

Pražská vysoká škola psychosociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2008

ZUZANA FIALOVÁ

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Písenná práce k bakalářské zkoušce

Naučené formy agrese

Kazuistická studie chlapce z dětského domova

*Studijní obor: sociální práce se zaměřením na
komunikaci a aplikovanou psychoterapii*

Zuzana Fialová

2008

Název: Naučené formy agrese

Agression forms learned

Podtitul: *Kazuistická studie chlapce*

z dětského domova

Studijní program: *Sociální práce a sociální politika*

Studijní obor: *Sociální práce se zaměřením na*

komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Zuzana Fialová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Koťa

Duben: 2008

Klíčová slova: agrese, agresivita

Resumé

Agrese je přirozenou součástí života. Je zdrojem energie, bez které by se jedinec nedokázal smysluplně bránit ani se zdravě prosadit, nemohl by se vyvíjet od závislosti k nezávislosti. Narušený vývoj osobnosti způsobený deficitem v péči o dítě v raném věku má nepříznivý a má nepříznivý dopad na utvoření plně funkčního a integrovaného self. V důsledku raných selhání prostředí mohou v chování vznikat nebezpečné agresivní projevy. Pokud má dojít ke změně, je třeba jedinci umožnit stabilní zážitek, že je viděn, někdo se o něj zajímá, oceňuje ho a pečuje o něj; tedy chybějící zážitek přijetí. Základem vztahu k dětem v náhradní péči je ochota personálu nahlížet vlastní nedostatky a odkrývat jejich příčiny místo vyhledávání a potvrzování nedostatků dítěte. Práce s dětmi s poruchami chování je dlouhodobý proces s nejistými a nestabilními výsledky.

Summary

Aggression is a natural part of life. It is a source of energy that the individual needs in order to be able to meaningfully defend or assert himself, and also to be able to grow from dependence to independence. Problems in the development of an individual's personality caused by deficits in childcare during an early age often have negative effects on the evolution of a fully functional and integrated self. Deficiencies in care during early childhood can consequently manifest themselves as abnormal aggression. In order to rectify this type of damage, it is necessary to provide the child in question with a stable environment in which he/she is secure in the knowledge that he is valued, cared for and accepted. (see the accompanying causative study of a boy living in an children's home)

The basis of childcare in a foster environment should be the willingness of the caregiver to see his or her own shortcomings and discover their causes, instead of looking for and highlighting shortcomings in the child. Working with children who have emotional/behavioral problems or disturbances is long process that does not have guaranteed results.

Prohlašuji, že jsem tuto písemnou práci k bakalářské zkoušce vypracovala samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze 25. dubna 2008

Děkuji doc. PhDr. Jaroslavu Kot'ovi za jeho odborné, věcné a stylistické připomínky k textu, stejně jako za cenné konzultace k tématu samotnému.

Obsah

Úvod	2
1 Klíčová slova	4
2 Teoretická východiska	7
2.1 Podoby agrese	7
2.2 Agrese jako vrozený pud	8
2.3 Emoční základ agrese	9
2.4 Sociálně naučená agrese	11
2.5 Dobro a zlo v člověku	12
3 Vytvářející se dítě	14
4 Projevy chování dětí v dětském domově	17
5 Zvládání agresivních projevů	22
6 Úvod do kazuistické studie	23
6.1 Ahmed - rodinná východiska	23
6.2 Společenství dětského domova	24
6.3 Vztah k matce (otci)	25
7 Vývoj Ahmedova chování během roku	26
7.1 První měsíc v DD	26
7.2 Počátek bezpečného vztahu	27
7.3 Rozdílnost projevů chování	29
7.4 Konfrontace s odmítnutím	30
7.5 Jiná vztahová osoba	32
7.6 Potvrzení bezpečného vztahu	36
7.7 Zpět v reálném světě	37
7.8 Téhož člověka je možné milovat i nenávidět	39
7.9 Jak o změnu pečovat	41
8 Diskuse ke kazuistické studii	42
9 Závěr	44

Použitá literatura

Úvod

Práce se v rámci rozsáhlého tématu zaměřuje poměrně úzce, a to na naučené formy agresivního chování v souvislosti s narušeným vývojem osobnosti v důsledku selhání raného prostředí, jak se projevují u dětí v ústavní péči.

Výchozí hypotézou je předpoklad možnosti snížit (přetvořit) nepříznivé dopady deficitů v péči o dítě s ohledem na další možnosti jeho života. Proměnnými jsou původní rodinné prostředí dítěte, prostředí náhradní péče, případně jejich vzájemný vztah a budování stabilního sebepojetí dítěte při utváření zdravých variant vzájemného se vztahování.

První část práce je částí teoretickou. Nemalý prostor je věnován výkladu klíčových slov, i tím se dokládá, o jak široce (a někdy podivně) definovanou problematiku se jedná.

Stručně je pojednáno o několika teoriích agrese (Freud, Lorenz, Fromm, Ellis, Horneyová). Pro tuto práci je východiskem pojetí o ovlivnitelnosti hostilných projevů chování působením prostředí.

S odvoláním na poznatky vývojové psychologie, především na pojetí Eriksonovo, příp. Piagetovo a Winnicottovo, se pozornost věnuje možným deficitům vznikajícím v prvních rocích života dítěte (stadium základní důvěry, autonomie a iniciativy).

Právě děti odebrané z rodinné péče a umístěné do péče náhradní (v tomto případě ústavní) vykazují poruchy chování v důsledku selhání prostředí v raných stadiích vývoje. Přinášejí si s sebou nejen sociální návyky původního prostředí, ale především silně narušené vztahové vazby a intenzivní pocit opuštěnosti a nedůvěry.

Proto bylo třeba se věnovat nejen projevům chování ústavních dětí, ale i způsobu vztahování se pedagogického personálu.

Důraz se klade na schopnost aktivně využívat znalosti výchozí situace každého dítěte a přemýšlet v souvislostech o nově vzniklých situacích, zpracovávat je tak, jak dítě samo nedokáže; zároveň na ochotu a umění nakládat se svými vlastními pocity a prožitky vyvolanými působením toho kterého dítěte. Jedině pak je možné pracovat s dítětem na jeho proměně.

Druhá část práce se věnuje kazuistické studii chlapce z dětského domova. Je rozdělena do dvou oddílů, z nichž první přibližuje původní a náhradní prostředí, druhá pak na vybraných situacích (v průběhu jednoho kalendářního roku) dokládá utváření nových vzorců chování.

Zůstává však příběhem s otevřeným koncem, který ukazuje, jak dlouhodobým procesem se zcela nejistými výsledky práce s dětmi s poruchami chování (zvláště pak v ústavní péči) může být. A to zdaleka nejen z důvodu závažnosti narušení osobnosti dítěte, ale bohužel v nemalé míře i v důsledku selhání systému náhradní péče.

1 Klíčová slova

Nejprve k vymezení základních pojmů *agrese* a *agresivita*, které se v textu budou objevovat (v obecné pojmové rovině je *agrese* jednání a *agresivita* tendence k jednání). Protože práce se víceméně zabývá agresí z hlediska psychologického, ve výkladu slova budou pominuty aspekty mezinárodně právní či chemické.

Nový akademický slovník cizích slov vymezuje slovo *agrese* jako „jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit“.¹ Zatímco *agresivita* je „tendence k útočnému nepřátelskému jednání vůči druhé osobě, kolektivu, instituci (...), tendence živočichů k napadání jiných jedinců při hnízdění, obstarávání potravy, volbě partnera apod.“²

Filosofický slovník uvádí, že slovo *agrese* pochází s latinského *aggredi*, analýzou pojmu *agrese* se zabývají psychologie, sociologie, politologie a etologie. V etologie pak nahrazuje původně z Darwinovy nauky odvozený pojem *boj o život*.³ Etymologicky *agrese* čili *útok* (z lat. *aggressio*) pochází od latinského slova *aggredi*, *napadat*, složeného z latinského *a* *gradi*, tedy *stoupat*.⁴

V latinském slovníku se píše: *aggredior*, *přistupovat*, *přikročit* (např. *aggredi viam* - *nastoupit cestu*, *opus aggredior* - *přistoupit k dílu*), *působit na někoho*, *obrátit se na někoho*; ale také *nepřátelsky napadat*, *udeřit* (*quo audacius aggredimini!* *tím odvážněji se vrhněte do boje!*).⁵ Slovo

¹ KRAUS, J. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha : Academia, 2005, s. 29.

² Tamtéž, s. 29.

³ HORYNA, B., ŠTĚPÁN, J., BLECHA, I. *Filosofický slovník*. Nakladatelství Olomouc, 1998, s. Xx.

⁴ HOLUB, J., LYER, S. *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha : SPN, 1967, s. 71.

⁵ *Latinsko český slovník*. Praha : SPN, 1957, s. 24.

gradior, gradi, gressus sum znamená kráčet, jít s předložkou ad tedy směrem k.⁶

Psychologický slovník kromě definice agrese rozlišuje například agresí altruistickou (zaměřenou na ochranu druhých), anticipující (s cílem hájit vlastní teritorium), agresí brachiální (zaměřenou na tělo oběti), dravčí (ulovení přirozené kořisti), ale také mateřskou (útočné jednání samice při ohrožení mláďat) či agresí samčí (u některých druhů se omezuje na období páření, u jiných není časově omezena, neprojevuje se prý u nedospělých či kastrovaných samců), dále *agresí přesunutou* (zaměřenou proti objektu, který není zodpovědný za podněty, které spustily agresivní chování), *agresí vyvolanou strachem* a *agresí zlobnou* (jako reakci na frustraci, provázenou pocity vzteku, nenávisti a nepřátelství).⁷ Týž slovník pak u slova *agresivita* uvádí, že jde o útočnost; co se člověka týče, pak jde o reakci na pocit osobního ohrožení, nebo o trvalejší osobnostní rys či o symptom duševní poruchy; rozlišuje se například *agresivita dětská* nebo *agresivita verbální*, u hesla *agresivita mezidruhová* není nezajímavé, že je v podstatě celé věnováno teorii K. Lorence (přičemž v říši zvířat jde pouze o zastrahování, zatímco aplikováno na říši lidskou „zábrany proti užití vnitrodruhové agresivity zůstaly dědičně malé“).⁸ Malý sociologický slovník⁹ se problematice věnuje velmi důkladně. *Agresí* vymezuje jako „formu nepřátelského a útočného chování s výrazným zaměřením ublížit a způsobit bezpráví“, *agresivitu* pak jako „převažující tendenci k agresivnímu typu odpovědi“. Autor hesla Jan Papica se dále zabývá instinktivní teorií agrese i agresí určenou společenským prostředím.

⁶ Tamtéž, s. 199.

⁷ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s. 22 – 23.

⁸ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s. 23 – 24.

⁹ *Malý sociologický slovník*. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1970, s. 9 – 11 (heslo zpracoval Jan Papica).

Důležité je upozornění na fakt, že agrese představuje také úsilí a přirozené tendence po uplatnění a v takovém případě mívá neutrální charakter „bez hodnotícího pohledu“. (...) „Agrese má přímý vztah k síle pocíťovaných potřeb a nepřímý vztah k síle vnitřní kontroly.“ Přičemž při hodnocení agresivních projevů je nutné se zabývat nejen činem samým, ale také záměrem, rozlišovat vědomě provedenou agresi od impulzivního útoku. Celé heslo pak končí výkladem agrese z hlediska makrosociálního života, tedy pojednáním o válce. I v tomto případě je zpochybněno jednostranné vnímání, neboť např. válku obrannou nelze považovat se agresi. „Proto je sporné, zda bojové aktivity v přírodě a v raných etapách lidského života mohou být přiměřeně označeny za agresi.“¹⁰

K širšímu pojetí slova přispívá i poznámka „agresivní - nově ve významu výrazně a intenzivně se projevující, působící; razantní“.¹¹

A jako smutnou a svým způsobem znepokojující kuriozitu uvádím zpracování pro rodiče a děti. „Už aby tohle slovo zmizelo navždy ze všech slovníků! Protože útok, napadení, výboj není nic, co by sloužilo lidem ke cti. Ačkoli ne všichni lidé mají agresivní, útoční choutky, zejména v politických dějinách je agresi, útoků s cílem získat cizí území, ovládnout národ, zmocnit se jeho bohatství, víc než dost. (...) O agresivním chování mluvíme i u zvířat, například šelmy se chovají agresivně vůči jiným zvířatům. Agresivně se chovají občas i lidé, nejčastěji když se nechají ovládnout hněvem nebo jinými emocemi. Někdy se může jednat i o příznak duševní nemoci. Člověk by však měl své přirozené sklony k agresivitě potlačovat a řešit spory smírnou cestou a s chladným rozumem.“¹²

¹⁰ Tamtéž, s. 11.

¹¹ SOCHOVÁ, Z., POŠTOLKOVÁ, B. *Co v slovnících nenajdete*. Praha : Portál, 1994, s. 27.

¹² KOCOUREK, V. *Cizí slova (nejen) pro děti*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 2001, s. 19.

2 Teoretická východiska

2.1 Podoby agrese

Významově má pojem agrese (agresivita) dvě různá emoční zabarvení (Janata hovoří o ambivalentním významu slova, resp. o sémantickém paradoxu¹³), užije-li se ale bez kontextu, mívá častěji konotaci negativní. Emoční význam ve smyslu něčeho zlého, ničivého, násilného, útočného je v lidském prožívání zakořeněn hlouběji. Agresivita totiž není jen destrukčním instinktem, může podporovat sociabilitu, být tvořivá.

Janata hovoří o agonálním myšlení¹⁴ (zahrnujícím plánování cílů a důsledné sledování jejich dosažení), které je vlastní jen lidem, které se ale zároveň neobejde bez živočišné pudové agrese. „Mozková kůra konstruující cílovou agresi je bez emocí, emoční motivace přichází z amygdaly.“¹⁵

Podobný názor zastává německý pastorální psycholog Karl Frielingsdorf, podle kterého může být agrese v určitých souvislostech prospěšná a konstruktivní, záleží jen na tom, jak se jedinec se svými agresivními životními energiemi naučí zacházet, jak se vypořádá „s rodičovskými vzkazy svého dětství“.¹⁶

Projevy agrese mohou být různé, např. afektivní agrese, instrumentální agrese bez emocí, útok, nepřímá agrese (intriky), negativismus (opoziční chování), nezaměřená agrese (bouchnutí dveří), verbální agrese (k níž se řadí také křik), únik (útěk, ale také symbolicky k drogám nebo do fantazie).¹⁷

Agrese slouží přežití, může být nejen reakcí na frustraci vyvolanou nedostatkem lásky a přijetí, ale i reakcí na

¹³JANATA, J. *Agrese tolerance a intolerance*. Praha : Grada Publishing, 1999, s. 18.

¹⁴Tamtéž, s. 21.

¹⁵Tamtéž, s. 22.

¹⁶FRIELINGSDORF, K. *Agrese vytváří vztahy*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 39.

¹⁷NAKONEČNÝ, M. *Liské emoce*. Praha : Academia, 2000, s. 150.

aktuální frustraci spojenou s narůstajícím stresem. Chybí-li možnost řešení, agrese pomáhá při vymezování hranic mezi jedincem a druhými ve smyslu separace a nezávislosti, nebo bývá výrazem nevole či protestu.

2.2 Agrese jako vrozený pud

Sigmund Freud rozlišil instinkt života (eros) a smrti (thanatos). Pud smrti se obrací buď do okolí člověka, nebo je pudem sebezničujícím. Agresivita je podle Freuda silou zakořeněnou v lidském organismu a působící trvale. Člověk ničí buď sebe, nebo druhého, jako by neustále hledal možnosti či příležitosti k destruktivní reakci. „Tato krutá agresivita zpravidla čeká na provokaci nebo vstupuje do služeb jiného úmyslu, jehož cíle by bylo možno dosáhnout i mírnějšími prostředky.“¹⁸

Podle etologa Konrada Lorenze je agrese vrozeným pudem, který v organismu opakovaně vytváří vnitřní napětí nutící jedince hledat příležitost k jeho vybití. Sociální hierarchie daná určitou formou hrozeb možného násilí (zvláště u nebezpečných nebo silnějších zvířat) zajišťuje minimalizaci agresivních střetů. Agresivním chováním si zvířata ochraňují teritorium, tedy místo, kde nejsou rušena a kde jsou v bezpečí (důležité např. pro výchovu potomků), stejně jako svobodu a tím individualitu. Biologický proces přispívá k přežití jedince i společenství. Přitom působí jednak ritualizace, která posiluje vztahové vazby, jednak užitečná zvykovost. „Pro živočicha, který nechápe příčinné souvislosti, musí být velice prospěšné,

¹⁸ FREUD, S. *Nespokojenost v kultuře*. Praha : Hynek, 1998, s. 106.

lpí-li na nějakém jednání, které ho jednou nebo vícekrát bezpečně dovedlo k cíli a osvědčilo tak svou spolehlivost.“¹⁹

Zdá se, že k projevení pozitivních, tvořivých agresivních sil (jako bylo dříve prokazováno odvahy při lovu, zažívání dobrodružství při objevování nových území etc.), „dobrých vlastností agresivního chování“²⁰, má člověk civilizovaného světa jen málo přirozených podnětů. Ty uměle vytvořené vedou často k vnitrodruhové (pro zvířecí svět téměř neznámé) destruktivní agresi.

2.3 Emoční základ agrese

Ocitne-li se jedinec v určité situaci, kterou bude vnímat jako provokující, pocity vyvolané touto subjektivně vnímanou skutečností budou stěží příjemné. Vzniklá negativní emoce se tak může stát zdrojem agresivní reakce. „V každodenním životě se lidé mnohem častěji chovají agresivně nikoliv proto, aby uspokojili svoji touhu ubližovat druhým, ale proto, že jsou náhle zaplaveni negativními emocemi, hněvem, vztekem, zlostí.“²¹ Zkušenosti s odezvou (trestem) mohou vést k tomu, že agrese bývá potlačena nebo přemístěna. Emocionální agrese je často reakcí na frustraci. Strach (vyvolaný rozpoznatelným nebezpečím) a úzkost (iniciovaná blíže neurčeným ohrožením, kdy jedinec nezná možnost, jak mu čelit) vedou k obraně nebo útoku. Prvotní úzkost (tj. úzkost malého dítěte) je v důsledku naprosté bezmocnosti vnímána jako ohrožení života. Ztráta blízké osoby vyvolává nejen smutek, ale také zlost. Hněv spojený se smutkem a bezmocí (často až zoufalstvím) v podobě neprojevené agrese může v krajním případě vyústit v depresi. Pokud se dítě musí často vyrovnávat s rodičovským odmítnutím a promění ho nakonec (v důsledku bezmoci) v nenávist k sobě,

¹⁹ LORENZ, K. *Takzvané zlo*. Praha : Academia, 2003, s. 68.

²⁰ VESELOVSKÝ, Z. Agrese kolem nás i v nás. In GÁL, F. (Eds.). *Násilí*. Praha : Egem, 1994, s. 76.

²¹ ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1999, s. 29.

může se u něj časem projevit sklon k depresi. „Ten, kdo je později depresivní, se tedy od raného věku nenaučil zvládat svou agresivitu.“²² Takový člověk si přitom vůbec nikdy nemusí uvědomit, měl být agresivní ; nenahlédne zdroj své deprese.

Další emoce často spojené s agresivní odezvou jsou stud a zahanbení. Jedinci se v rámci jeho subjektivního nazírání cosi nedostává, což bývá spojeno s pocitem méněcennosti, následkem ponižování. Pokud dojde k opakování podobné situace nebo setkání s někým, kdo dotyčnému svým chováním připomíná jeho vlastní bezmoc, nebo naopak komu má co závidět, původní pocit se znovu probouzí. Jedinec reaguje jakoby rozpůleně, pocit méněcennosti spojený s pocitem zahanbení přenáší na protějšek a on sám se ocitá v pozici moci, v destruktivním postoji, snaží se původní situaci obrátit. Je velmi pravděpodobné, že se mu jako dítěti nedostalo patřičného potvrzení od blízké osoby, takže si s sebou nese do svého dalšího života pocit, že je nějak defektní, že nesplňuje očekávání rodičů, a reaguje studem s tendencí se schovat.²³

2.4 Sociálně naučená agrese

Podle kognitivně behaviorálních teorií jsou nejrůznější poruchy chování ve své podstatě jen naučenými reakcemi, tudíž je možné je přecvičit, přeučit či odnaučit. Důraz se klade na funkci osobní zkušenosti v procesu výchovy (v podstatě záleží na tom, zda je agresivní chování oceněno nebo potrestáno). Pro vytvoření kognitivních skript dítěte jsou důležité vztahové osoby a jejich hodnoty.

Racionálně emoční behaviorální terapie vycházející z pojetí A. Ellise pomáhá jedinci nahlédnout, že je to on sám, kdo si vytváří disfunkční vzorce chování. Důležité je soustředit se na způsob svého myšlení. Člověk má v sobě přirozenou schopnost se měnit, testováním si utváří náhled na výhodnost a

²² RIEMANN, F. *Základní formy strachu*. Praha : Portál, 1999, s. 71.

²³ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha : Triton, 2005, s. 73.

nevýhodnost žitého i jiných, nově nabízených možností.²⁴ Ellis dělí negativní pocity na zdravé (smutek, lítost, frustrace, podrážděnost) a nezdravé (panika, deprese, vztek, sebelítost, pocit viny). Zatímco zdravé iniciují chování prospívající jedinci i společnosti (prosociální chování), nezdravé naopak proces uzdravy narušují, mohou vyvolávat nečinnost či destruktivní chování.²⁵

Lítost je užitečná, zatímco pocit viny člověka vede k setrvávání na pozicích destruktivního a sebepoškozujícího chování. Lítost dovolí jedinci nahlédnout své chování jako špatné s tím, že jiné chování by bylo lepší. Při pocitu viny se považuje za špatného člověk sám, protože udělal to, co udělal. V důsledku vede pocit viny k tomu, že jedinec své chování nezmění, protože vnímá-li se jako špatný, pak se také jako špatný musí chovat.²⁶

Jednou z možností, jak „se naučit“ chovat jinak, je zpochybnit funkčnost toho stávajícího. Ukázat, zda to, co dotyčný dělá, ho opravdu uspokojuje, či zda by změna používaného (naučeného) vzorce chování nebyla prospěšnější. Člověk je sám sobě překážkou v dosažení toho, po čem opravdu touží. A tudíž je to on, kdo to může změnit.²⁷

Podle Karen Horneyové se člověk rozvíjí v rámci kulturních vzorců, které mu zprostředkovává rodinné prostředí. Jedince vnímá jako nositele zdravého i nezdravého já, přičemž obě tyto části mají rozdílnou dynamiku. Každý jedinec má svůj odlišný individuální rozvoj schopnosti seberealizace; proces seberealizace (opírající se o sebedůvěru) stojí v protikladu k procesu sebeidealizace (která je „pokusem“ napravit škody způsobené nepříznivými vlivy v dětství, neboť pro dítě je

²⁴ ELLIS, A., Mac LAREN, C. *Racionálně emoční behaviorální terapie*. Praha : Portál, 2005, s. 21.

²⁵ Tamtéž, s. 26.

²⁶ ELLIS, A., Mac LAREN, C. *Racionálně emoční behaviorální terapie*. Praha : Portál, 2005, s. 79.

²⁷ Tamtéž, s. 57.

velmi obtížné dojít ke správnému sebehodnocení).²⁸ Reorganizace a zaměření já směrem k zdravému růstu vede k posílení sebedůvěry, tedy ke změně naučeného vnímání a vztahování se (chování).

2.5 Dobro a zlo v člověku

Koncepci dvojího na sobě nezávislého, různě se vyvíjejícího a projevujícího se, zdravého (nezhoubného) a nezdravého (zhoubného) „já“ rozpracoval také Erich Fromm. Rozlišuje agresi benigní, tj. obrannou, sloužící k přežití jednotlivce a druhu a zanikající, jakmile nebezpečí pomine, a agresi maligní, tj. krutost a destruktivitu, která je specificky lidská, neslouží biologickému přizpůsobování, ale k uspokojování lidských žádostí. Rozlišuje tedy pudy a vášně. „Člověk usiluje o napětí a vzrušení; když nenachází uspokojení na vyšší rovině, vytvoří si sám drama ničení.“²⁹

O obranné agresi Fromm píše v souvislosti se situací zděšení. Pokud má jedinec nějaké východisko, které mu dovoluje zachovat si tvář, volí při ohrožení cestu útěku. Útěková reakce je závislá na intenzitě ohrožení, na fyzické a psychické síle ohroženého a na jeho sebedůvěře. Dostane-li se do úzkých, kdy nevidí žádnou únikovou cestu, je více pravděpodobné, že zareaguje přímou agresí. Přitom nerozhoduje pouze reálné nebezpečí, ale (a možná především) vnitřní stav vyvolávající pocit ohrožení třeba i bez vnějších podnětů. „Na jednom konci je událost, která by vyděsila prakticky každého, na druhém konci jedinec s takovými pocity bezmoci a slabosti, že by ho polekalo téměř všechno.“³⁰ V krajní situaci, je-li v sázce tělesné nebo duševní přežití, je schopen reagovat násilně každý člověk. Rozdíly jsou v tom, co kdo vyhodnotí jako krajní situaci. Strach podobně jako bolest jsou výrazně nepříjemné

²⁸ HORNEYOVÁ, K. *Neuróza a lidský růst*. Praha : Pragma, 2000, s. 78-79.

²⁹ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha : Nakladatelství lidové noviny, 1997, s. 20.

³⁰ Tamtéž, s. 200.

pocity a člověk udělá prakticky cokoli pro to, aby se jich zbavil. A velmi brzy zjistí, jak účinnou možností je právě agresivní chování. „Když se člověk dostane z pasivního stavu strachu a přejde do útoku, mučivý pocit obav zmizí.“³¹

Subjektivní prožívání je určující pro jakoukoli reakci, v případě narušeného (nezdravého) vývoje se však rovina subjektivní od objektivní (reálné) může lišit diametrálně. Jedinec své nároky může pocítovat jako správné a oprávněné (jejich frustraci bude tedy prožívat jako nespravedlivou a neoprávněnou), stejně tak svůj hněv (právo mít zlost). Jedinec má pocit zneužití a reaguje výrazně rozhořčeně, jím vnímaná křivda nabývá neuvěřitelných rozměrů.³² Podobně může být pak okolním světem vnímána jeho reakce (která je v podstatě projevem obrany).

Fromm pojímá obrannou agresi jako fylogeneticky programovanou reakci na ohrožení životně důležitých potřeb. Protože má biologický základ, nelze se zabývat ničím jiným než jejím usměrňováním. Protože ale jiné podněty dané lidskými instinkty lze ovlivňovat, pak je pravděpodobné, že je to možné také v případě benigní agrese. Jako hlavní podmínku jejího snižování vidí v oslabování reálných faktorů, které obrannou agresi uvádějí do stavu pohotovosti.³³

3 Vyvíjející se dítě

Rozvoj prosociálního chování je spojen také s kontrolou a ovládním agresivních tendencí. Při hodnocení dětské agrese a při práci s ní je třeba brát v úvahu motivaci (popř. návyk chovat se tímto způsobem), schopnost dítěte pochopit negativní důsledky svého jednání, ovládat své chování a volit přijatelnější způsoby prosazování svých potřeb.

³¹ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha : Nakladatelství lidové noviny, 1997, s. 201.

³² HORNEYOVÁ, K. *Neuróza a lidský růst*. Praha : Pragma, 2000, s. 53.

³³ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha : Nakladatelství lidové noviny, 1997, s. 216.

Je dobré vnímat dispozice a sociální učení (tj. zkušenost), obecnou sociální toleranci (kulturní požadavky určité společnosti mohou zvyšovat nebo snižovat úroveň průměrné lidské agresivity) a specifickou variantu typickou pro určitou rodinu. Vrozený stupeň chování zaměřeného k cíli se dá výchovně upravovat, přičemž tolerantní výchova se zdá být společensky prospěšnější, zvyšuje individuální podnikavost, přizpůsobivost, schopnost spolupracovat stejně jako se spoléhat na vlastní síly.³⁴

Jedním ze základních úkolů vývojové fáze předškolního a mladšího školního věku je sebeprosazení. To je v podstatě možné jen ve skupině vrstevníků (starší děti a dospělí se malému dítěti jeví jako nedostupná konkurence). Soupeřivá role - při důsledném respektování pravidel - tak nabývá významu jako jeden ze způsobů sociálně únosné transformace agresivity. Pro sedmi až osmileté dítě se ústřední normou, významnější než poslušnost, stává spravedlnost (jako výsledek vzájemného respektu a reciprocit).³⁵

Podle Winnicotta budoucí potíže v mezilidských vztazích u jedince vznikají mezi 2. a 5. rokem života. Je to období nesnázi a napětí, neboť každý stupeň vývoje jako by byl neustále dosahován a zase ztrácen.³⁶

Dítě je velmi dlouhou dobu bezbranné a závislé. Představy nejvýrazněji utvářející dětskou psychiku, mají svůj původ v jeho fantazijním životě. Zdrojem reakcí jsou právě tyto zcela specifické představy, které nejenže zaujímají vnitřní život dítěte, ale projevují se také v jeho vztazích k vnějšímu světu.³⁷ Převládá u něj magické myšlení, ve kterém přát si něco

³⁴ JANATA, J. *Agrese tolerance a intolerance*. Praha : Grada Publishing, 1999, s. 34 - 36.

³⁵ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997, s. 114.

³⁶ WINNICOTT, D. W. *Lidská přirozenost*. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1998, s. 24.

³⁷ BOULANGER, J.-J. *Aspect métapsychologique*. In BERGERET, J. (Eds.). *Psychologie pathologique théorique et clinique*. Paris : Masson, 2004, s. 91.

je totéž co způsobit to. Dítě nerozlišuje mezi fantazií a skutečností, vnitřní a vnější událostí.

Kleinová hovoří o raných procesech introjekce a projekce, při nichž se vytvářejí (v egu) extrémně dobré a extrémně děsivé (perzekuční) objekty. Jejich podoba se rodí výhradně ve fantazijním světě dítěte, které prochází bolestnými zkušenostmi s všudypřítomným cizím světem, proti němuž je bezmocné. Také neprojevená zlost a agrese dostávají podobu fantazií (dítě si do určité míry destruktivní síly v sobě uvědomuje, proto se cítí stejným způsobem ohroženo dospělými). „Dítě projikuje vlastní agresi na vnitřní postavy, které jsou součástí jeho raného superega. K úzkosti z těchto zdrojů se přidává vina odvozená z agresivních impulsů dítěte proti prvnímu milovanému objektu“ (vnějšimu i zvnitřněnému).³⁸

Nezákladnější potřebou malého dítěte je zbavit se nesnesitelných pocitů, dosáhnout stavu vnitřního bezpečí a pohody. Pokud jeho potřeby nejsou uspokojeny, ocitne se ve stavu bezmoci a v nejranějším stadiu vývoje reaguje tělesně (křik, kope...). Důležité je, jak zareaguje matka (pečující osoba).

První tři stadia vývoje podle Eriksona (základní důvěra a nedůvěra, autonomie proti studu a pochybám, iniciativa proti vině) a jejich zvládnutí (resp. nezvládnutí) odkazují k výrazným poruchám chování. Agresivní a nezvladatelné děti mívají těžce narušené rané vazby. Nezbyvá než se vrátit zpět a pokoušet se (za asistence zdravé vztahové osoby) o nápravu. Je třeba dovést dítě k přesvědčení smysluplnosti zákazů a dovolení, prokázat pevnou a ujišťující vnější kontrolu chránící dítě před náhodnými zkušenostmi, které by jeho konání mohly zpochybnit a přivést ho tak k pocitu studu. Pokud si dítě neosvojí pocit sebeovládání, nedosáhne pocitu hrdosti a jeho zacházení s poměrem mezi láskou a nenávistí nebo vzdorem

³⁸ KLEINOVÁ, M. O teorii úzkosti a viny. In *Závist a vděčnost*. Praha : Triton, 2005, s. 47.

a spoluprací bude neustále podrobováno pochybám. Stadium iniciativy s sebou nese projevy donucování a manipulace sloužící k dosažení výsad a privilegovaného postavení (ve světě dospělých), zároveň ale pocit viny z uvažovaných cílů. Vzájemná regulace vedená bezpečnou vztahovou osobou může v dítěti při přiměřených činnostech (např. ovládání nástrojů a hraček, asistence při péči o mladšího sourozence) rozvinout zdravý smysl pro odpovědnost.

Rozhodující pro zdravý vývoj dítěte je schopnost rodičů (pečujících osob) nahlížet a zvládat své vlastní frustrace a agresivní pocity. Dítě tak získává zkušenost s tím, že agresivitu je možné projevovat jinak než poškozujícím způsobem. Dospělý jedinec (schopný náhledu) pak projevenou agresivitu vnímá jako dětskou a reaguje přiměřeně, tj. jeho reakce nevychází z jeho vlastních dětských potřeb. Je třeba, aby se dospělý vžil do pocitů dítěte a nejednal na základě svých potřeb.

4 Projevy chování dětí v dětském domově

Odebrání dítěte z rodiny a jeho umístění do ústavní péče je (ať už jsou důvody jakékoli) pro malé dítě traumatickou zkušeností (i starší děti, schopné racionálního vyhodnocení situace, ústav vnímají vyhroceně negativně). A jako s takovou je třeba se situací nakládat. Všechny děti ostře rozlišují dobu *před* a *po*. Ty menší vykazují zvýšenou hladinu úzkosti (i bez zřejmého vnějšího důvodu). Právě proto je nutné počítat s tím, že se u nich budou projevovat „do krajnosti vypjaté typy obran“,³⁹ tedy i zvýšené projevy agresivního chování.

U dětí vystavených vztahové nejistotě se objevuje velmi výrazné lpění na zvycích (vytvářejících pocit bezpečí) a jejich ohrožení vyvolává někdy tak silnou frustraci, že

³⁹ LANYADOOVÁ, M. Léčba duševního otřesu u dětí. In LANYADOOVÁ, M.; HORNEOVÁ, A. (Eds.). *Psychoterapie dětí a dospívajících*. Praha : Triton, 2005, s. 363.

agresivní reakce bývá mnohdy v rychlosti nástupu a ve své intenzitě téměř nezvládnutelná jak pro dítě, tak pro dospělého. Je pravděpodobné, že v takovém okamžiku se projeví vybavenost dítěte napřít ničivou sílu směrem, který s dítětem přímo nesouvisí, a tím si drží část své vnitřní integrity nezbytné pro duševní přežití.

Ztráta blízké osoby (téměř vždy mají a znají svoji matku) vyvolává smutek, ale také zlost nad skutečností, do níž je jedinec uvržen bez vlastní vůle a přičinění. Podle Winnicotta je základem všeho láska vyvíjející se mezi dítětem a osobami, které ale nejsou v plné míře vnímány objektivně. Zatímco některé děti poměrně brzy rozlišují významnější osoby svého života, jiné děti nevnímají tak ostře, jsou více v zajetí své představivosti, Winnicott je označuje jako subjektivnější. Pokud musí dojít ke změně pečující osoby (mateřské figury), pak subjektivní dítě je méně ohroženo. Dítě, které od sebe různé lidi jasněji odlišuje, se dostává do mnohem většího rizika, ztráty pečující osoby mu budou působit mnohem větší utrpení.⁴⁰

U dětí v ústavní péči je patrné, že postupné hromadění drobných negativních prožitků vedlo k jejich nadměrné zranitelnosti vůči nejrozličnějším podnětům. K nástupu agresivní reakce, která se často může jevit jako naprosto nepřiměřená, jsou značně náchylní.⁴¹ Slouží jim například k znovunabytí ohrožené sebeúcty nebo tak získávají pocit kontroly a moci nad situací či lidmi.

Vnější (dospělá) kontrola projevů dítěte a jeho vnitřní kontrolní mechanismus se liší. Jakmile z pohledu dítěte dojde k výrazné odchylce (chybí dobrá zkušenost s „ne“), dítě bývá uvedeno do stavu zlosti a úzkosti. Budoucí omezování pak dítě vnímá jako projev moci, nabývá dojmu, že je s ním manipulováno. Frustrující pocit možného nerespektování,

⁴⁰ WINNICOTT, D. W. *Lidská přirozenost*. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1998, s. 47.

⁴¹ KOSEK, J. *Člověk je (ne)tvor společenský*. Praha : Argo, 2004, s. 243.

ponížení, bezmoci může vyvolat agresivní reakci (podřízení nebo vzdor). Dítě je často vystaveno vzrůstajícímu počtu lidí ve své blízkosti (rostoucí síle odlišného a ohrožujícího), což jeho prožívání (v případě malého dítěte) přivádí někdy až na hranici traumatu.

Dobrá zkušenost se světem dospělých nebývá u dítěte v ústavní péči obvyklá (mnohé zažily velmi zřetelně nepřijímající převahu dospělých). Domnívají se, že ve vztazích existují dvě hlavní role - útočník a napadený (ovládající a ovládaný). Ve snaze vyhnout se známému utrpení (být v roli toho, kdo je napadán, ponižován, ovládán) se bude snažit být v té druhé pozici, že „se bude snažit vládnout v situacích, kdy sám musel poslouchat“.⁴²

I když se nezřídka jedná o děti zneužívané, s traumatickými rodinnými zkušenostmi, trpící citovými potížemi a mající poruchy chování, je nezbytná nejen chápavá podpora ze strany odborného personálu, ale také vytváření patřičných mezí pomocí nerepresivních, psychologických prostředků. Pokud má ústavní péče podobu ochrany a odpovědnosti, odehrává se ve strukturovaném terapeutickém prostředí, pak z ní děti pravděpodobně budou mít větší prospěch než z té stávající rodinné.

Přesto je zřejmé, že většina z ústavních dětí by byla raději doma. Základním pocitem, se kterým přicházejí, je opuštěnost, nesou si v sobě velkou míru úzkosti a nedůvěry. Ať už má ústav jakoukoli koncepci, největší zátěž nese vždy personál odpovědný za denní a noční chod zařízení. Především denní služba se podílí na provádění nejzákladnější péče, a právě v tom spočívá základ ústavní terapeutické činnosti (a to i

⁴² FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha : Nakladatelství lidové noviny, 1997, s. 237.

v případě, že se jedná o ústav s profesním zázemím přesahujícím zdi zařízení).⁴³

Pro navázání vztahu s dětmi v ústavní péči je velmi obtížné překonání jejich nedůvěry, kvůli níž mohou působit jako povrchní či odmítavé. Agresivní chování bývá projevem jejich obavy ze závislosti, protože blízkost je pro ně ohrožující. Nápadné je jejich provokativní jednání vůči personálu a vyzývavé opovrhování pravidly. Běžné je odehrávání konfliktních situací s dětmi i dospělými, ve kterých některé z dětí působí téměř nezvladatelně. Na vychovatele je, aby přemýšlel o tom, co se děje, způsobem, kterým dítě není s to situaci zpracovat. Zároveň si musí počínat tak, aby to dítětem nebylo hodnoceno jako vměšování, poučování nebo ponižování. Pro vychovatele je nezbytné naučit se pracovat s vlastními pocity, které jsou počínáním dětí vyvolávány, a přistupovat k péči o tyto děti se stálým vědomím směřování k naplnění potřeby trvalého umístění v rodině.

Důvody, pro které se děti ocitají v náhradní péči, bývají velmi různé. Všechny ale mají ve své zkušenosti chybění rodičovské péče. Je tudíž nutné počítat s těžkým poškozením vztahových vazeb (na straně rodičů i dětí samotných). Některé z nich přecházejí z jednoho dočasného umístění do druhého, takže nikdy ani nevznikne dostatečná příležitost k vytvoření nějaké stálejší vazby. Tyto děti víc než kterékoli jiné mají sklon si své rodiče idealizovat, nepřipouštět si, že jejich rodiče selhávají, neboť čelit takové skutečnosti je pro ně velmi bolestné.

Základní potřebou dítěte je potřeba dlouhodobé a nepřerušované rodičovské péče a lásky. Pokud jsou děti poškozené přerušením takové péče, je třeba jim pomáhat ve stavbě jejich životního příběhu tak, aby byl smysluplný a srozumitelný, aby se mohl stát východiskem pro vytváření bezpečných dospělých vztahů,

⁴³ WILSON, P. Terapie a konzultace v ústavní péči. In LANYADOOVÁ, M.; HORNEOVÁ, A. (Eds.). *Psychoterapie dětí a dospívajících*. Praha : Triton, 2005, s. 223.

protože jedině tak mohou být s to poskytnout v budoucnu bezpečné citové pouto svým dětem, vyhnout se opakování vztahového schématu svých rodičů.⁴⁴

5 Zvládání agresivních projevů

Nejčastější reakcí na agresivní chování dítěte je trest. Vzhledem k tomu, že trest je dítětem téměř vždy vnímán jako nespravedlivý, je nezbytné (má-li vést ke snižování agresivních projevů), aby byl mezi agresivním jednáním a trestem krátký interval. Pokud vznikne prostor spojit si trest s něčím jiným (předcházejícím vlastní agresí), pak trest postrádá smysl.

Intenzita a nepříjemnost trestu by měla být relativně vysoká, ale ne ubližující. Cílem by mělo být vytvoření prostoru pro novou, zdravější sociální zkušenost. Jedinec by měl zjistit, že „to“ nepříjemné je vyvoláno pouze jeho agresivním chováním, tudíž se vyplatí pokoušet se najít jinou variantu reagování. To vyžaduje jasné definování souvislosti mezi chováním trestaného a trestem. Jakmile člověk (dítě) uvěří, že existuje možnost nahradit přímou agresí nějakou jinou činností (intenzitou by se ale měla vyrovnat intenzitě dřívější agrese), je pravděpodobné, že bude docházet ke snižování napětí a sklon k otevřené agresí bude slábnout. Vytvoří se nová sociální zkušenost.

Pojmout trest jako cílené nereagování (což vyjadřuje neochotu k výměně názorů nebo je výrazem převahy) je z dlouhodobého pohledu pro dítě škodlivé. Nezjistí, jak jeho chování působí na druhé, nenaučí se vnímat, co ho zraňuje, kdy se má bránit,

⁴⁴ HUGHESOVÁ, C. Deprivace a děti v náhradní péči. In LANYADOOVÁ, M.; HORNEOVÁ, A. *Psychoterapie dětí a dospívajících*. Praha : Triton, 2005, s. 401.

nebude rozumět agresi druhého. Jeho interpersonální působení bude velmi komplikované. Nepozná hranice (protože mu je nikdo nenastavil), své agresivní chování se nenaučí regulovat a socializovat. Nedojde k vzájemnému vymezování mezi světem požadavků a potřeb dospělé a dětské individuality. „Nereagováním na nevhodné chování dítěte se ochudí obě strany o diskusi o svobodě a jejích hranicích, o pravidlech meziosobního chování.“⁴⁵ Pečující osoba se musí snažit posoudit oprávněnost agresivního chování dítěte, nevztahovat jeho agresi k sobě a nevyhodnocovat ji jako schválnost nebo provokaci. A stále se snažit mít na paměti důsledky vlastních výchovných zásahů.

6 Úvod do kazuistické studie

6.1 Ahmed – rodinná východiska

Ahmed se narodil v Česku (matka je Dagestánka, v rodném listu je uveden otec české národnosti), v době příchodu do dětského domova žila jeho matka s druhem (patrně ukrajinské národnosti), s nímž čekala dítě. S biologickým otcem (původem snad z bývalé Jugoslávie) žil Ahmed společně s matkou asi do svých čtyř pěti let. Matka si nepřeje, aby se spolu stýkali, údajně to byl také důvod jejího častého stěhování. Dle matčiných slov ona sama požádala o Ahmedovo vyšetření na psychiatrii pro jeho sklon k sebepoškozování. Po hospitalizaci byl umístěn do diagnostického ústavu v Krči, odkud přichází do DD Radost. Podle slov sociální pracovnice je podezření, že byl matkou fyzicky týrán a že býval svědkem matčina sexuálního života s různými partnery. Babička (u které matka bydlí) je bývalá lékařka, do Česka přišla po roce 1990 (patrně ještě se svými syny či synovci, kteří s ní žijí ve společné

⁴⁵ PONEŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha : Triton, 2005, s. 150.

domácnosti), dědeček dle Ahmedových slov žije v Dagestánu. Ahmed velmi citlivě reaguje na to, je-li označován jako Rus místo Dagestánek.

6.2 Společenství dětského domova

Ahmed přichází do domova v lednu 2007. Předem je ohlášen jako agresivní a velmi vulgární. Vzápůsobně působí mladším dojmem (je mu 7 ½). Vůči vychovatelům se projevuje zarputile a vzpurně, vůči dětem zlostně a odmítavě. Nechce plnit nic, co vyhodnocuje jako „poroučení“. Velmi důsledně trvá na respektování svého místa u stolu, stejně jako na nedotknutelnosti svých věcí. Je stále ve střehu, připraven se bránit. Děti jsou ho (podle něj) chtějí ponižovat, napadat, ubližovat mu, dospělí mu zase chtějí poroučet, ovládat ho, manipulovat jím. Velmi brzy je většinou personálu hodnocen jako obtížně zvladatelný až nezvladatelný. Zpočátku jsem mezi vychovateli jediná, která na jeho útoky neodpovídá „protiútokem“. Patrně proto, že projevy jeho chování nehodnotím jako zuřivost, ale spíš jako paniku, vnitřní stav zmatku a zděšení.

Ve škole nevykazuje žádné zvláštní projevy nevhodného chování. Ve družině a v zájmových kroužcích organizovaných při základní škole je jeho chování hodnoceno jako obtížně zvládnutelné. Končí to „vyloučením“ z kroužku florbalu. Ukazuje se, že kromě agresivních výbuchů chování není schopen navazovat uspokojivé vztahy s vrstevníky.

Při důkladnějším šetření se zdá, že Ahmed reaguje agresivně především na dvojí způsob vztahování se k němu: ze strany dětí na ponižování a výsměch, ze strany dospělých na příkazy bez prostoru pro vyjádření chuti nebo nechuti z Ahmedovy strany, případně na odmítnutí naslouchat.

6.3 Vztah k matce (otci)

O matce Ahmed hovoří velmi hezky, pokud mluví o násilí, které zažil vůči sobě, je agresorem matčin druh (není zcela jasné, zda nynější nebo jakýkoli). Navíc matku vnímá jako tu, které je třeba pomáhat. (Až bude doma, matka bude chodit do práce a vydělávat peníze a on se doma o všechno postará.) Často mluví o tom, že musel celou noc klečct v koutě, že mu „ten hajzl“ říkal, že je „hovno“, údajně mlátil i matku. On se o mámu postará, aby už nikdy nemusela žít s žádným „zasraným zkurvysynem“.

Matka má povolené návštěvy v DD, může si Ahmeda brát na vycházku (pobyt doma je povolen až od června, kdy už matka s druhem nežije). To, že nesmí k matce domů, nese Ahmed velmi těžce, viní z toho hlavně personál dětského domova.

Při matčině návštěvě se nejprve projevuje radostně a něžně, záleží mu na jejím přijetí. Matka ho velmi často napomíná, až plísní, říká mu, co musí a nesmí dělat, nezvyšuje přitom hlas ani není panovačná (milým hlasem vypočítává jeho nedostatky a prohřešky). V zajetí dvojně vazby se patrně Ahmed ocital nezřídká. Postupně se dostává do úzkých, vyjadřuje to pohybem, krčí se, ustupuje směrem do kouta. Je naprosto podřízený, ale v napětí. Matčina přítomnost vytváří pouze prostor pro to něco si „zasloužit“. To vyžaduje neustálou pozornost k jejím potřebám a sebezapírání svých vlastních chutí a přání. (K určité „úpravě“ vztahu dochází až časem, během něhož matka dochází do DD na konzultace.)

S biologickým otcem se Ahmed nesmí vidat. O jeho občasných nenadálých „návštěvách“ není informován. Na náhodně zaslechnutý hlas Ahmed okamžitě reaguje. Vypráví o době, kdy s nimi otec žil, mluví o něm hezky, má k němu patrně silné citové pouto. Pak ale dodává, že nechce, aby to věděla máma, že by se na něj (Ahmeda) zlobila. Jako „vysvětlení“ dodává, že táta mámu bil. Míra pravdy a fantazie se nedá určit.

7 Vývoj Ahmedova chování během roku

7.1 První měsíc v DD

V době Ahmedova příchodu byly v dětském domově pouze čtyři děti, sourozenci L. (Sandra 15, Veronika 11, Mirka 9 let a Petr 6 let). Vědomí jejich přesily si podržel a znovu se tak (i když ve stále menší míře) dostával do určité úzkosti vždy, když se s nimi někde ocitl sám (např. v době letních prázdnin). Sourozenci bývali ve volné dny s matkou u babičky, zatímco on zůstával v DD. Jeho pocit odstrčeného, trestaného, devalvovaného vetřelce byl posilován, a to se odráželo v jeho chování vůči společenství. Zlostné, nenávistné projevy, slovní agrese, náznaky chuti fyzicky ublížit druhému, někdy i sobě, ničení věcí. Nebyl s to vydržet na pravidelných nedělních skupinách, odcházel za přívalu nadávek, byl-li některým vychovatelem donucen setrvat, uchyloval se alespoň do kouta místnosti, odmítal „být přítomen“, vedl si paralelní promluvu, v níž se občas vulgárně vztáhl k přítomným. Zdálo se, že pracovat pouze s časem nebude mít žádné výsledky.

Obrat nastal během jarních prázdnin. Bylo jasné, že Ahmed zůstane celý týden v domově jako jediné dítě. Po konzultaci s ředitelkou zařízení bylo rozhodnuto, že celý týden bude trávit ve společnosti jednoho vychovatele, který bude mít dle vlastního uvážení k dispozici praktikantku. Už několik dnů před prázdninami, úměrně tomu, jak si své jarní prázdniny okázale plánovaly druhé děti, jsem s Ahmedem připravovala naše společné prázdniny já. Velmi brzy se do toho zapojil, zjišťoval možnosti a postupně se u něj začaly projevovat známky těšení.

7.2 Počátek bezpečného vztahu

Prostor bytí ve dvou jednak dával možnost vypustit pravidla a být podle situace, jednak vytvářel podmínky pro zážitek výlučnosti, který z Ahmedova pohledu jinak náležel těm druhým

dětem (dva měsíce tam byly jako jediné, navíc v nově otevřeném DD). Dalo se předpokládat, že zúzkostňující situace spouštějící jeho agresivní reakci nemusejí nastat. Respektive že je v mé moci vytvořit natolik bezpečné prostředí, aby se dalo pracovat na rozkrývání, jak a jak silně je Ahmedova agresivní reakce podmíněna.

Hned první den bylo patrné, jak výrazně jinak se Ahmed chová, není-li nucen dělit se o pozornost, resp. když není znejistěn v tom, jak je ohodnocován, jaké místo mu náleží, když nemusí „zjišťovat“, je-li pro ostatní „hovno“.

Je radostný, hravý, nabízené partnerství přijímá téměř přirozeně, jen občas se ujistí, zda bezpečí není jen iluzorní. Brzy nabývá na sebejistotě, takže - přirozeně dětsky - si usurpuje vedení. Zajímá mě jeho reakce na připomenutí mé převahy. Trvám (nikoli s akcentem na příkaz, ale s akcentem na nutnost) na vykonání pokynu k převléknutí. (Na otázku oblečení je Ahmed velmi citlivý, staví se do pozice muže, který má právo rozhodovat si, co bude a nebude nosit a kdy to bude nosit. Nedokážu posoudit, jakou roli hrají v této otázce kulturní a etnické zvyklosti jeho „domoviny“. Přistupuji k tomu tak, že s ním hovořím o respektování odlišnosti vkusu každého jedince, ale nemohu v rámci určitých pravidel platných pro všechny svůj požadavek změnit.) Ahmed se rozzlobí (nadává) a uraženě odchází. Chvíli čekám, potom za ním jdu do pokoje jakoby s dotazem, zda má hlad a půjde jíst, nebo naopak. Vůbec se nevracím k tomu, co udělal. Je tím trochu zmaten a odpovídá, že má hlad. Reaguji tím, že tedy dobrá, tak až se převlékne, ať přijde, že na něj čekám v kuchyni. Za chvíli je dole, převlečený, ale ještě trochu v rozpacích. Není si jist, zda neprohrál. Snažím se vyhnout jakémukoli náznaku, že by snad šlo o spor nebo souboj. Chválím ho, jak je šikovný a rychlý, že nepotřebuje dohled jako malý kluk. Řešení přijímá. Je to první krok na dlouhé cestě, která nás čeká.

(Jako mimořádnou událost jsme si na Ahmedovo přání naplánovali společné sledování filmu Pána prstenu. Stal se z toho zážitek, který se dal smysluplně využívat i v budoucnosti. Především však přitom vznikl prostor pro projevení strachu a úlevy při uvědomění si existence bezpečné „náruče“.)

Ráno před návratem ostatních dětí se Ahmedova nálada začala měnit. Byl smutný, začal si stěžovat na bolesti hlavy, neměl o nic zájem. Pak vyjádřil přání, aby se děti už nikdy nevrátily, a zaujat tímto tématem stupňoval svoji touhu být bez nich až k nenávisti vůči nim. Děti se do ústavního zařízení většinou nevracejí s radostí a nadšením, takže Ahmed se nemusel konfrontovat s jejich „štěstím“, přesto byl ale u společné večeře spíše zádumčivý. Projevila jsem živý zájem o to, jak děti trávily prázdniny, a potom jsem nadšeně líčila, co všechno jsme s Ahmedem prožili my a obracela jsem se přitom k Ahmedovi s různými dotazy po upřesnění etc. Nezapojil se sice přímo do mého líčení, nicméně se uvolnil a před spaním už působil spokojenějším dojmem. Během následujících dnů jsem si jakoby náhodou něco z prázdnin vybavila a udělala jsem z toho „naše“ téma. Zdálo se, že Ahmed začíná věřit tomu, že je možné cokoli z toho zase někdy zopakovat. Pak už to byl on, kdo se čas od času na něco ryze „naše“ odvolával. Přicházel na chuť tomu být výlučný mezi ostatními. (Později se ukázalo, jak opatrně je třeba zacházet s potvrzováním hodnoty druhého, je-li jeho vlastní sebehodnocení výrazně nestabilní.)

7.3 Rozdílnost projevů chování

Počet vychovatelek v dětském domově byl bohužel úměrný nízkému počtu dětí. Bylo téměř nemožné vzájemně se při práci s dětmi zažít. Porady se sice konaly každý týden, ale stále ještě bylo k řešení dost věcí provozních a nakonec i týmových, takže odlišnost Ahmedova chování a prožívání při mé službě a při službách druhých se stala tématem až v okamžiku, kdy byla situace poměrně vážná. Ahmed měl velké problémy ve družině,

hrozilo jeho vyloučení, v domově se stával nezvladatelným, nespokojil se už jen slovní agresí, ale stále častěji se uchýloval k fyzickým projevům. Převažoval názor, že v domově nebude moci zůstat. Moje odlišná zkušenost vedla k převedení tématu do supervize. Věnovalo se víc pozornosti prožívání a vztahování se personálu vůči Ahmedovi, a tak se ukázaly nové možnosti práce. (To ale vyžaduje personál profesně i sebezkušenostně školený, který umí supervizní prostor dostatečně využít.) Závěrečné zadání bylo pracovat s Ahmedem tak, aby se v budoucnu mohlo uvažovat o jeho návratu do rodiny, nikoli tak, aby se musel vrátit zpět na psychiatrii. Tedy být vnímavější k tomu, co v personálu jeho chování vyvolává, obtížně zvládnutelné situace konzultovat. Stejně tak zveřejňovat i všechny kladné zkušenosti jako použitelné pro ostatní. Pro Ahmeda i pro personál se tak postupně vytvářela přijatelná a příjemná varianta sdílení.

7.4 Konfrontace s odmítnutím

I když se velmi uvážlivě pracovalo na tom, aby byla postupně zahlazována výlučnost našeho vztahu (k čemuž také přispíval příchod nových dětí i personálu) k Ahmedově prospěchu, bylo zároveň třeba citlivě pracovat s jeho potřebou bezpečí. Jinými slovy šlo o to, jak co nejlépe využít přítomnost vztahové osoby, která - jak se zdálo - má dobré předpoklady unášet a pro Ahmeda užitečným způsobem reflektovat různé projevy jeho chování. Jakmile ze strany dospělých téměř zmizely silně negativní odezvy na jeho chování, začal se v okamžicích pocitu ohrožení druhými dětmi uchýlovat ke koalici s vychovatelem. Velmi nenápadně začalo vznikat Ahmedovo odlišné postavení mezi ostatními dětmi (personálem zpočátku vnímáno spíš intuitivně než uvědoměle).

Na jedné skupině o pěti dětech (dívky 10 a 12 let, chlapci 6, 8, 12 let) cosi Ahmedovi neseslo, a tak se rozhodl odejít. Patrně se domníval, že ON si to může dovolit (odcházel nikoli

v afektu). Postavila jsem se mezi něj a dveře s poukazem na nezbytnost se vrátit. Bylo jasné, že se nebude možné vyhnout konfliktu. Buď potvrdím jeho výlučnost, nebo se ocitnu v situaci, kterou nedokážu předem vyhodnotit. Zvolila jsem to druhé. Jasně jsem mu dávala najevo, že mu odejít nedovolím, zároveň jsem mu sdělovala, jaké pro to mám důvody. Důraz jsem kladla na společenství dětí, kterého je součástí, naprosto si rovných v právech i povinnostech a na svoji úlohu jako toho, kdo se o ně všechny stará stejným způsobem. Bylo patrné, že ho to zúzkostňuje. Podanou ruku odmítl, nakonec jsem ho musela vzít do náruče. Snažil se vymanit, křičel, sprostě nadával, kopal, mlátil kolem sebe rukama. Ostatní děti mě, zmatené a v rozpacích, upřeně pozorovaly.

Seděli jsme v křeslech, Ahmed na mém klíně v bezpečném, ale velmi pevném sevření. Mluvila jsem o tom, co se právě děje, ptala jsem se na jejich pocity, pojmenovávala jsem, co cítím směrem od Ahmeda k sobě a jak tomu rozumím, obracela jsem se k Ahmedovi „s vysvětlováním toho, co dělám a proč“. Jakmile se ostatní děti uklidnily, mohla jsem se víc soustředit na hovor mezi mým a Ahmedovým tělem, abych zabránila případným šrámům na obou stranách (křičel, že mi rozkopne hlavu). Jakmile jsem cítila, že polevuje, uvolnila jsem sevření s poukazem na to, že jakmile dokáže sedět sám, ráda mu to dovolím. Volila jsem slova i tón co možná nejchlácholivější, projevovovala jsem smutek a lítost nad tím, že jsem byla nucena přistoupit k takovému opatření, a snažila jsem se svoji pozornost dostatečně vztahovat k druhým dětem.

Po určité době přešel Ahmed z agrese do lítosti a rozplakal se. Ostatní děti na něj reagovaly nezvykle klidně, Veronika (starší z dívek) mu vedle sebe udělala místo, aby si měl kam sednout. Zeptala jsem se ho, zda si tam chce sednout, a po jeho přitakání jsem ho pustila. Sedl si, slzy v očích, ale už byl klidný. Ujistila jsem se, že jsou všichni relativně v pohodě a vybídla jsem je, aby si každý vybral někoho, komu

chce za něco poděkovat nebo ho pochválit, a někoho, komu chce naopak říct, že se na něj za něco zlobí. Byla jsem si vědoma určitého rizika, ale zdálo se mi, že je třeba jim ukázat svůj respekt vůči nim a Ahmedovi dát prostor pro vyjádření, ať už jakékoli. Začala jsem sama poděkováním za to, že mi pomohli situaci zvládnout a že se na sebe trochu zlobím za to, že se mi nepodařilo vymyslet jinou možnost, jak Ahmeda přesvědčit, že je součástí skupiny a že jeho přítomnost na ní je potřebná, protože mezi nás patří. Ve všech přetrvávala vážnost situace, ale naštěstí ne tíživost, takže jejich pochvaly a „výčitky“ měly nádech hravosti. Ahmed poděkoval Veronice, že ho vzala k sobě, a na mě se zlobil, protože mluvím potichu.

Ukázalo se, že je možné mluvit i o nepříjemných věcech a chovat se špatně, a přesto nepřijít o přízeň, hledat útočiště a ochranu a také plakat. Bezpečný prostor se zase o něco zvětšil. Od té doby Ahmed často místo agrese volil lítost.

7.5 Jiná vztahová osoba

Léto vytvořilo podmínky pro separaci a pro využití jiné vztahové osoby vedle té „primární“, zároveň také pro volnější projevy nechtivosti a odmítnutí. Další krok na posílení Ahmedova sebehodnocení a důvěry k druhým.

Týden jsem trávila s Ahmedem a Pétou na venkově. Jejich odlišné od chování v DD, nic si nemusejí vybojovávat, navíc jsou ušetřeni pocitu ohrožení ze strany starších dětí. Jen si hlídají, abych byla spravedlivá. Pro mě je situace náročná tím, že nemám na koho alespoň částečně přenést povinnost vnímat, co se mezi nimi a mezi námi děje.

Koncem týdne jedeme na výlet lodí, máme s sebou svačinu, kterou dětem po zakotvení nabízím. Rozbalují si ji a Ahmed (na mé upozornění na odpadkový koš) napřahuje ruku v náznaku, že papír hází mezi stromy. Reaguji rychleji a prudčeji, než je nutné. Urazí se a rozhodne se utéci. Je v právu, cítím to, on také. Petr mě velmi pozorně sleduje. Přesvědčím se, že je

Ahmed v mém dohledu a že nikde není nic, kde by si mohl ublížit, a zůstávám na lavičce. Mluvím s Petrem tak, aby to slyšel i Ahmed. Říkám, co si o situaci myslím: zdá se mi, že ten papír asi Ahmed nechtěl zahodit, chtěl si ze mě jen udělat legraci, ale to mi taky nemuselo hned dojít, to se tak někdy může stát, že člověk něco nepochopí, když to ten druhý nevyjádří dost jasně; je škoda, že s námi nesvačí, ale myslím si, že o tom bude sám přemýšlet a možná přijde zpět a všechno si vzájemně vysvětlíme, což nejde, když utekl; podle mě je lepší zkusit druhému (i když mám pocit, že se zachoval nespravedlivě) vysvětlit, co jsem chtěl udělat, než rovnou utéci, protože to pak hrozí, že se ten druhý ještě naštvě kvůli tomu útěku, protože když se rozhodne utéci malý kluk, pak se dospělý bojí, aby se mu něco nestalo, a když se dospělý bojí, pak se v tom strachu někdy zlobí, i když ve skutečnosti se vlastně nezlob, (pomalu se snížila moje úzkost a napětí a nejistota dětí), a je rád, když se dítě vrátí a je v pořádku. Petr mi do toho občas skáče s dotazem a vlastními teoriemi, a tak se to celé odehrává jako náš rozhovor. Ahmed poslouchal a pomalu se přibližoval, až byl nakonec u nás a rovnou nám oznámil, že jsem byla pěkně nespravedlivá, protože si jenom dělal legraci, takže jsem na něj vůbec nemusela být tak hnusná. Připustila jsem, že jsem určitě mohla být mnohem hodnější, i když jsem si myslela, že chce ten papír zahodit, ale opravdu si nepřeji, aby příště utíkal. Nejen mně, ale komukoli jinému. Je totiž ještě moc malý na to, aby si někde chodil sám.

Týden trávíme s Ahmedem, Monikou (15 let) a Terezou (praktikantka, 21 let) v polních podmínkách na chatě nedaleko rybníka (petrolejka, pro vodu se chodí do studně, vaří se na plynovém vařiči, signál mobilních sítí žádný). S Terezou se oba brzy sblíží, především Ahmed, a tak si mohu dovolit být jen v roli toho, kdo vaří, nakupuje, řídí auto a otravuje s hygienou a prací. Veškeré hraní nechávám (po dohodě) na

Tereze. Brzy se začne projevovat přirozený odpor vůči mě. Snažím se jim vytvářet co nejvíc příležitostí k neposlušnosti. Ahmed se z nové možnosti výrazně raduje. Navíc je v péči tří žen. Neustálá pozornost, o kterou si sám říká, vede k tomu, že vyhledává společnost. Dovoluje si přiznat strach ze tmy a samoty, chce vyprávět pohádky, mazlit se před spaním, být prostě malé dítě. - Loučení je neveselé; když Ahmed Tereze říká, že mu bude moc smutno, má v očích slzy.

Na jeden týden jedu se sourozenci L. a Ahmedem na venkov do sportovním areálu s venkovním bazénem. Každý den ráno za námi bude docházet Tereza. Jakmile ji Ahmed uvidí, běží za ní a skáče jí do náruče. Má svého člověka proti ohrožující sourozenecké koalici.

Ahmed mnohem lépe než dříve zvládá pro něj ne vždy příjemné situace. Na neúspěch při bowlingu, který by běžně končil snižováním hodnoty druhých a uražením se s doprovodem nadávek, reaguje jen odchodem s tím, že už ho to nebaví, a posléze se vrací a zkouší to znovu (evidentně chce být součástí kolektivu). Koncem týdne hrajeme pálkovanou ve čtyřech a už je dokonce možné si na jeho účet zavtipkovat.

Ahmed křičí vulgární nadávky směrem k dívce, která do něj ve vodě strčila. Na mé zavolání okamžitě vylézá z vody, sedá si na osušku a uklidní se, aniž by přenesl svůj útok na mě (což by ještě nedávno byla téměř samozřejmá reakce). Pak se mnou o tom mluví.

Během pobytu vznikalo poměrně dost situací, na které by dříve reagoval výhradně agresivně. Nyní spíše hledal podporu, uchyloval se pod ochranu a stěžoval si na nespravedlnost.

Poslední den do areálu přijela společnost několika rodin „na cestě“. Bylo jasné, že rodiče i děti vyznávají značnou volnost. Tereza byla s kluky na houpačce. Za chvíli se ozval ostrý Ahmedův hlas. Velmi vztekle vykřikoval vulgární nadávky, bylo jasné, že je ve stavu, „kdy chce někoho zabít“. Tereza přišla s tím, že se hádá s jedním z kluků od onoho

společenství. Pak se Ahmed objevil u bazénu, šla jsem za ním zeptat se, co se děje. Kupodivu dokázal rozlišit, že už mluví k někomu jinému, nepokračoval ve vulgarismech a ubral na intenzitě hlasu. Nicméně vysvětlení se bez nadávek na příslušnou adresu neobešlo. Šlo o to, že ten druhý ho obvinil, prý si vymýšlí, když tvrdí, že je mu osm. V Ahmedově prožitku převažuje pocit křivdy a bezmoci. Velmi rozhodně jsem potvrdila jeho věk. Vzala jsem ho za ruku s tím, že jdeme za tím klukem. Snažila jsem se mluvit tak, aby bylo jasné, na čí jsem straně. Rázně jsem zopakovala, kolik je Ahmedovi let a zdůraznila jsem, že si nevymýšlí. Jestli se mu to nezdá, mohu dojít za jeho rodiči. Snažil se bránit upozorněním na Ahmedův malý vzrůst. Odvětila jsem, že Ahmed je sice malý, ale ne pitomý, a tak dobře ví, že věk s výškou nesouvisí. Pak jsem Ahmeda vzala a odkráčela s ním pryč. Až jsme spolu byli sami, doporučila jsem mu, aby se příště na podobně zabeđené kluky vykašlal a nedělal jim radost tím, že se bude vztekat. Stále z něj ale byla cítit lítost, proto jsem s ním ještě chvíli mluvila o tom, jak je šikovný, jak si vážím, že umí o věcech přemýšlet a mluvit, že zná spoustu věcí, je chytrý etc. Vrátila jsem se k tomu, že vůbec není důležité, jak moc člověk vyroste etc. Pomalu se uklidňoval a začal sám vyjmenovávat, co všechno je při hodnocení druhého důležité.

7.6 Potvrzení bezpečného vztahu

Po letních prázdninách se situace převrací ve prospěch původní rodiny, Ahmed chodívá každý druhý víkend domů, jakékoli prázdniny a mimořádná volna je s matkou doma. Přitom si s sebou odnáší sebejistotu a radost a s nimi se také vrací zpět do DD. Začínáme pomalu pracovat na uvědomění si spoluodpovědnosti za to, co bude moci udělat a co ne.

Ve své volbě mezi agresí a lítostí jako reakcí na frustraci je stále jistější. Mluvíme tedy o zlosti a o smutku, o naslouchání a ochraně. Účast na skupinách a komunitách už pro

něj není zúzkostňující, naopak je rád využívá. Výrazně se posunuje k tomu, že chce o sobě mluvit, být středem pozornosti. Pokud reaguje agresí (většinou slovní) a je odeslán do pokoje, nebo se do něj odešle sám, neozývají se už rány do dveří etc. Většinou sedí na zemi nebo u stolu a víceméně čeká, až bude moci říct, proč se „to“ stalo. Pokud odmítne něco udělat (obout si bačkory, napsat úkol...), je třeba nejprve zjistit, co ho rozladilo, což téměř vždy ochotně řekne, pak jsou mu nabídnuty možnosti, které patrně nastanou, když to či ono udělá či neudělá. Je na něm, aby zvážil, která z variant je nejbližší tomu, co si přeje.

Sedíme u večeře, někdo z dětí na Ahmeda reaguje tak, že on to vyhodnocuje jako ponižování či zesměšňování. Okamžitě reaguje sprostou nadávkou a náznakem fyzické odplaty. Hádka je neodvratná, proto ho posílám do jeho pokoje. Prudce vstane a odchází. Ptám se dětí u stolu, jak to vnímají a zda by mi mohly vysvětlit, co se podle nich stalo. Pak jdu za Ahmedem. Sedí na posteli, hned mě obviňuje z nespravedlnosti a vysvětluje mi, co se mu přihodilo. Říkám mu, že důvodem jeho vykázaní byla jeho reakce - sprosté nadávky a náznak chuti fyzicky druhému ublížit nemohu a nechci připustit jako součást naší komunikace. Vnímám oprávněnost jeho zlosti, jen bych byla ráda, kdyby příště zkusil reagovat jinak. Potom se ho ptám, zda ví, co udělá dál, nebo ho zajímá, jaké možnosti vidím já. Chce je slyšet. Jako jednu nabízím sejít dolů a omluvit se, slibuji, že budu s ním a podpořím ho, kdyby mu někdo z dětí chtěl cosi oplácet. Pak je možnost zůstat v pokoji, což znamená být bez večeře a není úplně jisté, zda bude mít někdo chuť si s ním večer hrát, povídat nebo mu něco číst, a to včetně mě. Pak je také možné dál dětem nadávat, a to pak já nebudu mít na rozdíl od něj vůbec žádnou možnost volby a budu ho muset potrestat, což sice naprosto nemám chuť udělat, ale jestli mi nedá na vybranou, pak to prostě budu muset udělat. Odcházím s tím, že to nechávám na něm a že samozřejmě přijmu

jakoukoli variantu, kterou vybere. Za chvíli je dole a omlouvá se.

7.7 Zpět v reálném světě

Dětské domovy rodinného typu s dobře vyškoleným personálem mohou představovat bezpečné a pečující prostředí, ve kterém se mohou odehrávat dobré vztahové vzorce. Schopnost personálu reflektovat je bezesporu ocenitelná. Faktem ale zůstává, že v prostředí vnějšího světa se dítě s podobnými vztahovými osobami setkává spíše méně často. Paradoxně se tak dostává do situací, kdy nedostačujícím není ve skutečnosti ono, ale dospělý, přesto „sankce“ většinou dopadne na dítě.

Ahmed cítí nepřátelství vůči dětem ve škole proto, že na rozdíl od něj, mohou být doma s mámou. Říká, že jim to závidí. Zároveň ne vždy dokáže, pokud situaci vyhodnotí jako provokující, ponižující či jinak ohrožující reagovat bez projevů přímé agrese. Pořád je to pro něj nejhlouběji zakořeněná forma obrany.

Otázkou tedy je, jakým způsobem pracovat s dětmi v ústavní péči, aby si mohly osvojit zdravější formy chování a přitom si mohly rozšiřovat bezpečnou zónu i daleko za „budovu“ náhradního domova, aby svět uvnitř a svět venku nebyly dvěma odlišnými světy. Jak pracovat s pozitivní frustrací tam, kde téměř výlučně existuje zážitek negativní frustrace jako něčeho naprosto devastujícího a kde je často velmi narušen zdravý vývoj prvních šesti let života.

Ahmed přišel do dětského domova jako naprosto nezvládnutelné agresivní dítě se sklonem k sebeodevaluaci a sebepoškozování, s náběhem k depresivním projevům. Během roku se naučil vnímat svoji zlost, projevovat lítost, říkat si o pomoc a zdravě se prosadit. Přesto mu stejně jako tehdy hrozí vyloučení ze společenství dětí ve škole.

Pokud se dítě necítí být v bezpečí, a do toho zcela jistě patří dospělá osoba, která je vnímavá k jeho potřebám, vybere

si (zvláště při výrazněji narušeném vývoji) ze známých možností většinou tu, kterou má hlouběji zažitou, více vyzkoušenou a výrazněji zautomatizovanou. Jinak řečeno, nezahlédne-li na straně dospělého nabídku zdravější reakce, samo se k ní přikloní jen stěží.

Jak připravovat děti v ústavní péči na to, že vnější svět je může odmítat, ale oni stále mají tu možnost zvolit tu „novou“ reakci jako tu lepší, která s sebou v důsledku přinese tentýž pro ně pozitivní výsledek? Ve skutečnosti by to de facto znamenalo, že mají být o krok vpředu před přítomným dospělým. V dětských domovech s terapeuticky vycvičeným personálem se děti učí zacházet se svými emocemi tak, jak se mnoha dětem v rodinném prostředí nikdy nepodaří.

Jednou možností, která by se nabízela, je opustit skleníkový prostor a přijmout roli „rodiče“, který hájí zájmy svého dítěte a neklade si otázky po patřičnosti, protože jeho dítě je pro něj výlučně vždy jen v pozitivním smyslu toho slova. Pokud personál, byť sebelépe školený, bude děti v ústavní péči nahlížet jako „handicapované“ (a to i s pozitivní konotací), stěží lze očekávat, že by totéž nečinil vnější svět.

7.8 Téhož člověka je možné milovat i nenávidět

Moje poslední víkendová služba, poslední nedělní skupina, kterou s dětmi budu mít. Všichni vědí, že odcházím. Je to mnohem obtížnější, než bych si myslela. Jakmile sedíme v kruhu, cítím, že mě to přerůstá. Nechci skupinu dávat do jakýchkoli souvislostí se svým odchodem. Je to pro mě příliš tenký led. V té chvíli mi nedochází, že zůstane tenký, ať už se bude mluvit o čemkoli. Ahmed to řeší odchodem (nemám sílu mu bránit), ostatní mlčí. Snažím se držet alespoň navenek v klidu. Nabízím jim, že nechtějí-li mluvit, mohu s nimi mlčet, že budu respektovat, pro co se rozhodnou. Ale spíš je to můj úhybný manévr. Prostě si s tou situací nevím rady. Nakonec se rozhodnou zpívat koledy (je polovina prosince).

Ptám se jich, jak se cítili, opět uhýbají, tentokrát do zlehčování, je jasné, že „obvyklá“ skupina pro nikoho z nás není možná. Sama za sebe přiznávám, že jsem se s nimi cítila dobře, ale že bylo obtížné dělat cokoli jiného než s nimi být. I když vím, že jsme se takhle sešli naposledy, a že jim děkuji za předvánoční koncert.

Pak jsem šla za Ahmedem. Seděl na zemi a hrál si. Byl úplně klidný, podíval se na mě. K tomu, že odešel, jsem neřekla ani slovo. Vyzvala jsem ho, aby se šel umývat. Řekl, že se mu ještě nechce. Zopakovala jsem pobídku. Zvedl se trochu jako naštvaně, ale já jsem to při svém vnitřním neladu vyhodnotila jako provokaci. Reagovala jsem velmi prudce. Vzala jsem ho pevně za ruku a v podstatě jsem ho táhla do koupelny. Okamžitě jsem na něj přenesla svoji úzkost. Začal se bránit, i slovně, ale bez užití jakýchkoli nadávek a vulgarismů („nech mě být“). V koupelně si sedl k vaně a odmítl se mýt. Byla jsem v zajetí svých emocí. Prudce jsem ho zvedla ze země, byl v naprostém šoku, propukl v srdceryvný pláč a mezi vzlyky říkal, že se bude mýt, že už se bude mýt. Svlékl se a stále za obrovského pláče vlezl do vany. Ten pláč mě vrátil zpět k němu. Mezi vzlyky zoufale křičel: je to jako doma, pořád ho někdo mlátí a řve na něj, všichni mu jenom ubližují. Mluvila jsem na něj, že to tak není, ani nekřičím, ani ho nemlátím, jen jsem rozzlobená, protože mě neposlechl. Seděl ve vaně a vysvětloval mi, že mě chtěl poslechnout, jen si chtěl vzít z postele pyžamo, myslel si, že si spolu uděláme hezký večer, když je to poslední víkend, než odejdu. A pak už plakal lítostivě, ne zoufale. A já jsem sbírala všechny síly, abych se soustředila na něj, chlácholila ho a nepřímou se mu omlouvala. Pak jsem mu řekla, že mu jdu pro to pyžamo, které jsem mu v té zlosti nedovolila vzít s sebou. Trochu jsem se nadechla, ale než jsem se mohla vrátit k dětem a obvyklým večerním činnostem, musela jsem si na chvíli udělat pauzu. Ahmed dokončil večerní toaletu a vlezl si do postele. Šla jsem za ním, abych mu řekla, jak je

mi líto, že se ten poslední společný víkendový večer nevydařil, jak moc mě mrzí, že jsem se na něj tak rozzlobila. A pak jsem s ním mluvila o tom, že se to takhle mezi lidmi může stávat, když mlčí. Proto jsem neměla jak poznat, že si jen chce vzít pyžamo. Nakonec jsem mu řekla, že jeho přetrvávající zlosti rozumím, že na jeho místě bych se také zlobila.

Později jsem o tom přemýšlela, snažila jsem se zapamatovat si každý detail, od začátku skupiny až po přání dobré noci. Druhý den jsem měla službu. Po návratu ze školy za mnou Ahmed přišel, trochu váhavě si mi sedl na klín a pravil, že už se na mě nezlobí, ale že jsem se fakt zachovala škaredě. Pohladila jsem ho s tím, že já už se taky vůbec nezlobím.

7.9 Jak o změnu pečovat

Od počátku roku 2008 začal Ahmed jednou týdně docházet na psychoterapii. Matka dál chodí na konzultace do dětského domova. Zdá se, že po dohodě se sociální pracovníci všechny zúčastněné strany směřují ke společnému cíli, kterým je Ahmedův návrat do rodiny. Naposledy ho vidím v polovině ledna, dál o něm dostávám zprávy, že se nehorší (tj. umí být milý stejně jako nesnesitelný). Počátkem dubna je ale odvezen na dětskou psychiatrii.

Vzhledem k tomu, že jsem s Ahmedem prošla celým rokem jeho změn, je to pro mě jasný projev selhání systému dětského domova. Během tří měsíců se proměnila podoba společenství dětského domova (nové děti i noví vychovatelé, nový ředitel), tím se do určité míry změnila i forma soužití a výchovné práce. Pokud se zaměřím na to, co by mohlo ovlivňovat Ahmedovo prožívání a následné chování, pak je to zcela jistě silný pocit nejistoty plynoucí z mnoha nových tváří (ať už je to příchod patnáctiletého chlapce, kterým se de facto utváří parta velkých kluků, nebo osoba ředitele místo ředitelky). Pokud se možnému silnému pocitu ohrožení (ze vzniklé

nestability) nevěnovala dostatečná pozornost, jinými slovy nenabyl-li Ahmed dojmu, že se o něj vztahové osoby (tj. vychovatelé) zajímají stále stejně intenzivně (týden před incidentem byl nemocný, nesměl na víkend k matce, z denních zápisů je patrné, že byl v té době často vystavován vyrovnávání se s odmítnutími a se zákazy), návrat k původním vzorcům chování (při negativních nebo ohrožujících pocitech) je víc než pravděpodobný.

8 Diskuse ke kazuistické studii

Při projevech násilí není možné se zabývat jen agresivitou. Násilí je třeba považovat především za pokus o řešení traumatické situace (tj. pocitu bezmoci za neexistence - ať už trvalé nebo momentální - ochraňujícího objektu). Důležité je porozumět krizové situaci dítěte, protože ono samo to nedokáže. Je nezbytné ptát se po příčinách vedoucích ke krajní variantě řešení ze strany dítěte. Ať už jde o dítě s jakkoli vážnými poruchami chování.

Pokud je vývoj dítěte narušen v raných fázích, i při dosažení postupných (třeba i výrazných) změn v jeho chování považují za krátkozraké (a pro dítě v podstatě nebezpečné), začne-li se pedagogický pracovník domnívat, resp. chovat se tak se, jako by šlo o změny stálé. Jaká je pravděpodobnost, že nastanou situace, kdy se dítě znovu uchýlí k dřívějším variantám reagování? V úvahu je přitom třeba brát nedostatečné upevnění nového vzorce chování, ale také nemožnost projít s dítětem všemi jeho ranými zážitky.

Za nejpodstatnější považují způsob, jak se k úkolu vytvořit pro dítě zdravé prostředí postaví nové vztahové osoby (které by pro něj měly představovat důvěru, bezpečí a zdravé vazebné

vzorci). Základem je připravenost personálu rozumět situacím (v jejich celku), kterým dítě samo porozumět nedokáže, a být mu v nich průvodcem. Pokud se sám vychovatel v situaci ztratí (do čehož je nutné zahrnout i tendenci k přehlížení nebo zamlčování si svých chyb a nedostatků), selhání dítěte je jen přirozeným důsledkem jeho vlastního selhání.

Dojde-li k tomu, nemělo by pak být s dítětem nakládáno jako s obětí, nikoli jako s pachatelem? To znamená ptát se po příčinách hostilní reakce, nikoli se zabývat jen samotnou reakcí bez souvislostí? I když to ukáže zásadní pochybení ze strany náhradního pečovatele? Dle mého názoru ano, neboť pedagogický personál se má soustředit především na zájem dítěte. A zájem dítěte v ústavní péči je, aby se věci měnily směrem k jeho návratu do původní rodiny.

Pokud vztahová osoba své selhání nepřizná a dítě je pouze potrestáno (v Ahmedově případě odvezeno na psychiatrii), zažívá dítě jen to, co již dobře zná - pocit absolutní bezmoci, pocit, že je odmítnuto, zatraceno, zneužito, poníženo a že je s ním manipulováno. Jinými slovy se ocitá jen v další traumatické situaci způsobené selháním prostředí.

9 Závěr

Práce se zaměřila na naučené formy agresivního chování ve vztahu k narušenému vývoji dítěte v důsledku raného selhání prostředí a na možnosti tyto naučené vzorce reagování modifikovat, a to především na základě vytváření nových vztahových vzorců ve stabilním a pečujícím prostředí.

Teoretická východiska vztahující se k tématu agrese byla nastíněna s ohledem na zaměření práce. Jako základní byla použita teorie vědomého vytváření funkčních vzorců chování. Bylo pojednáno o počátečních vývojových stádiích dítěte a možných rizicích pro jeho další život, dojde-li k narušení zdravého vývoje.

Zaměření na děti v ústavní péči, u nichž se projevují poruchy chování v důsledku selhání prostředí v raných stádiích jejich vývoje, dobře ukázalo různé aspekty možného působení. Protože ústavní personál pracuje s dětmi s narušenými vztahy, jejichž základním pocitem je úzkost, nedůvěra a opuštěnost, bylo nutné věnovat pozornost charakteristice působení vychovatele ve vztahu k možným rizikům (náhled, jehož dítě není schopno) a zároveň zdůraznit, co se od něj očekává, má-li být pobyt dítěte mimo rodinu smysluplný (umět zacházet s vlastními pocity vyvolanými chováním dítěte a náležitě je vyhodnocovat). Další část textu tvoří případová studie (roční práce s osmiletým chlapcem), ve které se vedle kladných výsledků ukazují vznikající úskalí, včetně možných (někdy zásadních) selhání.

Zdá se, že bez dlouhodobého působení ve stabilním vztahu a bezpečném přijímajícím prostředí, kde se s dítětem zachází se stálým a pozorným ohledem na jeho deficity, nelze patrně od dítěte očekávat trvalejší změny chování.

Použitá literatura

- ALAN, J., VESELOVSKÝ, Z. Agrese kolem nás i v nás. In *Násilí*, ed. Gál, F. Praha : Egem, 1994, s. 74 - 83. ISBN 80-85395-41-X.
- BOULANGER, J.-J. Aspect métapsychologique. In BERGERET, J. (Eds.). *Psychologie pathologique théorique et clinique*. Paris : Masson, 2004. ISBN 2-294-00989-4.
- ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.
- ELLIS, A., Mac LAREN, C. *Racionálně emoční behaviorální terapie*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-947-X.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- FREUD, S. *Nespokojenost v kultuře*. Praha : Hynek, 1998. ISBN 80-86202-13-5.
- FRIELINGSDORF, K. *Agrese vytváří vztahy*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-502-0.
- FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha : Nakladatelství lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-232-4.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HOLUB, J., LYER, S. *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha : SPN, 1967.
- HORNEYOVÁ, K. *Neuróza a lidský růst*. Praha : Pragma, 2000. ISBN 80-7205-715-4.
- HORYNA, B., ŠTĚPÁN, J., BLECHA, I. *Filosofický slovník*. Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.
- HUGHESOVÁ, C. Deprivace a děti v náhradní péči. In LANYADOOVÁ, M.; HORNEOVÁ, A. *Psychoterapie dětí a dospívajících*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-568-X.

JANATA, J. *Agrese tolerance a intolerance*. Praha : Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-889-X.

KLEINOVÁ, M. O teorii úzkosti a viny. In *Závist a vděčnost*. Praha : Triton, 2005, s. 44 – 62. ISBN 80-7254-336-9.

KOCOUREK, V. *Cizí slova (nejen) pro děti*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 2001. ISBN 80-85996-33-2.

KOSEK, J. *Člověk je (ne)tvor společenský*. Praha : Argo, 2004. ISBN 80-7203-591-6.

KRAUSE, J. *Nový akademický slovník cizích slov A – Ž*. Praha : Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2.

LANYADOOVÁ, M. Léčba duševního otřesu u dětí. In LANYADOOVÁ, M.; HORNEOVÁ, A. *Psychoterapie dětí a dospívajících*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-568-X.

Latinsko český slovník. Praha : SPN, 1957.

LORENZ, K. *Takzvané zlo*. Praha : Academia, 2003. ISBN 80-204-0264-0.

Malý sociologický slovník. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1970.

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-407-9.

PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0.

RIEMANN, F. *Základní formy strachu*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-313-7.

SOCHOVÁ, Z., POŠTOLKOVÁ, B. *Co v slovnících nenajdete*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-000-6.

WILSON, P. Terapie a konzultace v ústavní péči. In LANYADOOVÁ, M.; HORNEOVÁ, A. (Eds.). *Psychoterapie dětí a dospívajících*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-568-X.

WINNICOTT, D. W. *Lidská přirozenost*. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1998. ISBN 80-86123-05-7.

Resumé

Agrese je přirozenou součástí života. Je zdrojem energie, bez které by se jedinec nedokázal smysluplně bránit ani se zdravě prosadit, nemohl by se vyvíjet od závislosti k nezávislosti.

Narušený vývoj osobnosti způsobený deficitem v péči o dítě v raném věku má nepříznivý a má nepříznivý dopad na utvoření plně funkčního a integrovaného self. V důsledku raných selhání prostředí mohou v chování vznikat nebezpečné agresivní projevy. Pokud má dojít ke změně, je třeba jedinci umožnit stabilní zážitek, že je viděn, někdo se o něj zajímá, oceňuje ho a pečuje o něj; tedy chybějící zážitek přijetí.

Základem vztahu k dětem v náhradní péči je ochota personálu nahlížet vlastní nedostatky a odkrývat jejich příčiny místo vyhledávání a potvrzování nedostatků dítěte.

Práce s dětmi s poruchami chování je dlouhodobý proces s nejistými a nestabilními výsledky.

Summary

Aggression is a natural part of life. It is a source of energy that the individual needs in order to be able to meaningfully defend or assert himself, and also to be able to grow from dependence to independence. Problems in the development of an individual's personality caused by deficits in childcare during an early age often have negative effects on the evolution of a fully functional and integrated self.

Deficiencies in care during early childhood can consequently manifest themselves as abnormal aggression. In order to rectify this type of damage, it is necessary to provide the child in question with a stable environment in which he/she is secure in the knowledge that he is valued, cared for and accepted. (see the accompanying causative study of a boy living in an children's home)

The basis of childcare in a foster environment should be the willingness of the caregiver to see his or her own shortcomings and discover their causes, instead of looking for and highlighting shortcomings in the child. Working with children who have emotional/behavioral problems or disturbances is long process that does not have guaranteed results.

Název bakalářské práce: Naučené formy agrese. *Kazuistická studie chlapce z DD.*

Autorka bakalářské práce: Zuzana Fialová

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Oponentka bakalářské práce: Mgr. Miluše Baginská

Posudek oponentky:

Studentka Zuzana Fialová (dále jen autorka) si vybrala za téma bakalářské práce problematiku agrese a agresivity, konkrétně se zaměřila na naučené formy agresivního chování souvisejícího s narušeným vývojem osobnosti u dětí v ústavní péči. Bakalářská práce je tvořena dvěma částmi. V teoretické části autorka popsala podrobný výklad klíčového slova agrese, dále teorie a podoby agrese, a výstižně zmínila projevy chování dětí v dětském domově. V praktické části autorka zmiňuje podrobnou kasuistickou studii chlapce, se kterým se setkala v rámci sociálně-psychologické praxe v dětském domově Radost.

Text bakalářské práce je přehledný, srozumitelný a velmi čtivý. Autorka zvolila neotřelé a zároveň pro sociálně-psychologickou praxi stále potřebné téma agrese a agresivity. Velmi oceňuji fakt, že celá bakalářská práce je zacílená k tématu práce, neobsahuje jedinou kapitulu, která by působila dojmem, že je v textu jen do počtu či ke zvětšení rozsahu práce. Kazuistická studie se mi jeví jako souvislý, zajímavý, fakty prokládaný text, který zahrnuje podstatné znaky správně psané kazuistiky.

Autorčina bakalářská práce může sloužit mnoha dalším studentům Sociální práce jako aktuální vodítko a názorná ukázka práce s rizikovou mládeží v ústavní péči, dokonce jsem toho názoru, že by mohla být něčím jako povinnou četbou těm studentům a studentkám, kteří přicházejí do studia s neotesanými představami o práci s dětmi v dětských domovech. Autorčinu práci považuji za jednu z nejlepších bakalářských prací, které jsem kdy četla.

Přílohu mého posudku tvoří hry Mgr. Šimanovského, který pracuje s dětmi neklidnými a agresivními. Zajímalo by mne u obhajoby Váš názor na uplatnění her v praxi – jejich možná rizika a jejich nesporné klady.

V Praze 21. 5. 2008

Miluše Baginská



Posudek na práci Zuzany Fialové **Naučené formy agrese. Kazuistická studie chlapce z dětského domova**. Pražská vysoká škola psychosociálních studií, obor: sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii. 2008

Předložená bakalářská práce se zabývá možností nápravy agresivity chlapce, který byl umístěn do dětského domova. Autorka se nejprve zabývala pojmy agrese a agresivity, rozebírá i jednotlivé teorie agresivity (S. Freuda, etologa K. Lorenze) - a uvádí je do vztahu k emocionalitě a zvládnání či nezvládnání emočních vztahů. Autorka se zamýšlí nad možností redukovat sociálně naučenou agresi a zdůrazňuje, že je třeba uvážit, zda je agrese v průběhu socializace odměňována či trestána. V racionálně emoční behaviorální terapii A. Ellise jde o náhled, že je to sám jedinec, kdo vytváří disfunkční vzorce chování. Vzorce chování se dle pozitivních a negativních pocitů formují v prosociální formy chování, či naopak v destruktivní. Autorku v této souvislosti výrazně oslovuje téma lítosti a pocity viny. Zabývá se otázkou, jak dítě dokáže zpochybnit funkčnost svého vlastního jednání. Subkapitola Dobro a zlo v člověku se výrazně opírá o E. Fromma a o jeho dělení agrese na benigní a maligní. Autorka poukazuje dále na soupeřivost a sebeprosazení dítěte, zabývá se jeho bezbranností a závislostí, procesy introjekce a projekce, narušením vazeb k ostatním lidem v raném věku a schopností rodičů zvládat a nahlížet své vlastní frustrace a agresivní pocity. Následující část je věnována chování dětí v dětském domově, poukazuje na jejich zranitelnost, opuštěnost, nedůvěru, agresivitu, provokativní jednání a na odlišnosti ve vývoji vůči dětem, které vyrůstají v domácím prostředí. V krátké subkapitole o zvládnání agresivních projevů se autorka zamýšlí nad funkčností trestů a chování pečujících osob.

Od 6. kapitoly začíná rozsáhlá kazuistická studie Ahmeda, který byl umístěn do dětského domova. Tato kazuistika se pokouší podrobně mapovat vývoj Ahmedových vztahů k okolí, zkoumá rodinný původ a příčiny jeho jednání na počátku ústavní péče, popisuje konfrontaci tohoto chlapce s okolím, zabývá se budováním nových bezpečnějších vztahů a pokusy o náhled na vlastní jednání. V diskusi autorka poukázala na obtíže při posilování nových forem jednání. Text je doplněn seznamem literatury (s. 45 -46).

Celkové hodnocení: Z. Fialová se na předepsaném formátu práce vhodně vyrovnala s problematikou, které se rozhodla věnovat. Poměrně přesvědčivě na vybrané kazuistické studii ukázala možnosti převýchovy negativních agresivních tendencí u dítěte situovaného do dětského domova, přestože jeho rodiče žijí. V práci využila nejen teoretické literatury, ale především vlastních zkušeností, které jako vychovatelka v dětském domově osobně nabyla. Práce je psána čtivým jazykem, mapuje zajímavou oblast a splňuje požadavky kladené na práce bakalářské.

V Praze 20. 05. 2008


doc. PhDr. Jarošlav Kořa