uměním je podle předpokladu legitimní, protože umožňuje pracovat se znepokojivými emocemi dětí, objevujícími se při jejich výtvarné činnosti a hře. To dokazuje řada výzkumů ***traumatizovaných dětí, které mají nutkavou potřebu znovu si odehrát trauma, které prožily právě ve výtvarném procesu*** (Terr, 1981, 1983). **Jsou-li výtvarná činnost a hra nejpřirozenějšími způsoby, jak dítě autonomně řeší nepochopení některým událostem a jevům individuální skutečnosti, pak není možné je nevyužívat jako jednu z hlavních oblastí salutogenetického působení.**

2.5.1. Ranná vztahová zkušenost a znepokojivé emoce

Pro podporu správné volby *konceptu znepokojivých emocí*, coby hlavního předmětu zájmu ve snaze o salutogenetické zacházení se znepokojením dítěte, je nutné se zmínit o významu *ranné vztahové zkušenosti* (attachment). Výzkumy potvrzují, že *ranná citová vazba* má mimořádný význam pro celý další duševní život člověka.

Pro formování emoční stability dítěte (schopnosti zvládat náročné situace života) je zásadní ranná vazba (attachment) mezi (především) matkou a dítětem. Specifikum *časné dětské vztahové zkušenosti* je ověřeno a zdůrazňováno řadou autorů (BOWLBY, 1969, 1987; AINSWORTHOVÁ, 1969, 1978, 1989; BRETHERTON, 1991,

GROSSMANN, FREMMER-BOMBIK, RUDOLPH & GROSSMANN, 1988; MAIN, KAPLAN, & CASSIDY, 1985;...).

Attachment lze do češtiny přeložit např. jako „láskyplnost vztahu“ (KOUKOLÍK & DRTILOVÁ, 1997). Na tuto vazbu pravděpodobně působí i *vztah rodičů k (ještě) nenarozenému dítěti* (CONDON, 1993) a následně pak ovlivňuje naplnění *potřeby náležit rodině*, o které jsem se v předchozím textu již zmínil. **Potřeba náležit rodině je bytostně, nikoliv verbálně vyslovovanou touhou dítěte po bezpodmínečném přijetí rodiči, po ubezpečujícím vztahovém prostředí a atmosféře** (VYMĚTAL, 1999, BUTOLLO et al., 1999;).

Problematika znepokojivých emocí je mimořádně široká. Jan Vymětal (1999) k tomu uvádí: *„U dětí nadměrná úzkostnost, úzkost a strach bývají zpravidla příčinou i následkem toho, že jsou znejistěné a že si nevěří, případně jsou psychicky traumatizované, nebo subdeprimované ve svých základních vývojových potřebách. Postrádají v dostatečné míře oporu, povzbuzení a pocit bezpečí, které jsou zprostředkovány nejbližšími vztahovými osobami, jež představují rodiče (či osoby je zastupující), sourozenci a vrstevníci. Problémem u úzkostných dětí a dospívajících (ale u mnohých dospělých) také bývá rozpor mezi potřebou nezávislosti (autonomie) a potřebou závislosti na druhých“* (s. 41). Žádný jev pak není oddělitelný od jiného, ve smyslu plného kontextu subjektivní skutečnosti. Proto při uchopování znepokojivých emocí narážíme na zásadní problém, a sice **individuálního smyslu a významu.**

Psychoterapeutický pohled na tuto problematiku, tedy takový, který sleduje spíše patogenetické hledisko, připouští, že *„úzkostnost, úzkost a strach jsou jevy složité a vedou k nim individuální skutečnosti mající různou váhu. Podmínkou účinné pomoci nemocnému a jeho nejbližším je uznání těchto okolností a jejich významu*

v každém jednotlivém případě“ (VYMĚTAL, 1999:43). Ne jinak tomu je v tomto ohledu při salutogenetické podpoře faktorů, které mají udržet dítě při zdraví navzdory náročným životním situacím.

3. METODA FENOMENOLOGICKÉ REFLEXE VÝTVARNÉHO ARTEFAKTU

3.1. Historická východiska a koncepční vymezení

3.1.1. Psychologická a psychoterapeutická východiska

Obecně řečeno, PRVA vychází z poznatků klinické psychologie a speciální psychoterapie, užívaných při léčebném či preventivním ovlivňování znepokojivých emocí³¹ člověka. Pro ujasnění je však nutné zúžit základní východiska PRVA. Proto jsem z celé řady možných škol a přístupů vybral pouze ty, ze kterých pojednávaná metoda vychází bezprostředně či nalézá neblíže příbuznost.

3.1.1.1. Tělesně zakotvené prožívání

Tělesně zakotvené prožívání je využíváno v psychosomatickém přístupu v terapii znepokojivých emocí. Jedná se o pilíř metody PRVA, která z tělesně zakotveného prožívání přímo vychází, resp. tento je její bází. V salutogenetickém ovlivňování prožívání dítěte.

Tělesně zakotvené prožívání bylo výzkumně ověřováno metodou Rendlinova focusingu českým psychologem Karlem Hájkem (2002). Hájkův výzkum, včetně jeho designu, posloužil též výzkumnému projektu této disertační práce, jak se o tom zmiňuji ve čtvrté kapitole. Proto zde budou pojednána pouze obecnější východiska.

³¹ v tradiční terminologii současné psychologie a psychoterapie jsou užívány pojmy „strach“ a „úzkost“

3.1.1.1.1. Vztah mysli a těla

Psychosomatické přístupy v terapii vycházejí z obecných psychofyzických zákonitostí, které byly vypořádány v podobě souvislostí mezi psychickými a tělesnými jevy člověka. Tyto přístupy se zaměřují na procesy odehrávající se na úrovni mysli v interakci s tělem a okolím: Gendlinův focusing (1978, 2003) Satiterapie a „sati-variace“ Mirko Frýby (1996).

Pozornost je zaměřena na **vztah mysli a těla**, jehož poznáním může člověk dojít *porozumění svému vnitřnímu světu* (HÁJEK, 2000:291). K popisu uskutečňovaných dějů na úrovni mysli a těla ve světě, v němž lidská bytost jako celek vyvstává, zdá se být velmi vhodná triáda **prožívání-vědění-jednání**, která vychází z fenomenologického teoretického rámce (GIORGI, 1994; MOUSTAKAS, 1994).

3.1.1.1.2. Vnější a vnitřní základna mysli

Podle Hájka (2000), vychází tělesně zakotvené prožívání z teoreticko-strukturálního pojetí - tzv. **vnější a vnitřní základy smyslového vnímání**. Vnější základnou jsou mysli zaznamenané reprezentace vlastností vnějšího prostředí (vizuální, auditivní, taktilní,...). Vnitřní základnu utváří psychologicky uchopené smyslové orgány (oko, ucho, hmat,...).

Do naší mysli přicházejí z pěti smyslů *mentální reprezentace jevů smyslového vědomí* a „...společně s dalšími procesy myšlení a představování utvářejí **vnější základnu mysli**“ (HÁJEK, 2000: 292). Pak např. *vjem barvy* má skrze interakční proces *vidění, vnitřní základnu prožívání* – oko. Z výše citovaného Hájkova výroku plyne, že **mysl sama je též kanálem zpracování informace**.

Tím je spoluvysloven základní teoretický předpoklad, že i mysl musí mít svoji *vnitřní základnu*. **Základnou mysli je emocionální**

zabarvení našeho prožívání; „*Je tedy základnou ve smyslu stanoviska, ze kterého vnímáme svět. Je oním barevným sklem, přes něž pozorujeme jevy světa v daném okamžiku*“ (HÁJEK, 2000:292-3).

Vnitřní základna mysli ovlivňuje vnímání co do kvality, intenzity i selekce. Mirko Frýba (1996) ve své koncepci psychologie abhidhammy³² zavádí termín *srdce mysli*, které spočívá v tělesné rovině. Člověk na těle *pocituje nepříjemné pocity* - zprvu významově neartikulované, avšak *co do významu prožívání rozhodné*.

PRVA má s technikami tělesně zakotveného prožívání totožnou rovinu, v níž její proces kotví. V PRVA, hned po iniciační instrukci, která zní: „*Jak na Tebe Tvůj artefakt působí, co cítíš na těle?*“, dochází k přesunu celé pozornosti k uvědomování si výhradně tělesného pocítování. Reflektujícím je upuštěno od veškerých procesů operujících na pojmové úrovni; východiskem je základní předpoklad, že **„traumatické prožitky z minulosti a strach z budoucích událostí jsou přítomny jen jako tělesné stopy zapamatovaných a představovaných situací“** (HÁJEK, 2000:294).

Hájek dodává, že je lhostejné, zda se v průběhu terapeutického či psychohygienického³³ procesu tělesného prožívání objevují i situace „nereálné“, protože *prožitkově jsou smysluplné*.

³² *abhidhamma* dala základ *satiterapii* či též léčby všímáním prožívání, které je mimo dosah slov

³³ jsem přesvědčen, že více než psychohygienický proces zde Hájek poukazuje na proces salutogenetický, protože jak uvádí Frýba (1996), všímavost, která využívá tělesně zakotveného prožívání, má funkci **„řídící instance, která reguluje a vyvažuje ostatní schopnosti, koriguje jejich užití a váže je na přímé prožívání toku interakce mezi osobou a prostředím“** (HÁJEK, 2000:293, pzn.1)

3.1.1.1.3. Vnitřní a vnější významy v přítomném prožívání

Jedním ze základních aspektů PRVA, který je dán tělesně zakotveným prožíváním, je zaměření na přítomné prožívání. Minulé prožitky jsou v přítomném pocíťování obsaženy v podobě zmíněných záznamů či stop, které jsou podle Gendlina (1964) původci množství **vnitřních významů** (implicit meaning).

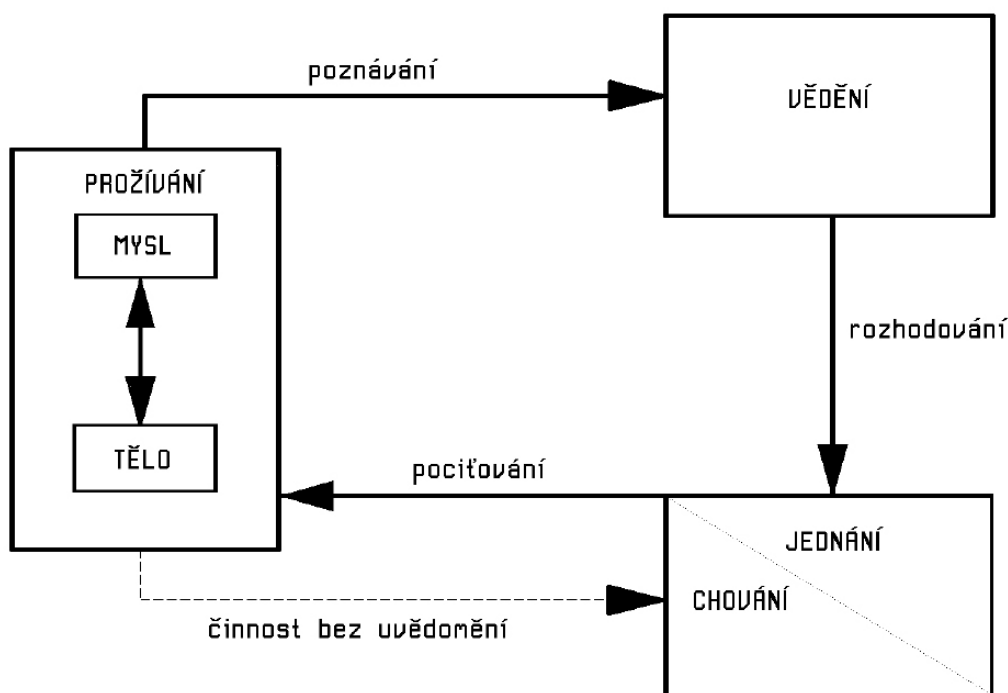
Takzvané vnější a vnitřní významy souvisí s aktem **dobrého pojmenování**, kterým je v PRVA míněn okamžik verbálního uchopení prožívaného významu, v němž dochází k **propojení vnitřního významu s významem vnějším** (explicit meaning). Vnější významy nesou kulturní, sociální a osobní kontext a jsou zastoupeny slovem (symbolicky zvolen singulár). Velmi důležitým poznatkem je, že **jedinec může pochopit jen naprosto konkrétní pocíťovaný význam** (felt sense). Hájek (2000) k tomu dodává: „**Takovým způsobem vzniká myšlení či představování jedince v souladu s jeho tělesným pocíťováním, s realitou, v níž je možno se zakotvit**“ (s. 295).

3.1.1.1.4. Prožívání – vědění - jednání

Toto triadické paradigma Hájek (2002) odůvodněně používá pro odkrývání zákonitostí mezi jevy tělesně zakotveného prožívání. Triáda „prožívání – vědění – jednání“ umožňuje chápat organickou jednotu živého člověka jako celek, ale též napomáhat aplikaci PRVA a umožňuje rozumění jejího vlivu.

Význam tohoto triadického paradigmatu zde nespočívá v zachycování procesů, které probíhají ve vnitřním a vnějším světě jedince, a které jsou členěny na *emotivní, kognitivní a konativní aspekty dynamiky mysli*. Zásadní je vztah mezi těmito komponentami (HÁJEK, 2002:119).

Vzájemné ovlivňování vnitřního a vnějšího světa ve zmíněné triádě probíhá jako souhra. K narušení souhry dochází v případě, že *napětí uvnitř* není rozpoznáno a následně mění *svět vně* (prožívání-chování), aniž by bylo umožněno *rozhodování* (viz obr. č. 1).



Obr. č.1 – Schematické zobrazení triády *prožívání – vědění – jednání* (podle: HÁJEK, 2002:120).

Prožívání

Podle Hájka (2002) je zde *prožívání* chápáno jako „...**proces utváření vnitřního světa osoby, ve kterém vnější svět působí – je pocitován přímo v těle**“ (s. 121). Interakce mysli a těla, v procesu tělesného prožívání, slouží k *zachycení prožívaného významu*, přičemž tento pak slouží jako to, čemu Neubauer (2001) říká „in-formace“ (vnitřní utváření). In-formace je zdrojem pro vědění o prožívání, je jeho *vnitřním utvářením*. V tomto schématu je pak probíhající prožívaný posun cílem PRVA.

Při aplikaci PRVA je toto hermeneutické pojetí pojmu „informace“ mimořádně důležité, protože objasňuje vztah vnitřních významů vůči celku.

Vědění

Vědění je podle téhož autora (tamtéž) **„...proces získávání informací o konkrétním prožívání a jejich propojení ve smyslu životní zkušenosti“**. Vědění v tomto smyslu je chápáno jako autochtonní, kontinuální proces „in-formace“ (vnitřního utváření), jež vzniká prožíváním interakce vnějšího a vnitřního světa. Jeho funkce umožňuje pochopení a vhled do souvislostí žité skutečností, avšak nikoliv způsobem logických úvah.

Jednání

Je podle Hájka (tamtéž) **„proces vlastní záměrné aktivity osoby“** (s. 122). Jednání je konativní projev, jímž člověk působí na svět a jej utváří a zpětně je jím opět vnitřně ovlivňován.

Triadické paradigma mimo jiné ukazuje, že tělesně zakotvené prožívání je výchozí oblastí pro chápání sebe i světa v jednotě možností autonomní volby. Pro PRVA je triáda „prožívání – vědění – jednání“ výchozím teoretickým modelem pro rozumění zákonitostí jevů při její aplikaci.

3.1.1.2. Fenomenologicky pojatá arteterapie

Arteterapie je z hlediska speciální psychoterapie řazena mezi expresivní postupy.

Arteterapie sebe sama vymezuje jako psychoterapeutický obor, původně plynoucí z psychoanalytických východisek (NAUMBURGOVÁ, 1947). Hlavním prostředkem arteterapie a zároveň jejím hlavním atributem je pravděpodobně (poněkud úžeji řečeno) *výtvarný projev* člověka v jeho *motivačním, procesuálním, finálním a reflektivním potenciálu*. Výtvarný projev nalézá ve všech těchto rovinách oporu a zároveň realizační prostor v duševním životě člověka.

Snaha o ujednocené a jediné vymezení arteterapie různými badateli a značné rozdíly v jednotlivých vymezeních poukazují na nesnadnost takového úkolu. Šíře možností tohoto oboru dovoluje považovat za přijatelnou jediné takovou „definici“, která je značně obecná.³⁴ Definice je cesta, pouhý návod k pojmu. A někdy je obsah pojmu natolik širý, že jej lze „de-finovat“ jen v určitém rámci či modu užití, který je sám nějakým způsobem vymezen. I proto považuji za smysluplné zabývat se zde a v tomto projektu výhradně fenomenologickou arteterapií.

V arteterapeutických technikách, kterých je nepřehledné množství, nalézáme mimo jiné též takové, které jsou založeny na fenomenologicko-hermeneutických základech. Z těchto základů vychází také metoda PRVA, a proto je jimi založena i příbuznost

³⁴ „Art therapy is the therapeutic use of art making, within a professional relationship, by people who experience illness, trauma, or challenges in living, and by people who seek personal development. Through creating art and reflecting on the art products and processes, people can increase awareness of self and others, cope with symptoms, stress, and traumatic experiences; enhance cognitive abilities; and enjoy the life-affirming pleasures of making art.“ (The American Art Therapy Association, 2002)

Arteterapie je terapeutické užití umělecké tvorby v rámci profesionálního vztahu, určené lidem, kteří jsou nemocní, prožili trauma či čelili životním výzvám a též lidem, kteří usilují o osobní růst. Prostřednictvím tvorby a reflexe artefaktů a průběhu tvorby může člověk lépe pochopit sebe i druhé, vyrovnat se symptomy a stresem a traumatickými zážitky; zlepšit rozumové schopnosti; a radovat se z tvorby“

s fenomenologicky pojatou arteterapií, jejíž specifika jsou PRVA do jisté míry vlastní.

Fenomenologicky pojatou arteterapii nelze oddělit od svých kořenů položených v humanistické tradici v idiografických vědách a v kvalitativním myšlenkovém proudu, za jehož hlavní, evropské filosoficko-historické zdroje jsou považovány fenomenologie a hermeneutika (HROCH, 2000, 2003; RICOEUR, 1985;...).

Podobně je tomu s teoreticko-filosofickým rámcem psychoterapeutických přístupů, z nichž byly jednotlivé arteterapeutické přístupy specificky odvozovány, resp. jejichž principy v sobě zákonitě zrcadlí (RUBIN, 2001). Proto není třeba se v rámci této práce podrobněji zabývat obecnými východisky fenomenologicky pojaté arteterapie či fenomenologickými prvky, užívanými v různých, často neujednocených, a spíše integrativně organizovaných technikách arteterapie.

Dále zúžím předmět této subkapitoly a zaměřím se jen na principy, které má fenomenologicky pojímaná arteterapie společné s PRVA a na něž PRVA navazuje a je specificky dále uchopuje či rozvíjí.

PRVA vychází z definičního vymezení Sophie Kellyové (1998), která arteterapii chápe jako „nerušivý terapeutický proces vhodný pro dospělé i děti, kteří se vyrovnávají s emocionálními problémy, s traumatem z dětství, případně hledají možnost duševního, osobního růstu“ (podle: ŠICKOVÁ-FABRICI, 2008:31). Toto vymezení neobsahuje slovo nemoc ani slovo tomu podobné. Proto je nejbližší salutogenetickým východiskům i cílům PRVA, resp. může utvářet společnou platformu se zpravidla patogeneticky orientovanými a proto komplementárními postupy arteterapie.

Ve zmíněné komplementaritě lze spatřit jádro vztahu mezi PRVA a arteterapií³⁵, přičemž mám na mysli takovou arteterapii, ve které jsou sledovány patogenetické či preventivní cíle.

3.1.1.2.1. Klíčové akty a způsoby zaměřování pozornosti

Na úvod je třeba říci, že ve svých úvahách čerpám především z Maly Betenskyové (1995, 2008). S principy fenomenologické arteterapie se lze seznámit nesnadno. Betenskyové příspěvky jsou ojedinělé.

Fenomenologická arteterapie vychází ze zkušeností humanisticky pojaté psychoterapie, kterou fenomenologie ovlivnila především ve svém nejobecnějším principu, kterým je *přímé prožívání jevů* namísto připisování významů.

3.1.1.2.2. Akt vidění a akt tělesného pocíťování

Betenskyová (1995) považuje za klíčový *akt vidění*, a to nejen pro fenomenologickou arteterapii, ale též pro psychoterapii a fenomenologii zvláště. Betenskyová (2008) vychází z konceptu dvojího způsobu zaměřování pozornosti na zažívané v arteterapeutickém procesu: *přímou zkušenost při tvorbě artefaktu a při reflexi artefaktu*.

Namísto otázky „Co vidíš?“ používá PRVA iniciační instrukci „Co cítíš na těle?“. Odlišnost v úvodní instrukci ukazuje na zásadní odlišnost mezi metodami fenomenologické arteterapie a PRVA. Ačkoliv fenomenologická východiska zůstávají stejná, PRVA se pohybuje v *rovině tělesného prožívání přítomné skutečnosti*, kdežto metoda fenomenologické arteterapie setrvává z větší části v kognitivní rovině reflexe.

³⁵ chápání tohoto vztahu jsem širěji pojednal v kapitole 3.1.1.5.

Klíčovým aktem pro PRVA proto není vidění („Co vidíš?“), nýbrž *tělesné pociťování* („Co cítíš na těle?“). Důvodem je z fenomenologických východisek vzešlý předpoklad, že artefakt pak zaručeně vyvstává z procesu reflexe, nikoliv coby *reprezentace určitého výkladu skutečnosti*; Ivan Blecha (2002) vyjadřuje podstatu tohoto předpokladu na příkladu malířství: „*Pokud malířství něco reprezentuje (zpřítomňuje), pak původní akty artikulace³⁶, a vyžaduje si nikoliv čtení (dešifrování smluvených značek a konvenčních referencí), ale účast, revokaci zážitků*“ (s. 35).

Otázka „Co vidíš“ je v PRVA nevhodná pro zpředměťování, ohraničování, ke kterému vede, a které zamezuje s artefaktem splynout ve vztahu „já – Ty“ (BUBER, 2005). „...za každou věcí je spousta poukazů k tomu, co není vidět, k tomu, co není a nemůže být předmětné.“ ...“Zpředměťovat znamená vlastně „ukončovat.“ (HOGENOVÁ, A. *K usebrání*. [vyhledáno dne 12.12.2008 na <http://sffp.sweb.cz/archiv/hogenova5.htm>]).

Akt vidění je v PRVA smyslem *vhledu* (insight): vstoupení do artefaktu zevnitř pochopením jeho smyslu prostřednictvím náhledu pravidel proměňování vyhmataných podob, jež nese (NEUBAUER, 2004); též náhledu artefaktu coby odpovědi, ze které teprve vyvstávají otázky (HOGENOVÁ: *K problému rozumění*, [nalezeno dne 12.12. 2008 na <http://sffp.sweb.cz/>]). K tomu však není možné artefakt zakoušet (dívat se na něj jako na věc, která „stojí venku“), nýbrž s ním splynout. Vztahovat se k artefaktu je proto právě opačný způsob reflexe, než je jeho „zakoušení“ (BUBER, 2005).

³⁶ tím jsou míněny kinémy, pohyby štetce, ruky, jednoty těla a duše

3.1.1.2.3. Reflektivní podstata fenomenologické arteterapie a PRVA

PRVA se, podobně jako fenomenologická metoda arteterapie, zaměřuje především na přímou zkušenost *reflexí*. Postup fenomenologické metody arteterapie je od PRVA odlišný. V obou metodách je reflexe určena úvodní instrukcí, která vede celý proces, který je vždy procesem porozumění. Úvodní instrukce ovlivňuje postupy obou metod tak, že jsou zcela odlišné.

Proces metody fenomenologické arteterapie je strukturován do **čtyř volných kroků** (podle Beteskyové, 2008:203):

1. úvodní hraní s výtvarným materiálem (přímé zažívání)
2. Proces výtvarné tvorby – vytvoření jevu
3. *Fenomenologické intuitivní vhlížení*
 - a. fáze první: percepce**
 - i. vizuální ukázka
 - ii. odstoupení
 - iii. intencionální hledění
 - b. fáze druhá: procedura: „Co vidíš?“**
 - i. fenomenologická deskripce
 - ii. fenomenologické odhalování
4. *fenomenologické sjednocení*

Proces PRVA³⁷ je teoreticky pořádán do pěti volných fází (podle: ZÁVORA & NIŠPONSÁ 2007, 2008a, 2008b):

- 1. iniciace** (iniciací je umožněno, aby byla v krátkém čase (brief approach) vztahováním k artefaktu u reflektujícího vyvolána emoce, tělesně artikulovaná);
- 2. diferenciacce a akcentace**
 - a. diferencuje:** jeho pozornost samočinně sleduje vývoj - směřování emoce;
 - b. akcentuje:** jeho pozornost je střídavě, pomalu a spontánně přenášena z jednotlivých tělesných ohnisek k emoci coby celku a zpět;

³⁷ podrobněji viz kap. 4.1.3.

3. **evidence** (pojmenovávání spontánně se vynořujících podob emoce);
4. **re-evidence a nalézání smyslu**: pozornost reflektujícího je v této fázi střídavě, pomalu a spontánně přenášena:

- a. **mezi podobami emoce (v tělesné rovině) a tělesnými ohnisky**;
- b. **mezi podobami emoce (v tělesné rovině) a individuální skutečností reflektujícího**;

Výsledkem této re-evidence prožívané emoce ve vztahu k individuální skutečnosti reflektujícího je **dobré pojmenování**³⁸, které označí téma (událost komplexnějšího charakteru, např. konkrétní rozvodová hádka rodičů, havárie, situace z pobytu nemocnici atd.).

5. akceptace, integrace a abreakce

- a. **akceptace**: vnitřní „přítakání“ tělesně prožívané a dobře pojmenované emoci;
- b. **integrace**: vnitřní uznání, že prožívaná emoce je součástí individuální skutečnosti jedince;
- c. **abreakce**: nové odžití emoce v přítomnosti (prožitkové přehodnocení);

V této fázi je pozornost samovolně přenášena (tzv. kmitá) mezi prožívaným posunem a událostí, která z reflexe vzešla.

3.1.1.2.4. Receptivní forma arteterapie a PRVA

Jaroslava Šicková-Fabrice (2008) uvádí příklad tzv. receptivní formy arteterapie, prováděné v podobě reflexe reprodukce obrazu Grünwaldova Isenheimského oltáře (s. 157-158). Autorka v příkladu uvádí též shrnutí autentických výpovědí reflektujících, ze kterého je patrné, že se tato forma arteterapie dotýká jak roviny *vnímání pocitů na tělesné úrovni*, tak následně reflexe vědomých *afektivních a kognitivních* obsahů. Převažujícím procesem však není projektivně podmíněná recepce, nýbrž *reflexe vztahem*. Pomineme-li mimořádně důležitý fakt, že reflektující se v PRVA zabývá vlastním artefaktem (originálem), nikoliv reprodukcí cizího, bude dalším a

³⁸ tento pojem zavádím v inspiraci artefiletickým pojmem „dobrý tvar“ Jana Slavíka (1997)

nejpodstatnějším rozdílem evaluace zmíněných reflektivních procesů. PRVA je soustředěna na bezpečné zacházení se znepokojivými emocemi, na jejich využití v kultivaci a podpoře volného prožívání a osobního růstu (CALHOUN & TADESHI, 2004).

Tím PRVA speciálně rozvíjí jednu z aktivit arteterapie, ale i vnímání výtvarného artefaktu obecně, vyjadřovanou slovy: „*nechat na sebe působit*“. Této činnosti je mimo rámec fenomenologického přístupu připisována buďto *receptivní pasivita* nebo *projektivní aktivita*. Fenomenologicky uchopené „vnímání díla“ v PRVA však přenáší svoji pozornost na *akty artikulace*, které se následně stávají „textem“ pro přiměřený hermeneutický výklad. Aby bylo něco takového možné, je třeba se k artefaktu doslova *vztahovat jako k živé bytosti*, tzn. učinit primární epoché předsudku ani ne tak, že je obraz věcí, nýbrž: *že je obraz neživý*. Jen tak se lze k němu vztahovat jako k „Ty“, jež vzchází z přítomnosti. Pak „nechat působit“ stojí hned na počátku procesu, jako „*počáteční vztahová povaha jevů*“ (BUBER, 2005:50).

3.1.1.2.5. Individuální arteterapie a individuální přístup ve PRVA

Individuální organizace arteterapie vychází z obecně známých terapeutických, pedagogických i didaktických principů, které vycházejí vstříc specifickým potřebám klienta. Je používána tam, kde to povaha klientovy „situace“³⁹ vyžaduje (POGÁDY a kol., 1993; HORŇÁKOVÁ, 1999; ŠICKOVÁ-FABRICI, 2008).

PRVA je organizována individuálně, ačkoliv není vyloučena možnost individuální reflexe tzv. „vedle sebe“, či skupinová reflexe artefaktu,

³⁹ „situací“ míním kontext, ve kterém se klient nachází, v němž ek-sistuje (vyvstává) v jistém vyladění; v modelech osobního růstu člověka není užíváno pojmů symptom či problém, nýbrž pojmu „*výzva*“ (challenge); adekvátním pojmem z oblasti psychosomatické psychoterapie je „psychotop“ Mirko Frýby (1996).

který není vlastní. Jiná nežli individuální forma PRVA není v tomto projektu pojednávána.

3.1.1.2.6. Role arteterapeuta a jeho vztah ke klientovi ve fenomenologicky pojaté individuálně organizované arteterapii

Role arteterapeuta je vždy jedním z nejvýznamnějších faktorů terapeutického procesu. Jak uvádí Ingrid Hanušová (2000), arteterapeut, bezpečný terapeutický prostor a individuální stopa společně utváří základní rámec arteterapie.

V PRVA není používán pojem terapeut či arteterapeut, nýbrž *průvodce*, tedy „ten co provádí“, a tím je spolutvůrcem bezpečného prostředí pro konfrontaci se znepokojivými emocemi. Betenskyová (2008) říká o podstatě působení arteterapeuta, že se jedná „*většinou o tichý úkol*“ (s.203). Podle klinických zkušeností je ona tichá přítomnost nenahraditelnou facilitační složkou.

3.1.1.3. Psychodrama Jacoba Levi Morena

Morenovo „psychodrama“ je psychoterapeutickou technikou, vycházející z předpokladu, že člověk je vždy součástí určité sociální skupiny, a proto i jeho prožívání nemůže být ze sociálního kontextu vytrhováno. Není zde vyloučen předpoklad práce s předměty podobně jako s lidmi.

Předmět a prostředí, ve kterém se psychodrama odehrává, mají kontextuální charakter, což je od PRVA odlišné, protože klade důraz na předmět (artifakt), k němuž se klient vztahuje navozením *rovnocenné vzájemnosti*.

Zásadní odlišnosti psychodramatu od PRVA lze nalézt též v organizaci procesu, která je v PRVA především individuální, i když s perspektivami sekundárního rozšíření o techniky skupinové. Z hlediska filosofie přístupu jsou s PRVA zvláště neslučitelné prvky behaviorismu.

Moreno (1931; 1934) se opřel o Bergsonův (1947) filosofický požadavek a teorii spontaneity, Meadovu (1934; 1982) teorii rolí a Freudovu teorii katarze, aplikovanou v rámci malé sociální skupiny.

Spontaneita je ústředním tématem psychodramatu. Je pojátkem mezi rovnováhou⁴⁰ získanou v psychodramatu a jednáním v konkrétní situaci. Jak tvrdí Hanušová (2000): „*Dosažení spontaneity je korunou psychodramatické práce a dává pacientovi konečnou jistotu dosažené rovnováhy*“ (s.350).

Moreno (1997) nalézal východiska psychodramatické *katarze* v řeckém dramatu a ve východním náboženství. Efekt katarze probíhá na úrovni pohybů, gest a řeči (MORENO, 1997). Důraz na pohyby a

⁴⁰ rovnováha je v psychodramatu vnímána jako „zisk“ (HANUŠOVÁ, 2000); v PRVA je ziskem prožívaný posun (felt sense) vztažený zpětně k emoci vzešlé z fenom. reflexe

gesta v přítomnostním kontinuu, pro něž je v PRVA užíván pojem „kinémy“, je nejdůležitějším aspektem psychodramatického přístupu. Z hlediska fenomenologicko-hermeneutického přístupu v PRVA stojí kinémy v popředí coby primární projevy artikulace skutečnosti a též předmět porozumění z mikroanalytického hlediska. Tradiční psychodrama však gesta a pohyby chápe spíše behavioristicky: procvičování konkrétních funkčních způsobů jednání v mezilidských vztazích pro rozšíření interpretačního rámce, a tedy i rozšíření perspektivy nových strategií jednání v reálném životě jedince. PRVA se naproti tomu nezaměřuje na popsané behaviorální změny, nýbrž obecně řečeno na změny v prožívání s následným přeuspořádáním chápání subjektivní skutečnosti.

Těžiště psychodramatického procesu náleží právě *činnostnímu fenoménu*, a nikoliv rozhovoru v úvodní, zahřívací části či závěrečné reflexi. Pro PRVA je pak proces reflexe otázkou bytostného zření *s artikulací v tělesné rovině*.⁴¹

Podle teoretického výkladu dochází v psychodramatu ke *katarzi integrací* a nikoliv *abreakcí*⁴², což se děje a je vysvětleno především prostřednictvím psychodramatické *výměny rolí* a identifikace např. s jinými lidmi, kteří klienta ve skutečném životě znepokojují. K *integraci* méně přijatelnějších částí sebe sama či kontextu skutečnosti pak podle Morena (1974) dochází díky „pohledu z druhé strany“.

Pro PRVA je nejdůležitějším momentem psychodramatu tzv. hraní rolí (role playing) (např. MORENO, 1961). Moreno původní Meadův koncept pasivního osvojování rolí (role taking) doslova uvolnil a to nepochybně pod vlivem Bergsonova *požadavku spontaneity*. Tímto „uvolněním“ získala role svobodnou aktivitu projevu: *tvorivost*.

⁴¹ pohyb artikulace má dva směry: fenomenologickou percepcí artikulovaná tělesně pocívaná emoce a tato emoce pak hermeneuticky artikulující smysl (viz kap. 3.2.)

⁴² cf. kap. č. 4

Zároveň je hraním rolí otevřena cesta k rituálu vztahování se „Já“ k „Ty“ či já k „Ono“, a umožněn prožitek v plné hloubce vzájemnosti, tak jak jej chápe především Martin Buber (2005).

Převzatá role je považována za uzavřenou. Ve skutečnosti však ona uzavřenost člověku nepřekáží tolik co *svázanost*,⁴³ která odporuje přirozené lidské potřebě tvořivé svobody. *Hraní rolí* je „pravděpodobné“, protože odráží subjektivní povahu skutečnosti: její nepředvídatelnost z hlediska předem nenaplněných možností, ve kterých se projevuje (NEUBAUER & FIALA, 1986).

Důležitými „obecnými“ momenty psychodramatu, ze kterých čerpá PRVA, je ***svobodná (uvolněná) exprese***, která s sebou, jaksi ze své podstaty, vždy přináší ***konfrontační a reflexivní možnosti***. Uvolněná exprese v roli, již klient hraje, by měla sloužit objevování a posilování *spontaneity* a *autenticity*. Za nejdůležitější momenty psychodramatu, ze kterých čerpá metoda PRVA považují:

- a) *aktuálnost informací*⁴⁴, které jsou ve vzájemnosti působení dvou či více subjektů nalézány;
- b) *nepředvídatelnost a momenty překvapení* podporující *vynalézavý intelekt* a snahu porozumět;
- c) *kontextuální charakter psychodramatu*, ve kterém je vždy implicitně obsažen celý sociokulturní kontext, okolnosti a souvislosti duševního života jedince;

Morenovo psychodrama přineslo velmi důležitou možnost „*zpřístupnění*“ *klientova vnitřního světa ostatním*: skupině jiných lidí ve sdílené komunikaci.⁴⁵ Podle Boreckého (2005) tímto Moreno také

⁴³ pojmy „svázanost“ a „uvolněnost“ navrhuji a rozpracovávám v kapitole 3.2. v souvislosti s charakterem díla

⁴⁴ *aktuálnost* je zde chápána ve smyslu *trvání* („*problém stále či trvale aktuální*“) bez ohledu na reálný čas

⁴⁵ ve vztahu k dětem se problematikou „sdílení“ z psychoterapeutického hlediska pregnantně vypořádal Daniel N. Stern (1995) ve své monografii: „*The Motherhood Constellation*“

narušil do té doby neproblematizovaný vztah mezi terapeutem a pacientem. Vztah „terapeut – klient“ byl Morenem posunut z jisté hermetické anonymity, jež obnášela i utajování psychických potíží klienta, směrem k uvolnění a též otevření skupinové societě.

Terapeut je proto facilitátorem. To odpovídá též roli terapeuta ve PRVA, jež je pojímán coby *průvodce*⁴⁶, dle požadavků humanistické, resp. rogersovské, psychologie a psychoterapie (VYMĚTAL, 1996). Ono „skrývání“, jež klasická psychoterapie i psychoanalýza chápala jako protektivní a preventivní před další traumatizací, vnímal Moreno zcela opačně - *jako fixující a petrifikující* (BORECKÝ, 2005:28).

⁴⁶ viz kap. 3.2.

3.1.1.4. Rogersovský přístup

Pojednávaná metoda PRVA vychází z humanistické tradice, proto nemůže být v žádném případě opomenut rogersovský přístup. Carl Ransom Rogers přinesl do psychoterapie tzv. **akceptaci** (bezvýhradné přijetí). Východiskem mu byl předpoklad, že člověk sám sebe tzv. **aktualizuje**, tedy přirozeně a spontánně rozvíjí v nejširších aspektech jeho života. Jde-li o jeho duševní život, pak, jak by řekl Zdeněk Neubauer, především ve schopnosti **využívat předem nenaplněných možností skutečnosti** (NEUBAUER, 2001).

3.1.1.4.1. Aktualizační tendence a akceptace

Rogers dává bezvýhradným přijetím průchod přirozené aktualizační tendenci každého člověka: *„Podle mých zkušeností se ve vhodném klimatu stává zjevnou aktualizační tendence. V terapii zaměřené na klienta má člověk volnost v tom, aby si vybral jakýkoliv směr, ale ve skutečnosti si vybírá pozitivní a konstruktivní cesty“* (ROGERS, 2005:312).

S výtvarnou výchovou pak souvisí ono psychologické klima, o němž Rogers velmi často hovoří. Klima, které je bází nejen pro terapii, ale i salutogenetické a edukační procesy, je podmínkou toho, aby vůbec tyto procesy dosáhly svého smyslu: *„Zajistíme-li tedy psychologické klima, jež umožňuje člověku „být“ bez ohledu na to, zda jde o klienty, žáky, zaměstnance či účastníky skupinových setkání, nevytváříme tak nějaké nahodilé podmínky. Dotýkáme se tím tendence, která prostupuje veškerým organickým životem – tendence organismu dosáhnout sebenaplnění, jež mu bylo potenciálně dáno“* (ROGERS, 1998:120).

PRVA vychází z požadavku podpory aktualizační tendence člověka, a v tomto smyslu salutogenetické podpory jeho

potencialit, tak jak o nich Rogers (2005) píše: „*Jedním ze základních aspektů této tendence je schopnost jedince posouvat se v prostředí, které podporuje růst, směrem k sebeporozumění a sebesměřování.*“ (s. 312). Toho PRVA dosahuje tím, že umožňuje reflektujícímu kontakt s jeho vlastní vnitřní zkušeností pro podporu *vhledu do prožívané subjektivní skutečnosti*. Koncept *vhledu do prožívané skutečnosti* má pak pro PRVA zásadní význam vzhledem ke své genetické příslušnosti k technikám, využívajícím tělesně zakotveného prožívání (HÁJEK, 2002; FRÝBA, 1996; GENDLIN, 1978). **Z hlediska teorie změny PRVA je *vhled do prožívané skutečnosti* jeden z hlavních zisků.**

3.1.1.4.2. Koncept kongruence

Carl Rogers zavedl do psychoterapie pojem **kongruence**, resp. inkongruence (vnitřní nesoulad), s nímž v cílech humanistické tradice, tzv. „třetí síly“ v psychologii, pracuje prostřednictvím komprehenzivních principů.

Kongruence je závislá na **akceptaci** – bezvýhradném přijetí, ve kterém je pacient v autentických a empatických projevech psychoterapeuta bez výhrad a vstřícně přijímán: terapeut přistupuje ke klientovi jako „*člověk k člověku*“ (VYMĚTAL, 2000:149). I proto Rogers v pozdějších pracích přejmenoval svůj přístup z původně „*přístupu zaměřeného na klienta*“ na „*přístup zaměřený na člověka*“. To jen upevňuje stěžejní význam *akceptace*, již, podle rogersovských principů (1987), lidem, kteří nebyli, především v dětství, bezpodmínečně přijímáni, poskytuje terapeut možnost *přijmout úzkostné zážitky*.

Metodou PRVA je v komplexu salutogenetických protektivních faktorů podporována lidská *schopnost* znepokojivé zážitky *akceptovat a integrovat*.

V Rogersově (1987) původním pojetí je pro duševní zdraví člověka nejdůležitější **shoda** (kongruence) *mezi jeho zkušenostmi a sebepojetím*. Úzkost pak vzniká tím, že je uvedená shoda narušena. V případě dětí, jimiž se v tomto projektu zabývám coby cílovou skupinou, je absence akceptace pro rozvoj inkongruencí klíčová.

Ve zdravém výchovném stylu prostřednictvím akceptace „...*nedirektivním, povzbudivým a empatickým postojem usnadňujeme strukturaci osobnosti dítěte a zejména vytváříme jeho emoční stabilitu a poskytujeme předpoklad k formování pozitivního sebepojetí*“ (VYMĚTAL, 2000:152).

Znepokojivé emoce, které trápí, vznikají v důsledku inkongruencí. Jejich dynamika vybočuje z rámce jejich přirozené signální a obranné funkce. V pojetí Rogersovského přístupu **jsou důsledkem nedostatečné sebeaktualizace** - schopnosti vést a žít svůj život uspokojivě. Takový život „...*ve své rozvinuté podobě má být životem lidsky důstojným a tvořivým. Úzkostnost, úzkost a strach ve své zvýšené, případně patologické podobě, jsou pak odpovědí na tuto základní, bytostnou frustraci a ohrožení.*“ (VYMĚTAL, 2000:150).

Sebepojetí (selfconcept) je pro PRVA jedním ze základních konceptů. Je vymezováno jako „...*organizovaný, soudržný celek utvořený z vnímání sebe sama jako individua i sebe ve vztahu k ostatním lidem*“ (JUNKOVÁ, 1997, podle VYMĚTAL, 2000:151). Lze říci, že se jedná o koherentní a dynamické sebe-uvažování, sebe-prožívání a sebe-hodnocení. Tyto dynamické procesy sebepojetí se manifestují jako *změny osobnosti člověka a jejího utváření*. Dynamiku sebepojetí lze podle Vymětala (2000) chápat jak ontogeneticky, tak v souvislosti s tím, *jak se jedinec vyrovnává s požadavky žité skutečnosti*.

Jak uvádí Vymětal (2000), *sebepojetí* se teoreticky strukturuje do tří oblastí: *dispozičně organizmickou, hodnotově introjektivou a zkušenostních individuálních konstruktů*, přičemž podotýká, že člověk sebe a svoje okolí vnímá a hodnotí prostřednictvím kognitivních, pocitových a akčních schémat, které mají motivační sílu (s. 151).

Ontogenetický pohled na dynamiku sebepojetí významně souvisí s Aisworthové a Bowlbyho *attachmentem*⁴⁷. Obsah tohoto pojmu je široký a v podstatě jej lze stručně charakterizovat jako úplné bezvýhradné přijetí dítěte v prvních letech jeho života, či též jako „*láskyplnost vztahu*“ (KOUKOLÍK & DRTILOVÁ, 1997).

3.1.1.4.3. Indikace a psychoterapeutický proces

Vymětal (2000) uvádí, že „*Pro rogersovskou psychoterapii jsou indikováni pacienti, jejichž symptomatika je projevem inkongruencí.*“ (s. 163). Tyto pak z hlediska projevů úzkosti a strachu pro případy dětí člení na spojené:

- a) *s nejistotou a nedostatkem opory ve vztahu k nejbližším osobám jejich života* (nevyřešená separace, konflikt mezi rodiči ap. – narušuje se vývoj k samostatnosti a autonomii);
- b) *s nedostatečným sebevědomím;*
- c) *s nepřiměřenými nároky, které na sebe kladou a jež jsou na ně kladeny ze strany nejbližšího sociálního okolí* (oblast ideálního „já“, přetěžování dítěte) (tamtéž);

PRVA vychází z varianty individuálně organizovaného, krátkodobého procesu, resp. působení, kterou Rogers aplikoval zejména v případech dětí a dospívajících. PRVA lze využít salutogeneticky, jak je v tomto projektu navrženo. Může být však organizována i psychoterapeuticky, a to jako vhodná pro psychoterapii dětí a

⁴⁷ o attachmentu jsem se podrobněji zmínil v kap. 2.5.1.

dospívajících, protože z Rogersovského pojetí v řadě momentů vychází, resp. „přebírá“, psychoterapeutický prostor vytvořený *akceptací*.

Zároveň je PRVA geneticky příbuzná nedirektivním a nemanipulujícím technikám, jako např. focusingu⁴⁸ (zaostřování), kterou Jan Vymětal (2000) cituje jako vhodnou doplňkovou techniku do Rogersovské psychoterapie. V případě dětí je PRVA zvláště vhodnou technikou navazující na *volnu terapii hrou*, která je užívána v Rogersovské psychoterapii dětí (REZKOVÁ, 1994). Terapie hrou je nejbližší expresivním metodám terapie, jako je např. arteterapie.

Důležitým poznatkem je, že pozitivní změna sebepojetí školních dětí je založena na postupném *uvědomování souvislostí mezi svým prožíváním a činností*. Vymětal (2000) explicitně dodává, že toto „*psychoterapeutické působení se tak prolíná s pedagogickým vedením*“ (s. 164). Zatím zřejmě nezodpovězenou otázkou zůstává, do jaké míry je působení terapeutické a do jaké míry salutogenetické.

3.1.1.4.4. Koncept fenomenálního pole

Pro PRVA je mimořádně důležitým aspektem ponechání subjektivní skutečnosti svému nositeli, tedy zcela bez snahy do něj zasahovat interpretacemi druhého člověka. Tato teze je obsažená v Rogersově konceptu *fenomenálního pole*, které je utvářeno totalitou zážitků vědomých a neuvědomovaných. Toto pole nemůže druhý člověk „...*nikdy poznat, výjimkou je empatické usuzování, a tím ho není možné poznat dokonale*“ (ROGERS, 1956:210).

⁴⁸ viz kapitola o tělesně zakotveném prožívání 3.1.1.1.

3.1.1.4.5. Zaměření na přítomnost

Dalším mimořádně důležitým aspektem Rogersova přístupu, je zaměření na přítomnost, ze které PRVA vychází a priori. „*Nikdy neznáme něčí minulost. Ta existuje vždy jen v nynějším pohledu člověka na dřívější události*“ (ROGERS, 2008:319). „*...platná skutečnost jež ovlivňuje chování, je vždy taková, kterou vnímáme v daném okamžiku*“ (ROGERS, 1959: 223).

3.1.2. Výtvarně výchovná východiska

3.1.2.1. Artefiletika Jana Slavíka

Artefiletika (Art-Philetic Approach) Jana Slavíka (1992, 1997, 1998, 2004a, 2004b,...) postupně vyvstávala z kontextu specifik myšlenkového prostředí, utvářeného především situací české výtvarné pedagogiky a též profesního statutu arteterapie v Čechách. Není pochyb o tom, že spolučinitelem byla situace celé řady dalších, příbuzných oborů, především pak speciální pedagogiky a psychoterapie (SLAVÍK, 1999, 2000). Kdyby existovala podrobná teoretická studie, pojednávající nejširší souvislosti a hlavní determinanty vzniku a vývoje artefiletiky, pravděpodobně by vnesla jasno do vývojové problematiky zmíněných oborů, protože **artefiletika je svého druhu ojedinělým a stále nedoceneným řešením celé řady výtvarně-psychologických a výchovných otázek zároveň.**

3.1.2.1.1. Prekurzory artefiletiky

Artefiletika nepřinesla „jen“ nový vítr do vývoje přístupů ve výchově uměním a do vývoje a stavu české výtvarné pedagogiky vůbec. Stala se předpokladem mohutného rozvoje všech oborů, ze kterých ve svém vzniku vycházela. Zároveň v tomto smyslu vytvořila prostor pro vynalézání nových cílů, obsahů, technik a metod. V tomto prostoru vznikla i metoda PRVA, jejíž uplatnění je v možnostech jak přístupu filetického tak psychoterapeutického.

V těchto souvislostech a vzhledem k mnou sledovaným cílům, považuji za nutné pokusit se o drobnou teoretickou úvahu především o jednom ze zásadních „prekurzorů“ artefiletiky, který vnímám: o zvláštním „pobytu“ arteterapie v Čechách.

Již samotný fakt, že není otázka nepevného místa arteterapie v ČR dostatečně publikována (diskutována)⁴⁹, dokládá ne zcela utěšenou situaci. Podle Jana Slavíka zde arteterapie zatím nenašla svůj vyhraněný profesní statut, což autor dokládá poukazem na celkově slabou domácí publikační produkci. V tomto „deficitu“ vidím zároveň příčinu i důsledek nedostatečné odborné komunikace a nevyrovnaného profesního rozvoje, o nichž se Slavík ve svém příspěvku zmiňuje.

Nestabilní postavení arteterapie v Čechách (nedostatečný prostor pro její plnou profesní realizaci) se specificky, resp. poněkud paradoxně, dotýkalo i české výtvarné pedagogiky. Pro pochopení onoho paradoxu je zajímavá např. zmínka Margarety Šlemínové (2000), která tvrdí, že ve své klinické arteterapeutické praxi se *zpravidla* pohybovala v oblasti *patologie*: „...potíží, které chtěli sami klienti (nebo jejich blízcí) odstranit.“ (s.29). Domýšlím, že situace u jiných praktiků pravděpodobně nebyla, a zřejmě stále není, lepší a domnívám se, že zmíněná *nevyhraněnost* obou oborů je proto spíše jen *podobou profesní nestability*.

Zmíněnou profesní nestabilitu mimo jiné spatřuji také v tom, že arteterapie pečovala víceméně jen o *patogenetickou komponentu* oborové problematiky. Přitom psychoterapeutický obor může dosahovat svých cílů jak odstraňováním toho, co nás činí nemocnými, tak ale i posilováním toho, co nás udržuje při zdraví.

Prostředí české výtvarné pedagogiky, jejíž místo v české škole v posledních letech nebylo a není doceněno, poskytlo Slavíkově artefiletice *realizační základ*. Snaha najít řešení neutěšeného stavu české výtvarné pedagogiky a deficit arteterapie spočívající v nedostatečné péči o vlastní *salutogenetickou komponentu* pak poskytly artefiletice, coby novému oboru, *realizační prostor*.

⁴⁹ ojedinelý příspěvek Jana Slavíka (2000)

3.1.2.1.2. Salutogenetický charakter artefiletiky

V medicíně teprve nedávno popsaná orientace lékařského myšlení a jednání podle principu tzv. „odvracení rizik“ sleduje význam preventivního hlediska. Pojem *salutogeneze* zavedl Aaron Antonovsky (1987), který jeho formulací poukázal především na rovnocenný význam hledání a využívání toho, co nás udržuje zdravými (Public Health), s hledáním a využíváním poznatků o tom, co nás činí nemocnými. Salutogenetickým přístupem však není míněno to, s čím je prevence tradičně a ne zcela správně spojována: vyhýbání se nezdravému způsobu života. Salutogenetickým úhlem pohledu jsou sledovány faktory, které *„...mají pozitivní efekt per se, a mohou tak chránit proti psychogenním onemocněním.“* (Tress a kol., 2008:49). Slovy praktikujícího arteterapeuta jde o rozvoj *„pozitivních potencialit“* klienta (ŠLEMÍNOVÁ, 2000:29).

Artefiletika je z této logiky věci plnohodnotným *salutogenetickým* komplementem arteterapie (a to nejen v Čechách), jejíž výkon je tradičně ukotven spíše v patogenezi.

Artefiletika jako program slouží primárně a nerozdílně výchově, rozvoji pozitivních schopností a osobnostních vlastností jedince, citlivosti a vnímavosti vůči estetickým hodnotám a kvalitám života, tvořivosti a prevenci psychických a sociálních patologií (SLAVÍK, 1997, 2004a).

Podle Stiburka (2000) se prostým odmyšlením konceptu „nemoc“ (patogenetický pohled) z definice psychoterapie přesouváme na pole artefiletiky, která **„...podporuje proces sebepoznávání a sebepřijetí, zrání osobnosti, zvládání krizí a jejich využití pro osobní růst.“** (s.37). To je odpovídající obsahový salutogenetický

obraz, který klade důraz nikoliv na statickou resilienci⁵⁰, nýbrž *dynamické chápání protektivních faktorů*.

Protektivní faktory, o něž se artefiletika přímo nebo nepřímo zajímá, se totiž obecně vzato uplatňují *pouze v přítomnosti rizik*. Tento, v medicíně získaný, fakt nasměroval intenzivní pozornost především na *protektivní mechanismy a procesy*. Slavíkův filetický přístup realizuje své cíle v procesech *tvůrčí exprese a reflexe*. Svobodná možnost sebe-exprese se snahou pochopit smysl reflexí - náhledem na to, co bylo učiněno - je čistě záležitostí prožitkového (procesuálního) modu. Kontext, který přichází do vědomí v artefileticky organizovaném procesu, je hra „pravdě-podobná“, tedy taková, o jejíž skutečnosti „vlastně“ není třeba pochybovat (NEUBAUER, 2001). Proto lze předpokládat, že jsou rizika, resp. rizikové faktory, touto hrou přizvány ke slovu a dynamicky přítomny v artefiletických procesech. Podobně je tomu v metodě PRVA, která umožňuje porozumět a být schopen šířeji využívat možností skutečnosti s důrazem na faktor sociální opory⁵¹: „být schopen“, tedy „moci“, než „neschopen“, a proto „ne-moci“.

V souladu s důrazem na faktor sociální opory poukazuje Tress (2008) na skutečnost, že protekce není izolovaným fenoménem, nýbrž „...*moderující proměnnou v komplexní hře a protihře s ohledem na riziko*.“ (s.49). Tress (tamtéž) cituje Reistera (1995), podle něhož sleduje salutogeneze *schopnost člověka opatřit si (případně přijmout) sociální podporu* (instrumentální a emocionální). Tato schopnost je zformována vlastnostmi osobnosti coby *vztahovými zkušenostmi*, které stojí v centru salutogenetického procesu (TRESS a kol. 2008).

⁵⁰ nejedná se zde o *resilienci* coby víceméně trvalý ochranný štít (WERNER & SMITH, 1982; TRESS, 1986)

⁵¹ např. CALHOUN a TADESHI, 2004

3.1.2.1.3. Mezi arteterapií a artefiletikou

K výše uvedenému úhlu pohledu na vztah arteterapie a artefiletiky jsem přistoupil cíleně. Jistěže jsem si vědom, že je možné nahlížet vztah těchto oborů z různých úhlů pohledu, avšak pro vyjasnění východisek metody PRVA v konsekvenci se zmíněnými obory je uvedený profil patogeneze-salutogeneze mimořádně důležitý⁵².

Jak jsem se snažil ukázat, ostře vymezovat a dělit tyto dva obory lze jen slovy - jaksi pro pořádek. Při konkrétní aplikaci je bude možné odlišit „přede dveřmi“ procesu, podle *aktuální potřeby klienta*. Ta je ale nakonec spoluurčována požadavky a odborným posouzením ve společném dialogu klienta a terapeuta či pedagoga. Jak se domnívá a uvádí Stiburek (2000), *„O terapii se jedná tehdy, udržujeme-li neustále v zorném poli klientovo individuální téma, třeba i nevyslovenou zakázku, a jí podřizujeme veškerou práci. V případě artefiletiky pak jde více o hledání individuálního vztahu k obecnému tématu.“* (s.33).

Samotný proces, ať už byl na svém počátku arteterapeutický či artefiletický, není možné ani žádoucí ve svém průběhu takto rozlišovat. Marnou snahu odlišit, co je artefiletické a co arteterapeutické v průběhu procesu, by snad bylo možné přirovnat ke snaze vlastníka ideální poloviny pozemku fyzicky rozlišit svůj pozemek od spoluvlastníkov. Je však důležité uvědomit si rozdíl mezi oběma programy už pro samotné chápání důležitosti obou dominant společného tvaru expresivního přístupu ke kvalitě života člověka: *patogenetické a salutogenetické*.

⁵² PRVA je především metodou didaktickou, avšak i diagnostickou a salutogenetickou zároveň (brief approach)

3.1.2.1.4. PRVA mezi arteterapií a artefiletikou

PRVA vychází z artefiletického přístupu k výchovně-vzdělávací problematice, který klade důraz na reflexi a prožívání vedoucí k uchopení smyslu nejširšího kontextu a postupné, přirozené osobnostní proměně (i proměně skupiny) a osobnímu růstu. Tato východiska metodu PRVA ukotvují *procesuálně*: prožitkově orientovaná snaha o porozumění vyžaduje, aby PRVA věnovala pozornost *žité skutečnosti*. Z tohoto stručného vymezení pak přirozeně vyplývá, **jakou pozici může PRVA zaujímat ve výchovně-vzdělávacím procesu**, jehož náplní je tvůrčí exprese a reflexe a v jehož centru stojí dítě a koncept porozumění; vzhledem k tomu, že se nejedná pouze o metodu didaktickou⁵³, **náleží její pozice takovému místu, resp. prostoru, v kterém se arteterapie a artefiletika vzájemně přesahují: cíle PRVA mohou být jak patogenetické tak salutogenetické.**

⁵³ viz kapitola 2.

3.1.2.2. Existenční koncept Zdislavy Holomíčkové

Výtvarná výchova v pojetí Zdislavy Holomíčkové navazuje ve svém pojetí na humanistickou tradici především v důrazu na situaci člověka ve světě ve vztahu k ohrožení jeho zdraví a kvality života. V centru existenčního konceptu tohoto pojetí stojí *odklon člověka od světa, ve kterém žije v nejšířším slova smyslu* (REISMAN, 1968; LORENZ, 1990;...). Jak jsem již uvedl v kapitole 2.4.3., tento odklon je celospolečenským projevem *odklonu od žité skutečnosti individua*.

3.1.2.2.1. Existenční ohrožení člověka a života jako problém přeceňování modu stálosti

Zdislava Holomíčková (1994) se ve své koncepci drží principu *celostnosti a vazebnosti žité skutečnosti* ve vztahu *člověk a svět, ve kterém pobývá*. Ono propojování, resp. „syntéza obrazu světa“ slouží a vychází vstříc porozumění světu a pobytu člověka ve světě. Zde nalézám významnou souvislost s koncepty svázanost/uvolněnost či též tvrdý měkký styl, který je v PRVA diskutován.⁵⁴

Z hlediska negativního vymezení je „svázanost“, v pojetí teorie metody PRVA, faktorem, který ovlivňuje celý průběh a směr procesu porozumění, jenž při reflexi probíhá a o nějž jde a priori. Dochází ke vzdalování se „skutečnému terénu“ (vytrhávání jevů z kontextu jejich ohraničováním), než aby ten zůstal stálým, jednotným a jediným „předmětem porozumění“. Proto hovořím o „ztrátě spojitosti“ (plynulé souvislosti), kterou člověk současnosti způsobuje důsledně přeceňovaným pohybem mysli v *modu stálosti*⁵⁵. Ve škole, jak jsem uváděl v kapitole 2.4.4., se tak děje *zaváděním svazujících pojmů do předporozumění a podporou neobjevné replikace namísto vynalézavé*

⁵⁴ viz kapitola 3.2.

⁵⁵ „modus stálosti“ je pojem vycházející z rozdílů metodologických téžisť přístupů věd nomothetických a idiografických

tvorby atd. (ZÁVORA & NIŠPONSKÁ, 2008a; PELIKÁN, 2007; HELUS, 2008)

Ona „svázanost“ pak indukuje ztrátu *vazebnosti celku: schopnosti celku* (situace samé, ve které je člověk ve světě právě rozpoložen) *vytvářet a využívat možnosti, jež nabízí subjektivní skutečnost, ve vzájemném spolupůsobení všeho, co je její součástí.* Tím je vazebnost reprezentací *citlivosti celku;* v případě programu Zdislavy Holomíčkové: *jednoty člověka ve světě.* V souvislosti s těmito teoretickými predispozicemi jsou *prožívání, poznávání a hodnocení světa* hlavními kategoriemi zájmu jak pedagoga, který se k výchově vydá cestou přístupu Zdislavy Holomíčkové, tak speciálně školeného pedagoga či psychoterapeuta, který bude aplikovat metodu PRVA.

Dalším významným prvkem této koncepce je **podpora vynalézavého intelektu dětí** (BERGSON, 2007). Zdislava Holomíčková (2000) zdůrazňuje, že je v dětském objevování „...skryta radost, hra, nenásilnost a třeba i nevážnost. Pohyb v nezmapovaných oblastech navozuje pluralitní myšlení vedoucí k narušování znehýbnělých struktur. Všechno je zde propojeno se vším, a proto se nemůže objevit žádná myšlenka, která by se vydělila ze souvislostí. Vzniká tak cesta vhodná pro ovlivnění situace, kterou lze klasickými prostředky jen obtížně pochopit a zvládnout.“ (s. 163).

3.1.2.2.2. PRVA a existenční koncept Zdislavy Holomíčkové

Metoda PRVA je blízká východiskům existenčního konceptu Zdislavy Holomíčkové především v obecné rovině restitutivního přístupu k dítěti (člověku) a speciální rovině kontextuální obnovy žité skutečnosti v jejím novém, resp. rozuměném uspořádání. To odpovídá tomu, že je vycházeno vstříc jisté přirozenosti: *zvídavosti,* která je v aplikovaném procesu tohoto přístupu jak vlastností motivující, tak zpětně motivovanou.

Podpora objevování a vynalézání⁵⁶ v kontextu žité skutečnosti chrání dítě před rigidním pohybem mysli čistě jen v *modu stálosti*: před uchopováním jevů víceméně „logicky“, konstruktivisticky a elasticky. Naopak, podporuje nedoceňovaný a opomíjený *modus proměnlivosti (variability)*, který se opírá o obrazotvornost, zření, plasticitu, tvořivost, eidetiku a podobnost (NEUBAUER, 2001).

Přístup Zdislavy Holomíčkové je, vzhledem k využívání a podpoře syntézy člověka a světa kolem něj, zaměřen spíše na podporu skupinového pojetí ve prospěch sdílením podporovaného sociálního tvaru a celku. Tento tvar je však vždy otázkou individuálního terénu, který jej umožňuje. Jestliže je individuální skutečností otevřena cesta k syntéze obrazu světa a člověka, pak je třeba o individuální skutečnost pečovat tak, aby člověk dosahoval osobní integrace a kongruence (ROGERS, 1996). Podobně je tomu při *dosahování „nového“ uspořádání individuální skutečnosti* při aplikaci metody PRVA⁵⁷.

Aplikace PRVA je pronikáním k podstatě jevů, porozuměním jejich smyslu: tzv. „vstupováním zevnitř“, tedy vyhmátáváním jejich smyslu (NEUBAUER, 2001). Existenční koncept dosahuje svých cílů tím, že vytváří podmínky k tomu, aby *člověk pronikal pod povrch věcí a jevů světa*, ve kterém žije; dalo by se říci, že jde o „*pronikání domů*“ (do přírody, světa a společného tvaru života, který s ním člověk spoluutváří) a *osobní zodpovědnost ve vztahu k „domovu“*.

Podobně jako v artefieticky organizovaném procesu výtvarné výchovy je i zde **do vědomí vpravován celý žitý kontext** coby „hra pravdě-podobná“, tedy taková, o jejíž skutečnosti „vlastně“ není třeba pochybovat a která je analogií skutečnosti: *možností jejich*

⁵⁶ podpora „*intelektu, který vynalézá*“ v Bergsonově (2007) tezi dvou druhů emocí (s.34); blíže viz kap. 3.2.

⁵⁷ blíže viz kap. 3.2.

podob. Toho využívá přístup Zdislavy Holomíčkové **k ozdravné syntéze obrazu člověka a světa, v němž pobývá.**

3.1.2.3. Duchovní a smyslová výchova Marty Pohnerové

Základní východiska Duchovní a smyslové výchovy Marty Pohnerové, stojí na hodnocení současného „světa“, resp. lidské společnosti, která, podle tohoto výchovného postoje, vytváří člověku volnou cestu k *mělčení a manipulovatelnosti* s dualistickým důrazem na *vnější skutečnost a výkon*. Tím je pak zákonitě narušováno přirozené **utváření identity⁵⁸ člověka zevnitř**.

3.1.2.3.1. Přejímání identifikačních modelů jako odklon od žité reality

Současná psychologie dovede popsat nebezpečí, která ve vztahu k utváření identity člověka vyvstávají. Z celé problematiky identity vybírám tzv. **identifikační model** jako velmi výstižný pojem i problém pro vysvětlení základních východisek programu Duchovní a smyslové výchovy ve vztahu k metodě PRVA.

Hovořím-li o *významu identity*, pak jej musím nahlížet především z vývojového hlediska: z úhlu smyslu pro život jedince v současné době (MACEK, 2003). Takový náhled odkrývá jistá zmíněná nebezpečí spočívající v přejímání identifikačních modelů. Děje se tak mediální indoktrinací, módou a především pak budovanou závislostí na vnějších oporách, které jsou předkládány jako pozitivní a společností „garantované“.

Zmíněné identifikačních modely lze nalézt všude kolem sebe, především pak ve „vnějších znacích životního stylu“, které jsou podle Marty Pohnerové (2000), synonymem „módy“ a proto i jedním z důležitých předmětů zájmu výtvarné výchovy.

⁵⁸ *identitu lze definovat jako „prožívání toho čím jedinec je, jeho autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru“ (VÝROST & SLAMĚNÍK, 1997 : 211).*

Tato problematika je zvláště aktuální pro adolescenci, která je obdobím počátku hledání identity.⁵⁹ Zmíněné identifikační modely jsou adolescenty využívány jak k nezávaznému experimentování, které je pro vytvoření vlastní identity přirozené a nezbytné, tak bohužel i k vytváření umělé, podle E. Eriksona (2002) tzv. **náhradní identity**.

Ta nevychází z vnitřního tvůrčího procesu svého nositele a z obecného hlediska směřuje k různě hlubokým identitním krizím či vyústění vývoje identity do tzv. **identitní difúze**. Podle J. Marcii (1991) je takový vývoj formován dvěma základními činiteli, které jsou v nedostatku: **identitním úsilím**⁶⁰ a **identitním kontraktem**⁶¹ (podle: HELUS, 2004). V podstatě se pak setkáváme s člověkem, kterého R. Huyghe (1973) nazval „...anonymní jednotkou v řízené mase“ (s. 11).

Samotné přejímání identifikačních modelů není jen otázkou obsahu, tedy toho, „co“ je z různých zdrojů přejímáno, nýbrž též toho, zda různé zdroje poskytují širší rámec možností. Tyto zdroje jsou však více než omezené. Fakticky lze hovořit doslova o uniformitě identifikačních modelů, spočívající v tom, že zdroje (především média) poskytující tyto modely mají prakticky indiferentní obsahy.⁶²

Udržím-li i nadále svoje úvahy v psychologických intencích, pak dovodím, že nejnebezpečnějším důsledkem indiferentních obsahů je nemožnost volby, rozhodování, kritické reflexe a sebereflexe. **Problém proto nespatřuji až tak v samotném přejímání, jako v omezení možností volby.** Tento velmi důležitý aspekt vnímám

⁵⁹ **vývoj identity** je současnou psychologií chápán jako proces celoživotního utváření, jehož *nástup je kladen do období adolescence* (MACEK, 2003).

⁶⁰ **identitní úsilí** je pojem označující úroveň aktivity hledání vlastní identity a vnímání její důležitosti jedincem

⁶¹ **identitní kontrakt** pojmově vystihuje vůli jedince nalézat, opatřovat si a vytvářet „účinná napojení na situace“ sloužící ke konkrétnímu uskutečňování, prověřování a aktualizaci své identity

⁶² např. podle jednoho českého průzkumu K. Talašové (2001) vlivu populárních časopisů pro dívky (Bravo Girl!; Dívka; Top dívky; z let 1997-2000) na názory a jednání svých čtenářek;

coby výchozí problém jak programu Duchovní a smyslové výchovy, tak metodě PRVA, kde je v hlubších souvislostech reprezentován navrženým výrazem: „*odklon od žité reality*“. Významným elementem odklonu od žité reality je určité ustrnutí v omezeném výběru možností jak chápat a vypořádat se s náročnou životní situací.

3.1.2.3.2. Od sociálního „Já“ k ekologickému „Já“

Pohnerová se svým přístupem hlásí k platformě hlubinné ekologie Arne Naesse (1996). Vzhledem k tomu, že existuje řada různých výkladů hlubinné ekologie (BINKA, 2007b), je třeba podotknout, že se Pohnerová, podle mého názoru, nejpravděpodobněji přiklání k interpretačnímu výkladu H. Skolimowského (1992).

Skolimowski vnímá Naesse jako humanisticky orientovaného filosofa vycházejícího z kritického hodnocení směřování současného, antropocentricky orientovaného člověka („civilizace“). Proto je Naess často citován v souvislosti s neantropocentrickým přístupem A. Leopolda atd. (LIBROVÁ, 1994 podle: BINKA, 2007a). Pohnerová na základech právě této interpretace ekofilosofie A. Naesse uvádí svůj program v život a klade na první místo ***jednotu všeho živého i neživého.***

K dobrému pochopení této jednoty je nutné poznamenat, že nejde o „sebezapření“ či popírání „Já“, nýbrž, řekl bych, o ***usebrání světa v každém „Já“.*** A to je skutečný důvod výzvy M. Pohnerové k chápání dítěte (člověka) jako ***otevřené bytosti*** (POHNEROVÁ, 2000, 1992,...), která je součástí jednoty života a bytí, a nikoliv hibernovaným, vyčleněným systémem. S tím pak souvisí i obecný obsahový koncept jejího programu: ***výchova k citlivému vnímání a prožívání světa se schopností využívat všech přirozeností, které nám byly dány.***

Východisko pro cílový koncept „otevřené bytosti“, po kterém Pohnerová volá, bychom zřejmě mohli najít v Naessově polaritě „úzké ego“ - „široké Já“. Naess přitom zdůrazňuje, že cesta k bohatšímu, hlubšímu a širšímu životu vede jediné přes „široké Já“ (NAES, 1993).

Když Naess hovoří o emocionálních vlastnostech subjektů, vyzdvihuje jejich existenci, která „je“ jaksi *per se*. Nejedná se o vlastnosti coby součásti subjektů, nýbrž o součásti „Já“. Proto „*Hodnotu lesa určíme vcítěním, ztotožněním se, rozplynutím. Vcítěním se poznáváme objektivně⁶³, objektivněji než vědeckým poznáním.*“ (BINKA, 2007a). Teprve pak se celá skutečnost může v člověku usebírat, protože jí je člověk otevřen, aby v něm ek-sistovala (vy-vstávala).

V tuto chvíli se dotýkám již zmíněného konceptu *filosofického způsobu života*, který není odvrácením se „...od skutečnosti do svého vlastního nitra, nýbrž spíše obrácení vlastního nitra skutečnosti ve zjevnost“ (NEUBAUER, 2001:20). Proto je Duchovní a smyslová výchova doslova velmi pragmatickým programem, jehož cíl se překrývá s cílem PRVA: **změna chápání, resp. uchopování, jevů individuální skutečnosti plným využíváním možností, které žitá skutečnost nabízí.** Jedná se o **změnu v uspořádání skutečnosti**, jak ji člověk v odklonu od žité reality omezeně míní, přejímá a rigidně přijímá (ZÁVORA & NIŠPONSKÁ, 2008).

Bohuslav Binka (2007a) k tomu uvádí: „Naess usiluje o změnu nazírání světa, nikoliv o změnu v oblasti etiky. Usiluje o novou, nedualistickou a zároveň realistickou ontologii. Jinými slovy, odmítá klasickou představu člověka v přírodě, představu individuálního, materiálně vymezeného já a tu nahrazuje představou Já s velkým „J“, Já, které je, ač hierarchizováno, jednotné a jediné a jehož význam je

⁶³ výraz „objektivní“ zde není otázkou „tvrdé reality“ či „střízlivého realismu“; jedná se spíše o snahu autora o poukaz na reálnou hodnotu „*vhledu pod povrch skutečnosti, k jádru věci*“ (NEUBAUER,2001:21)

shodný s významem slova átmán v Gándhího textech. Toto široké Já, které se rozvíjí od sociálního Já k ekologickému Já až na pomezí metafyzického Já, postupně zahrnuje další a další bytosti, celé ekosystémy a nakonec svět. V tomto konceptu je podle Naesse nutné uznat naprostou rovnost všeho živého, která plyne z naší závislosti na hlubokém uspokojení, jež čerpáme z jednoty s ostatními životními formami.“⁶⁴

3.1.2.3.3. Zpomalení jako cesta k účasti na žité skutečnosti

Program duchovní a smyslové výchovy je podle Pohnerové (2000) nasměřován ke **zpomalení**, které, podle předpokladů tohoto programu a hlubinně ekologických východisek, vede k hlubšímu a intenzivnějšímu prožívání života. Návrh na zpomalení je jakýmsi kontrapunktem nepřehlédnutelného spěchu současnosti. Podle Konráda Lorenze (2000) je „...jedním z nejhorších účinků spěchu nebo úzkosti, která ke spěchu žene, ...zřejmá neschopnost moderního člověka strávit byť i jen krátký čas o samotě. Vyhýbá se úzkostně každé možnosti zamyslet se nad sebou a ponořit se do sebe, jako kdyby se obával, že by mu reflexe mohla ukázat děsivou vlastní podobiznu....“ (s. 29).

*Zpomalení, tak jak je chápáno programem Duchovní a smyslové výchovy, vytváří člověku **prostor pro soustředěnější prožívání a prohlubování sounáležitosti se světem**. Zdá se, že pro účastnou participaci na žité realitě je třeba respektovat určité tempo života, které lze vnímat při splynutí člověka s jednotou bytí. A to je duchovní kontext, jenž je při provádění PRVA zvláště patrný v pociťované vzájemnosti autor-artefakt v přítomném kontinuu.*

Pohnerové přístup nezapomíná na smyslovou komponentu, která je v PRVA reprezentována důrazem na tělesné prožívání: schopnosti

⁶⁴ cf. NAES, 1996; 1993

soustředit se na skutečnost prostřednictvím smyslově ukotvené činnosti v žité přítomnosti. Pohnerová (2000) v tomto principu spatřuje další jedinečnou možnost, jak se účinně bránit proti „...uniformitě myšlení a stereotypu vyjadřování“ (s. 179). V této souvislosti je užitečné zmínit Csikzentmihalyiho (1996) studie entropie mysli, resp. negetropického prožívání prokazující klinickou i duchovní smysluplnost využívání koncentrace na přítomný okamžik a činnost, kterou v něm člověk provádí.

Jde-li Martě Pohnerové o výchovu k otevřené bytosti, k širokému Já, které je smysly i duchem provázáno s jednotou života, pak je její program **cestou k nalézání a využívání nejširších možností skutečnosti.** Ne jinak je tomu **v PRVA**, ačkoliv zde **jsou cíle speciální**, protože zaměřené na pomoc člověku, který je specificky uvězněn **v odklonu od žité reality, jenž má podobu závislosti: ulpívání na omezeném počtu možností nazírání určitého jevu individuální skutečnosti.**

Podle Naesse (1996) dosahuje člověk širokého Já mimo-racionální identifikací: **ztotožněním.** Široké Já je pak se světem spojeno v jedno a totéž. Lze říci, že **téhož zření a stavu dosahuje klient v PRVA reflexí vztahováním.** Zde se tyto „meta-principy“ potkávají, ačkoliv ve specifických odlišnostech přístupů a způsobů neboli stylů.

3.2. Hermeneutický výklad základních konceptů metody PRVA

3.2.1. Charakter díla

3.2.1.1. Původ a evoluce artefaktu jako způsob jeho existence

„Věčný původ umění je v tom, že se člověk setkává s tvarem, který se chce jeho prostřednictvím stát dílem. Není to výtvar jeho duše, nýbrž jev, který k ní přistupuje a žádá si od ní působivé síly. Záleží na bytostném činu člověka: vykoná-li jej, řekne-li svoji bytostí základní slovo (Ty) tvaru, který se objevuje, pak se rozproudí působivá síla, pak vzniká dílo“ (BUBER, 2005:43). Pakliže ten, k němuž přistupuje ona „esence“ tvaru jako jev, jež není podle Bubera jeho součástí, vstoupí s tímto tvarem do vztahu (bytostným vyslovením Ty), nemůže jej zakoušet, ohmatávat, popisovat atd.; může ho „pouze“ ztělesnit.

Původ díla tedy náleží „vztahu“ – *bytostnému splynutí*. Teprve tímto splynutím s tvarem (přítomným vnitřním jevem, jež není věcí mezi věcmi) jej ztělesňuji, odhaluji – „...převádím tvar do světa slova Ono“ (tamtéž:43).

Dílo se vyvíjí od samého počátku svojí *ek-sistence* (vyvstávání), a to jak mechanicky (z vnějšku), tak přirozeně: *eideticky* co do jeho smyslu a podstaty (zevnitř). Proto se můžeme pokusit *vývoj artefaktu uchopovat jako jeho vlastní způsob existence*, podobně jako je tomu u živé přírody. To jak se konkrétní dílo vyvine, jaká bude jeho (finální) fyzická podoba, není docela podstatné. **Pro hermeneutické základy PRVA je důležitější rozumět tomu, „čím“ a „jak“ je dílo živé.**

Dílo jako celek je dáno tím, jakých bylo využito předem nenaplněných možností (dynamis) z nekonečné mnohosti, jež nabídla skutečnost ve spolupráci s tvůrcem v dramatu výtvarného procesu. Bytostné vyslovení „Já-Ty“ je v Buberově (2005) smyslu *otázkou vztahu*. Je-li vysloveno vůči vnitřnímu tvaru, který člověk nejprve

pocituje jako nutkání, dojde k setkání ve vzájemnosti, ve splynutí, jež člověku umožní tvar odhalit (ztělesnit). **Životnost díla však náleží vnitřnímu prostoru díla.**

Onen (vnitřní) *tvar* vlastního díla je výrazem jeho *vnitřní příčiny* (aitia eidetiké), jehož realizace je na rozhodnutí člověka, ke kterému „přišla“. „*Vnitřní utváření díla*“ (z doslovného „*In-formatio*“) je pak trvale jeho vnitřním prostorem, který Zdeněk Neubauer (2001) nazývá **prostor eidetický**: „*Vnitřní prostor nemá co činit s „nádobou“, nýbrž s „podobou“: je to „prostor podobnosti“, prostor povstávání a proměny podob, prostor eidetický. Je to způsob bytí jakožto vztahování se k vlastním možnostem, a nikoliv místo výskytu.* (s. 154-155). Při aplikaci PRVA pak: „*Vstup do (eidetického) prostoru (vlastního artefaktu) znamená, že se jeho „eidetika“ stává způsobem bytí duše (tvůrce)*“ (tamtéž).

Proto tvrdím, že **i evoluce díla je jeho způsobem existence, jelikož čekání na finalitu není důvodem k tomu se domnívat, že dílo ještě „ne-ekistuje“ (nevyvstává).** V každém okamžiku jeho vývoje může člověk *vstoupit do jeho eidetického prostoru a uchopit jeho smysl*, který je vždy „*vnitřním poukazem k celkovosti*“ NEUBAUER (2001:16) a který obývá *eidetický prostor artefaktu*, jenž je *finality* prost. V tom spočívá *autonomní povaha vnitřního tvaru*, který je způsobem sebezpřetváření, jež „*...zakládá a působí sama sebe, co „causa sui“*“ (tamtéž:193).

Vnitřní utváření artefaktu způsobuje, že tento jaksi „**trvale vkládá**“ **veškeré svoje podoby do skutečnosti (imponuje), čímž podléhá trvalé interpretaci.**⁶⁵ Zároveň je tím řečeno, že podob, které artefakt obsahuje, je nepřeborné množství a přesvědčení o finalitě díla se

⁶⁵ proto nelze přijmout tvrzení především strukturalistů, že nemůžeme artefakt považovat za *autonomní*, že se jedná o výsledek nějaké „potenciálové jámy“, do které padá co do finality kontextu (jako je tomu u objektivistické explanace sbalování proteinů *in vitro*)

týká čistě aktu jeho „ztělesnění“ a tím uvedení *do stavu „předmětu mezi předměty“*. Jako takový je artefakt umrtven: *„Předmět není trvání, nýbrž zastavení, ustání a ztuhnutí – jasná vymezenost, která vylučuje vztah a zpřítomnění“* (BUBER, 2005:46). Věc, jak Buber dodává, je záležitostí minulosti.

Dílo (artefakt) je jednou z možností, jež nabízela skutečnost: je *uskutečněnou možností*. Samo dílo je v tzv. „dobrém tvaru“⁶⁶ celostí, kterou jeho tvůrce přijal jako *výslednou možnost ztělesnění*, jež se v tvořivé vřavě možností „nakonec prosadila“ - *proto se nám jeví jako dobrá*. A není možno namítat, že zmíněné vřavě možností (dramatu tvorby) vévodí autorův záměr. I ten je jen jednou ze součástí skutečnosti (okolního textu⁶⁷ a interpretace), a proto nemůže být absolutně určujícím elementem. Pakliže autorův záměr je absolutně určující, pak nejde o tvorbu, nýbrž o konstrukci.

Eidetický prostor artefaktu je životnou studnicí nepřeborných možností skutečnosti, které souvisí s psychotopem⁶⁸ autora. Tvořivé dílo se rodí ve vzájemné korespondenci autorova duchovního světa a eidetických prostorů jevů na úrovni duchovního zření autora. V PRVA je onou korespondencí zacházeno v rámci psychotopu autora.

⁶⁶ Slavíkův artefiletický pojem výstižně vyjadřující intuitivně vnímanou „uspokojivost“ uskutečněné možnosti (např. SLAVÍK, 1997)

⁶⁷ „text“ od textere – zaplétat; v hermeneutice cokoliv, co je nositelem informace

⁶⁸ *psychotop* je satiterapeutický pojem Mirko Frýby (např. 1996) vyjadřující *psychicky pojatý životní prostor konkrétní osoby, jehož struktury jsou definovány výhradně prožíváním právě této osoby*

3.2.1.2. Role náhody v procesu tvorby výtvarného artefaktu

Drama výtvarného procesu se odehrává ve vřavě možností, v nichž zastupitelnou roli sehrává *náhoda*. Náhodě zde v žádném případě není připisována nehodnotnost, jak to kdysi činili deterministé, když volali po její nutné příčině.

Výtvarný proces se podobá evoluční události⁶⁹, v níž hraje to, čemu člověk říká náhoda, nezastupitelnou roli. Při uvažování nad náhodou ve výtvarném procesu je třeba vzít v potaz skutečnost, že s sebou přináší vždy něco nového a nečekaného, čemu se ovšem tvůrce nepřizpůsobuje, ačkoliv lze při povrchním pohledu mýnit, že mu nic jiného nezbyvá, než se přizpůsobit nebo jít proti náhodě a „prosadit si svou“.

Náhoda je naopak do procesu jaksi „přizvána“ tím, že pro ni tvůrce neintencionálně vytváří prostor: umožňuje ji samotnou tvorbou. *Dovedným vytvářením prostoru pro náhodu, jejím umožňováním, je zpečetěn výtvarný proces coby skutečně tvořivý, provázaný s žitou skutečností, tedy nikoliv konstruuující, nýbrž uskutečňující, ztělesňující.*

Náhoda je ve své povaze nehmotnou, kontingentní možností skutečnosti, která **narušuje souměrnost** [*symmetry breaking*]; nepůsobí však rozpad celku, tvaru, tématu atd., nýbrž je **ustavuje jinak, nově** (NEUBAUER, 2001:190).

Náhoda je věcí pohybu předem nenaplněných možností (dynamis); *je principem života.* Skutečnost se vyvíjí, jak ukazují studie z oboru kvantové mechaniky a jak na tento jev poukázal již Henry Bergson (1919) svým „*životním vzmachem*“ [*élan vital*]. Proto je **náhoda, při tvorbě výtvarného artefaktu, pravdě-podobná, životná a souladná s principy (duševního) života člověka**, neboť

⁶⁹ viz kapitola 3.2.1.1.

„...život je pohyb, jímž povstávají tělesné podoby, představy, tvary: pohyb nikoliv ve smyslu přemisťování ve vnějším prostoru, nýbrž pohyb ve vnitřním prostoru – tedy sebestroměňování, naplňování možností, tj. nabývání podob, které vnitřní prostor poskytuje.“ (NEUBAUER, 2001:155).

3.2.1.3. Artefakt vlastní

Postihnout rozdíl mezi artefaktem vlastním a cizím znamená postihnout především *rozdíl v nahlížení*, rozdíl, který v metodě PRVA spočívá v zásadní okolnosti tázání, a sice v tom, *kdo se táže*. „Tázání“ je touto podstatnou okolností zásadně ovlivněno, protože se do něj *promítá vědomí autentičnosti artefaktu: hrne se do něj vědomí původu, které je obsaženo v odpovědi – v artefaktu*. „Rozumět znamená daný problém nahlédnout jako odpověď a hledat k této předem dané odpovědi otázky, které jsou v odpovědi implikovány. Otázky nás vyrezonují ke kontextu, k pozadí, z něhož je problém fenomenalizován, z něhož problém vyvstává jakožto odpověď. Nemůžeme začínat s otázkou, protože otázka již v sobě nese platnost pozadí, kontextu, ve kterém je obsaženo řešení, položení otázky je již polovinou práce“ (HOGENOVÁ: K problému rozumění; [nalezeno dne 6. 6. 2008 na <http://sffp.sweb.cz/>]).

Vědomí vlastního artefaktu je zdánlivě *nuanční*, protože jen *těžko uvědomovaná skutečnost*, nicméně, jak bude ukázáno dále, pro celý proces PRVA zásadní. Podobně těž *mystérium*, které je člověku (obzvlášť pak dítěti) dáno objevovat z jeho zvědavé podstaty, je závislé na tom, jak je artefakt nahlížen. Není-li proces reflexe artefaktu „buberovsky vztahový“, pak pro *mystérium* není místa, protože v takovém případě začínáme otázkou, která „...s sebou nese použité a zajeté noze, predeterminuje nás v našem hledačském úsilí“ (tamtéž). Anna Hogenová to vysvětluje na příkladu stromu: „Nesmírně členitý tvar stromu je proniknut jedinou celkovostní intencí

(ens intentionale), a v tomto tvaru jsou implicitně skryty otázky, na které růst stromu musel odpovídat, tj. síla větru, podmínky půdy, podmínky osvětlení atd., všechny tyto otázky jsou zodpovězeny, a to velmi zodpovědně, tj. nutně, ve tvaru stromu, na který se užasle díváme!“ Avšak ony „nutné odpovědi“ nejsou věci trpné determinace podmínek (kontextu), nýbrž tvořivé ek-sistence stromu ve světě - v tvořivé skutečnosti⁷⁰.

Celý *proces reflexe* můžeme díky autorovu vědomí, že stojí před svým vlastním artefaktem, označit za *autentický*, resp. je tím ošetřena autenticita reflexe, čímž jsou především vyloučeny pochybnosti, jež mohou přijít na samotného autora⁷¹: otázky, které **reflexí nalézá jemu náleží**. Lapidárně to lze vyjádřit tak, že si může být autor jist, že vnímá a pociťuje „*to, co je jeho*“, nikoliv „*to, co je cizí*“. O tom, do jaké míry je artefakt „jeho“, do jaké míry se jedná o *pravdivý výtvarný projev*, může vědět jen a pouze autor. **Potom jedině autor sám je zodpovědný za autentičnost svého díla, a proto i smysluplnost reflexe z tohoto hlediska pojatou.**

Vědomí autenticity artefaktu představuje autoritu, která je jedinečná tím, že je nám vlastní. Ne náhodou uvádím pro přiblížení Bergsonovo chápání jedinečnosti *rodičovské autority*, která, psychologicky vzato, čerpá svoji sílu především z dětské potřeby *náležet rodině, potřeby bezvýhradného přijetí - akceptaci* (ROGERS, 1998). **Kdesi „za“ svými rodiči, jsme v dětství cítili cosi „...ohromného nebo spíše neurčitého, co na nás jejich prostřednictvím spočívalo celou svou vahou“** (BERGSON, 2007:9). Nenacházím vhodnější formulace pro pocit, který reflektujícího zaplaví, když se se svým artefaktem setká ve vztahu „já Ty“.

⁷⁰ v chápání skutečnosti, coby tvořivé a neustále se vyvíjející, vycházím z Bergsonova „élan vital“

⁷¹ ubezpečující vědomí shody: zakoušená emoce je vlastní, protože ji vyvolalo působení vlastního artefaktu, resp. fenomenologická reflexe artefaktu vztahem (vzájemností)

3.2.1.4. K pravdivosti výtvarného projevu

Pravdivý výtvarný projev je ve východiscích PRVA takový, při jehož tvorbě **autorovy působivé síly ztělesňovaly tvar z jeho vnitřní, eidetické podstaty; počínat si pak musí tvořivě, tedy v korespondenci s žitou skutečností, proto v zásadě v ponoru do přítomnosti.**

Vznikal-li artefakt takto, pak o něm lze říci, že je to dílo *intuitivní a spontánní*.

Intuitivní výtvarný projev vyvstává (ek-sistuje) z hloubky smyslu, z tvořivého střídání *aktuálnosti a latence, kdy „ono“ je co chvíli „Ty“ a zase opačně*. To je dynamika tvoření, spočívající v *kmitání mezi světy „ono a „Ty“ mezi zpředměťňováním a vztahováním, mezi přítomností a předmětovou minulostí, přičemž „...přítomnost není prchavá a pomíjivá, nýbrž ustavičně přítomná a trvalá“* (s.45).

Podle Neubauera (2001) je *„...evoluce apriorní formou intuice“* (s. 184). Tím se dotýká univerzálního principu dynamiky intuice, její svobodné, tvořivé povahy. **Pravdivý (intuitivní) výtvarný projev**, tak jak je zde chápán, **nemůže být výpovědí o zkušenosti sebe sama**, protože pak je *„konstruován“ jako věc ve světě věcí: kreslen, malován, modelován...*, nikoliv *„ztělesňován“: tvořen, odhalován resp. převáděn do světa věcí z příčiny jeho tvaru (eidos), která je vztahová*. Konstruování probíhá výhradně v modu *„minulosti“*, protože vše, co je *„ono“* (věc mezi věcmi), už *„bylo“*. To, co je přítomné, může být jen vztahové, protože, jak říká Buber (2005), **o „Ty“ nevíme nic ze zkušenosti, ale víme o něm vše v setkání, které je v reflexi zpětným poukazem k životnosti artefaktu**, o níž již byla řeč v kap. 3.2.1.1.

Proto mohu tvrdit, že **pravdivý výtvarný projev byl vytvářen ve vztahu s „Ty“, i kdyby „Ty“ bylo před tím jakékoliv „ono“.**

3.2.1.5. Obsah a obsažnost artefaktu

K pochopení toho, co je z hlediska PRVA chápáno jako *obsah* artefaktu, je třeba poukázat na *původní akty artikulace*⁷². Výpověď tvůrce výtvarného díla je podle Arnheima (1997) utvářena „...*dynamikou usměrněných sil, které byly oku zviditelněny*“ (s.10). Hra těchto sil sahá daleko za jakýkoliv námět: *odkazuje k obsahu, významu, povaze díla: k jeho smyslu*, v němž se usebírá celá skutečnost.

Tomuto chápání smyslu, coby podoby artefaktem sdělované skutečnosti, odpovídá už např. Wordsworthovo chápání uměleckého procesu (obecně) coby „*klidného soustředění emočního vzrušení*“ (W. Wordsworth, podle SAUVAYRE & FORBESOVÁ, 2005:268).

Z obecného hlediska je „obsah“ „...*poukazem, a zároveň i možností poukazů podle stupně podobnosti, kterou vyhmatavá a znázorňuje svou proměnou, v závislosti na souvislostech, do nichž svými poukazy vstupuje.*“ (NEUBAUER, 21001:46). **I obsah artefaktu, jehož je v PRVA pocíťovaná emoce reprezentantem, je poukazem k souvislostem, ke kontextu, kterého je tato emoce součástí.** A v tom je její „logika“. Proto: pocíťuje-li reflektující emoci, dotýká se tím celého určitého kontextu.

„Určitý kontext“ působí jako protimluv, nicméně životní příběh člověka lze nahlížet jedinečně skrze jednotlivé ostrůvky, určitá témata, skrze něž vyvstává jako celek. Takové vnímání vlastního životního příběhu pak lze označit za přirozené, podobně jako výsledek tohoto

⁷² cf. kapitoly 3.1.1.2.2. - 3.1.1.2.4.

chápaní - *životní příběh sám*. Proto též můžeme uvažovat jediné o reflexivní povaze poznání smyslu (obsahu) artefaktu pro jedince.

Uvolněný vzhled artefaktu je z hlediska PRVA obsažnější, samozřejmě nikoliv co do počtu, nýbrž co volnosti přístupu k vystávání (ek-sistenci) množství podob jeho eidetického prostoru; je výrazem volné cesty k *uvolněnému obsahu*, k nestatickému infinitnímu ději.

Uvolněný vzhled artefaktu odhaluje podmínky konstituce věcí⁷³ (předmětů a jevů); přibližuje se tím předjazykovému, a vytváří tím prostor, který má *subjektivní*, tedy *ne-určitou povahu* (BOEHM, 1990; LAMAČ, 1968; MALEVIČ, 1997; NEUBAUER, 2001; BLECHA, 2002;...). Teprve takový, ne-určitý, tedy „*mnohovýznamový prostor*“ se podobá skutečnosti, je *pravdě-podobný* (NEUBAUER, 2001:), a proto má smysl jej zřít a reflektovat.

Někdy, vlivem svázanosti vzhledu artefaktu, ubývá na možnosti vstoupit s ním při reflexi do vztahu (započít reflexi). Tím je pak člověk, v tomto případě kvůli svázanosti artefaktu, od svého díla oddělen a artefakt se stává obsahově nedostupným. K tomu dochází, ačkoliv nelze změnit „*permanenci možností*“ či též obsažnost artefaktu jako jeho vlastnost, protože *umělecké dílo vždy trvá* (jako „ono“), *aby se v něm sem tam zablesklo „Ty“* (BUBER, 2005). Trvání, které má Buber na mysli, je otázkou jakéhosi vyčkávání, jež je umožněno právě obsahem, či též jeho *vnitřním utvářením* (informací).

V pravdě jde o to, že artefakt je z hlediska obsahu **svébytnou entitou, a nikoliv věcí sloužící k zástupnému zpřítomnění** míněné, záměrné, „**smluvené reality**“. Proto prostředky výtvarného jazyka musí být při tvorbě takového artefaktu samy sobě postaveny

⁷³ viz kapitola 3.2.3.9.

na roveň bez předběžného přeceňování. „Rovnoprávné“ užití prostředků výtvarné mluvy připouští ke slovu *skutečnost samu*: vzniká uvolněný vzhled artefaktu, jež je „...*pozoruhodnou syntézou vnímání a pohybu*“⁷⁴ (BLECHA, 2002:35). Vzhled je pak fenomenologicky, přeneseně vzato, „horizontovaný“ (zrovnoprávněný), či z opačné strany viděno: *nikde a ničím nepřeceněný: uvolněný*.

Uvolněnost artefaktu podporuje *polymorfismus*, a nikoliv *morfocentrismus* (NEUBAUER, 2001:42; BLECHA, 2002:34). Je-li výtvarná mluva formalizována, ztrácí svoji podstatu – *subjektivitu* – a vzhled artefaktu trpí *svázaností*.

Jde tedy o to, aby nebyl artefakt *pouhou reprezentací určitého výkladu skutečnosti; jako takový, je co do obsahu omezený a pro reflexi, v tomto smyslu, omezující.*

3.2.1.6. Ke stylu výtvarného projevu

Pro zde řešenou problematiku je nutné se vyjádřit ke stylu výtvarného projevu. Je zřejmé, že zde nepojednávám styly výtvarného umění, či styl ve smyslu „záměru“ – *stylizovanosti* v jakémkoliv ohledu. Jde mi o způsob, jakým bude autor výtvarně promlouvat⁷⁵. „*Styl je způsob konání, jak se zračí ve vzhledu činnosti či díla. ...Styl určuje vzhled konání či díla a rozhoduje o dojmu, kterým působí na vnímatele – diváka, čtenáře, posluchače. Styl je způsob, jímž se dílo nabízí k porozumění*“ (NEUBAUER, 2001:44). Neubauer nezapomíná na *vzhled činnosti*, na proces, v němž a jímž bylo dílo tvořeno.

⁷⁴ Ivan Blecha zde „*pohybem*“ míní původní motoriku, která artikuluje a přivádí ke zjevnosti: tahy štětcem, gesta; hovoří o tzv. *sedimentaci kiném*

⁷⁵ pro uchopení problematiky navrhuji používat pojmů *uvolněný/svázaný styl*

Není nutné se zabývat naprosto zřetelnou paralelou *uvolněného* či *svázaného stylu* výtvarné činnosti ve vztahu k tomu jaký vzhled pak bude mít artefakt. Lze říci, že předchozí kapitoly, věnované pravdivosti a obsahu a obsažnosti výtvarného artefaktu, uchopují tuto problematiku dostatečně.

Styl, takový jak si jej PRVA žádá a o němž zde pojednávám, je záležitostí *nezáměru, nedosahování, necílení*. Samozřejmě se nejedná o popření intence mysli (BRENTANO, 1874; HUSSERL, 2004), nýbrž o negování **záměru ve smyslu orientace na „nějak“: na „dosahování“**. Ono „nějak“ je věcí způsobu, který má určené **hranice resp. postup; v tom tkví ono svazování**.

Směr jako záměr je svazující. „Nesvazování“, jak dále ukáži, vystihuje podstatu a zároveň šíří způsobu konání: *stylu výtvarné činnosti, která ztělesňuje artefakt podobou uvolněný*. „Nesvazování“ zde používám k označení řídicího principu kýženého stylu tvorby výtvarného artefaktu pro PRVA.

Norbert Classen (2003) ve svém pokusu o konfrontaci nagualismu⁷⁶ a fenomenologie použil poněkud netradičního výrazu pro způsob konání (styl) - „*nedělání sebe sama*“, které člení do sedmi konkrétních technik, činností: např. „*nedělání starostí*“, „*nedělání osobní historie*“, „*nedělání mluvení*“ atd. (s.97-105). Fenomenologie ze své podstaty nenabízí termíny, nýbrž možnosti jak vhodný termín (spíše metaforu), nutný k porozumění, najít. Jistěže „*nedělání sebe sama*“ zní v češtině poněkud kostrbatě; tato metafora odkazuje k *nezvyklosti, neotřelosti* a působí téměř jako nonsens. Avšak ve skutečnosti jde o významovou trefnost. Classen (2003) k tomu uvádí: „*Dělání je kontinuálním řetězcem jednání nebo myšlenek, jež splňují určitý cíl. Jednotlivé části těchto řetězců dělání jsou prvky našeho*

⁷⁶ „Nagualismem“ nazývá Classen (2003) filosofii toltéků, přičemž „tolték“ je v jeho pojetí označením člověka rozumějícímu toltécké nauce, nikoliv kdysi příslušníka mexického národa Toltéků

popisu světa a uspořádání těchto prvků rovněž podléhá pravidlům tohoto popisu.(...) Nedělání spočívá na myšlence, že celý řetězec se rozpojí i tehdy, když do řady dělání zabudujeme určitý rušivý prvek, a tím si uvolníme cestu k nové, totální zkušenosti, jež není konstituována žádnými pravidly popisu světa“ (s. 97).

Je lhostejné, zda se ztotožníme s Classenovou představou způsobu činnosti (stylu) jako s určitou syntagmatickou strukturou, či nikoliv. Podstatné je, že *nedělání* zde výstižně **vyjadřuje takový styl činnosti, který narušuje původní představu**, svou povahou rigidní: **jakýsi vžitý tvar stylu založený na předsudcích**. Podobně „*svazování*“ ve výtvarném vyjadřování je otázkou *prekonceptů*.

Aplikace PRVA ukázala, že nejdůležitější vlastností výtvarného projevu (artefaktu), se kterým je v PRVA pracováno, je jeho **významová mnohoznačnost**. Takový artefakt působí *uvolněně*. **Uvolněnost vzhledu artefaktu, jak již bylo zmíněno, významně koreluje se stylem jeho provedení a sama je pak stylem**.

Jak *uvolněný*, tak *svázaný*⁷⁷ *výtvarný projev* je vždy hermeneutickým textem - způsobem uložení *in-formace: vnitřního utváření*. Rozdílný je pak způsob, jakým se artefakt v reflexi „*chová*“. **Zatímco uvolněný artefakt nám svůj smysl nabízí, svázaný nám jej vnucuje**. Potom i reflexe vztahového zření artefaktu je tím ovlivněna, narušována.

Uvolněnost s sebou nese nejednoznačnost významů: *dává možnost projevu nejširšímu kontextu*. **Uvolněný styl výtvarného artefaktu „vede“ souladně skrze eidetiku artefaktu (vyhmatávání jeho podob reflexí) k logice – smyslu sdělovaného (v PRVA tělesně pocítovaného) významu**.

⁷⁷ záměrně jsem užil výrazu „*svázaný*“, protože nabízející se výraz „*neuvolněný*“ by nevstihl dynamiku způsobu konání: tímto výrazem bychom se pohybovali ve stejném rozměru, jedné „*škále*“ s póly *uvolněný/neuvolněný*; ve skutečnosti pojem „*svázaný*“ je třeba vnímat jako zcela jiný rozměr, odpovídající odlišnému přístupu: nejde o chybějící uvolnění jako o nadbytečné svazování (něco navíc, čeho není třeba);

Zdeněk Neubauer (2001) rozvíjí úvahu o stylu sdělení za použití pojmů „tvrdý“ a „měkký styl“ V. V. Nalimova (1982), které považují za analogické mnou užitým pojmům „uvolněný“ a „svázaný styl“: *„Jestliže „tvrdý styl“ vede skrze logiku k určité představě (eidos), pak „měkký styl“ vede skrze eidetiku k „logice“ – k náhledu pravidel proměnlivosti, zjevuje „logos“ spontánního pohybu, jak se zračí ve vzájemné korespondenci podob.“* (s.55). Proto se styl nakonec dotýká nejen souladného zření artefaktu, nýbrž i pravdivosti artefaktu, protože **stojí-li u původu díla kalkul, namísto vztahu k „Ty,“ z něhož vyvstává tvar, pak podoba takového artefaktu není ztělesněním, nýbrž konstrukcí: vnější formou bez obsahu.**

3.2.2. „Znepokojivá emoce“ tělesně zakoušená

Emoce vyvolaná působením artefaktu, kterou autor tělesně zakouší, se týká nejširšího spektra témat autorovy subjektivní skutečnosti. Podle klinických pozorování patří mezi taková témata např. úzkost související s odmítnutím, zradou, partnerstvím, zdravím, ale i strach určitého člověka, z jízdy výtahem, automobilem či školní tréma, různé traumatické události, atd.

Při PRVA není vůbec důležité, kterým tématům vlastního životního příběhu přikládá autor váhu a kterým nikoliv. Už z principu fenomenologické metody⁷⁸ je nutné očekávat jakoukoliv emoci, jakékoliv téma a pracovat s ním. Proto **to, co se vyjeví, je třeba považovat vždy za autonomní.**⁷⁹

⁷⁸ zde zvláště pravidlo horizontace

⁷⁹ zde je možné dovodit souvislosti s „ke zdraví a naplnění směřující tendenci všeho živého“, popisovanou v medicíně, biologii atd. či Rogersovu (2005) spontánní aktualizací tendenci člověka, kterou popsal coby „pozitivní“ a „konstruktivní“ (s. 312)

3.2.2.1. Znepokoživá emoce jako artikulující činnost

Teprve tělesnost umožňuje artikulovat skutečnost. Podle Ivana Blechy (2002) „Aktérem ...artikulace a proměny poloh⁸⁰ můžeme být i my, ale vždy jen jako tělesné bytosti“ (s. 37). Avšak je třeba připomenout, že nejen výrazně dynamický pohyb je onou artikulací: „...už vnímání je právě jedním z projevů tělesné artikulace skutečnosti“, dodává Blecha (2002: tamtéž).

Znepokoživá emoce je reflexí artikulovaná skutečnost a zároveň artikulující činnost, která mačká, pálí, tlačí, brní, hřeje, chladí; je činnost těla. Jak navrhuje Blecha (2002), „...noeticko-noematickou strukturu je třeba nahradit strukturou kinematicko-fenomenální“ protože „...teprve jako korelát „kinese“ (nikoliv „noese“) se jsoucno stává fenoménem“ (s.38).

„Fenomén má ... schopnost odkazovat i na událost svého vzniku: na možné horizonty inaktualit, z nichž povstal. Způsob, jímž se nabízí a podává k vnímání, dovoluje revokovat zkušenost artikulačních aktivit, skrze něž byl ustaven“ (Blecha, 2002:38). **Znepokoživá emoce, která vyvstala po iniciaci (v PRVA), je nezprostředkovanou manifestací skutečnosti: aktů artikulace obecně.**

⁸⁰ (polohou je zde míněn výsledek činnosti činitele, který uvádí jsoucno do určité polohy, v níž se zjevuje)

3.2.2.2. Znepokojivá emoce jako „skutečný terén“ a pojem měkkého stylu⁸¹

Jak bylo zmíněno, emoce je v PRVA tématem, hermeneuticky řečeno textem, určeným k porozumění. Je to skutečný terén, jehož komplexnost, je třeba udržet, aby došlo k dobrému porozumění.

Proces reflexe v PRVA je procesem porozumění, který je bezpečně možný jen ve směru od eidetiky k logice: **od vyhmatávání jednotlivých podob tělesně zakoušené emoce (eidos) po pochopení jejího smyslu (logos)** (NEUBAUER, 2001, 2004; ZÁVORA, 2008, 2009a atd.). Zjednodušeně řečeno, je třeba začít „z největší možné významové šířky“ a docházet k *postupnému zpřesňování významu* (zužování), které vrcholí *dobrym pojmenováním*, tedy „porozuměním s úlevou“ (HÁJEK, 2002).

Z uvedených důvodů jsem navrhl pojem „znepokojivá emoce⁸²“, kterým je zacházeno se vzniknuvší emoci (tématem) měkce⁸³. Proto nedochází k *předčasné konceptualizaci*: tematickému zužování bez postupného zpřesňování významu.

Důsledným užíváním pojmu znepokojivá emoce je proces porozumění ošetřen proti *vzdalování se skutečnému terénu*; tím mám na mysli předčasné „mapování“ terénu (vyvstanuvší a tělesně zakoušené emoce), než jej reflektující skutečně poznal (vznikla by tak mapa, vytvořená z nedostatečně poznané krajiny).

Pojem *znepokojivá emoce*, jak je s ním zacházeno v průběhu PRVA mezi průvodcem procesu a reflektujícím, odpovídá měkkému stylu,

⁸¹ tato kapitola byla v mírně pozměněné podobě publikována (ZÁVORA, 2009a)

⁸² s pojmem „znepokojivá emoce“, v souvislosti s uměleckým projevem člověka, pracovala Cassirerova pokračovatelka, Susanne K. Langerová (1953) a je jí v tomto smyslu připisován

⁸³ *měkký a tvrdý styl* V. V. Nalimova (1982) (podle NEUBAUER, 2001) viz též kap. 3.2.1.6.

podporujícímu eidetiku: *hru podob původního, prožitkově zakoušeného, „živého terénu“.*

Směřování procesu porozumění v PRVA, „od eidetiky“ k „logice“, vyžaduje v první řadě zahlédnutí mnoha podob znepokojujivé emoce v jejich vzájemné souhře.

*[„...mám pocit tlaku v žaludku a bušení srdce a taky mě bolí v čele..“
„...je to těsné, těžké jako hlína, ale měkké, není to strnulé a tuhé...“]*

Uvedený příklad reflexe v jejím závěru končil dobrým pojmenováním prožívaného významu: *porozuměním smyslu.*

[„...aha... no jo...už jsem se takhle jednou cítila: byla jsem nemocná a máma seděla u mojí postele a brečela a já měla strach, že umírám, jako dítě...]

Užitím pojmu „znepokojujivá emoce“ ponechávám přirozeně vzniklý prostor k vyhmátávání jednotlivých podob znepokojení dostatečně široký a především *uvolněný*, aby byl do vědomí připuštěn nejširší kontext těchto podob a též pohyb jejich „*dynamické samočinné hry*“. Zároveň využívám ontologické hutnosti tohoto pojmu, která *plodí obrazy* a zároveň *udržuje obrazotvornost v řádu*⁸⁴.

⁸⁴ podle Neubauera (2001) lze kvalitu pojmu měřit jeho „ontologickou hutností“, jež vydrží zmíněné metaforické napětí (s. 62)

3.2.2.3. Strach a úzkost jako pojmy tvrdého stylu

Na desítkách případů PRVA bylo ověřeno, že užívání pojmů strach a úzkost k označení toho, co reflektující pociťuje především pak na počátku provádění PRVA (procesu porozumění), vede (především dospělého) k reduktivnímu, kauzálnímu chápání pociťované emoce ve směru „*od logiky k eidetice*“ - *od určitého konstruktů k zahlédnutí jemu odpovídající podoby, která je následně vnitřně prohlášena za podobu pravdy (příčiny).*

[„mám“ „strach“ a nevím z čeho... z čeho to je? ...možná, že jsem jen vystresovanéj...]

PRVA vychází z předpokladu, že s emocí lze bezpečně zacházet, pakliže je reflektována na úrovni tělesného pociťování. Proto je reflektující hned po úvodní instrukci, která vyvstane v okamžiku, vyzván k přenesení pozornosti do tělesného pociťování. V uvedeném příkladu k přenesení pozornosti nedošlo. Navíc byl užit pojem strach, který sám o sobě vybízí k hledání jeho příčiny.

Emoce reflektovaná mimo tělesnou úroveň nemůže být zakoušena tělesně. **Užití pojmů strach a úzkost, které vybízí ke kauzalitě, reprezentuje překážku v přenesení pozornosti do tělesné roviny.** Z příkladu je patrná snaha ovlivnit spontánní procesy „urychlováním“: „hledáním“ (příčiny). To je styl kauzální, tedy tvrdý, to je „mapování bez znalosti krajiny“; je to „...vydělení, vykrojení určité oblasti zkušenostního terénu původně spojitého; je to zavedení nespojitosti“ (NEUBAUER, 2001:49).

Tvrdé pojmy ohraničují, což je, z druhé strany viděno, nedostatkem měkkého, „básnického“, či též obrazově uvolněného vyjádření věci. **Tvrký styl na počátku procesu porozumění v konečném důsledku**

zamezuje průniku k veskrze eidetické povaze věci (jevu): k jejímu smyslu vůbec.

Strach a úzkost a všechny jejich jazykem běžně uchopované variety⁸⁵, jsou v procesu PRVA nástroje tvrdého stylu, snad pro jejich všeobecnou obsahovou známost. Jako takové náležejí modu stálosti a tedy spíše závěrečné fázi procesu porozumění.

3.2.2.4. Dvojí původ emoce podle H. Bergsona

Podle Bergsona (2007) ne každá emoce je „jen“ ozvěnou intelektuální představy v citovosti, tzn. že ne každá emoce je poutána k určitému předmětu. Emoce v tomto případě následuje myšlenku či představu a je jimi určena. Odpovídající afektivní stav je pak „...*výsledkem (účinkem) intelektuálního*“ (s. 34). Jiná **emoce je naopak od představy či myšlenky zcela oddělena a nenásleduje je: je naopak jejich příčinou:** „...*je plná představ, z nichž žádná není plně zformovaná*“ (tamtéž).

Původ první emoce je spojen s *intellektem hodnotícím*, kdežto **druhá z uvedených emocí dává prostor intelektu, který vynalézá. A právě ta je předmětem reflexe v PRVA.**

Bergson (2007) píše: „*City blízké počitku, těsně svázané s předměty, které je vyvolávají, mohou k sobě stejně dobře přitáhnout ne novou, ale již dříve vytvořenou emoci*“ (s. 33). Ovšem, jde-li o emoci, která vyvstala coby nová, resp. nečekaná (a tak tomu je v PRVA velmi často), pak se jedná o emoci „...*schopnou krystalizovat v představy...*“ (BERGSON, 2007:37).

⁸⁵ v češtině např.: *obezřetnost, nejistota, obava, tíseň, úlek, hrůza, děs, panika...* (podle VYMĚTAL, 2000:19)

Novost emoce, kterou má Bergson na mysli, je založena na tom, že přichází k člověku, a nikoliv, že je člověkem projikována. V PRVA nepřichází emoce k člověku tak, že je do něj vpravována, nýbrž že je člověk uveden do této emoce, *jako chodec na chodníku, kterého někdo roztančí* (BERGSON, 2007:31).

3.2.3. Základní principy procesu PRVA

3.2.3.1. „Text“ PRVA - jednota hmotné složky a obsahu

Jak bylo již opakovaně zmíněno, **vnitřní prostor jsoucna a jevů je prostorem eidetickým**: „...prostorem sdílení podob a podobností“ (NEUBAUER, 2001:192). **Eidetický prostor je zároveň zdrojem porozumění** podobám, kterými je utvářen: *tváří, živých tvarů, obrazů a soch...*“ (tamtéž:95). Porozumět hře proměnlivosti podob (eidos) znamená uchopit smysl jevu.

„Textem“ (věcí zkoumání) fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu není jeho hmotná složka: *body, linie, barvy, tvary, kompoziční uspořádání...* či snad forma, medium, styl apod. - „to všechno“ není ničím jiným než *výrazem obsahu artefaktu, jeho smyslu a autonomie*.

Z položení rozehřátých rukou na tělo někoho druhého můžeme vnímat pouhé „teplo“. Ve skutečnosti je dotykem ruky vyjadřováno a předáváno mnohem více. Podstatou dotyku, tím co jej utváří tzv. „zevnitř“, nejsou „teplo a ruce“, nýbrž *vztah* těch, kteří se *do-týkají*. Je-li tento vztah založen na hluboké lásce, pak to, co se nám dává, čeho je dotyk ruky výrazem, je určeno *vzájemností* dotýkajících se bytostí. Pak v dotyku je všechno co v tom okamžiku nastalo mezi nimi.

Je-li vztah dotýkajících se formální, tedy předmětový (Já-ono), pak dotyk nemůže být výrazem vnitřní duchovní milosti; proto je někdy některá ruka „chladná“.

PRVA je metodou reflektivní, založenou na fenoménu vztahování se ve vzájemnosti autora (reflektujícího) a jeho artefaktu

(reflektovaného), přičemž **textem hermeneutického výkladu je vše, co vznikne v této vzájemnosti.**

3.2.3.2. Dvojí způsob reflexe artefaktu

Podle Bubera (2005), z jehož filosofických úvah vychází základní podstata pojednávané reflexe, **lze dílo reflektovat dvojm, vzájemně si odporujícím způsobem: vztahem** (vyslovením základního slova) „Já-Ty“ nebo **zakoušením** „Já-ono“. *„Zří-li umělec protějšek, odhaluje se mu tvar. Zaklíná jej ve výtvor. Výtvor není ve světě bohů, nýbrž v tomto velkém světě lidí. Ovšemže je zde, i když se na něj nedívá žádné lidské oko; ale spí. ...(výtvor) touží, jakoby ve snu, aby se setkal s člověkem, aby člověk - na okamžik, který vykračuje z času - zrušil zakletí a objal tvar“* (BUBER, 2005:73). Buberova slova nejlépe vystihují podstatu toho, co se odehrává v pojednávané metodě. Implicitně klade důraz na **přítomný okamžik, ve kterém se časovost jaksi ztrácí, pakliže se k dílu vztahujeme jako k „Ty“.**

Zásadně odlišná, a v PRVA nepoužívaná, je pak povaha reflexe, již přistupujeme k dílu jako k „ono“: *„A tu člověk přichází a zakouší, co lze zakusit: výtvor je udělán tak a tak, je v něm vyjádřeno to a to, jeho kvality jsou takové a takové, a má ovšem také určité místo a pořadí hodnot“* (tamtéž: s. 73).

3.2.3.3. Působení artefaktu

V tom okamžiku, kdy se člověk k vlastnímu artefaktu vztáhne jako k „Ty“, vstupuje do jeho eidetického prostoru, čímž sdílí obsahy (podoby). Proto je PRVA poněkud zjednodušeně, symbolicky zvána též *„reflexe vztahem“*, kterým je započata a zároveň vůbec umožněna.

Jak jsem ukázal v kapitole o původu a evoluci díla, vnitřní životný prostor artefaktu je jeho *tvarovou příčinou (in-formací) a smyslem*

zároveň (NEUBAUER, 2001). „**Působení artefaktu**“ („*Jak na Tebe artefakt působí, co cítíš na těle?*“) **je v počáteční instrukci PRVA použito zcela správně.** To, co působí, jak říká Buber (2005), je počáteční vztahová povaha jevů (s. 50). **Hned po vstoupení do eidetického prostoru artefaktu** již o působení nelze mluvit, protože člověk a artefakt jsou v jistém smyslu jedno a totéž: nelze rozlišovat, třídit, hodnotit; ***lze jen pobývat či duchovně zřít.***

3.2.3.4. Vztahování

Vzájemnost je vztah. „*Vztahy jsme, vztahy žijeme a je sdělujeme, což předpokládá naši otevřenost (vůči sobě a druhým) nebo-li možnost bezprostřední (ničím nezprostředkované, přímé) zkušenosti. Vztahování, stejně jako otevřenost a individuální konečnost (smrtelnost), patří podstatně – bytostně k člověku. [...] ...abych mohl říci „já“, musím prožít „ty“.*“ (VYMĚTAL, 1999:27).

Například Arnheim (1997) klade důraz na vnímání dynamiky díla, na poddání se „*vedení dynamické formy*“ (s.10); fenomenologie by užila volnějšiho: „*nechat na sebe dílo působit jako celek*“. To, co je podstatné, je způsob, jakým se „*poddat*“.

Zatímco pro Arnheima je tento způsob dovedností, jež předpokládá jistou „*kultivaci oka*“, v PRVA je způsobem jak na sebe nechat dílo působit vztah: vrozená schopnost (nikoliv dovednost) vztahovat se k dílu a setkat se s ním v žité přítomnosti jako s „*Ty*“.

Reflexe vztahem nepracuje s kognitivní reflexí, reinterpetací ani symbolikou interpretací (připisováním významů). Reflektovat „*vzájemností*“ znamená „*dotknout se*“ eidetiky artefaktu duchovně, vždy nově, v přítomném okamžiku, a přeci ve vztahu k dosavadní subjektivní skutečnosti (třeba minulým událostem).

3.2.3.5. Vzájemnost „autor-jeho artefakt“ generuje „text“

Hmotná složka artefaktu je podobně jako teplo dotyku ruky *výrazem obsahu*, jádra artefaktu, jeho povahy, ale i *způsobu bytí*. A je-li způsob bytí artefaktu skutečností, ke které se prostřednictvím fenomenologické reflexe vztáhne sám jeho autor, pak předpokládám, že se setkává s vlastním způsobem bytí *in natura*, a především *in vivo*, a zakouší při tom svoje vlastní jádro.

Zde se dotýkám zásadního konceptu, který je předmětem *filosofie dialogu* (Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas, Casper, Ulrich, Waldenfels). Především v díle Martina Bubera (2005) uchopuji **nejdůležitější podmínku PRVA**, její zrození a počátek – ***navození vztahu mezi autorem a jeho artefaktem***⁸⁶.

Snaha o porozumění „*tomu co vzniká*“⁸⁷ mezi autorem a jeho dílem je přenesena přímo na autora artefaktu⁸⁸ při přímé autentické účasti: ve vztahu (vzájemnosti) s artefaktem. V tomto smyslu je každá jednotlivá fenomenologická reflexe díla samostatným *výzkumným procesem*, jehož primárními účastníky jsou *autor a jeho dílo*. Tento proces, z hlediska těžiště aktivity náležející „*tomu kdo reflektuje*“, lze označit za *hermeneutickou participaci*.

Snad by se mohla zdát zmíněná personifikace artefaktu poněkud přehnaná. Ve skutečnosti je ale takové zrovnoprávnění velmi výstižné. Martin Buber (2005) vystihuje podstatu reflexe vztahem a vlastně i (přeneseně) podstatu poznání, tj. kreativního (výtvarného i hermeneutického) procesu slovy: „*Vytvářet znamená tvořit, vynalézat znamená nalézat, utvářet znamená objevovat. Ztělesňuji-li odhaluji. Převádím tvar – do světa slova Ono. Vytvořené dílo je věc mezi*

⁸⁶ tato problematika je podrobněji řešena v kapitole 3.2.

⁸⁷ záměrně užito nedokonavého slovesa pro zdůraznění procesualnosti

⁸⁸ „*autorem artefaktu*“ je zde míněno jak dítě tak dospělý

věcmi, kterou lze zakoušet a popisovat jako souhrn vlastností. Ale ten, kdo se na ně dívá vnímavě, může se s ním čas od času setkat jako s živou přítomností.“ (s. 43-44).

3.2.3.6. Přímý vstup do eidetického prostoru „zevnitř“

PRVA je pořádána tak, aby **autor** artefaktu *vstoupil do eidetického prostoru artefaktu přímo*. To znamená, že *podoby artefaktu se projeví na těle*, resp. jsou cíleně reflektovány tělem či též na tělesné úrovni.

Podoby člověk nalézá v tělesném pocíťování z reflexe vyvstanuvší emoce. Emoce je zde chápána jako celek, se kterým se člověk setkal při vztahování se k vlastnímu artefaktu. Je-li pro člověka podobou artefaktu emoce, třeba znepokojivá či radostná apod., pak i způsoby bytí, které artefakt zahrnuje a v nichž se vždy usebírá celá skutečnost, mohou být po příkladu znepokojivé či radostné.

Emoce však, zvláště je-li znepokojivá a silná, brání vzniku *vědění* a tedy volnému toku *prožívání – vědění – jednání*⁸⁹ (HÁJEK, 2002). Proto **proces PRVA probíhá ve dvou úrovních zároveň**, resp. v jejich *kontinuálním kmitání*; slovy Bubera (2005:37-38) jak v říši „ono“, tak ve světě „Ty“.

Emoce, bez rozdílu jejich kvality, jsou na těle zakoušeny – pocíťovány (říše předmětného „ono“) a zároveň je člověk vnořen do vztahu s artefaktem (svět bezpředmětného „Ty“). V praxi je reflektující instruován k opatrnosti, „*aby z artefaktu nevypadl*“, tzn. aby zůstal v prostoru, do kterého tzv. vstoupil zevnitř (eidetika artefaktu, se stala způsobem bytí duše reflektujícího).

⁸⁹ viz kapitola 3.1.1.1.

K tzv. *kmitání* mezi světy „ono a „Ty“ dochází při dobře probíhající reflexi samovolně, ačkoliv je jinak ovlivnitelné vůlí. Reflektující mění polohy těla vůči artefaktu, třeba k němu stojí i zády, a **ačkoliv artefakt není bytost, může se s ním setkat „...jako s živou přítomností“** (BUBER, 2005:43). A to je naprosto zásadní skutečnost, na které se PRVA zakládá a která ji činí **jedinečnou v tom, že krom introspekce a intuice dochází při jejím opakovaném používání ke kultivaci duchovního zření.**

3.2.3.7. Vůle k porozumění

To, co je mezi autorem a jeho artefaktem, co je „*textem*“ k pochopení, autor neobjevuje, nýbrž nalézá. Jediná intence, která autorovi náleží před zahájením procesu PRVA, resp. k jeho zahájení vůbec, je „*vůle k porozumění*“ (*chtění rozumět*). Předpokladem této „vůle“ je „*osobní otevřenost*“ (self disclosure); otevřenost ke změně, k novému, k naslouchání, účasti, náhledu atd.

Vůle k porozumění je předpokladem svobodného tázání. To, jak (způsob) se autor táže a na co (předmět) se táže, utváří rámec toho, „co“ se nám nakonec vyjeví a „jak“ se to zjeví. Je evidentní, že je třeba se zabývat především způsobem tázání (jak se ptáme), protože pro to, na co se ptáme, se teprve ukáže: vyvstanuvší emoce.

Předběžná „neurčitost“ předmětu tázání vyžaduje vůli k porozumění, resp. otevřené tázání, na jehož podkladě dochází „přijímajícímu nastavení“⁹⁰.

⁹⁰ termín „přijímající nastavení“ užíla Magda Nišpanská (2006) při ustavování metody fenomenologického rozhovoru ve své disertační práci zabývající se konceptem přijetí minulosti jako faktoru osobního růstu

3.2.3.8. Proces porozumění v PRVA a vzhled do prožívané skutečnosti⁹¹

Jak patrně, zásadní pozornost v *procesu porozumění* je třeba věnovat způsobu, resp. *stylu zacházení s pojmy*. Především v úvodních fázích provádění PRVA je reflektující „držen“ v modu proměnlivosti užitím *měkkých pojmů*. Tím je ošetřena tendence reflektujícího uchopovat pocíťovanou emoci kauzálně (hledat její příčinu). Pak je *proces porozumění* (proces PRVA) naveden na bezpečnou cestu, která, jak bylo pojednáno v kapitole 3.2.2., reflektujícímu umožňuje procházet „*skutečný terén*“: skutečně pocíťovanou emoci, a nikoliv její mapu (připsaný význam).

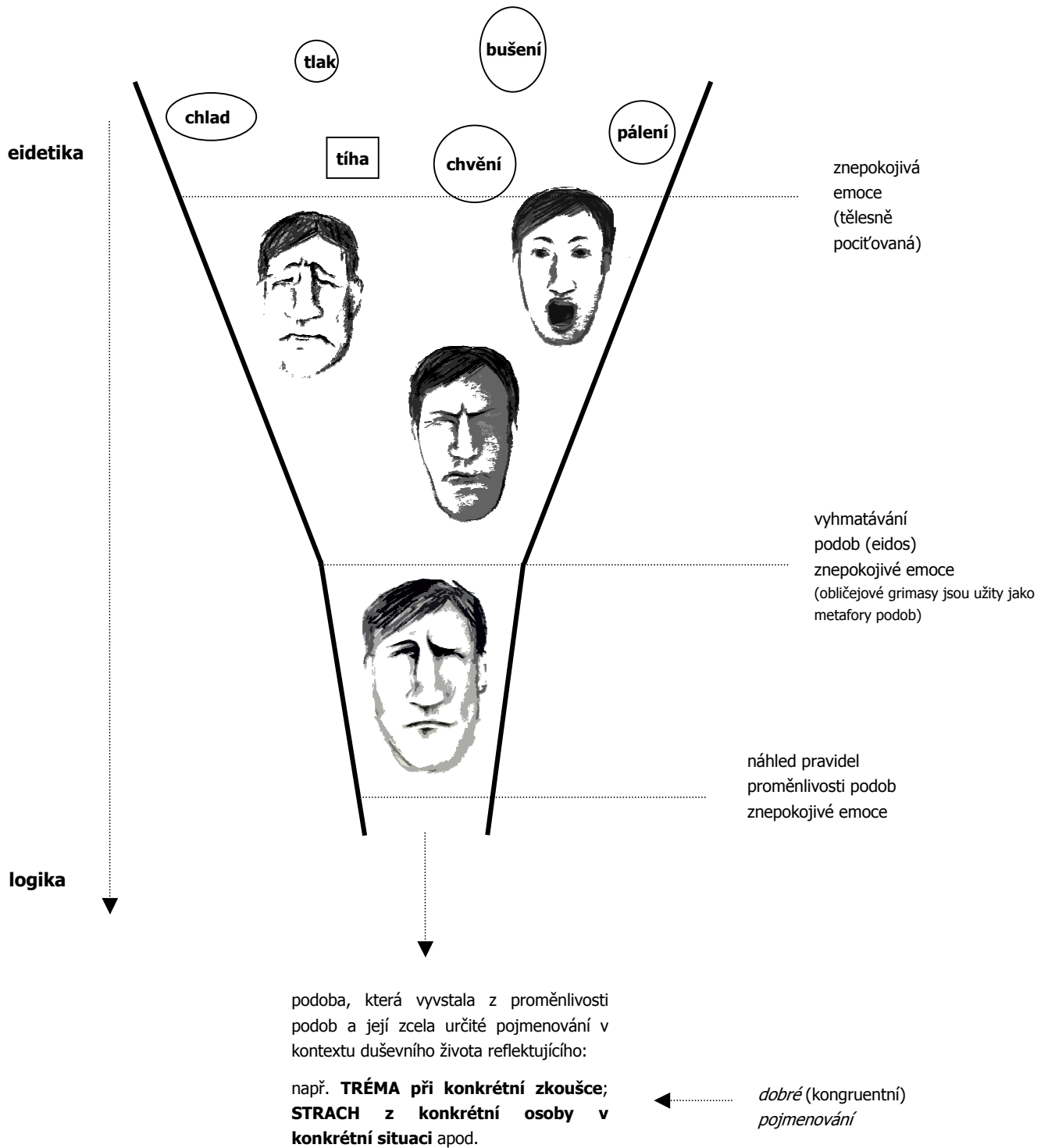
Postupným vyhmataváním podob emoce na úrovni tělesného prožívání dochází ke *spontánnímu vyjvení smyslu tělesně zakoušené emoce*.

Tím, že je reflektující veden k tomu, aby pozoroval a popisoval to, co tělesně prožívá, a nikoliv to, čemu pocíťované připisuje, je směr procesu porozumění „od eidetiky k logice⁹²“ (viz Obr. 1.).

⁹¹ tato kapitola byla v mírné obměně publikována na mezinárodní psychologické konferenci v Olomouci (viz ZÁVORA, 2009a) a volně navazuje na kap. 3.2.2.1.

⁹² výklad principů směřování „od eidetiky k logice“ zakládám na myšlenkách Zdeňka Neubauera (2001, 2004,...)

Obr. 2: Schématické zobrazení průběhu procesu porozumění ve funkčním směru eidetika – logika



Směřování „od eidetiky k logice“ zaručuje *odstup od emoce*: k „*změně pohledu*“. Reflektující získává *dostatečný čas a bezpečný prostor* pro porozumění prožívanému. Odstup od prožitků je „...*předpokladem introspekce, díky níž se rozvíjí vhled do prožívané skutečnosti.*“ (HÁJEK, 2002:104).

Vhled do prožívané skutečnosti je základním ziskem a shodným prvkem (tertium comparationis) PRVA a metod psychosomatického přístupu v psychoterapii.

Hájek vymezuje ***vhled do prožívané skutečnosti*** třemi subkategoriemi:

- a) ***zaznamenání existence jevů***, které se vyskytují v prožívané skutečnosti často nebo déle přetrvávají
- b) ***zaznamenání podmíněnosti jevů, jak jeden jev určuje výskyt jiného***
- c) ***rozlišení procesu tělesně zakotveného prožívání***, které dokáže opět vyvolat, rozlišit jeho spontaneitu, dokáže rozlišovat i jeho následnosti a vývoj

Jak jsem se pokusil vysvětlit, vhled do prožívané skutečnosti je přímo závislý na vhodném a správném načasování pohybu mysli v modech proměnlivosti a stálosti. Načasování je otázkou užití adekvátních pojmů měkkého a tvrdého stylu při verbálním uchopování prožívaného významu.

3.2.3.9. Konstitutivní aktivita jako předmět reflexe

Tělesně pociťovaná emoce vypovídá o neurčitosti chápání určité události našeho života: *kontextu*. Tomuto kontextu je možné porozumět prostřednictvím aktivit, jimiž se podílíme na jeho artikulaci, nikoliv prostřednictvím aktivit, jimiž jen jinak interpretujeme už hotový kontext: „Člověk je vyzýván nikoliv k pohledu z nějaké hotové perspektivy, ale ke spoluúčasti na artikulaci řádu věcí. Obraz nemá vyvolávat požitky z toho, jak zdatně je interpretována realita, ale naopak nás má přivádět co nejbližší ke skutečnosti samé“ (BLECHA, 2002:33).

Konstitutivní aktivita neboli „působivá síla“ se uplatňuje jak při ztělesňování artefaktu, tak při jeho fenomenologické reflexi. V obou případech je autor/reflektující ponořen do vnitřního (eidetického) prostoru jevu.

I sama **fenomenologická reflexe takového artefaktu je konstitutivní aktivitou**, a nikoliv způsobem reinterpretace. Proto se ve PRVA nejedná o „autentický záznam dějů vědomí“, nýbrž o „autentickou participaci na tělesném a vědomém“. Proto významy vzešlé z PRVA, nemohou být zobecňovány, přenášeny či kvantifikovány.

3.2.3.10. Dobré pojmenování

Dobrému pojmenování předchází spontánní plynutí vnitřní řeči. Jinými slovy to, co je vysloveno zaostává za vnitřním slovem. Vyslovenému lze porozumět teprve tehdy, sleduje-li člověk vnitřní řeč, jež se za vysloveným skrývá. Proto je třeba mít vždy na paměti,

že to, co je míněno dobrým pojmenováním, je a priori vždy vnitřní samovolné vyslovení.⁹³

Jak tvrdí Henri Bergson (2007): „*tvoření znamená především emoci*“ (s. 35), protože právě emoce „...oživuje, nebo spíše dává život intelektuálním prvkům, s nimiž se spojí, v každém okamžiku soustředí to, co s nimi bude moci vytvořit organický celek, a nakonec dosahuje toho, že vyslovení problému se rozvine v řešení.“ (s.36). Akt „dobrého pojmenování“ v PRVA odpovídá rovině Bergsonova chápání jakési funkčně asymetrické komplementarity emoce a kognice.

Pro přiměřený hermeneutický výklad aktu pojmenování je zmíněná Bergsonova úvaha zásadní, protože implicitně poukazuje na důležitost *vhledu*. **K okamžiku, kdy se spojuje slovo s pocíťovaným významem, dochází spontánně a intuitivně.**

Akt dobrého pojmenování je podle teorie tělesně zakotveného prožívání **okamžikem samovolného spojení tzv. vnějších a vnitřních významů** (implicit and explicit meaning) (HÁJEK, 2002). Vnější významy *nesou kulturní, sociální a osobní kontext* a jsou zastoupeny slovem. Vnitřní významy *jsou reprezentovány tělesnými pocity*. Zajímavostí je, že tomuto **vnitřnímu významu lze porozumět jen jako jednotlivému, naprosto konkrétnímu.**

Aktem pochopení dosahujeme vědění: *možnosti myšlenky a představy. Vědění se dobíráme hermeneutickým výkonem.* Proces PRVA je procesem hermeneutickým. V jeho průběhu jsou vyhmatavány podoby emoce a tělesných významů. Toto vyhmatavání má svoji dynamiku. Dochází při něm ke kmitání mezi vnitřními a vnějšími významy a emocí, která se objevila po iniciaci.

⁹³ význam vnitřní řeči, ve stejném období jako Martin Heidegger, podrobně rozpracoval významný ruský psycholog Lev S. Vygotskij v knize *Myšlení a řeč*

Dobré pojmenování je to, co vyvstalo z porozumění jako „...předmět, obsah a plod“ (NEUBAUER, 2001:65). *Dobré pojmenování* uchopuje vždy celek: obsahovou jednotu jevu (obsahovou plnost). To umožňuje *vhled*, který sám o sobě sjednocuje. **V dobrém pojmenování krystalizuje porozumění emoci.** Následně je však slovo, jímž došlo k pojmenování, překročeno *přetrvávajícím věděním* „o tom všem“, čemu reflektující porozuměl. Tím se roztáčí další spirála, v níž vědění je předpokladem jednání a volného prožívání (HÁJEK, 2002).

„Pochopení“, jak říká Neubauer (2004), je „uchopení“ rozmanitosti představ, popisů, příkladů a příměrů v jednotě, celkovosti a úplnosti. Uchopit mohu něco pouze jakožto jedno. V PRVA jde o porozumění povaze emoce: *nalezení toho, k čemu odkazuje - ke své příčině.*

Aktem pochopení se potká emoce s myšlenkou a „podají si ruce“; dojde ke shodě miněného s daným, ke kongruenci afektivních a kognitivních obsahů vědomí.⁹⁴ K pochopení však dochází vždy nově, podobně jako se celá skutečnost v každém okamžiku nově usebírá. Proto je třeba kýžené **porozumění tělesně zakoušené emoci** chápat především jako počátek změny **informující** (vnitřně utvářejí) a **re-kreační** (znovu a jinak ustavující). **Dobré pojmenování je zároveň okamžikem porozumění smyslu.**

3.2.3.11. Porozumění smyslu

Porozumění smyslu emoce je *aktem vysvobození* této emoce, resp. jejího smyslu, z jisté *anonymity*: celkových souvislostí duševního života autora. Dokud dlí emoce v anonymitě, ek-sistuje (vyvstává)

⁹⁴ takto popsaná *kongruence* v *aktu pochopení*, je samozřejmě redukována na princip a v účinku ideální stav; jakýkoliv podrobnější popis všech možných variet by byl pro složitost a neverbalizovatelnost uvolněných obsahů vědomí spekulativní

konfúzně a nepochopeně (neuchopeně). **Odklon od žité skutečnosti je manifestací** zmíněné **anonymity**.

Teorie *osobního růstu* (personal growth), užívá pojmu „*rumination*“ (hloubavé přemítání), který vystihuje jeden z projevů *odklánění se od žité skutečnosti*. Dítě či dospělý *ruminuje*, dlí v anonymitě, v zajetí neporozumění událostem (emocím) své subjektivní skutečnosti. To, že je *smysl emoce anonymní*, znamená, že *není ve vědomí*; tam jej lze přivést pouze jeho pochopením (verbálním uchopením celku).

Okamžik porozumění smyslu je počátkem nového chápání celé své žité skutečnosti, svého přirozeného (subjektivně rozuměného) příběhu: sebe sama. Proto je okamžik porozumění i počátkem „nové skutečnosti“, včetně změn v rozvrhu časovosti, který je součástí kontextuality duševního života člověka.⁹⁵ **V okamžiku porozumění smyslu emoce, dochází v krátkém čase (brief approach) k vyjevení celku (celého kontextu) v jiných souvislostech než doposud.**

3.2.3.12. Průvodci procesem porozumění

Základní rámec sociálního prostoru v PRVA utváří triáda: „autor – artefakt – průvodce“, kde v roli průvodce je kdokoliv, kdo umožní autorovi spoluvytvořit prostor a ukázat cestu „nalézání smyslu“.

Průvodce, tedy „ten který provádí“, musí být důvěryhodnou lidskou bytostí vytvářející prostředí bezpodmínečného přijetí (akceptace) (ROGERS, 1996). Setkává se s reflektujícím, především jako člověk s člověkem, v důvěrné komunikaci a sdílení. Jen tak je možné dát dostatečnou svobodu reflexi a sebereflexi.

⁹⁵ minulost je zde chápána jako součást kontextu poznání, jako jeden z jejích rozměrů. Toto chápání je zcela odlišné od scientistického, reduktivního pojetí minulosti, které usiluje spíše o regresivní pře-konstruování minulosti, kdy minulost je „objektivně“ považována za statickou a známou, čímž dochází též k „objektivizaci nahlížení z přítomnosti“ jakýmsi vyřazením *kontextuální povahy minulosti* (subjektivní povahy) ze hry.

Reflektivní procesy jsou vždy vynalézavé. To, co by bránilo tvořivému objevování, je povinnost, která svazuje. Proto je průvodce tím, který dává podporu a volnost.

Průvodce je též divákem, jehož přítomnost dává procesu PRVA smysl: je facilitátorem. Jak uvádí Betenskyová (2008), ten kdo provádí, má většinou jen „tichý úkol“.

3.2.3.13. Teorie změny

Změna sama o sobě **protiřečí možnosti jejího uchopení**. Je to **dynamický posun**, který **trvá**. *„Změnu lze zakoušet, nikoliv však myslet. Tematizovat ji, teoreticky vyjádřit, to znamená převést ji na bezčasé schéma. A tím změnu zrušit.“* (NEUBAUER, 2001:184). Jde-li o **změnu v PRVA**, pak je třeba mít na mysli **osobnostní posun**, **který se naprosto zákonitě manifestuje v posunu prožívání** a následně vědění a jednání.⁹⁶

Skutečnost je pro každého z nás jednoduše taková, jaká je nám dosud známá. K porozumění emoci dochází *„...vnitřním náhledem smyslu, jak vzchází z osobního zážitku pochopení..., které je následně vyjádřeno...smysluplnou řečí.“* (NEUBAUER, 2001:19). Není tedy podstatné jen to, „co“ je objeveno, ale též „jak“ (jakým způsobem). Děje-li se porozumění prožitkem (způsob), pak **změna musí být implicitní složkou tohoto způsobu porozumění a pochopení** (tematizace).

Změna, tak jak byla vymezena, je též jistým pozměněním dosud známé subjektivní skutečnosti. Někdy je toto pozměnění tak zásadní, že lze hovořit o **převrácení**.

⁹⁶ uchopování změny v triadickém paradigmatu „prožívání – vědění – jednání“ (blíže kap. 3.1.1.1.4.)

Dynamika změny je v teorii PRVA chápána nikoliv coby postupná sukcese, nýbrž coby „tvořivý vzmach“ (BERGSON, 1919), ve kterém „...v proměnách, vzchází, roste, větví se, košatí a zraje – vyvíjí se“ (tamtéž). **Proto se porozumění a pochopení manifestuje ve vzájemné korespondenci změn na úrovni textu (emoce) se změnami na úrovni interpretace tohoto textu** (MARKOŠ, 2000). Tvořivý vzmach je otázkou „in vivo“, je dílem náhody, osobních dispozic a schopností, kontextu přirozeného příběhu reflektujícího, jeho kognitivních bariér, ale též veškerého okolního kontextu; to vše jsou zákonití činitelé změny, její novosti a „...absolutní samovolnosti“ (NEUBAUER, 2001:189). Novost, absolutní samovolnost a obtížná předvídatelnost jsou základními atributy **jádra změny**, která není trpným důsledkem procesu PRVA, nýbrž **tvořivým dílem předem nenaplněných možností**, které v procesu PRVA vyvstanou. Jako takovou, **nelze změnu odvodit z okolností, z kontextu skutečnosti.**

Jediné, o čem lze v podstatě referovat, je funkce změny: informující a re-kreační.⁹⁷

Jak patrně, představa „zcela určité změny“ co možná nejlépe vymezené, je lichá podobně jako představa o předurčení skutečnosti, která dala za vznik objektivistickému pohledu na svět (NEUBAUER, 2001:191). Ve skutečnosti může být **změna** „pouhým“ **narušením stávajícího uspořádání**; v PRVA: toho, co člověk myslí, cítí a žije.

Změna nepodléhá finalitě. Proto je třeba ji v konsekvencích PRVA chápat výhradně a „jen“ jako **nové uspořádání individuální skutečnosti** (MONOD, 1972). Proto mohu závěrem dovodit, že **je znepokojivá emoce**, z hlediska funkce, **veskrze rušivá**. Díky její informační funkci ruší stávající uspořádání a nahrazuje je uspořádáním odlišným (BERGSON, 1919). Proto je znepokojivá

⁹⁷ cf. kap. 3.2.3.10.

emoce činností artikulující⁹⁸ tak nově pořadající: podstatou jejího hmotného, tělesného projevu je **rušivá nehmotná informace**, kterou svému nositeli poskytuje v aktu pochopení (BATESON, 1979)

⁹⁸ cf. kap. 3.2.2.1.

3.3. Charakteristika PRVA

Metodu Fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu v tomto projektu ustavují coby salutogenetickou techniku. Jedná se o jednu z možností jejího využití. 3.3.1. Základní definice PRVA

Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu je metoda podporující zdraví a kvalitu života člověka, využívá při tom výhradně psychologických prostředků (komunikačních a vztahových). PRVA je specifický druh psychologické intervence, působící na duchovní a duševní život a navozující žádoucí změny ve směru posilování těch osobnostních charakteristik (salus), které člověka udržují při zdraví.

PRVA klade důraz na *autenticitu osobnosti*, přirozenou tendenci člověka k osobnímu růstu, možnost *tvořivé participace na životě, duševní zdraví a kvalitu života* a neredukované porozumění smyslu. Ten, kdo PRVA poučeně umožňuje, je průvodcem.

Ten kdo provádí PRVA, neusiluje o odstraňování, odřezávání, odebrání... patologie, nýbrž o poučenou podporu takových potencialit, které má dětská bytost k dispozici ze své podstaty a může jimi rozumět, vyznat se a překonat náročné životní situace, ve kterých se může vyskytnout.

Ve vztahu mezi reflektujícím a průvodcem reflexe je kladen důraz na setkání „člověka s člověkem“. Cílem působení PRVA je podpora a posilování těch individuálních osobnostních charakteristik jedince, které jej udržují při zdraví. Cestou k dosažení cílů je sebereflexe ve směru k sebeporozumění, a tím i porozumění světu a dosavadní subjektivní skutečnosti.

3.3.1. Indikace

PRVA je určena k indikaci všude tam, kde je dítě či dospělý člověk v nebezpečí ohrožení žádoucího vývoje a formování sebepojetí s výskytem inkongruencí. K ohrožení sebepojetí dochází vlivem konfliktů, dlouhotrvajících frustrací, krizí, ale i vážnějších životních situací, či dokonce traumat. PRVA zachází se znepokojivými emocemi, kterými se vzniklé inkongruence u dětí přirozeně manifestují.

3.3.2. Cíle a účinnost PRVA

PRVA, coby salutogenetická technika, neslouží ani profylaktickým (primární prevence), ani léčebným (sekundární prevence), ani rehabilitačním (terciální prevence) cílům.

Při salutogenetické podpoře je cílem lepší porozumění sobě a světu prostřednictvím posilování individuálních charakteristik odolnosti ve vztahu k především sociální určenosti člověka.⁹⁹

Základní charakteristikou odolnosti je Antonovského (1987) „*sense of coherence*“¹⁰⁰ (chápání světa jako smysluplného celku), která vychází z tzv. **zakotvenosti v životě** (pevného místa dítěte v rodině). Prožívání a chápání světa jako smysluplného celku je v salutogenezi vymezeno následujícími charakteristikami (podle VYMĚTAL, 2003:98), které jsou PRVA podporovány:

- a) smysluplnost v pohledu na svět a vlastní činnost, tedy vidění světa a svého života jako smysluplného obrazu;
- b) důvěra a víra v pevnost, stabilitu osobního a okolního světa;

⁹⁹ blíže viz kap. 2.

¹⁰⁰ „sense of coherence“ společně s „resilience“ (nezdolnost) a „hardiness“ (odolnost) jsou pojmy, jež se váží k výzkumům v oblasti osobního růstu (personal growth (např. CALHOUN & TEDESCHI, 2004)

- c) srozumitelnost, porozumění – tedy především racionální orientace vycházející z existence zákonitostí, jimiž se řídí svět a které lze poznat;
- d) zvládnutí a kontrola dění, jehož jsem součástí, tedy osobní kompetence a vliv.

PRVA je především procesem poznání individuální skutečnosti prostřednictvím vztahování se k vlastnímu projevu (dílu) a jeho porozumění. Je to hra pravdě-podobná (je-li v rukou pedagoga a v prostředí dobře známém a běžně přijímaném – např. škola), je to bezpečný způsob zacházení se znepokojivými emocemi dítěte, protože salutogenetické cíle nejsou v průběhu procesu explicitně vyjádřeny. Tím je naplněn oprávněný požadavek, aby v dítěti nevznikly prekoncepty patologie a léčby.

Cíle PRVA jsou předpokládané žádoucí změny primárně v oblasti osobnosti. Účinnost PRVA je založena na předpokladu, že dochází k žádoucím změnám její aplikací, a nikoliv spontánní remisí.¹⁰¹

Dílčím cílem PRVA je pochopení smyslu, tedy příčiny a původu emoce, jež byla reflexí zpřítomněna. Pochopení smyslu probíhá ve třech základních úrovních najednou: v rovině tělesné, duševní i duchovní.

¹⁰¹ ačkoliv ve výzkumném projektu byla účinnost PRVA řešena v rámci vybrané kasuistiky, je nutné ji ověřit i širším srovnávacím výzkumem a výzkumem jednotlivých faktorů, které účinnost mohou ovlivnit

3.3.3. Základní uspořádání PRVA

Z hlediska formy je PRVA **individuální** (též dyadickou) formou uspořádání. Nelze však říci, že by bylo vyloučeno její uspořádání prostřednictvím skupiny, přičemž mám na mysli např. školní třídu. PRVA je metodou, již lze, podle předpokladu, dosahovat salutogenetických **cílů** prostřednictvím **expoze**¹⁰² *in vitro* a **tělesného zakoušení emocí** *in vivo*.

3.3.4. Účinné faktory PRVA

Členění účinných faktorů jsem převzal z modelu charakteristiky psychoterapie (VYMĚTAL, 2003:320), která se v tomto ohledu se salutogenetickým působením shoduje. **Nespecifické (společné) účinné faktory** jsou dány:

- a) **situací** (prostředí, které dítě důvěrně zná, klidně přijímá);
- b) **osobností průvodce** (nezbytné odborné kvality a výcvik, osobnostní zralost, autonomie, schopnost akceptace dětí, vyšší frustrační odolnost, empatie);
- c) **individuálními a věkovými zvláštnostmi dítěte** - reflektujícího (pozitivní motivace, vnitřní důvěra v průvodce indukující sebeexploraci, věk nejméně 10 roků – rozumové a verbální schopnosti);
- d) **vztahem dítěte (reflektujícího) a průvodce** (vřelost vztahu, vzájemná důvěra a náklonnost);

Specifické účinné faktory v PRVA jsou především citové a rozumové. Změny v PRVA jsou navozovány prožitkově, prostřednictvím tělesného prožívání a porozuměním souvislostem subjektivní skutečnosti, která je reflektována prostřednictvím

¹⁰² nepřímé, a v případě PRVA samočinné, vystavení jevům a situacím, které jsou zdrojem znepokojení

prožívání. PRVA uplatňuje účinné faktory z obou oblastí zároveň, čímž je dosahováno trvalejších posunů (změn).

Účinné faktory PRVA způsobují **změny sebepoznáním** především **v oblasti sebetvorby** tím, že **ji podporují a usnadňují** (VYMĚTAL, 2003:319). **Tím jsou též analogické účinným faktorům edukace** (výuky a výchovy).

4. Výzkumný projekt

Ověřit techniku PRVA znamená **věnovat se procesům mysli a těla**. Prvním a základním **předmětem výzkumu musí být tělesné prožívání při provádění PRVA**. Z dosavadních výsledků vědy poskytuje nejbližší a nejucelenější východiska český *výzkum tělesně zakotveného prožívání*, který provedl Karel Hájek (2002).

Hájkovo zkoumání tělesného prožívání bylo provedeno *využitím introspektivní techniky Gendlinova (1978/2003) focusingu*. Pro introspektivní základ a předmětovou totožnost se naskytlo jako velmi výhodné vymežit PRVA oproti focusingu tam, kde to bude třeba.

Hájkův výzkum poskytuje široký teoretický rámec tělesně zakotveného prožívání, zahrnující jak jevy a procesy podporující tělesně zakotvené prožívání, tak jevy a procesy tomuto prožívání bránící. V rámci tohoto projektu **byly zvoleny čtyři výzkumné otázky**, formulované v kap. 4.2.2. **Odpovědi na tyto otázky by měly položit základy teorie PRVA**.

Z celého spektra teoretického rámce tělesně zakotveného prožívání, tak jak je Hájek (2002) vymežil, jsou ověřovány **zisky tělesně zakotveného prožívání**.

4.1. PRVA jako metoda introspekce

4.1.1. Introspekce jako metoda výzkumu

Introspekci není třeba v rámci tohoto projektu zvláště pojednávat. Ačkoliv došlo v 19. a 20. století k problematizování této metody pozitivismem, není zde třeba introspekci obhajovat a věnovat jí speciální prostor. Jsem přesvědčen, že postačí tvrzení, že jediné pod objektivistickým úhlem pohledu lze introspekci vidět jako nevědeckou.¹⁰³ Ve skutečnosti právě introspekce, z historického úhlu pohledu, stála u zrodu psychologie coby samostatného oboru (SEDLÁKOVÁ, 1970, 1982). Zároveň je třeba poznamenat, že východiska disertačního projektu jsou souladná s kvalitativní metodologií, která introspekci využívá jako základní metodu získávání dat. Tento projekt odpovídá na výzkumné otázky výzkumem prožívání, v němž je, podle F. Kratiny (1935), introspekce hlavní metodou výzkumu, protože metodou „*přímého přístupu*“, a nikoliv nepřímého zprostředkování (KOVÁČ, 1985).

Introspekce je metoda *bezprostředního pozorování* psychických procesů, bez níž se koneckonců neobejde ani extrospekce, resp. se od ní zásadně neliší (HÁJEK, 2002:33). Člověk je v kvalitativním přístupu chápán jako ústřední předmět psychologického zkoumání, , a „...*uvažujeme o něm jako o bytosti nadané sebereflexí, kterou nelze jakkoliv upozadit či dokonce postavit mimo rámec vědecké psychologie*“ (MIOVSKÝ, 2006:144).

V tuto chvíli je třeba zdůraznit, že kvalitativní metodologie si je vědoma zjištění, že sebereflexi provádí i samotný výzkumník a že reflektující osoba ovlivňuje introspekci zkoumané psychické procesy. Nelze jinak než tato obecně platná zjištění vzít v potaz v jakémkoliv výzkumu, abychom mohli říci, že naplňuje kriteria vědeckého přístupu: kontrolovaného a systematického rozvíjení poznatků.

¹⁰³ cf. studie M. Sedlákové (1970)

PRVA je zde uchopována poněkud jinak, než k čemu je určena (salutogenetická technika bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi). V tomto výzkumném projektu je nutné ji chápat coby metodu introspekce.

4.1.2. Stručná teoreticko-kritická analýza stavu výzkumu v dané tematické oblasti a souhrn východisek

PRVA je technikou, která využívá přímého přístupu k psychickým procesům prostřednictvím sebereflexe. Proces introspekce je navozován rituálně, vztahováním se reflektujícího k vlastnímu výtvarnému artefaktu.

Jak je širěji pojednáno v teoretické části disertačního projektu, PRVA má z hlediska její procesuální podstaty, tj. *směřování k porozumění vlastnímu prožívání*, nejblíže Gendlinovu (1978) *focusingu*.¹⁰⁴ Z hlediska rituální povahy PRVA, která je dána *duchovním splynutím reflektujícího s vlastním artefaktem*, čehož je dosahováno „*vztahováním se v dialogu já-Ty*“ (BUBER, 2005), je blízká Morenovu (1997) *psychodramatu*. Z předmětového hlediska je pro PRVA zásadní *tělesně zakotvené prožívání*, které vymezil co do obsahu a významu pro výzkum Karel Hájek (2002).

Vzhledem k procesuální příbuznosti s *focusingem*, považuji za nejpřehlednější vymezit postup PRVA tzv. „*oproti*“ *focusingu*. Dlužno podotknout, že hovořím-li zde o *focusingu*, mám tuto techniku v mysli coby nástroj výzkumu, a nikoliv psychohygieny či psychoterapie, jak je její původní určení. PRVA je zde pojata coby

¹⁰⁴ cf. kap. 3.1.1.1.

„technika“, jejíž funkčnost je třeba ve vybraných aspektech (otázkách) ověřit. Proto je nevyhnutelné, ji v rámci tohoto výzkumného projektu uchopovat jako *introspektivní metodu*.

Pro kontrolu validity dat získaných z výzkumu jsem použil tzv. **validizaci respondentem**, která proběhla ex post aplikace PRVA ve formě reflexe průběhu v komparaci s tzv. *kontrolním bodem*, jímž byla *akce tvorby artefaktu*.

K problematice validity dat je třeba se podržet jejich klasifikace. Charakteru metody a koncepci výzkumu je nejbližší Frýbova (1997) klasifikace dat výzkumu na primární a sekundární:

- a. **primární data** jsou výsledkem introspektivní deskripce psychických obsahů.
- b. **sekundární data** jsou všechna data vzniklá z usuzování, tedy nikoliv z přímé introspekce (získané pouze prostřednictvím účastníka výzkumu).

Pro pregnanci je třeba vymezit pojem **psychické obsahy**, kterými jsou podle Frýby *aktuální psychické stavy a procesy*. Tato **Frýbova kontrola validity dat** je založena na fenomenologických principech tzv. *přímého pozorování: reflexi v experienciální rovině*.

Z prožívaných obsahů pak tvoříme výzkumná data jejich zaznamenáváním a kódováním (podle: MIOVSKÝ, 2006:274).

Design výzkumu jsem formoval podle Hájkova (2002) *výzkumu tělesně zakotveného prožívání* s ohledem na hodnotící kritéria struktury publikačního výstupu ze studie, která aplikuje kvalitativní přístup (podle: SILVERMAN, 2000).

V přípravné fázi části výzkumu byly prostřednictvím nástroje pro měření úzkostnosti dětí (CMAS) vybrány a srovnány kasuistiky do skupin.

4.1.3. Konkrétní postup introspekce v PRVA

Jak bylo uvedeno v předchozí subkapitole, budu postupovat vymezením postupu PRVA oproti focusingu.

V technice PRVA není zapotřebí, aby reflektující introspekci nacvičoval. Ve focusingu tomu tak je.

Focusing je podle Hájka (2002) založen na základním ověřeném předpokladu existence tzv. ohnisek na somatické úrovni, které se vyznačují „...konkrétními tělesnými pocity. Těmto somatickým ohniskům významově odpovídají určité jevy na úrovni psychické, které se mohou mimovolně vynořovat ve formě představy či obrazu, tak konkrétního pojmu.“ (s.35).

PRVA s předpokládanými ohnisky pracuje poněkud odlišným způsobem. Reflektující je vystaven působení vlastního artefaktu a po iniciační instrukci se nachází ve stavu mírného transu, v němž je do vědomí přivedena znepokojivá emoce. Hned poté je reflektující instruován k přenesení pozornosti do tělesné roviny prožívání této emoce. Tím získá *potřebný odstup*, chrání ho před zahlcením emocí, nežádoucí ruminací atd. Děje se tak v krátkém čase (brief approach) bez nácviku. Tato odlišnost je podle mých předpokladů nejvýznamnějším přínosem techniky PRVA. Hájek (2002) uvádí, že **k nácviku focusingu je třeba několikadenního cvičení které učí zaostřovat mysl na zmíněná ohniska.** Ohniska jsou tedy *hledána* soustředěnou pozorností. **V PRVA se ohniska zjevují v okamžiku (hned po iniciaci) a v mimořádné intenzitě.**

PRVA ve své úvodní fázi neužívá nástroje mysli (soustředěné pozornosti), nýbrž nástroje ducha – přirozené náklonnosti člověka k rituálu a schopnosti a tendence člověka ke „vztahování se“ k sobě, k ostatním, k věcem, k přírodě atd. **Dovednost vědomého zaostřování** (především v iniciační fázi) **na „spontánně se hlásící ohnisko“ je nahrazena přirozenou schopností vztahovat se k „neživé věci“ a reflektovat ji v tělesné skutečnosti.**

Ve druhé polovici Hájkova (2002) vymezení se PRVA shoduje s druhým ověřeným předpokladem focusingu, že totiž tělesně pociťovaným emocím odpovídají určité významově odpovídající obsahy mysli. Ty se proměňují ve vzájemné korespondenci se změnami pociťované emoce, přičemž východiskem je vždy tělesné prožívání. Z toho plyne, že pojem „ohnisko“ lze v PRVA v této fázi užívat jako výrazu pro určitý parciální pocit.

PRVA narozdíl od focusingu má nejlépe tři účastníky: reflektujícího, artefakt a průvodce (facilitátora).

4.1.4. Pět fází PRVA

Samotný průběh PRVA lze členit na pět základních fází (podle: ZÁVORA & NIŠPONSKÁ 2007, 2008a, 2008b):

- 1. iniciace**
- 2. diferenciacce a akcentace**
- 3. evidence**
- 4. re-evidence a nalézání smyslu**
- 5. akceptace, integrace a abreakce**

Jednotlivé fáze je třeba vnímat jako neohraničené, volně přecházející jedna v druhou v různé délce trvání (případ od případu). Je třeba si uvědomit, že přiblížení jednotlivých fází PRVA je jen slovní. Celý

proces PRVA probíhá v experienciální rovině. Proto k porozumění PRVA je naprosto nezbytná vlastní zkušenost přímo s aplikací.

1. iniciace

Reflektující je průvodcem doslova „přiveden před“ svůj artefakt a iniciován do vztahování se k artefaktu nikoliv jako k „ono“, nýbrž jako k „Ty“ (BUBER, 2005). Iniciační instrukce:

„ toto je tvůj vlastní artefakt; stůj před ním jako před živou bytostí; ...nechej ho na sebe působit a řekni, co cítíš na svém těle?“

Iniciací je umožněno, aby byla v krátkém čase (brief approach) působením artefaktu u reflektujícího vyvolána tělesně artikulovaná emoce.

Průvodce podporuje reflektujícího, aby přenesl pozornost do **tělesné roviny prožívání**. Dialog s vlastním artefaktem tím však nekončí. Reflektující je dále udržován v propojení s artefaktem (**duchovní rovina reflexe**).

Emoce přivedená iniciací do vědomí nemusí být vždy znepokojivá.

2. diferenciacce a akcentace

Reflektující v této fázi prožívá emoci vyvolanou iniciací a tělesně artikulovanou tak, že:

- a. **diferencuje: jeho pozornost samočinně sleduje vývoj - směřování emoce** v jejích tělesných projevech (v tom jak emoce sama sebe tělesně artikuluje: ohlašuje se); tato procesuální diferenciacce je samovolná a odpovídající „ustalování směru“ tělesně prožívaného komplexu (emoce);

- b. **akcentuje: jeho pozornost je střídavě, pomalu a spontánně přenášena z jednotlivých tělesných ohnisek k emoci coby celku a zpět;** toto se děje při současném přistupování k artefaktu blíže, či odstupování dále, otáčení se k artefaktu zády, bokem, případně si reflektující před artefakt sedne, lehne atd.; pozice těla reflektujícího je znovu prostým a přirozeným prostředkem zpřesňování artikulované emoce instrukcí: „*co se změnilo jsi-li blíž/dál?*“ či též: „*cítíš potřebu jít blíž/dál?*“; akcentace je samovolná, odpovídající určitému „*ustalování kontur*“ tělesně prožívaného komplexu (emoce);

Diferenciace a akcentace probíhají zároveň a není třeba je instrukcí jakkoliv odlišovat.

Emoce, přivedená do vědomí tak, že reflektující vnímá, že se s ním „*něco děje*“, je tělesně reprezentovaná zpravidla ve více pociťovaných ohniscích zároveň – ***kmitání mezi vyvstanuvší emoci a tělesným pociťováním*** (např. tlak v žaludku, tíha v nohou, brnění konečků prstů na rukou atd.), a bývá velmi intenzivní. Jsou-li nespecifické faktory situace, osobnosti průvodce, zvláštností dítěte a vztahu mezi reflektujícím dítětem a průvodcem (viz kap. 3.3.5.) podporující proces reflexe, pak není třeba významně korigovat pozornost či dokonce nějakou dopomocnou technikou řešit nesoustředěnost či přesouvání pozornosti.

Namísto motivace k udržení pozornosti jde v PRVA spíše o podporu, uklidnění a ujištění, že toho, co reflektující cítí, se nemusí obávat, že to, co cítí, je v pořádku a nechť vydrží, aby mohl porozumět.

3. evidence

Reflektující vyhmatavá podoby, kterými se tělesně prožívaná emoce projevuje. Nejedná se o nižší části vyššího komplexu (emoce), nýbrž o jednotlivé projevy: jak se nám emoce dává. Tyto podoby se vynořují spontánně.

Intenzita pociťované emoce udržuje její koherenci a komplexnost, a proto i *určitou* tématickou vyhraněnost (emoce se zpravidla váže k *určité* vážnější události individuální skutečnosti reflektujícího). K tématu, jehož se emoce týká, vede cesta skrze zmíněné vyhmatavání podob (celostní mentální uchopování tělesně prožívaného významu): *pojmenovávání spontánně se vynořujících podob emoce – kmitání mezi podobami emoce a jevy individuální skutečnosti* (smutný, bezbranný, ohrožený, ale též zelený, urovnaný, létavý,...). Instrukce k vyhmatavání podob, jimiž se emoce coby komplexní celek projevuje, zní: „*co tě samo napadá, ...jaká slova bys použil pro to JAK se cítíš? ... může jich být i více.*“ „*nic nevymýšlej, jen pozoruj co tě samo napadne...*“

Mimořádně důležitá je teoretická formulace toho, co se při „evidenci podob“ děje. Slovo „zakoušet“, se v psychosomatickém i jiném přístupu psychoterapie či výtvarné pedagogiky používá nediferencovaně. Z hlediska teorie PRVA je tomu jinak. Reflektující může „zakoušet“ pouze prožívání tělesné (pociťování), nikoliv duchovní (vztahování se k artefaktu).

4. re-evidence a nalézání¹⁰⁵ smyslu

Reflektující hledá smysl pociťované emoce, který se spontánně objevuje v pravidlech proměnlivosti jednotlivých podob. Pozornost reflektujícího je v této fázi střídavě, pomalu a spontánně

¹⁰⁵ nejedná se o „hledání“, jak se běžně užívá u nefenomenologických přístupů; nalézání udržuje správné teoretické uchopení podstaty fenomenologické reflexe, kdy provádíme pokud možno prostou deskripci horizontovaného předmětu pozorování

přenášena zmíněným kmitáním v obou směrech:

a. tělesným pocíčováním a podobami emoce;

b. mezi podobami emoce a individuální skutečnosti reflektujícího;

Spontánním vyvrcholením této re-evidence prožívané emoce ve vztahu k individuální skutečnosti reflektujícího je **dobré pojmenování**¹⁰⁶, **které je tematizací emoce** (událost komplexnějšího charakteru, např. konkrétní rozvodová hádka rodičů, havárie, situace z pobytu nemocnici atd.) Instrukce k tzv. „*dobrému pojmenování*“ zní: „*jak se proměňují tělesné pocity, když podržíš v mysli jednotlivé podoby tělesně prožívané emoce? ...už ses někdy ve svém životě takto cítil?*“

5. akceptace, integrace a abreakce

Teprve v této fázi se reflektující setkává „sám se sebou“ v pravém slova smyslu, když z předtematického světa (tělesně prožívaná emoce) vyvstaly významy, vztahující se k určitým okamžikům jeho individuální skutečnosti; v této fázi se prolínají tři procesy:

1. **akceptace:** vnitřní „přítakání“, přijetí tělesně prožívané a dobře pojmenované emoci (nebránění se), již se, širěji řečeno, reflektující účastní na žité realitě: staví se čelem sobě i žité skutečnosti „...jsi s něčím v rozporu, ...vadí ti něco na prožívaném?“
2. **integrace:** vnitřní zařazení prožívané emoce mezi součásti individuální skutečnosti jedince jako reprezentace žité skutečnosti; instrukce: „...vnímáš, že prožívaná událost a emoce patří do tvého života/je tvoje/neubližuje ti atd.?“;

¹⁰⁶ tento pojem zavádím v inspiraci artefietickým pojmem „*dobrý tvar*“ Jana Slavíka (1997)

3. **abreakce:** nové odžití emoce, resp. jejího smyslu v přítomnosti; je jakousi tečkou v pochopení smyslu; na úrovni tělesného prožitku se projevuje „vlnou tepla“, která zpravidla zaplaví celé tělo. Instrukce: „...co cítíš na těle?; na odpovědi „...teplo, horko, nával horka, teplo až zpocení atd.“ je třeba reflektujícím podat ujištění, že je vše v pořádku, že se jedná o žádoucí jev;

4.1.4.1. Metodická poznámka k závěru PRVA a pokračování procesu sebepoznání

PRVA končí abreakcí, protože reflektující odstupuje od artefaktu a zpravidla usedá do klidu k uvolněné spontánní relaxaci či (velmi často) ke spánku pro silně katarzní účín.

Odstoupením od artefaktu dochází k ukončení vztahování se k artefaktu. Hloubka postabreakční relaxace je závislá na hloubce abreakce a plná myšlenkového zpracovávání.

Otázka tělesného zklidnění, myšlenkového zpracování a duchovního dozření toho všeho, co se v procesu PRVA odehrálo, jak a jakým směrem byl uchopen nalezený smysl atd., se vztahuje k celému kontextu sebepoznání v subjektivně prožívaném světě jedince k tzv. psychotopu (FRÝBA, 1996). Z tohoto hlediska technikou PRVA započatý proces nekončí.

4.2. Metodologický rámec

Výzkum zpracovaný v této kapitole probíhal v roce 2008 coby souhrnné a reprezentativní ověřování¹⁰⁷. Výzkumný **projekt je ve svém jádru zpracován podle Hájkova (2002) modelu výzkumu tělesně zakotveného prožívání.**

Pojmy a vymezení problematiky, užívané ve výzkumném projektu, jsou zdůvodněny v příslušných kapitolách teoretické části disertačního projektu.

Obecným úkolem výzkumu je **zaznamenat dynamiku psychických procesů předcházejících psychosomatickým změnám** při fenomenologické reflexi vlastního výtvarného artefaktu.

4.2.1. Etické zásady výzkumu

Při výzkumu byl brán zřetel především na etickou stránku vztahů mezi dětmi a osobami, se kterými se v rámci výzkumu setkaly. Z tohoto důvodu byly všechny osoby podílející se na tomto výzkumu seznámeny s obecnými požadavky pro psychologický výzkum v oblasti psychoterapie, které nejlépe odpovídají charakteru výzkumu. Tyto požadavky jsou formulovány Evropskou Asociací Psychoterapie (EAP) v čl. 9 (Výzkum) návrhu Etických zásad pro evropské psychoterapeuty (pracovní verze z února 2000).

Zvláštní zřetel byl brán na ochranu dětí při výzkumu. V tomto jsem postupoval dle pravidel, formulovaných Michalem Miovským (2006:280-285):

¹⁰⁷ výzkumné otázky, resp. cíle výzkumu, byly opakovaně ověřovány v dílčích, nepublikovaných výzkumech autora

a) souhlas s účastí ve výzkumu

- byla respektována zásada tzv. informovaného souhlasu
- byl respektován ideální požadavek písemného souhlasu
- byla respektována zásada přísně dobrovolné účasti
- účastníkem výzkumu se stalo dítě až po písemném souhlasu a tak je též chápáno

b) nezbytné omezení informovaného souhlasu

- nebylo užito

c) ochrana soukromí a osobních údajů dětí

- výzkum byl proveden se zák. č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a jejich uchování v informačních systémech
- ze všech údajů o dětech jsou užita jen jejich křestní jména
- k identifikaci dětí by mohlo dojít pouze sebereferencí dětí; všechny dospělé osoby, které se na výzkumu přímo či nepřímo podílely či o něm věděly, jsou vázány mlčenlivostí dle zmíněného zákona a na základě výslovného upozornění, které jsem provedl

d) odměna účastníků výzkumu

- všechny čtyři děti dostaly na konci výzkumu čokoládu s tím, že se jedná o projev pozornosti a poděkování za spolupráci

e) nesmí dojít k poškození či újmě dětí

- jak v přípravné fázi a předvýzkumu, tak v samotném provádění reflexe byly zvažovány všechny kroky tak, aby byly respektovány a podporovány projevy autenticity a autonomie, aby bylo možno reflektovat především

- případnou duševní újmu; tento požadavek koreluje s přímou povahou a cíli techniky PRVA
- bylo dbáno toho, aby nedošlo k hmotné ani žádné další jiné újmě, aby děti nebyly vystavovány nepřiměřenému riziku

Etickým konsekvencím vychází vstřícný samotný charakter techniky PRVA, její filosofická východiska, a též restitutivní přístup ve vědách o člověku.

4.2.2. Výzkumné otázky a cíle výzkumného projektu

V tomto projektu formulované výzkumné otázky a cíle jsou svoji povahou základní. **Volba a formulace otázek vychází z požadavků kvalitativního přístupu** ve vědách o člověku a **fenomenologicko-hermeneutické myšlenkové tradice**. Proto byl kladen **důraz na výzkumnou práci s fenomény v jejich přirozeném výskytu** s respektem k problematice **kontextuality, procesuálnosti a dynamiky výzkumu**, odpovídající původním požadavkům Giambattisty Vica (1991):

- *rozpoznat to, zda jev skutečně existuje*
- *prokázat, v jakých souvislostech jev existuje* (kontextualita)
- *ukázat, co vedlo ke vzniku, případně zániku jevu* (procesuálnost a dynamika)

Na **zvolené otázky**, jejichž odpovědi **utvářejí jádro teorie** metody PRVA, by mělo být možné dále navazovat, a tedy **uplatňovat kontrolované a systematické rozvíjení poznatků dle základních kritérií vědeckého přístupu**.

Cíleprojektu mají odpovědět na výzkumné otázky, založené na **následujících předpokladech**:

- a) Při fenomenologické reflexi vlastního výtvarného artefaktu dochází ke změnám v tělesném prožívání percipujícího.
- b) Neexistuje přímá závislost intence autora artefaktu co do jeho námětu a provedení s významy, nalezenými při fenomenologické reflexi tohoto artefaktu, to znamená, že významy nalezené při fenomenologické reflexi téhož artefaktu nejsou sugestivně vnucené či kognitivně navozené, vnesené, resp. připsané.
- c) Kvalita tělesně prožívané emoce, navozené fenomenologickou reflexí vlastního artefaktu, koreluje s úzkostností reflektujícího.
- d) Při fenomenologické reflexi výtvarného artefaktu dochází k posunu porozumění individuální skutečnosti.

Uvedené předpoklady jsou formulovány do **výzkumných otázek** takto:

1. Dochází při fenomenologické reflexi vlastního výtvarného artefaktu ke změnám v tělesném prožívání percipujícího?
2. Existuje přímá závislost intence autora artefaktu co do jeho námětu a provedení s významy nalezenými při fenomenologické reflexi tohoto artefaktu?
3. Existuje vztah mezi úzkostností reflektujícího a kvalitou tělesně pociťované emoce navozené fenomenologickou percepcí vlastního artefaktu?
4. Dochází při fenomenologické reflexi výtvarného artefaktu k posunu v porozumění individuální skutečnosti směrem k lepšímu?

Cíle výzkumného projektu:

1. **prokázat, že při vztahování se k vlastnímu výtvarnému artefaktu dochází v tělesném prožívání ke skutečným změnám;**
2. **prokázat nebo vyloučit přímou závislost významů, nalezených při PRVA na incenci autora artefaktu co do jeho námětu a provedení;**
3. **odhalit vztah mezi vyvstanuvší znepokojivou emoci a úzkostností reflektujícího;**
4. **prokázat změnu (prožívaný posun) ve směru k lepšímu porozumění tělesně pociťované emoce ověřováním individuálních významů subjektivní skutečnosti;**

4.2.3. Základní metodologické vymezení

Předmětem výzkumu je tělesné prožívání vlastního výtvarného artefaktu při provádění techniky PRVA

Výsledky výzkumu budou fakticky zakládat a podporovat teorii PRVA.

Za **metodu výzkumu jsem zvolil introspekci** založenou na výsledcích výzkumu tělesně zakotveného prožívání podle Karla Hájka (2002).

4.2.3.1. Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu je **prožívání emoci komplexní povahy na tělesné úrovni: tělesně pociťované**. Výzkum tělesně zakotveného prožívání je výzkumem psychických procesů a jejich dynamiky. **Psychické procesy jsou nositeli významů individuální**

skutečnosti. Pro pojmové vymezení předmětu výzkumu je třeba odlišit **jevy tělesné od netělesných**: *tělo a mysl*. Předmětem výzkumu jsou jak tělesné procesy (chvění, tlak, brnění, pálení, třes,...), tak psychické procesy (myšlení, prožívání,...).

4.2.3.2. Výsledky výzkumu

Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu má poměrně rozsáhlá teoretická východiska, která lze ustavit do rámce specifického pro tuto metodu, jedině na základě výsledků výzkumu. **Výzkum v tomto projektu je výzkumem základním. Má sloužit vybudování základní teorie PRVA.** Podstatou PRVA jako salutogenetické metody je **teorie změny na úrovni osobnosti.**

Zde je zvláště pak důležité upozornit na to, že přestože je zde PRVA ustavována jako salutogenetická technika, **nebude možné změnu** (posun v tělesném prožívání) diskutovat jako salutogenetickou. K tomu by bylo zapotřebí přesně zkoumat jednotlivé *individuální charakteristiky odolnosti ve vztahu k protektivním a rizikovým faktorům*¹⁰⁸. Takový výzkum by daleko přesáhl limity disertační práce. Zde postačí příslib otevřeného prostoru dalšího výzkumu.

Teorii změny, jako základní téma tohoto výzkumu, lze v tuto chvíli vymezit jako předpoklad **změny osobnosti ve směru k lepšímu porozumění vlastnímu prožívání, projevující se zlepšenou schopností zvládat znepokojivé emoce jejich porozuměním, jakož i porozuměním významům subjektivní skutečnosti.**

¹⁰⁸ cf. kap. 2.2.

4.2.3.3. Metoda výzkumu

Za metodu výzkumu jsem zvolil **introspekci** a využiji výzkumného modelu tělesně zakotveného prožívání Karla Hájka (2002). PRVA bude ověřována částečně na makroanalytické, částečně na mikroanalytické úrovni.

V tuto chvíli je třeba uvést metodologický předpoklad, že reflektujícího¹⁰⁹ není třeba nijak zvlášť v PRVA motivovat ani trénovat či teoreticky stimulovat. **Speciální výcvik reflektujícího je v PRVA**, narozdíl např. od Gendlinovy (1978) techniky focusing¹¹⁰ či Frýbova pozorování na základě meditace všímavosti a vhledu¹¹¹, **v zásadě nadbytečný.**

K tomu je třeba upozornit na *tertium comparationis* s Morenovým psychodramatem¹¹². Tímto shodným prvkem je **stav mírného hypnotického transu**, do kterého reflektující vstoupí v krátkém čase (brief approach). Díky tomuto prvku **lze hovořit o rituální povaze PRVA**, a to nejen v její *iniciační fázi*. Závěrečné fáze: *abreakce a integrace, mají silně katarzní účín.*

Z výše uvedeného je patrné, že se reflektující v PRVA nemusí učit všimát si jemných nuancí tělesných pocitů a zesilovat je, tak jak je tomu u focusingu. Do silně profilované emoce je iniciací vpraven ihned.

Výstupy z introspekce byly zachyceny videozáznamem a zpracovány transkripcí.

¹⁰⁹ *reflektujícím* je v tomto výzkumu míněn účastník (dítě), provádějící reflexi svého vlastního artefaktu

¹¹⁰ Gendlinův focusing je v psychologii a psychoterapii dlouhodobě používaná jako osvědčená technika (podrobný souhrn aplikace in HENDRICKS, 2000, podle HÁJEK, 2002); cf. kapitola 3.1.1.1.

¹¹¹ meditace všímavosti a vhledu Mirko Frýby (např. 1996) vyžaduje několikadenní nácvik

¹¹² cf. 3.1.1.3.

4.2.3.4. Design výzkumu

Hájkův (2002) design výzkumu tělesně zakotveného prožívání vychází z terapeutického formátu Jakoba Levi Morena (1955). Tento formát výzkumu je strukturován do dvou komplementárních komponent: *instrukcí* a *nosičů*.

Nosiči jsou obecně všechny do výzkumu vstupující osoby a objekty, včetně časoprostorového uspořádání. **Instrukce** (instructions) jsou explicitní a implicitní vstupy, které pojmově uchopují a ovlivňují jak zkoumanou osobu tak i výzkumníka (VOGT-FRÝBA, 1991, podle HÁJEK 2002).

Výzkumná situace je zde chápána jako nepřetržitý proces vzájemné interakce mezi nosiči ve vztahovém kontextu instrukcí. Proto jsem si vědom, že je třeba počítat s flexibilním formátem výzkumu, který bude spíše citlivým médiem pro monitorování průběhu celého výzkumu než rigidním schématem.

4.2.4. Výzkumný formát „A-výzkumu“ a charakteristika „B-výzkumu“

4.2.4.1. Výzkumný formát „A-výzkumu“

Výzkum byl proveden kombinovaně, a sice **ve čtyřech krátkých kasuistikách s předvýzkumem** (dále jen A-výzkum) a **jedné dlouhodobější kasuistice** (dále jen B-výzkum).

A-výzkum byl proveden v rámci výzkumného projektu diplomové práce Markéty Malečkové (2009). Tato diplomová práce byla zpracovávána mezi dvěma pracovišti: Katedrou výchov uměním a Katedrou psychologie Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. Na diplomové práci jsem se podílel jako odborný konzultant přípravné fáze a průvodce v aplikaci PRVA.

Reprezentativní **aplikace PRVA se lišila od řady jiných aplikací**, které jsem opakovaně zkoumal před tímto výzkumem v následujících aspektech:

1. **rozdílná přípravná fáze**, ve které byl proveden výběr dětí a jejich srovnání do 2 kasuistických skupin po 2 členech různého pohlaví;
2. **děti neznaly průvodce aplikace;**

Plánovaný formát A-výzkumu zahrnuje jak **část přípravnou** (předvýzkum), tak **aplikační**. **A-výzkum** bude odpovídat především na výzkumné **otázky č. 1-3**.

4.2.4.2. Charakteristika „B-výzkumu“

B-výzkum je případovou studií, která bude odpovídat především na výzkumnou **otázku č. 4**. Jedná se o **analýzu a popis vlivu aplikace PRVA**, která je, vzhledem k jejímu prvotnímu ověřování, nucena být považována za tzv. **experimentální zásah** (Břicháček,

1981). K analýze byl vybrán reprezentativní případ. Zdrojem kvalitativních dat byl textový dokument: **písemná výpověď dospělé studentky** pedagogické fakulty v Ústí nad Labem (reference o zpracovávání výsledků PRVA s časovým odstupem).

Dle doporučení kladených na analýzu dat případové studie (SILVERMAN, 2005:152) jsem se zaměřil **jen na jeden proces v rámci zkoumaných dat**, konkrétně na data prokazující/neprokazující **posun v rozumění subjektivní skutečnosti**.

Záměr výzkumu vznikl skutečně až po odevzdání výpovědi, která byla běžným seminárním úkolem. **Od začátku výzkumné intence bylo s respondentkou jednáno v rámci etických zásad EAP** (bliže viz kap. 4.2.1.).

Výpověď o jevech je vždy otázkou subjektivního hodnocení významu. Z hlediska kvalitativní metodologie se v tomto případě nejedná o data sekundární. Pro zodpovězení čtvrté výzkumné otázky je třeba analyzovat právě proces hodnocení, tedy „jakým způsobem byl průběh PRVA hodnocen?“, a nikoliv předmět - „co bylo hodnoceno?“.

4.2.5. Přípravná část, předvýzkum (A-výzkum)

1. dotazníkem CMAS¹¹³ **zjistit úzkostnost dětí** po písemném vyžádání zákonných zástupců případně odpovědných osob;
2. **navázat s dětmi vztah** prostřednictvím společné činnosti v hodinách výtvarné výchovy pro eliminaci negativních vzniklých testových situací;
3. referenčním dotazníkem **provést anamnestické šetření** u zákonných zástupců a osob, s nimiž přijde dítě často do styku (např. učitelé, vychovatelé);
4. hned po aplikaci PRVA **provést validizaci respondentem** ve formě reflexe, již provede dítě v komparaci s kontrolním bodem: *akcí tvorby artefaktu*, která proběhne s delším časovým odstupem před aplikací PRVA;

4.2.5.1. Aplikační část A-výzkumu

Aplikační fáze byla provedena podle **plánovaného formátu** (viz příloha č. 1-4). Dne 24.11.2008 byla mnou **provedena aplikace PRVA** s vybranými dětmi: Tomáš, Daniela, Alexander, Sára.

Významy jednotlivých opakujících se prvků výzkumu (podle: HÁJEK, 2002:50-54):

- **kontrakt** - vzájemná dohoda **výzkumníka**¹¹⁴ a reflektujícího odehrávající se v nabídka a očekávání
- **technika** – aplikace PRVA jako cesty k tělesně zakotvenému prožívání;
- **teorie** – teoretický vstup zvyšující citlivost reflektujícího k jevům, s nimiž se v průběhu introspekce setkávají;
- **sdílení** – výzkumníkem iniciovaná výpověď reflektujícího o prožívání;
- **záznam** – vypisování záznamového archu;

¹¹³ Children's Manifest Anxiety Scale (1956)

¹¹⁴ *výzkumníkem* je zde průvodce PRVA (viz kap. 3.2.3.12.)

4.2.5.2. Nástroje a prostředky A-výzkumu včetně předvýzkumu

K získávání informací výzkumu, včetně jeho přípravné fáze, byly použity **nosiče**:

1. **Dotazník CMAS** ke zjišťování úzkostnosti u dětí. Dotazník CMAS je určen pro děti ve věkové skupině 9-11 let, což vyhovovalo věku dětí, které byly zvoleny k výzkumu především s ohledem na aplikaci PRVA. Dotazník je členěn na 42 položek pro zjišťování úzkostných symptomů a 11 položek tzv. „lžiškál“ (viz příloha č. 5-6).
2. **Referenční (anamnestický) dotazník pro rodiče a třídní učitele dětí** (viz příloha č. 7) formátu A4. Dotazník zachycuje subjektivní mínění rodičů a třídních učitelů o dítěti, o jeho dispozicích, výkonech, vyzorovaných potížích a postavení v sociálním světě (obecně o duševním životě dítěte). Těž reference o předchozích zkušenostech dítěte s podobným výzkumem, návštěvách u psychologa či psychiatra a **rodinná anamnéza**.
3. **Souhlas rodičů** s prováděním, resp. aplikací PRVA jako výzkumného projektu.
4. **Záznamový arch průběhu aplikace PRVA** (viz příloha č. 8) formátu A4, jednostranný. Záznamový arch obsahuje základní indicie dítěte. Arch slouží ke kategorizaci kódovaného prožívání, tj. tělesných pocitů a obsahu myslí.

Tělesné pocity jsou členěny do tří základních kategorií, a to lokalizace, trvání a změny. Intenzita prožívaných pocitů je zachycena na šestistupňové škále.

Obsahy mysli jsou členěny do subkategorií: název obrazu, slovo, název myšlenky, přerušené asociace.

Záznamový arch obsahuje i část, která zjišťuje souvislosti mezi obsahem mysli a tělesným pocitem, a označuje význam mající smysl, který dává smysl životní situaci.

5. **AV záznamové zařízení** (videokamera). Videozáznamy byly pořizovány z části přípravné i aplikační.

4.3. Realizace výzkumu a analýza situačně podmíněných změn

4.3.1. Průběh přípravné části – předvýzkumu (A-výzkum)

1. dotazníkem CMAS¹¹⁵ (viz Příloha č. 5 - 6) byla zjišťována úzkostnost dětí v 5A a 5B na ZŠ v Benešově nad Ploučnicí po písemném vyžádání souhlasu rodičů dětí a ústního souhlasu ředitele školy.

třída	5. A	5.B
celkový počet dětí ve třídě	24	24
počet rodinných zástupců, kteří nesouhlasili	8	4
počet neodevzdaných ne/souhlasů (ani po 2 víkendech)	2	8
počet dětí z celé třídy, které byly dodatečně vyřazeny (zdravotní důvody)	1	2
počet dětí, jejichž rodiče vyjádřili souhlas a byly zařazeny do výzkumu	13	10

Tab. 2. - Výsledky žádání o souhlas (podle MALEČKOVÁ, 2009)

¹¹⁵ Children's Manifest Anxiety Scale (1956)

- dotazník byl zadán jen dětem, jejichž rodiče souhlasili;
- dotazník byl zadán první vyučovací hodinu proto, aby bylo zajištěno lepší soustředění dětí;
- krom dětí a zadavatele dotazníků byla dohodě, jen pasivně, přítomna učitelka;
- děti byly seznámeny s tím, že z nich budou vybráni 2 chlapci a 2 dívky;
- děti byly seznámeny s tím, že s nimi bude zadavatelka pracovat dlouhodobě a netradičně v hodinách výtvarné výchovy; dotazník byl pravdivě odůvodněn jako nástroj výběru pro tyto aktivity;
- dětem byla podána instrukce: odpovídejte každý „*sám za sebe*“ a „*pravdivě*“;
- děti byly podrobně a názorně seznámeny se způsobem vyplňování dotazníku a bylo podáno speciální vysvětlení pro věty se záporny např. „někdy nemám...“;
- dětem byla podána instrukce, aby nevynechávaly žádnou z otázek dotazníku;
- dětem byla podána základní instrukce: věta, která byla zadavatelkou napsána na tabuli a kterou si měly děti položit u každé otázky dotazníku: „*Platí to o mně?*“;
- děti byly vyzvány, aby se kdykoliv na zadavatelku obrátily, pokud si nebudou vědět rady;

2. s vybranými dětmi bylo diplomatkou dlouhodobě pracováno v individuální formě, a to ze dvou důvodů:

- a) individuální forma byla přislíbena jako silně motivační faktor; k vyslovení došlo před vyplňováním dotazníků CMAS; důvodem byla snaha výzkumníka motivovat děti k co nejpravdivějšímu vyplnění dotazníků;
- b) touto formou práce jsem usiloval o získání důvěry dětí a jejich senzibilizaci pro výtvarné aktivity;

3. referenčním dotazníkem bylo provedeno anamnestické šetření u rodičů a třídních učitelů;

- a) dotazník (viz příloha č. 7) byl rodičům záměrně předán až na závěr dlouhodobé spolupráce s dětmi z důvodů získání důvěry dětí i rodičů, kde jsem předpokládal, že důvěra rodičů bude získávána zprostředkovaně, na základě spontánních referencí dítěte

4.3.2. Vytváření artefaktů pro aplikaci PRVA

(A-výzkum v rámci dlouhodobé činnosti s dětmi v individuální formě výtvarné výchovy)

Po dobu šesti týdnů bylo s každým z dětí zvlášť pracováno v individuálně vedené výtvarné výchově. Tím bylo, mimo jiné, umožněno vzájemné poznávání dětí a diplomatky, která je prováděla svobodnou tvorbou. Hlavními záměry delší přípravné části byly tři:

1. získání důvěry dětí pro bezpečnou a uvolněnou atmosféru, spolupráci a tvorbu;
2. senzibilizace dětí pro výtvarné aktivity;
3. vytvoření artefaktů podle instrukcí v tzv. uvolněném stylu (viz kap. 3.2.1.6.);

Diplomatka s dětmi pracovala pravidelně, jednou týdně, vždy ve dvouhodinové výuce určené výtvarné výchově. S každým dítětem bylo pracováno zvlášť: první hodinu bylo pracováno s prvním a druhou hodinu s druhým dítětem stejné třídy. S dětmi z 5.A bylo pracováno ve středu a s dětmi z 5.B v pátek.

Jako medium byla zvolena malba. Dětem byla dána plná volnost ve volbě tématu, vertikální (stojan) či horizontální polohy (stůl)

výtvarné plochy včetně výtvarných prostředků. Stejně tak volnou ruku měly děti při výběru formátu a kvality papíru.

4.3.2.1. Základní instrukce pro samotnou tvorbu artefaktů

Instrukce byla formulována podle teoretických předpokladů PRVA: „...dívej se na plochu papíru...pak se podívej na stůl, kde máš celou řadu barevných nástrojů... a ber barvy, které se Ti zlíbí a maluj s nimi, co se Ti zlíbí..až budeš nanášet barvu na papír, soustřeď se na to, co barva na papíře dělá, jak se chová: sleduj každý detail a všiměj si všeho co Tě zaujme.“ (ZÁVORA, 2009 podle: MALEČKOVÁ, 2009:64-65).

Protože existoval reálný předpoklad, že dítě nemůže vytvořit artefakt v jedné hodině, bylo zadavatelkou ujištěno, že je možné pokračovat v dalších hodinách.

Každé dítě vytvořilo tři obrazy (viz Příloha č. 9 - 17), přičemž výběr výtvarných prostředků, tématu a způsob práce jednotlivých dětí se zcela přirozeně lišil.

4.3.2.2. Reflexe tvorby artefaktů prostou zpětnou vazbou

Po ukončení tvory artefaktů byly děti zadavatelkou vyzvány k reflexi tvorby. Záznam této reflexe bude sloužit k triangulaci výsledků výzkumu.

Plné znění reflexí transkribované M. Malečkovou (2009:94-95), je uvedeno v příloze č. 44 – 45.

4.3.3. Průběh PRVA – aplikační část A-výzkumu

Samotná aplikace PRVA byla naplánována na 24.11.2008 pro čtyři děti od 14:00-16:00 (blíže viz výzkumný formát, přílohy č. 1 - 4). Dostavily se všechny čtyři děti (viz příprava a předvýzkum): Daniela, Alexander, Sára a Tomáš.

Aplikace proběhla podle plánu až na tu odlišnost, že nebyl dodržen vnitřní časový rámec jednotlivých aplikací, což je nutné považovat za přirozené přizpůsobení individuálním potřebám jednotlivých reflektujících.

4.3.3.1. Popis tvorby údajů

Výzkum byl připraven zachytit introspekci všech čtyř dětí, přičemž v rámci přípravy byly předvýzkumem vybrány dvě děti úzkostné a dvě neúzkostné.

Empirii tvoří transkripce dat získaných z průběhu všech čtyř případů aplikace PRVA, které byly celé nahrávány na videokameru. Data byla z kamery přepisována dva měsíce po proběhlé aplikaci.

4.3.3.2. Analýza transkripce

Přepis jsem prováděl v textovém editoru v PC se závěrečnou kontrolou AV-záznamu s přepisem. Během přepisu bylo nutné AV-záznam zastavovat. Výpovědi čítají 13 stran textu písmem Bookman Old Style 10, strukturovaného na výpověď reflektujícího a instrukce průvodce (viz příloha č. 27-38).

4.3.3.3. Analýza zpracování údajů

Transkripce výpovědí reflektujících byly kategorizovány otevřeným kódováním, tedy první částí obsahové analýzy (součást přepisu v příloze 27-38). Seznam všech zjištěných kategorií a jejich zkratk je uveden v tab. v příloze č. 43.

Při kódování jsem dbal na to, aby četnost některých výpovědí odpovídala skutečným jevům, což nebylo obtížné pro celkově malou obsažnost výpovědí. K prostému opakování kategorie k jednomu jevu ve skutečnosti nedošlo. Ponoření reflektujícího do fenomenologické reflexe je zpravidla velmi hluboké a zřídka z reflexe tzv. „vypadne“, nicméně uvědomil jsem si, že by to mohlo být možné, a proto jsem pečlivě sledoval kontext výskytu jevu, abych rozhodl, zda „patří“ do procesu PRVA či nikoliv.

Jednotlivé kódy jsem použil z Hájkova (2002) výzkumu tělesně zakotveného prožívání tak, že jsem je označil přímo do textu transkripce AV-záznamu (viz příloha č. 27-38), a poté jsem je prostým výběrem zařadil do kategorií tělesně zakotveného prožívání (viz příloha č. 41-43). V úvahu jsem bral všechny Hájkovy kategorie tělesně zakotveného prožívání, i když se v jednotlivých aplikacích nevyskytly.

Reflexe M. Malečkové, uvedené v přílohách č. 44 a 45, i reflexe dětí¹¹⁶ (probandů) viz příloha č. 30,32,38, tzv. komentují a doplňují data (MIOVSKÝ, 2002), a tím zpřesňují (triangulují) význam. Lze hovořit o validizaci. Nejsou však již pro značný rozsah doktorského projektu speciálně analyzovány.

¹¹⁶ vyjma závěrečné reflexe Sáry, která se uceleně nevyjádřila

4.3.4. Průběh B-výzkumu

V rámci seminární práce byla studentka vyzvána k písemné reflexi aplikace PRVA. Tu zpracovala 12.2.2009 (cf. kap. č. 4.2.4.2.). Po dvou měsících byla Lucie znovu vyzvána k volné výpovědi s odstupem (výpověď z 24.4.2009).

4.3.4.1. Popis tvorby údajů

Zdrojem kvalitativních dat byly textové dokumenty: **dvě písemné výpovědi dospělé studentky** Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem. Úplné verze obou jsou v příloze č. 20-21 a 23-24.

Abych předešel tzv. *přejímání hodnotícího systému* (kladená otázka), studentka vůbec nevěděla o tom, co bude výzkumem sledováno, ba dokonce nevěděla ani o výzkumu samotném. Byla požádána o subjektivní výpověď (hodnocení) o jevech, se kterými se v rámci PRVA setkala. Teprve po odevzdání výpovědi byla tázána, zda by bylo možné její referenci analyzovat a použít ve výzkumu jako případovou studii, přičemž bude plně zachována její anonymita. Byla požádána o písemný souhlas s výhradou anonymity.

Empirii tvoří transkripce: obsahová analýza písemného textu s extrakcí a redukcí dat prvního a druhého řádu.

4.3.4.2. Analýza zpracování údajů

Transkripce výpovědí reflektujících byly kategorizovány. K tomu byly použity subkategorie týkající se Zisků tělesně zakotveného prožívání (viz příloha č. 26) podle Hájka (2002). Seznam všech zjištěných kategorií a jejich zkratk je uveden v příloze č. 22 a 25.

Při kódování jsem dbal na to, aby četnost některých výpovědí odpovídala skutečným jevům. Podobně jako u A-výzkumu jsem si byl vědom nebezpečí předpojatosti (scientific bias) a intervenčních

tendencí výzkumníka, které zákonitě přicházejí společně s již předpřipravenými kategoriemi.

4.4. Výsledky a diskuse

4.4.1. Výsledky přípravné části - předvýzkumu (A výzkum)

4.4.1.1. Výsledky vyhodnocení dotazníku CMAS

5. A

5. sten		6. sten		7. sten		8. sten		9. sten		10. sten	
♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
1	-	-	1 Tomáš	2	-	-	-	3	1	3 Daniela	2

5. B

5. sten		6. sten		7. sten		8. sten		9. sten		10. sten	
♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
1 Sára	-	-	-	-	-	1	1	-	-	3	4 Saša

Tab. 3. a 4. - Výsledky dotazníku CMAS podle Malečkové (2009)

Jak uvádí Malečková (2009), skór dotazníku CMAS se nepohyboval v nultém až čtvrtém stenu. Převážná většina dětí se po vyhodnocení nacházela v devátém a desátém stenu (vysoká úzkostnost). Jak je vyznačeno v tabulkách dva a tři, z 5.A byly vybrány děti: Daniela (10. sten) a Tomáš (6. sten), a z 5.B Alexandr (10. sten) a Sára (5. sten).

Tomáše a Sárú, děti které byly pomocí dotazníku vyhodnoceny jako neúzkostné, byly vybrány nutně. Jiná možnost nepřicházela v úvahu vzhledem k tomu, že dětí neúzkostných bylo z celého počtu

testovaných velmi málo. Celkem se jednalo o tři děti, z nichž dvě byly dívky. Sára a druhá dívka byly obě v 5. stenu, avšak pro srovnání skupin dětí úzkostných a neúzkostných nejen z hlediska věku, ale i z hlediska pohlaví bylo nutné vzít z třídy 5.A Tomáše, ačkoliv se nachází ve stenu 6.

V případě úzkostných dětí, kterých byla ve zkoumaném vzorku většina, byly vybrány chlapec i dívka v podstatě náhodně.

Závěr:

Dotazníkem CMAS byly v přípravné fázi vybrány čtyři děti ze dvou tříd (5.A a 5.B), přičemž jedna dívka a jeden chlapec z různé třídy, coby děti úzkostné, a jedna dívka a jeden chlapec z různé třídy, coby děti neúzkostné.

Tím byly vytvořeny dvě kasuistické skupiny po jednom chlapci a jedné dívce, srovnané co do věku i pohlaví.

Předvýzkumem byly dotazníkem CMAS **zjištěny vstupní informace**, bez nichž by nebylo možné se obejít **při odpovídání na výzkumnou 3. otázku**, formulovanou v kap. 4.2.2., a sice: „*Existuje vztah mezi úzkostností percipujícího a kvalitou tělesně pocíťované emoce, vyvolané fenomenologickou percepcí vlastního artefaktu?*“

4.4.1.2. Výsledky referenční rodičů a zadavatelky

Tyto výsledky slouží k triangulaci dat, mimo jiné podporují zjištění dotazníku CMAS. **Společně pak pomáhají odpovídat na 3. výzkumnou otázku.** V tomto projektu avšak nebyly z důvodů rozsahu blíže analyzovány, a proto slouží jen možnosti kvalifikovaného srovnání (odhadu). Za důležitou okolnost považuje

Malečková (2009) skutečnost, že třídní učitelka vedla děti (probandy) z 5.A poměrně krátkou dobu, od září 2008¹¹⁷.

V příloze č. 46 a 47 jsou uvedeny výsledky dotazníku: výběr slov a volné reference (převzato z MALEČKOVÁ, 2009:96-99), které odpovídají zjištění CMASu. Stejně tak reflexe zadavatelky (viz příloha č. 44-45) podporují a upevňují identifikaci úzkostnosti probandů.

4.4.2. Výsledky A-výzkumu

A-výzkum odpovídal na výzkumné otázky č.1,2,3 (viz kap. 4.2.2.). Otevřeným kódováním byly objeveny základní kategorie významových jednotek z extraktů transkribovaného textu AV-záznamu. Jak jednotlivé významové jednotky, tak základní kategorie zde mají funkci deskriptorů a indikátorů procesů, o nichž je třeba se dovědět, zda v aplikaci PRVA probíhají, či nikoliv (viz otázka č.1).

4.4.2.1. Nalezené významové jednotky a základní kategorie

Z transkribovaného procesu byly vyextrahován následující počet významových jednotek, adjustovaných Hájkovu (2002) třídění (bliže viz příloha 39-40):

Daniela	42
Alexander	9
Sára	18
Tomáš	19

Významové jednotky se opakují. Byla analyzována saturace textu jednotlivými významovými jednotkami a jejich třídění do tzv. základních kategorií dle připraveného modelu K. Hájka (2002), vzešlého z axiálního kódování (bliže viz příloha č. 41-43):

¹¹⁷ výzkum prováděn od září a ukončen aplikací PRVA v listopadu 2008

Daniela	9 základních kategorií
Alexander	3 - // -
Sára	7 - // -
Tomáš	4 - // -

Nalezené základní kategorie (subkategorie) jsou:

*Pocíťování, Cítění, Označování, Smysl významů, Kmitání mezi TP a OV, **Kmitání mezi TP a E**, jevy znemožňující introspekci, **Vztahování se k artefaktu**, Prožívaný posun.*

Krom Hájkových základních kategorií (subkategorií) se objevily dvě další hlavní subkategorie, které se v Hájkově výzkumu nemohly ukázat, jelikož se váží výhradně k PRVA. V příloze č. 41 a 42 jsou modře označené.

Kmitání mezi TP a E

Vztahování se k artefaktu

Subkategorie *Kmitání mezi TP* (tělesně zakotvené prožívání) a *E* (emoce) nemohl Hájek popsat. V technice focusing, kterou použil jako introspektivní metodu výzkumu tělesně zakotveného prožívání, není pracováno s artefaktem tak jako v PRVA.

Nic nebrání tomu, aby byla subkategorie „Kmitání mezi TP a E“ zařazena do jedné z hlavních kategorií Hájkova Tělesně zakotveného prožívání. Subkategorie „Vztahování se k artefaktu“ je však v kolizi se subkategorií „Jevy znemožňující introspekci“. Hájek (2002) emoci v rámci tělesně zakotveného prožívání definuje následovně: „*Emoce je název pro stavy prožívání, charakteristický výrazným citěním a*

pocítováním, u nichž osoba nemá odstup od prožívaných jevů, je jimi zahlcena a identifikuje se s nimi. Emoce je velmi komplexní stav.“ atd. (s. 84).

Uvedený rozpor je ve skutečnosti rozšířením dosavadních poznatků o možnostech reflexe vlastního prožívání v dialektice tělesně zakotveného prožívání a prožívání emoce. Tyto vzájemně si odporující, ale též podmiňující, psychické procesy jsou v PRVA zahrnuty do procesu sebereflexe tak, že nedochází k vzájemné negaci.

Nejdůležitějším aspektem subkategorie „Vztahování se k artefaktu“ je její **duchovní podstata. V tuto chvíli je patrné, jak široké možnosti dalšího výzkumu jsou zde položeny.**

4.4.2.2. Hlavní kategorie

Základní kategorie (subkategorie) byly následně komparovány s kategoriemi hlavními, které zároveň utváří základ Teorie tělesně zakotveného prožívání K. Hájka (2002:70). Jsou to:

- 1 – Tělesné procesy podílející se na tělesně zakotveném prožívání**
- 2 – Procesy mysli podílející se na tělesně zakotveném prožívání**
- 3 – Tělesně zakotvené prožívání v interakci mysli a těla**
- 4 - Zisky tělesně zakotveného prožívání**
- 5 – Procesy narušující tělesně zakotvené prožívání**

Využití Hájkových (2002) kategorií je souladné s dosavadními aktuálními výsledky vědy v této oblasti. Zároveň jsem si vědom, že je třeba se vyvarovat předpojatosti (scientific bias) a intervenčních tendencí výzkumníka, když již vytvořené kategorie používá.

Protože je výzkum zaměřen na ověřování techniky, a nikoliv na jednotlivé kasuistiky, jsou kategorie uvedeny jako souhrn těch reprezentovaných procesů, které se při aplikaci PRVA objevují. Avšak vzhledem k oprávněnému vědeckému požadavku zpětně obracet kategorie k původnímu terénu a „textu“ pro jejich verifikaci jsou uvedeny v příloze č. 41-43 v původním vztahu k jednotlivým kasuistikám.

4.4.2.2.1. Odpověď na 1. výzkumnou otázku

Kategorizace do hlavních skupin poskytla **ODPOVĚĎ NA 1. VÝZKUMNOU OTÁZKU** (viz kap. 4.2.2.):

Při fenomenologické reflexi vlastního výtvarného artefaktu dochází ke změnám v tělesném prožívání reflektujícího.

ODŮVODNĚNÍ ODPOVĚDI:

Při aplikaci PRVA došlo u všech čtyř probandů k takovým reflektovaným změnám, které svoji povahou i šíří (co do spektra) odpovídají hlavním kategoriím, předchozím výzkumem vymezeného tělesně zakotveného prožívání (HÁJEK, 2002:70).

Dále byla objevena nová kategorie, která vypovídá o dosud nepopsaném kmitání v interakci mysli a těla na úrovni „emoce – tělesně prožívání“. Z průběhu jednotlivých reflexí plyne, že tato kategorie jeví nikterak nebrání jiným procesům tělesného prožívání, nýbrž je rozšiřuje.

DALŠÍ PŘÍMO SOUVISEJÍCÍ ZJIŠTĚNÍ:

V reflexích (snad vyjma Tomáše) je patrné určité napětí. Toto přičítám především jednomu z rušivých vlivů: neznámosti průvodce (moje osoba). Děti znaly zadavatelku, se kterou dlouhodobě pracovaly, a tedy s ní měly šanci navázat důvěrnější vztah. Nakonec však tato chyba jen potvrdila, že tělesně zakotvené prožívání v PRVA skutečně probíhá, protože se zde výrazně projeví procesy, Hájkem pojmově vymezené jako *procesy bránící tělesně zakotvenému prožívání*.

4.4.2.2.2. Odpověď na 3. výzkumnou otázku

Kategorizace do hlavních skupin, společně s výsledky předvýzkumu (viz kap. 4.4.1.), týkající se identifikace dětí úzkostných a neúzkostných, poskytly **ODPOVĚĚ NA 3. VÝZKUMNOU OTÁZKU** (viz kap. 4.2.2.):

Kvalita emoce, která vyvstane ze vztahování se k vlastnímu výtvarnému artefaktu, je velmi pravděpodobně v korelaci s úzkostností reflektujícího.

ODŮVODNĚNÍ ODPOVĚDI:

Z předvýzkumu plyne, že **Daniela** a **Alexander**, byli diagnostikováni jako děti úzkostné, narozdíl od **Sáry** a **Tomáše**, jejichž úzkostnost zůstala na nízkých hodnotách. U obou úzkostných dětí vyvstala v PRVA znepokojivá emoce, kdežto děti s menší mírou úzkostnosti nalézaly radostné emoce. Tomášovi se sice objevila znepokojivá emoce, avšak nikoliv s obsahově vážným a hlubším dějem (kázeňský přestupek).

DALŠÍ PŘÍMO SOUVISEJÍCÍ ZJIŠTĚNÍ:

Odpověď na výzkumnou otázku nemůže být jiná než v rovině vysoké pravděpodobnosti. Příčinu vidím v malém počtu probandů a ne zcela uvolněné důvěrhodné atmosféře aplikace PRVA, jak jsem na ni upozornil v předchozí kapitole.

4.4.2.3. Výsledky reflexe po aplikaci PRVA

Hned po jednotlivé aplikaci PRVA byla v plánovaných závěrečných 5 minutách, provedena verbální reflexe, již provedlo dítě v odpovědi na základní otázku, zda měl či neměl volně volený námět artefaktu něco společného s prožívanými významy při PRVA (výzkumník se dotazuje pomocnými otázkami navazujícími na průběh PRVA).

„Kontrolním bodem“ byla akce tvorby artefaktu, která proběhla týdnem před reflexí. Výpovědi jsou uvedeny v příloze č. 30, 32, 38.

4.4.2.3.1. Odpověď na 2. výzkumnou otázku

Reflexe průběhu PRVA, provedené bezprostředně po odstoupení od artefaktu (po ukončení PRVA) probandem, slouží k **ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY Č. 2.** (viz kap. 4.2.2.):

Autor při tvorbě artefaktu volně zpracovává zcela odlišný námět (téma) než ten, který se co do významu objeví při PRVA.

ODŮVODNĚNÍ ODPOVĚDI:

Krom Sály, která nebyla schopná závěrečnou reflexi zformulovat, všechny děti jednoznačně potvrdily, že původní námět (intence), který se samozřejmě dynamicky měnil i v průběhu tvorby (ve výtvarném procesu), byl naprosto odlišný.

4.4.2.4. Validizace prostou zpětnou vazbou

Hned po dokončení artefaktů určených k PRVA provedla Malečková vlastní reflexi průběhu, která je zpětnou vazbou (FRÝBA, 1997) zpřesňující data zjištěná v aplikaci PRVA. Plná citace v příloze č. 48.

Reference zadavatelky podporují odpověď na 3. výzkumnou otázku (viz kap. 4.4.2.2.1.).

4.4.3. Výsledky B-výzkumu

B-výzkum odpovídal především na výzkumnou otázku č.4 (viz kap. 4.2.2.), ale též na otázku č. 1. Otevřeným kódováním byly objeveny základní kategorie významových jednotek z extraktů zkoumaných písemných výpovědí Lucie. Jak jednotlivé významové jednotky, tak základní kategorie zde mají funkci deskriptorů a indikátorů zkoumaných procesů.

4.4.3.1. Nalezené významové jednotky a základní kategorie

Lucie byla požádána o volnou reflexi bez jakékoliv otázky, které by mohla i neuvědomovaně vycházet vstříc. Tím bylo zaručeno, že k věci přistoupí „podle svého“ a vyjádří se svobodně. Z textu byly vyextrahovány významové jednotky, náležející tzv. Ziskům tělesně zakotveného prožívání (bližší viz příloha č. 22 a 25):

Jednotlivých významových jednotek, které utvářejí významové kategorie, bylo nalezeno dostatek. Z výpovědi z 12.2.2009 jich bylo vyextrahováno 22 a u výpovědi 24.4.2009 jich bylo 9. I přesto, že se jedná o krátké výpovědi, jsou významově dostatečně satureovány.

4.4.3.2. Nalezené základní kategorie výpovědi z 12.2.2009 a jejich vztah k hlavní kategorii

V první výpovědi se objevily tyto základní kategorie (subkategorie):

EJ - existence jevu - zaznamenání

PP - prožívaný posun

TZP - tělesně zakotvené prožívání - posun

P - pravdivost

SS - současná situace

OT - osobní témata, problematika

MS – minulé situace

Z hlediska Hájkova (2002:74) vymezení se jedná o subkategorie náležející hlavní kategorii Zisky tělesně zakotveného prožívání, do které patří především kategorie prožívaného posunu, dále pak významové subkategorie a metakategorie smyslu (viz schéma v příloze č. 26).

4.4.3.2.1. Odpověď na 4. výzkumnou otázku – 1. část

Vzhledem k tomu, že bylo nalezeno plné spektrum významových subkategorii, náležejících hlavní kategorii Zisky tělesně zakotveného prožívání, je možné prohlásit, že:

analýza první výpovědi poskytla **PRVNÍ ČÁST ODPOVĚDI NA 4. VÝZKUMNOU OTÁZKU** (viz kap. 4.2.2.):

Při fenomenologické reflexi vlastního výtvarného artefaktu dochází ke změnám v oblastech: posunu prožívání, porozumění smyslu a prožitkového odstupu, který je předpokladem vhledu do prožívané skutečnosti (HÁJEK, 2002:104).

ODŮVODNĚNÍ ODPOVĚDI:

Nikoliv počet, nýbrž výskyt celého spektra subkategorii, které náležejí hlavní kategorii „Zisk tělesně zakotveného prožívání“, vypovídá o tom, že v procesu PRVA dochází k lepšímu porozumění subjektivní skutečnosti. To je z kritického hlediska však jen část odpovědi. Druhá část, která tuto první upevňuje a podporuje, je dána ve výsledku analýzy druhé výpovědi z 24.4. 2009.

4.4.3.3. Nalezené základní kategorie výpovědi z 24.4.2009 a jejich vztah k hlavní kategorii

Vzhledem k tomu, že byla výpověď sepsána krátce po aplikaci PRVA, přistoupil jsem k žádosti o druhou, zcela volnou, výpověď s dvouměsíčním odstupem. Tímto jsem se chtěl přesvědčit, zda na bezprostřední výpověď neměly vliv euforie, nadšení, překvapení atd. Tyto jevy jsou běžnou součástí zpravidla mimořádně silného zážitku z procesu PRVA:

Výpověď s delším časovým odstupem (cca 2 měsíce) byla ve vztahu k Hájkovým (2002) významovým kategoriím kódována poněkud odlišně. Z rámce spektra možných zisků tělesně zakotveného prožívání jsem přenesl pozornost ke komplexnějším změnám v prožívání světa.

V první výpovědi se objevily tyto základní kategorie (subkategorie):

ZHS - změna v hodnocení světa

PŽS - příklon k žité skutečnosti (k přítomnosti)

ZCP - změna celková v prožívání (lepší pocit ze života)

RRMT - rozpomínání na reflexi v uvědomovaných procesech mysli i těla

ZOS - změna ostatní, somatická

Z hlediska Hájkova vymezení se jedná o subkategorie nejbližší hlavní kategorii Zisky tělesně zakotveného prožívání. Avšak je třeba vzít v potaz fakt, že tyto kategorie jsou již výpovědí o změnách v kvalitě života, v posunu, který byl velmi pravděpodobně započat PRVA. „Velmi pravděpodobně“ uvádím z kritického hlediska, kdy není možné vyloučit i jiný vliv na osobní růst a kvalitu života Lucie. Ze stejného hlediska kritického přístupu nelze opomenout **způsob, jímž**

Lucie vypovídá. Ten je důležitější než to, o čem vypovídá. Celá výpověď s časovým odstupem je vázána k události provádění reflexe (PRVA) velmi provázaně a strukturovaně. Jedná se o výpověď, která není enumerací „nějakých zisků“, nýbrž hodnocením vztahu ke světu, sobě, časovosti a celkového uvolnění, které otevírá další a další zlepšení vztahu (provázání) se světem, sebou, životem atd. Proto si dovolím navrhnout hlavní kategorii, která nejlépe zastřešuje vztahově-významovou sounáležitost výše uvedených a zde diskutovaných subkategorií: **Participace na žité skutečnosti**. A je-li **odklon od žité skutečnosti otázkou jejího neporozumění, pak účast na životě, je toho opakem**.

Zcela neplánované nalezení této kategorie je zároveň naplněním jak cílů výzkumného projektu, tak celé myšlenky disertační práce.

4.4.3.3.1. Odpověď na 4. výzkumnou otázku – 2. část

Analýza druhé výpovědi poskytla **DRUHOU ČÁST ODPOVĚDI NA 4. VÝZKUMNOU OTÁZKU** (viz kap. 4.2.2.):

PRVA jsou započaty procesy umožňující lepší porozumění žité skutečnosti.

5. Závěr

Tato disertační práce **navrhuje metodu**, resp. techniku fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu (zkráceně PRVA: Phenomenological Reflection of Visual Artifact). **PRVA je založena na principu vztahování se k autentickému výtvarnému projevu jedince**, proto může být též nazývána **reflexe vztahem**.

Disertační projekt **navrhuje** zmíněnou metodu **v reakci na současný, převažující patogenetický přístup k řešení i prevenci náročných životních situací dětí**, resp. znepokojivých emocí dětí (viz kap. 2 projektu). PRVA pak náleží **přístupu opačnému, salutogenetickému**. V tomto směru **jsou naznačeny její možnosti a směr výzkumu**, a ověřování těchto možností.

Fenomenologická reflexe výtvarného projevu je metodou nedirektivní, diagnostickou a didaktickou (brief approach). Lze jí řadit mezi **expresivní a expoziční postupy**.

Základním **předpokladem cílů metody je bezpečné zacházení se znepokojivými emocemi dítěte**. Cíle jsou realizovány ve **formě salutogenetické podpory**: podpory toho, co člověka udržuje zdravého. **Ziskem** procesu PRVA je **posun v prožívání dítěte a teorií změny: osobnostní posun ve směru k lepšímu porozumění subjektivní skutečnosti**. Tento posun je teoreticky uchopován **v triadickém paradigmatu „prožívání-vědění-jednání“** (GIORGI, 1994; MOUSTAKAS, 1994).

Velká pozornost je věnována teoretickým východiskům metody v hermeneutické analýze základních konceptů.

Výzkumná část odpovídá na čtyři základní výzkumné otázky, jejichž volba a formulace vychází z požadavků kvalitativního přístupu ve vědách o člověku a **fenomenologicko-hermeneutické myšlenkové tradice**. Proto byl kladen důraz na výzkumnou práci s fenomény v jejich přirozeném výskytu s respektem k původním Vicovým (1919) požadavkům na kontextualitu, procesualnost a dynamiku:

- *rozpoznat to zda jev skutečně existuje*
- *prokázat v jakých souvislostech jev existuje* (kontextualita)
- *ukázat co vedlo ke vzniku, případně zániku jevu* (procesualnost a dynamika)

Výzkum metody, resp. jádra její funkčnosti, **byl realizován kvalitativně s předvýzkumem**, který odpověděl na dílčí otázku úzkostnosti zkoumaných dětí. K odpovědi na výzkumné otázky byla zvolena **metoda introspekce** s oporou v **designu** Hájkova (2002) **výzkumu tělesně zakotveného prožívání**. K interpretaci kvalitativních dat byla zvolena **metoda zakotvené teorie** (ground theory) Corbinové a Strausse (1999). **Triangulaci** posloužily **spontánní výpovědi účastníků** výzkumu.

Výsledky kvalitativně pojatého výzkumu **ověřily teoretické předpoklady jádra funkčnosti metody** a **otevřely široké možnosti dalšího výzkumu**:

- e) Při fenomenologické percepci vlastního výtvarného artefaktu dochází ke změnám v tělesném prožívání percipujícího.
- f) Neexistuje přímá závislost intence autora artefaktu co do jeho námětu a provedení s významy, nalezenými při fenomenologické reflexi tohoto artefaktu, což mimo jiné

znamená, že významy nalezené při fenomenologické reflexi téhož artefaktu nejsou sugestivně vnucené či kognitivně navozené, vnesené, resp. připsané.

- g) Kvalita tělesně prožívané emoce, navozené fenomenologickou reflexí vlastního artefaktu, koreluje s úzkostností reflektujícího.

Při fenomenologické reflexi výtvarného artefaktu dochází k posunu porozumění individuální skutečnosti.

Literatura:

- AINSWORTH, M. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the mother-infant relationship. *Child Dev*, 40, p.969-1025.
- AINSWORTH, M. (1989). Attachment beyond infancy. *Am Psychol*, 44, p. 709-716. 0003-0661.
- AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E., & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. ISBN: 0470265345
- ALLPORT, G. (1937). *Personality. A psychological interpretation*. New York: Henry Holt and Co.
- ALTSCHULER, R.H., HATWICK, L.W. (1947). *Paintings and Personality: A Study of Young Children*. (I.,II.) Chicaho: Universtity od Chicago Press.
- ANTONOVSKY, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass. ISBN: 1555420281.
- ARISTOTELES (1937). *Etika Níkomachova*. Praha : Laichter.
- ARISTOTELES (1948). *Rétorika*. Praha : Laichter.
- ARNHEIM, R. (1954). *Art and visual perception*. Berkeley: UCP
- ARNHEIM, R. (1997). *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou*. Praha : Listy České sekce INSEA 3.
- BACH, S. (1966). *Spontanes Malen schwerkranker Patienten*. Basel. Acta Psychosomatica 8, edt. Documenta Geigy.
- BACHELARD, G. (1957). *La Poétique de l'espace*. Paris: PUF.
- BATESON, G. *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Hampton Press, 1979. ISBN 1-57273-434-5.
- BELL, J.E. (1948). *Projective techniques: A Dynamic Approach to the Study of Personality*. New York: Longmans, Green and Co.,
- BĚLUŠA, M., MATUŠKA, J. (1985). *Problematika týraného dítěte z hlediska pediatra*. Medicína a právo. Brno: Acta Facult. Med. Univ. Brunensis.
- BENTOVIM, A. (1998). *Týrání a sexuální zneužívání v rodinách*. Praha: Grada. ISBN: 80-7169-629-3.
- BERGSON, H. (1919) *Vývoj tvořivý*. Přel. F. Pelikán. Praha: Jan Laichter.
- BERGSON, H. (1947). *Čas a svoboda*. Praha : Samec.

- BINKA, B. (1999). Několik kritických poznámek k „hlubinné ekologii“ Arne Naesse. *Universitas* č. 4, s. 43-47. ISSN 1211-3384.
- BINKA, B. (2007). Rozporuplný Arne Naess – několik poznámek k zakladateli hlubinné ekologie I. *Envigogika*, 2, Praha : CŽP UK. ISSN: 1802-3061, [vyhledáno dne 25.2.2009 na: www.czp.cuni.cz/envigogika].
- BINNIG, G. (1992). *Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch*. München : Piper Verlag GmbH, 1992.
- BINSWANGER, L. (1971). *Introduction á l'analyse existentielle*. Paris: Minit.
- BIRREN, F. (1950). *Color psychology and Color Therapy*. New York.
- BLECHA, I. (2002). *Fenomenologie a kultura slepé skvrny*. Praha: Triton. ISBN: 80-7254-264-8.
- BOSS, M. (2002). *Včera v noci se mi zdálo*. Praha : Triton, ISBN: 80-7254-229-X
- BOSZORMENYI-NAGY, I. (1997). Response to „Are trustworthiness and fairness enough? Contextual family and the good family“. In: *Journal of Family and Marital Therapy: 2* [Vyhledané 15. 9. 2006 na <http://www.findarticles.com/p/articles/mi-qa3658/is-199704/ai-n8774227>].
- BOWLBY, J. (1987). Attachment, In Gregory, R. (Ed.) *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford : Oxford University Press. ISBN: 0198661211.
- BRABENEC, F., BURDOVÁ, E., NOVOTNÁ, V. (2000). *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí..* Praha: Linde, ISBN: 80-86131-26-2.
- BRENTANO, F. (1973). *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Hamburg : Meiner.
- BRENTANO, F. (1982). *Deskriptive Psychologie*. Hamburg : F. Meiner, ISBN: 3787305653.
- BRETHERTON, I. (1991). The roots and growing points of attachment theory. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde and P. Harris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 9-32). London: Routledge, ISBN: 0415056500.
- BŘICHÁČEK, V. (1981). Sledování změn v činnostech jedince: úvod do intenzivní výzkumné strategie. *Zprávy* č. 51. Praha: Výzkumný ústav psychiatrický.

- BUCK, J.N. (1948). The H-T-P technique: A qualitative and quantitative scoring manual. *Journal of Clinical Psychology*, 4 151-159.
- CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T. (1995). *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-065-0.
- CIOMPI, L. (1991). Affects as central organising and integrating factors. A new psychosocial/biological model of the psyche. *Brit. J. Psychiat.* 159: 97-105. ISSN: 007-1250.
- COHENOVÁ, A. (2005), odpovědi odborníka. (vyhledáno dne 12.12.2008 na [www.domacinasili.info]).
- CONDON, J.T. (1993). The assessment of antenatal emotional attachment: development of a questionnaire instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 66, p. 167-183. ISSN: 0007-1129.
- CORBINOVA, J. & STRAUSS, A. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody Zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN: 80-85834-60-1.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: můžeme zvládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : NLN, ISBN: 80-7106-139-5.
- CYRULNIK, B. (2007). *Talking Of Love On the Edge of A Precipice*. London: Allen Lane. ISBN: 978-0-713-99913-6.
- ČACKA, O. (1999). *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno : Doplněk. ISBN: 80-7239-034-1.
- ČERMÁK, I. (1998). Hermeneuticko-narativní přístup k validitě interpretace nálezů v kvalitativně pojatém psychologickém výzkumu. In: Heller, D., Sedláková, M., Vodičková, L. *Kvantitativní a kvalitativní výzkum v psychologii*. Sborník příspěvků ze symposia v Olomouci, Praha, ISBN: 80-86174-03-4.
- ČERMÁK, I. (2003). *Psychologie v narativní tónině se vynořila v souvislostech*. Čs. Psychologie 6 (47), 513-532. ISSN: 0009-0621.
- ČERMÁK, I. (2004). *Narativní myšlení a skutečnost*. Praha : Československá psychologie, 48: p. 17-26. ISSN 0009-0625.
- ČPDS (2004). *Výchova v kontextu sociálních proměn*. Brno : ČPdS. ISBN: 80-7302-087-4
- DABROWSKI, K. (1976). On the philosophy of development through positive disintegration and secondary integration. In: *Dialectics and Humanism*, (3-4)

- DAHLKE, R. (2001). *Jak využít životní krize pro osobní růst*. Praha: Aquamarin. ISBN: 80-86259-02-1.
- DAVID, J. (1993). *Výtvarná výchova jako duchovní a smyslový fenomén*. Polička : Fantisk. ISBN: 80-901438-5-7.
- DAVID, J. (2000). *Výchova duše v rozporných podmínkách postmodernismu a evropská integrace*. Příspěvek na 4. mezinárodním symposiu SSEA INSEA. Košice.
- DILTHEY, W. (1901). *Uvedení ve vědy duchovní*. Praha.
- DOLINSKÝ, J. (ed.) (1997). *Problematika výchovy dětí a mládeže ke zdravému způsobu života v evropských zemích*. Brno : MU Brno. ISBN: 80-210-1654-7.
- DUNOVSKÝ, J. (1996). *Péče o dítě zasažené syn CAN*. V: Sociální pediatrie, č. 1.
- DUNOVSKÝ, J. (1996). *Syndrom týraného dítěte v pilotážní studii pro monitoring v ČR*. In: Sociální politika, č.1. ISSN: 0049-0961.
- DUNOVSKÝ, J. (1999). *Péče o sexuálně zneužívané děti v ČR*. V: Sociální politika, č. 12. ISSN: 0049-0961.
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. a kol. (1995). *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Avicenum, Grada, ISBN: 80-7169-192-5.
- EAP (2000). *Etické zásady pro evropské psychoterapeuty*. Přepřacovaná pracovní verze návrhu dle EAP z února 2000. [nalezeno dne 1.9.2008 na: http://www.psychoterapeuti.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=1]
- EBINA R., YAMAZAKI, Y. (2008). Sense of coherence and coping in adolescents directly affected by the 1991—5 war... *Promotion & Education*, 15: 5-10. Global Health Communications, University of Tokyo. ISSN: 1025-3823.
- ECO, U. (1997). *Jak napsat diplomovou práci*. Přel. I. Seidl. Olomouc : Votobia, ISBN: 80-7198-173-7.
- EHRENZWEIG, A. (1967). *The Hidden Order in Art. A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. University of California Press: Berkeley.
- ERICSON, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha : Argo, ISBN: 80-7203-380-8.

- ERIKSON, E. H. (1956). The Problem of Ego-Identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121. ISSN: 0003-0651.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton. ISBN: 0571086772
- FRÝBA, M. (1992). Principles of Satithery, Sharpham: Contributions to Sharpham Colloquium. Velká Bíteš : Ateliér Satiterapie.
- FRÝBA, M. (1996). *Psychologie zvládání života. Aplikace metody abhidhamma*. Brno: FFMU, ISBN: 80-210-1324-9.
- GADAMER, H. G. (1972). *Warheit und Methode : Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen : J.C.B. Mohr, ISBN: 3-16-833912-1.
- GADAMER, H. G. (1999). *Člověk a řeč*. Eds. J. Sokol, přel. J. Sokol aj. Čapek. Praha : OIKOYMENH, ISBN: 80-86005-76-3.
- GADAMER, H. G. (1999). *Hermeneutics, religion, and ethics*. Transl. by J. Weinsheimer. New Haven : Yale University Press, ISBN: 0-300-07407-7.
- GADAMER, H. G. (2003). *Aktualita krásného : umění jako hra, symbol a slavnost*. Přel. D. Filip. Praha : Triáda, ISBN: 80-86138-48-8.
- GARVEY, C. (1984). *Children's Talk*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN: 0-674-11635-6.
- GENDLIN, E. T. (2003). *Focusing: tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha : Portál, ISBN: 80-7178-793-0.
- GIANOTTEN, W. (1993). Sexology in The Netherlands. Předneseno na vědecko pracovní schůzi České sexuologické společnosti ČLS JEP, Praha In: Weiss, P. a kol. (2005). *Sexuální zneužívání dětí*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0929-5.
- GIORGI, A. (1994). A Phenomenological Perspective on Certain Qualitative Research Methods. *Journal of Phenomenological Psychology* 2 (25), 190-220.
- GLEICK, J. (1996). *Chaos - vznik nové vědy*. Přel. J. Sedlář a R. Kamenická. Brno : Ando Publishing, ISBN: 80-86047-04-0.
- GOODMAN, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava : Archa, ISBN 80-7115-120-3.
- GRANDOVÁ, S. (2006). *Ozvěny zla*. Praha: Triton. ISBN: 80-7254-728-3.
- GREENBERG, L. S., & RICE L. N. & ELLIOT, R. (1994). Research on experiential psychotherapies. In Bergin & Garfield (Eds.), *Handbook of*

- psychotherapy and behaviour change*, 4.vydání, (s. 509-539), New York: Wiley& Sons, ISBN: 0471545139.
- GREGORYOVÁ J. (2006). *Bezbranná: šokující výpověď o umučeném dětství*. Praha : IKAR, ISBN: 80-249-0829-8.
- GRONDIN, J. (1997). *Úvod do hermeneutiky*. Praha : OIKOYMENH, ISBN: 80-86005-43-7
- GROSSMANN, K., FREMMER-BOMBIK, E., RUDOLPH, J. & GROSSMANN, K. E. (1988). Maternal attachment representations as related to patterns of infant-mother attachment and maternal care during the first year. In R.A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families*, pp.241-260. Oxford: Oxford Science Publications, ISBN: 0198521707
- HÁJEK, K. (1998). Satiterapie a krocení démonů. *Konfrontace*, 34, 4, s.25. Hradec Králové.
- HÁJEK, K. (2002). *Tělesně zakotvené prožívání*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0422-1.
- HÁJEK, K. (2002). Výzkum tělesně zakotveného prožívání. In Čermák, I., Miovský, M., (Eds.) *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Tišnov : Sdružení SCAN. s. 100 –108, ISBN: 80-86620-03-4.
- HALFAROVÁ, H. (1994). Diagnostika a terapie sexuálně zneužívaných dětí. In: *Česko - slov. pediatrie*, č.2.
- HAMMER, E.F. (1960). Guide for qualitative research with the H-T-P. *Journal of General Psychology*, 51, 41-60.
- HANEL, I. (1995-96). Arteterapie a výtvarná výchova – průniky a souvislosti. *Výtvarná výchova*. 4, Roč. 36.
- HAYDEN, L. H. (2008). *Spratek : příběh dítěte které nikdo nemiloval*. Praha : Portál, ISBN: 978-80-7367-375-8.
- HEGEL, G.W. (1960) *Fenomenologie ducha*. Praha.
- HEIDEGGER, M. (1996). *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH. ISBN: 80-86005-12-7.
- HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-888-0.
- HERMAN, L.J. (2001). *Trauma a uzdravenie*. Aspekt. ISBN: 80-85549-24-7.

- HOLOMÍČKOVÁ, Z. (1994). Nad všemi zahrádkami je jedno společné nebe aneb výtvarná výchova jako příležitost k syntéze obrazu světa. *Výtvarná výchova* 1 a 3, str. 7 a 43, ISSN 1210 – 3691.
- HOLOMÍČKOVÁ, Z. (2000). Poznávání, prožívání a hodnocení světa. In ROESELVÁ, V. (Ed.) *Proudy ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha : Sarah, s. 162-176. ISBN: 80-902267-3-9.
- HROCH, J. (2000). *Ke vztahu hlubinné hermeneutiky a metodologie humanitních věd*. in: Sborník prací FF brněnské univerzity.
- HROCH, J. (2003). *Filosofická hermeneutika v dějinách a v současnosti*. Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita v Brně, ISBN 80-210-3239-1.
- HUSSERL, E. (1968). *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda.
- HUSSERL, E. (1972). *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia.
- HUSSERL, E. (1972). *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha : Academia.
- CHYTRÝ, M., PROCHÁZKOVÁ, J., SOLAŘOVÁ, M., SPILKOVÁ, J. (1997). *Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte - agresivita očima dětí*. Praha: Dětské krizové centrum.
- JÄCKEL, K. (1995). *Už nejsem Vaše dcera: Příběh Moniky B.* Praha: Knižní klub. ISBN: 80-7176-140-0.
- JAMES, W. (1890). *The principles of psychology*. New York.
- JANOV, A. (2007). *Prvotní výkřik*. Praha: Pragma. ISBN: 80-7349-024-2.
- JIRÁSEK, I. (2006). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, pp. 6–16.
- JOANIDIS, L. (1973). Arteterapie – teoretická východiska. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, č.1, s. 29-39.
- JUNG, C.G. (1999). *Výbor z díla V.*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka. ISBN: 80-85880-18-0.
- KOESTLER, A. (1964). *The Act Creation*. New York: Macmillan.
- KOMRSKA & PASTOROVÁ & ŠAMŠULA, (2002). *Osnovy Výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník vzdělávacího programu ZŠ*. Ústí nad Labem : ERGO 1. roč. 4 , PF UJEP, s. 17-36.
- KONU, A., LINTONEN, T. (2006). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland Health Promot. Int., March 1, 2006; 21(1): 27 - 36. ISSN: 0957-4824.

- KOUKOLÍK, F. DRTILOVÁ J. (2001). *Život s deprivanty*. Praha: Galén. ISBN: 80-7262-088-6.
- KOVÁČ, D. (1985). *Teória všeobecnej psychológie*. Bratislava: Veda.
- KRAMMER, E., SCHEHR, J. (1983). An Art Therapy Evaluation Session for Children. *The American Journal of Art Therapy*, Vol. 23, p. 3-12
- KRÁSA, J. (2008). *O roli řeči a domu v péči o duši*. Brno: FSS MU (nepub. disertační práce)
- KRATINA, F. (1935). *Úvod do celostní a tvarové psychologie*. Brno, Praha: Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských.
- KRATINA, F. (1947). *Psychologie*. Brno: Komenium, učitelské nakladatelství.
- KRATOCHVÍL, Z. (1994). *Filosofie živé přírody*. Praha: Herrmann a synové.
- KRUGER, S. R. (2006). *Příběh ve hře: Struktura imaginace v psychoterapii dětí*. In: PHILLIPS, J., MORLEY, J., (ed.), (2005). *Imaginace a její patologie*. Praha : Triton. ISBN: 80-7254-749-6.
- KYZOUR, M. (1970). *O krizových jevech v dětské malbě a kresbě*. In *Estetická výchova* 69, č. 2-3.
- LANGEROVÁ, K. S. (1953). *Feeling and Form: A Theory of Art*. New York: Scribner's Sons.
- LIBROVÁ, H. (1994). *Pestří a zelení : kapitoly o dobrovolné skromnosti*. 1. vyd. Brno : Veronica, ISBN 80-85368-18-8.
- LINAJ, E. & KRAČMAR, A. (2002). *Grafickou cestou*. Ústí nad Labem : Pedagogické centrum Ústí nad Labem. ISBN: 80-903293-0-6.
- LINAJ, E. (2002). *Osnovy VV pro individuální práci s žákem – Alternativa C*. Ústí nad Labem : ERGO 1. roč. 4 , PF UJEP, s.59-73.
- LORENZ, K. (1990). *Osm smrtelných hříchů člověka*. Praha : Panorama, 1990. ISBN: 80-7038-212-0.
- LOWENFELD, V. (1987). *Therapeutic Aspects of Art Education*. *The American Journal of Art Therapy*, Vol. 25, p. 111 – 146.
- LOWENFELD, V., BRITAIN, W.L. (1987). *Creative and Mental growth*. New Jersey: Prentice Hall. ISBN: 0023721103.
- MACEK, P. (2003). Identita jako proces: vývoj přístup a styly sebedefinování. In Čermák, I. Hřebíčková, M a Macek, P. (Eds.) *Agrese, identita, osobnost*. Brno, Tišnov : PÚ AV ČR, Sdružení SCAN, s. 180-200. ISBN: 80-86620-06-9.

- MACHOVEROVÁ, K. (1949). *Personality projection in the Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation*. Thomas : Springfield.
- MAIN, M., KAPLAN, N. & CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In Bretherton, I. & Waters E. (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106, ISBN: 0226074110.
- MALÁ, E., RABOCH, J., SOVÁK, Z. (1995). *Sexuálně zneužívané děti*. Praha: Psychiatrické centrum.
- MARKOŠ, A. (2000). *Tajemství hladiny. Hermeneutika živého*. Praha : Vesmír, ISBN: 80-85977-32-4.
- MARTON, J. (1989). *Syndrom týraného dítěte jako diagnóza*. V: Čs. Pediatrie, č.5.
- MASLOW, A. H. (1999). *Toward a psychology of being*. 3rd ed. New York : Wiley, ISBN: 0471293091.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH Z., (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha : Portál. ISBN: 80-247-0332-7.
- MEAD, G.H. (1934) *Mind, Self, and Society*. Ed. by C. W. Morris. University of Chicago Press.
- MEAD, G.H. (1982). *The Individual and the Social Self: Unpublished Essays by G. H. Mead*. Ed. by David L. Miller. University of Chicago Press. ISBN: 0-226-51674-1.
- MELLAN & BRZEK, (1995). *Návrh náplně soustavné sexuální výchovy na základních a středních školách*. Učitel'ské noviny 23.
- MERLAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- MONOD, J. (1972). *Change and Necessity*. London : Collins.
- MORENO, J. L. (1931). *The first book on group psychotherapy*. Psychodrama and group psychotherapy monographs. New York: Beacon.
- MORENO, J. L. (1961). From sociometry to group psychoterapy and from psychoterapy to psychodrama. In: Janota, O., Wolf, E. (Eds.) *Neuroses*. Praha :SZN, p. 231-247.
- MORENO, J. L. (1997). Psychodrama a sociodrama. Who Stall Survive? In: Hradec Králové: *Konfrontace*, 29, 3, s. 6-11.

- MORENO, J.L., (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- MOUSTAKAS, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London : Thousand Oaks, New Delphi: Sage, Publications.
- MYERS, M. D. (1999). *Qualitative research in Information Systems*. MISQ Discovery, [update version, <http://www.auckland.ac.nz/msis/isworld>].
- NAESS, A. (1993). Sebeuskutečnění : ekologický přístup k bytí ve světě. In *Myslet jako hora : Shromáždění všech bytostí*. 1. vyd. Prešov : Abies, ISBN: 80-88699-01-0.
- NAESS, A. (1996). *Ekologie, pospolitost a životní styl : náčrt ekosofie*. Přel. J. Hrubý. Prešov : Tulčík, Abies, ISBN: 80-88699-09-6.
- NAESS, A. (1996). Ztotožnění jako zdroj hlubinných ekologických postojů. In *Závod s časem. Texty z morální ekologie*. Praha : Torst, s. 86; ISBN: 80-85368-81-1.
- NALIMOV, V.V. (1981). *The labyrints of language: a Mathematician's Journey*. Philadelphia: ISI Press, ISBN: 0894950072.
- NAUMBURG, M. (1947). *Studies of the free expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. New York: Nervous and Mental Disease Monographs.
- NEUBAUER, Z. (2001). *Smysl a svět: hermeneutický pohled na svět*. Praha : Moraviapress, ISBN: 80-86181-45-6.
- NINDL, A. (2007). Krize-nebezpečí a příležitost. In Langle, S., Sulz, M, (Eds.) *Žít svůj vlastní život*, Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-220-1.
- NIŠPONSKÁ, M. (2006). *Prijatie minulosti ako faktor osobného rastu*. Dizertačná práca. Ústav experimentálnej psychológie, Bratislava.
- NIŠPONSKA, M. (2007) On personal growth of future teachers. Poster prezentován na mezinárodní konferenci *European Congress of Psychology*, Praha.
- NOVOTNÁ, V. (1995). Legislativní úprava ochrany dětí a mládeže před zanedbáváním, zneužíváním a týráním. *Sociální politika*, č. 6. ISSN 0049-0961.
- NOVOTNÁ, V. (1999). Jak chránit a pomoci týranému, zneužívanému a zanedbávanému dítěti?, *Rodinné právo*, č. 7. Praha: Linde, ISSN 1212-3463.

- PATOČKA, J. (1992). *Evropa a doba poevropská*. Praha: *Lidové noviny*, ISBN: 80-7106-017-8.
- PELIKÁN, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, ISBN: 978-80-246-1265-2.
- PELZER, D. (2000). *Ztracený chlapec*. Praha : Columbus, ISBN: 80-7249-013-3.
- PELZER, D. (2001). *Člověk jménem Dave*. Praha : Columbus, ISBN: 80-7249-070-2.
- PELZER, D. (2007). *Dítě zvané To*. Praha : Columbus, ISBN: 978-80-7249-229-9.
- PEŠKOVÁ, J. (1995). Já a ty ve společném prostoru aneb problémy sociální komunikace. In: *Výchova a vzdělání v pozdní době. Studia Paedagogica* 11, pp. 31-34, Praha : PF UK SVI, ISSN 0862-4461.
- POHNEROVÁ, M. (1992). *Duchovní a smyslová výchova I díl*. Polička : Fantisk, ISBN: 80-901438-8-1.
- POHNEROVÁ, M. (1994). *Duchovní a smyslová výchova II. díl*. Svitavy : DPT Centrum Lorenc.
- POHNEROVÁ, M. (1997). *Duchovní a smyslová výchova III. díl*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, ISBN: 80-85996-05-7.
- POHNEROVÁ, M. (2000). Duchovní a smyslová výchova. In ROESELOVÁ, V. (Ed.) *Proudy ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha : Sarah, s. 162-176. ISBN: 80-902267-3-9
- POLÁČKOVÁ, V. (2001). Fenomén porozumění v kontextu sociálněpedagogického dění. Roč. LI, pp. 286-291, Praha : PedF UK v Praze, ISSN: 3330-3815.
- POLANYI, M. (1969). *Knowing and Being*. Chicago: University of Chicago Press.
- PÖTHE, P. (1999). *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G. ISBN: 80-86103-21-8.
- PÖTHE, P.(1998). *Sexuální trauma v dětství*. In: *Propsy*, 1998, č. 1. ISSN 1211-5886
- PRAŠKO A KOL. (2003). *Stop traumatickým vzpomínkám*. Praha : Portál. ISBN: 80-7178-811-2.
- PRIGODINE, I. (2001). *Řád z chaosu :nový dialog člověka s přírodou*. Přel. J. Pichal. Praha : Mladá fronta, ISBN: 80-204-0910-6.
- PULVER, M. (1949). *Symbolic des Schriftfeldes*. Zürich.
- READ, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha : SPN.

- REISMAN, D. (2007). *Osamělý dav : studie o změnách amerického charakteru*. Praha: Kalich, ISBN: 978-80-7017-062-5.
- REISTER, G. (1995). *Schutz vor psychogener Erkrankung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ISBN: 3525452721.
- RICOEUR, P. (1965). *De l'interprétation*. Paris: Seuil.
- RICOEUR, P. (1985). *Dějiny filosofie a jednota pravdy*. Přel. F. Karfík, Kritický sborník V.
- RICOEUR, P. (1997). *Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu*. Bratislava, ISBN: 80-7115-101-7.
- RUBIN, J. A. (2001). *Approaches to Art Therapy. Theory and Technique*. New York: Brunner-Routledge, ISBN 1-58391-070-0.
- RUBIN, J.A., RUBIN, H. (1988). Words and Pictures, the Relationship Between Graphic and Verbal Expression of Young Children. *The American Journal of Art Therapy*, Vol. 26, p. 71-81.
- ŘÍČAN, P. (2005). Kvantitativní a kvalitativní přístup v psychologii. In: Miovský M. et al. (Eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV..* Príspevok na konferencii o kvalitativných metódach. Olomouc, ISBN: 80-244-0909-7.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍKOVÁ, D. a kol. (1997). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- SARTRE, J.P. (1940). *L'Imaginaire*. Paris: Gallimard. ISBN: 80-7169-512-2.
- Sborník přednášek přednesených na 2. East-west konferenci o sexuálním zneužívání dětí, sexuálním násilí a PTSP. Praha 21. - 24. dubna 1999.
- Sborník z I. národní konference k problematice týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Praha: MPSV ČR, 1994.
- Sborník z konference East-West, Praha 1996 - Sexuální zneužívání dětí a sexuální násilí, MPSV ČR, 1997.
- SEDLÁKOVÁ, M. (1970). K možnostem scientistického pojetí introspekce. *Studia psychologica I. Acta Universitatis Carolinae – Philosophica et Historica* 2, Praha, UK, 29-44.
- SEDLÁKOVÁ, M. (1982). *Úvod do studia obecné psychologie*. Praha: SPN.
- SIELERT, U. (1994). *Sexuální výchova*. Praha : Trizonia. ISBN: 80-85573-36-9.
- SILVERMANN, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Přel. M. Štulrajter. Bratislava : Ikar, ISBN: 80-551-0904-4.

- SKALKOVÁ, J. (1992). *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj ve druhé polovině 20. století*. Praha : Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, ISBN: 80-901127-3-0.
- SKOLIMOWSKI, H. (1992). *Living Philosophy : Eco-Philosophy as a Tree of Life*. 1. vyd. London : Arkana, ISBN 13579108642.
- SKOLIMOWSKI, H. (1994/2001). *Účastná mysl*. Praha: Mladá fronta. ISBN: 80-204-0918-1.
- SLAVÍK, J. (2004). Artefiletika - reflektivní pojetí výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova*, 44, č.1, s.13-16. ISSN 1210 – 3691.
- SLAVÍK, J. (1992/1993). Otazníky mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 33, č. 2, s. 29 – 31. ISSN 1210 – 3691.
- SLAVÍK, J. (1997) *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum, ISBN: 80-7184-437-3
- SLAVÍK, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, ISBN: 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. (1998). Mezi arteterapií a výchovou – artefiletika. *Psychologie dnes - časopis pro moderní psychologii (Propsy)*, 4, č. 10, s. 14 – 16. ISSN 1211-5886.
- SLAVÍK, J. (1999). Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, 9, č. 1, s. 7 – 19. ISSN 1211-2720.
- SLAVÍK, J. (2000). Několik slov o české arteterapii. In SLAVÍK, J. (Ed.) *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, s. 7-12. ISBN 80-7290-004-8.
- SLAVÍK, J. (Ed.) (2000). *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí I*. Praha : PF UK, ISBN:80-7290-004-8.
- SLAVÍK, J., BLÁHA, J. (1991). *Výtvarná výchova – alternativní*. In: Učební osnovy čtyřletého gymnázia: Výtvarná výchova, účelový náklad MŠMT ČR. Praha: Fortuna.
- SLAVÍK, J., RUSOVÁ, M. (1995/1996). *Poselství výtvarného projevu v arteterapii*. *Výtvarná výchova*, 4, Roč. 36, s.60-62.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění* (teorie a praxe artefiletiky). 2. díl. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISBN: 80-7290-130-3.
- Statistika incidence případů sexuálního zneužívání dětí. Praha : MPSV ČR, 1998.

- STERN, D. S. (1995). *The Motherhood Constellation. A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy*. New York: BasicBooks. ISBN: 0465026028
- STIBUREK, M. (2000). Arteterapie, artefiletika - podoby, obsah, hranice, role, cíle. In SLAVÍK, J. (Ed.) *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, s. 33-47. ISBN 80-7290-004-8.
- SVOBODA, S. (1930). *Výzkum barevného vidění dětského*. Praha.
- ŠAMŠULA, P. (2002). Úvaha nad modelováním a koncepcemi obsahu a osnov výtvarné výchovy. *Ergo*. Ústí nad Labem : PF UJEP Ústí nad Labem.
- ŠESTÁK, Z. (2000). *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha: Academia. ISBN: 80-200-0755-5.
- ŠLEMÍNOVÁ, M. (2000). Dnešní česká arteterapie – pokus o systémové zamyšlení. In SLAVÍK, J. (Ed.) *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, s. 29-32. ISBN 80-7290-004-8.
- ŠPALEK, V. (2000) In. Vymětal, J a kol.. *Speciální psychoterapie – úzkost a strach*. J. Kocourek : Praha, ISBN 80-86123-15-4.
- ŠPECIÁNOVÁ, Š. (2003). *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. Praha: Linde. ISBN: 80-86131-44-0.
- ŠTEFKOVÁ, E. (2008). *Dotyky zla aneb nezletilá milenka*. Humpolec : Pavel Dolejší, ISBN: 978-80-86480-96-1.
- ŠVARC, L. (1918) *Výtvarné projevy dítěte*. Praha.
- TADESCHI, R. G., CALHOUN, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*, Vol. 15. No. 1 (1-18), ISSN: 1535-7228.
- TALAČOVÁ, K. (2001). Populární časopisy pro dívky a jejich vliv na názory a jednání čtenářek. *Pedagogika*. Praha : PF UK, 2.
- TÄUBNER, V. (1996). *Metodika sexuální výchovy*. Praha: SZÚ, Fortuna. ISBN: 80-7071-029-2.
- The American Art Therapy Association, 2002 [vyhledáno na stránce: http://www.art-therapy.us/art_therapy.htm 17.10.2008]
- THOMPSON, E.T. (1994). Jak psát jasně. Pracovní verze překladu pro potřeby výuky metodologie na FF MU Brno originálního článku publikovaného v časopise *Psychology Today*, č. 5, 1982. Brno.

- TRESS, W. (1986). *Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Traumatische Kindheit und früher Schutz gegen, psychogene Störungen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ISBN: 3525456883.
- TRESS, W., KRUSE, J. & Ott, J. (2008). *Základní psychosomatická péče.* Praha: Portál, ISBN: 978-80-7367-309-3.
- ULMAN, E. (1986). *Variation on Freudian Theme: Three Art Therapy Theorists.* American Journal of Art Therapy, May, Vol.24, p.125-133.
- Úmluva o právech dítěte. např. V: *Práva dítěte v dokumentech.* Praha: Themis, 1999
- UŽDIL, J. (1988). *Mezi výchovou a uměním.* SPN.
- VANDENBERG, B. (1986). *Play, myth and hope.* In Van der Kooij, & R. Hellendoorn, J. (ed.) *Play, Play Therapy, Play Research.* Berwin, The Netherlands : Swets North America. ISBN: 9026507542.
- VANÍČKOVÁ, E., HADJ.-MAUSSOVÁ, Z., PROVAZNÍKOVÁ, H. (1995). *Násilí v rodině - Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte.* Praha: Karolinum. ISBN: 80-7184-008-4.
- VANÍČKOVÁ, E., PROVAZNÍK, K., HADJ.-MAUSSOVÁ, Z., SPILKOVÁ, J. (1999). *Sexuální násilí na dětech.* Praha: Portál. ISBN: 80-7178-286-6.
- VANÍČKOVÁ, E., PROVAZNÍKOVÁ, H. (1997). *Malá encyklopedie zneužívaného a zanedbávaného dítěte.* Praha: ČSOD - RL, ISBN: 80-239-3055-9.
- VICO, G. (1991). *Základy nové vědy o společné přirozenosti národů.* Praha: Academia. ISBN: 80-200-0051-8.
- VICO, G. (1991). *Základy nové vědy o společné přirozenosti národů.* Praha : Academia, ISBN: 80-200-0051-8.
- VIZINOVÁ, D. (1992). *Zneužití dětí - výběr z americké literatury.* Praha: Pedagogicko-psychologická poradna hl. m. Prahy.
- VIZINOVÁ, D. a PREISS, M. (1999). *Psychické trauma a jeho terapie.* Praha: Portál. ISBN: 80-7178-284-5.
- VYMĚTAL, J a kol. (2000). *Speciální psychoterapie – úzkost a strach.* J. Kocourek : Praha, ISBN 80-86123-15-4.
- VYMĚTAL, J. (1996). *Rogersovská psychoterapie.* Praha : Český spisovatel. ISBN: 80-202-0605-1.
- VYMĚTAL, J. a kol. (1997). *Obecná psychoterapie.* Praha: Jan Kocourek. ISBN: 80-86123-02-2.

- VYMĚTAL, J. a kol. (1997). *Obecná psychoterapie*. Praha: PN J. Kocourek, ISBN: 80-86123-02-2.
- WEISS, a kol. (2005). *Sexuální zneužívání dětí*, Praha : Grada. ISBN: 80-247-0929-5.
- WEISS, P. (2005). *Sexuální zneužívání v dětství – pachatelé a oběti*. In: Weiss, a kol. *Sexuální zneužívání dětí*, Praha : Grada. ISBN: 80-247-0929-5.
- WERNER E., SMITH, R. (1989). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York : Adams, Bannister, Cox, ISBN: 0937431036.
- WHEELIS, A. (2003). *Naslouchání*. Praha: Triton. ISBN: 80-7254-331-8.
- WICKER, B. (1975). *The Story-Shaped World*. South Bend : University of Notre Dame Press.
- WITROCK, M., NIEMEYER, M. (1994). *Sexuelle Missbrauch an Kindern und Jugendlichen*. Carl von Ossietzky – Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- WOLF, A. C., RATNER, P. A. (1999). Stress, Social Support, and Sense of Coherence. *West J Nurs Res*, 1, 1999; 21(2): 182 - 197. ISSN: 0193-9459.
- ZÁVORA, J. & NIŠPONSKÁ, M. (2007a). *Fenomenologická reflexe výtvarného projevu jedince se systemickým přesahem, pro pedagogy*. Referenční příspěvek z přednášky na 1. mezinárodním workshopu v rámci projektu “Vzdělaná Evropa”. Benešov nad Ploučnicí: ZŠ v Benšově n/ Pl. a KVVU PF UJEP v Ústí nad Labem. [http://www.zsbnpl.cz/web/doc/Fenomenologická reflexe výtvarného projevu.doc](http://www.zsbnpl.cz/web/doc/Fenomenologická_reflexe_výtvarného_projevu.doc)].
- ZÁVORA, J. & NIŠPONSKÁ, M. (2007b). *Principy fenomenologické reflexe výtvarného projevu jedince se systemickým přesahem*. Příspěvek z mezinárodní konference: Osobnost v kontextu kognicí, emocionality a motivací. Bratislava.
- ZÁVORA, J. & NIŠPONSKÁ, M. (2008). *Aplikace principů fenomenologické komunikace s dětmi ve školním prostředí*. Poster na mezinárodní konferenci a na téma: Kvalitativní přístup ve veřejném prostoru. Bratislava.
- ZÁVORA, J. (2004) *Jak děti prožívají smrt blízké osoby?* Děti a MY. 1/2004
- ZÁVORA, J. (2004) *Nepodceňujme dětské kreslení*. Děti a MY. 3/2004
- ZÁVORA, J. (2004). *Jak děti prožívají smrt blízké osoby?* Děti a MY, č. 1/2004. Praha: Portál.

ZÁVORA, J. (2005) *Výtvarný projev sexuálně zneuž. dětí.* Děti a MY. 1/2005

ZÁVORA, J. (2005). *Výtvarný projev sexuálně zneužitých dětí.* Děti a MY, č. 1/2005. Praha: Portál.

ZÁVORA, J. (2007). *Prožitek výtvarného dialogu jako prostředek podpory identity jedince.* Příspěvek na 7. mezinárodní konference na téma: „PROŽITEK JAKO ZÁKLADNÍ ELEMENT ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY“ pořadatel: KTV PF UJEP, UZS UJEP a Asociace psychologů sportu České republiky (*sborník z konference v přípravě*).

Summary:

The aim of the dissertation is to propose an original method (technique) called Phenomenological Reflection of Visual Artifact (PRVA). The method is based on the principle of RELATION to an authentic art expression of the individual; therefore, the method can be also designated as „reflection through relation“ (relation-mediated reflection).

The method in question is conceived as an alternative to the presently overwhelming, pathogenetically oriented approach to the management and prevention of over-demanding life situations or disquieting emotions in children. The dissertation discusses also the potential advantages of the PRVA as a method adhering to the opposing salutogenetic approach, the methods of their assessment, and the orientation of further research in this area.

The phenomenological reflection of visual expression is a non-directive, didactic method based on a thoroughful management of the child's stressful emotions. It achieves its aims through salutogenetic support, i.e., by promoting all that helps to maintain the individual healthy. Its results consist in modifying the child's experience and shifting it towards a better apprehension of one's experience. Theoretically, this shift refers to the triadic experience-knowledge-action paradigm.

The text pays a great attention to the theoretical starting points of the method by analyzing hermeneutically its basic concepts. The research part of the dissertation concentrates on the four basic questions investigated by means of four representative case studies as the chief object of study. The results of this qualitative research, mentioned below, confirmed the correctness of the theoretical starting points as far as the functional viability of the PRVA is concerned, and reveal the wide prospects of further research in the given field:

- a) Through phenomenological reflection of one's own visual artifact several changes are induced in the somatic experience of the percipient person.
- b) There exists no direct relationship between the intentions of the author of an visual artifact in terms of its theme and realization, and the meanings revealed in the phenomenological reflection of the artifact. From this finding it follows, among others, that the significances revealed in the phenomenological reflection of the artifact are neither suggestively imposed nor cognitively induced (introduced, ascribed).
- c) There exists a correlation between the quality of the somatically experienced emotion, induced through the phenomenological reflection of one's own artifact, and the feelings of anxiety of the reflexing subject.
- d) Phenomenological reflection of the visual artifact involves a shift in the apprehension of one's own real existence.

Zusammenfassung:

In dieser Arbeit wird die Methode bzw. Theorie der Phänomenologischen Reflexion eines visuellen Aktes (kurz PRVA: Phenomenological Reflection of Visual Artifact), basierend auf dem Prinzip der Selbstreferentialität in Bezug auf einen authentischen visuellen Akt des Individuums, dargelegt. Folglich kann diese als Reflexion mittels Beziehung bezeichnet werden.

Des Weiteren wird oben genannte Methode in Gegenwirkung mit dem gegenwärtigen, vorherrschenden pathogenetischen Umgang mit, genauer dem Lösen und der Prävention von anspruchsvollen Situationen im Leben eines Kindes bzw. erregenden Emotionen desselben dargelegt. PRVA gehört also zum Behandeln solcher Situationen gegensätzlicher – salutogenetischer – Natur. Weiter werden bezüglich ihrer salutogenetischen Orientierung Möglichkeiten und Forschungsrichtung oben genannter Methode skizziert und anschließend erfolgt die Prüfung dieser Möglichkeiten.

Die Phänomenologische Reflexion eines visuellen Aktes zählt nicht nur zu den deskriptiven, sondern auch zu den didaktischen Methoden. Als grundsätzliches Ziel dieser Methode ist der gefahrlose Umgang mit erregenden Emotionen zu nennen. Dieses Ziel wird in Form von salutogenetischer Förderung, folglich dessen, was den Menschen gesund hält, realisiert. Als Erfolg manifestieren sich Veränderungen im Erleben des Kindes bis hin zu Verschiebungen auf der Persönlichkeitsebene hin zu einem besseren Verstehen des eigenen Erlebens. Diese Verschiebung wird theoretisiert im Paradigma Erleben – Wissen – Verhalten erfasst.

Ein weiterer Schwerpunkt wird auf die theoretischen Ausgangspunkte der Methode bei der hermeneutischen Analyse grundlegender Konzepte gelegt. Im Forschungsteil wird anschließend auf vier grundsätzliche Forschungsfragen eingegangen, welche in vier repräsentativen Kasuistiken realisiert wurden. Durch die Ergebnisse dieser qualitativen Forschungsarbeit werden die Prämissen der Kernaussage bezüglich der Funktionalität der Methode verifiziert und ein breites Feld an weiteren Forschungsgebieten eröffnet:

- a) Bei der phänomenologischen Perzeption des eigenen visuellen Aktes kommt es zu Veränderungen im leiblichen Erleben des Perzipienten.
- b) Es gibt keinen direkten Zusammenhang zwischen der Intention des Urhebers des Aktes bezüglich Entwurfes und Vollzug und Bedeutungen, entstanden bei der phänomenologischen Reflexion dieses Aktes, was unter anderem heißt, dass Bedeutungen, gefunden bei der Reflexion dieses Aktes, weder suggestiv erzwungen, kognitiv hervorgerufen noch zugeschrieben sind.
- c) Die Qualität der leiblich erlebten Emotion, hervorgerufen durch die phänomenologische Reflexion des eigenen Aktes, korreliert mit dem Maß der Beklommenheit des Reflektierenden.
- d) Bei der phänomenologischen Reflexion eines visuellen Aktes kommt es zu einer Verschiebung des Verständnisses der individuellen Leiblichkeit.

Příloha

Formát výzkumu, 24.11.2008 ve 14:00 – 14:25 Daniela (5.A, 10. sten)			
PRVEK	ČAS	NOSIČE	INSTRUKCE
kontrakt	1´	uzavřená místnost, dítě, průvodce, asistent (kamera), artefakt	uvítání, seznámení s tím, že budeme hledat tajemství ukryté v artefaktu
technika	30 s.	PRVA: 1. iniciace	<i>„ toto je tvůj vlastní artefakt; stůj před ním jako před živou bytostí; ...nechcej ho na sebe působit a řekni co cítíš na svém těle?“</i>
sdílení	2´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	30 s.	PRVA: 2. diferenciacie a akcentace; experimenty s přibližováním, vzdalováním se či otáčením se k artefaktu zády, bokem... atd.	<i>„co se změnilo jsi-li blíž/dál...?“ či těž: „cítíš potřebu jít blíž/dál?...“;</i>
sdílení	2´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce k svobodným variacím změny poloh ve vztahu k artefaktu.
technika	1´	PRVA: 3. evidence; vyhmátávání podob tělesně prožívané emoce	<i>„co tě samo napadá, ...jaká slova bys použil pro to JAK se cítíš? ... může jich být i více.“ „...nic nevymýšlej, jen pozoruj co tě samo napadne...“</i>
sdílení	3´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	1´	PRVA: 4. re-evidence a nalézání smyslu; nalézání dobrého pojmenování prožívané emoce	<i>„jak se proměňují tělesné pocity, když podržíš v mysli jednotlivé podoby tělesně prožívané emoce? ...už ses někdy ve svém životě takto cítil?“</i>
sdílení	4´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	1´	PRVA: 5. akceptace, integrace a abreakce;	<i>„...jsi s něčím v rozporu, ...vadí ti něco na prožívaném?“ „...vnímáš, že prožívaná událost a emoce patří do tvého života/je tvoje/neublížíje ti atd. ?“ „...co cítíš na těle?“</i>
sdílení	3´	Tišší fáze, která zpravidla spontánně končí návaalem tepla do celého těla.	Podporující instrukce.
kontrakt	1´	uzavřená místnost, dítě, průvodce, asistent (kamera), artefakt	Ukončení reflexe, poděkování; instrukce k relaxaci
přestávka 5´			

Formát výzkumu, 24.11.2008 ve 14:30 – 14:55 Alexander (5.B, 10. sten)			
PRVEK	ČAS	NOSIČE	INSTRUKCE
kontrakt	1´	uzavřená místnost, dítě, průvodce, asistent (kamera), artefakt	uvítání, seznámení s tím, že budeme hledat tajemství ukryté v artefaktu
technika	30 s.	PRVA: 1. iniciace	<i>„ toto je tvůj vlastní artefakt; stůj před ním jako před živou bytostí; ...nechcej ho na sebe působit a řekni co cítíš na svém těle?“</i>
sdílení	2´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	30 s.	PRVA: 2. diferenciacie a akcentace; experimenty s přibližováním, vzdalováním se či otáčením se k artefaktu zády, bokem... atd.	<i>„co se změnilo jsi-li blíž/dál...?“ či těž: „cítíš potřebu jít blíž/dál?...“;</i>
sdílení	2´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce k svobodným variacím změny poloh ve vztahu k artefaktu.
technika	1´	PRVA: 3. evidence; vyhmátávání podob tělesně prožívané emoce	<i>„co tě samo napadá, ...jaká slova bys použil pro to JAK se cítíš? ... může jich být i více.“ „...nic nevymýšlej, jen pozoruj co tě samo napadne...“</i>
sdílení	3´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	1´	PRVA: 4. re-evidence a nalézání smyslu; nalézání dobrého pojmenování prožívané emoce	<i>„jak se proměňují tělesné pocity, když podržíš v mysli jednotlivé podoby tělesně prožívané emoce? ...už ses někdy ve svém životě takto cítil?“</i>
sdílení	4´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	1´	PRVA: 5. akceptace, integrace a abreakce;	<i>„...jsi s něčím v rozporu, ...vadí ti něco na prožívaném?“ „...vnímáš, že prožívaná událost a emoce patří do tvého života/je tvoje/neublížíje ti atd. ?“ „...co cítíš na těle?“</i>
sdílení	3´	Tišší fáze, která zpravidla spontánně končí návaalem tepla do celého těla.	Podporující instrukce.
kontrakt	1´	uzavřená místnost, dítě, průvodce, asistent (kamera), artefakt	Ukončení reflexe, poděkování; instrukce k relaxaci
přestávka 5´			

Formát výzkumu, 24.11.2008 ve 15:00 – 15:25 Sára (5.B, 5. sten)			
PRVEK	ČAS	NOSIČE	INSTRUKCE
kontrakt	1´	uzavřená místnost, dítě, průvodce, asistent (kamera), artefakt	uvítání, seznámení s tím, že budeme hledat tajemství ukryté v artefaktu
technika	30 s.	PRVA: 1. iniciace	<i>„ toto je tvůj vlastní artefakt; stůj před ním jako před živou bytostí; ...nechcej ho na sebe působit a řekni co cítíš na svém těle?“</i>
sdílení	2´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	30 s.	PRVA: 2. diferenciacie a akcentace; experimenty s přibližováním, vzdalováním se či otáčením se k artefaktu zády, bokem... atd.	<i>„co se změnilo jsi-li blíž/dál...?“ či těž: „cítíš potřebu jít blíž/dál?...“;</i>
sdílení	2´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce k svobodným variacím změny poloh ve vztahu k artefaktu.
technika	1´	PRVA: 3. evidence; vyhmátávání podob tělesně prožívané emoce	<i>„co tě samo napadá, ...jaká slova bys použil pro to JAK se cítíš? ... může jich být i více.“ „...nic nevymýšlej, jen pozoruj co tě samo napadne...“</i>
sdílení	3´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	1´	PRVA: 4. re-evidence a nalézání smyslu; nalézání dobrého pojmenování prožívané emoce	<i>„jak se proměňují tělesné pocity, když podržíš v mysli jednotlivé podoby tělesně prožívané emoce? ...už ses někdy ve svém životě takto cítil?“</i>
sdílení	4´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	1´	PRVA: 5. akceptace, integrace a abreakce;	<i>„...jsi s něčím v rozporu, ...vadí ti něco na prožívaném?“ „...vnímáš, že prožívaná událost a emoce patří do tvého života/je tvoje/neublížíje ti atd. ?“ „...co cítíš na těle?“</i>
sdílení	3´	Tišší fáze, která zpravidla spontánně končí návaalem tepla do celého těla.	Podporující instrukce.
kontrakt	1´	uzavřená místnost, dítě, průvodce, asistent (kamera), artefakt	Ukončení reflexe, poděkování; instrukce k relaxaci
přestávka 5´			

Formát výzkumu, 24.11.2008 ve 15:30 – 15:55 Tomáš (5.A, 6. stén)			
PRVEK	ČAS	NOSIČE	INSTRUKCE
kontrakt	1´	uzavřená místnost, dítě, průvodce, asistent (kamera), artefakt	uvítání, seznámení s tím, že budeme hledat tajemství ukryté v artefaktu
technika	30 s.	PRVA: 1. iniciace	<i>„toto je tvůj vlastní artefakt; stůj před ním jako před živou bytostí; ...nechcej ho na sebe působit a řekni co cítíš na svém těle?“</i>
sdílení	2´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	30 s.	PRVA: 2. diferenciaci a akcentaci; experimenty s přibližováním, vzdalováním se či otáčením se k artefaktu zády, bokem... atd.	<i>„co se změnilo jsi-li blíž/dál...?“ či též: „cítíš potřebu jít blíž/dál?...“;</i>
sdílení	2´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce k svobodným variacím změny poloh ve vztahu k artefaktu.
technika	1´	PRVA: 3. evidence; vyhmátávání podob tělesně prožívané emoce	<i>„co tě samo napadá, ...jaká slova bys použil pro to JAK se cítíš? ... může jich být i více.“ „...nic nevymýšlej, jen pozoruj co tě samo napadne...“</i>
sdílení	3´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	1´	PRVA: 4. re-evidence a nalézání smyslu; nalézání dobrého pojmenování prožívané emoce	<i>„jak se proměňují tělesné pocity, když podržíš v mysli jednotlivé podoby tělesně prožívané emoce? ...už ses někdy ve svém životě takto cítil?“</i>
sdílení	4´	Výpověď reflektujícího.	Podporující instrukce.
technika	1´	PRVA: 5. akceptace, integrace a abreakce;	<i>„...jsi s něčím v rozporu, ...vadí ti něco na prožívaném?“ „...vnímáš, že prožívaná událost a emoce patří do tvého života/je tvoje/neublížíje ti atd. ?“ „...co cítíš na těle?“</i>
sdílení	3´	Tišší fáze, která zpravidla spontánně končí návaalem tepla do celého těla.	Podporující instrukce.
kontrakt	1´	uzavřená místnost, dítě, průvodce, asistent (kamera), artefakt	Ukončení reflexe, poděkování; instrukce k relaxaci
přestávka 5´			

Dotazník CMAS

Přečti si pozorně každou větu. Dej do kroužku ANO, jestliže myslíš, že je to pravda, že to o tobě platí. Dej do kroužku NE, jestliže si myslíš, že to není pravda, že to o tobě neplatí.

A. Raději si hraji venku než doma.	ANO	NE
B. Ve škole mám nejraději matematiku.	ANO	NE
1. Špatně se soustředuji.	ANO	NE
2. Znervózňuje mě, když mě někdo při práci pozoruje.	ANO	NE
3. Chci vždy ve všem vyniknout nad druhé děti.	ANO	NE
4. Snadno se začervenám.	ANO	NE
5. Některé lidi nemám rád.	ANO	NE
6. Pozoruji, že mi někdy tluč srdce velmi rychle.	ANO	NE
7. Někdy se mi chce hodně nahlas křičet.	ANO	NE
8. Přál bych si být odtud někde hodně daleko.	ANO	NE
9. Zdá se mi, že druhým jde všechno snadněji než mně.	ANO	NE
10. Raději ve hře vyhrávám, než prohrávám.	ANO	NE
11. Nechávám si pro sebe, že se bojím mnoha věcí.	ANO	NE
12. Ať dělám, co chci, mám pocit, že se to ostatním nelíbí.	ANO	NE
13. Mívám pocit samoty i když jsem mezi lidmi.	ANO	NE
14. Dělá mi potíže, když se mám pro něco rozhodnout.	ANO	NE
15. Jsem nervózní, když se mi něco nedaří.	ANO	NE
16. Skoro pořád mi něco dělá starosti.	ANO	NE
17. Jsem vždycky laskavý a zdvořilý ke každému.	ANO	NE
18. Často se bojím, co mi řeknou rodiče.	ANO	NE
19. Často nemohu popadnout dech.	ANO	NE
20. Lehko mě rozzlobí maličkost.	ANO	NE
21. Vždycky se slušně chovám.	ANO	NE
22. Potí se mi ruce.	ANO	NE
23. Když se rozčílím, musím chodit častěji na záchod, než jindy.	ANO	NE
24. Myslívám si, že jiné děti jsou šťastnější, než já.	ANO	NE
25. Dělá mi starosti, co si lidé o mně myslí.	ANO	NE
26. Někdy se mi špatně polyká.	ANO	NE
27. Často jsem si dělal s něčím těžkou hlavu a pak se ukázalo, že to vlastně nestálo za to.	ANO	NE
28. Snadno se mě všechno dotkne a beru si všechno moc k srdci.	ANO	NE
29. Stále se bojím, abych vždycky všechno udělal dobře.	ANO	NE
30. Jsem vždycky hodný.	ANO	NE
31. Nemohu se zbavit myšlenky, že se stane něco zlého.	ANO	NE
32. Večer se mi nechce jít spát.	ANO	NE

33. Pořád mám strach, aby mi to ve škole dobře šlo .	ANO	NE
34. Jsem vždycky ke každému vlídný.	ANO	NE
35. Těžko snáším, když mě někdo hubuje. Jsem na to velmi citlivý.	ANO	NE
36. Mluvím pokaždé čistou pravdu.	ANO	NE
37. Když jsme se známými lidmi, bývá mi někdy smutno a cítím se opuštěný.	ANO	NE
38. Často mívám pocit, že mi někdo řekne, že dělám něco špatně.	ANO	NE
39. Bojím se ve tmě.	ANO	NE
40. Když se učím, myšlenky mi pořád od učení utíkají.	ANO	NE
41. Někdy se rozzlobím.	ANO	NE
42. Často je mi špatně od žaludku.	ANO	NE
43. Než večer usnu, mívám plnou hlavu starostí .	ANO	NE
44. Často se cítím, že jsem udělal něco, co jsem udělat neměl a je mi to nepříjemné.	ANO	NE
45. Mívám bolení hlavy.	ANO	NE
46. Často se bojím, že se něco stane mým rodičům.	ANO	NE
47. Někdy říkám něco, co se nemá říkat.	ANO	NE
48. Často bývám unaven.	ANO	NE
49. Někdy nemám chuť do učení.	ANO	NE
50. Mívám ošklivé sny.	ANO	NE
51. Jsem nervózní.	ANO	NE
52. Někdy jsem lhal.	ANO	NE
53. Často se bojím, aby se mi něco zlého nestalo.	ANO	NE
54. Myslím, že přidávám rodičům mnoho starostí.	ANO	NE
55. Musím být za každou cenu ve všem nejlepší.	ANO	NE
56. Často se mi zdá, že mě nikdo nemá rád.	ANO	NE
57. Není mi příjemné být doma večer sám.	ANO	NE
58. Někdy se hádám s jinými dětmi.	ANO	NE
59. Dříve jsem se bál věcí nebo lidí, i když jsem věděl, že mi neublíží.	ANO	NE
60. Mívám pocit, že mě nikdo nechápe.	ANO	NE
61. Někdy neposlouchám rodiče.	ANO	NE

Referenční dotazník

Jméno dítěte:

Třída:

matka/otec/učitel/vychovatel:

- 1. Z následujících slov podtrhněte ta, které Vaše dítě vystihují. U podtržených slov doplňte o Vaši výpověď - v jakých situacích se daná charakteristika projevuje, v kontaktu s kým, v jaké intenzitě apod.**

méněcennost,; plachost; napětí; nervozita; vyšší sebekontrola; pečlivost v úkolech;
náporový styl práce; nižší schopnost soustředění; menší odolnost vůči psychické zátěži; menší
odolnost vůči tělesné zátěži; strach ze špatných známek; odkládání úkolů na poslední chvíli;
malá spontaneita; přecitlivělé; velmi snaživé; dobrovolně se podřizující; málo kreativní;
neschopné odporu a samostatného rozhodování; průměrně nadané; vynaložené úsilí
neodpovídá výkonu; vyšší míra agresivity; odmlouvání (popř. ironizování); lhaní;

prostor pro volné doplnění informací k vybraným heslům:

- 2. Objevují se u Vašeho dítěte nadměrné až nepřírozené strachy (např. ze tmy apod.)?**
- 3. Jak tráví Vaše dítě volný čas (zájmové kroužky apod.)? (je-li známo)**
- 4. Jaký je vztah Vašeho dítěte k jeho sourozencům?**
- 5. Jaké je chování dítěte o přestávkách?**
- 6. Jak by patrně bylo toto dítě hodnoceno spolužáky? (ne/oblíbené apod.)?**

TĚLESNÉ POCITY Popis tělesného pocitu – ohniska (lokalizace, změny, příjemný – nepříjemný*, trvání atd.)	OBSAHY MYSLI Kategorie obsahů mysli zachycující prožívaný význam (uveďte do příslušné kolonky):			
	název obrazu	slovo (přídavné jm.)	název myšlenky	přerušené asociace

Po vyplnění tabulky naznačte, jaký význam odpovídá kterému tělesnému pocitu. Podtrhněte významy, které Vám dávají jasný smysl vzhledem k Vaší situaci.

* pro vyjádření dimenze **příjemný-nepříjemný** použijte číslo z následující škály:

velmi nepříjemný	nepříjemný	lehce nepříjemný	lehce příjemný	příjemný	velmi příjemný
1	2	3	4	5	6



Daniela - obraz A, 70x50 cm



Daniela - obraz B, 50x70 cm



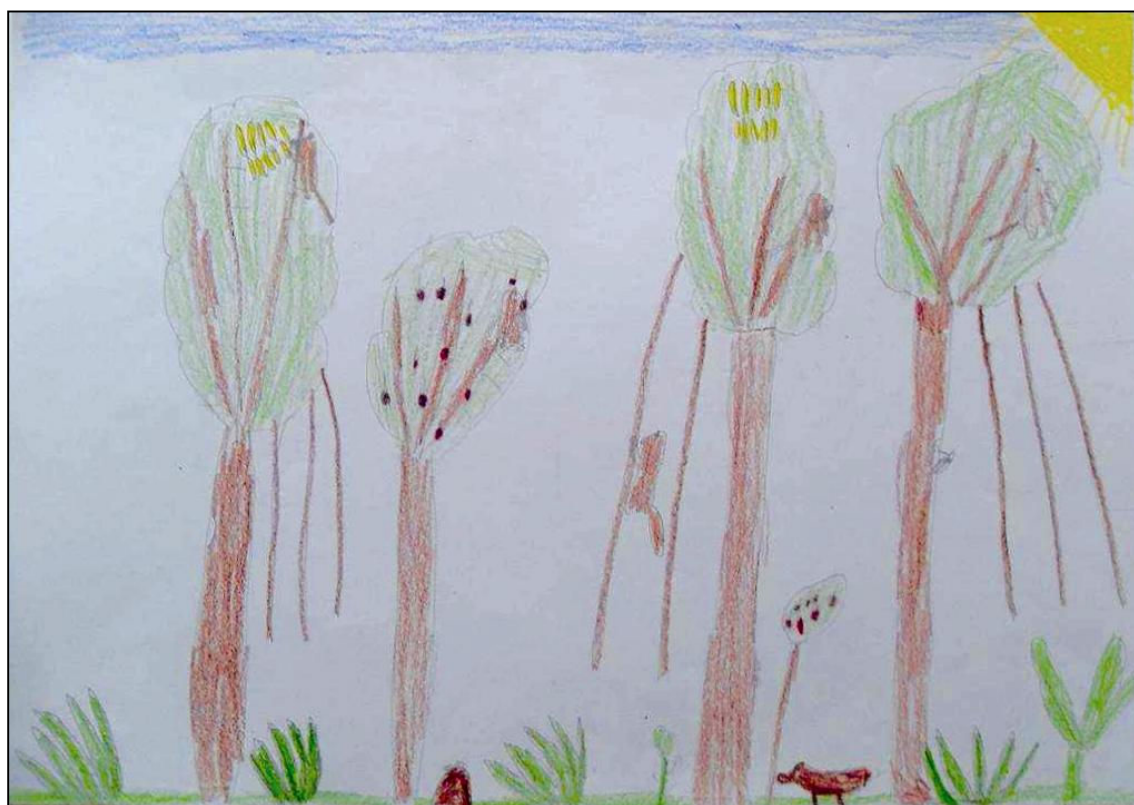
Daniela - obraz C, 42x30 cm



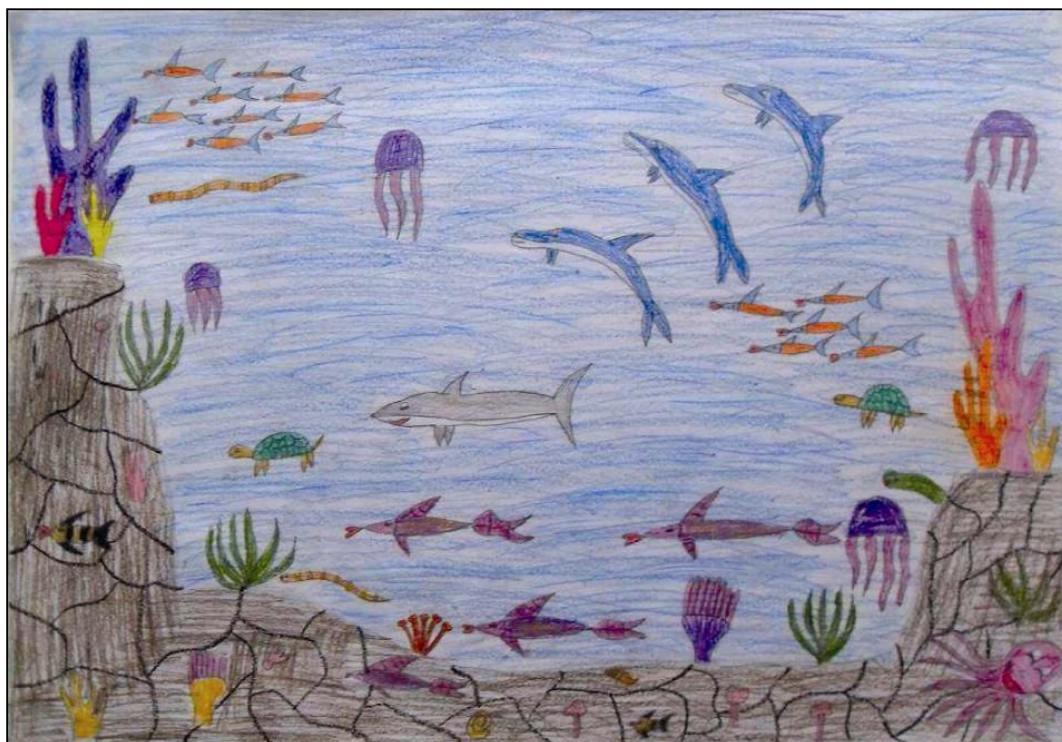
Alexander - obraz A, 30x42 cm



Alexander - obraz B, 30x42 cm



Alexander - obraz C, 30x42 cm



Sára - obraz A, 30x42 cm



Sára - obraz B, 30x42 cm



Sára - obraz C, 30x42 cm



Tomáš - obraz A, 42x30 cm



Tomáš - obraz B, 50x70 cm



Tomáš - obraz C, 50x70 cm



Lucie - obraz B, 50x70 cm

Anketní dotazník pro zjištění mínění učitelů o duševním zdraví a stavu dětí, které vyučují

ŠKOLA: , datum:

Jen učitelé I. st. ZŠ!

Otázky se týkají jen dětí, které učitel vyučuje!

1. myslíte si, že jsou všechny duševně zdravé?

ANO:¹

NE:

pokud **ne**, kolik procent odhadujete, že **není** zcela duš. zdravých?²

2. jste přesvědčen/a, že jsou všechny ve víceméně trvalé duševní pohodě?

ANO:

NE:

pokud **ne**, kolik procent odhadujete, že je v **nepohodě**?

3. domníváte se, že by některé děti potřebovaly zvláštní intervenci? (psycholog, psychiatr, psychoterapeut)

ANO:

NE:

4. domníváte se, že by některé děti potřebovaly zvláštní přístup ve výuce? (vzhledem k jejich duš. kondici a zdraví)

ANO:

NE:

¹ piš do obdélníků čárky podle počtu příslušných odpovědí od více učitelů

² uváděj procenta za sebou podle výpovědí, např. 25%; 12%; 13%....

B-VÝZKUM

Lucie: 12.2.2009, Referenční výpověď o PRVA, volná bez záměru

- 1) Když jsem stála před obrazem a dívala jsem se na něj, necítila jsem z počátku nic. Po malé chvíli mi začaly těžknout ruce, brnět konečky prstů a cítila jsem v nich příjemné teplo. EJ Byl to zvláštní pocit a zatím jsem si nedokázala vzpomenout, kdy jsem tento pocit zažila. P
- 2) Po chvíli sledování obrazu mne začaly těžknout také nohy. EJ Poodstoupila jsem od obrazu a ruce najednou byly lehčí. TZP
- 3) Ruce mi po chvíli začaly chladnout. Necítila jsem teplo, ale zvláštní chlad, který jakoby proudil (měnil se). Byl to zvláštní a velmi příjemný pocit. V této vzdálenosti jsem záměrně zůstala delší dobu a užívala jsem si toho proudícího chladu. TZP
- 4) Jelikož jsem ani trochu nevěděla, kdy jsem se takto cítila, přistoupila jsem k obrazu opět blíže. P Chladné proudy se ihned vytratily a začalo přicházet teplo, EJ které jsem cítila na začátku mého pozorování.
- 5) Začaly mi také těžknout nohy, ruce byly velmi těžké EJ a mně se začaly vybavovat slova pana psychologa, ke kterému jsem chodila ve třetí třídě MS „Ruce i nohy ti těžknout, cítíš příjemné teplo.....“ Cítila jsem ten samý pocit, jako v ordinaci pana doktora. Rozdíl byl jen v tom, že jsem u doktora ležela na zemi, a teď jsem před obrazem stála. I přes tento rozdíl byl můj pocit stejný. Vzpomněla jsem si, že u pana doktora zazvonil telefon (drncivý, pronikavý zvuk). Já jsem se zvuku ani trochu nelekla, ležela jsem klidně dál. Moje maminka tam byla se mnou a pan psycholog mě před ní chválil, že jsem skutečně dobře uvolněná a že jeho slova doopravdy poslouchám.
- 6) Velmi dlouhou dobu jsem cítila jen tíhu a horkost, ale bylo to velmi příjemné. TZP Nedokázala se mi potom vybavit žádná jiná vzpomínka. P Přistoupila jsem tedy k obrazu blíž a najednou jsem cítila zvláštní pocit. Byl to jakoby strach, stres – hůře se mi dýchalo. TZP Začalo mi být velké teplo. EJ Teplo mi bylo už před tím – ruce jsem měla velmi teplé. Ale teď byl pocit tepla velmi silný. I když jsem si odstoupila od obrazu, nedokázala jsem se toho tepla zbavit a začala jsem se potit. EJ Teplo stále jen a jen narůstalo. TZP Nebylo to moc příjemné, protože se mi vybavila vzpomínka, jak jsem byla nemocná. MS Měla jsem chřipku a přestože jsem neměla teploty, každý den jsem se velice potila. Musela jsem se nejméně 3x za den převléknout. V noci jsem neměla moc hezké sny a kolikrát jsem se probudila úplně propocená a vyplašená.

To vše se mi vybavilo nyní. Já jsem především věděla, že jsem se z té chřipky pořádně nevyležela, **OT** jelikož jsem musela jít do školy. Silný kašel mi stále přetrvával. Dostala jsem najednou strach, jestli doopravdy nemám teplotu, protože to byl ten samý pocit horka, jako jsem cítila při nemoci. Chvillemi horko bylo příjemné, ale chvillemi také ne. Cítila jsem obavy a nejistotu, jestli jsem v pořádku. **SS**

- 7) Najednou se pocit horka ještě více vystupňoval. Bylo to neskutečné teplo – přišlo mi, že ležím ve vařící vaně. Doopravdy ve vařící. **TZP**
- 8) Potom jsem se již posadila a přestala se dívat na obraz. Cítila jsem stále silné horko – bylo ale jiné – jakoby se mi prohřívaly všechny mé orgány uvnitř těla. Takový pocit jsem ještě nezažila – necítila jsem jedno celistvé horko. Pocitů tepla bylo více – „prohřáté orgány“. **EJ**
- 9) Seděla jsem volně a klidně na židli a začalo mi být příjemně. Teplo postupně odstupovalo a mně bylo moc hezky. Nemusela jsem ani nad ničím přemýšlet, cítila jsem klid a neměla jsem pocit, že něco nestihám (který mívám často), ale najednou mi bylo všechno jedno. **PP** Tento pocit mi vydržel až do večera. Usínala jsem doopravdy s klidem a ještě lépe mi bylo, když jsem vše vyprávěla svému příteli. **PP**

Závěr:

Byla jsem velmi ráda, že jsem si mohla svůj vlastní obraz tímto způsobem prožít. Chtěla bych se k obrazu co nejdříve vrátit, **jelikož mi konečně ustoupil kašel a nemám již pocit, že jsem stále nemocná**. **PP** Nechtěla jsem se k obrazu vracet dříve, dokud jsem se necítila fit. Teď vím, že už bych to mohla zase vyzkoušet a jsem zvědavá, jestli se budu cítit podobně, nebo zažiji jiný pocit.

Základní významové kategorie

EJ - existence jevu - zaznamenání

PP - prožívaný posun

TZP - tělesně zakotvené prožívání - posun

P - pravdivost

SS - současná situace

MS - minulá situace

OT - osobní témata, problematika

B-VÝZKUM

Lucie: 12.2.2009, Referenční výpověď o PRVA, volná bez záměru

ZÁKLADNÍ KATEGORIE VÝZNAMOVÝCH JEDNOTEK - SROVNÁNÍ

EJ - cítila jsem v nich příjemné teplo
P - nedokázala vzpomenout, kdy jsem tento pocit zažila
EJ - začaly těžknout také nohy
TZP - ruce najednou byly lehčí
P - přistoupila jsem k obrazu opět blíže
EJ - a začalo přicházet teplo
EJ - nohy, ruce byly velmi těžké
MS - jsem chodila ve třetí třídě
TZP - jsem cítila jen tíhu a horkost
P - Nedokázala se mi potom vybavit žádná jiná vzpomínka
TZP - hůře se mi dýchalo
EJ - Začalo mi být velké teplo
EJ - začala jsem se potit
TZP - Teplo stále jen a jen narůstalo
MS - vybavila vzpomínka, jak jsem byla nemocná
OT - věděla, že jsem se z té chřipky pořádně nevyležela
SS - nejistotu, jestli jsem v pořádku
TZP - Bylo to neskutečné teplo
EJ - Pocitů tepla bylo více – „prohřáté orgány“
PP - najednou mi bylo všechno jedno
PP - a ještě lépe mi bylo
PP - nemám již pocit, že jsem stále nemocná

SATURACE

EJ - a začalo přicházet teplo
EJ - cítila jsem v nich příjemné teplo
EJ - nohy, ruce byly velmi těžké
EJ - Pocitů tepla bylo více – „prohřáté orgány“
EJ - začala jsem se potit
EJ - Začalo mi být velké teplo
EJ - začaly těžknout také nohy
MS - jsem chodila ve třetí třídě
MS - vybavila vzpomínka, jak jsem byla nemocná
OT - věděla, že jsem se z té chřipky pořádně nevyležela
P - Nedokázala se mi potom vybavit žádná jiná vzpomínka
P - nedokázala vzpomenout, kdy jsem tento pocit zažila
P - přistoupila jsem k obrazu opět blíže
PP - a ještě lépe mi bylo
PP - najednou mi bylo všechno jedno
PP - nemám již pocit, že jsem stále nemocná
SS - nejistotu, jestli jsem v pořádku
TZP - Bylo to neskutečné teplo
TZP - hůře se mi dýchalo
TZP - jsem cítila jen tíhu a horkost
TZP - ruce najednou byly lehčí
TZP - Teplo stále jen a jen narůstalo

B-VÝZKUM

Lucie, 24.4.2009, Referenční výpověď o PRVA, s delším časovým odstupem (2 měsíce)

Od doby, kdy jsem na sebe nechala svůj obraz působit, jsem se **začala na svět dívat poněkud jinak.** **ZHS** Začala jsem si všimnat věcí, kterých bych si před tím ani nevšimla. **PŽS**

Myslím si, že zabývat se minulostí a vytahovat stále ty samé problémy není dobré. **PŽS.** Problémů z minula je velmi mnoho. Vracet se k nim samozřejmě můžu, ale **proč si s tím stále „dělat hlavu“.** **PŽS** Doopravdy jsem zjistila, že když se soustředím více na přítomnost a užívám si to, co právě je – tak se cítím více uvolněná. Mám příjemný pocit ze života a ničím se netrápím. **CZP** Snažím se více vnímat podněty, o kterých bych dříve neměla tolik zájem. **PŽS** Jako je např. mytí nádobí, při procházce vnímat přírodu a okolí.....

Když jsem nechala svůj obraz na mne působit (což, jsem nikdy před tím neučinila), vzpomněla jsem si na výstavy obrazů, které jsem ve svém životě spatřila. Tolik výtvarných děl jsem viděla, ale na kolik z nich jsem se doopravdy podívala?! Některé se mi líbily a zůstala jsem u nich delší chvíli, ale některé mne nezaujaly a můj pohled na ně trval pár sekund. Vždy jsem se snažila hledat v obraze něco, co by o něm vše vypovědělo. Něco, co má smysl, a já tomu budu rozumět. Někdy se mi to podařilo, ale mnohokrát také ne. Byl to jeden způsob, pomocí něhož jsem kdysi vnímala všechna výtvarná díla.

Dnes však vím, že se na výtvarná díla lze podívat ještě více hlouběji a zajímavěji. Byl to pro mne doopravdy silný a neuvěřitelný zážitek. Obraz ve mně vyvolával různé pocity (jak psychické, tak fyzické) **RRMT** a já jsem jen nevěřila svým očím. Kdybych se mohla podívat na obrazy, které jsem kdysi viděla, myslím si, že kdybych je na sebe nechala působit, zažila bych zajisté zajímavé pocity. A ty obrazy, které mne moc nezaujaly, by na mne určitě nějakým způsobem působily a mne by zajímalo jak! Můj prožitek by byl najednou jiný a mnohem zajímavější, než byl kdysi.

Zajímavé je, že když jsem prováděla [PRVA] se svým obrazem, necítila jsem se před tím moc dobře. Ještě se projevovaly nějaké pozůstatky mé nemoci (chřipky). Myslím si, že od toho dne, kdy jsem se dívala do svého obrazu, že nemoc mne začínala úspěšně opouštět. **ZOS** Když jsem se dívala do svého obrazu, prohřívaly se mi veškeré orgány v těle. Cítila jsem veliké teplo. Možná, že uvnitř mého těla doopravdy probíhala nějaká léčba. (Při PRVA jsem se cítila, jako bych právě měla horečku. Byl to ten samý pocit). Je to velice zajímavé. Teploty jsem už neměla, ani hlava mne nebolela. Hned druhý den, jsem se cítila o dost lépe. Mohla jsem se více soustředit a lépe fungovat. Jediné, co mi dlouho zůstalo, bylo dlouhodobé píchání u srdce (ale to bylo kvůli kašli, který trval předtím velmi dlouho). Jinak se mi zdálo, že mi jako zázrakem něco pomohlo – a myslím si, že to určitě mohl být právě ten můj obraz.

Jsem velice ráda, že jsem si zapsala do Stagu tento předmět, protože jinak by mne asi nikdy nenapadlo provést fenomenologickou reflexi svého obrazu. Nikdy bych nemohla prožít tak velice silný zážitek a to by mne velmi mrzelo. **Přijde mi, že vím víc, než jsem kdysi věděla ZP** a znám lidí, kterým mohu o PRVA povědět. Věřím, že tito lidé se o ni do budoucna někdy pokusí, a že zažijí to, co jsem zažila já.

Základní významové kategorie

ZHS - změna v hodnocení světa

PŽS - příklon k žité skutečnosti (k přítomnosti)

ZCP - změna celková v prožívání (lepší pocit ze života)

RRMT - rozpomínání na reflexi v uvědomovaných procesech mysli i těla

ZOS - změna ostatní, somatická

B-VÝZKUM

Lucie: 12.2.2009, Referenční výpověď o PRVA, volná bez záměru

Základní kategorie významových jednotek - srovnání

CZP - Mám příjemný pocit ze života a ničím se netrápím

PŽS - proč si s tím stále „dělat hlavu“

PŽS - Snažím se více vnímat podněty, o kterých bych dříve neměla tolik zájem

PŽS - zabývat se minulostí a vytahovat stále ty samé problémy není dobré

PŽS - Začala jsem si všímat věcí, kterých bych si před tím ani nevšimla

RRMT - Obraz ve mně vyvolával různé pocity (jak psychické, tak fyzické)

ZHS - začala jsem se na svět dívat poněkud jinak.

ZOS - od toho dne, kdy jsem se dívala do svého obrazu, že nemoc mne začínala úspěšně opouštět.

ZP - přijde mi, že vím víc, než jsem kdysi věděla

Hlavní kategorie - oblasti posunu

1. PŘÍKLON K ŽITÉ SKUTEČNOSTI (přesun pozornosti k přítom. prožívání)

PŽS - Snažím se více vnímat podněty, o kterých bych dříve neměla tolik zájem

PŽS - zabývat se minulostí a vytahovat stále ty samé problémy není dobré

PŽS - proč si s tím stále „dělat hlavu“ (snížení ruminace)

2. VHLED DO ŽITÉ SKUTEČNOSTI

PŽS - Začala jsem si všímat věcí, kterých bych si před tím ani nevšimla

3. ZMĚNA V PROŽÍVÁNÍ-VĚDĚNÍ-JEDNÁNÍ

CZP - Mám příjemný pocit ze života a ničím se netrápím

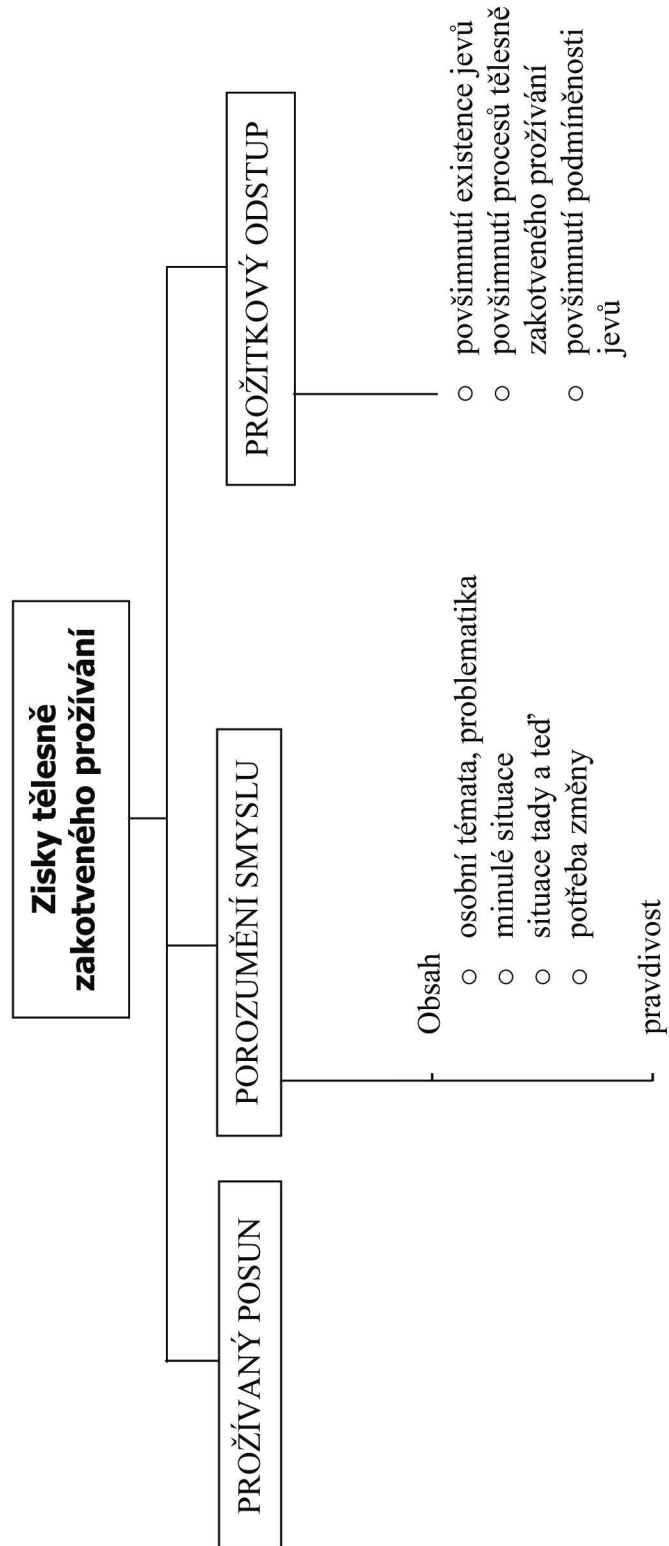
ZHS - začala jsem se na svět dívat poněkud jinak

ZP - přijde mi, že vím víc, než jsem kdysi věděla

4. SOMATICKÁ A OSTATNÍ ZMĚNY

ZOS - od toho dne, kdy jsem se dívala do svého obrazu, že nemoc mne začínala úspěšně opouštět.

Schéma k získům tělesně zakotvenému prožívání (HÁJEK, 2002:74)



A-VÝZKUM

P = průvodce
R = reflektující

DANIELA

P. : „ ...až Tě otočím a přivedu k tomu obrázku, tak si uvědomíš, že ten obrázek je jako živý...že je to živá struktura a budeš mi povídat jenom to, co cítíš na těle...“

Průvodce přivádí reflektujícího k jeho obrazu

P. „...nech ho na sebe působit jako živou strukturu, jako když je živý a řekni mi, co cítíš na svém těle...“

Průvodce upřesňuje instrukci na příkladě.

P. „...přímo na těle..jestli nějaké brnění třeba...“

Po cca 2 vteřinách odpovídá reflektující

R. „ ...no hodně mi tluče srdce z toho...“ tělesný pocit spontánně vystoupil; zřetelný tělesný pocit; tělesný pocit vyvolaný iniciací; pocíťovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)

P: „...zkus jít kousíček blíž, třeba jen o krok blíž, bojiš se toho trochu ?“

Reflektující okamžitě odpovídá

R. „...no trošku..“ E negativní vyvolaná změnou pozice těla vůči artefaktu; citění nepříjemné

P. „ ještě pořád tluče srdce ? Tak jdi kousíček dál, zpátky třeba.“

R. „ Mám z toho velkou trému.“ E inzentita-zesílení vyvolané změnou pozice těla - blíž - vůči artefaktu; označení E spontánní; kmitání mezi E a TP

Reflektující ustoupí krok zpět.

P. „ Ještě cítíš pořád bušení?“

R. „ Hm, už povoluje trošku.“ TP intenzita-zeslabení vyvolané změnou pozice těla - dál - vůči artefaktu;

P. „ Krok dopředu, zase tak, aby si se vrátila zpátky do toho pocitu.“

P. „ Zažila jsi někdy takové bušení srdce?“

Reflektující okamžitě odpovídá

R. „ No tak třeba při sportu nebo něco, ale takhle při obraze ne.“ kmitání mezi TP a OV (označení významu - procesy mysli)

P. „ A třeba, když jsi byla ve škole, někdy mimo sport.“

R. „ Hm, možná při nějakým testu třeba, když mám trému.“ kmitání mezi TP a OV; kmitání mezi TP a E; OV (situace) spontánní; označení E spontánní;

P. „ Takže tréma ? Ty už jsi to vlastně řekla na začátku, že je to tréma.“

P. „ Vybavíš si úplně nějakou konkrétní situaci, kdy jsi tu trému cítila?“

R. „ Když jsme měli koncert jednou, s paní učitelkou na flétnu, tak jsem měla trochu trému.“ OV (události z minulosti) spontánní; zpřesňování pocíťovaného významu; dobré pojmenování; kmitání mezi TP a OV; kmitání mezi TP a E

P. „ Takovou podobnou ?“

R. „ Hm, podobnou.“ zpřesňování pocíťovaného významu;

P. „ Takže to čekání ?“

R. „ No už jsem to chtěla mít za sebou.“ zpřesňování pocíťovaného významu; nebo zpřesnění (upevnění) dobrého pojmenování??

Reflektující se déle zadívá do obrazu

R. „ Nevím proč, ale před očima se mi dělají proužky.“ somatické problémy

P. „ Co cítíš na těle, když vidíš ten svůj obraz a vnímáš ho, necháš ho na sebe působit.“

R. „ Trošku smutek a víc veselo.“ OE označení emoci; pocíťovaný posun

P. „ A co na těle? Nepocítuješ nic? Tak jdi ještě o krok zpátky.“

Reflektující odstupuje od obrazu, po dvou vteřinách odpovídá

R. „ Hýří to barvami.“ vizuální vjemy;

P. „ A na tom těle, jak se cítíš?“

R. „ Když se na to trošku podívám, tak se mi vracejí hodně vzpomínky, hodně dávné, myslím.“ myšlenkový či imaginativní úlet??

P. „ Jaké situace?“

R. „ Některý pěkný a některý smutný.“ označení předchozí události spontánní nekonkrétní

P. „ A ty smutný?“

R. „ Když jsem byla malá, tak ... táta se rozvedl s mamkou, tak to mě tenkrát...bylo to pro mě hodně smutný.“ označení události z minulosti spontánní konkrétní = SMYSL v kontextu života

Průvodce po 4sekundové pomlce

P. „ Co cítíš na těle teď? Cítíš nějaké napětí nebo teplo nebo chlad? Brnění ?“

R. „ Brněj záda.“ nalezení dalšího ohniska tělesného pocíťování - POHYB

P. „ A co srdce utichlo?“

3s

R. „ Možná trošku chvění.“ zpřesnění tělesného pocíťování

P. „ A kde?“

R. „ No, na břiše, na rukách, na zádech..“ nalezení dalších ohnisek tělesného pocitu - POHYB

P. „ Tak to jenom pozoruj, nech to na sebe působit.“

P. „ On se ti snaží pomoc, ten Tvůj obraz, je to Tvůj obraz, chce Ti něco říct, a právě to, co chce říct, to je cítěno na těle, třeba chvění, pak vyvolává různé vzpomínky.“

R. „ Asi ta hnědá barva a ta fialová ty vzpomínky vyvolává.“ myšlenkový či imaginativní úlet; vizuální vjemy;

Vůbec nerozumím a pak dlouhá pauza

P. „ No co na tom těle? Co to srdce ? Co to chvění ? Pořád je to stejný ?“

R. „ Hm.“ trvání ohnisek

P. „ Tak jdi kousek blíž, tak dva kroky.“

Reflektující přichází cca na 1,5 metru k obrazu

P. „ Co cítíš na těle, teď ? Je nějaká změna ?“

R. „ Zase bušení srdce.“ původního návrat ohniska

P. „ Zase bušení?“

R. „ Buší mi srdce a možná to chvění, furt to ve mně vyvolává ty vzpomínky.“ označení události z minulosti spontánní konkrétní = SMYSL v kontextu života

P. „ Pamatuj si, řekni si sama v mysli, že to patří k určitý konkrétní situaci, třeba k tý trémě před tím koncertem nebo, že to chvění patří k určitý konkrétní vzpomínce, ničemu jinýmu.“

Reflektující nemluví, prožívá?

P. „ Jak se cítíš na těle?“

R. „ Pořád tréma, pořád to samé chvění, bušení srdce, chvění..“ trvání ohnisek

P. „ Dobře, tak od toho chvíličku odstup, posaď se chvíli..“

----- **přerušeni PRVA**

Reflektující sedí na pohovce, na obraz nevidí, pokračuje reflektivní dialog mezi průvodcem a reflektujícím.

P. „ Co cítíš na těle?“

R. „ No to teplo, prostě všechno, když se dalo dohromady, tak...“ uvolnění z odpočinku

P. „ Jako uvolnění, že se to uvolnilo?“

R. „ No uvolnění, prostě jsem se z toho zpotila...“...“ uvolnění z odpočinku

P. „ No a chvění žádný? Bušení srdce, nic?“

R. „ No to srdce, jinak všechno už to ustalo.“ vyhasnutí ohnisek krom srdce

P. „ Srdce ještě trochu buší? Jo? Tak pojď, zkusíme si k tomu stoupnout znova.“

----- opětovná iniciace -----

Reflektující je postavena zpět před obraz

P. „ Jak na Tebe působí? Jak se cítíš na těle ? Zase ? Jaká je změna ?

R. „**No, asi se nic nemění, pořád je to to samé, chvíli to pomáhá a chvíli mám z toho velkej strach.**“ znovuobjevení TPocitů

P. „ Tak běž kousíček blíž ještě.“

Reflektující přistoupí k obrazu

P. „ A zkus se soustředit na to, že jakákoliv obava, to srdce, tak to budem pozorovat a spojit to stou vzpomínkou určitou, k ničemu jinému to nepatří...A měla bys v podstatě dojít k tomu, že dojde k uvolnění, kdy to uvolnění s sebou přinese teplo. Prostě uvolní se, srdce přestane bušit a přichází záplava tepla a ta přijde, až když se spojí ta vzpomínka právě tady s tím pocitem.“

R. „ Hm, tak to je docela dobrý, ale zase když si vzpomenu na tu vzpomínku.“ myšlenkový či imaginativní úlet od těl. prožívání

P. „ hm, která už je dávno pryč.“

R. „ Možná i ten obrázek to trošku vystihuje, to srdce zlomený.“

„ Já se snažím to, že je to jenom vzpomínka.“ snaha ovlivnit; úsilí změnit

P. „ Co srdce na těle ? Jak se cítíš na těle?

R. „ Už je to v pořádku.“

ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

P. „ Ještě mi řekni, když si ten obraz malovala, jestli si přímo myslela na to, že budeš malovat ty vzpomínky, ty smutný i třeba radostný věci, který ten obraz v Tobě vyvolal.“

R. „ Nemyslela, protože mě prostě napadlo, že bych to mohla namalovat, protože jsem si řekla, že spousta lidí třeba nemaluje, ani takový obrazy, tak...“

P. „ Šlo to z Tebe prostě.“

R. „ No, šlo, a až teprve, když jsem před tím stála a koukala jsem na to, tak pořád vyvolalo ty vzpomínky a řeklo mi to, co ten obraz myslí, co s ním je, co v sobě ukrývá.“

ALEXANDER

P. „ Já Tě dám kousek blíž k němu, jak na Tebe ten obraz působí? Co vyvolává v tobě za pocity? Co vyvolává v Tobě na těle? Jako jestli třeba brnění ruky nebo těžký nohy nebo teplo, chlad, bušení srdce, co vyvolává v tobě ten obraz na těle?

R. „ Bušení srdce.“ ...“ tělesný pocit spontánně vystoupil; zřetelný tělesný pocit; tělesný pocit vyvolaný iniciací; pocitovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)

P. „ Pořád se dívej na něj, výborně, už Ti to jde a ještě něco jiného na tom těle než bušení srdce?“

Cca pět vteřin a reflektující neodpovídá

P. „ Co ještě cítíš na těle, kromě bušení srdce?“

Další pauza cca pět sekund

R. „ Už asi nic.“ TP zpřesnění

P. „ Už asi nic ? Dívej se tam pořád.“

P. „ Teď pomalu krok dopředu a pořád se dívej na ten obraz, jakoby byl živej a zas mi řekni, co cítíš na těle, jestli ještě pořád je tam to bušení nebo jestli se něco změnilo.“

R. „ Nějaký teplo.“ TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) ne abreaktivní

P. „ Teplo cítíš? A kde? Všude?“

R. „ Všude po těle.“

P. „ Dobře, tak se dívej dál.“

P. „To co cítíš teď na těle, připomíná Ti to něco? Nějakou vzpomínku? To je to tajemství právě.“

R. „ Hm.“ kmitání mezi TP a E

P. „ Jo? A co Ti to připomíná?“

R. „ Jak můj děda umřel.“ OV relativně aktuální událost

P. „ Jak děda zemřel a kdy zemřel ?“

R. „ 9. 10. myslim.“

P. „ Teď. ?“

R. „ No.“

P. „ Aha tak to je čerstvě.“

P. „ Ještě pořád buší srdce nebo už jenom to teplo?“

R. „ Už jenom to teplo.“ TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) bez úlevy ne abreakce

P. „ Tak se můžeš posadit.“

ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

P. „ Jak ? Smutnej?“

R. „ *Docela jo*“ *E bez úlevy*

P. „ Kolik bylo dědovi roků? Hodně?“

R. „ 64“

P. „ Když jsi maloval ten obrázek, tak jsi myslel na dědu? Na jeho smrt?“

R. „ Ne.“

P. „ A co vlastně ten obrázek vyjevuje?“

R. „ *My jsme se dívali na ten film z přírody.*“

P. „ Aha před tím, jo? Než jsi to kreslil?“

R. „ No.“

A-VÝZKUM

SÁRA

P. „ To je Tvůj obraz a on je, uznej, jako kdyby to byla živá bytost nebo živá krajina, živá struktura, a ruce dej kolem těla a já Tě teď k tomu obrazu přivedu. A Ty mi řekni, co cítíš na svém těle, co v Tobě vyvolává, působení, když přiznáš, že je jakoby živej.“

R. „ Radost. E spontánně vystoupila; E vyvolaná iniciací; E pocitovaná daná prožíváním vnější situace (artefakt)“

P. „ Radost vyvolává?“

R. „ Hm.“ E zpřesnění pocitované“

P. „ Dobře.“

P. „ Co cítíš na těle?“

R. „ Hm, nic normální.““

P. „ Zkus to procítit, zkus si toho všimnout, dívej se na obraz, nedívej se nahoru, ty se nesoustřeďíš, musíš se dívat na ten obraz a představit si, že je to jako živá krajina. A teď zkus cítit na svém těle, jestli něco vyvolává, třeba chvění v břiše, těžký nohy nebo pocit tepl, pocit chladu, cokoliv...“

R. „ No je mi docela zima.“ TP chlad 2 ohniska (primární kvalita prožívání)“

P. „ Pocit chladu, jo?“

R. „ Hm.““

P. „ Dobře a kde?“

R. „ Ruce a nohy.““

P. „ Dobře, tak to na sebe nech působit.“

P. „ Tak zkus udělat krok zpátky, pomalu, tak změnilo se něco na tom těle?“

R. „ Ne.““

P. „ Pořád chlad, jo?“

R. „ Jenom ruce jsou teplejší.“ TP změna - z chladu - teplo 1 onisko“

P. „ Ruce jsou teplejší a nohy pořád chladnější?“

R. „ Hm, jsou stejný.““

P. „ Žádný brnění, nic takového?“

R. „ Ne.““

P. „ A teď udělej,...pomaličku se přibliž k tomu o dva kroky, pořád to sleduj..a zase..nech to na sebe působit, co na tom těle? Změnilo se něco?

R. „ No.““

P. „ No.“

R. „ Mám teplý ruce a nohy.“ TP změna - z chladu - teplo 2. onisko

P. „ Teplý ruce a nohy.“

R. „Hm.“

P. „ Dobře a kdy ses takhle cítila ve svém životě? Kdy jsi ten pocit, který máš teď na tom těle, při jaký příležitosti?“

R. „ Možná, když jsem viděla něco, co jsem chtěla vidět.“ OV (situace) spontánní

P. „ Konkrétně, třeba radost z toho, že máma přišla z práce, pořád se dívej na ten obraz, nedívej se jinam?“

R. „ Možná když jsme si koupili pejska.“ OV (události z minulosti) spontánní

P. „ Jo?“

R. „ Hm.“

P. „ Tak pocit radosti?“

R. „ Hm.“

P. „ Změnilo se něco na těle.“

R. „ Ne.“ TP trvání

P. „ Dobře, tak to je v pořádku, tak já ho sundám.“

----- **přerušeni reflexe**

----- **nová reflexe**

Reflexe s novým obrazem

P. „ Tak znova.“

P. „ A řekni mi, co cítíš na těle? Jak na Tebe ten obraz působí? Co cítíš na těle?“

R. „ Je mi teplo, normálně.“ TP spontánně vystoupil; tělesný pocit vyvolaný iniciací; pocítovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)

P. „ Všude?“

R. „ No.“ TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) ne abreaktivní

P. „ Dobře, zkus udělat krok dopředu, tak...“

R. „ Možná i těžší nohy.“ O spontánní vystoupení; TP tíha (pevnost) (primární kvalita prožívání)

P. „ Žádný chvění na břiše?“

R. „ Ne.“

P. „ Nic takovýho, bušení srdce?“

R. „ Ne.“

P. „ Je živá. Ta sova je živá. Ta krajina, ty stromy a vytváří to v tobě jenom teplo.“

R. „ Hm.“

P. „ A kdy si měla takový podobný pocit, jako cítíš z toho obrázku?“

R. „ Možná, když mě něco překvapilo..“ OV (situace) aktivní

P. „ Jo? Je to překvapení a není tam trochu strach v tom překvapení?

R. „ Ne.“

P. „ Není?“

P. „ A co Tě konkrétně překvapilo, třeba co Tě napadá teď?

R. „ Třeba, že mi máma koupila něco, co jsem chtěla.“ OV (situace) aktivní - zpřesnění

P. „ A máš něco konkrétního?“

R. „ Interno.“ aktivní pojmenování s odezněním TP

P. „ Co to je?“

R. „ To je taková hra.“

P. „ na těle, co? Teď? Nic? Dobrý?“

R. „ Nic, normální.“

P. „ Tak jo, tak se posaď.“

ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

- chybí -

A-VÝZKUM

TOMÁŠ

P. „ To je Tvůj obraz, ty ho na sebe necháš působit a odhalíme jeho tajemství, velice jednoduchým způsobem.

Já Tě před něj takhle postavím, rozpoj ruce, nech je volně podél těla a řeknu Ti, tak...Tomáši, tohle je Tvůj obraz, který si představ, že je živá struktura, jakoby to byl člověk, ten obraz v podstatě a nech ho na sebe působit, jako živou strukturu.“

A řekni mi, co cítíš na těle, ne, cosi o tom myslíš, ale co cítíš na těle, jestli cítíš bušení srdce třeba nebo těžký nohy atd. To, co prostě cítíš.“

R. „ Bušení srdce.“ tělesný pocit spontánně vystoupil; zřetelný tělesný pocit; tělesný pocit vyvolaný iniciací; pocíťovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)

P. „ Tak, dívej se pořád na ten obraz, ruce volně podél těla, bušení srdce, tak nic jiného necítíš na těle.“

R. „ Trochu ty nohy.“

P. „ A jak je cítíš? Ty nohy? Jako těžký? Nebo...?“

R. „ No těžký.“ O další spontánní; TP tíha (pevnost) (primární kvalita prožívání)

P. „ Těžký, dobře, tak soustřeď se na to a zkus udělat krok blíž k tomu obrazu, tak pomalu, změnilo se něco na tom těle? Vnimej to pečlivě a pořád dívej do toho obrazu, ať mi nevypadneš, nech ho pořád působit.“

R. „ Zase trochu ty nohy.“ TP tíha (pevnost) (primární kvalita prožívání) intenzita zesílení vlivem změny pozice těla vůči artefaktu;

P. „ Těžký, jo?“

R. „ No.“

P. „ A srdce pořád buší?“

R. „ Už ne.“ O vyhasnutí;

P. „ Tak, řekni mi, kdy ses cítil takhle na těle, v jaký situaci? Stalo se už něco takového ve Tvém životě? Pozoruj to, nic jiného, záda nebolí? Krk? “

R. „ Ruce.“

P. „ Ruce ? Brní?“

R. „ No jako když tam mám ty mravence.“ O další spontánní; TP mravenčení (pohyb) (primární kvalita prožívání)

P. „ Dlaně, jo?“

R. „ No.“

P. „ Hm, dobrý a pořád se dívej. Tak cítil ses takhle někdy už? Třeba ve škole? Mimo školu? Že si měl z něčeho třeba obavy, nebo?...“

R. „ Ne neměl.“ V - čekání

P. „ Nikdy nic?“

R. „ Ne.“

P. „ Nikdy jsi neměl z ničeho strach?“

R. „ Ne.“

P. „ Ani třeba ze zkoušky, ničeho takovýho?!

R. „ Ne.“

P. „ Krok zpátky, pomalu, stále se dívej a řekni mi, co to bylo za tajemství, že ten obraz Ti způsobil těžký nohy a brnění rukou? Co to vlastně tím říká?

R. „ Nevím“ V - čekání

P. „ Protože on musí čerpat z Tvého života, protože Ty jsi jeho autorem, toho obrazu. Takže on se Ti snaží vlastně naznačit, vyvolat v Tobě něco z Tvého dosavadního života.“

P. „ Ještě pořád buší srdce?“

R. „ Srdce už ne, ale ty ruce a nohy, špatný dýchání.“ O nové; TP spontánní

P. „ No kdy ses takhle cítil?“

R. „ Nevím.“ V - čekání??

P. „ Ani netušíš, ani trochu, jako, že bys něco provedl a tak ?“

R. „ No jednou, už si vzpomínám.“

P. „ No.“

R. „ Jsem udělal takovej průšvih velkej.“ OV - spontánní; dobré pojmenování

P. „ Chceš ho říct, To bude jen mezi náma, neboj se.“

R. „ Klidně, on už to skoro každém zná, ve třetí třídě.“

P. „ Pořád se dívej do toho obrazu a nevypadávej z něj, popisuj jenom to, co to bylo za průšvih.“

R. „ Dostal jsem trojku a čtyřku, hm, měl jsem to dát doma podepsat a já jsem si to podepsal sám, napodobil jsem tátův podpis.“

P. „ Tak to ses cítil takhle?“

R. „ Jo.“

P. „ Takže je to vlastně takový pocit provinilosti?“

R. „ Ano.“ DP (dobré pojmenování)- zpřesňování

P. „ Řekněme.“

P. „ No a jak se cítíš teď?“

R. „ No pořád ty ruce a nohy a už se mi zlepšilo dýchání.“ PP - prožívaný posun s úlevou

P. „ Výborně, no, tak zkus jít kousíček blíž, pomalu, tak a pořád ho nech na sebe působit.“

P. „ Ještě cítíš ty nohy?“

R. „ Už ani ne.“ UV (uchopení významu) při tělesný pocit mizí (úleva) - vyhasnutí 1 ohniska

P. „ A ruce?“

R. „ Ruce jo.“

P. „ Ruce jo?“

P. „ Teplo, chlad?“

R. „ Teplo.“ PP - prožívaný posun

P. „ No výborně a kde cítíš teplo?“

R. „ Po celém těle.“ A - celkové abreaktivní teplo

P. „ Výborně. Tak to je bezvadný.
Ruce ještě pořád?“

R. „ Už ne.“ celková úleva po A

P. „ Nohy taky ne?“

R. „ Ne.“

P. „ Běž si sednout.“

ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

R. „ *Dobře se cítím.*“ vujádření spokojenosti po DO a A

P. „ Jo?“

R. „ Hm.“

P. „ Bylo to nepříjemný, popiš mi to,...překvapující? Že ti to vyvolalo tu vzpomínku zpátky.“

R. „ Překvapující.“

P. „ A teplo cítíš teď na těle?“

R. „ Ne, chlad.“

P. „ Teď už chlad a předtím teplo?“

R. „ Hm.“

P. „ Tak to rychle vymizelo, teda.

A řekni mi, když si ten obrázek maloval, myslel jsi na to s tou žákovskou?

R. „ Ne.“

P. „ Vůbec?“

R. „ Vůbec.“

P. „ Na co jsi myslel, když jsi zobrazoval ten obrázek? Byl tam nějaký záměr, konkrétní?“

R. „ *No mísil jsem jenom prostě podzimní barvu.*“

P. „ Jo jasně jenom si si s tím hrál v podstatě.“

R. „ No.“

Základní kategorie významových jednotek procesuálně**Daniela**

- TP tělesný Pocit spontánně vystoupil
- TP spontánně vystoupil
- TP zřetelný
- TP vyvolaný iniciací
- PV pocíťovaný význam
- EN emoce negativní (En) vyvolaná změnou pozice těla vůči artefaktu
- CN Cítění Nepříjemné
- EN intenzita-zesílení vyvolané změnou pozice těla - blíž - vůči artefaktu
- OS označení E spontánní
- K kmitání mezi E a TP
- TP intenzita-zeslabení vyvolané změnou pozice těla - dál - vůči artefaktu
- K kmitání mezi TP a OV (označení významu - procesy mysli)
- K kmitání mezi TP a OV
- K kmitání mezi TP a E
- OV (situace) spontánní
- OE označení emoce spontánní
- OV (události z minulosti) spontánní
- ZV zpřesňování pocíťovaného významu
- **DP dobré pojmenování**
- kmitání mezi TP a OV
- kmitání mezi TP a E
- ZV zpřesňování pocíťovaného významu
- ZV zpřesňování pocíťovaného významu (UDP upevnění dobrého pojmenování)
- somatické problémy
- OE označení emoce
- PP pocíťovaný posun
- VV vizuální vjemy
- U myšlenkový či imaginativní úlet
- OPU označení předchozí události - spontánní nekonkrétní
- OPUK označení předchozí události z minulosti spontánní konkrétní
- O ohnisko - nalezení dalšího
- ZTP přesnění tělesného pocíťování
- O ohnisko
- U myšlenkový či imaginativní úlet; vizuální vjemy;
- TO trvání ohnisek
- NO návrat původního ohniska
- OU označení události z minulosti spontánní konkrétní (smysl v kontextu života)
- TO trvání ohnisek

----- přerušeni PRVA

- R uvolnění z odpočinku
- vyhasnutí ohnisek krom srdce

----- opětovná iniciace

- TPZ znovuobjeven
- U myšlenkový či imaginativní úlet od těl. prožívání
- SO snaha ovlivnit; úsilí změnit

Alexander

- TP tělesný pocit spontánně vystoupil;
- TP zřetelný tělesný pocit;
- TP tělesný pocit vyvolaný iniciací;
- PV pociťovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)
- TP zpřesnění
- TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) ne abreaktivní
- K kmitání mezi TP a E
- OV relativně aktuální událost
- TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) bez úlevy ne abreakce

Sára

- E spontánně vystoupila;
- E vyvolaná iniciací;
- E pociťovaná daná prožíváním vnější situace (artefakt)
- E zpřesnění pociťované
- TP chlad 2 ohniska (primární kvalita prožívání)
- TP změna – z chladu – teplo 1 ohnisko
- TP změna – z chladu – teplo 2. ohnisko
- OV (situace) spontánní
- OV (události z minulosti) spontánní
- TP trvání

----- přerušení reflexe

----- pokračování reflexe

- TP spontánně vystoupil; tělesný pocit vyvolaný iniciací;
- PV pociťovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)
- TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) ne abreaktivní
- O spontánní vystoupení;
- TP tíha (pevnost) (primární kvalita prožívání)
- OV (situace) aktivní
- OV (situace) aktivní – zpřesnění
- ATP aktivní pojmenování s odezněním TP

Tomáš

- TP tělesný pocit spontánně vystoupil;
- TP zřetelný tělesný pocit;
- TP tělesný pocit vyvolaný iniciací;
- PV pociťovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)
- O další spontánní; TP tíha (pevnost) (primární kvalita prožívání)
- TP tíha (pevnost) (primární kvalita prožívání) intenzita zesílení vlivem změny pozice těla vůči artefaktu;
- O vyhasnutí;
- O další spontánní; TP mravenčení (pohyb) (primární kvalita prožívání)
- V - čekání
- V - čekání
- O nové; TP spontánní
- V - čekání
- OV - spontánní;
- **DP dobré pojmenování**
- DP (dobré pojmenování)- zpřesňování
- PP - prožívaný posun s úlevou
- UV (uchopení významu) při tělesný pocit mizí (úleva) – vyhasnutí 1 ohniska
- PP - prožívaný posun
- A - celkové abreaktivní teplo (celková úleva po A)

A-VÝZKUM**Základní kategorie významových jednotek – saturace a vytvoření hlavních subkategoríí****Daniela****1-Pocitování**

R uvolnění z odpočinku
 TP intenzita-zeslabení vyvolané změnou pozice těla – dál – vůči artefaktu
 TP spontánně vystoupil
 TP tělesný Pocit spontánně vystoupil
 TP vyvolaný iniciací
 TP zřetelný
 TPZ znovuobjeven
 ZTP přesnění tělesného pocitování

1-Cítění

CN Cítění nepříjemné
 NO návrat původního ohniska
 O ohnisko
 O ohnisko - nalezení dalšího
 TO trvání ohnisek
 TO trvání ohnisek
 VOH vyhasnutí ohnisek

4-Smyl významů

DP dobré pojmenování
 OPU označení předchozí události - spontánní nekonkrétní
 OPUK označení předchozí události z minulosti spontánní konkrétní
 OS označení E spontánní
 OU označení události z minulosti spontánní konkrétní (smysl v kontextu života)
 OV (situace) spontánní
 OV (události z minulosti) spontánní
 PP prožívaný posun

R { 5-Jevy znemožňující introspekci**6-Vztahování k artefaktu**

EN emoce negativní (En) vyvolaná změnou pozice těla vůči artefaktu
 EN intenzita-zesílení vyvolané změnou pozice těla – blíž - vůči artefaktu

3b-Kmitání – procesy TZP – TP a E

K2 kmitání mezi TP a E
 K2 kmitání mezi TP a E
 K2 kmitání mezi TP a E

3a-Kmitání – procesy TZP – TP a OV

K1 kmitání mezi TP a OV (označení významu – procesy mysli)
 K1 kmitání mezi TP a OV
 K1 kmitání mezi TP a OV

2-Označování

OV označení významu
 OV označení významu spontánní
 PV Pocitovaný význam

5-Jevy znemožňující introspekci

SO snaha ovlivnit; úsilí změnit
 SPR somatické problémy
 U myšlenkový či imaginativní úlet
 U myšlenkový či imaginativní úlet od těl. prožívání
 U myšlenkový či imaginativní úlet; vizuální vjemy;
 VV vizuální vjemy

Alexander

3b-Kmitání – procesy TZP – mezi TP a E

K2 kmitání mezi TP a E

2-Označování

OV relativně aktuální událost

PV pocíťovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)

ZV zpřesňování pocíťovaného významu

ZV zpřesňování pocíťovaného významu

ZV zpřesňování pocíťovaného významu (UDP upevnění dobrého pojmenování)

1-Pocíťování

TP tělesný pocit spontánně vystoupil;

TP tělesný pocit vyvolaný iniciací;

TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) bez úlevy ne abreakce

TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) ne abreaktivní

TP zpřesnění

TP zřetelný tělesný pocit;

Sára

2-Označování

AP aktivní pojmenování s odezněním TP

5-Jevy znemožňující introspekci

6-Vztahování k artefaktu

E pocíťovaná daná prožíváním vnější situace (artefakt)

E vyvolaná iniciací;

E spontánně vystoupila;

3a-Kmitání mezi TP a OV

K1 zpřesnění pocíťované

1. Cítění

O spontánní vystoupení;

TP tíha (pevnost) (primární kvalita prožívání)

TP trvání

TP změna – z chladu – teplo 1 ohnisko

TP změna – z chladu – teplo 2. ohnisko

4 – Smysl významů

OV (situace) aktivní

OV (situace) aktivní – zpřesnění

OV (situace) spontánní

OV (události z minulosti) spontánní

PV pocíťovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)

1- Pocíťování

TP chlad 2 ohniska (primární kvalita prožívání)

TP spontánně vystoupil; tělesný pocit vyvolaný iniciací;

TP teplo celkové (primární kvalita prožívání) ne abreaktivní

Tomáš**4-Prožívaný posun** (felt sense)

A - celkové abreaktivní teplo, celková úleva po A

PP - prožívaný posun

PP - prožívaný posun s úlevou

4-Smyl významů

DP (dobré pojmenování)- zpřesňování

DP dobré pojmenování

UV (uchopení významu) při tělesný pocit mizí (úleva) – vyhasnutí 1 ohniska

PV pocíťovaný význam daný prožíváním vnější situace (artefakt)

4- Označování

O další spontánní;

O další spontánní;

O nové;

O vyhasnutí;

OV – spontánní;

1-Pocíťování

TP tělesný pocit spontánně vystoupil;

TP tělesný pocit vyvolaný iniciací;

TP tíha (pevnost) (primární kvalita prožívání) intenzita zesílení vlivem změny pozice těla vůči artefaktu;

TP zřetelný tělesný pocit;

Četnost zjištěných explicitně vyjádřených jevů uchopených prostřednictvím základních kategorií:

	Daniela	Alexander	Sára	Tomáš
1 - Pocíťování	9	6	3	4
1 - Cítění	7	0	5	0
2 - Označování	3	2	0	5
3a - Kmitání TP - OV	3	0	1	0
3b - Kmitání TP - E	3	1	0	0
4 - Smysl významů	8	0	4	4
5 - Jevy znem. introp.	8	0	3	0
6 - Vztahování se k artf.	2	0	3	0
4 - Prožívaný posun	0	0	0	3

Reflexe průběhu tvorby artefaktů provedené M. Malečkovou (2009:94-95) k triangulaci výsledků výzkumu

Daniela (5.A, 10. sten)

„Daniela volila při práci větší formáty a při výběru materiálu, s nímž měla kreslit/malovat, se neomezovala pouze na jeden druh. U prvního obrazu zvolila vodové barvy, u druhého tužku, pastelky, progressa, a u třetího tempery. Výběr barev byl širokého rázu.

Její kresby na mě působily v souvislosti s výběrem barev „živě“ a vesele. Zprvu při práci hodně mluvila, což jsme po čase omezily, neboť jsem zjistila, že ji to odvádí od práce. Na nečekané situace (náhlé rozpětí barev apod.) reagovala sice nejprve úlekem, nicméně poté je bez většího zájmu „přešla“.

Alexandr (5.B, 10. sten)

„Volil pro své práce vždy stejný formát a barevný materiál. Saša během kresby lidské postavy a kresby stromu neměl tendenci si pomůcky při práci nijak zvlášť urovnávat, nicméně při kreslení tří obrazů [uvolněná tvorba artefaktů pro PRVA] zachovával při práci jistý pořádek (pastelky nenechával volně položené, ale opatrně vyndal vždy tu, kterou zrovna potřeboval, ostatní položil vedle papíru, a při další výměně barvy opět to samé) - patrné na DVD. To, co chtěl daný den nakreslit, si nejprve předkreslil tužkou a až následně vybarvoval“.

„Oproti Daniele na mě jeho kresby v souvislosti s barvami působily jemně, a „utlumeně“. Dokonce i (nejednou) vybarvoval tužkou. V kresbách mnohdy jednotlivé prvky opakoval. Saša potřeboval při práci naprostý klid a ticho, což mu bylo umožněno“.

Sára (5.B, 5. sten)

„Zvolila pro svou první práci větší formát (oproti dvěma zbývajícím kresbám). Sára používala při své práci nejčastěji pastelky, progressa, voskové barvy a křídly. Vždy si to, co chtěla malovat, nejprve tužkou předkreslila a pak vybarvovala. Barvy volila výrazné a několik odstínů od jedné barvy - pokud např. kreslila trávu, připravila si na stůl několik odstínů zelené (pastelky, křídly apod.), a až pak vybarvovala. Měla jsem pocit, jakoby ji vedla snaha vytvořit daný obraz co nejbarevnější. Při práci jí vyhovovalo ticho a klid (stejně jako Sašovi).“

Tomáš (5.A, 6. sten)

„Volil formáty větších rozměrů. Po prvním obraze se mi přiznal, že si měl, dle jeho slov, vzít větší papír, což v následujících dvou případech také učinil. Tomáš pracoval vždy s temperami (pouze u druhého obrazu přibyla tuš). Tomáš volil barvy výrazné a ve velkém „nánosu“. Dokonce nejednou nanášel barvu na plochu papíru přímo z tuby. Při práci působil ze všech dětí nejvíce uvolněně. Pracoval pečlivě, klidně a pomalu. Měla jsem pocit, jakoby si s barvami „hrál“, bavilo ho zkoušet „...co se stane když..“. Tomáš si se mnou při samotné práci mnohdy povídal.

Výsledky referenčního dotazníku pro anamnestické šetření k triangulaci výzkumu

Daniela (5.A, 10. sten)

třídní učitelka:

výběr z dotazníkové nabídky slov: *napětí, nervozita, pečlivost při vypracovávání úkolů;*

volné ref.: *neobjevují nadměrný až nepřirozený strach; o přestávkách klidná; společenská, zvědavá; ráda povídá se spolužačkami; dětmi oblíbená;*

matka Daniely:

výběr z dotazníkové nabídky slov: *nižší schopnost soustředění (lehce se rozptýlí čímkoli), menší odolnost vůči psychické zátěži (při psychickém tlaku se projevují obavy strach a nejistota); menší odolnost vůči tělesné zátěži („...při nutnosti podat nějaký tělesný, fyzický výkon ve větší míře, kdy zjistí, že s musí více snažit, se vzdává...“); odkládání úkolů na poslední chvíli („...nepřipouští si důležitost řešení úkolů včas, vážnost situace vnímá až na poslední chvíli...“);*

volné ref.: *strach z návštěvy lékařů i v případě, že se jedná pouze o preventivní prohlídku; má celou řadou zálib: keramický kroužek, mažoretky, pěvecký sbor, zobcovou flétnu, čte - a to především o zvířatech (krásná literatura, encyklopedie), hry na PC; Daniela nemá sourozence;*

Tomáš (5.A, 6. sten)

třídní učitelka:

výběr z dotazníkové nabídky slov: *- - - (nevybrala nic);*

volné ref.: *žádné nadměrné až nepřirozené strachy; o přestávkách klidný, v lavici neposedný; mezi dětmi oblíbený; vyzorován velmi vřelý vztah k sestře a referenčně rád pomáhá tatínkovi;*

matka Tomáše:

výběr z dotazníkové nabídky slov: *vyšší sebekontrola; pečlivost při vypracovávání úkolů; menší odolnost vůči psychické zátěži; menší odolnost vůči tělesné zátěži; strach ze špatných známek; ironizování.;*

volné ref.: *snaží se splnit úkoly co nejlépe; astma, díky němuž má nižší těles. výkon; strach ze špatných školních známek, ze zapomenutých úkolů do školy; snaží se vše splnit co nejlépe; tráví volný čas doma, kde si hraje; zájmové kroužky: zpívání, tancování (když nemůže hrát fotbal), zobcová flétna; má ochraňující a kladný vztah k sourozencům;*

Sára (5.B, 5. sten)

třídní učitelka:

výběr z dotazníkové nabídky slov: *plachost; nervozita; vyšší sebekontrola; pečlivost při vypracovávání úkolů; menší odolnost vůči psychické zátěži; velmi snaživá;*

volné ref.: *plachost a nervozita se většinou projevují v situaci, kdy chce Sára podat co nejlepší výkon, např. má-li vystupovat před celou třídou; nemívá silný strach; občas mívá pocit, že neuspěla, i když tomu tak není; sama sebe spíše podceňuje; velmi dobře se soustředí; nejlépe jí vyhovuje individuální způsob nebo práce ve dvojici; hodně čte; chování Sáry je téměř vždy klidné, jen výjimečně je hlučnější nebo živější - spíše v rámci hry nebo skupinové práce; mezi spolužáky je Sára všeobecně dost oblíbená: děvčata i chlapci usilují o kamarádství s ní;*

matka Sáry:

výběr z dotazníkové nabídky slov: *napětí; strach ze špatných známek; velmi snaživá.*

volné ref.: *napětí před testem, písemkou; běžný strach ze špatných známek (žádná hrůza); velmi snaživá při malování a manuálních pracích; navštěvuje keramický a taneční kroužek; doma maluje a tvoří; volný čas tráví hodně venku s dětmi nebo na PC; nemá sourozence;*

Alexander (5.B, 10. sten)

třídní učitelka:

výběr z dotazníkové nabídky slov: *vyšší sebekontrola; odkládání úkolů na poslední chvíli; málo kreativní; občas vyšší míra agresivity; odmouvání;*

volné ref.: *je schopen se na práci velmi dobře soustředit, ale často úmyslně odvádí svou pozornost; splnění úkolu pro něj není prvořadé; občas má sklony k hrubému chování vůči spolužákům, a to často zcela bezdůvodně; větší strach se nevyskytuje; nemá zájmový kroužek; většinu svého volného času tráví venku sportovními a herními aktivitami; má starší sestru, jejich vztah je „spíše dobrý“; chování Saši o přestávkách je „v rámci normy“, pokud je to možné (o velké přestávce), tak se věnuje sportovním a herním činnostem.“; mezi chlapci oblíben pro svoji inteligenci a fyzickou zdatnost; děvčata s ním kamarádí méně, „protože je občas pošťuchuje, dobírá si je“;*

matka Alexandra:

výběr z dotazníkové nabídky slov: - nic -

volné ref.: *větší strach se nevyskytuje; chodí na fotbal; má starší sestru, jejich vztah je „normální“;*

Reflexe průběhu aplikace PRVA provedené M. Malečkovou (2009:94-95):

neúzkostné děti:

Daniela „Při reflexi působila velice opatrným dojmem. Daniela se prostřednictvím reflexe „vrátila“ k rozvodu rodičů, který ji zcela evidentně dost trápil a stále trápí.“

Alexander „Během reflexe mluvil o smrti svého dědy (zemřel necelé 2 měsíce před reflexí). Sice neznám blíže jeho rodinu, nicméně jsem nabyla dojmu, že Saša měl ke svému dědovi velice blízký vztah.“

úzkostné děti:

Sára „Během reflexe mluvila z velké převahy o věcech příjemných (nová hra, nové domácí zvíře apod.). Nemluvila o ničem jinak zvláště negativním“.

Tomáš „Během reflexe si Tomáš vzpomněl na „průšvih“ ze třetí třídy, kdy si podepsal žákovskou tatínkovým jménem“.