

Psychologie vývojová

PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.



TEORIE PERIODIZACE VÝVOJE



***Anotace:** studující se seznámí se současným pojetím periodizace vývoje osobnosti; následně jsou prezentovány zásadní vývojové teorie, podstatné pro pochopení celistvého vývoje osobnosti.*

***Klíčová slova:** periodizace vývoje osobnosti; mezníky a etapy vývoje; psychosexuální vývoj, vývoj kognitivních procesů, morální vývoj; epigenetická teorie.*

3.1. Periodizace vývoje

Ve snaze co nejlépe poznat a popsat vývoj osobnosti členíme období individuálního života na dílčí období – **etapy/stadia**. Intuitivní, bezděčné vědomí periodizace vývoje jedince nacházíme v podstatě už v prvních sociálních strukturách lidského společenství. Vždy bylo nutné odlišit jedince z hlediska jejich vývojové vyspělosti a podle toho jim přisoudit odpovídající role ve fungování společenství. Vývojově nedokonalí jedinci (děti, dospívající) byli ostatními chráněni a vedeni na cestě k dospělosti; od dospělých se očekávaly dovednosti živitelů rodu; staří byli chráněni a předávali znalosti mladším generacím.

Počátky vědomé periodizace vývoje a z ní vyvozených důsledků jsou spojeny s institucionalizací přípravy dorostu na život. V kontextu přípravy pedagogů bude jistě užitečné připomenout jednu z historicky nejranějších periodizací celoživotního vývoje, kterou formuloval pro navržení vzdělávací cesty dítěte **Jan Amos Komenský (1592-1670)**.

<i>Označení</i>	<i>Období</i>
Dítě	do 7 let
pachole	7. – 14. rok
mládenec	14. – 21. rok
jinoch	21. – 28. rok
muž	28. – 35. rok
starý muž	35. – 42. rok
kmet	od 42 let výše

Soudobé pokusy o periodizaci vycházejí z poznatků věd o člověku – zejména biologie, dále

z kulturní antropologie a samozřejmě vývojové psychologie. Periodizace vychází z pozorovaného nástupu přirozených vývojových změn – mezníků – v průběhu života. Za zásadní mezníky považujeme projevy zrání = mezníky biologické. Pro stanovení některých období považujeme za mezník i změnu sociální, komunikační či kognitivní. Je důležité si uvědomit, že periodizace vždy vychází **z přirozených změn a tendencí ve vývoji**. Mezníkem nejsou vnější události či situace (ačkoliv je podle některých období nazváno – např. školní věk), mezníkem je přirozená tendence, potřeba, objevující se v určitém období. Vnější události, které se k některým životním etapám pojí (např. vstup do školy, školní docházka), jsou od těchto přirozených tendencí odvozeny.

Názvy jednotlivých období jsou odvozovány od zásadních mezníků (např. názvy prenatální, perinatální, novorozenecké období jsou vymezeny vzhledem k narození) nebo zásadních přirozených projevů (např. kojenecké, batolecí období). Protože v životě euroamerické společnosti je součástí života jedince po mnoho let školní vzdělávání, jsou názvy některých období odvozeny z této formální sociální organizace života jedince (mladší, střední, starší školní věk). Jak již bylo uvedeno, mezníkem uvozujícím tato období není vstup do školy ani školní docházka - to jsou vnější jevy sociální organizace života jedince, jejichž „načasování“ do určitého období života vyplývá z vnitřních a přirozených projevů dítěte. Jsou to zejména:

- zintenzivnění přirozené tendence dítěte poznávat a učit se,
- postupné objevování nové kvality myšlení (operační myšlení),
- emancipační tendence dítěte a potřeba komunikace s vrstevníky.

Uvedené tendence, pozorované ve vývoji většiny dětí, vedly ke stanovení optimálního věku pro zahájení školní docházky na 6. rok života. Ze skutečnosti, že školní docházka a činnosti ve škole jsou hlavní náplní věku 6 – 11 (– 15 let), zatímco biologické projevy tomto věku nejsou ve srovnání s předchozími etapami či následujícím obdobím příliš výrazné, odvozujeme název tohoto období – školní věk. Protože však kolem 12. roku života se proces vývoje vyznačuje zejména výraznými změnami biologickými (hormonální procesy, změny růstu, vzhledu), upřednostňujeme opět „biologizující“ názvy – pubescence, následně adolescence, vystihující podstatu období.

Periodizace vývoje jedince = členění vývoje na jednotlivé etapy - je model vývoje jedince, vytvořený na základě pozorování přirozených vývojových změn vyskytujících se u většiny populace v určitém věku. Protože vývoj je dynamický proces, v životě každého jedince tyto jednotlivé změny (mezníky) a dílčí etapy vývoje nastávají a probíhají v individuálním čase i v jedinečné podobě.

Jednotlivé periody/období/etapy jsou charakterizovány vývojovými specifiky, pozorovatelnými ve

všech zmíněných liniích vývoje (biologická, sociální, kognitivní).

V pohledu na periodizaci zjišťujeme:

- čím ranější období ve vývoji, tím zřetelnější jasné biologické mezníky (početí, narození, chůze), později se zvýrazňují i mezníky sociální a kognitivní;
- čím ranější věk, tím kratší a hlavně vývojově progresivnější jednotlivé etapy vývoje (po početí nastávají zásadní vývojové změny v rozmezí hodin, později dní a týdnů; v raném dětství je vývoj pozorovatelný v jednotlivých měsících, později - v dospívání - po jednotlivých letech, v dospělosti a ve stáří až v dekadách).

Přehledová tabulka v závěru tohoto textu seznamuje s periodizací vývoje vycházející klasického díla české vývojové psychologie – čtyřdílné Ontogeneze lidské psychiky významného českého pedagoga a psychologa **Václava Příhody**, vydávané v letech 1963 – 1974 a následně autorů J. Švancary (1986), J. Langmeiera (2006) a M. Vágnerové (2008). Názvy a časová rozmezí jednotlivých etap se u některých soudobých autorů mohou mírně odlišovat, protože – jak již bylo uvedeno – přesný nástup vývojových mezníků nelze stanovit, nastává u každého jedince individuálně. Uvedená věková rozpětí jsou generalizací pozorovaných věkových zvláštností velkých výzkumných vzorků.

Uvedený přehled představuje jakousi syntézu pohledu na vývoj jedince. Je výsledkem snahy popsat a pochopit život jedince jako celek, s vědomím dynamiky a proměnlivosti vývoje, určené střídáním významnosti a rychlosti i intenzity progresu vývoje jednotlivých linií v dílčích etapách. Soudobé tendenci chápou vývoj jedince celistvě, holisticky – s vědomím specifik jednotlivých na sebe navazujících stadií, ale se zdůrazněním jeho **procesuální stránky** a návaznosti dílčích etap.

Ve vývoji psychologie jako vědy a její dílčí disciplíny - vývojové psychologie - ve 20. století předcházelo holistickému pohledu na vývoj jedince zaujetí badatelských osobností některou z dílčích oblastí - linií - vývoje. Počátkem 20. století v rámci hnutí obratu k dítěti - bylo „objeveno“ dětství jako specifické období. První práce vycházely z medicíny – jednalo se o studia psychomotorického vývoje v raných fázích života (A. Gesell, později K. Bühler a Ch. Bühlerová), brzy se objevují práce o rozumových schopnostech dětí (A. Binet, W. Stern).

V následujících kapitolách představíme základní tzv. vývojové teorie, jejichž platnost se - i přes různé relativizující námitky zdůvodněné pozdějšími výzkumy - ukazuje jako nadčasová a zůstávají zásadní pro co nejdokonalejší poznání vývoje jedince.

PERIODIZACE VÝVOJE JEDINCE

MEZNÍK	OBDOBÍ (ETAPA/ STADIUM)		VĚK
POČETÍ ZÁKLADY VŠECH ORGÁNOVÝCH SOUSTAV	1.	<u>PRENATÁLNÍ</u>	<i>0 -28. týden</i>
		EMBRYOBÁLNÍ FÁZE	<i>0 - 12. týden</i>
		FETÁLNÍ OBDOBÍ	<i>13. - 40. týden</i>
NAROZENÍ	PERINATÁLNÍ		<i>porod</i>
	2.	<u>KOJENECKÉ</u> NOVOROZENECKÉ	<i>1. rok</i> <i>0-1. měsíc</i>
1. KROK, 1. SLOVO	3.	<u>BATOLECÍ</u>	<i>2., 3. rok</i>
Potřeba komunikace s vrstevníky - VSTUP DO MŠ	4.	<u>PŘEDŠKOLNÍ</u>	<i>4. - 6. rok</i>
Potřeba poznávat a učit se - ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	5.	<u>MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK</u>	<i>7. - 8. rok</i>
		<u>STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK</u>	<i>9. - 11. rok</i>
SEKUNDÁRNÍ POHLAVNÍ ZNAKY	6.	<u>PUBESCENCE</u> (STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK)	<i>12. - 15. rok</i>
POHLAVNÍ ZRALOST (REPRODUKCE)	7.	<u>ADOLESCENCE</u>	<i>16. - 20. rok</i>
	8.	<u>DOSPĚLOST</u> Raná Střední Pozdní	<i>21. - 60. rok</i>
	9.	<u>STÁŘÍ</u>	<i>61. rok - ...</i>
SMRT			



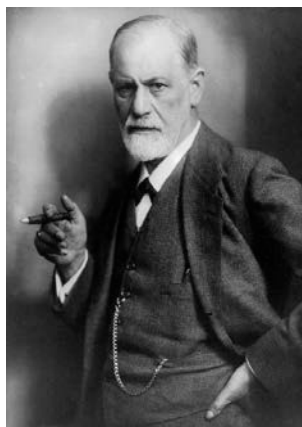
ÚKOLY pro individuální práci:

1. Dopřejte si alespoň 30 minut volného času. V klidu se zamyslete nad dosavadním průběhem Vašeho života. Pokuste se vrátit se v myšlenkách, ve vzpomínkách do Vaší minulosti. Začněte u Vaší nejzazší vzpomínky a pomalu postupujte přes jednotlivé věkové etapy až do současnosti. Poskytněte prostor všem situacím, událostem, které Vás napadnou - pozitivním i negativním. Pokuste se představit si je zpětně co nejintenzivněji. Jaká kvalita, stránka, oblast ve Vašich vzpomínkách převažuje? Liší se pocit, který se Vám vybaví v souvislosti s nějakou situací, kterou jste prožili v dětství, od pocitů, které v podobných situacích zažíváte dnes?
2. Na list papíru na šířku narýsujte vodorovnou přímku. Černou barvou na ní vyznačte jednotlivé **mezníky a etapy vývoje podle periodizace** uvedené v kap. 3.1. Modrou barvou připojte další vnější významné okolnosti určující Váš individuální život (např. pobyt v nemocnici; narození sourozence; přestěhování rodiny; rozvod rodičů; změna školy; apod.). Červenou barvou poté označte či přidejte významné události Vašeho individuálního života - tak, jak si je **Vy sám/sama subjektivně vybavujete** a hodnotíte jejich významnost podle vlastních vzpomínek. (Např. výrazné a silné zážitky v jednotlivých obdobích - vzpomínka na zážitky s blízkými, na ostatní lidi, na nějaké místo, na radost z dárku pod stromečkem - kdy?; strach z nějakého strašidla, ze tmy, ze samoty - kdy?; vzpomínka na pobyt v nemocnici, na konflikt, na Vaše strachy; první láska, první partnerský vztah, rozchod, první potomek atd.). Nad výsledným obrázkem – **OSOU VAŠEHO INDIVIDUÁLNÍHO VÝVOJE** – se zamyslete – nejprve sám/sama, v klidu. Následně můžete o významných událostech a životních změnách a o tom, jak jste je prožívali v minulosti a jak je interpretujete dnes, s odstupem času, diskutovat s blízkými – rodiči, prarodiči, sourozenci, s partnerem, případně s Vašimi dětmi.



PŘÍHODA, V., 1963. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
ŠVANCARA, J. 1986. *Kompendium vývojové psychologie*. Vyd. 4. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

3.2. Sigmund Freud: Teorie psychosexuálního vývoje



Sigmund Freud (1856 - 1939) - vídeňský lékař a zakladatel jednoho

z nevlivnějších psychologických směrů 20. století - psychoanalýzy, obohatil studium člověka poznáním nevědomé sféry jeho psychiky. Na základě tohoto poznání rozpracoval psychoanalýzu jako metodu a cestu k nevědomí jako zdroji neuvědomovaných, ale přesto silně působících motivů ovládajících lidské jednání. Výsledkem Freudova badatelského zaujetí, spojeného s celoživotní klinickou praxí, jsou tisíce stran vědeckých pojednání, ve kterých ve své době doslova bořil soudobé představy o člověku, o motivech jeho chování, o jeho nadřazenosti ostatním tvorům, i o zdrojích a funkcích sociálních konstruktů ovládajících život společnosti (morálka, náboženství). Freudův výklad struktury osobnosti, jeho „objevení“ potenciálu lidské sexuality a další Freudovy hypotézy jsou dodnes předmětem zájmu badatelů i veřejnosti.

Ve vývojové psychologii dodnes odkazujeme na Freudovu teorii struktury osobnosti a teorii psychosexuálního vývoje. Výraz psychosexuální vystihuje Freudovo chápání neoddelitelnosti sexuality a psychiky jedince.

1. VÝVOJ STRUKTURY OSOBNOSTI

Vývoj osobnostní struktury je dán postupným vytvářením tří úrovní/ složek osobnosti:

- ID
- SUPEREGO
- EGO

Při narození je osobnost jedince vybavena základní instancí – ID, znamenající pudový základ jedince (překládáme také jako „ono“ nebo „dítě“). Tato pudová podstata, která ovlivňuje chování novorozence, je od počátků vývoje konfrontována s normami sociálního okolí, které dítěti předávají zejména rodiče. V průběhu raného dětství dítě postupně přejímá požadavky rodičů a zvnitřňuje je – vytváří se tak druhá složka osobnosti – SUPEREGO (překládáme jako „nadjá“ nebo „rodič“). Superego působí jako vnitřní hlas, korigující prožívání a chování dítěte (a nadále i dospívajícího i dospělého. Výsledkem prožívaného konfliktu mezi pudovým Id a kontrolujícím Superego je nová

kvalita osobnosti – EGO („já“, „dospělý“). Nevládnutý konflikt mezi Id a příliš přísným (až trestajícím) Superegem může být příčinou psychických obtíží ústících v neadekvátní či nepřijatelné chování (neurózy, zlozvyky, asociální chování).

2. PSYCHOSEXUÁLNÍ VÝVOJ

Výše popsaný vývoj osobnostní struktury se odehrává na pozadí hlavní vývojové linie, vývoje psychosexuálního. Podle Freudových zjištění se do obsahu psychiky v jednotlivých obdobích života jedince promítá jedincovo zaujetí jednou z tělesných zón, do které je v určitém věku koncentrována libidinózní energie a proto je tato zóna v daném věku zdrojem slasti a předmětem pozornosti. Libido chápe Freud jako duševní energii vyvěrající z nevědomí a určující obsahy psychiky i samotné chování jedince. Nemožnost sladit psychické obsahy vyvěrající z libida (sexuální představy) s představami společnosti o řádném životě každého jejího člena¹ vede k vnitřnímu konfliktu, který se může manifestovat (projevit) jako nervová choroba nebo jako nevědomý projev psychiky provázený určitým jednáním (viz tzv. obranné mechanismy ega – např. sublimace, popření, vytěsnění, regrese atd.).

Vývojová stadia Freudova teorie psychosexuálního vývoje jsou odvozena od přesunu libidinózních zón na těle. Převládající „zabývání se“ určitou tělesnou zónou určuje život jedince. Přijetí procesů souvisejících s uspokojováním dané zóny je součástí přirozeného vývoje osobnosti, naopak nemožnost prožít naplno jednotlivá období (např. v důsledku nepřiměřené sociální kontroly) vede k obranným tendencím jedincovy osobnosti a může se projevit jako psychická - ale velmi často také somatizovaná - anomálie v pozdějším životě jedince (neuróza).

1. Orální stadium - 1. rok života

Zónou přinášející uspokojení jsou ústa, Freud označuje dvě stadia orální sexuality:

- a) nutritivní - sání, dumlán; ale nemusí nutně souviset s krmením,
- b) orálně agresivní – souvisí s růstem dentice - jde současně o slast i o bolest - tato ambivalence pak i následně doprovází různé oblasti našeho života, včetně sexuálního chování nebo psychických zlozvyků (např. kouření).

2. Anální stadium - 2. a 3. rok života

Zónou přitahující pozornost dítěte (i jeho sociálního okolí) je anus (konečník). Dítě prožívá uspokojení ze zadržování a vyměšování stolice. Při tomto procesu zažívá i pocity moci nad sociálním okolím a původně biologický, tělesný akt se později může projevit v psychické rovině

¹ Freud samozřejmě uvažoval o společnosti své doby, ovládané katolickou morálkou a nevědomostí o přirozených potřebách a procesech organismu.

jako schopnost brát a dávat. Nezpracované zážitky z tohoto období mohou ústit v problémy v této psychické a osobnostní rovině.

3. Falické stadium - 3. - 7. rok

Zónou přitahující pozornost dítěte a způsobující slast je oblast genitálií. Děti objevují odlišnosti mezi dívkami a chlapci, osahávají se v genitální oblasti a zažívají prvotní uspokojení z masturbace. Období je charakterizováno i zájmem o sexualitu rodičů. Freudovy hypotézy o tomto období hovoří o výrazně prožívané hodnotě penisu (u jedinců obou pohlaví) a o tzv. Oidipovském a Elektřině komplexu, vycházejícím z dětské “zamilovanosti” do rodiče opačného pohlaví, obsahující i touhu po tělesných dotycích. Nemožnost získat rodiče opačného pohlaví pro sebe vede u chlapců k tzv. kastraci úzkosti (strach z otce), k potlačení incestního přání a k následné identifikaci s rodičem stejného pohlaví, provázené přejímáním a napodobováním jeho chování (když se chlapec bude k mamince chovat podobně jako jeho tatínek, bude jej mít také tak ráda; když bude dívka milá jako její matka, zaslouží si otcovu lásku). Zahnutím osobnosti rodiče do vlastní osobnosti (INTROJEKCE) dochází k postupnému vytváření osobnostní složky superega, která nadále funguje jako vnitřní hlas, korigující prožívání i chování dítěte.

Z uvedených tezí je jasné, jakou roli přikládá Freud vývojovému období před 6. rokem věku. Sociální neporozumění procesům falického období (vyplývající z tabuizace sexuality v životě měšťanské společnosti předválečné Evropy, panická hrůza z představy dětské i pozdější onanie atd.) je podle Freuda příčinou neurotických obtíží mnoha jedinců v dospívání a v dospělosti.

4. Stadium latence - 6. - 12. rok

Tělesné procesy a s nimi spojené emoční prožívání ustupují do pozadí. Jedná se období relativní stability, kdy zaměření psychiky je směřováno zejména ke kognitivním funkcím a socializačním procesům. V průběhu socializace dochází ke konfliktům všech složek osobnosti – id, egem, superegem, tyto konflikty představují vývoj k diferencovanějším sociálním rolím a současně k integraci všech složek osobnosti.

5. Genitální stadium – od 12. roku

Tělesnou zónou přitahující pozornost a přinášející uspokojení je opět zóna genitálií. Jedná se o opakování falického období, ovšem na kvalitativně vyšší úrovni. Původní incestní láska prožívaná ve falickém období je nyní zaměřena interfamiliárně, jedinec hledá společensky tolerované heterosexuální vztahy. Do volby partnera se však i nyní promítá zkušenost

z předchozích stadií – chlapec hledá dívku podobnou jeho matce, dívka volí partnera podobného jejímu otci.

Po sto letech od vyslovení Freudových, na jeho dobu velmi odvážných, tezí o dětství jako období počínající sexuality, přijímáme z Freudovy teorie zejména rozšíření pojetí sexuality na různé tělesné zóny. I přes mnohé pozdější výhrady k Freudově teorii tělesných zón determinujících psychosexuální vývoj jedince uznáváme dodnes její nezpochybnitelný přínos pro pochopení významu tělesnosti a tělesných procesů (včetně sexuality, ale také např. vyměšování) pro vývoj sebepojetí jedince a jeho pozdější prožívání vztahu sebe sama k sociálnímu okolí.

Kritické výtky k Freudově teorii jsou směřovány zejména:

- k výkladu přesného vymezení zájmu o určitou tělesnou zónu v určitém věku,
- k Freudově jeho výkladu významu falického období,
- k pojetí dalšího vývojového stadia jako období tzv. latence.

Ačkoliv Freud sám měl daleko k pojímání dětství ve smyslu pedocentrickém či reformně-pedagogickém, objevením a zdůrazněním významu dětských prožitků a jejich subjektivních interpretací pro konstruování pozdějších představ jedince o sobě a jeho vztahů k okolnímu světu a společnosti se Sigmund Freud řadí mezi novodobé objevitele **vývojové hodnoty dětství**.



LITERATURA KE KAPITOLE:

FREUD, S. Tři pojednání k teorii sexuality. *Sebrané spisy Sigmunda Freuda*. Sv. 5. Spisy z let 1904 – 1905. Psychoanalytické nakladatelství, 2000. 258 s. ISBN 80-86123-16-2.



ÚKOLY pro individuální práci:

1. Vraťte se k vaší ose individuálního vývoje, vytvořené v úkolu č.2 na s. 6 této kapitoly. Pokuste se vyznačit na ní Freudem stanovená období psychosexuálního vývoje osobnosti a konfrontujte dosavadní záznamy na Vaší ose s Freudovými tvrzeními. Nacházíte ve Vašich vzpomínkách momenty odpovídající Freudovým zjištěním?
2. Konfrontujte Freudovu teorii s chápáním lidské sexuality v současnosti. V čem lze s Freudem souhlasit i dnes? Ve kterých Freudových tvrzeních spatřujete - z pohledu současnosti - rozpory?

3.3. Jean Piaget: Teorie vývoje poznávacích procesů



Švýcarský psycholog **Jean PIAGET** (1896 - 1980) patří rovněž k nejvýznamnějším osobnostem studia lidské psychiky ve 20. století. K poznání vývoje osobnosti přispěl koncipováním **teorie vývoje poznávacích procesů**. Sám Piaget použil pro název předmětu svého zájmu a pro stěžejní dílo, které mu věnoval, výraz „Psychologie inteligence“ (ve francouzském originále La psychologie de l'intelligence). Piagetova Psychologie inteligence patří k nejsložitějším konstrukcím v psychologii 20. století. Nepojednává výhradně o intelektových schopnostech jako takových, její zaměření je právě vývojové. Piaget sám vycházel původně ze studia biologie, postupně jej zajímal více a více vývojový aspekt způsobu poznávání - epistemologie a jeho zájem vyústil ve studium vývoje procesu poznávání v jeho celistvosti od nejranějšího období až do věku psychické dospělosti, dosahované přibližně v 15. roce života.

Piaget nepojímá inteligenci jako izolovanou a nezávislou schopnost, ovlivňující pouze poznávací proces. Chápe inteligenci jako jeden z aspektů lidského chování, působící v součinnosti s aspekty afektivními - citovými. Poznávání je tak procesem spojujícím oba aspekty. Inteligence je prezentována a chápána jako „soustava živých a účinných operací“, jejichž cílem je „zabezpečovat nejpružnější a zároveň nejtrvalejší strukturální rovnováhu chování“. Inteligence je „formou rovnováhy, k níž směřují všechny struktury, počínajíc vnímáním, zvykem a elementárními senzomotorickými mechanismy“. „Je nejvyvinutějším duševním přizpůsobením, tj. nutným nástrojem styku mezi subjektem a univerzem“ (tj. mezi jedincem a světem kolem něj i v něm). (Piaget 1999, s. 19).

Vzhledem ke složitosti Piagetových formulací se v následujících řádcích pokusíme o velmi redukovanou prezentaci zásadních Piagetových tezí. Pro hlubší poznání Piagetovy teorie odkazujeme na primární a sekundární literaturu.

VÝVOJ POZNÁVÁNÍ

Každý jedinec prochází v individuálním životě čtyřmi „světy“ (stádii, etapami, úrovněmi), konstruovanými podle způsobu, jakým poznává zjevné skutečnosti a později i skryté jevy ve svém okolí.

1. cesta **smyslového poznání a poznání prostřednictvím lokomoce a manipulace** s věcmi,

2. cesta **poznávání prostřednictvím zástupců skutečnosti** - symbolů (slov, gest, obrázků),
3. cesta poznávání prostřednictvím **myšlenkových operací s konkrétními obsahy**,
4. poznávání skrytých, smyslům nepřístupných jevů a skutečností cestou **formálních logických operací**.

(Každé z naznačených úrovní vývoje věnujeme pozornost v následujících odstavcích této kapitoly).

Uvedené čtyři úrovně poznávání na sebe v ontogenezi přirozeně navazují a jsou determinované zráním biologických struktur organismu v součinnosti s narůstající individuální sociální a psychickou zkušeností jedince.

V každé jmenované úrovni jedinec disponuje dvěma základními způsoby, jakými k němu „přicházejí“ informace o světě a jakým se jich „zmocňuje“. Slova „přicházejí“ a „zmocňuje se“ volíme záměrně pro vyjádření míry aktivity jedince při přijímání nových informací a jejich včleňování do stávajícího systému poznání. Piaget používá pro tyto procesy dva pojmy – asimilace a akomodace.

Asimilace: aktivity poznávajícího subjektu směřují k takovému „uchopení“ nových informací, které napomůže k jejich co nejdokonalejšímu osvojení; dítě koná, manipuluje, je aktivní - „**přízpůsobuje si**“ poznávaný objekt, aby ho poznalo co nejdokonaleji - např. bere věc do ruky opakovaně, ochutná, očíhá, zkoumá povrch, zvuk, pokládá, přiblíží, oddálí, upustí, odhodí atd. Na vyšší úrovni - novou informaci podrobíme analýze, přirovnáme ke stávajícím poznatkům, konfrontujeme, zpochybníme - výsledkem je nová kvalita, která se tímto naším zkoumáním stala lépe přístupnou k začlenění do naší poznatkové struktury.

Akomodace: nový poznatek - např. informace - je zkoumána ze stávající perspektivy (co o takové věci doposud vím), ale protože přináší novou kvalitu, musí poznávající jedinec změnit i své stávající poznatkové struktury a začlenit do nich novou informaci. Na senzomotorické úrovni se např. jedná o změnu pozice poznávajícího vzhledem k poznávané věci - aby dítě novou věc mohlo lépe poznat, skloní se k ní, vzdálí se od ní, přiblíží se, obejde ji atd. „**Přízpůsobuje se**“ - tedy přizpůsobuje samo sebe, svou výchozí pozici k poznávání nového jevu.

Uvedené procesy (asimilace i akomodace) probíhají při dílčím aktu poznávání současně, souběžně, vzájemně se ovlivňují a nelze je od sebe oddělovat. Provázejí poznávací proces ve všech stádiích jeho vývoje.

1. období - senzomotorické - od narození do 18. měsíce

Základními a prvotními cestami, jakými dítě přijímá informace a poznává svět kolem sebe, jsou **smyslové vnímání a pohybové aktivity** (nejprve reflexy a z nich odvozená schémata chování, následně pak pohyb s věcmi = manipulace a pohyb vlastního těla k věcem = lokomoce). Poznání

dítěte je přímo závislé na těchto procesech, poskytujících informace o světě jako základní stavební kameny pro pozdější, na realitě nezávislé vnitřní procesy, odehrávající se jen v mysli, v představách. Slova charakterizující toto období: **vnímat a konat**.

Od počátečních spontánních a reflexivních pohybů dochází dítě k cílenějším pohybům a chování. Původní, tzv. reflexní schéma, sloužící k uspokojení základních potřeb (sání) se postupně – jako výsledek učení a organizace chování - rozšiřuje i na činnosti s původní potřebou nesouvisející (koordinované cucání palce) - tzv. **asimilační schémata**, tedy opakovaná jednání, která však nerozlišují prostředek a svůj cíl. Až od 4. měsíce se objevují tzv. **kruhové reakce** – systémy vědomě koordinovaného chování vzniklé z původně náhodně zjištěných následků vlastních pohybů (např. plácnutí do šňůrky rozezvučí chrastítka). Opakování vede k chápání **kauzálního vztahu příčiny a důsledku**, i když jej následně předpokládá i nelogicky (kojenec plácá do jakékoliv šňůry a očekává, že bude chrastit). Od 8. měsíce už dítě dochází k **poznání trvalosti předmětu**, i když zmizí z jeho vjemového pole (pokud věc zakryjeme, chce zakrytou věc odkrývat nebo vede ruku dospělého, aby věc odkryl – čímž prokazuje, že ví, že věc tam stále je, bez ohledu na to, zda ji právě teď vidí). Kolem 11. měsíce tuto novou zkušenost opět přesouvá a diferencuje i na nové situace – např. použije tahání za pokrývku nikoliv k odkrytí schované věci, ale k jejímu přitáhnutí blíž.

V senzomotorickém období si kojenec „... ještě neosvojil symbolickou funkci. Chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by umožňovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti“. (Piaget, Inhelderová 2010, s. 11) K tomu dochází až po 1. roce života, kdy dítě v nových, neznámých situacích si už nutně nemusí pomáhat vlastní materiální činností (manipulací), ale dokáže si jakoby vzpomenout na obdobné děje, které zažilo a toto „vzpomenutí si“ (vhled) jej vede k nalezené řešení nové situace (např. při snaze otevřít krabičku si dítě asociuje jiné procesy otevření/zavření – ústa, ruka – a pak dokáže krabičku otevřít). Původní senzomotorické struktury jsou ve vývoji poznávacích funkcí u dítěte zdrojem pozdějších obrazných představ a následně i myšlenkových operací. (Piaget, Inhelderová 2010, s. 33)



ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

<http://www.youtube.com/watch?v=NCdLNuP7OA8&feature=endscreen&NR=1>

2. období - symbolické - 2. - 4. rok

V průběhu 2. roku života se k smyslovému poznání a vlastní činnosti přidává nová schopnost – schopnost představit si něco prostřednictvím nějakého zástupce, co původní věc označuje, zastupuje, reprezentuje. Tímto zástupcem – symbolem, později znakem - může být gesto, obrázek,

slovo. Piaget používá pro funkci všech zástupců skutečnosti označení „**sémiotická funkce**“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s.51). Nová schopnost vyvolat představu nepřítomného předmětu nebo dění pouze v mysli vede k tzv. **oddálené nápodobě**, kdy dítě napodobuje nějakou činnost nebo situaci kdykoli poté, co se odehrála. Oddálená nápodoba je počátkem představy. Následně se objevuje i nová forma hry – tzv. **symbolická hra**, tedy hra „na něco, s něčím, na někoho“ – v životě dítěte se objeví mnoho činností, realizovaných jen „jako“ - dítě „jako spinká“, „jako krmí panenku“. Toto „jako“ svědčí o schopnosti uchovat si představu dříve zažité situace a realizovat ji znovu, a to i jinou formou, než proběhla původně. „Jako“ znamená přechod ke schopnosti nahradit realitu jejími zástupci – symboly. (Piaget, Inhelderová 2010, s. 53) Postupně dochází ke zvnitřnění nápodoby a ke vzniku **obrazné představy** v mysli dítěte. Piaget rozlišuje dvě kategorie obrazných představ: **reprodukční představy** (opakují známé a dříve pozorované jevy) a **představy anticipační**, které znázorňují v mysli dítěte i činnosti, které se dříve nerealizovaly a předpokládají schopnost realizovat je pouze v mysli dítěte (Piaget, Inhelderová 2010, s.67)

Koncem 1. roku života dítě začíná reagovat na jednoduché **slovní výzvy** (paci, paci; jak jsi veliký). Porozumění slovu, podobně jako pochopení **gest a symbolů** (např. obrázky zvířat dítě provází příslušnými zvuky), představuje přechod k další, vyšší úrovni myšlení, schopného odlišit věc, činnost a jejího zástupce – gesto, obrázek, slovo. Řeč se stává prostředkem poznání a současně i prostředkem organizace nového poznání do dosavadních poznatkových struktur – prostředkem asimilace. Chápání a užívání pojmů je však **symbolické** - omezené na individuální zkušenost dítěte (např. slovo pes patří k našemu psu, dítě se diví, že i jiné, další zvíře může být pes; vidí-li hračku stejnou, jako má ono, může být přesvědčené, že je to jeho hračka).

3. období - názorné myšlení

Mezi 4. a 7. rokem jsme svědky postupné koordinace představovaných vztahů, která přivádí dítě ze symbolické nebo předpojmové fáze na práh operací, jež jsou zatím ještě stále prelogické a Piaget je označuje jako **polosymbolickou formu myšlení – názorné usuzování**. Vyslovované soudy a úsudky jsou vedeny pouze názornými akty (tj. akty realizovatelnými či pozorovatelnými). „Názorné myšlení se zakládá na bezprostředním vztahu mezi schématem zvnitřněné činnosti a vnímáním předmětu“. (Piaget 1999, s. 130) Úsudek vychází ze subjektivně vnímaných vnějších vlastností věcí a jevů s limitující **tendencí zaměřit se na jediný aspekt jevu**, problému (např. při změně tvaru u dvou stejně velkých koulí z modelíny sešlápnutím na placku dítě **podlehne změně tvaru** a hodnotí ji i jako změnu množství). Tuto limitující vlastnost dětského myšlení Piaget nazývá **CENTRACÍ**. Myšlení je závislé na nazírané (tj. smyslově vnímané) skutečnosti, na konfiguracích, které zůstávají v mysli dítěte centrované na hlavní vnímaný aspekt reality. Protože dítě zatím nemůže překročit tento limit a rozšířit evidenci pozorovaného předmětu a jevu na jeho další

vlastnosti a projevy (vztah výšky a šířky; vztah počtu a prostoru), jsou jeho úsudky nelogické, nepodrobuje je vnitřní, pouze na představách a vnitřní řeči založené kontrole.

Dosud uvedené vývojové etapy označujeme jako stadia **PŘEDOPERAČNÍ**. Poznávání v těchto stádiích je založeno na vnímané skutečnosti, případně na jisté formě symbolizace této skutečnosti (už děti na konci senzomotorického období jsou schopny dělat nějaké činnosti jenom „jako“ – např. předstírá spánek, tedy dokazuje schopnost oddělit sám sebe od nějaké činnosti). Symbolické myšlení však spoléhá na vlastní zkušenost dítěte s danou činností, věcí, jevem; **symboly** a pojmy – jako zástupci reality – jsou **obdobou přímé skutečnosti** („jako“ něco, co opravdu znám)

- například obrázek skutečnosti (zvířátko, znázorněná činnost),
- gesto vyvozené z reálné činnosti („pst“ – klademe prst na ústa),
- nápodoba činnosti – kolo kol mlýnský – napodobujeme řemesla; pozdější symbolická hra napodobuje činnosti dospělých – které dítě zná, které vidělo).

Není zatím přítomna schopnost chápat **znaky** – obecné zástupce skutečnosti, kteří svou zástupnou funkci získali dohodou, aniž s původní činností či jevem mají opticky pozorovatelnou vnější souvislost (například písmeno, číslo, schéma). Tuto schopnost si postupně dítě osvojuje jednak na základě opakované zkušenosti, umožňující stále vyšší stupeň zobecnění směřující až k abstrakci (tzn. „odtržení“ od původní reality), jednak postupným objevováním vnitřních, skrytých a vnímání nepřístupných vlastností a projevů zkoumané reality.



ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

<http://www.youtube.com/watch?v=gnArvcWaH6I&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=GIXN-JYrNC8&feature=related>

3. Stadium operační – konkrétní operace – 7. – 11. rok

„...operace se rodí z jakéhosi rozmrazení názorných struktur a z náhlé pohyblivosti, oživující a koordinující ony konfigurace, které dosud zůstávaly v různé míře strnulé, i když se postupně členily.“ (Piaget 1999, s. 131) Do hodnocení vnímaného vzhledu věcí a jevů vstupuje logika. Procesy, které nelze vidět či reálně provést (vrátit tvar sešlápnuté modelíny; přidat či odebrat množství), jsou prováděny v mysli, provázeny slovním vysvětlením a oprostují se od chyb vnímání (ačkoliv dítě vidí, že tvar předmětů je jiný, chápe, že množství zůstalo zachováno; že pro porovnání množství je důležitý počet předmětů a ne zjištění, kolik prostoru zabírají).

Předpokladem tohoto úsudku (pochopení) je schopnost koordinovat v mysli dvě původně nezávislé činnosti (sešlápnutí modelíny a další změna tvaru; přidat i odebrat množství). To už dítě dokáže – dochází tedy k myšlenkové operaci, ale pouze s **vázaností na konkrétní obsahy** (počet, velikost).

Proto dítě dokáže pochopit význam jednotlivých čísel, chápe i vztahy mezi číselnými pojmy, ale bylo by pro něj obtížné operovat v mysli s jinými zástupci vyjadřujícími množství (např. nahradit konkrétní počet neznámou vyjádřenou písmenem „x“).

<http://www.youtube.com/watch?v=RLDWLvCA3BE&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=vuCD5DEF4w0&feature=channel>

<http://www.youtube.com/watch?v=vbSNRZWrOpg&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=TnCvsWPXbog&feature=related>

4. Stadium formálních operací – od 11. roku

„Reflexivní myšlení, charakteristické pro adolescenta, začíná v 11-12 letech od okamžiku, kdy subjekt se stává schopným usuzovat hypoteticko-deduktivně, tj. o prostých předpokladech, nesouvisících nutně se skutečností nebo s jeho domněnkami, přičemž se spoléhá na důslednost samotného usuzování (vi formae), nikoli na soulad závěrů se skutečností. (Piaget 1999, s. 139).

Po 11. roce života tedy přichází **schopnost odpoutat uvažování od konkrétních obsahů**. Operace lze konat zcela formálně, bez nutnosti porozumění obsahům výroků, které jsou základem usuzování. Operujeme s „představami o představách“, reflektujeme operace prvního řádu (tedy konkrétní) a myšlení je možno označit za **formální**.

Tato úroveň myšlení umožňuje chápat, sdílet a dále rozvíjet výsledky vědeckého poznání

- představovat si i vnímáním neuchopitelné jevy (fyzika - atom, vesmír; matematika - nekonečno, záporná čísla; biologie - tkáň v organismu; chemie - cerné procesy),
- pronikat do složitých vztahů (občanská výchova - demokracie; historie - vývoj lidských společností; filozofie - poznání podstaty světa; psychologie - duševní život; náboženství - víra atd.),
- chápat více perspektiv problému („řešení“ morálních dilemat, ekologické myšlení, empatie),
- zabývat se hypotetickými situacemi a vytvářet představy o podobách budoucnosti vlastní, lidstva, planety.

Tato nejvyšší úroveň myšlení je finální schopností vývoje poznávacích procesů, člověk k ní dospívá přibližně v pubescenci. Patnáctiletý jedinec se - dle Piagetova poznání - úrovní myšlenkových strategií neliší od dospělého jedince.

Vývoj poznání a uvažování o světě postupuje **od vázanosti na vlastní činnost** smyslů a manipulaci s věcmi, **přes různé úrovně symbolizace** - subjektivního chápání a vyjadřování významů a pojmů prostřednictvím symbolů **až k myšlenkovým operacím** - činností konaným pouze v mysli, nejprve s konkrétními obsahy až po schopnost formálního myšlení - uvažování nezávislého na konkrétním obsahu úvah.



LITERATURA KE KAPITOLE:

PIAGET, J., 1999. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál.
2010

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 2010. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.



ÚKOLY pro individuální práci:

1. Co ze znalosti stadia myšlení dítěte mladšího školního věku - žáka 1. stupně základní školy - vyvodíte pro vlastní pedagogickou praxi?
2. Vraťte se k vaší ose individuálního vývoje, vytvořené v úkolu z předchozí podkapitoly. Pokuste se vyznačit na ní i Piagetem stanovená období kognitivního vývoje a konfrontujte dosavadní záznamy na Vaší ose s Piagetovými tvrzeními. Nacházíte ve Vašich vzpomínkách změny v myšlení odpovídající Piagetovým zjištěním nebo s nimi budete polemizovat?



VÝZKUMNÉ ZADÁNÍ, PRAKTICKÝ ÚKOL:

1. Realizujte známý Piagetův pokus se zachováním množství vody v široké a vysoké úzké sklenici nejprve s dítětem mladšího školního věku a poté se žákem 1. třídy. Popište pozorované rozdíly v postupu, jakým děti dospívají k úsudku.

3.4. Lawrence Kohlberg: Teorie morálního vývoje

Na Piagetovu teorii vývoje poznávacích procesů navázal vlastními výzkumy v padesátých a šedesátých letech 20. století jeho žák, americký psycholog **Lawrence Kohlberg (1927 - 1987)**. Do vývojové psychologie se zapsal koncipováním teorie morálního vývoje, tedy vývoje těch procesů v osobnosti, které souvisejí s postoji a chováním jedince k druhým lidem, ke společnosti, ke světu. Studoval morální usuzování dětí a dospívajících prostřednictvím jejich konfrontace s tzv. morálními dilematy. Podobně jako Piaget i Kohlberg zdůrazňuje souvislost vývoje morálního usuzování s vývojem myšlení, určitý stupeň vývoje myšlení je předpokladem pro určitou úroveň morálního usuzování a z něj vyplývajícího jednání.

Vycházíme z předpokladu, že jedinec přichází na svět jako amorální, tedy bez schopnosti morálního usuzování. Primární jednání je tedy řízeno egocentrickým uspokojováním vlastních potřeb, bez ohledu na pocity a potřeby druhých (kojenec).

1. PŘEDKONVENČNÍ ÚROVEŇ MORÁLKY – předškolní věk

Jednání vychází z potřeb jedince, (sebe)kontrola je výrazem obavy z možných následků (odměna/trest; přijetí/nepřijetí).

I - heteronomní stadium

Prvotní sociální zkušenosti poučí dítě (batole) o nemožnosti podřizovat jednání pouze svým vlastním potřebám. Dítě je řízeno vnějšími příkazy dospělého, aniž uvažuje o jejich příčině.

II - naivní instrumentální hedonismus

Jednání dítěte je účelové, zaměřené dosažení odměny a vyhnutí se nepříjemnostem (trestu).

2. KONVENČNÍ ÚROVEŇ MORÁLKY – mladší školní věk

Morálka a jednání z ní odvozené jsou orientovány na souhlas, dítě usiluje o splnění sociálního očekávání – morálka svědomí a autority.

III - hodné dítě, správný chlapec/správná dívka

Vysoká míra konformity k většinově “správnému” jednání. Realistické a konkrétní myšlení nevede prozatím k hodnocení jednání druhých z více perspektiv.

IV - orientace na právo a pořádek

Správné jednání znamená přijmout a konat svou povinnost a respektovat známou autoritu.

3. POSTKONVENČNÍ ÚROVEŇ MORÁLKY - dospívání, dospělost

V - orientace na zákon, normu, princip

Člověk si je vědom relativity svých osobních hodnotových postojů, snaží se jednání v souhlasu s obecně platnými sociálními normami - zákonem.

VI - obecně platné etické principy

Principy obecného dobra se stávají součástí vnitřní individuální morálky. Jedinec na základě vnitřních morálních postojů koná nezávisle, **autonomně**, v souladu s principy obecného dobra. K dodržování norem nepotřebuje vnější kontrolu.

Přechod mezi jednotlivými stadii morálního vývoje je postupný. Ve vývoji se mohou jednotlivé stupně morálního uvažování vyskytovat i současně (v různých situacích uplatní jedinec různé úrovně například dle osobního prožívání významnosti situace nebo vlastní role v ní).

Morální vývoj postupuje od individuální, na vlastní prožívání koncentrované morálky dítěte ke stadiu morálky odvozené z konfrontace se sociálními normami až k morálce opět individuální, která však nevyplývá výhradně z potřeb individua, ale představuje vyšší úroveň spojení jeho individuality a obecných hodnot společnosti.



ÚKOLY pro individuální práci:

1. Uvažujte o základních otázkách, jaké si klade žák mladšího školního věku o společnosti a o své roli v ní.
2. Popište vývoj vnímání autority rodiče a učitelky/učitele – od batolícího období do dospívání. Co z poznání morálního vývoje vyvodíte pro Vaši profesi a Vaši roli v životě Vašich žáků?



LITERATURA KE KAPITOLE:

HEIDBRINK, H., 1997. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.

3.5. Erik H. Erikson: Teorie psychosociálního vývoje



Dosud představené vývojové teorie (teorie S. Freuda, J. Piageta,

L. Kohlberga) spojují následující charakteristiky:

1. převažující koncentrace autora na jednu oblast vývoje a její chápání jako determinanty oblastí dalších (u Freuda - sexualita, u Piageta a Kohlberga – zrání a vývoj myšlení jako determinanty sociálního chování),
2. vývoj jedince je sledován pouze do dovršení dospívání až dospělosti, které jsou z hlediska vývoje finálním stádiem (Freud považoval vývoj za ukončený v pubertě, podobně i J. Piaget považuje vývoj způsobu myšlení za ukončený v patnácti letech, L. Kohlberg své poslední zkoumané stadium situuje do období dospělosti).

Na rozdíl od uvedených autorů a jejich teorií jeden z Freudových následovníků, **Erik Homburger Erikson (1902 – 1982)** studoval a popsal vývoj jedince jako celoživotní proces realizovaný od narození až do smrti a charakteristický vzájemnou spojitostí všech vývojových linií. Hovoříme o teorii psycho-sociálního vývoje. Sám Erikson uplatňuje pro svou teorii označení **epigenetická** - tedy teorie vývoje realizovaného prostřednictvím procházení dílčími, na sebe navazujícími a vzájemně se ovlivňujícími (dokonce podmiňujícími) stadii.

Erikson vycházel ve formulaci svých závěrů o vývoji jedince z bohaté klinické praxe psychoanalyticky orientovaného psychologa, ale opíral se také o vlastní antropologicko-psychologické studie realizované ve čtyřicátých letech 20. století v prostředí indiánských rezervací na území dnešních Spojených států amerických. Zde se zajímal zejména o zvláštnosti přístupu jednotlivých studovaných indiánských kmenů (žijících ovšem v době výzkumu již ne autentickým, původním způsobem života, ale v rezervacích) k výchově dětí a dorostu. Navázal tím na tendenci vývojové psychologie hledat odpovědi na otázky determinant lidského chování ve studiu a analýze chování a sociálních vztahů tzv. primitivních, přírodních národů a v poznacích kulturní antropologie.²

² Inspirací bylo Eriksonovi (mimo jiné) dílo jeho spolupracovnice, kulturní antropoložky Margaret Meadové (1901 – 1978), která studovala život přírodních národů se zaměřením na vývojová specifika. V roce 1928 vydala dílo Dospívání na Samoa, prezentující její poznání období dětství a dospívání v této kultuře.

Studijní pobyty mezi potomky severoamerických indiánů ve spojitosti s Eriksonovým psychoanalytickým vzděláním (byl analyzován dcerou Sigmunda Freuda Annou Freudovou) a jeho klinickou praxí poskytly zajímavý studijní materiál pro vytvoření originální vývojové teorie.

Ze studia jednotlivých kazuistik i z pozorování indiánských rodin odvodil Erikson základní premisu své teorie: vývoj se realizuje jako proces, jako sled na sebe navazujících etap. V každé etapě vývoje se objevuje nějaká **intenzivní potřeba, vycházející z osobnosti dítěte**.

“... lidská osobnost se v podstatě vyvíjí v souladu s kroky předem určenými připraveností vyrůstajícího jedince nechat se hnát k rozšiřujícímu se společenskému poli působnosti, uvědomovat si ho a integrovat se s ním ...”

(Erikson 1999, s. 245)

Tato potřeba a způsoby jejího naplňování jsou konfrontovány s reakcemi sociálního okolí. Má-li sledovaný jedinec “štěstí” na sociální okolí vnímat k jeho vývojové potřebě, okolí, které mu poskytuje láskyplnou, ale i korigující odezvu a zpětnou vazbu, prochází dítě jednotlivými stádii „úspěšně“ a v každém získává novou osobnostní kvalitu, kterou Erikson nazývá ctností (virtue). Tato ctnost je potřebnou výbavou pro vývojovou výzvu, kterou přinese další období.

Sílu, kterou dítě získá v kterémkoliv stadiu vývoje, prověřuje nezbytnost překonat ji tak, aby se v následující etapě mohlo odvážit vsadit na to, co bylo v předchozím stadiu nejcennější i nejzranitelnější.

(Erikson 1999, s. 239)

Úkolem sociálního okolí dítěte – společnosti – je vycházet vstříc těmto vývojovým potřebám dítěte.

“... společnost má v podstatě sklon utvářet se tak, aby plnila a vyvolávala tuto řadu potencialit pro interakci a pokusy zabezpečit a stimulovat vhodnou míru a vhodný sled jejich rozvoje. To je “udržování lidského světa”.

(Erikson 1999, s. 245)

Dítě, jehož přirozené tendence nejsou jeho okolím zohledněny, dítě, které není akceptováno se všemi sklony jeho přirozenosti, nepostupuje vývojem optimálně. Střet vývojové potřeby s nepřijetím sociálním okolím vede u dítěte k nenaplnění a k nezvládnutí vývojového úkolu dané etapy. Namísto nové ctnosti, potřebné pro zvládnutí výzev další vývojové etapy, vzniká nezpracovaný intrapsychický konflikt, jehož následky si dítě nese dále a který může ohrozit jeho další vývoj.

Většina Eriksonových následovatelů, kteří se snažili o interpretaci jeho vývojové teorie, používá pro popis konfliktu mezi vývojovou potřebou dítěte a reakcemi okolí termín **krize**. Sám Erikson však upozorňuje na “nadužívání” významu tohoto pojmu. Pokud hovoří o krizích, “neznamená to,

že považujeme veškerý vývoj za řadu krizí, tvrdíme pouze, psychosociální vývoj postupuje kritickými kroky - s tím, že termín “kritický” se vyznačuje body obratu, okamžiky rozhodnutí mezi pokrokem a regresí, integrací a retardací”. (Erikson 1999, s. 246).

Eriksonova teorie - zejména zdůraznění vnímavosti osobnosti k určitým výzvám v určitém věku - asociuje spojitost s teorií kritických či senzitivních období, známou z etologie. Vývojové výzvy lze chápat i jako šance, které budou-li jedincem i jeho okolím dobře uchopeny a využity **právě v daném čase**, napomohou k optimálnímu vývoji osobnosti - Erikson hovoří o **vývoji identity**. Jsou-li vývojové výzvy promeškány či nevyužity, vývoj a dosahování ctností jako kvalit zdravé osobnosti je komplikované a problematické.

Na následující straně uvádíme Eriksonem vymezená období vývoje, s příslušnými vývojovými konflikty a jejich možným vyústěním.

E. ERIKSON: OSM VĚKŮ ČLOVĚKA

1. stadium: ZÁKLADNÍ DŮVĚRA PROTI ZÁKLADNÍ NEDŮVĚŘE – 1. rok života

Vývojovým úkolem a potřebou dítěte v tomto období je získání pocitu bazální důvěry v život. To je možné za předpokladu, že dítě zažívá pocit jistoty mateřské přítomnosti a matčiny péče, že se tato jistota stane pro něj předvídatelnou a spolehlivou konstantou jeho očekávání.

“Taková konzistence, kontinuita a stejnost zkušenosti skýtá rudimentární pocit identity ega, jenž – jak se domnívám – závisí na poznání, že existuje vnitřní soubor zapamatovaných a předvídaných vjemů a představ, které jsou pevně sdruženy s vnějším souborem známých a předvídatelných předmětů a osob.”

(Erikson 1999, s. 225)

Není-li naplňována potřeba láskyplné péče, místo kýžené důvěry v život nastupuje nedůvěra, která předtává ohrožení vzniku výsledné ctnosti tohoto období - **NADĚJE**.

2. stadium: AUTONOMIE PROTI STUDU A POCHYBÁM – 2. a 3. rok

Vývojovým úkolem a přirozenou potřebou je okusit a nalézt možnou míru vlastní samostatnosti – nezávislosti – autonomie. Dítě v tomto období zkouší, co samo dokáže, čeho je samo schopno (typický výrok: Já sám!), přičemž je limitováno jak nedostatečnou úrovní tělesného vývoje (která je pro jeho autonomii podstatná), tak i omezováním ze strany sociálního okolí. Úkolem pro okolí dítěte je dopřát mu neohrožující míru autonomie, ale zároveň jej chránit před nesmyslnými zkušenostmi vedoucími ke studu a pochybnostem o vlastní hodnotě, které brání vzniku ctnosti tohoto období - **VŮLE**.

„Nemluvně musí pocítit, že jeho základní víra v existenci, která je trvalým pokladem uchráněným z běsnění orálního stadia, nebude ohrožena touto jeho radikální změnou, tímto náhlým a prudkým přáním moci si vybírat, náročně si přivlastňovat a tvrdošjně eliminovat.“

(Erikson 1999, s. 225)

3. stadium : INICIATIVA PROTI VINĚ – předškolní věk

Iniciativa dodává samostatnosti kvalitu podnikání, plánování a “útočení” na určitý úkol jen proto, že dítě chce být aktivní a v pohybu tam, kde dříve umíněnost, spíš častěji než zřídka, vyvolávala projevy vzdoru či aspoň proklamovala nezávislost.”

(Erikson 1999, s. 232)

Počáteční snahy o autonomii získávají v tomto období potenciál výše definované iniciativy. Úkolem pro sociální okolí je vytvořit podmínky pro smysluplnou realizaci iniciativy dítěte, tak abychom eliminovali možný pocit viny z přecenění vlastních výkonných sil organismu a také možné projevy žárlivosti na výkonnější vrstevníky. Hodnotou období je přijetí vědomí povinnosti a **CÍLE** jednání.

“... zjišťujeme, že podle moudrosti půdorysného plánu není dítě v žádném okamžiku připravenější rychle a dychtivě se učit, stát se dospělejším ve smyslu sdílení povinností a práce než právě v průběhu tohoto období vývoje. Dítě touží a je schopno dělat věci společně, spojit se s ostatními dětmi za účelem budování a plánování a je ochotno získávat poučení od svých učitelů a napodobovat ideální prototypy.”

(Erikson 1999, s. 234-235)

4. stadium: PŘIČINLIVOST PROTI INFERIORITĚ

(v jiných překladech **SNAŽIVOST či ZRUČNOST PROTI MĚNĚCENNOSTI**
– **mladší školní věk**)

Vývojovým úkolem období je poznání vlastních kompetencí prostřednictvím činností, které už nejsou pouhou hrou. Dítě se učí pracovat v součinnosti s ostatními, učí se i uvědomit si a hodnotit svůj podíl na společném díle. Jeho identita se rozvíjí na základě jeho **KOMPETENCE - SCHOPNOSTI**.

„Dítě se učí, jak získat uznání výrobou věcí. ... je připraveno pustit se do daných dovedností a úkolů, které zdaleka přesahují možnosti pouhého hravého projevu jeho orgánových modů či slast z fungování končetin. Rozvíjí pocit příčinnivosti, to znamená přizpůsobuje se umělým zákonům světa a nástrojů... Jeho hranice ega zahrnují jeho nástroje a dovednosti: pracovní princip jej učí radosti z dokonané práce prostřednictvím stálé pozornosti a neutuchající píce.“

(Erikson 1999, s. 234-235)

Nebezpečím či ohrožením vyplývajícím z tohoto stadia je pocit nedostatečnosti a méněcennosti, ke kterému dítě může dospět v důsledku zažívaného neúspěchu. Erikson upozorňuje na nebezpečí zastavení vývoje v důsledku jeho konfrontace s nároky školy a přijetí školy jako pouhé povinnosti.

„Pokud přijme práci jako svoji jedinou povinnost a “to, co funguje” jako jediné kritérium hodnot, může se stát konformním a nemyslicím otrokem techniky a těch, kteří ji mohou využívat.“

(Erikson 1999, s. 237)

5. stadium: IDENTITA PROTI KONFUZI ROLÍ - dospívání

Dospívající se soustředí na to, jak vypadají v očích jiných lidí ve srovnání s tím, jak se sami cítí.

Úkolem období je propojení odkazu dětství s výzvami a nejistotami, které přináší současnost.

„...v pubertě a adolescenci jedinec znovu více či méně zpochybňuje veškerou neměnnost a veškeré kontinuity, na něž se dříve spoléhal ... „

„... pocit ego identity tvoří akumulovaná důvěra v to, že vnitřní neměnnost a kontinuita vybudovaná v minulosti bude odpovídat neměnnosti a kontinuitě jedincova významu pro jiné lidi...“

(Erikson 1999, s. 237)

Prostředkem hledání a nalézání nové podoby sebe sama je komunikace s vrstevníky a identifikace s nimi na základě výrazných projevů odlišnosti. Extrémní vymezování vůči jiným vysvětluje Erikson obavou z difuznosti – pochybnosti o vlastní roli a hodnotě, která ještě není potvrzena získáním profesní identity.

„Mysl adolescenta je v podstatě myslí v stavu moratoria, psychosociálního stadia mezi dětstvím a dospělostí, mezi morálkou, již se dítě naučilo, a etikou, kterou má rozvíjet jako dospělý...“

(Erikson 1999, s. 237)

Hodnotou a ctností získanou překonáním této vývojové krize je **VĚRNOST**.

6. stadium: INTIMITA PROTI IZOLACI – mladá dospělost

Hledání identity vytvořené v předcházejícím období je ukončeno a člověk je schopen a ochoten spojit svou identitu s identitou ostatních. Přichází schopnost sdílení, ustupování z výhradně vlastních stanovisek, získávanou ctností je **LÁSKA**.

„Intimita ... schopnost vstoupit do konkrétních spojení a partnerství a vyvíjet etickou sílu takové závazky dodržovat, byť by to vyžadovalo značné oběti a kompromisy.“

(Erikson 1999, s. 239)

Ohrožením vyplývajícím z tohoto období je distancování až izolace, ze strachu z ohrožení vlastní, ještě nedospělé identity.

7. stadium: GENERATIVITA PROTI STAGNACI - střední a pozdní dospělost

Generativita naznačuje vývojový úkol dospělosti - odpoutat se od svých vlastních potřeb a (roz)dávat se pro své potomstvo, případně pro rozvíjení svého životního díla.

„Pojem generativity má obsahovat taková populární synonyma, jako je produktivita a kreativita, která jej ovšem nemohou nahradit.... Zralý muž potřebuje být potřebován a zralost vyžaduje vedení stejně jako povzbuzení od toho, co bylo vyprodukováno a co musí být opatrováno.“

(Erikson 1999, s. 243)

Člověk, který nemá šanci zažít tyto pocity nebo se obává ztráty vlastní svobody a odpovědnosti spojené s hodnotou **PÉČE** o druhé, je ohrožen pocitem stagnace a osobního ochuzení a zůstává nadále dítětem.

8. stadium INTEGRITA PROTI ZOUFALSTVÍ - období stáří

Vývojovou výzvou je přijetí finality vlastního života. Pól integrity je charakterizován schopností přesahu, člověk nelpí na sobě samém, ale zajímá ho i kontinuita života po jeho smrti.

“Je to akumulovaná ujistěnost ega ve směřování k řádu a smyslu.”

(Erikson 1999, s. 244)

Člověk si může si dovolit zpětně nahlížet na svůj život s tolerancí, přijímá jej bez zbytečné sebekritičnosti (převaha pozitivního vidění světa) i s vědomím a přijetím vlastního konce. Ne každý dospívá ve stáří ke kvalitě integrity, některým lidem zůstává na konci života zoufalství z pocitu, že čas se krátí a nový život začínat nelze. Hodnotou – ctností tohoto věku je **MOUDROST**.

“Zdravé děti se nebudou bát života, pokud budou mít jejich rodiče dostatečnou integritu k tomu, aby se nebáli smrti.”

(Erikson 1999, s. 245)

9. stadium: GEROTRASCENTANCE

Původně Erikson v popsal osm základních období v životě každého člověka. S přibývajícím věkem však pocíťoval poslední, osmé stadium, za nedostatečně charakterizované, zejména v důsledku sociálních změn typických pro víc než třicetiletý interval od vydání jeho zásadní publikace *Dětství a společnost* (1950). V roce 1982 vychází Eriksonovo poslední dílo *Životní cyklus rozšířený a dokončený*, ve kterém – společně se svou ženou Joan – přidávají deváté životní stadium, které Joan nazývá vzletně **gerotranscentancí** a vysvětluje jej jako pozvednutí, překročení, přesah, rozhybání - mohli bychom připojit odpoutání, od závislosti na vesmíru a času.



ÚKOLY pro individuální práci:

1. Projděte svou minulostí a uvědomte si prožitky a projevy vašeho individuálního vývoje na pozadí Eriksonovy teorie.
2. Zamyslete se nad Eriksonovými závěry pro jednotlivých období života. Pokuste se o porovnání jejich platnosti v době vydání Eriksonovy publikace (1950) a v současnosti.



LITERATURA KE KAPITOLE:

ERIKSON, E.H., 2002. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo.

ERIKSON, E.H., 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.



ELEKTRONICKÉ ODKAZY:

<http://www.youtube.com/watch?v=Vp79fulecCg&feature=related>