

*Psychoterapia***Odkiaľ sa berie imaginácia? K vývinovým aspektom imaginácie vo vzťahu ku katatýmne imaginatívnej psychoterapii**

E. D. Uhrová

Where does imagination come from? Developmental aspects of imagination in relation to guided psychotherapy affective imagery**Súhrn**

V príspevku sa zaoberáme otázkou vzniku predstáv – spomienkových aj fantazijných – z vývinového hľadiska. Diskutujeme o Freudovom predpoklade existencie halucinatórneho uspokojenia potrieb, Piagetovom koncepte vývinu, kde je z hľadiska našej témy dôležitým predovšetkým senzomotorické štádium, pričom jeho závery konfrontujeme aj s novšími výskumami v tejto oblasti. Pohľad doplníme Sternovou teóriou intersubjektívneho Self, ktorý stavia do centra procesy interakcie medzi dieťaťom a jeho prostredím. V závere formulujeme spojitosti medzi problematikou vzniku predstáv a ich využitím v psychoterapeutickej metóde katatýmne imaginatívnej psychoterapie (lit. 21).

Kľúčové slová: halucinatórne uspokojenie potrieb, Piagetov koncept senzomotorického štádia, oddialená nápodoba, symbolická hra, symbolická funkcia, intersubjektívne Self (Stern), „schéma spolubytia“, nevedomé predstavy, katatýmne imaginatívna psychoterapia

Summary

The study deals with the problem of the image origin – both memorial and fantasy – from the developmental point of view. Presented study discuss Freud's hypothesis of imaginary need satisfaction, the Piaget's concept of development (predominantly sensorimotor stage), with conclusions being confronted with recent research results. The view is accompanied with Stern's theory of intersubjective Self, stressing the interactions between a child and environment. In summary we formulate the associations between the problem of image origin and their application in guided affective imagery (Ref. 21).

Key words: imaginary need satisfaction, Piaget's concept of sensorimotor stage, delayed imitation, symbolic play, symbolic function, intersubjective Self (Stern), „scheme-of-being-with“, unaware images, katathym imaginative therapy, guided affective imagery

Skutočnosť, že máme k dispozícii obrazy našej predstavi-
vosti, vnímame ako „samozrejmosť“. Pričom, hoci hovoríme
o „obrazoch“, máme na mysli aj predstavy spojené s inými

zmyslovými modalitami – sluchové, hmatové predstavy, ale
aj predstavy voní, chutí, či telesných pocitov (napr. tepla,
chladu, pohybu . . .). Otázkou však je, či môžeme predpokla-
dať existenciu predstáv už u malého dieťaťa, u dojčťa alebo
hádam prichádzame s touto schopnosťou na svet?

Sú to otázky, na ktoré, ak chceme hovoriť o využití ima-
ginácie v psychoterapii (v našom prípade konkrétne v me-
tóde katatýmne-imaginatívnej terapie), je potrebné hľadať

Katedra psychológie FFUK, Bratislava

Adresa: PhDr. E.D. Uhrová, PhD., Lazaretská 11, 811 08 Brati-
slava 1, Slovakia

e-mail: d.uhrova@stonline.sk

odpovede. Ako je to časté, pokiaľ pristupujeme k človeku z hlbínne psychologického, dynamického pohľadu, musíme sa pozrieť, ako sa s touto otázkou vysporiadaval Freud.

Freud (1937) v podstate predpokladal existenciu predstáv už v najranejšom detstve, keď hovoril o možnosti halucinatórneho uspokojenia potrieb u dieťaťa (čo v podstate predstavuje, ako poukazuje Dornes (1996), psychoanalytický model raného myslenia a predstavivosti). O čo v tomto modeli ide? Dojča má určité uspokojujúce zážitky s materským prsníkom. V stavoch zvyšujúceho sa pudového napätia aktivuje pamäťové stopy týchto uspokojujúcich zážitkov, čím ich privádza k halucinatórnej jasnosti. Potreba okamžitého uspokojenia potreby, ktorá sa objavila, vedie k halucinatórnemu obsadeniu pamäťových stôp skúsenosti z predchádzajúceho uspokojenia. Keď však z vonkajšieho sveta nepríde žiadna pomoc vedúca k reálnemu uspokojeniu potreby, halucinácia sa „zrúti“. Práve takéto frustrácie a neuspokojujúce zážitky nútia dojča „vziať na vedomie“ realitu. Znamená to, že na to, aby sa dieťa obrátilo k realite, je nevyhnutná frustrácia a zlyhanie. Ak by neprišlo k frustrácii a pudové napätie dieťaťa by bolo vždy včas odstránené primeraným uspokojením prichádzajúcim z vonkajšieho sveta, tak by dieťa vlastne ani, ako hovorí Dornes (1996), nemalo dôvod, motív obrátiť sa k vonkajšej realite.

Viaceri autori (Piaget, 1970; Dornes, 1996; Holt, 1967; Wolff a Annin (v Holt, 1967)) považujú model halucinatórneho uspokojenia potrieb za neutržateľný v oboch predpokladoch: a to tak v predpoklade, že neprítomný objekt, resp. situácia predchádzajúceho uspokojenia potreby, ktorú dieťa zažilo, by mohli byť halucinované, ako aj v predpoklade, že frustrácia je rozhodujúcim faktorom pre obrátenie sa dieťaťa smerom k realite.

Vychádzajúc z Piagetovho (1970, 1997) konceptu vývinu, ako aj výskumov „baby-watchers“, predovšetkým Stern (1992) je zrejme, že, ako uvedieme ďalej, nemožno u dieťaťa pred 18 mesiacom jeho veku uvažovať o prítomnosti predstáv, ich voľného evokovania, čo súvisí s vývinom symbolickej funkcie. Jej objavenie sa závisí od maturácie mozgových štruktúr pre ňu nevyhnutných. Do 18. mesiaca môžeme uvažovať o senzomotorickom sprítomňovaní si objektov prostredníctvom konania. Napr. prázdne uchopovanie alebo cicanie môžu byť podľa Dornesa (ibid) príkladmi konania, ktoré sú hádam opakovaním konania spojeného s aktuálne neprítomným objektom. Môžeme tu však hovoriť len o prípadnej aktualizácii potreby, ale rozhodne nie o halucinatórnom sprítomnení neprítomného objektu alebo situácie alebo o fantazijnom uspokojení potreby.

Postulovanie obrátenia sa dieťaťa k realite ako následku frustrácie a neuspokojenia potrieb považuje Dornes (ibid) za problematické už len z toho dôvodu, že dieťa nemusí byť k vnímaniu reality špeciálne motivované. Vnímanie súvisí s perцепčnými schopnosťami dieťaťa, s ktorými prichádza na svet, ktoré samozrejme využíva a ktoré sa ďalej zdokonaľujú opäť aj na základe zrenia jeho nervovej sústavy. Realitu dieťa vníma neustále a zvlášť vtedy, keď nie je prítomné napätie v pudovej oblasti. Ani Holt (1967) nepovažuje za pravdepodobné, že by obrátenie sa dieťaťa k realite bolo ná-

sledkom frustrácie. V takýchto situáciách je pravdepodobná skôr regresia ako progresia. Aj keby bola možná modifikácia, v ktorej by halucinácia nebola predchodcom vnímania reality, ale regresiou navodenou frustrujúcim kontaktom s realitou, nie je podľa Dornesa tento koncept udržateľný. Uvádza, že v takomto prípade by halucinácia viedla k odvráteniu sa od reality (čo je pre ňu charakteristickým znakom v takýchto situáciách). Prišlo by tu k slovu nie priblíženie sa k realite, ale inhibícia kontaktu s ňou.

Kedy teda môžeme uvažovať o objavení sa schopnosti vytvárať predstavy a zvlášť fantazijné predstavy? Čo je nevyhnutné pre ich objavenie sa? A čo im predchádza? Tak ako mnohí ďalší autori aj my sa tu obrátíme najprv k Piagetovej (1970, 1997) teórii kognitívneho vývinu, ktorá vytvára dobrý rámec pre hľadanie odpovedí na naše otázky.

Obdobie prvých 18 mesiacov života dieťaťa nazýva Piaget obdobia senzomotorickým. V tomto období je pre kontakt dieťaťa s vonkajším svetom a aj cez tento kontakt pre rozvoj jeho psychiky rozhodujúce senzorické vnímanie a motorika.

Východiskový bod môžeme vidieť v reflexoch, pričom však nejde o jednoduché izolované odozvy na podnety. Reflexy umožňujú to, čo Piaget a Inhelderová (1997) nazývajú „reflexné cvičenie“, t.j. spevňovanie reflexného konania funkčným cvičením (1997, s. 14), ktoré vedie ku konsolidácii konania. Reflex nie je len automatizmom, ale predstavuje základ pre neskoršie vytvorenie prvých elementárnych foriem zvykov. Ich utváranie sa viaže už k druhému štádiu senzomotorického obdobia (2.–3. mesiac). Ide o celostnú senzomotorickú schému, v ktorej nie sú rozlíšené prostriedky a ciele. Vznikajú asimiláciou nových elementov do starších reflexných schém.

Tretia úroveň (3.–6. mesiac) súvisí so začínajúcou sa koordináciou zraku a hmatu a so „sekundárnou kruhovou reakciou“ (Baldwin, v Piaget, 1970), čo znamená formu zvykov viazaných na vonkajšie predmety, keď sú do pôvodnej schémy správania sa asimilované nové potreby vzniknuté na základe predchádzajúceho správania sa dieťaťa. Pre úplnosť je potrebné spomenúť, že „primárna kruhová reakcia“ sa viaže na elementárne zvyky, keď sa týka vlastného tela dieťaťa.

Štvrtá úroveň (8.–10. mesiac) je charakterizovaná koordináciou prostriedkov a cieľov, pričom prostriedky dosahovania cieľa sú vyberané z už známych asimilačných schém.

V piatom štádiu (11.–12. mesiac) má dieťa k dispozícii dostatok schém, ktoré umožňujú porovnávanie a prichádza tu okamih, keď začína byť pre dieťa zaujímavá novosť podnetov. Objavuje sa tu „terciárna kruhová reakcia“, ktorá znamená reprodukciu nového faktu sprevádzanú aktívnym experimentovaním, čo vedie k objaveniu nových možností. Dôležité je, aby mal nový fakt určitý stupeň podobnosti so starými schémami a súčasne bol však dostatočne nový, aby dieťa zaujal. Schémy sú už diferencované ako prostriedky a ciele, pričom dieťa už nevyužíva v nových situáciách len známe prostriedky.

Šiesta úroveň (12.–18. mesiac) je vo vzťahu k našej téme – teda k otázke, keď sa objavuje predstava – rozhodujúca, ale samozrejme pripravená všetkými predchádzajúcimi úrov-

ňami senzomotorického obdobia. Dieťa sa stáva schopným nájsť nové prostriedky nielen vonkajším materiálnym tápaním, ale zvnútornejšími kombináciami, ktoré vedú k náhlemu porozumeniu. Ilustratívny je tu známy Piagetov príklad s dieťaťom, ktoré sa zavretú krabičku, v ktorej je schovaná kocka, najprv snaží otvoriť materiálnym tápaním (čo zodpovedá 5. štádiu), po neúspechu náhle znehybnie, niekedy aj so sprievodnými motorickými prejavmi, napr. otvára a zatvára ruku, akoby motoricky napodobovalo výsledok, ktorý má dosiahnuť, na čo rýchle zasunie prst do krabičky a otvorí ju (Piaget a Inhelderová, 1997). Znamená to, že sa zrejme začína objavovať vnútorná predstava, resp. jej rudimenty. Dieťa začína byť schopné napodobniť predlohu, ktorú už bezprostredne nevníma. Súčasne sa objavuje symbolická hra, i keď v jednoduchšej podobe (napr. dieťa predstiera, že spí).

Čo teda považuje Piaget za rozhodujúce pre vytvorenie vnútornej predstavy? Vyššie spomenutá oddialená nápodoba je podľa neho veľmi dôležitým predstupňom symbolickej funkcie, v ktorej ide o schopnosť predstaviť si niečo prostredníctvom niečoho iného (teda predstaviť si označované prostredníctvom niečoho, čo označuje). Pritom oddialená nápodoba nevyplýva, nevzniká z predstavy, ale naopak, predstavy, vnútorné obrazy vznikajú na základe oddialenej nápodoby. Predstava, ako uvádzajú Piaget a Inhelderová (1997), teda nevzniká z vonkajších predlôh, ktoré by boli prenesené do vedomia, ale akt materiálneho znázornenia (napr. pohybu krídel letiaceho vtáka) prechádza do aktu vnútorného znázornenia v mysli. Obrazná predstava sa stáva potom nielen oddialenou, ale aj zvnútornenou, stáva sa vnútorným obrysom vonkajšieho konania. Na rozdiel od Piageta, ktorý datuje objavenie sa oddialenej nápodoby do 18. mesiaca života dieťaťa, novšie výskumy hovoria o jej skoršom objavení sa, v približne 14. mesiaci (Maltzoff, v Dornes, 2001). Znamená to, že symbolická funkcia by sa mala objaviť skôr, ako uvádza Piaget.

Oddialenou nápodobou vysvetľuje Piaget aj vznik prvých symbolov v detských hrách, ktoré považuje vždy za individuálne. Symbolická hra, ktorú označuje za vrchol detskej hry, je ďalším dôležitým medzníkom pri utváraní vnútornej predstavy. Jej základnou charakteristikou je správanie sa „ako keby“, ktoré sa môže vzťahovať buď na dieťa samo alebo na vonkajší objekt/objekty. Hra premieňa skutočnosť, v ktorej žije dieťa tým, že ju asimiluje potrebám Ja dieťaťa. Je to prostriedok vlastného vyjadrenia sa dieťaťa, ktorému veľmi dobre slúži práve systém symbolov v symbolickej hre. V novších výskumoch (Dornes, 2001) sa ukázalo, že symbolická hra vzťahujúca sa na subjekt sa objavuje skôr (približne v 12.–13. mesiaci) ako symbolická hra vzťahujúca sa na vonkajšie objekty (15.–18. mesiac). Navyše sa ako dôležitá pre vznik fantazijských predstáv uvádza schopnosť prepojenia viacerých (prajajmenšom dvoch) sekvencií do celku, ktorá sa datuje približne do 18.–20. mesiaca. Ak však považujeme vznik takýchto sekvencií za predpoklad vzniku fantázie, potom nemôžeme zrejme hovoriť o posúvaní objavenia sa fantázie do skoršieho veku.

Na tomto mieste si dovoľíme vo vzťahu k našej téme – využitie imaginácie ako nosného prvku v psychoterapeutickej metóde (v našom prípade metóde katatýmne-imaginatívnej terapie) krátku poznámku vzťahujúcu sa práve na možnosť vzniku sekvencií predstáv, neskôr priam dejových línií, ktoré sa odvíjajú v imagináciách našich klientov/pacientov. Čiže zaujíma nás, kedy sa predstava ako vnútorný „obraz“ aktuálne neprítomného javu vo vývine objavuje a kedy, ako aj za akých vývinových podmienok môžeme uvažovať už o objavení sa kinetických, transformačných predstáv. Je tu však ďalšia súvzťažná téma a síce téma symbolizácie, teda objavenia sa a rozvinutia symbolickej funkcie. Dôležitým je tu teda jednak vznik voľne vyvolateľných vnútorných obrazov, ich „radenie“ do sekvencie a ďalej, práve vo vzťahu k využitiu imaginácie v psychoterapii, ich vybavenie psychickým významom. Ako hovorí Schnell (1998), v poslednom spomenutom bode ide o tvorbu symbolov, ako aj o použitie symbolov.

Ako sme už povedali, na konci senzomotorického obdobia sa objavuje schopnosť predstavy, ktorá je popri reči a symbolickom geste základom semiotickej, resp. symbolickej funkcie. Piaget tu uprednostňuje termín „semiotická funkcia“, s poukázaním na rozlišovanie „symbolov“ a „znakov“ zo strany lingvistov. Semiotická funkcia v tomto období podľa neho vytvára dva druhy nástrojov:

- Symboly, ktoré sú na začiatku (v oddialenej nápodobe aj v symbolickej hre) príkladom individuálnej tvorivosti dieťaťa súvisiacej aj s „egocentrizmom“ tohto vývinového obdobia. Hra premieňa skutočnosť a asimiluje ju potrebám Ja.
- Znaky, ktoré získava dieťa na základe nápodoby a učenia, čím predstavujú v podstate akomodáciu dieťaťa vonkajším „predlohám“ (charakteristickým je tu osvojovanie si jazyka).

Dieťa preberá jazyk predsa len v určitých hotových formách a na vyjadrenie svojich zážitkov potrebuje mať k dispozícii aj iný prostriedok, ako jazykové vyjadrenie, ktorý mu poskytuje práve systém symbolov v hre. Piaget a Inhelderová (1997) v tejto súvislosti zdôrazňujú dôležitosť symbolov a ich použitia v symbolickej hre vo vzťahu k možnému vyjadreniu obsahov, ktoré pre dieťa nie sú vyjadriteľné jazykovými prostriedkami. Toto konštatovanie sa nám zdá veľmi dôležité práve vo vzťahu k terapeutickému využitiu predstáv dieťaťom realizovaných cez (individuálne) symboly práve v symbolickej hre. Nevyjadriteľné, často nevedomé dostáva takto možnosť vyjadrenia. Uvedení autori spájajú na tomto mieste symboliku hry so symbolikou sna, v ktorom sa aj snívajúci, podľa ich názoru, nachádza v situácii symbolickej asimilácie (ktorú dieťa v hre aktívne vyhľadáva pre ňu samú).

Piagetove závery pochopiteľne vyvolali aj rad ďalších výskumov (Baillargeon, Cliftonová, Diamond, Mandlerová), ktoré overovali otázku času, kedy možno očakávať u dieťaťa objavenie sa predstáv, ako aj predpokladov ich vzniku. Ich zistenia sumarizuje Dornes (2001). Výsledky poukazujú na to, že už dieťa vo veku 3,5–6 mesiacov prajajmenšom na pár sekúnd (čas sa samozrejme postupujúcimi mesiacmi predl-

žuje) verí v ďalšiu existenciu objektu, ktorý sa stratí z jeho pohľadu, teda nevníma ho už bezprostredne. Znamenalo by to posun objavenia sa predstáv do nižšieho veku dieťaťa, ako predpokladal Piaget. Ako príklad by tu mohli slúžiť aj skúsenosti všedného dňa, keď dieťa napr. reaguje očakávaním napr. na zvuk krokov matky. Otázkou tu však je, či ide o evokovanie obrazovej reprezentácie alebo o, aj Piagetom zaznamenané, podmienené vyvolanie rudimentov predstavy. Znamená to, že na to, aby sa tieto rudimenty objavili, je nevyhnutná prítomnosť atribútu predstavovaného objektu (môže to byť aj zvuk krokov matky).

Aj Piagetom postulovaná závislosť vzniku predstavy objektu od činnosti dieťaťa, čo sa viaže aj s vnímaním stálosti objektu, sa stala predmetom overovania. Piaget sformuloval svoju tézu na základe viacerých experimentov. Jedným z najznámejších je sledovanie dieťaťa pri úlohe hľadania predmetu, ktorý bol pred jeho očami najprv schovaný pod pokrývkou A (naľavo od dieťaťa), kde ho niekoľkokrát úspešne našlo. Následne bol predmet schovaný pred jeho očami pod pokrývkou B (napravo od dieťaťa) a dieťa, napriek tomu, že zmenu mohlo pozorovať, predsa hľadalo predmet tam, kde bolo úspešne správanie sa viazané na hľadanie predmetu, teda pod pokrývkou A, Piaget usúdil, že vizuálne vnímanie (predmet skrytý pod pokrývkou B) sa nemohlo vyrovnáť spôsobu konania (nájdanie predmetu pod pokrývkou A). Objekt tu teda ešte nie je stály, je časťou činnosti dieťaťa. Stálym, čo umožňuje aj vznik predstavy niečoho, čo nie je prítomné, sa stáva až po prvom roku života. Diamond (in Dornes, 2001) spochybnil platnosť týchto výsledkov pri opakovaní uvedeného pokusu tým, že poukázal na dôležitosť časového oddialenia hľadania skrytého predmetu. To znamená, že podľa jeho výsledkov, pokiaľ je hľadanie bezprostredné, dieťa hľadá predmet správne už v 8. mesiaci. Znamená to, že okamžité správne hľadanie naznačuje, že reprezentácia zmiznutého objektu nezávisí len od činnosti. Prínajmenšom na kratučký čas (rádovo sekundy), ktorý sa samozrejme vekom dieťaťa predlžuje, reprezentácia predmetu môže byť vytvorená aj vďaka vnímaniu. Znamenalo by to jednak vekový posun vytvárania prínajmenšom rudimentov predstáv, a to aj na základe postupujúcej objektovej stálosti, ako aj ich nie výlučne na činnosť viazaný vznik.

Pozoruhodným je v tejto súvislosti aj príspevok Mandlerovej (in Dornes, 2001), ktorá kritizuje Piagetovu tézu o vzniku predstáv na základe zvnútorňovania správania, keď hovorí, že predmety, ktoré dieťa obklopujú, nie sú od útleho detstva len objektmi jeho činnosti, ale majú aj „vzývavý charakter“ a vedú ku „kontemplatívne mu zaobchádzaniu s nimi“ (s. 113), teda stávajú sa objektmi pozorovania (už 3–4-mesačné dieťa, ak môže vnímať napr. dva predmety, pozoruje ich striedavo, čo považuje spomenutá autorka za indicie analýzy vnímaného). Práve pozorovanie by bolo základom pre vytváranie vnútorného obrazu. Podľa tejto autorky na základe pozorovania vznikajú schémy predstáv („image-schemas“ – ktoré však nemajú obrazový charakter), ktoré sú základom neskorších predstáv („rich images“). Prechod od schém predstáv k predstavám však autorka nešpecifikuje. Zaujímavým však je aj jej poukázanie na napodobivé

správanie sa dieťaťa, ktoré slúži štúdiu spájania predstáv do sekvencií (na dôležitosť tejto schopnosti sme už poukázali). Uvádza, že 11–13-mesačné deti boli schopné napodobniť dejovú sekvenciu zloženú z dvoch častí, k napodobeniu však muselo prísť okamžite po pozorovaní daného správania. Otázka tu je, nakoľko by to mohlo ísť o bezprostredné využitie vnímanej reality, teda nie o využitie predstavy vznikajúcej na základe pamäťových stôp. Až vo veku 20 mesiacov mohli deti napodobniť trojdielnu sekvenciu, a to aj v časovom oneskorení.

Na základe povedaného by sme sa mohli pokúsiť zhrnúť predpoklady potrebné na to, aby predstavy (aj ako nositeľ individuálneho symbolu) vznikli. Jedným z prvých predpokladov je objavenie sa objektovej stálosti. Jej prvé náznaky sa objavujú približne v 8. mesiaci (podľa Piageta 4. úroveň senzomotorického obdobia, tiež podľa teoretikov objektových vzťahov) (Mitchel a Blacková, 1999; Winnicott, 1998). Objavenie sa predstavy je možné však až vtedy, keď dieťa vie, že predmet (lepšie povedané objekt, pretože nemusí ísť len o materiálny predmet) existuje ďalej aj vtedy, keď nie je aktuálne prítomný. Veď základnou charakteristikou predstavy je vnútorný obraz aktuálne neprítomného predmetu.

Tu sa však dostáva k slovu ďalšia nevyhnutná podmienka charakterizujúca predstavu. Aby predstava bola skutočne predstavou, tak podľa Dornesa (2001) je nevyhnutné, aby bola „voľne“ vyvolaná, t.j. nie na základe aktuálnych vonných priamo poukazujúcich na neprítomný objekt (napr. kus odevu, ktorý patrí matke). Dornes na tomto mieste argumentuje podobne ako Piaget. Hovorí, že hoci môžeme aj u ročného dieťaťa pozorovať napr. upretý pohľad na dvere, ktorými odišla matka, neopravňuje nás to hovoriť o aktívovaní predstavy matky u dieťaťa. Hovorí to len o hľadaní objektu, túžbe po objekte, ktorý zmizol. Teda dieťa cíti, že mu niečo chýba, toto „niečo“ však nie je stelesnené v konkrétnej predstave ako vnútornom obraze. Ak by sme predsa len chceli v podobnom prípade uvažovať o predstave, tak len o jej rudimentárnych formách, čo kladie do obdobia medzi 10. a 12. mesiac života dieťaťa. V akom veku dieťaťa môžeme zaznamenať voľné vyvolanie predstavy? Experimenty, ktoré realizovali Piaget a spol., naznačujú, že s voľne vyvolateľnou predstavou môžeme u dieťaťa počítať od 18. mesiaca, na čo poukazuje napr. aj zmenšenie úzkosti z odlúčenia od významného objektu. Dieťa si môže tento objekt vyvolať v predstave, ktorá slúži ako náhrada za jeho reálnu prítomnosť.

Je voľné vybavenie vnútorného obrazu už dostačujúcou podmienkou pre vznik predstavy? Situácia je predsa len ešte komplikovanejšia. Keď hovoríme o predstavách, je zrejme, že jednou skupinou z nich sú predstavy, ktoré reprezentujú obraz objektu (samozrejme aktuálne neprítomného) bez zmeny. Takéto predstavy označuje Dornes (2001) ako empirické. Sú to vlastne spomienkové predstavy viazané na konkrétne objekty. Je však možné, že určitý „rad“ napr. konkrétnych objektov (predmetov, situácií...) sa zovšeobecniť, t.j. predstava neodráža len jeden konkrétny objekt alebo interakciu, ale viaceré sa premietnu do „prototypu“. V oboch

prípadoch sa vnútorný obraz vyvolá, ale nemení. Teda dieťa si predstaví objekt, predmet, situáciu . . . , aké reálne sú.

Keď sme si však v úvode položili otázku „Kde sa berie imaginácia?“ vo vzťahu k jej využitiu v terapii, potom sa musíme pozrieť nielen na spomienkové, či podľa Dornesa empirické predstavy, ale na predstavy fantazijné. A fantázia nie je len vyvolanie spomienkového obrazu predtým vnímaného, ale aj možnosť jeho zmeny. A tu už treba hovoriť nie o empirických, ale o hypotetických reprezentáciách. Môže to byť napr. predstava nejakej budúcej situácie, hoci takú (aká sa objaví v predstave) dieťa ešte nezažilo, alebo si dieťa predstaví, ako by mala prebiehať situácia podľa jeho prania či potreby. Čiže podľa Dornesa (2001, s. 94) „... fantázia je spojenie evokácie a zmeny“. Kedy sa môže objaviť hypotetická reprezentácia? Odpoveď tu nie je ľahká, pretože hypotetické predstavy ako intrapsychické elementy, nie sú priamočiaro prístupné empirickému skúmaniu. Dornes (2001) sa tu odvoláva na výskumy využívajúce pozorovanie správania sa detí a analýzu ich rečových výrokov. Uvádza výskumy Gopnicka a Meltzoffa, kde pekným príkladom môže byť situácia, keď malo dieťa za úlohu rozobrať sadu pohárov, ktoré boli zasunuté jeden do druhého. Keď dieťa prišlo k poslednému poháru, ďalej hľadalo ďalší, ešte menší, ktorý tam však už nebol. Jeho hľadanie spolu s výrokom „odišiel“ znamená, že dieťa postrádalo niečo, čo by tam ešte malo byť (očakávaný ďalší, menší pohár zasunutý do predchádzajúceho), teda hypotetický objekt. O výskyte hypotetických reprezentácií od 18. mesiaca svedčia aj Piagetove výskumy (Piaget a Inhelderová, 1997), keď používal úlohy, pre splnenie ktorých bola potrebná objektová konštantnosť a jej vybavenie v predstave. Konkrétne malo dieťa hľadať predmet na mieste, na ktorom ho pôvodne nevidelo – nešlo teda o priamo pozorovateľnú zmenu miesta. Napr. výskumník vzal do ruky retiazku a ruku následne zavrel, čo dieťa mohlo pozorovať. Potom vsunul ruku pod jednu pokrývku, opäť ju zavretú vytiahol, následne vsunul pod druhú pokrývku, kde ju tajne z ruky vypustil. Opäť zavretú ruku vytiahol a úlohou dieťaťa bolo hľadať retiazku. Pred 18. mesiacom dieťa hľadalo retiazku výlučne na mieste, kde ju videlo zmiznúť, teda v ruke. Až od 18. mesiaca bolo dieťa schopné hľadať objekt aj na inom mieste, t.j. pod pokrývkami. Z uvedeného autori usudzovali na schopnosť dieťaťa predstaviť si objekt na inom mieste, ako ho pôvodne videlo, teda na vznik hypotetickej reprezentácie. Ďalšou indíciou pre objavenie sa hypotetickej reprezentácie môže byť upozornenie zo strany dieťaťa, napr. matky, ktorej „hovori“ (napr. „bobo“) a ukazuje pokazenú hračku (napr. bábiku) – teda vie si zrejme v predstave vyvolať, ako má hračka vyzeráť, čo vlastne je opäť indíciou prítomnosti hypotetickej predstavy (ako by hračka mala vyzeráť) (Mussen, v Dornes, 2001).

Ak chceme sledovať, kedy sa v živote dieťaťa vynárajú predstavy vo vzťahu k ich potencionálnemu terapeutickému využitiu, musíme sa sústrediť nielen na spomienkové (empirické) predstavy, ale predovšetkým na fantazijné (hypotetické) predstavy a navyše na možnosť ich spájania do sekvencií. Až spájanie predstáv do sekvencií a ich možná zmena smerom do nového hypotetického kontextu je predpokladom,

ktorý podľa Dornesa (2001) dotvára výpočet schopností nevyhnutných na to, aby sme mohli hovoriť o fantázii v úplnom slova zmysle. Teda nielen napr. v symbolickej hre, použitie driebka ako auta a krabice ako garáže, ale vytvorenie sekvencie napr. zaparkovania auta do garáže. Alebo často uvádzaný ilustratívny príklad – nielen predstieranie spánku zo strany dieťaťa, ale uspávanie bábiky, medvedíka . . . Vytváranie sekvencií môžeme očakávať okolo 20. mesiaca života dieťaťa.

Z uvedeného by teda vyplývalo, že rudimenty predstáv súvisiace s ich podmieneným vyvolaním môžeme očakávať o niečo skôr, ako predpokladal Piaget, pričom ich objavenie sa súvisí s utváraním stáleho objektu. Voľné vyvolanie predstavy sa neobjavuje skôr, ako nastupuje symbolická/semiotická funkcia, teda okolo 18. mesiaca. Ešte neskôr, v 18.–20. mesiaci dieťa začína vytvárať sekvencie predstáv, keď už môžeme uvažovať aj o predstavách fantazijných. Voľné vyvolanie obrazu, schopnosť vytvárania hypotetických reprezentácií a kombinácia dvoch alebo viacerých obrazov do sekvencie sú podľa Dornesa (2001) základnými predpokladmi pre utváranie fantázie. Je dôležité, že základom vytvárania predstáv zrejme nie sú len senzomotorické reprezentácie. Charakter reprezentácií, ktoré nie sú senzomotorické, je v rovine predpokladov – je otázkou, či ide o obrazy alebo obrazom podobné štruktúry.

Doteraz sme sa zaoberali vznikom predstáv ako reprezentácií objektov a javov vonkajšieho prostredia. Zatiaľ sa nedostalo do popredia, že život dieťaťa sa už od najranejšieho veku odohráva v interakcii s týmto prostredím, pričom samozrejme najdôležitejšou je interakcia s osobami pre subjekt dôležitými. Súčasne sme dosiaľ neuvažovali o aspektoch emocionálneho zafarbenia vznikajúcich, resp. už vzniknutých empirických, ako aj hypotetických predstáv. Na interakčné a s nimi spojené emocionálne aspekty vytvárania reprezentácií poukázal Stern (1992), ale pozornosť by sme v tomto smere mali venovať aj teoretikom objektových vzťahov (Bálint, Bowlby, Winnicott). Emocionálne aspekty sprevádzajúce vznik predstáv, obzvlášť predstáv spojených s reprezentáciou dôležitých vzťahových osôb a vzťahov s nimi sú pochopiteľne zaujímavejšie práve vzhľadom na prácu s predstavami – imagináciami v psychoterapii. Ako sa na „zapojenie“ emócií do procesu vzniku predstáv pozerá Stern?

Stern (1992) stavia do centra svojej teórie intersubjektivitu. To znamená, že aj vo vytváraní predstáv má dôležitú úlohu vzťah, a zrejme pre dieťa ako najdôležitejší vzťah s matkou. S interakciami spája aj vznik predstáv. Predpokladá, že dieťa je veľmi skoro schopné segmentovať tok interakcií do epizód, t.j. situácie, ktoré viackrát denne prežíva (napr. kŕmenie), spojí do „triedy“ interakcií jedného druhu, ktoré označuje ako „invarianty“. Je to vlastne akýsi „prototyp“ situácie. Dôležité je však to, že Stern sa zaoberá nielen tým, čo sa v situácii deje (ako faktografiou situácie), ale aj motiváciou a, čo je z nášho pohľadu dôležité, prežívaním, afektivitou. Vytvoril teóriu reprezentácie interakcií, v ktorej v popredí stoja reprezentácie afektov. Generalizované interakčné reprezentácie nazval „schéma-spolubytia“ („schema-of-beeing-with“), t.j.

„spolubytia“ s druhou osobou, čo súvisí s dôrazom na uvedenú intersubjektivitu. Tieto reprezentácie pozostávajú zo simultánnej aktivizácie šiestich komponentov:

1. senzomotorické vnemy,
2. vizuálne vnemy,
3. konceptuálne schémy (čo je však do 18. mesiaca diskutabilným bodom, pretože dieťa do toho času nedisponuje obrazmi a slovami, ktoré slúžia ako prostriedky konceptualizácie),
4. vnímanie časového usporiadania situácie,
5. prežívanie, ktoré je podľa Sterna prítomné vo forme emocionálnych gestaltov, tvarov prežívania (feeling shapes). Majú určitý časový a dynamický vzorec (napr. v situácii, keď je dieťa hladné), pričom pocit je vždy zviazaný so situáciou, interakciou, s ktorou súvisí,
6. „protonaratívny obal“ (protonarrative envelope), pod čím rozumie segmentáciu celku interakcie do epizód – „obalov“, ktoré majú svoj „dejový“ začiatok, stred a koniec.

Každá skúsenosť dieťaťa je podľa toho uložená v spomenutých šiestich komponentoch, pretože v každej situácii prebieha simultánne najmenej šesť možných skúseností – skúsenosť konania a jeho priebehu, stopa časového priebehu udalostí, vizuálne vnemy, konceptuálne schémy až po symboly a slová sprevádzajúce afekty a ich zmeny a nakoniec epizódy, ktoré predstavujú ohraničené jednotky vo forme „protonaratívnych obalov“.

Týchto šesť komponentov vytvára podklad pre vznik a uplatnenie sa „schéma–spolubytia“ (schema-of-being-with). Sternova „schéma–spolubytia“ hovorí o tom, ako dieťa prežíva a ako prežitie reprezentuje. Jednotlivé komponenty sú si rovnocenné, t.j. napr. emócia nie je dôležitejšia ako konanie a vice versa. Znamená to, že dieťa má v každej situácii k dispozícii všetky komponenty, ktoré môže aktívovať. „Schéma–spolubytia“ predstavuje sieť, v ktorej spája a prepája uvedených 6 komponentov a vytvára základ foriem reprezentácií, ktoré sú ďalej refigurovateľné v zmysle vytvárania spomienok, ale aj fantázií a neskôr narácie.

Pre spresnenie Sternovho pohľadu na vznik reprezentácií treba doplniť, že keď autor hovorí o simultánnom a paralelnom zaktivizovaní 6 aspektov interakčnej skúsenosti dieťaťa v „schéme spolubytia“, nemá na mysli aktivizovanie mentálnych reprezentácií, ale ich vytváranie. Ide o formu mentálnej aktivity, ktorá sprevádza všetky udalosti, ktoré dieťa prežíva. Súčasne je zrejmé, že jednotlivé komponenty sa utvárajú v priebehu 1.–2. roka, aby sa približne okolo 18. mesiaca uplatnila už Piagetom uvedená symbolická/semiotická funkcia. Pretože v centre Sternovej pozornosti je utváranie sebavnímania dieťaťa v interakcii s okolím, opisuje jednotlivé etapy vo vzťahu k utváraniu Self – vynárajúce sa Self (od narodenia až 2. mesiac – charakterizované amodálnym vnímaním, možným transferom z jednej modality do druhej, vynáraním dvoch druhov afektov: kategoriálnych, viazaných v podstate na obsah: napr. radosť, hnev a vitálnych

afektov, charakterizovaných živosťou, dynamickosťou), jadrové Self (3.–7. mesiac – vytváranie subjektívnych invariantov, koherencie Self), subjektívne Self (8.–18. mesiac – intersubjektívna vzťahovosť, zosúladienie afektov s opatrujúcou osobou, pospolitosť s druhými), verbálne Self (po 18. mesiaci – nástup semiotickej funkcie). Pokiaľ sa neobjaví symbolická/semiotická funkcia, môžeme uvažovať o využívaní a spracúvaní skúseností dieťaťa a ich extrahovaní do invariantov a budovaní prototypov, ale zaiste tu nejde o rovnu imaginácie udalostí, ktoré sa nestali, ani o vytváranie nových koláží z predchádzajúcich skúseností, čím by nadobudli novú formu.

V jednej zo záverečných kapitol svojho významného diela „Interpersonálny svet dojčťa“ rieši Stern vzťah „fantázie versus reality“ ako centrálnej témy ontogenetických teórií (1992, s. 353–355). Zhrňajúc hovorí, že je vhodné predpokladať, že dojča je od začiatku svojho života zamerané na realitu. Jeho subjektívne skúsenosti nepodliehajú skresleniam spôsobeným jeho prírannými alebo obrannými (ako to predpokladá Freud, resp. kleiniáni), ale tieto idú na vrub percepčnej a kognitívnej nezrelosti. Prekrútenie reality vznikajúce na základe „nasadenia“ obrán vzniká neskôr a predpokladá rozvinutie kognitívnych schopností (nástup symbolickej/semiotickej funkcie), ktoré dieťa nemá k dispozícii na začiatku svojho života. Vnímanie reality predchádza jej premene, či posunutiu, ktoré je možné vďaka fantázii. Skúsenosť dojčťa nie je výsledkom zmien vnímania reality, ktoré by súviseli s riešeniami konfliktov. Dieťa je zamerané na realitu, pričom dôležitá je tu interpersonálna realita. „Reálne gestalty interpersonálnej reality charakterizované prostredníctvom interpersonálnych invariantov určujú priebeh vývinu dieťaťa. Schopnosti potrebné pre zvládnutie reality sa vyvíjajú ako formy prispôsobenia sa realite. Obranné mechanizmy prekrúcajúce realitu sa objavujú až v období, keď sa stáva možným symbolické myslenie“ (ibid, s. 355).

Po prihliadnutí na tému, ktorá je v pozadí našich úvah – využitie imaginácie v psychoterapeutickej metóde katatýmne-imaginatívnej terapie – by bolo potrebné pozrieť sa ešte na otázku nevedomých fantázií. Veď práve aj o dotyk s nimi, ich uvedenie do vedomia v symbolickej, obrazovej forme vlastnej imaginácii, dennému snu je jedným z dôležitých momentov therapeutickej práce. Ako to teda s nevedomými fantáziami je? K tejto otázke logicky dospel pri hľadaní vývinových koreňov predstáv aj Dornes (2001). Podobne ako Stern (1992) nepredpokladá ich objavenie sa za možné pred nástupom symbolickej/semiotickej funkcie, pretože tá podmieňuje vznik obranných mechanizmov, „vďaka“ ktorým sa fantázia môže stať nevedomou: najprv predstava musí vzniknúť, aby mohol byť „nasadený“ obranný mechanizmus, vďaka ktorému sa stane nevedomou. Nesúhlasí s Freudom, ktorý koniec-koncov nerozlišuje explicitne medzi vedomými a nevedomými fantáziami (tu sa možno odvolať na vyjadrenia Laplancha a Pontalisa (1973, s. 390)), ani s kleiniánmi, podľa ktorých sú fantázie obsiahnuté v telesných procesoch, ktoré takto možno považovať za materializované fantázie. Dornes (ibid) týmto nepopiera súvislosť telesného, fyzického a psychického (veď každé vnímanie, konanie má

svoju psychickú zložku, je prežívané), zdôrazňuje, že psychické existuje od začiatku ako súčasť biologického, ale nie vo forme fantázie. Predstavy, fantázia sa objavujú neskôr, v druhej polovici druhého roku dieťaťa (pozri aj Piaget, Stern).

Keď prijmemo argumentácie, ktoré sme uviedli, na základe ktorých môžeme predpokladať, že predstavy a fantázie sa môžu vytvárať až po objavení sa symbolickej/semiotickej funkcie, otázkou zostáva, akú formu majú vnútorné reprezentácie dieťaťa do tohto obdobia (teda približne do 18. mesiaca)? Odpoveď nie je jednoznačná, a to hlavne preto, že sme odkázaní na nepriame dôkazy. Zistenia poukazujú na to, že vnútorné reprezentácie dieťaťa v ranom veku nemajú zrejme formu obrazu, či vetrnej štruktúry. Piaget v tejto súvislosti hovorí o senzomotorických schémach, Stern o generalizovaných interakčných reprezentáciách, tzv. protonaratívnych obaloch. Treba však podotknúť, že v každom prípade ide o konštrukty poskytujúce rámec pre úvahy a hľadanie vysvetlení.

Zrejme však súčasne je, že presymbolická a preverbálna skúsenosť dieťaťa sa nestráca, ale pretrváva a často je osloviteľná práve terapeutickými metódami využívajúcimi imagináciu. Keď však nemôžeme predpokladať, že by išlo o evokovanie potlačenej ranej fantázie, čím je potom odôvodniteľné predchádzajúce konštatovanie? Stern (1992) zdôrazňuje, že reálny charakter interpersonálnej skúsenosti dieťaťa poznačený interpersonálnymi invariantmi určuje priebeh vývinu dieťaťa v raných obdobiach. Stratégie zvládania sú formou prispôsobovania sa viazaného na realitu. To, čo dieťa vo vzťahových reláciách prežíva, sa vďaka funkcii limbického systému ukladá do emocionálnej a procedurálnej (implicitnej) pamäti (pozri neurobiologické výskumy, Roth, 2001/a, 2001/b, Deneke, 1999). Podľa Rotha aktivity limbického systému môžeme považovať za zodpovedajúce Freudovmu nevedomému Ono. Limbická pamäť je emocionálnym základom nášho správania sa a riadi ho výraznejšie ako vedomé Ja. Pritom implicitná pamäť, ako hovorí Stern (2000) implicitné poznanie, nie je ani verbálne, ani symbolické, je nevedomé, nie však potlačené. Nedostalo sa ešte do formy slov. Súčasne v ranom veku je vnímanie dieťaťa amodálne, t.j. pocitové gestalty sa môžu napojiť na akúkoľvek zmyslovú modalitu, ktoré sú vlastne zameniteľné. Rané obsahy emocionálnej a procedurálnej pamäti vznikajúce v každodennej skúsenosti jedinca s obklopujúcimi objektmi (materiálneho a predovšetkým sociálneho sveta) sa môžu neskôr v ciele prebiehajúcej imaginácii katatýmne-imaginatívnej terapie napojiť na symbolický obsah predstavy denného sna v zmysle „... emocionálne dostane výraz v zmyslovo prežívanom...“ (Salvisberg, 2000). Symboly v tomto zmysle považoval Lang (1997, s. 19) za „... uzlové body psychickej sily, ktoré voči zážitkom a prežívaniu pôsobia ako magnet voči železným pilinám“. Symbol získava takto silu koordinátora vyjadrenia vnútorných obsahov, a to zvlášť v prípadoch, keď nie je k dispozícii iná možnosť. Benedetti (1989) uvažuje, že ide o „preklad“ obsahu, ku ktorému nie je alebo je len obmedzený prístup do „spoznatelného komunikačného systému“, s ktorým má spoločné jadro. Katatýmne-

imaginatívna terapia vo svojich motívoch ponúka obrazový symbol ako vývinovo overený prvok, ktorý môže vnášať štruktúru, na ktorý sa môžu napojiť emócie spojené s dôležitými udalosťami, osobami... , teda zrejme aj emócie súvisiace s obsahmi procedurálnej pamäti, procedurálneho poznania. Symbol súčasne poskytuje ochranu, vďaka ktorej sa môže klient/pacient na takto vyjadrené obsahy doslova pozrieť, vnímať ich všetkými zmyslami, vytvárať si postupne panorámu svojej vnútornej krajiny s možnosťou postupného odkrývania aj jej skrytých zákutí.

Literatúra

Benedetti, C.: Annahmen zu einem axiomatischen Verständnis von Zeichen und Symbol. S. 38–56. In: Benedetti, C., Rauchfleisch, U. (Hrsg.): Welt der Symbole. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 1989.

Deneke, F.-W.: Psychische Struktur und Gehirn. Stuttgart, Schattauer 1999.

Deneke, F.-W.: Gibt es eine Anatomie des Unbewussten? Prednáška na 51. psychoterapeutických dňoch v Lindau 2001.

Dornes, M.: Der kompetente Säugling. Frankfurt am Main, Fischer Verlag 1996.

Dornes, M.: Die Frühe Kindheit. Frankfurt am Main, Fischer Verlag 2001 a.

Holt, R.R.: The development of the primary process: a structural view. Psychol. Issues, 5, 1967, č. 2–3, s. 345–385.

Lang, O.: Das Symbol als therapeutisches Agens. Imagination, 2, 1997, s. 15–25.

Leuner, H.: Lehrbuch der Katathym-imaginativen Psychotherapie. Bern, Verlag Hans Huber 1994.

Mitchel, S.A., Blacková M.J.: Freud a po Freudovi. Praha, Triton 1999.

Piaget, J.: Psychologie intelligence. Praha, SPN 1970.

Piaget, J., Inhelderová, B.: Psychologie dítěte. Praha, Portál 1997.

Roth, G.: Wie das Gehirn die Seele macht. Prednáška na 51. psychoterapeutických dňoch v Lindau 2001/a.

Roth, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt, Suhrkamp 2001/b. Salvisberg, H.: Bild – Sinnbild – Sinn. Von den Sinnen zum Sinn oder: Der andere Baum der Erkenntnis. In: Salvisberg, H., Stigler, M., Maxeiner, V. (Eds.): Erfahrung träumend zur Sprache bringen. Bern, Verlag Hans Huber 2000.

Salvisberg, H.: Von der amodalen Wahrnehmung zur Katathymen Imagination. Gedanken Zur Progression des Primärprozesses. In: Kottje-Birnbacher, L., Sachse, U., Wille, E. (Eds.): Imagination in der Psychotherapie. Bern, Verlag Hans Huber 1997.

Stern, D.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart, Klett-Cotta 1992.

Stern, D.: Das Präsymbolische Denken beim Kleinkind. Einige Implikationen für die Psychotherapie. In: Erfahrung träumend zur Sprache bringen. Bern, Verlag Hans Huber 2000.

Winnicott, D.W.: Lidská přirozenost. Praha, Psychoanalytické nakladatelství 1998.

Do redakcie došlo 15.4.2004.