

Literatura
A OSOB S TĚŽŠÍM SOMATICKÝM
POSTIŽENÍM. Praha, SPN 1989

- Anzieu, D.: Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent. PUF, Paris, 1956
 Bachelard, G.: La poétique de la rêverie. PUF, Paris, 1968
 Borecký, V.: Strukturální konstanty v psychoterapeutickém vztahu. MSR, 13, 1981, 1, 96–102
 Borecký, V.: Světy hraček. Mona, Praha, 1982
 Borecký, V.: Technika marionetového divadla (TMD). XI. psychol. dny, Olomouc, 1983
 Borecký, V.: Five centuries of Tarot. Brit. J. Projective Techniques, 1985, June, p. 9
 Borecký, V.: Diagnostika emocionálního vývoje. JP ČSPS, Č. Budějovice, 1986
 Buridnek, V.: Porozumění projektivní metodě. JP ČSPS, Č. Budějovice, 1985
 Caillois, R.: Les jeux et les hommes. Gallimard, Paris, 1958
 Durand, G.: L'imagination symbolique. PUF, Paris, 1964
 Durand, G.: Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Bordas, Paris, 1967
 Elkonin, D. B.: Psychológia hry. SPN, Bratislava, 1983
 Mucchielli, R.: Le jeu du monde et le test du village imaginaire. PUF, Paris, 1960
 Syřišťová, E.: Možnosti a meze psychoterapie schizofrenního onemocnění. Rozpravy ČSAV, Praha, 1965
 Syřišťová, E.: Normalita osobnosti. Avicenum, Praha, 1972
 Syřišťová, E.: Imaginární svět. Ml. fronta, Praha, 1974
 Syřišťová, E.: Zenonský syndrom. Příspěvek k psychologickému zkoumání schizofrenní psychózy. Čs. psychologie, 1976, 6, 485–494
 Syřišťová, E.: The creative explosion of the life-world in schizophrenia. Internat. Congr. Rep. Santiago de Compostela, 1988

Výuka herectví jako psychoterapeutická možnost

(u introvertovaných, výrazně schizoidních a postschizofrenních jedinců)

. I. Vyskočil, E. Vyskočilová

Pokusíme se v této stati zpřístupnit zkušenosti psychologa a učitele herectví a herecké improvizace (na lidové škole umění pro pracující) s těmi žáky, které by bylo možno označit jako *silně introvertované* nebo *výrazně schizoidní* a z nichž někteří prošli *schizofrenní atakou* a hospitalizací. Běží o jedince, kteří mají intenzivní potřebu sdělení, potřebu komunikovat, ale zveřejňování a adekvátní projevoování se v sociálních situacích (tedy v podstatě vlastně ono „herecké jednání“) jim působí nemalé potíže a problémy. Učím je tedy „herectví“ s tím, že dobře víme, oni i já, že herci v běžném, profesionálním slova smyslu nebudou, ani být nechtějí, ale přitom výuku bereme oboustranně s profesionálními nároky. Ovšem s profesionálními nároky modifikovanými podle jejich možností a potřeb.

Neučin ovšem převážně nebo jenom tyto žáky. Musím říci, že tvoří spíše výjimku z pravidla. V uplynulých deseti letech jsme jich učili patnáct. Zhruba dva až tři v každém ročníku. V nynějších čtyřech ročnících jich máme pět. Učím je dva až tři roky ve dvoučlenných skupinách jednu vyučovací hodinu (v některých případech dvě vyučovací hodiny) týdně. Mohou ovšem přijít podle potřeby na konzultace nebo se mohou účastnit výuky i s jinou skupinou, čehož často využívají. Tito žáci téměř všichni školu dokončují a mají velmi dobrou docházku.

Nebude snad bez zajímavosti konkretizovat zkušenosti našich „introvertů“ s běžným psychodramatem. Někteří na tento zážitek reagovali ostrou ironií jako na něco falešného, jako na „předvádění se“, na sebe pak jako na „trapné blbce“. Druzí za celou dobu nepřišli na to, co se na nich vlastně chce, proč by to měli dělat. Připadalo jim to „povrchní“ a sami se většinou cítili „trapně a nemohoucně“. Bylo pro ně takřka nemožné něco přehrávat. Tyto zkušenosti (a celá řada dalších) mluví pro to, že běžné psychodrama (nebo spíše to, co se za psychodrama považuje) není bez rizika použitelné u těchto typů osob. Zejména ne tehdy, když skupinu převážně tvoří lidé, kteří hojně a efektně produkují, předvádějí se, svou produkci a svým „duchem“ určují úroveň i atmosféru skupiny. Tato výtky není namířena proti psychodramatu, jen proti jeho vulgarizaci a profanaci. Neboť psychodrama — jako ostatně, jak se domnívám, každá psychoterapeutická praxe — má svůj smysl a účel, jen pokud je uměním. To znamená, že znovu a znovu klade nemalé nároky na kondici a tvořivost toho, kdo je dělá. Při každém tzv. rutinním nasazení kterékoli metody vystává nebezpečí její imitace a vytváření mystifikací.

Jako herci mi to ale přece jen nedá, abych k psychodramatu nepřipojil ještě pár poznámek. Právě vzhledem k těmto svým žákům a jejich zkušenostem a potřebám.

Psychodrama počítá především se spontánním hercem. Tedy s člověkem, který, má-li dostatečně silný vnitřní náboj, prožitek, tento také bez větších obtíží zveřejní, předvede, zahraje. Takto bezprostředně lze zahrát vlastně jen určitou událost, příběh. Zpřítomnit něco, co se stalo, nebo představu něčeho, co by se stát mohlo. Psychodramatu jde konec konců o zveřejnění a o poznání příběhu, události. Tedy, a proto o tom mluvíme, něčeho, co se už událo (třeba i představa nebo sen), co už má nějaký tvar, určitou ohraničenost a artikulovanost, i když možná matnou. Příběh je, říká Brecht, duší divadla. V tom smyslu je psychodrama klasickým divadlem. Ale co když někdo, protagonista hry, takový objektivizovaný příběh, který by ho náležitě provokoval a který by mohl zveřejnit hrou, tedy více méně reprodukovat, v podstatě nemá? Přítom je však nadmíru zneklidněn, je „inspirován“, dokonce trýzněn potřebou projevit se, sdělit se nějakým komunikativním jednáním, zveřejnit a prožít a nakonec ztvarovat vlastně tohle „neohraničené nic“.

To je velmi častá situace našich introvertů, výrazně schizoidních jedinců, nebo, jak je zdůrazněno v kapitolách E. Syřišťové, řady schizo-

frenních osob, jejichž základním problémem je najít hranici, tvar, osu, která by je držela pohromadě.

Jenže jak? Leckomu to připadne nesmyslné a nemožné. A většinou i protagonistovi. A podle toho se taky chová. Přitom to možné je. Dokonce i na jevišti a „herecky“. Je však třeba vědět, že nejde o reprodukci nějakého příběhu, ale o jeho tvorbu. O tvorbu skutečnosti — můžeme říci — „nenaturální“ a v jistém smyslu „umělecké“. Jde o vytvoření (a to je pro tyto bytosti podstatné) skutečnosti projevení se. Skutečnosti komunikace. Setkání. Dialogu. Nebo chcete-li „příběhu — projeviti se“. Příběhu, který tím, že se rozvíjí, že se stává a že je jako takový někým druhým vnímán, přijímán, spoluuskutečňován, teprve existuje. A to je úhelny kámen takového „divadla“ a „herectví“. Jistě někoho napadne, že není možný „nepředmětný“ herecký projev. Že protagonista musí něco dělat, nějak jednat, něco vyjadřovat, že nemůže hrát „nic“. Je tomu tak. Takový „příběh setkání“, pokud máme zkušenost (který je zároveň podstatný pro psycho-terapeutický vztah a psychoterapii jako takovou), může mít třeba charakter koláže, skládat se z jednotlivých fragmentů příběhů, z evokací, z variací, z všedních věcí a z refrénů. Ale tvorba takového příběhu, pokusné hledání, zkoušení a objevování jeho jednotlivých sekvencí, jeho artikulace, to může trvat dlouho. A vždycky je to spojeno s objevováním a osvojováním výrazových prostředků, s „procvičováním“ dovedností (pohybových a hlasových, percepčních a apercepčních), které samy jsou často klíčem k objevu toho základního, oč v lidské interakci jde. To ovšem už se týká soustavnější výuky a ne samotného psychodramatu.

Protože běžné psychodrama počítá s příběhem a s hraním jako s něčím samozřejmým a bezprostředním (co umí v podstatě každý a k čemu není potřeba speciální přípravy), stojí většinou otázky tvaru, ztvárnovacích prostředků a postupů, otázky dovedností a nároky na dovednosti mimo pozornost a možnosti psychodramatu. A proto se také při psychodramatických produkcích nejednou setkáváme s povrchností a s diletantstvím a s ochotnickým klíší. V „hereckém“ projevu i v celém chápání „divadla“ a „dramatické produkce“. Uvědomují si, že v psychodramatu nejde o uměleckou tvorbu. (I když estetické působení je neoddělitelnou — domívám se, že i terapeuticky neoddělitelnou — a podstatnou složkou každé dramatické produkce. Jenže tato povrchnost se týká samotné kvality komunikace. A v podstatě umožňuje ono „dělání divadla“.) Provokuje hereckou akci ne jako sdělování a přijímání, ale jako předvádění se. To bývá zase v úzké souvislosti s tím, co je chápáno jako spontaneita a jako produktivita. Každý psychodramatik je rád, když „mu to hraje“. A někdy se jen těžko ubrání jistému „principálskému komplexu“ a uspokojení. Uspokojení z „úspěchu“, který by pochopitelně měl být opakovan. Tak se může stát, že celá psychodramatická skupina, celá její produkce tu vlastně je pro psychodramatika. Jako jeho „ansámbli“. Taková skupina pak má své

„solisty“, kteří už vědí, co a jak mají hrát, aby hra plynula a měla „úspěch“. A pro nejednoho „solistu“ zahrát „spontánnost“ není žádný problém. Zahrát tak, že člověk žasne, jak je možné něco tak ochotnického nevidět a akceptovat. Tohle je zřejmě krajní případ. Tomu by se mělo psychodrama jako terapeutický proces zásadně vyhnout, protože v tom případě přestává mít terapeutickou hodnotu. Zároveň tato skutečnost upozorňuje, že by bylo k dobru věci, kdyby psychodramatik měl možnost erudované reflexe a sebereflexe řekneme i herce, dramatika.

Vratme se však k otázkám herecké výuky introvertovaných nebo výrazně schizoidních žáků. Je třeba říci, že při prvním setkání — při přijímání, výběrových zkouškách — a leckdy i dlouho během studia působí jako lidé herecky jen nepatrně, velmi málo nadaní, ve smyslu toho, co běžně jako herecké nadání imponuje. A v relaci k ostatním uchazečům a žákům rozhodně jsou „problematičtí“. Je téměř jisté, že na běžné studium herectví by přijati nebyli. Oni taky vesměs nepřicházejí s tím, že by se cítili být — byť potenciálně — talentovanými umělci, kteří jsou v podstatě „daní“, „hotoví“ a někteří školu potřebují více méně jen pro své profesionální zdokonalení. Naopak, jejich sebevědomí a projev v tomto směru jsou zanedbatelné, ba až příliš malé. Přicházejí s vědomím svého neumění a s potřebou se učit. Jak sami říkají, je to pro ně pokus, šance „předělat se“, „dodělat se“, „dát se dohromady“, „přijít tomu na kloub“. (Zeptal jsem se: „Čemu přijít na kloub?“ Odpověděl: „To se těžko řekne. Asi jak na to, aby si člověk mluvit vadil. Méně překážel. Nebo tak nějak, jestli mi rozumíte?“) Přicházejí tedy na uměleckou, hereckou školu ne tak ze zájmu „uměleckého“ (jako umělci se neberou vážně — podtrhuji to „vážně“ — protože jako umělci si připadají směšní, groteskní), jako spíše ze zájmu osobního. Přesněji z neosobního osobního zájmu. Zní to paradoxně, ale je to tak. Aby na sobě téměř neosobně pracovali. Už tímhle neosobním zaujetím „pro věc“, pro stálou nehotovost, problematiku a otevřenost, a přitom reflektující odstup vůči vlastní osobě jsou osobití a ponoukají k tomu, aby s nimi člověk pracoval. Stojí za to s nimi pracovat i přes jejich nápadné neumění. Přesněji: právě pro podstatnost jejich neumění. Pro jejich nemožnost nebo neschopnost najít mez a hotový tvar nebo styl života. Stojí za to s nimi spolupracovat. Protože oni sami mají výraznou potřebu „se sebou něco udělat“. Můžeme říci, že skrze potřebu „dotvořit se“, „dát se dohromady“, „něco se sebou udělat“ mají k sobě — a ke svému projevu — *autorský* vztah, ne tedy vztah jenom divácký. (Na tomto místě je třeba zdůraznit, že hovoříme o schizoidních jedincích nebo o některých incipientních schizofrenních osobách, nikoli o pacientech v akutních fázích choroby, kde evidentně tento nadhled schází.) A tímhle autorským — i diváckým — vztahem se výrazně liší od těch, kterým říkáme „spontánní herci“. Ti, jak už jsme řekli, jsou ve svém pocitu v podstatě „hotoví“.

A to je taky jeden z momentů, proč při přijímacích zkouškách a na začátku studia imponují „spontánní, přirození“ herci jako talentovanější než naši uchazeči nebo žáci introvertovaní. Oni prostě mají dovednosti, mají prostředky k tomu, aby se projeví. Jejich pocit, jejich prožitek nebo představa odpovídá zhruba jejich projevu. Obraz, který nám svým jednáním, svým hraním na jevišti zveřejňují, odpovídá tomu, co a jak jsme zvyklí vnímat jako „životní skutečnost“. Rozumí se: více méně odpovídá. Někdy to ani jako obraz, nápodobu nevnímáme. Nepůsobí to na nás ani jako snaha — byť nezdařená — o obraz. To může být dáno jak projevem „herce“, tak taky naším nezvykem, naší nezpůsobilostí takový projev jako obraz-nápodobu vnímat a chápat. Ale zůstaňme u toho, co obvykle imponuje jako „přirozený herecký talent“. Je to právě ona celková způsobilost co nejvíce se přiblížit svým projevem, svým jednáním (a prožíváním) tomu, co jsme běžně zvyklí vnímat a chápat jako určitou „životní skutečnost“. V základě „spontánního hereckého talentu“ je tedy schopnost *nápodoby*. Nebudeme teď uvažovat, zda a kdy vychází z vnitřku jakožto identifikace, nebo zda to je jen vnějšíková parodie.

Pro nás je podstatné, že vystačí s projevovými prostředky, které známe a ovládáme z „běžného života“. Jsou sice umocněné, ale zůstávají v podstatě stejné. Jsou to prostředky, které si ani jako prostředky komunikace neuvědomujeme, kterým jsme se mimochodem („přirozeně“) učili a naučili už tak dávno, že o tom nevíme a jako na učení se na to nepamatujeme. A ani nám proto nepřijde, že jsme se všem těmhle dovednostem naučili jen velmi částečně a povrchně, vzhledem k možnosti, které většinou máme.

Budeme-li se důkladněji zabývat kupříkladu naší motorikou, budeme možná překvapeni tím, kolik tady existuje možností umět a jak málo umíme. Málo a nedokonale.

Podobně je tomu s hlasovým projevem, s tvorbou hlasu, s dechem, s mluvním projevem, s gestikou rukou, s držením (a tvorbou držení) a s gestikou těla, prostě se všemi oblastmi projevu, s projevem jako takovým. A podobně rovnocenně je tomu i s prožitkem. Je třeba se naučit tvořit zvnitřku. Umět si s nimi hrát. Umět je tvořit, „denaturovat“. Jenže k takovému učení se jen těžko někdo dostává sám. Jen těžko se tomu může učít bez spolupráce s druhými, s učiteli, nebo s terapeutem.

Proč o tom mluvím? Protože ti, kterým říkáme „bezprostřední herci“, jsou k takovému reflektovanému učení se dovednostem, k takovému objevování a ověřování principů tvorby projevu (z počátku určitě, ale ten začátek může trvat hodně dlouho) i k takové hře vesměs laxní, nebo i odmítaví. Mnoho jim to nefká a mají za to, že to vlastně nepotřebují. Pochopitelně. Oni se učí nápodobou. Jím jejich prostředky pro jejich prožitky a jejich hraní stačí. Nepotřebují objevovat nějaké nové možnosti projevu. Chtějí hrát a opakovaným hraním se zdokonalovat v tom, co už umějí. (Nejrychleji se taky zdokonalují, když jim učitel říká, co mají dělat, a uka-

zuje, jak mají hrát, když je učí tím, že jim předehrává, předkládá hotovosti. „Přirození herci“ taky jen zřídka a obtížně dospívají k denaturaci a stylizaci, ke hře jakožto tvorbě obrazu.)

Oproti tomu introvertovaným, schizoidním a mnohým počínajícím schizofrenikům je tato cesta k projevu jakožto k „tvorbě“ vlastní. Ne že by o tom věděli. Ale jako vlastní ji objevují. Někdy po dlouhé době a velké dřině. Tak se téměř pravidelně stává, že herecký talent introvertovaných a schizoidních jedinců, jejich schopnost — a dovednost — artikulovaného, sdělného, výrazného a osobitého projevu, se začne projevovat až ke konci studia.

Ona větší nebo menší proměna, ke které po určité době studia u těchto jedinců dochází, jejich „otevření se“ nebo „nalezení se“, nalezení tvaru, ke kterému „prací na sobě“ dospívají, se ovšem netýká jenom jejich „hereckého“, jevištního projevu, nýbrž schopnosti projevu jako takové. Tím, že přišli — aspoň trochu — na určité principy, na to, jak svůj projev komponovat, stali se komponovanějšími. A nabyli schopnosti pracovat dál, experimentovat (experimentace je pro ně typická) a vynalézat. K onomu zlomu u nich dochází, když začnou sami sebe objevovat a pociťovat skutečně jako nástroj svého vyjádření a prožívání „zvnitřku“, když dojde k propojení jejich pocitů, prožitků a představ s jejich tělesným aparátem. A tak se sjednotí.

Jejich hlavní „herecký“ problém tkví v tom, že jejich projev neodpovídá pocitům, prožitkům a představám, které o svém projevu mají. A tedy jejich projev neodpovídá ani jejich potřebě projevu, ani jejich potřebě odezvy.

Vypadá to, aspoň z našeho hereckého hlediska, že neschopnost určitých lidí (jež v krajních případech hraničí s autismem) vyslovit se, otevřít se, vyjít ze sebe, zveřejňovat se více méně spontánně je jeden z důsledků neovládání „adekvátní řeči“ a prostředků výrazu. A že této „řeči“, těmto vyjadřovacím prostředkům, které nespočívají v samotných slovech, je možno se učit a naučit. Některým lidem pro jejich vyjádření prostě běžná „řeč“ nestačí. Proto musí poznat mnoho výjimek a naučit se mnoha výjimkám, na které v normálním hovoru, v normální komunikaci málokdy přijde řeč, aby byli schopni normálně promluvit za sebe. Máme-li to vyjádřit extrémně, někdo, aby měl gestiku rukou, která jemu i druhým něco říká, musí se naučit žonglovat, aby stál na nohou a mohl chodit plynule, se k tomu dostane přes salto a step. Jsou to lidé, kteří mají na komunikaci a na její plnost daleko větší nároky, než na jaké s běžnou výbavou stačí. Proto ve vlastním pocitu, ve vlastním prožitku i ve výrazu komunikují nedostatečně. A nejednou poruchově, chybně.

Zabývat se hlasovým a mluvním projevem našich introvertovaných žáků a jejich výukou v tomto směru, to by byla velice obsáhlá a pro neškolené asi těžko srozumitelná kapitola. Ale zmiňuji se o tom v téhle souvislosti proto, že tito žáci vesměs chápou potřebu „vyslovit se“ doslovně.

Jako „najít plně odpovídající slovo“, jako by chápali slovo jen — nebo převážně — verbálně, „literárně“. Když se chtějí vyjádřit, přestávají přitom adekvátně jednat. Při jejich snaze „najít ta správná slova“, kdy se do slov a do řeči, do mluvení zamotávají, jim evidentně „vynechává“ jejich schopnost dotvářet svůj projev gestikou a mimikou. Jejich gestika a celkové jednání nenapomáhá a neodpovídá jejich sdělování a dokonce velmi často je s ním v rozporu. Opět, řečeno extrémně, někdy se pokoušejí najít, vyslovit a tím uskutečnit jako slovo nebo slova to, co by v určitém kontextu měli třeba „zatančit“. Nejednou při jejich výuce člověku napadne Chestertonova povídka „Pozoruhodné chování páně profesorovo“ z „Klubu podivných živností“. Jenže pro zveřejňování a sdělování je nejpodstatnější složkou právě onen proces sdělování, který je prožíván a chápán jako významný, sdělný tvar. Múzický tvar, kompozice mnoha složek, z nichž velmi podstatnou složkou, právě pokud jde o vyjádření onoho „vnitřku“, je složka kinestetická. Proto je třeba učit žáky, kterým se jejich pocity a představy zúžily, „smrskly“ do slov, která neznají a na která nemohou přijít, tyto prožitkové obsahy „rozprostraňovat“, vytvářet a sledovat, přijímat jako konkrétní proces sdělování.

Výuka herectví, pokud vím, je nevyužitá, jedinečná možnost, jak společně se žáky sledovat, zkoumat procesy tvorby komunikativního chování na různých příkladech, modelech, jak poznávat a osvojovat si „výjimečnosti“ výrazových prostředků a výrazové prostředky jako dovednosti s velkým spektrem. Tato výuka (nebo terapie) umožňuje proces, v němž jako by šlo především o možnosti projevu jako takové a ne o osobu žáka nebo nemocného. A tato objektivace projevu introvertovaným a schizoidním jedincům velice vyhovuje. Přímou si oddechnou, když se přesvědčí, že jde o „práci“, a ne o jejich osobu. Že jejich produkce je brána a posuzována jako jejich „umění“ (nebo „neumění“) a jako jejich autonomní tvorba, ne jako interpretace a zkoumání jich samých, jejich nitra. V tom jsou podstatně rozdílní od neurotiků. Tenhle odstup, tenhle neosobní vztah odpovídá jejich autorskému přístupu a potenciálu.

To také klade zvláštní nároky na způsob vedení jejich výuky (terapie) a na vyučujícího (terapeuta). Na jeho partnerskou účast. A na jeho trpělivost, tedy důvěru. Protože taková výuka je, jak už bylo řečeno, dlouho bez uspokojujících výsledků. Bez výsledků, které by bylo možno považovat za „úspěch“. A ten každý učitel — i žák — potřebuje ke svému „potvrzení“. Ke svému sebevědomí.

Někdy totiž, dříve nebo později, se učitel neudrží, a když žákovi něco nejde, žákovi sám předvede, jak to má být. Vyřeší úkol za žáka, předloží žákovi „správný výsledek“ a předpokládá, že ho žák přijme za svůj, že ho patřičně zopakuje, napodobí a že bude moci „jít dál“. Mít úkol za splněný a žáka za „naučeného“, „umějícího“. Tím učitel pomohl ani ne tak žákovi, jako sobě, učitel. Ukázal sobě i žákovi, že umí, zná, ví. (Řečeno

s tvarovými psychology, učitel nevydržel napětí „otevřeného tvaru“, podlehl, aniž si to uvědomil, „efektu Z“.)

Pro výuku „přirozených“ herců je takový způsob intervence učitele běžný a dalo by se říci produktivní. Při výuce introvertovaných a schizoidních je to však základní selhání. Blokování, diskvalifikace žáka. Nejednou příčina i dalších neúspěchů, ztráty jeho důvěry (sebedůvěry) a schopnosti spolupracovat vůbec.

Učitel tím, že předloží, že sám udělá „správné řešení“, znemožní žákovi to, na čem pracoval, dokončit. Žák není schopen to, na čem pracoval, „úspěšně“, s pocitem úlevy a uspokojení završit tím, že spontánně přijme, podle svých schopností napodobí to, co udělal učitel. Jako divák ano. Jako divák s učitelem bude souhlasit, bude možná k učiteli vzhlížet s obdivem, jaký je pašák, jak umí, bude učiteli třeba i vyznávat lásku nebo tleskat. Ale on sám je tím „podtržen“ jako autor a znehodnocen jako spoluhrač. „Správné řešení“, pokud na ně sám nepříjde, pokud se k němu sám nedostane, prostě nemůže pouhým „diváckým“ poznáním a „hereckým“ napodobením přijmout za své. Ale nejde jen o jedno „správné řešení“, které bylo blokováno, jde především o znehodnocení procesu hledání. O vyvolání, posílení jeho zážitku vlastní nemohoucnosti a bezmocnosti.

Učitel nesmí proces zakončit podle své potřeby tím, že udělá „správné řešení“. Má-li skutečně učit, musí z toho, co žák dělá, poznávat cesty, které vedou k onomu předpokládanému „správnému řešení“. A případně na ně žáka navádět. Ať už slovní pobídkou, nebo, a to nejspíše, vlastním hereckým jednáním. Hereckým jednáním, kterým hledá a zkouší, ověřuje — i pro sebe a právě pro sebe — takové možnosti. Zkoušení, zkoumání, které proces neuzavírá, ale naopak otevírá a prohlubuje, zproduktivňuje (nebo taky ne, ale to musí učitel i žák společně poznat), to žák přijme s užitekem, to mu pomáhá. Zkrátka učitel se může a musí projevovat jako spoluhrající „divák“, který vidí možnosti a kterého vzrušují možnosti žáka, nebo jako tápající, zkoušející a neumějící — vzhledem k řešení — „herec“. Ne však jako „herec umějící“ a hlavně ne jako „autor vědoucí“. Chytrý, a tím autoritativní. Řekl jsem, že se tak může, musí a nesmí projevovat. To není přesné. A mohlo by to být dokonce zavádějící. Má-li být situace výjimky autentická, a to je nezbytná podmínka, nejde o to, aby se učitel projevoval jako účastný a spoluhrající divák, ale aby takovým divákem skutečně byl. A to, být skutečně vůči žákovi takovým divákem — a také zkoušejícím, neumějícím hercem a nevědoucím autorem — se musí učitel sám učit. Právě tohle učení a umění je podle mé zkušenosti největším orůškem a uměním na celé té věci. To je předpokladem učení se a umění.

Umět být divákem znamená vidět a sledovat žakovy možnosti, žakovu situaci. To žádný učitel — a nejspíš ani žádný psychoerapeut vůči pacientovi — sám od sebe nedovede. K tomu se musí přivádět a cvičit. Sám

od sebe totiž na žákovi vidí a sleduje své možnosti a žákovy nemožnosti. Nemožnosti nedokáže nikdo delší dobu — a hlavně ne s účastí a s partnerským zaujetím — sledovat. Jenže žákovy možnosti musí učitel nejprve z žákova jednání a pro žákovo jednání objevit. Objevit žákovy možnosti umění může jen ten, kdo sám umí. Kdo umí i neumět. Protože jde o možnosti projevu a o sledování projevu i o předjímání projevu.

Když se učitelí podaří objevovat a sledovat žákovy možnosti, přestane jít o nějaké „správné řešení“ jako o „úspěch“, přestane to, co žák dělá — jeho tápání a hledání — být zdlouhavé, nemožné, nesmyslné. Když se učitelí daří objevovat a sledovat žákovy možnosti, tím teprve je navázána spolupráce, tím je otevřen a zdůrazněn proces. Proces učení, proces hledání i proces jako tvar. A když žák dojde k výsledku, ke „správnému řešení“, bývá zpravidla jiné než to, které učitel jako správné u sebe předpokládal. Třeba jen v maličkosti jiné. Ale podstatně jiné v čase a ve smyslu.

Člověk jako učitel asi pro žáka vůbec nejvíc může udělat v tom účastněm, zaujetém a předjímajícím sledování, vnímání. Tedy asi v tom, kdy pro žáka ve smyslu oné konvenčně učitelské aktivity „nic nedělá“. Jeden žák mi řekl: „Vždycky, když jsem se na vás podíval a viděl jsem, s jakou pozorností a s jakým zaujetím sledujete, co dělám, řekl jsem si, že to snad nemůže být tak nemožné, jak mi to připadá, a tím mě to taky začalo zajímat a bavit a začalo se mi to snad i dařit. Ale bez toho bych dál rozhodně nemohl. Tak mi to připadalo strašně nemožné a nesmyslné.“

Počáteční fáze učení jsou někdy skutečně velice dlouhé. Ty fáze zmatku a tápání, kdy z toho nic není. Jen ten zmatek a tápání a pocit trapnosti a marnosti. Někdy trvají rok, dva, někdy i déle. V podstatě je nelze, má-li učení mít skutečný smysl a úspěch, nějak zkracovat. V těchto fázích žák zejména potřebuje učitelovu pomoc. Při dodání důvěry a sebedůvěry, trpělivosti, v potvrzení toho, že to má smysl a význam. A takovou pomoc je možné poskytnout jedině jednáním, bytím s někým a při někom. V dalších fázích, když se už žák naučí umět, kdy objeví a ověří si principy, to pak jde kupředu rychle. Skoky. To je normální průběh učení, osvojování si dovedností. Pak už učitele nepotřebuje.

Psychoterapie u endogenních depresí

E. Syříštová

Psychoterapie u psychóz neschizofrenního okruhu má podle většiny autorů převážně charakter resocializace nemocných, jež se doporučuje někdy v průběhu, jindy po skončení biologické léčby, podle hloubky psychózy. Psychologická přístupnost je tu výrazně menší než u schizofrenního onemocnění.

Rovněž odborná literatura věnovaná psychoterapii jiných psychóz je zatím velmi sporadická. V posledních letech se objevila ojedinelá rozsáhlejší průkopnická díla věnovaná významu psychoterapie především u tzv. afektivních psychóz, zejména u endogenních depresí, na prvním místě pak periodické unipolární melancholie. Nejznámější monografie na toto téma jsou díla Keriňského, Tellenbacha a Kielholtze. Přínosné jsou i menší stati Sokolovské, Dąbrowského, Frankla aj. Z uvedených prací vyplývá, že předpokládaná primární somatogeneze ponechává ještě dostatečný prostor pro psychologickou patoplastiku nemoci, a tím i prostor pro aplikaci aspoň podpůrné psychoterapie. Upozorňuje se na „spouštěcí roli“ psychologických faktorů.

Speciální obtíže při psychoterapii endogenních depresí jsou spojeny především s faktem, že *toto onemocnění v podstatě anuluje samotné základní předpoklady realizace psychoterapie*. Nemocný postrádá jakoukoli naději a důvěru ve zlepšení svého stavu a v řadě případů má hlubokou averzi k životu a skrytou, ale výraznou, a někdy nutkavou tendenci se ho zbavit. Tváří v tvář této absolutní beznaději a apatii ke všemu se opakovaně utvrzujeme v nežádoucím pocitu, že tu není takřka žádné místo pro „injekci“ naděje a psychoterapeutické ovlivnění.

Značné obtíže při navázání kontaktu se mohou stát *zdrojem řady nebezpečných chyb v jednání terapeuta* s nemocnými ve smyslu buď rezignace na psychologickou podporu, nebo v nevhodném formálním povzbuzování, jako „vzmužte se trochu“, „musíte se přece vzchopit“ (což není vůbec závislé na vůli nemocných). Takový přístup může jen utvrdit nebo prohloubit bezmoc a zoufalství pacienta a dovést ho někdy až k suicidálnímu pokusu. Normální rozmluva s nemocným je takřka nemožná. Pacient neodpovídá nebo odpovídá jednoslabičně, je apatický, abulický nebo anxiózní, nekoncentruje se, není schopen popsat své obtíže. *Není vhodné vyšetřovat pacienta nebo s ním navazovat kontakt zejména v ranních hodinách, kdy se cítí nejhůře* a utvrzuje se jen ve své nemožnosti, ale spíše v odpolední nebo ještě spíše večerní době, kdy nemocnému usnadníme, aby dokázal odpovědět aspoň na jednoduché otázky a aby v kontaktu s námi aspoň trochu uspěl. Je třeba, aby byl opakovaně podporován v pocitu, že není se svým zoufalstvím sám, že je někdo s ním, že deprese, která ho nyní