

Vývojová psychologie

„Velké duby rostou z malých žaludů“ – anglické přísloví

Mnoho lidí, když pomyslí na pracujícího vědce, si vybaví stereotypní obrázek: Chemik v bílé zástěře přelévá do kádinky dýmající kapalinu, buněčný biolog nakukuje do mikroskopu, paleontolog v khaki úboru odmetá zeminu a odkrývá starodávnou kost. Neexistuje však žádný takový obrázek pracujícího psychologa; psychologie je konglomerátem věd, z nichž každá má svou vlastní scénu. Dokonce i ty specializované obory v rámci psychologie jsou vysoce různorodé, a nejvíce z nich právě vývojová psychologie. Například:¹

- Asistent v bílém plášti drží za hlavu nešťastnou laboratorní krysou, zatímco jeho pomocník jí zručně rozevívá víčka levého oka a vkládá jí tam maličkou neprůhlednou kontaktní čočku.
- Osmiměsíční chlapeček sedí před miniaturním pódium; za ním je skrytý výzkumník, který na pódium vystrčí plyšového pejska, a jakmile ho dítě chce uchopit, zatáhne závěs, který pejska skryje.
- K pětiletému chlapci, který hraje kuličky, si přiklekne muž a říká: „Kdysi jsem hodně hrával, ale už jsem úplně zapomněl, jak se to dělá. Rád bych si zase hrál. Pojďme si hrát společně. Ty mě naučíš pravidla a já si s tebou budu hrát.“

- Mladá matka sedí na zemi vedle své roční dcery a najednou začne předstírat, že se zranila. „Ach! *Aiú!* To bolí!“ křičí a drží si koleno. Holčička natahuje ruku, jako by ji chtěla poplácat, pak propuká v pláč a schovává tvář do polštáře.
- V malé kanceláři drží psycholog v ruce zelený hrací žeton a hovoří k desetileté dívce sedící na druhé straně stolu: „Tento žeton je buď červený, nebo není žlutý. Pravda, nebo lež?“ Ona pohotově odpovídá: „Lež.“ Později udělá to samé s patnáctiletou dívkou; ta se na chvíli zamyslí a pak řekne: „Pravda.“
- Výzkumnice přehrává studentovi zubařství scénku z magnetofonového pásku. V ní jde paní Harringtonová, která se nově přistěhovala do města, poprvé k zubaři. Zubař říká, že některé její drahé korunky jsou vadné a nedají se opravit a že trpí pokročilým zánětem ozubice, s nímž její předcházející zubař nic nedělal. Paní Harringtonová je nazlobená a nedůvěřuje mu. Výzkumnice nahrávku zastavuje a žádá studenta, aby se vžil do role zubaře a situaci vyřešil.

I při svých rozmanitých činnostech mají tito lidé jeden společný cíl: Objevit procesy, jejichž prostřednictvím se z psychologického žaludu stává psychologický dub. Konkrétně:

- Když badatelé přiložili kryse neprůhlednou čočku, naučili ji běhat bludištěm a pak ji obětovali a její mozek prozkoumali pod mikroskopem. Jejich cílem bylo zjistit, porovnáním pravé a levé zrakové kůry, do jaké míry zkušenost zvýšila počet dendrických rozvětvení neuronů. (Jelikož bylo levé oko zakryté, pravá zraková kůra nedostávala v průběhu výcviku v bludišti žádné údaje.)
- Badatel, který zatahoval závěs a zakrýval hračku, zkoumal vývoj dětské paměti – v tomto případě vědomí toho, že skrytý předmět stále existuje.
- Muž, který se chtěl naučit hrát kuličky – Jean Piaget ve dvacátých letech – zkoumal vývoj mravního usuzování u malých dětí.
- Matka simulující bolest spolupracovala s výzkumníky, kteří se snažili vystopovat první náznaky empatie u dětí.
- Badatel, jenž kladl podivné otázky o zeleném hracím žetonu, zkoumal vývoj logického usuzování u dětí.
- Žena, která se ptala studenta zubařství, jak by zvládl těžkou situaci, zkoumala vývoj mravního usuzování u dospělých.

Toto je pouze několik příkladů různorodých činností a zájmů současných vývojových psychologů. Jejich obor je tou nejširší specializací v rámci vědy a svým způsobem specializací nejzákladnější: Zabývá se vším tím, co nás dělá takové, jací jsme, a také tím, jak tyto procesy můžeme ovlivnit.

Až do 17. století nebyl o tento obor velký zájem. Do té doby, podle historika Philippa Arièse, převládala ve většině Evropy názor, že děti jsou zmenšeninou dospělých, s malými rysy, ctnostmi i neřestmi dospělých. Pečovalo se o ně zhruba do šesti let věku, kdy se už o sebe mohly postarat samy. Potom byly oblékány jako dospělí, zapojovány do práce po boku dospělých, trestány jako dospělí za špatnosti či neposlušnost vůči autoritě, a dokonce byly za krádeže věšeny na šibenici.

Postoj vůči dětství se začal měnit, když Locke prohlásil, že mysl dítěte je nepopsaná tabulka. Avšak jeho teorie o tom, jak se z ní stává mysl dospělého, byla velmi hrubá: tvrdila, že vývoj je způsoben pouhým hromaděním zážitků a asociací.

O dvě stě let později dala darwinovská teorie vzniknout promyšlenějšímu pojetí, které předložili někteří z prvních psychologů. Tito psychologové tvrdili, že stejně jako evoluce probíhá od jednoduchých homogenních forem života k formám složitým a vysoce diferencovaným, tak psychologický vývoj směřuje od homogenity a jednoduchosti ke složitosti a specializaci duševních funkcí, v rámci nevyhnutného pokroku od dětství ke zralosti.²

Dnes se tento názor jeví jako naivní; moderní psychologové jsou realističtější v hodnocení vývoje, který sleduje různorodé cesty, některé prokazatelně nežádoucí. Rasisté, prostitutky závislé na heroinu, psychopatičtí vrazi, profesionální mučitelé, tyraní dětí, náboženská fanatikové a stoupenci genocidy, ti všichni jsou konečným produktem vývoje. Navíc dnes vývojové psychologové uvažují o tom, že jejich obor zahrnuje i pozdější dekadý života, když ubývá duševních schopností a zvyšuje se výskyt stařecké demence. Mapují obrovské území, čerpají doslova z každé specializace psychologie a s omluvitelnou arogancí považují svůj přístup k psychologickým vědomostem za ten nejautentičtější. Jak to vyjádřila vývojová psycholožka Rochel Gelmanová: „Nebudeme rozumět konečnému produktu, pokud nebudeme sledovat jeho evoluci.“³ Odvážné tvrzení; podívejme se na důkazy.

Superteorie a žádná teorie

„Pro vědu v prvotním období je typické,“ řekl filozof Alfred North Whitehead, „že je ambiciózně hluboká ve svých cílech a zároveň naivní při zacházení s detaily.“⁴

Tak tomu určitě bylo i u vývojové psychologie. Na konci 19. a na začátku 20. století vůdčí teorie v tomto oboru upravovala podrobnosti a naměřené údaje ve prospěch smělého a velmi obecného konceptu. Angličan George Romanes, Rus Ivan Sečenov a Američané Mark Baldwin a G. Stanley Hall, ti všichni různým způsobem připodobnili vývojové změny v dětství k evolučním stádiím od nižších živočichů k lidstvu. Avšak tato zdánlivě geniální analogie byla pouze intelektuálním výmyslem, nikoliv empirickým poznatkem, a brzy byla smetena přívalem výzkumných dat, která do ní nezapadala. (Z této doby přežila pouze psychoanalytická teorie, avšak ta se na rozdíl od evolučních teorií nesnažila být všeobsažná; zabývala se strukturou charakteru a osobnosti, ale o vývoji intelektových a sociálních dovedností říkala jen málo nebo nic.)

Hall však přinesl vývojové psychologii podnětný příspěvek. Tehdejší „hnutí za výzkum dítěte“ nasměroval k experimentaci a ke sběru dat. Sám byl pilným badatelem a mnoho let prováděl dotazníkový výzkum myšlení žáků a svá data publikoval; právě toto, spíše než jeho snaha o velkolepou teorii, udalo směr rodičímu se oboru dětské psychologie.

Ve dvacátých letech se dětská psychologie – pojem „vývojová psychologie“ přišel do módy až o třicet let později – výrazně orientovala na výzkum a z velké části byla bez teorie. To bylo v souladu s módou duševních testů, které tehdy zaplavovaly celou zemi. Tak jako měřili Binet a Terman intelektový pokrok v každém roce dítěte, aniž by vysvětlovali, jak a proč mysl roste, zaměřili se dětské psychologové od dvacátých do padesátých let na určování norem: chování a duševní schopnosti, které „by měly“ novorozenci vykazovat každý týden a děti každý měsíc. Na Yalu sestavil Arnold Gesell přesný popis normálního chování v každém důležitém okamžiku života dítěte; na Berkeley, Yale, Harvardu i jinde zahájili badatelé velké longitudinální výzkumy, při nichž byli lidé opakovaně testováni od novorozeneckého věku až do dospělosti, aby se zjistilo, které faktory, měřené na počátku života, jsou prediktivní (i když ne explanační) pro to, čím se člověk v dospělosti stane.

Nezájem o vývojovou teorii byl rovněž částečně způsoben převahou behavioristů, jejichž výzkum učení, jak jsme viděli, spočíval hlavně v určování korelací mezi podněty a reakcemi. Behavioristická vývojová teorie, pokud si takové označení vůbec zasluhuje, je ztělesněna ve Skinnerově díle:

Důsledky chování mohou do organismu „zpětně vstupovat“. Pokud k tomu dojde, mohou změnit pravděpodobnost, že chování, které je vyvolalo, se znovu objeví. (...) Když změny chování trvají delší dobu, hovoříme o nezávisle proměnné, jako je věk organismu. Nárůst pravděpodobnosti jako funkce věku se často nazývá zráním.³

Naštěstí byl obor brzy proměněn mnohem důmyslnějším přístupem k vývojovému výzkumu a jemu odpovídající hlubší teorií. Bylo to dílo muže, který prosil pětiletého chlapce, aby ho naučil hrát kuličky.

Velikán a velká teorie

Většina vývojových psychologů se shoduje v tom, že Jean Piaget (1896–1980) byl největším dětským psychologem 20. století; bez něj, prohlásil významný britský vývojový psycholog Peter Bryant, „by dětská psychologie nebyla ničím“.⁴ Ve dvacátých letech, když byl Piaget ještě mladý, způsobily jeho první příspěvky revoluci v dětské psychologii ve Francii a ve Švýcarsku a tvorba jeho zralých let pak o třicet let později revoluci v Americe. Piagetovo dílo se stalo tak vlivným částečně díky kráse a explanační síle jeho teorie a částečně díky mnoha pozoruhodným objevům, učiněným při náročném výzkumu, na němž svou teorii postavil.

„Náročný“ je však nedostatečné slovo. Od doby, kdy byl vysokým, štíhlým mladíkem s ofinou, až do své osmdesátky, kdy byl bělovlasým, shrbeným a tělnatým mužem, strávil Piaget velké množství času tím, že sledoval děti při hře a hrál si s nimi, vyprávěl jim své příběhy a naslouchal těm jejich, kladl jim nesčetné otázky o tom, proč věci fungují tak, jak fungují („Když se procházíš, proč se slunce pohybuje s te-

bou?“, „Když se ti zdá sen, kde je ten sen a jak jej vidíš?“), a vymýšlel pro ně hádanky a úkoly. Při těchto aktivitách Piaget učinil, slovy vývojového psychologa Jerome Kavana z Harvardu, mnoho „úžasných objevů... spousty fascinujících, silných jevů, které měl každý před očima, ale jen málokdo byl natolik nadaný, aby je viděl“.⁷

Například: Piaget ukázal dítěti hračku, pak ji přikryl čepicí. Přibližně až do devíti měsíců věku dítě na hračku zapomnělo v okamžiku, kdy zmizela, avšak zhruba v devíti měsících si dítě uvědomilo, že hračka dál existuje pod čepicí. Nebo: Piaget ukázal dítěti dva stejně široké poháry obsahující stejné množství vody, pak vodu z jednoho poháru nalil do úzké vysoké sklenice a zeptal se dítěte, kde je víc vody. Dítě mladší sedmi let téměř vždy řekne, že v té úzké vysoké sklenici, avšak dítě sedmileté nebo starší rozezná, že přestože se změnil tvar, množství zůstalo stejné. Piaget učinil mnoho takových objevů, které, navzdory pozdějším modifikacím, zůstaly v platnosti; dětská psychologie, říká Kagan, „nikdy nevladnula takovou řadu solidních faktů“.⁸

Aby své poznatky vysvětlil, zkonstruoval Piaget složitou teorii, sestavenou z jeho vlastních koncepcí kognitivních procesů i z dalších koncepcí převzatých z biologie, fyziky a filozofie. (Rovněž zkoumal, ale příliš nevyužil, freudovskou a tvarovou psychologii.) Jeho hlavním poselstvím bylo, že mysl prostřednictvím interakcí s okolím prochází posloupností přeměn. Prožitky ne pouze shromažďuje, ale je jimi pozměňována, přičemž dosahuje nových a pokročilejších typů myšlení, až zhruba ve věku patnácti let je tím typem myšlí, který považujeme za typicky lidský. A tak se zrodila moderní vývojová psychologie.

Jaký byl tento muž, který si dovedl sednout s dětmi a naslouchat jim, ale který měl zároveň takový intelektový potenciál, že přeměnil jednu celou důležitou oblast psychologie? Odpověď je nečekaná: Byl jemný, důstojný, laskavý, přátelský a otevřený. Jeho kolegové a spolupracovníci na něho všichni s hlubokým citem odkazovali jako na *le patron* (šéf), nikdy nevyvolal závistivou opozici, na kritiku své práce téměř vždy reagoval mírně a žádný z jeho blízkých spolupracovníků se s ním nikdy nerozešel. Piagetovy fotografie z pozdějších let o tom výmluvně vypovídají: upřímná tvář s výrazem sovy za rohatými obroučkami brýlí, rozčepýřené bílé vlasy utiskající na obou stranách zpod nerozlučného baretu, dýmka trčící z levého koutku usměvavých rtů, to vše svědčí o příjemném společníku. To nejhorší, co se o něm dá říci, je, že bral vědu tak vážně, že se téměř nezajímal o dětské žerty a smích.

Narodil se v Neuchâtelu ve Švýcarsku a na rozdíl od Freuda nebyl outsiderem, který si svou cestu k uznání musí vybojovat; na rozdíl od Pavlova neprožil žádné období ekonomických těžkostí; na rozdíl od Jamese si neprotřpěl žádnou krizi; na rozdíl od Wertheimera neměl žádné zjevení. Jediným výrazným rysem jeho relativně nezajímavých formativních let bylo, že neměl doslova žádné dětství – což může být důvod, proč trávil tolik času v dospělosti s dětmi. Jeho otec byl puntičkářský a kritizující profesor dějepisu, matka byla neurotička a na rozdíl od svého manžela byla nadmíru zbožná. Neshody vyústily do rozbouřeného rodinného života, jemuž se malý Jean přizpůsobil nezvyklým způsobem:

Velmi brzy jsem si začal hrát na vážnou práci; to jsem dělal jednak proto, abych napodobil svého otce, jednak abych se uchýlil do soukromého a zároveň nevytvořeného světa. Opravdu, vždy jsem odmítal jakýkoliv únik od reality, postoj, který připisuje špatnému duševnímu stavu mé matky.

Žádné pohádky, dobrodružné příběhy ani hry pro toto střizlivé dítě; v sedmi letech věnoval svůj volný čas studiu ptáků, zkamenělin, mořských mušlí a mechanice spalovacích motorů, a ještě než mu bylo deset, napsal knihu o místních ptácích.

Avšak jeho pýcha na knihu vyprchala v okamžiku, kdy ji otec prohlásil za pouhou kompilaci. V deseti letech se Piaget „rozhodl být vážnějším“. V parku spatřil vrabce, částečného albína, a napsal o tom stručnou vědeckou zprávu, kterou poslal do neuchâtelského přírodovědeckého časopisu, jehož vydavatel, nevěda, že autor je chlapec, ji publikoval. Tento úspěch Piageta osmělil natolik, že napsal řediteli neuchâtelského přírodopisného muzea a požádal ho, zda by mohl po zavíracích hodinách chodit studovat jejich sbírky; ředitel mu vyhověl a navíc ho pozval ke spolupráci při klasifikaci a označování své sbírky škeblí. Piaget to dělal dvakrát týdně po čtyři hodiny a naučil se toho tolik, že v patnácti letech mohl začít publikovat v zoologických časopisech vědecké články o plžích.

Přibližně v té době strávil jedny dlouhé prázdniny se svým kmotrem, sečtělým člověkem, který považoval chlapcovy zájmy za příliš úzké a seznámil ho s filozofií. Před Piagetem se otevřel větší svět. Předmětem byl fascinován, zejména problémem epistemologie, a ke konci prázdnin se rozhodl „obětovat svůj život biologickému vysvětlení poznání“. Stále se však považoval za přírodovědce, nikoli za psychologa, a na Neuchâtelské univerzitě vystudoval až k doktorátu, který obdržel ve dvaceti dvou letech v přírodních vědách.

Teprve tehdy se obrátil ke svému skutečnému zájmu. Krátce pracoval ve dvou psychologických laboratořích v Curychu, odešel do Paříže a absolvoval přednášky na Sorbonně. Byl doporučen Théodoru Simonovi (Binetovu spolupracovníkovi), který ho zaměstnal při standardizaci testů na usuzování určených pro pěti- až osmileté pařížské děti. Dva roky to Piaget dělal – a k tomu ještě mnoho dalších věcí. Nezajímalo ho pouze, v jakém věku dokáží děti správně odpovědět na každý problém, ale proč v dřívějším věku dělají všechny děti podobné chyby. Dával se s dětmi do řeči, kladl jim otázky o okolním světě, pečlivě naslouchal jejich vysvětlením a vybízel je k řešení hlavolamů, které sám vymýšlel a které se všechny staly jádrem jeho celoživotní výzkumné metody. Ve svém životopise s radostí říká: „Konečně jsem našel svou oblast výzkumu.“

V tomto okamžiku bylo jeho cílem pro příštích pět let – přesnější číslo se ukázalo blíže k šedesáti – objevit „jakousi embryologii inteligence“. Piaget to mnil v přeneseném smyslu slova; vývoj inteligence nepovažoval za důsledek zrání nervového systému, ale připisoval jej získávání zkušeností a proměnám, které si tyto zkušenosti vynutily v mysli.

Od té doby zastával řadu důležitých akademických a výzkumných postů. Ve dvacátých letech byl pět let ředitelem výzkumu v Rousseauově institutu v Ženevě; dalších pět let byl profesorem filozofie na Neuchâtelské univerzitě; pak zpátky do Ženevy jako zástupce ředitele a později jako ředitel Rousseauova institutu a profesor na univerzitě; ještě později profesor na Sorbonně a od roku 1956 ředitel nově založeného Střediska pro genetickou epistemologii na Ženevské univerzitě. („Genetická epistemologie“, Piagetův termín, nemá nic společného s genetikou; jedná se o intelektový vývoj.)

Ve všech těchto pozicích, stejně jako na chodnících, v parcích a ve vlastním domě se svými třemi dětmi – oženil se s jednou ze svých studentek Rousseauova institutu –, prováděl Piaget nekonečný výzkum, při němž se zaměřoval jednou na jeden věk, podruhé na jiný, až nakonec poskládal dohromady úplný obrázek duševního vývoje od prvních týdnů života až po adolescenci. V pravidelném přílivu článků a knih (bohužel psaných výjimečně těžkým slohem) předložil psychologickému světu velkou spoustu pozoruhodných objevů, množství cenných dat a teorii, která přeměnila obor výzkumu dítěte na vývojovou psychologii. Stal se celosvětově slavným, byl (a stále je) citován v psychologické literatuře častěji než kdokoli jiný kromě Freuda, obdržel čestné tituly z několika velkých univerzit a získal cenu Americké psychologické asociace (American Psychological Association) za významný příspěvek psychologii.

A to vše bez jakéhokoli systematického výcviku či titulu v psychologii.

Piaget svou teorii v průběhu let rozšiřoval a modifikoval, nám však stačí, když se podíváme pouze na konečný produkt.

Behavioristé tvrdili, že vývoj se odehrává prostřednictvím podmiňování a nápodoby, zastánci dědičnosti, že je automatickým výsledkem zrání. Piaget se odlišil od obou. Tvrdil, že duševní vývoj vyžaduje jak zkušenost, tak zrání, ale že je výsledkem neustále se měnící interakce mezi organismem a prostředím. Při této interakci se mysl přizpůsobuje zkušenostem a je schopna interagovat s prostředím odlišným způsobem, dále se přizpůsobuje, prochází řadou přeměn, až dosáhne stavu dospělosti. Zaživací soustava novorozence zvládá zpočátku pouze mléko, ale později, když se díky mléku vyvine, dokáže zpracovat i pevnou stravu. Podobně intelekt je zpočátku jednoduchou strukturou, která dokáže přijímat a zužitkovat pouze jednoduché prožitky, ale tak jak je jimi živen, stává se pokročilejším, kompetentnějším a schopnějším zpracovat i složitější prožitky.

Čtyřměsíční dítě nedokáže rozpoznat, že hračka je schovaná pod Piagetovým baretem; v tomto stadiu duševního vývoje jsou v mysli pouze současné vjemy, nikoliv uchované obrazy, a zakrytý předmět se rovná předmětu neexistujícímu. Avšak koncem prvního roku, když dítě náhodou několikrát hračku pod baretem najde, svou reakci na přikrývání hračky změní.

V jiném klasickém experimentu dítě, které se ještě nenaučilo počítat, říká, že šest knoflíků roztažených do řady je „více“ než šest knoflíků namačkaných v řadě těsně

vedle sebe. Když se naučí počítat, zjistí, že je tomu jinak, a způsob, jakým jeho mysl zpracovává takové vjemy, se změní.

Oba experimenty jsou příkladem dvou klíčových procesů duševního vývoje v Piagetově teorii: *asimilace* a *akomodace*. Dítě asimiluje zkušenost z počítání knoflíků – tak říká jí pozře, stejně jako by tomu bylo při předcházejících zkušenostech, kdy to, co vypadalo větší, ve skutečnosti bylo větší. Avšak nová zkušenost získaná počítáním je s tímto předpokladem v nesouladu; mysl, aby obnovila svou rovnováhu, se akomoduje (reorganizuje) do takové míry, aby novou zkušenost obsáhla, a od té doby vidí a interpretuje skupiny předmětů způsobem lépe adaptovaným na realitu.¹⁰

Piaget kdysi převyprávěl (netypicky jednoduchým stylem) příběh přitele-matematika, který pěkně ilustruje, jak asimilace nové informace vede k akomodaci a k novému myšlení:

Když byl ještě malý, počítal jednou oblázky; vyskládal je do řady, spočítal je zprava doleva a dostal deset. Pak, jen tak pro legraci, je spočítal zleva doprava, aby zjistil, kolik dostane, a byl překvapen, že znovu napočítal deset. A jakkoliv oblázky přeskládal, vždycky to dalo deset. Objevil zde to, co matematikové znají jako komutativitu; tj. součet nezávisí na pořadí.¹¹

Takový duševní vývoj se neodehrává hladce a spojitě. Čas od času nahromadění malých změn, jako je objev komutativity, způsobí relativně náhlý posun do odlišného stadia myšlení. Pojetí, že lidská psychika se vyvíjí ve stádiích, nepochází od Piageta – již dříve to tvrdili jiní psychologové –, avšak Piaget byl prvním, kdo identifikoval a popsal tato stadia na základě bohatých důkazů z pozorování a experimentů. Čtyři hlavní stadia v Piagetově teorii (existuje mnoho dílčích stadií) jsou:

- senzomotorické (narození až 18–24 měsíců)
- předoperační (18–24 měsíců až 7 let)
- konkrétních operací (7 let až 12 let)
- formálních operací (12 let a výše)

Věky jsou pouze průměrné; Piaget si dobře uvědomoval, že existují individuální rozdíly. Avšak prohlásil, že posloupnost je neměnná; každé stadium je nezbytným základem pro stadium následující.

V každém stadiu se odehrává toto:¹²

Senzomotorické (narození až 18–24 měsíců)

Zpočátku si novorozenci uvědomují pouze své počítky a nespojují je s vnějšími předměty. Nespojují ani obrazy svých rukou s počítky pohybu rukou a jen postupně, pokusem a omylem, objevují, jak se natáhnout pro hračku, tak aby to odpovídalo tomu, co vidí.

I když se jejich pohyby stanou účelnější a přesnější, ještě netuší, co že to jsou kolem nich za předměty a jak budou tyto věci reagovat na jejich aktivitu. A tak experimentují: předměty cucají, třesou jimi, mlátí, bijí nebo hází, a tím získávají nové znalosti, které vedou k inteligentnějším a účelnějším činnostem.

Z těchto zážitků a s pomocí vzrůstající síly paměti (částečně díky pokračujícímu zrání mozku) začínají mít děti zásobu mentálních obrazů. Proto si uvědomují, v poslední čtvrtině prvního roku, že skrytý předmět stále existuje, i když jeho vjem se ztratil. Piaget to nazval dosažení „stálosti předmětu“.

Ke konci tohoto stadia začínají děti své uchovávané obrazy a informace používat k řešení problémů o fyzických předmětech; přemýšlejí o tom, co by se mohlo stát, místo aby spoléhaly čistě na manipulaci s věcmi. Piaget, jakožto mladý otec, s pýchou uváděl případ takového myšlení u své tehdy šestnáctiměsíční dcery Lucienne. Když si s ní hrál, vložil do prázdné krabičky od zápalek řemínek od hodinek a krabičku nechal maličko pootevřenou:

Lucienne nezná, jak funguje otevírání a zavírání krabičky, a neviděla mě, jak experiment připravuji. Ovládá pouze dvě předchozí schémata [naučené způsoby zvládní situace]: převrátit krabičku, aby vysypala její obsah, a vsunout prsty do štěrbin, aby řemínek vytáhla. Samozřejmě jako první zkouší tuto druhou proceduru: vkládá dovnitř prst a nahmatává řemínek, avšak bezúspěšně.

Následuje pauza, v níž Lucienne reaguje velmi podivně. Dívá se velmi pozorně na štěrbinu: pak několikrát za sebou otevírá a zavírá ústa, nejprve mírně, pak stále více..., [pak] bez váhání vkládá prst do štěrbin a, místo aby se jako předtím snažila řemínek nahmatat, zatáhne, aby štěrbinu zvětšila. Úspěšně řemínek uchopí.¹³

Děti v této době také začínají přemýšlet, jak způsobit žádoucí sociální důsledky. Piaget opět uvádí pozorování jednoho ze svých dětí:

Ve věku jednoho roku, čtyř měsíců a dvanácti dní byla Jacqueline vytržena ze hry, ve které chce pokračovat, a umístěna do ohrádky, z níž chce uniknout. Volá, ale marně. Pak zcela jasně vyjádří určitou potřebu [tj. jít na záchod], přestože události posledních deseti minut [potvrzují], že už nepotřebuje. Sotva opustila ohrádku, ihned naznačuje, že chce pokračovat ve hře!¹⁴

Dítě získává základní schopnost představit si nebo předpovídat výsledky určitého jednoduchého chování a provádět v duchu pokusy metodou pokusu a omylu. Od té chvíle, říká Piaget, vývoj intelektu pokračuje „spíše v pojmově-symbolické než v čistě senzomotorické rovině“.¹⁵

Předoperační (18–24 měsíců až 7 let)

Nyní si dítě rychle osvojuje obrazy, pojmy a slova a stává se schopnějším mluvit a přemýšlet o vnějších předmětech a událostech v symbolických pojmech. Dvouleté

dítě posunuje po podlaze dřevěnou kostku a vydává zvuk nákladního auta; tříleté dítě předstírá, že pije z prázdného pohárku. Dítě, které se učí mluvit, zpočátku považuje věci a jejich jména za jedno a to samé (dvoleté dítě vidí ptáka a řekne „Pták!“, a jestliže dospělý použije slovo „pták“, dítě řekne „Kde pták?“), avšak nakonec se naučí, že slovo je symbol, oddělitelný od toho, co zastupuje. Od té doby je dítě schopno mluvit a přemýšlet o nepřítomných věcech a o minulých i budoucích událostech.¹⁶

Nicméně vnitřní reprezentace světa je stále primitivní a chybí jí takové organizující koncepty jako příčinnost, množství, čas, vratnost, porovnání a úhel pohledu. Dítě nedokáže provádět duševní operace, které pracují s těmito idejemi; tudíž se jedná o „předoperační“ stadium. („Operací“ Piaget myslel libovolný duševní postup, který informací za nějakým účelem přeměňuje. Klasifikace, rozdělování, rozlišování částí v celku a počítání jsou typickými operacemi.) Proto si pětileté dítě myslí, že šest roztažených knoflíků je víc než šest knoflíků naskládaných těsně za sebou a že vody přelité do vysoké úzké sklenice je víc, než jí bylo ve sklenici široké a nízké. I když se děti naučí počítat, nějaký čas nechápou, že dva krát tři se musí rovnat tři krát dva. Když jim ukážete kyticí květin, z nichž většina je žlutých, a zeptáte se: „Je tam víc květin, nebo víc žlutých květin?“ odpoví „Víc žlutých...“.

Předoperační dítě je rovněž „egocentrické“ (stejně jako senzomotorické dítě), pojem, který Piaget definoval jako neschopnost představit si, jak věci vypadají z jiné perspektivy. Piaget ukázal čtyř- až šestiletým dětem model tří kopců, na určité místo mezi tři kopce umístil malou panenku, rozestavil před děti sadu fotografií oněch kopců exponovaných z různých pozic a zeptal se jich, která fotografie ukazuje, co panenka právě vidí. Děti vždy vybraly ten pohled, který samy viděly. Obdobně popisoval, že předoperační děti mají potíže představit si, o čem přemýšlí druzí lidé, a často mluví, aniž by si uvědomovaly, že druhý člověk není obeznámený s tím, o čem ony mluví.

Konkrétní operace (7–12 let)

Kolem sedmi let děti přecházejí na zcela novou a kompetentnější úroveň myšlení. Dovedou nyní provádět takové operace jako počítání a klasifikaci a dokáží chápat vztahy a přemýšlet o nich. Zatímco předoperační dítě zná slovo „bratr“, ale nedovede říci, co to bratr je, a zná slovo „velký“, ale neumí říci, která ze dvou věcí je větší, operační dítě dokáže zacházet s oběma.¹⁷ Další operací je v duchu obrátit postup. Když si dítě dovede představit přelévání vody zpět z vysoké úzké nádoby do nádoby původní, získává pojetí vratnosti a s ním pojem „konzervace“, poznání, že když se mění tvar, nemění se množství.

Děti v tomto stadiu si rovněž začínají uvědomovat, že události mimo ně mají své vnější příčiny. Předoperační děti řeknou, že v noci se setmí, protože jdeme spát; konkrétně-operační děti sdělí, že to je proto, že zapadá slunce. Rovněž si lépe představí, jak věci vypadají z jiné perspektivy a jak přemýšlejí a co cítí druzí lidé. Dovedou tak v duchu manipulovat se symboly hmotných předmětů a činností, nikoliv ab-

straktních myšlenek nebo logických procesů. Deduktivní usuzování jim uniká. Když dostanou první dvě propozice ze sylogismu, nejsou schopny konzistentně, pokud vůbec, vyvodit správný závěr.

Stejně tak nedokáží postupovat systematicky, když řeší problém s několika proměnnými. Jeden z Piagetových nejproduktivnějších testů byl problém s kyvadlem. Ukázal dítěti závaží uvázané na provázku a předvedl mu, jak měnit délku provázku, hmotnost zavěšeného závaží, jak závaží pouštět z různé výšky a jak je postrčit různě velkou silou. Pak dítě požádal, aby zjistilo, který faktor nebo faktory (délka, váha, výška a síla, samostatně nebo dohromady) ovlivňují rychlost pohybu kyvadla. Předoperační děti si nevytvořily žádný postup; zkoušely náhodně různé věci, často měnily několik faktorů naráz, dělaly mnoho nesprávných pozorování a docházely k nesprávným závěrům. Operační děti, přestože byly systematictější a přesnější, stále dělaly časté chyby následkem nelogického myšlení. Jeden desetiletý chlapec zkusil měnit délku provázku a správně usoudil, že kyvadlo se pohybuje pomaleji, když je drátek delší. Pak srovnal účinek stogramového závaží na dlouhém provázku s padesátigramovým závažím na krátkém provázku a nesprávně usoudil, že kyvadlo se rovněž pohybuje pomaleji, když je závaží větší.¹⁸

Formální operace (12 let a více)

V konečném stadiu vývoje se děti stanou schopné přemýšlet o abstraktních vztazích, jako jsou podíly a pravděpodobnost. Pochopí sylogické usuzování, poradí si s aritmetikou a začínají chápat základy vědeckého myšlení a metodologie. Dovedou formulovat hypotézy, spřádat teorie a systematicky zkoumat možnosti u hlavolamu, záhady nebo vědeckého problému. Hrají hru „dvacet otázek“ metodicky, začnou s obecnými otázkami a pole možností postupně zužují; až do tohoto stadia jejich otázky přeskakovaly z obecných do velmi specifických a zpět k obecným, překrývaly se nebo se opakovaly.

Co je ještě důležitější, děti dokáží nyní přemýšlet nejen o konkrétním světě, ale také o možnostech, pravděpodobnostech a nepravděpodobnostech, o budoucnosti, o spravedlnosti a hodnotách. Jak říkají Piaget a jeho dlouholetá spolupracovnice Bärbel Inhelderová:

Velkou novinkou tohoto stadia je, že prostřednictvím diferenciací formy a obsahu se subjekt stává schopným usuzovat správně o propozicích, kterým nevěří, nebo alespoň doposud nevěří; to jest o propozicích, které považuje za čisté hypotézy. Stává se schopným vyvozovat nezbytné závěry z pravd, které jsou pouhými možnostmi.¹⁹

Jerome Kagan považuje Piagetovu analýzu zásadně nových kognitivních schopností v dospívání za „jednu z nejoriginálnějších myšlenek ve všech teoriích o lidské povaze“ a za zdroj „vhledu do adolescentního chování, který zpochybňuje tradiční vysvětlení“. Například nám pomáhá pochopit nárůst počtu sebevražd v letech dospívání: schopnost přemýšlet o hypotetických situacích a poznat, kdy člověk vyčer-

pal všechny možnosti řešení, umožňuje dospívajícímu, aby si řekl (správně, nebo nesprávně), že už vyzkoušel všechny cesty řešení nějakého osobního problému a že žádná nebude fungovat. Nebo schopnost vnímat nesoulad ve vlastních názorech nebo v tom, co se předkládá k věření, pomáhá vysvětlit vzpurnost, vztek a úzkost dospívajícího. Některé běžné a hluboce zneklidňující neshody: konfliktní hodnoty v oblasti sexu (je to nemorální a riskantní, přesto abstinovat se může jevit jako „opožďování“ a abnormalita); konfliktní vnímání vztahu dospívajícího k rodičům (chce a potřebuje jejich podporu, ale zároveň chce být nezávislý) atd.²⁰

Jakožto protiklad k obdivu, který jsme viděli například u Kagana, se už více než dvacet let zvedá vlna revizí a modifikací Piagetových myšlenek a poznatků; bylo publikováno a na seminářích předneseno tisíce neo-, post- a anti-piagetovských článků. Přestože je většina těchto prací cenných, jsou to převážně jen maličkosti ve srovnání s dílem samotného velikána. Isaac Newton kdysi prohlásil, s předstíranou skromností: „Jestliže jsem viděl dále, je to proto, že jsem stál na ramenou obrů...“; houf psychologů, kteří opravují a revidují Piagetovu teorii, by mohli po pravdě říci, že vidí dále než on, protože stojí na jeho ramenou.

Zrání

Navzdory Piagetovu vzdělání v přírodních vědách a jeho ranému rozhodnutí zkoumat biologické základy vědomostí, se jeho teorie zabývá téměř výlučně vývojem prostřednictvím kognitivních procesů; úlohu zrání – tělesných růstových procesů, které automaticky způsobují změny chování – buď ignoruje, nebo ji bere za samozřejmou. Mnoho současných vývojových psychologů se však domnívá, že dokud nebude úloha zrání v psychologickém vývoji plně objasněna, nemůžeme vědět, do jaké míry je chování vrozené a do jaké získané prostřednictvím asimilace a akomodace.

Ale jak tyto dva vlivy odlišit? Od prvního dne, kdy se novorozenec dostane ven z dělohy, se učí a zároveň zraje; oddělení výsledků každého z procesů je vědeckým problémem prvního řádu. Novorozenci při narození samozřejmě vykazují důležité reflexy, které nemohou mít nic společného s učením, například otáčejí hlavu, když se dotkneme jejich tváře, jako by hledali bradavku ještě dříve, než ji vůbec poznali. Avšak obecně může většina změn v chování nebo nové formy chování pocházet buď ze zrání, nebo z učení, nebo z obou.

Někdy však sama příroda shodou okolností poskytne experiment, který tyto dvě věci oddělí. Ve třech nebo čtyřech měsících začínají kojenci žvatlat, což je příprava na řeč – ale stejně to dělají i hluché děti, zřejmě nikoli ve snaze napodobit slyšenou řeč, ale z nějakého jiného důvodu. Žvatlání je očividně forma naprogramovaného

* Na začátku své profesní dráhy Piaget studoval mravní vývoj dítěte (Piaget, 1948 [1932]), avšak tato práce se zabývala pouze obdobím před dospíváním a pouze postoji dětí k pravidlům, lžím a podobně. Teprve jeho pozdější práce o kognitivním vývoji se zabývá morálkou a spravedlností.

chování, které nemá nic společného se zkušeností, ale začíná spontánně, když nervová centra, jež toto chování řídí, dosáhnou určitého stupně vývoje. U normálních dětí se žvatlání mění prostřednictvím učení a stále více se podobá zvukům a intonaci řeči; u hluchých dětí se pomalu vytrácí následkem chybějícího učení.²¹

Jelikož příležitosti pozorovat vývoj chování za nepřítomnosti učení jsou vzácné, v počátcích oboru se několik vývojových psychologů proslavilo tím, že vytvořili takové podmínky experimentálně. V roce 1932 Myrtle McGrawová, tehdy v Kolumbijském presbyteriánském lékařském středisku (Columbia-Presbyterian Medical Center) v New Yorku, přiměla jednu brooklynskou rodinu s nízkými příjmy, aby jí propůjčila svá dvojčata k experimentu. Dva roky trávili Johnny a Jimmy, očividně jednovaječná dvojčata, osm hodin denně, pět dní v týdnu v laboratoři. Johnnymu se dostalo intenzivního výcviku v tělesných dovednostech; Jimmy zůstal „nerušen“ ve své kolébce (ani si s ním nikdo nehrál) a měl vždy jen dvě hračky. Než měl Johnny rok, dovedl vylézt na strmý svah, plavat pod vodou a jezdit na kolečkových bruslích; Jimmy nic z toho neuměl (ale byl stejně zručný jako Johnny v uchopování předmětů, sezení a chození). Fotografie McGrawové ukazují Johnnyho, jak se ve věku jednadvaceti měsíců odváží spouštět dolů z metr a půl vysokého podstavce, visí za ruce a padá na matraci; Jimmy se krčí na mnohem nižším podstavci, zírá dolů a odmítá se hnout.²²

Na konci druhého roku dala McGrawová Johnnymu intenzivní výcvik, aby zjistila, zda dokáže Johnnyho dohonit; nikdy se mu to úplně nepodařilo. Avšak psychologové, kteří prošli její data, se domnívají, že výcvik poskytl Johnnymu pouze malou a z velké míry dočasnou výhodu. McGrawová s tím nesouhlasila; o mnoho let později – když se podobné experimenty, které brzdí vývoj dítěte, začaly považovat za neetické – tvrdila, že přestože Jimmy ve většině věcí Johnnyho dohonil, dokonce ještě v mladé dospělosti byly jeho tělesné pohyby méně vyrovnané a méně ladné.²³ Nicméně co to dokazuje, je těžké říci, neboť se ukázalo, že chlapci jsou dvouvaječná dvojčata, nikoli jednovaječná. Jediným bezpečným závěrem je to, že intenzivní trénink může dítě postrčit, aby dosáhlo dovedností dříve, než je obvyklé, a že většina z takového náskoku je pouze dočasná.

Drastičtější experiment, rovněž započatý v roce 1932, provedl Wayne Dennis z Virginské univerzity. Od nuzné baltimorské ženy získal její dvouvaječná dvojčata, dívky Del a Rey, když jim bylo pět týdnů, a za pomoci své ženy je ve svém domě vychovával více než rok. Měl v úmyslu deprivovat je o veškeré podněty a učení a zjistit, jaké formy chování se objevují spontánně v procesu zrání. V odborném článku Dennis bez výčitek svědomí či omluv popsal, jak svůj experiment prováděl:

Během prvního půl roku jsme v přítomnosti dětí udržovali vážnou tvář, neusmívali jsme se ani nemračili, a nikdy jsme si s nimi nehráli, nehladili je ani neškádlili, kromě případů, kdy byly tyto činnosti rozumně zabudovány do rutinních experimentů. (...) Abychom zamezili situacím, které by mohly ovlivnit posazování, ležely děti téměř nepřetržitě v kolébce na zádech.²⁴

Dokonce jim po jedenáct měsíců ani nedovolili mít hračky a dívat se na sebe navzájem. (Mezi kolébkami byla zástěna.)

Výsledky, tvrdil Dennis, ukazují, že „dítě během prvního roku ‚vyroste‘ samo od sebe“, což se u dvojčat potvrzuje takovým chováním, jako je smích, strkání nohou do úst a křik jakožto reakce na zvuky, a to zhruba ve stejném věku jako u dětí vychovávaných normálně. Za ostatními dětmi však velmi zaostávaly v lezení, sezení a stání. Po čtrnácti měsících jim Dennis poskytl výcvik, který je, podle jeho slov, rychle přivedl do normálu. Sám však přiznal, že Rey nedovedla chodit bez opory do sedmnácti měsíců a Del do dvaceti šesti měsíců.

Děvčata strávila zbytek svého dětství v ústavech a u příbuzných. Přestože Dennis tvrdil, že je přivedl zpět na normální úroveň, měl později dobré důvody o tom pochybovat. V Íránu zkoumal děti ze sirotčinců a zjistil, že mnohé z nich, když jsou zanedbávané a přehlíženy, jsou ve dvou letech duševně zaostalé, což do určité míry přetrvává až do dospívání. Avšak nikdy už Del a Rey nevyhledal, aby se přesvědčil, jak to s nimi dopadlo; možná to ani nechtěl vědět.

Takové experimenty, vzácné před šedesáti lety, už dnes neexistují; když se civilizovaný svět dozvěděl o „lékařském výzkumu“, který prováděli nacističtí lékaři v koncentračních táborech, stala se právní omezení výzkumu s lidskými subjekty velmi přísnými. Avšak vývojoví psychologové sledovali své cíle jiným způsobem. Například pokusy se zvířaty. Stejně jako hledali behavioristé u krys principy učení, které budou popisovat učení u lidí, hledali vývojoví psychologové u zvířat zásady zrání, jež by byly aplikovatelné na člověka.

Jeden slavný případ: Německý etolog a nositel Nobelovy ceny Konrad Lorenz naučil čerstvě vylíhlá housata, o kterých se předpokládalo, že svou matku následují instinktivně, aby místo matky následovala jeho. Lorenz zařídil, aby on byl jedinou pohybující se bytostí, kterou housata v prvních dnech života uvidí. Jelikož jim jejich instinkt říkal, aby následovala pohybující se předmět, následovala ho – a když se to naučila, ignorovala i svou matku, když ji později spatřila. Lorenz vyslovil domněnku, že v „kritickém období“ zrání se obraz následované bytosti zafixuje v nervovém systému. Příroda míní, že to bude matka-husa, a nepředvíдалa, že se do toho bude plést nějaký etolog.²⁵

Američan Eckhard Hess sestrojil pohybující se, kejhající cvičnou kachnu a do její blízkosti položil malá káčátka. Když to udělal hned, jak se káčátka vylíhla, připoutala se k ní polovina z nich, když to však poprvé udělal, až když byla káčátka třináct až šestnáct hodin stará, připoutalo se víc než osmdesát procent. Co vypadalo jako instinkt, bylo ve skutečnosti složitější: nervový systém kácat je naprogramován, aby reagoval na pohybující se předměty, avšak konkrétní cíl se na něj nejspíše „vtiskne“ v určitém časovém rozmezí v průběhu procesu zrání.²⁶

V důsledku těchto objevů se v sedmdesátých letech někteří vývojoví psychologové a pediatři začali domnívat, že vztah mezi matkou a dítětem se může nejlépe vytvořit právě v prvních hodinách po narození. Doporučovali matkám, aby své novoro-

zené dítě okamžitě po porodu na chvíli přitiskly na své holé tělo, místo aby je nechaly urychleně odnést na umytí a do kolébky na kojeneckém oddělení. Přestože další výzkum opravdu ukázal silnější vztah mezi matkou a dítětem v případě, kdy se to takto udělalo, byla to matka, a nikoli dítě, kdo byl citově připoutaný. Rozsáhlejší výzkum ukázal, že vazba dítěte na matku (nebo na otce či na jiného hlavního pečovatele) se vyvíjí v průběhu čtyř až pěti měsíců jako důsledek nesčetných pečovatelských aktů a vyjadřované pozornosti.²⁷

Většina výzkumů zrání se zabývá tělesnými dovednostmi a tělesnými vlastnostmi a jen málo přispívá k poznání vývoje mysli. Avšak výzkum vývoje percepčních schopností začíná vytlačovat spekulaci a poskytovat solidní a faktické odpovědi na starobylou klíčovou otázku psychologie: Jaká část je vlivem přírody a jaká vlivem prostředí (neboli, ve vývojových pojmech, vlivem zrání a vlivem učení)?

Práce se zaměřují na rané dětství, kdy se percepční schopnosti rychle vyvíjejí; jejich cílem je objevit, kdy se každá nová schopnost objevuje poprvé. Předpokladem zde je, že při svém prvním výskytu pochází nová schopnost nikoli z učení, ale ze zrání optických nervových struktur a zejména té části mozkové kůry, kde se přijímají a interpretují zrakové signály.

Mnoho jsme se dozvěděli pouhým pozorováním dětí – například zjištěním, v jakém věku dokáží zaměřit svůj pohled na blízké předměty. Taková pozorování však neodpoví na mnohé otázky. Co přesně novorozenci vidí? Zřejmě nic moc; jejich pohled často vypadá rozostřeně a ani očima nesledují pohybující se předmět. Na druhé straně matky vědí, že při krmení na ně jejich děti upřeně zírají. Když se jich nemůžeme zeptat, co vlastně vidí, jak to můžeme zjistit?

V roce 1961 na to vymyslel psycholog Robert Fantz geniální metodu. Sestrojil stojánek, kde na spodní ploše leží na zádech dítě a dívá se vzhůru. Asi metr nad ním je zobrazovací oblast, kam experimentátor vkládá dvě velké karty, na každé je nějaký obrazec – bílý kruh, žlutý kruh, střed terče, jednoduchý náčrt tváře. Experimentátor shlíží dolů maličkou dírkou (takže není vidět), může sledovat pohyby očí dítěte a jak dlouho se dítě dívá na jeden nebo na druhý z obou obrazců. Fantz zjistil, že ve dvou měsících se děti dívají dvakrát tak dlouho na terč než na jednobarevný kruh a dvakrát tak dlouho na náčrt tváře než na terč. Je zřejmé, že už dvouměsíční dítě dovede rozeznat hlavní rozdíly a zaměřit svůj pohled na to, co je pro ně zajímavější.²⁸

Pomocí této a dalších podobných technik se za posledních několik desetiletí vývojoví psychologové dozvěděli mnoho o tom, co děti vidí a kdy to začínají vidět. Co například psychologové zjistili: V prvních týdnech děti rozlišují světlé a tmavé obrazce; v průběhu prvního měsíce začínají očima sledovat pomalu se pohybující předměty; ve druhém měsíci začínají vnímat hloubku, koordinovat pohyby obou očí a rozlišovat mezi barvami a úrovněmi jasu; ve třech měsících dovedou přejíždět očima z jednoho předmětu na druhý a dokáží rozlišit členy rodiny; ve čtyřech měsících zaostřují na různé vzdálenosti, stále lépe rozlišují (déle se dívají na tupý úhel, který předtím neviděly, než na ostrý úhel, který viděly už mnohokrát) a začínají rozpozná-

vat význam toho, co vidí (déle se dívají na normální nákres tváře než na nákres, kde jsou rysy přeházené a v nepřírodných pozicích); a ve věku čtyř až sedmi měsíců získávají prostorové vidění, rozeznávají, že nějaký tvar viděný z různých úhlů je stále stejným tvarem, a získávají téměř dospělou schopnost zaostřovat na různou vzdálenost.²⁹

Za posledních čtyřicet let bylo provedeno mnoho srovnávacích studií, zkoumajících vývoj sluchu, včetně nástupu rozlišování výšky a hlasitosti, rozlišování mezi hlasy a rozeznávání směru přicházejícího zvuku.

Z nedávného a současného neurovědeckého výzkumu začíná být jasné, jak přesně zrání a zkušenost v mozkových tkáních interagují, aby přivodily vývojové změny. Mikroskopické zkoumání mozků dětí, které zemřely, ukazuje, že jak mozek v prvních dvou letech života ztrojnásobuje svou velikost, vyrůstá z jeho neuronů velké množství dendritů (výběžků), které se navzájem spojují. (Odhaduje se, že mozek krysy vytváří v průběhu prvního měsíce života každou sekundu čtvrt milionu synapsí – spojení mezi nervovými buňkami. V lidském mozku musí být během prvních měsíců života rychlost tvoření synapsí mnohokrát větší.)

Ve dvanácti letech věku má mozek odhadem sto miliard synapsí.³⁰ Tato spojení jsou elektrickým schématem, které umožňuje schopnosti mozku. Některá synaptická spojení se vytvoří automaticky pod chemickou kontrolou, ale jiná se vytvoří z podnětu zkušenosti v období rychlého růstu dendritů. Bez takových podnětů dendrity odumírají, aniž by vytvořily potřebné synapse. Myši chované v temnu vyvíjejí méně dendritických výběžků a synaptických spojení než myši chované na světle, a i když jsou pak vystaveny světlu, nikdy už nezískají normální zrak. U koťat odchovaných ve stroboskopickém prostředí, kde vidí jen záblesky světla, se nevyvíjí korové buňky citlivé na pohyb; jako dospělé kočky pak vidí svět jako řadu nepohyblivých obrazů. Pokud je u mladé opice během kritického období jedno oko drženo zavřené, neurony tohoto oka nikdy nedohoní neurony druhého oka. Tudiž, zrání poskytuje – po omezenou dobu – množství potenciálních nervových stezek, mezi nimiž si zkušenost vybírá a „napevno vypálí“ ty obvody, kterých je zapotřebí pro vnímání.³¹

Proč by to příroda měla dělat? Když se přece učíme celý život – a veškeré učení, v každém věku, znamená tvoření nových synaptických spojení –, proč by vývoj vnímání měl být možný pouze v kritickém období, a ne později? Z evolučního hlediska to nedává smysl, že by organismus měl být trvale postižen v oblasti senzorické výkonnosti jen proto, že v určité době během vývoje nemá ty správné prožitky. Avšak někteří odborníci říkají, že je zde jedna kompenzující výhoda: Nezbytné zážitky jsou ve správný čas téměř vždy dostupné a mozkovou strukturu doladují takovým způsobem, aby umožňovala mnohem specifitější percepční schopnosti, než by vyplynulo z genetického řízení tvorby synapsí.³²

Takto dostávají staré vágní pojmy příroda a prostředí nový a přesný význam. Nyní, po tolika stoletích spekulací a zkoumání, máme v rukou první záblesk toho, jak je mysl budována z hmoty prostřednictvím zkušenosti. Tajemství začíná mizet; na jeho místo nastupuje údiv.

Vývoj osobnosti

Na rozdíl od badatelů v oblasti osobnosti, jejichž hlavním cílem je měření, se vývojoví psychologové zabývají životní historií. Sledují, jak osobnost roste od okamžiku narození dále, a snaží se identifikovat ty síly, které ji formují. A na rozdíl od psychoanalytiků, kteří své teorie o vývoji osobnosti opírají především o to, co slyší od dospělých pacientů, vývojoví psychologové své teorie staví na důkazech z první ruky.

Část těchto důkazů pěkně dokresluje a ozřejmuje psychoanalytické myšlenky o vazbě mezi matkou a dítětem. Jedná se o vůdčí téma vývojového výzkumu už od roku 1932, kdy Světová zdravotnická organizace vydala *Mateřskou péči a duševní zdraví* (Maternal Care and Mental Health) od anglického psychoanalytika Johna Bowlbyho, který zkoumal děti vychovávané v ústavech. Zjistil, že zaostávají v citovém a osobnostním vývoji, a připisoval to nedostatečné citové vazbě na matku.

Bowlby se domníval, že dítě je geneticky naprogramované chovat se určitým způsobem (křik, úsměv, vydávání zvuků, broukání), které přivolávají péči, a tudíž přežít, a že matčina péče v „citlivém období“ vývoje dítěte u něj navozuje citovou vazbu. Tato silná a specifická vazba, jež dává dítěti pocit bezpečí, je pro normální vývoj dítěte klíčová; bez ní, tvrdil Bowlby, se u dítěte pravděpodobně vyvine „bezcitný charakter“ a dítě bude trvale náchylné k psychopatologii.³³

Bowlbyho názory vzbudily velký ohlas – a rozladění – v Americe, kde stoupající rozvodovost a o něco později i hnutí žen způsobily, že stále více matek pracovalo a své děti nechávalo doma u chůvy. Mnoho dětských a vývojových psychologů však mělo pochybnosti, zda je citlivé období opravdu tak specifické a klíčové, či zda je matka tak nesmírně důležitá a nenahraditelná, jak tvrdil Bowlby. Většina z nich nicméně souhlasila s tím, že za normálních podmínek se vazba na matku (nebo na zástupce matky) opravdu objevuje a že je hlavní silou ve vývoji osobnosti.

Fascinující důkaz toho, jakou škodu způsobí nedostatek citové vazby, ukázala v roce 1965 studie o úsměvu kojenců, provedená v Izraeli. Srovnávala děti vychovávané ve třech podmínkách: ve vlastních rodinách, v *kibucech* (kolektivních osadách), kde jsou děti vychovávány ve velkých domech profesionálními pečovateli, ale první rok je matky často krmí, a v ústavech. Měsíční kojenec se zřídka usměje na cizí lidskou tvář, avšak s každým týdnem se usmívá stále častěji, toto chování dosahuje vrcholu zhruba ve čtyřech měsících a pak pomalu ustupuje. Při výzkumu se ukázalo, že ve čtyřech měsících se všechny tři skupiny často usmívaly na neznámou ženskou tvář, ale v osmnácti měsících, zatímco děti vychovávané doma byly pouze o málo méně responzivní než ve čtyřech měsících, děti vychovávané v kibucech se smály o polovinu méně a děti v ústavech se usmívaly méně než v jednom měsíci.³⁴

Úsměv je vedlejším produktem citové vazby, nikoli jejím měřítkem. Výzkumníci takové měřítko potřebovali a na konci šedesátých let Mary Ainsworthová, bývalá spolupracovnice Bowlbyho, která se přistěhovala do Ameriky, vymyslela měřítko poměrně jednoduché. Známé pod jménem „neznámá situace“ (strange situation) je do-

dnes pilně výzkumu citové vazby. V „neznámé situaci“ jsou matka a dítě umístěni do neznámé místnosti a výzkumník je sleduje skrze poloprůhledné sklo. Hraje se osm různých scénářů, každý při jedné návštěvě. Při jednom matka krátce opustí místnost; při jiném je matka v místnosti a vejde neznámý člověk; při třetím cizí člověk vejde, když je matka pryč, atd.

Od zhruba osmi měsíců do dvou let, když matka odejde z místnosti, dítě typicky pláče („separační úzkost“), a když se matka vrátí, dítě jde a přitiskne se k ní. (Existují samozřejmě temperamentové rozdíly, díky nimž je jedno dítě úzkostnější než druhé; poznatky z „neznámé situace“ jsou zobecnění.) Pokud cizí osoba vejde a neusměje se nebo nepromluví, sedmi- nebo osmiměsíční dítě se podívá na matku a za chvíli začne plakat („strach z cizince“), přestože ve třech nebo čtyřech měsících by se stejné dítě pravděpodobně usnalo. Strach z cizince se ztratí během několika měsíců, avšak separační úzkost nadále narůstá až do začátku druhého roku, pak se postupně během roku snižuje.³⁵

Pro vznik a zánik těchto dvou reakcí existuje několik vysvětlení, avšak nejčastější je to, že s rostoucí duševní kapacitou dokáže dítě lépe vyhodnotit situaci. Strach z cizince mizí, jak dítě získává schopnost vybatit si příjemné zážitky s jinými cizinci, separační úzkost mizí, jak dítě začíná chápat, že se matka vrátí.³⁶

Původním cílem Ainsworthové bylo zjistit, jak děti reagují, když je matka pryč, ale nečekaná shledala, že jejich reakce, když se matka vrátí, jsou ještě zajímavější. Některé jsou rády, že matku vidí, a jdou k ní, aby se přitiskly nebo se nechaly pochovat; jiné ji ignorují nebo se jí vyhýbají; a ještě jiné se krouží, bijí rukama nebo kopou, když se je matka snaží obejmout. Ainsworthová nazvala první reakci (kterou vykazovalo asi 70 procent jednorokých dětí) „pevná vazba“, druhý typ (20 procent) „úzkostně-vyhýbavá vazba“ a třetí typ (10 procent) „úzkostně-vzdorná vazba“.

Když prozkoumala všechny tři typy důkladněji, došla Ainsworthová a další badatelé k závěru, že vyhýbavá vazba se vyskytuje, když matka své city nevyjadřuje, a vzdorná vazba, když je matka nekonzistentní v reakcích na potřeby dítěte. Ještě další badatelé připsali vyhýbavou a vzdornou vazbu takovým faktorům, jako jsou matčiny osobnostní rysy, nedostatečné vyjadřování citů, negativní postoje k mateřství, odmítání dítěte a kruté reakce na pláč či požadavky dítěte.

Abychom byli spravedliví, je třeba říci, že někteří psychologové považují tato vysvětlení za příliš prvoplánová. Například Jerome Kagan:

Dítě, jehož matka byla jinak pozorná a milující, avšak úspěšně u dítěte podpořila samostatnost a zvládnutí strachu, nebude pravděpodobně plakat, když matka odejde, a tudíž k ní pravděpodobně nepřiběhne, když se vrátí. Toto dítě bude klasifikováno jako „vyhýbavé“ a „nepevně připoutané“. Naopak dítě, jehož matka byla protektivní a méně na dítě naléhala, aby se „překonało“, bude pravděpodobně plakat, poběží k matce, když znovu vstoupí do místnosti, a bude klasifikováno jako „pevně připoutané“.³⁷

Ve vlastní studii Kagan zjistil, že matky údajně méně pevně připoutaných dětí mají zaměstnání mimo domov a zatímco psychologové je mohou považovat za méně pečující, mohly se snažit vést své děti k samostatnosti a k tomu, aby se s odloučením vyrovnaly. Matky pevněji připoutaných dětí mohly být nadměrně protektivní a bránit svým dětem, aby si takovou vnitřní jistotu vybudovaly.³⁸

Jedna nedávná přínosná studie použila „neznámé situace“, aby změřila citovou vazbu 1.13 ročních dětí k matce, a po pěti letech vyhodnotila jejich chování a duševní zdraví jednak pomocí dotazníku, předloženého jejich matkám, a jednak pomocí jiného dotazníku, předloženého jejich učitelům. Z chlapců, kteří byli pevně připoutáni v jednom roce věku, vykazovalo známky psychopatologie pouze šest procent; z těch, kdo byli bez pevné vazby, to bylo čtyřicet procent. (Z neznámých důvodů dívky žádnou takovou souvislost mezi kvalitou rané vazby a pozdější psychologií nevykazovaly.) Výzkumný tým opatrně prohlásil, že výsledky „částečně podporují hypotézu, že kvalita prvotní vazby mezi matkou a dítětem předpovídá pozdější sociálně-emoční fungování“.³⁹

Většina výzkumů vývoje emocí se zaměřila právě na první dva roky života. Podle Michaela Lewise a jeho kolegů z Ústavu pro výzkum vývoje dítěte (Institute for the Study of Child Development) na Univerzitě všeobecného a zubního lékařství v New Jersey se primární emoce (radost, strach, zlost, smutek, opovržení a překvapení) objevují během prvního půl roku, sekundární či „odvozené“ emoce (rozpaky, empatie a snad závist) ve druhé polovině druhého roku a další sekundární emoce (pýcha, stud a vina) brzy poté. Studie výrazů tváře u dětí, zachycených na videozáznam Carrollem Izardem a jeho spolupracovníky a studenty na Delawarské univerzitě, přinesly podobné výsledky.⁴⁰

Ještě před deseti lety neměli vývojoví psychologové žádnou teorii emocí; dnes jich mají několik. Liší se v různých otázkách, nejdůležitější z nich je ta, zda je vývoj emocí především důsledkem zrání specifických nervových obvodů nebo důsledkem sociálního učení emočnímu chování a jeho projevům. V obou pohledech se předpokládá, že pod vlivem učení na sebe emoce berou specifickou formu, avšak jedna teorie tvrdí, že hlavním činitelem je zrání, druhá, že kognitivní schopnosti a výcvik. Podívejme se na některé důkazy pro každou stranu.

Nejprve pohled zdůrazňující zrání:

Před deseti lety začal tým badatelů při Národním ústavu duševního zdraví (National Institute of Mental Health) zdůrazňovat raný výskyt altruismu či pečovatelského chování u dětí, které si hrály doma nebo spolu ve skupinkách. Altruismus je forma chování, založená na emoci empatie; tým očekával první známky empatie asi v šesti letech, jak předpovídala psychoanalytická teorie, avšak pozoroval, že mladší děti – už ve třech letech – jevíly známky úzkosti, když jiné dítě trpělo bolestí nebo bylo nešťastné. Šli ještě dále nazpět a hledali empatii u batolat. Instruovali matky, aby doma v přítomnosti svého dítěte předstíraly bolest nebo záchvat kašle. Dr. Carolyn Zahnová-Waxlerová, členka týmu, vypráví, co tým ke svému překvapení zjistil: „Už i jednoroké dítě mohlo projevovat úzkost, když jeho matka plakala, a u dětí o ně-

kolik měsíců starších jsme viděli nepochybné výrazy účasti s druhou osobou.“ Tyto reakce jsou téměř univerzální a ukazují se v předvídatelných formách a v poměrně předvídatelných stadiích a věku. „To podle mě naznačuje,“ pokračuje Zahnová-Waxlerová, „že ať už zkušenost hraje jakoukoliv úlohu, v organismu je naprogramován sklon reagovat empaticky.“⁴¹

Za druhé, kognitivně-vývojový pohled:

Jeden zvláštní metodologický postup, poprvé použitý před dvaceti lety, spočívá v tom, že se dítěti na nos nenápadně nanese červená barva a pak se dítě postaví před zrcadlo. Asi do dvaceti měsíců věku většina dětí buď nedělá nic, nebo se snaží dotknout se červené skvrny v zrcadle; děti starší dvaceti měsíců si většinou na červenou skvrnu na svém nose sáhnou. To se bere jako důkaz, že se objevil smysl pro vlastní já; děti si uvědomují, že obraz v zrcadle jsou ony samy.⁴² Nedávno Michael Lewis se skupinou spolupracovníků použil techniku zrcadla a červené skvrny, aby zjistil, kdy a jak se poprvé objevují rozpaky. Uvádějí, že většina těch dětí, které se červené skvrny dotknou, rovněž vypadá rozpačitě (kritéria: rozpačitý úsměv, otočení hlavy a nervózní dotýkání se těla), avšak většina dětí, jež se skvrny nedotknou, do rozpaků neupadne. Závěr týmu:

Schopnost uvažovat o vlastním já – rovněž nazývaná vědomí sebe či referenční já – je jedním z posledních rysů já, jež se objevují, a to ve druhé polovině druhého roku života... [a] je kognitivní schopností, která umožňuje na sebe zaměřené emoce, jako jsou rozpaky.⁴³

Zdá se tedy, že existují dobré důkazy jak pro zrání, tak pro kognitivní vývoj; člověk tuší, že pravda bude zřejmě nějakou směsicí obou pohledů.

Jedním vlivem na vývoj osobnosti, který je dlouhou dobu předním tématem výzkumu, je styl rodičovské výchovy. Výzkumníci jej prozkoumali pomocí celé řady technik – pozorování, dotazníky, experimenty, korelační analýzou – a jejich poznatky, jichž se rychle chytly sdělovací prostředky, jsou známé většině vzdělaných lidí. Zde je ve stručnosti, a se zanedbáním výchovných výstřelků, uvedena hrstka trvalých poznatků. Nezapomínejte však na to, že na vývoj osobnosti mají význačný vliv jak genetické sklony, tak vnější faktory; zde uváděné souvislosti mezi chováním rodičů a dětskou osobností jsou pouze korelacemi, a ne vždy korelacemi silnými.

Kázeň

Použití moci (hrozby a tresty) a odnětí lásky jsou formy vnější kontroly; mohou vynutit poslušnost, především když se rodiče dívají nebo když mohou uplatnit sank-

* Michael Lewis et al. kladou vznik empatie do pozdější doby, avšak neshoda může spočívat v tom, zda se empatie definuje jako úzkost při pohledu na úzkost (raný vývoj), nebo jako pokus pomoci (pozdější vývoj).

ce. Avšak kázeň navozená zasvěcením do problému (vysvětlením, proč je určitý čin špatný, jak porušuje zásady, jak se při něm cítí druhý člověk) vede dítě k tomu, aby přijalo hodnoty rodičů a aby je zabudovalo do svých vlastních zásad; vytváří se sebekázeň.⁴⁴

Styl výchovy

Děti autoritářských (diktátorských) rodičů mají sklony k uzavřenosti, nízké vitalitě, průměrnosti v sociálních dovednostech a často k zaujatosti, u chlapců navíc k nízké míře kognitivních dovedností. Děti liberálních rodičů mají více vitality a častěji jsou ve veselé náladě, avšak jsou slabé v sociálních a kognitivních dovednostech (to posledně zmiňované platí zejména o chlapcích). Děti autoritativních (pevně vládnoucích, ale demokratických) rodičů bývají průbojné, nezávislé, přátelské a na výši jak v sociálních, tak v kognitivních dovednostech.⁴⁵

Vzory

Rodiče jsou vzory pro chování a osobnostní rysy svých dětí. Agresivní rodič pravděpodobně vychová agresivní dítě, ohleduplný rodič ohleduplné dítě. Když rodiče hlásají určité hodnoty, ale sami se chovají jinak, děti spíše napodobí chování, než by se řídily poučkami. Je zejména pravděpodobné, že děti si vezmou za vzor pečujícího nebo silného rodiče; méně pravděpodobné je to u rodiče chladného nebo slabého.⁴⁶

Interakce rodič-dítě

Děti, jejichž rodiče na ně hodně mluví, si osvojí větší slovní a sociální dovednosti než děti, jejichž rodiče na ně mluví málo. Děti, jejichž rodiče si s nimi hodně hrají, bývají oblíbené u druhých dětí a dovedou rozpoznávat a interpretovat nálady a emoční výrazy druhých dětí. Způsob, jak spolu rodič a dítě interagují, se pravděpodobně stane vzorem pro další vztahy dítěte.⁴⁷

Chování v sexuální roli

Přestože různé rozdíly v chování mezi chlapci a děvčaty mají svůj biologický původ, většinu chování vázaného na určité pohlaví se děti naučí od rodičů. Začíná to při narození, kdy rodiče nevědomky reagují odlišně na novorozené chlapce a holčičky. Pokračuje to přímými návody, jak se chovat, a co je ještě důležitější, identifikací dítěte s rodičem stejného pohlaví a napodobováním tohoto vzoru. Siláčtí muži mírají silácké syny, svůdné ženy svůdné dcery atd. Dítě dokonce více napodobuje i ty rysy chování rodiče stejného pohlaví, které s pohlavní rolí nesouvisejí, než rysy rodiče opačného pohlaví.⁴⁸

Mohli bychom probírat desítky poznatků o rodičovství a vývoji osobnosti, ale už jsme se u tématu zdrželi dost dlouho. Je načase podívat se, co se stane, když dítě odejde z domu.

Sociální vývoj

„Běž k mravencům, ty lenochu; sleduj jejich způsoby a buď moudrý.“ Mravenčí činnost, kterou nám Šalomoun (nebo kdo napsal Přísloví 6) doporučoval napodobovat, se týká shromažďování a ukládání zásob potravy v dobrých časech. Avšak společenská spolupráce mravenců je mnohem pozoruhodnější. Od okamžiku, kdy se přemění ze stadia larvy, jsou dokonale společenší, jejich miniaturní nervový systém je naprogramovaný, aby automaticky reagoval na chemické signály a doteky spoluhratů vhodným sociálním chováním – sběrem potravy, údržbou obydlí, obranným bojem a péčí o larvy a o královnu. My naopak potřebujeme patnáct až dvacet let, abychom se stali poměrně společenskými, a dokonce ani pak nejsme ještě hotovi, ale musíme své chování přizpůsobovat, tak jak se během života mění naše role.

Více než padesát let používají vývojoví psychologové množství technik, aby sbírali důkazy o procesech lidského sociálního vývoje. S notesem na koleně a se stopkami v ruce pozorují děti a batolata doma a v jeslích, předškolní a školní děti na hřištích a ve třídách; dělají rozhovory s rodiči a obtěžují je dotazníky; zaznamenávají a analyzují hromady dětských konverzací; vyprávějí dětem začátek příběhu a ptají se jich, co si myslí, že se stane dál; vymýšlejí stovky experimentálních situací, aby změřili úroveň sociálního vývoje v různém věku; počítají korelace mezi hladinou hormonů v krvi a chováním vázaným na určitou roli.

Z toho všeho (a z mnoha dalšího) vytáhli velké množství poznatků. Některé poznatky potvrzují psychoanalytický pohled na vývoj, jiné pohled sociálního učení, další kognitivně-vývojový pohled, a mnohé všechny tři pohledy naráz. Není třeba, abychom je zde rozdělávali, pouze se podíváme na vzorek těch zajímavějších:

Střídání při komunikaci

První lekce sociálního chování se dítě učí v rodině, kde navíc k základní důvěře druhé osobě se děti učí lekci, klíčové pro sociální vztahy – jak se střídát při komunikaci. Rodiče na dítě mluví, pak čekají, až dítě odpoví zvukem nebo úsměvem, pak znovu promluví; dítě rozpozná pravidelnost, a když dosáhne batolecího věku, ještě než řekne první slovo, bude se s jiným batoletem bavit po vzoru střídavé komunikace. V následujícím úryvku rozhovoru ze studie z roku 1975 pozoruje Bernie, třináct měsíců, Larryho, patnáct měsíců, jak cumlá hračku. Nakonec Bernie „promluví“:

BERNIE: Da... da.

LARRY: (Lehce se usměje a dále se dívá.)

BERNIE: Da.

LARRY: (Zasměje se tentokrát srdečněji.)

Stejná posloupnost se opakuje ještě pětkrát. Pak Larry otočí hlavu a nabídne hračku dospělému. Bernie ho sleduje.

BERNIE: (Mává oběma rukama a dívá se přímo na Larryho.) Da!

LARRY: (Podívá se zpátky na Bernieho a opět se směje.)

Po dalších devíti takových výměnách to Bernie vzdává a batolí se pryč.⁴⁹

Hra

Vývojoví psychologové L. Alan Sroufe a Robert G. Cooper hru nazývají „laboratoř“, kde se dítě učí novým dovednostem a praktikuje již získané.⁵⁰ Kojenci si nedokáží spolu hrát: to vyžaduje emoční a kognitivní dovednosti, které se vyvíjejí dva až tři roky. Dvě batolata, když se ocitnou v těsné blízkosti, na sebe navzájem buď jen koukají, sledují se při hře, nebo si hrají vedle sebe. Ale zhruba ve třech letech si začínají hrát spolu (ne nutně při stejné hře) a v pěti letech si hrají kooperativně.⁵¹

Při hře se batolata a předškolní děti učí první lekce sebeovládání. Objevují, že agrese není ze strany přihlížejících dospělých tolerována a že může mít za následek, že druhé dítě začne oplácet nebo si odmítne hrát. Učí se dělit o hračky, i když s jistými těžkostmi. Začínají dávat přednost určitým společníkům při hře, z nichž se, kolem čtyř let, vyvinou kamarádi a kamarádství, vyznačující se vzájemností a oddaností.⁵²

Ve třech nebo čtyřech letech se začínají učit pravidlům hry a základům, co je při hře s ostatními správné a co špatné: „tři rány a jsi ven“ – a záchvat vzteku už ti nepomůže, ale může tě vyřadit ze hry.⁵³

Zhruba ve stejné době začínají být děti dovednější ve lhaní a skrývání těch výrazů tváře či intonací hlasu, které by je prozradily. Jeden výzkumný tým tvrdí, že je to často přímým výsledkem rodičovského výcviku („Nezapomeň habičce poděkovat za ten svetr, i když jsi chtěl hračku“).⁵⁴

Hraní rolí

Sroufe a Cooper hru rovněž nazývají „společenskou dílnou“, ve které si děti samy nebo s ostatními dětmi zkoušejí role. Často si hrají na maminku a na tatínka, na maminku a na dělátko, na tatínka a na dělátko, na doktora a pacienta, na oběť a záchránce. Zvláště rády hrají roli rodiče a svému vlastnímu rodiči, v roli dítěte, příkazují všechno sníst, umýt se nebo jít spát. Ať se hra vykládá psychoanalyticky, behavioristicky nebo kognitivně, vždy slouží jako trénink na společenský život. Jeden nedávný výzkum dokonce zjistil, že čím více se předškolní dítě angažuje v hrách imitujících společenské vztahy, tím větší je jeho „sociální kompetence“, podle hodnocení učitelů.⁵⁵

Sociální kompetence

Prvky sociální kompetence jsou pohotovost komunikovat s vrstevníky, schopnost vzájemných ústupků a oblíbenost či přijetí u vrstevníků. Vývojoví psychologové měří oblíbenost sociometrickými prostředky. Ptají se dětí zapojených do určité hry, které ze svých spoluhráčů „mají zvlášť rády“ a které „nemají moc rády“; když od pozitivních reakcí odečtou negativní a skóry sečtou, dostanou index oblíbenosti každého dítěte ve skupině.

Já a skupina

Při hře a ještě více ve školní třídě podněcuje blízký kontakt s druhými dětmi vznik pojetí psychologického já (na rozdíl od fyzického já batolete před zrcadlem). V osmi letech začínají děti rozpoznávat, že se od druhých liší vnitřně, stejně jako vnějškově, a že jsou vlastně jedinečné.⁵⁶

Zároveň si začínají ostře uvědomovat a pozorovat skupinové normy – například pravidla hry (vybrat si stranu, střídání tahů, házení mincí, kdo je první na řadě) a skupinovou lojalitu („žalování“ na vrstevníka rodičům nebo učitelům je důvodem k šikanování). Dokonce už na úrovni základní školy je pro děti důležité, aby na sobě nosily to, co právě v jejich skupině letí. Jak se blíží dospívání, je potřeba přizpůsobit se vrstevnickým normám – stylem oblékání, formou vyjadřování, kouřením, hudbou, slangem, drogami, sexuálním chováním – stále silnější. Adolescentní vrstevnické normy a hodnoty se liší v závislosti na etnické skupině a společenské a ekonomické úrovni, avšak potřeba přizpůsobit se je všudypřítomná. Po raném dospívání se postupně ztrácí.⁵⁷

Chování vázané na pohlaví

Před padesáti lety bylo pevným zvykem, že v průběhu dětství, a zejména s nástupem dospívání, děti přijímají chování, považované za vhodné pro jejich pohlaví. V šedesátých letech, se vznikem hnutí za osvobození žen, se mnoho lidí domnívalo, že většina chování vázaného na pohlaví se ukáže jako spíše předepsané společností než vrozené, a zakrátko se vytratí. Většina se opravdu vytratila; něco však přetrvává a, jak jsme zmínili výše, pravděpodobně zůstane.

Může to být částečně důsledkem biologie. V sedmdesátých letech radioimunologické výzkumy ukázaly, že hladina hormonů se začíná zvyšovat zhruba v sedmi letech – dlouho před tím, než se objeví druhotné pohlavní znaky a než se posílí chování vázané na pohlaví.⁵⁸ Pravděpodobně není náhoda, že od sedmi let jen málo děvčat hraje tak drsné hry nebo se tolik zašpiní jako chlapci a že až do dospívání jen málo chlapců dbá na své oblečení a vlasy tak jako většina dívek.

Přesto se zdá, že preadolescentní a adolescentní důraz na pohlavně vázané chování pochází u každého člověka ze sociálního učení o tom, jaké je jeho pravděpodobné postavení jako dospělého člověka ve společnosti. V roce 1990 zjistil celonárodní průzkum tří tisíc chlapců a dívek od čtvrté do desáté třídy, prováděný pro Americkou asociaci univerzitních žen (American Association of University Women), že v prvních letech základní školy je sebevědomí dívek jen o málo nižší než sebevědomí chlapců; ke konci základní školy sebevědomí chlapců lehce klesá, ale u dívek klesá markantně; a tento nesoulad pokračuje i na střední škole. Ztráta sebevědomí postihuje sociální chování dívek mnoha způsoby, potlačuje některé činnosti a schopnosti a způsobuje kompenzační zaměřenost na vzhled. Děvčata se mnohem méně než chlapci cítí „docela dobrá v mnoha věcech“, mají obecně méně sebedůvěry, jsou méně ochotná mluvit před celou třídou a mají méně odvahy přít se s učiteli, když si myslí, že mají pravdu.⁵⁹

Empatie a altruismus

V šedesátých letech se různí psychologové začali zajímat o „prosociální chování“ – všechny typy kooperativního chování, které umožňují společenský život. Někteří z nich byli sociální psychologové, ale jiní byli vývojoví psychologové, které uchvátila jedna forma prosociálního chování, altruismus. Velká část prosociálního chování má egoistickou motivaci – zastavujeme se na červenou a platíme daně nikoli z lásky k bližním, ale z vlastního zájmu –, avšak altruismus je motivovaný zájmem o dobro druhého člověka. Vývojoví psychologové shledali zajímavou otázku, jak takové chování vzniká, neboť je často v konfliktu s tou nejsilnější motivací, s úsilím o vlastní blaho.

Stovky vývojových psychologů provedly za posledních třicet let více než dvanáct set studií o altruismu, přičemž používali všech těch empirických metod, o kterých jsme se dříve zmiňovali. Zdá se, že odpověď na otázku „Jak altruismus vzniká?“ je taková, že je výsledkem složité souhry různých vlivů: vrozený sklon člověka cítit úzkost při pohledu na jiného člověka v tísní, vzor předkládaný dětem v rodičovské péči, kulturní hodnoty, rozvinutí dětské schopnosti vžít se do pocitů druhého člověka, sociální zkušenost (pomoc druhému umožňuje pomáhajícímu vidět se jako dobrý člověk a být jako takový viděn druhými lidmi) a úsudek založený na znalosti reálného světa o pravděpodobných důsledcích toho, jestliže se člověku v tísní pomůže, nebo nepomůže.⁶⁰

Několik podstatných poznatků:

- Jak bylo řečeno výše, v deseti měsících nebo v jednom roce bude dítě, když uvidí svou matku trpět, naříkat nebo se bude snažit odplazit pryč, avšak ve čtrnácti měsících ji bude pravděpodobně poplácávat, objímat nebo pusinkovat.
- Od osmnácti měsíců se bude dítě snažit utišit druhé dítě, které pláče, nebo bude hledat pomoc dospělého.
- Od dvou do čtyř let bude dítě klást zúčastněné otázky druhému člověku, který je zraněn nebo trpí bolestí, bude se ho snažit povzbudit nebo mu pomoci a bude se snažit ochránit druhé děti před nebezpečím (například varováním).
- V sedmi letech půjde většina dětí na pomoc neznámému dítěti, které se zdá zraněné nebo má potíže.
- Od sedmi let jsou děti stále ochotnější dát peníze nebo hračky neznámým chudým dětem nebo pomoci druhým v nesnázích, přestože to znamená vzdát se něčeho, co samy chtějí dělat.

Vývojoví psychologové vidí v těchto datech určitou pravidelnost. Zdá se, že altruistické chování se utváří v řadě poměrně odlišných stadií, avšak nepanuje všeobecná shoda o tom, kolik těchto stadií je a jaké to jsou. V jednom pohledu jsou čtyři, v jiném pět, a šestistadiální model právě navrhl dlouholetý odborník na altruismus Dennis L. Krebs s kolegou Frankem Van Hesterenem z Univerzity Simona Frasera v Burnaby v Britské Kolumbii.⁶¹ Jejich šest stadií se opírá o: (1) poslušnost vůči pravidlům autorit a potřebu osobního bezpečí a jistoty, (2) maximalizaci osob-

ního zisku a rozhodování podle principu něco za něco, (3) přizpůsobivost rolí a očekáváním skupiny, vzájemnost a spolupráci, (4) smysl pro společenskou zodpovědnost a chování v souladu se zvnitřněnými hodnotami, (5) dodržování práv druhých lidí a ochotu obětovat se ve prospěch druhého, (6) uznávání všeobecných mravních hodnot a ztotožnění se s celým lidstvem.

Mravní vývoj

Altruismus je pouze jedním výsledkem vývoje mravního vědomí. Zájem o tento aspekt psychologického vývoje začal v roce 1908, kdy uznávaný anglický psycholog William McDougall nastínil teorii vývoje mravního vědomí založenou na jeho všeobecném pojetí psychologie člověka. Ve dvacátých letech začal empiricky zkoumat toto téma Piaget. Pozoroval děti při hře nebo jim vyprávěl příběhy o drobných přešlapech a ptal se jich na názory ohledně vhodného trestu. (Příklad: V prvním případě chlapec dolévá otci kalamář, aby mu pomohl, ale udělá kaňku na ubrus. V druhém případě si chlapec s otcovým kalamářem hraje a udělá kaňku na ubrus. Měl by být trest v obou případech stejný?)

Piaget došel k závěru, že mravní chování, v kontextu hraní her, se vyvíjí mezi čtyřmi a dvanácti roky věku ve třech stadiích a mění se od nepodmíněného přijímání pravidel předávaných rodiči nebo staršími dětmi až k poznání, že pravidla jsou vytvořena lidmi a mohou být společnou dohodou změněna. Podobně, posuzování nějakého činu (jako například vylití inkoustu) jako dobrého nebo špatného se mění od způsobené škody k úmyslu člověka.⁶²

Piagetovo *Mravní usuzování dítěte*, vydané v angličtině v roce 1932, inspirovalo v Americe záplavu studií o mravním vývoji, avšak většina z nich nebyla o moc víc než fušerstvím a hnidopištvím. Další velký pokrok, milník ve výzkumu mravního vývoje, přišel o třicet let později a byl dílem Lawrence Kohlberga z Harvardu. Vymyslel novou metodu na měření mravního vývoje a v průběhu pětadvaceti let ji revidoval, sbíral a analyzoval data a navrhl šestistadiální teorii mravního vývoje, jež se stala v oboru klasikou a modelem, který od té doby všichni napodobují, nebo proti němu brojí.

Kdyby nenašel své poslání jakožto psycholog mravního vývoje, byl by z Kohlberga dobrý církevní hodnostář. Poctivý a přemýšlivý, srdečný a jemně humorný, hovorový a duchaplný, velmi se zajímal o etické otázky a mravní život. O zevnějšek se nestaral, byl přímo archetypem intelektuálního profesora, s plandavými a pokrčenými šaty, rozčuchanými vlasy, s odřeným a přeplněným kufříkem a brýlemi nasunutými a zapomenutými na čele.

Kohlberg se narodil v roce 1927 v Bronxville, bohatém předměstí New Yorku, jako syn úspěšného obchodníka.⁶³ Navštěvoval Phillips Academy v Andoveru a ukončil ji, když končila druhá světová válka. Pak, místo aby šel na vyšší školu, ho svědomí pohánělo stát se obchodníkem na moři a zapojit se do projektu pašování uprchlých evropských Židů na lodích přes britskou blokádu do Palestiny. Z této zkušenosti vzešel Kohlbergův celoživotní zájem o otázku, kdy je člověk mravně ospravedlněn

neuposlechnout zákon a legitimní autoritu. Také z toho vzešla jeho celoživotní choroba: byl zajat a krátce internován v táboře na Kypru, odkud brzy utekl, stačil tam však chytit parazitickou střevní infekci, která ho s přestávkami sužovala celý život.

Kohlberg získal bakalářský a magisterský titul na Chicagské univerzitě; jeho vášně byly psychologie a filozofie (zejména etika). Četl a obdivoval Piagetovo *Mravní usuzování dítěte*, avšak v duchu americké psychologie byl přesvědčen, že zdravá teorie mravního vývoje by měla být založena spíše na datech získaných objektivními metodami než Piagetovým naturalistickým pozorováním. Ve své doktorské dizertaci tudíž vytvořil systém hodnocení (později jej předělal na test), který modifikoval a používal po zbytek života a z nějž odvodil svou kognitivně-vývojovou teorii stadií mravního vývoje. Test se skládá z devíti mravních dilemat, které administrátor postupně předkládá subjektu. Po každém následuje rozhovor; sestávající z dlouhé řady otázek o tom, co v daném případě subjekt považuje za správné nebo špatné.

Příklad (Heinzovo dilema): V jednom evropském městě žije žena, která je smrtelně nemocná zvláštním druhem rakoviny; mohl by ji zachránit nový lék, který objevil městský lékárník, ale ten jde za ziskem a lék prodává za desetinásobek toho, co ho stojí jeho výroba. Heinz, manžel oné ženy, je schopen vypůjčit si pouze polovinu částky, a proto prosí lékárníka, aby cenu snížil, avšak ten odmítne. Heinz uvažuje o tom, že se do lékárny vloupá a lék ukradne, aby tak zachránil manželčin život. Měl by? Proč ano, nebo proč ne? Má povinnost či závazek lék ukrást? Měl by ukrást lék pro svou ženu, jestliže ji nemiluje? Co kdyby umíral nějaký cizí člověk – měl by Heinz ukrást lék pro něho? Krást je protizákonné; je to z toho důvodu mravně špatné? A tak dále, celkem jednadvacet otázek.⁶⁴

Kohlbergův původní vzorek sestával z průřezového výběru sedmdesáti dvou chlapců z chicagské oblasti ve věku deset, třináct a šestnáct let, které testoval každých dva až pět let v průběhu následujících třiceti let. Po počátečním testování poukazovaly rozdíly v odpovědích těchto tří věkových skupin na to, že mravní smysl se vyvíjí v rozlišitelných stadiích. Později, když byly jeho subjekty starší, zjistil, že těmito stadii procházejí tak, jak očekával. Zde jsou, ve zkrácené formě a se zjednodušením některých obtížných Kohlbergových výrazů, stadia jeho teorie v její nejnovější verzi a typické odpovědi v každém stadiu jak pro, tak proti Heinzově krádeži léku:

- Stadium 1: Naivní mravní realismus; čin je posuzován podle pravidel, motivací je vyhýbání se trestu.
PRO: Jestliže člověk nechá manželku umřít, dostane se do potíží.
PROTI: Léč by se neměl krást, protože člověka chytanou a pošlou do vězení.
- Stadium 2: Pragmatická morálka; čin je posuzován podle snahy maximalizovat odměnu či výhody a minimalizovat negativní důsledky pro vlastní osobu.
PRO: Když člověka chytanou, může lék vrátit a nedostane těžký trest. Není to tak hrozné odsedět si krátký čas ve vězení, když po návratu ven bude mít manželku.
PROTI: Jestliže člověk lék ukradne, manželka mu pravděpodobně zemře dřív, než se vrátí z vězení, takže z toho nebude nic mít.

– Stadium 3: Společensky sdílené názory; čin je hodnocen podle očekávaného souhlasu nebo nesouhlasu ze strany druhých a podle skutečných či domnělých pocitů viny.

PRO: Když člověk ten lék ukradne, nikdo si o něm nepomyslí, že je špatný, ale jestliže nechá zemřít svou manželku, nikdy se už nebude moci podívat nikomu do tváře.

PROTI: Každý si o člověku bude myslet, že je zločinec. Když to ukradne, nebude se moci před nikým ani ukázat.

– Stadium 4: Morálka společenského systému; čin je posuzován podle očekávané formální ztráty cti (nejen podle nesouhlasu) a podle viny za škodu způsobenou druhým.

PRO: Jestli má člověk nějaký smysl pro čest, nenechá manželku zemřít. Jestliže vůči ní nesplní svou povinnost, bude neustále cítit pocit viny za to, že způsobil její smrt.

PROTI: Člověk je zoufalý a nemusí vědět, že jedná špatně, když lék krade. Ale pozná to, až ho pošlou do vězení. Za svou nepoctivost a porušení zákona se bude už navždy cítit provinile.

– Stadium 5: Morálka lidských práv a společenského blaha; jedná se o pohled racionálního mravního člověka, který zvažuje hodnoty a práva, jež by měly existovat v mravní společnosti; čin je posuzován podle dodržování úcty ke společnosti a k sobě samému.

PRO: Jestliže to člověk neukradne, ztratí úctu druhých lidí. Jestliže nechá manželku zemřít, bude to ze strachu, nikoli rozumově zdůvodněné. Ztratí sebeúctu a pravděpodobně i úctu druhých.

PROTI: Člověk ztratí postavení a úctu ve společnosti a poruší zákon. Jestliže se člověk nechá unést city a pustí ze zřetele dlouhodobé hledisko, ztratí úctu k sobě samému.

– Stadium 6: Všeobecné etické zásady; jedná se o morální postoj, který by měli zaujmout všichni lidé navzájem i člověk sám k sobě; čin je určen poctivostí, spravedlností a zájmem o uchování vlastních morálních zásad.

PRO: Jestliže člověk lék neukradne a nechá manželku zemřít, bude se za to stále proklínat. Nikdo by ho neobviňoval a dodržel by zákon, ale porušil by zásady vlastního svědomí.

PROTI: Kdyby člověk lék ukradl, druzí lidé by ho neobviňovali, ale obviňoval by se sám, protože by nejednal podle svého svědomí a zásad poctivosti.⁶⁵

Kohlberg měl mnoho oddaných následovníků a obdivovatelů, zejména v šedesátých a sedmdesátých letech, kdy se stal populárním u bojovníků za občanská práva, u odpůrců války ve Vietnamu a u aktivistů za osvobození žen, protože kladl důraz na spravedlnost a protože rozhodování podle šestého stadia stavěl nad zákon. Avšak různí vývojoví psychologové napadli jeho test a teorii z několika stran. Někteří tvrdí, že existují důkazy pro to, že vývoj neprobíhá vždy jen kupředu a podle dané posloupnosti (někteří lidé ve svém vývoji přeskakují období, jiní se vracejí zpět). Jiní tvrdí, že mravní uvažování nevede nutně k mravnímu chování a že jednotlivci se často na Kohlbergově škále umisťují výše, než jak by to odpovídalo jejich chování.

(Kohlberg trval na tom, že většina výzkumů ukazuje korelaci mezi stupněm mravního usuzování a skutečným chováním.⁶⁶) Carol Gilliganová, Kohlbergova kolegyně na Harvardu, ho obvinila, že jeho škála zvýhodňuje muže: ženy na mravní dilemata reagují spíše péčí a osobními vztahy, muži se odvolávají na abstraktní pojmy jako spravedlnost a poctivost; ženy se tudíž v Kohlbergově škále umisťují níže, jako by byly méně mravně vyspělé než muži.⁶⁷

Těmto a dalším námitkám a útokům Kohlberg čelil se stoickým klidem, s některými souhlasil (a dle toho svou škálu změnil), jiné mlčky odrazil novými daty a argumenty. Rovněž se mu zhroutily dva sny, kterým věnoval mnoho času a energie. Jedním byl pilotní projekt na posunutí mravního uvažování vězňů do čtvrtého stadia prostřednictvím diskusí o mravních dilematech. Druhým byl pokus o to samé u problémových adolescentů. (Výsledky byly slibné, avšak projekt zůstal omezen na několik škol v Cambridgi a v New Yorku.)

K těmto těžkostem a zklamáním se přidala těžká recidiva jeho chronické parazitické infekce, která mu působila žaludeční muka a střevní bolesti. Když se blížil k šedesátce, prožíval těžké deprese. S jedním blízkým přítelem rozmlouval o mravním dilematu sebevraždy a řekl mu, že jestliže má člověk vůči druhým nějakou důležitou zodpovědnost, měl by vytrvat. Avšak bitva se pro něho stala příliš těžkou. Sedmáctého ledna 1987 našli jeho auto zaparkované u přílivového močálu u bostonského přístavu a o tři měsíce později bylo jeho tělo vyplaveno u Loganova letiště. V laskavé pamětní vzpomínce v *Harvard Gazette* z 15. prosince 1989 shrnul jeho přínos tři význační psychologové (Carol Gilliganová byla jedním z nich): „[Larry] téměř sám postavil mravní vývoj do středu zájmu vývojové psychologie.“

Revizionisté Kohlberga ani tak jeho obecnou teorii neodmítají, ale spíše ji upravují, aby zahrnula jejich vlastní empirická data. Jedním z nich je Dennis Krebs z Univerzity Simona Frasera. Přestože Krebs Kohlberga, s nímž se seznámil na Harvardu, velmi obdivoval, publikoval nedávno studii, v níž ukazuje, že ať lidé při zvažování Kohlbergových dilemat usuzují na jakékoli úrovni, v situacích vlastního života mají sklon usuzovat na úrovni nižší.

Tato studie je významná, protože na rozdíl od většiny výzkumů mravního vývoje je založena nejen na testu ale i na opravdové životní situaci. Mladší autorka této studie, Kathy Dentonová, chodila do barů, nočních klubů a na večírky a ptala se návštěvníků, jestli by se nezapojili do výzkumu „vlivu alkoholu na úsudek“. S dobrovolníky – získala jich celkem čtyřicet – vedla přímo na místě rozhovor o dvou Kohlbergových dilematech; odpovídali na otázky o správnosti řízení automobilu v podnapilém stavu (Měl by podnapilý člověk vůbec řídit? Jestliže je podnapilý, ale necítí se opilý? Jestliže pojedje obzvláště opatrně?) a foukali do balonku. Při následujícím sezení na univerzitě byli stejní lidé dotazováni na dvě další Kohlbergova dilemata a také na to, jak se tehdy tu noc po prvním rozhovoru dostali domů.

Dentonová a Krebs zjistili, že lidé měli vyšší skóry mravního vývoje na univerzitě, než když pili; čím vyšší byla hladina alkoholu při prvním rozhovoru, tím nižší byl

jejich skór: Co bylo horší, když byli střízliví, považovali řízení v podnapilém stavu za mravně špatné a tvrdili, že oni sami by to neudělali, avšak když byli podnapilí, zastávali méně přísné mravní stanovisko. Ve skutečnosti všichni kromě jednoho tu noc po prvním rozhovoru domů řídili, bez ohledu na to, jak moc byli opilí.⁶⁸

Toto je pouze jeden příklad Krebsovy snahy změnit mravní vývoj realisticky. Za posledních několik let spolu s kolegy uskutečnil jedenáct výzkumných projektů, v nichž k hodnocení mravního usuzování používal místo Kohlbergových dilemat každodenní problémy. (Dva příklady: obchodní dilema – zda prozradit informace, které by ohrozily prodej vlastní firmy; prosociální dilema – student, který se má za několik minut zúčastnit jako subjekt psychologického experimentu, potká jiného studenta, který prožívá nepříjemný drogový trip a potřebuje pomoc.) V několika studiích byli dobrovolníci rovněž dotazováni na mravní dilemata v jejich vlastním životě.

Dvacet let prováděl Krebs výzkum mravního usuzování a chování, zejména altruismu. Proč by někdo trávil tolik času a úsilí v oblasti psychologie, která je tak nezvykle sporná a na rozdíl od duševního testování, psychologie zákazník a průmyslové psychologie nenabízí žádnou praktickou odměnu? Vývojoví psychologové, kteří se zaměřují na mravní vývoj, mají nejrůznější motivaci. Někteří prožili svá studentská léta v idealistických šedesátých letech a od té doby se věnují výzkumu prosociálního chování; jiní se zajímají o morálku z náboženského hlediska, avšak psychologický přístup považují za realističtější a produktivnější; několik nadšených badatelů v oblasti mravního vývoje jsou lidé, kteří přežili holocaust a studium humanitních stránek lidstva je pro ně kompenzací a léčbou.

A pak je zde Dennis Krebs, jehož důvody jsou velmi specifické. Narodil se jako syn tesaře a vynálezce přístroje pro speciální efekty na elektrických kytarách v roce 1942 ve Vancouveru. Na nižší střední škole byl vynikajícím studentem a předsedou třídy, a přestože byl vysoký a hubený, získával medaile v amatérském boxu. Když mu bylo čtrnáct, rodina se přestěhovala do San Franciska, kde měl jeho otec lepší příležitosti pro podnikání v elektronické hudbě. Stěhování bylo pro mladého Dennise katastrofou. V novém prostředí se rychle změnil z výborného mladíka na mladistvého delikventa. Vypráví o tom takto:⁶⁹

Přešel jsem z místa, kde jsem byl „zlatým chlapcem“ do kultury, které jsem nerozuměl, kam jsem se nehodil a kde si lidé ze mě dělali legraci – z mého oblečení, přízvuku, chování. Protože jsem býval velmi dobrým boxerem, rychle jsem se dostal do rvaček a získal jsem pověst rvače – z toho vplynuly další rvačky, z nichž většinu jsem vyhrál, a následkem toho jsem se stal součástí gangu.

Zvykl si chodit za školu, prát se a krást v obchodech. Nakonec byl chycen a odpykal si první, pak druhý trest několika měsíců v nápravném zařízení pro mladistvé. Byl propuštěn pod podmínkou a nějakou dobu se potížit vyhýbal. Avšak jednou v noci, kdy příliš málo spal a příliš mnoho pil, jel autem nedovolenou rychlostí a udělal ještě další přestupky, a zastavila ho policie. Pustili ho, on však k pozdravu

na rozloučenou přidal sprostou nadávku a vyrazil na plný plyn pryč. Policejní auto, které ho pronásledovalo s majákem a sirénou, ignoroval a skončil ve sloupu telefonního vedení. Vyvázl bez zranění, ale byl odsouzen do okresního vězení. V duchu naprosté revolty otevřel paklícem zámek na okenní mříži, spustil dolů provaz z prostěradel a dostopoval do Oregonu. Tam se ztratil v odlehlém dřevařském táboře, tvrdě pracoval, hodně přemýšlel o životě a zosnoval plán:

Dostal jsem se pryč z delikventního prostředí a viděl jsem, že musím svůj život od základu změnit. Rozhodl jsem se vrátit se do Vancouveru a nastoupit na Univerzitu Britské Kolumbie. Napřed jsem pracoval v dřevorubeckém táboře půl roku, až jsem ušetřil dost peněz pro začátek. Pak jsem nastoupil na univerzitu. Tou dobou mi už bylo přes dvacet, byl jsem o několik let starší než všichni ostatní a měl jsem takový vtravý pocit, že jsem pozadu. Takže jsem byl nesmírně pilným a uvědomělým studentem, bral jsem si přednášky navíc a k tomu pracoval na částečný úvazek.

Promoval jsem v roce 1967, ve 25 letech, jako nejlepší student psychologie s vyznamenáním. Přihlásil jsem se na Harvard, kde jsem chtěl pokračovat na Ph. D., ale když mě přijali, došlo mi, že budu žít v neustálém strachu, že mě někdo odhalí jako zběhlého vězně. Rozhodl jsem se, že se prozradím. Šel jsem zpátky do San Franciska a udal jsem se – s ohledem na to, čím jsem se stal, to bylo něco senzačního, co se dostalo na první stránky novin a do televizního zpravodajství –; a výsledek byl takový, že mi trest prominuli.

Krebs odešel na Harvard, kde za jeden rok získal titul magistra a za další dva doktorát – v té době téměř neslýchaný kousek a o to pozoruhodnější, že během části magisterského studia měl na Harvardu částečný úvazek jako odborný asistent pro výuku úvodního kurzu psychologie a sociálních vztahů. V roce 1970 získal Ph. D., okamžitě byl přijat na Harvard jako docent a vedoucí bakalářského programu a zůstal čtyři roky. Pak přešel na Univerzitu Simona Frasera a od roku 1982 tam působí jako řádný profesor. V padesáti letech je štíhlým, dlouhovlasým mužem s chlapčeským vzezřením; člověk by nikdy neuhodl, že pracuje tak usilovně a že má za sebou tak zvláštní minulost.

Krebsův životopis obsahuje obdivuhodný seznam publikací, většinu z nich v oboru mravního vývoje a altruismu. Suše to komentuje: „Myslím, že není vůbec náhoda, že jsem se začal tolik zajímat o mravní vývoj, zejména o pokrok z jedné mravní úrovně do druhé.“

Kognitivní vývoj

Ve dvacátých letech podnítily Piagetovy první publikace v Evropě a v Americe moderní výzkum kognitivního vývoje. Ve Spojených státech však zájem brzy opadl; do popředí se dostával behaviorismus a jeho stoupenci nespatořovali žádnou velkou

hodnotu v tom, co považovali za nové víno do starých měchů mentalismu. Nicméně v šedesátých letech, kdy se kognitivismus začal vracet do módy, byl znovu objeven i Piaget a výzkum intelektového vývoje podle jeho stylu se stal kvetoucím oborem.

Jasně obrysy Piagetovy teorie se však začaly smývat, když houfy doktorských kandidátů a psychologů prováděly stovky Piagetem inspirovaných výzkumů a přinášely poznatky, které modifikovaly, a dokonce zpochybňovaly některé aspekty originálu. V průběhu posledních třiceti let se obor kognitivního vývoje, přestože je stále velmi ovlivňován Piagetem, stal zarostlou zahradou a dnes potřebuje někoho, kdo by jej reorganizoval svou novou sjednocující vizí.

Na tomto zapleveleném poličku však roste mnoho krásného: poznatky, které osvětlí, potěší a příležitostně ohromí mysl pozorovatele. Zde je, bez nějakého nároku na úplnost či reprezentativnost, malý výběr květů a plodů tří desetiletí výzkumu.

Paměť

Jak může někdo zkoumat paměť kojence, který nedovede mluvit, nebo, v případě novorozence, projevit výrazem tváře či pohyby rukou, že něco poznal? Badatelé na to vymysleli geniální metody. Při experimentu provedeném v roce 1959 byli kojenci mladší než jeden měsíc podmněni, aby při určitém zvuku obrátili hlavu (hlavu otáčeli jako reakci na dotek na tvář a byli odměňováni lahvi s potravou); o den později, když uslyšeli zvuk, hlavu stále ještě otáčeli.⁷⁰ Tato metoda, používaná u dětí různého věku, přinesla data o vývoji paměti.

U kojenců starých několik měsíců je nejčastěji používanou metodou pozorování očních pohybů Fantzova technika, popsána výše. Jelikož kojenci se na nový obraz dívají déle než na obraz již známý, metoda přímo udává, co si kojeneček pamatuje, že už viděl.

Jiná technika, použitá v experimentu v roce 1979, vyžadovala, aby byl nad kolenku s kojencem zavěšen mobil; subjekty byly ve věku dvou až čtyř měsíců. Když dítě koplo nožičkami, výzkumník mobilem pohnul, a dítě se brzy naučilo kopat, aby uvidělo pohyb. Pak dítě týden mobil nevidělo, ale když jej spatřilo, okamžitě začalo kopat. Když však uběhly dva týdny, kopat nezačalo. Znovu se přesně změřil vývin paměti.⁷¹

Taková paměť (rozpoznání) se liší od aktivněji používané paměti, již dítě zapojuje, když hledá nějaký předmět, který byl před ním schován. Jestliže osmi- nebo devítiměsíční dítě dvakrát vytáhlo hračku zpod jedné ze dvou podobných příkrývek a jestliže ji pak experimentátor schová pod druhou příkrývku – zatímco se dítě dívá –, bude dítě, pokud mu nedovolíme hledat během několika sekund, hledat tam, kde hračka našlo už předtím. Jeho paměť funguje na primitivní úrovni. Avšak o několik měsíců později už tuto chybu neudělá. Pokrok způsobilo zrání určitých mozkových obvodů. Opice, u nichž je chirurgicky poškozena určitá oblast prefrontální mozkové kůry, se hledat pod správnou příkrývkou nikdy nenaučí.⁷² V pěti letech si děti bez námahy zapamatují tisíce slov, avšak nejdelší číslo, které dokáží zopakovat, když

je uslyší pomalu přečtené, má čtyři číslice. V šesti či sedmi letech si dokáží zapamatovat pět číslic a v devíti až dvanácti letech šest. Tento pokrok však není způsoben ani tak zráním jako spíše znalostí toho, jak si zapamatovat. V předškolním věku děti nepoužívají „náviku“ (opakování či zpětného procházení) informací ani asociativních strategií; rodiče prvníčka se často pozastavují nad tím, že si jejich dítě nedokáže zapamatovat, co se ten den ve škole dělo. Ve škole se však děti postupně naučí paměťovými strategiemi a brzy například ví, jak si samy sebe představit ve třídě na začátku školního dne a vzpomenout si, co se stalo nejdříve, co pak a co dále.⁷³

Sebeuvědomění, pocit kompetence

Když malé dítě zkoumá svět kolem sebe, je to známkou tříbení jeho sebeuvědomění a rostoucího pocitu vlastní kompetence. V devíti měsících děti stále předměty cucají, bouchají jimi nebo je bezcílně stále obracejí, avšak ke konci prvního roku začínají prozkoumávat jejich skutečné použití: zkouší se napít z dětského pohárku, „mluví“ do dětského telefonu a tak dále. Začínají se zajímat o zkoumání nových území a na okamžik odlezu z matčina dohledu; otáčejí všemi knoflíky a tlačítky, na které mohou dosáhnout; otevírají dvířka skříní a skříněk a všechno vytahují. Tyto aktivity ukazují, co různí vývojoví psychologové nazývají „dosažením kompetence“. Explorační chování, navzdory behavioristické teorii, není důsledkem odměněných činností, ale je spontánní a vychází z iniciativy dítěte; kojeneček a dítě mají potřebu zkoumat svou vlastní schopnost, co se týče působení na předměty, zasahování do událostí a rozšiřování obzorů.⁷⁴

Dalším indikátorem růstu pocitu kompetence je úsměv dítěte v necelých dvou letech, i v nepřítomnosti druhých lidí, když úspěšně postaví věž, vloží poslední kus do skládačky nebo oblékne panenku šaty. V té době si dítě začíná uvědomovat neúspěch a jeho význam pro vlastní já. Jerome Kagan se spolupracovníky si všimli, že mezi patnácti a dvaceti čtyřmi měsíci děti vykazují úzkost, jestliže dospělý předvede nějakou formu náročného hry a pak dítěti řekne, že teď je řada na něm. Hrou může být například to, že panenka uvaří v hrnci jídlo a dvě panenky pak oběd sní, nebo že tři zvířátka půjdou na procházku a pak se schovají před deštěm pod ubrus. Když mají děti před sebou náročný úkol provést tento poměrně složitý scénář, znervózní, rozplácí se nebo se přitisknou k matce. Kagan to interpretuje jako důkaz obavy dítěte, že si nebude schopné zapamatovat nebo provést hru před dospělým; protože pokud není přítomen žádný divák, dítě se často o modelovou situaci nebo o její část pokusí.⁷⁵

Jazyk a myšlení

Piaget se domníval, že jazyk hraje při vývoji myšlení pouze omezenou úlohu a že logické myšlení je především nejazykové a odvozuje se z činnosti – nejprve z manipulace s okolním světem, později z manipulace s mentálními obrazy věcí.⁷⁶ Vývojoví psychologové v Sovětském svazu a v Americe však našli důkazy svědčící o opaku.

Přestože je pravda, že některé myšlení je nejazykové, je jazyk sadou symbolů, které dítěti dávají mimořádnou svobodu, aby mohlo se světem v duchu manipulovat a aby mohlo vhodně reagovat při setkání s novými podněty, aniž by je muselo prožívat přímo („Je to horké – nesahej na to!“). Jerome Bruner, vynikající vývojový psycholog, dlouho zastával názor, že jazyk je klíčová součást symbolického systému dítěte a „prostředek nejen pro reprezentaci zkušeností, ale i pro její přeměnu“.⁷⁷

Malá ukázka důkazu o úloze jazyka v myšlení: Předškolovým dětem ukázali tři černé čtverce a řekli jim, ať si jeden vyberou; jestliže si vybraly ten největší, dostaly odměnu. Jakmile se naučily vybírat si ten největší, byly jim ukázány tři nové čtverce, z nichž ten nejmenší byl stejně velký jako předešlý největší; opět byl odměňován ten největší. Děti však neměly žádné mentální symboly, které by jim říkaly, aby „vždy vybraly ten největší“, a nadále si vybíraly tu velikost, která byla dříve odměňována, přestože nyní žádnou odměnu nepřinášela. Děti školkové a starší se však rychle dokázaly naučit vybírat „ten největší“, bez ohledu na jeho skutečnou velikost.⁷⁸

Složitější a těžší problémy se také dají snáze vyřešit, jestliže se ke směřování myšlenek používají slova. Skupina devíti- a desetiletých dětí byla instruována, aby přemýšlely nahlas, když řeší takové obtížné problémy, jako je přemisťování disků z jednoho kruhu do druhého co nejmenším počtem tahů; druhá skupina tyto instrukce nedostala. Skupina, která přemýšlela nahlas, vyřešila problémy rychleji a účinněji než skupina tichá; záměrné používání slov způsobilo, že děti přemýšlely o nových důvodech, proč zkusit tu či onu metodu, a to jim pomohlo najít správná řešení.⁷⁹

Osvojení jazyka

Vývojová psychologové a psycholingvisté (psychologové zabývající se osvojením a používáním jazyka) strávili v posledních desetiletích mnoho času nasloucháním řeči dětí, odhadováním, jak rychle se děti učí novým slovům, sledováním, jaké typy chyb dělají a jak je opravují, atd. Zjistili například, že děti si osvojují nové formy (slovní koncovky, tvary sloves, předložky) v poměrně stálé posloupnosti. Mezi dvěma a čtyřmi roky se jejich slovník rozšiřuje z několika set na průměrně dva tisíce šest set slov. (Osvojí si padesát nebo více slov měsíčně.) Nejprve napodobují slovesné tvary, které slyší, pak zobecňují slovesné koncovky, přičemž rozumně (avšak nesprávně) předpokládají, že jazyk je veskrze pravidelný („Vezmula jsem koko“, „Panenka mžela spinkat“), a jen pomalu se učí používat nepravidelné tvary. Tvrdohlavě se drží svých gramatických chyb, tak jako v tomto úryvku dialogu, který publikoval jeden psycholingvista:

DÍTĚ: Nikdo mě mít rád.
 MATKA: Ne, řekni: „Nikdo mě nemá rád.“
 DÍTĚ: Nikdo mě mít rád.
 (Tato výměna se osmkrát opakuje.)

MATKA: Ne, teď mě pozorně poslouchej; řekni: „Nikdo mě nemá rád.“
 DÍTĚ: Aha! Nikdo mě má rád.⁸⁰

Své chyby si děti samy opraví, až jsou na to dostatečně vybaveny. Očividně si osvojují mnoho gramatických prvků, které zatím nepoužívají, až v určitém okamžiku v duchu porovnají to, co říkají, s nějakou uloženou vědomostí a uvidí nesoulad.

JAMIE (skoro sedm let): Podívej na tohle se.
 MATKA: Cos' říkala?
 JAMIE: Podívej se na tohle.⁸¹

Nejvýznamnější pokrok ve výzkumu osvojování jazyka se týká způsobu, jak děti chápou syntax – uspořádání slov do věty, které označuje jejich vztah k sobě navzájem, a tudíž smysl věty. V roce 1957 vydal B. F. Skinner knihu nazvanou *Verbální chování* (Verbal Behavior), v níž vysvětlil osvojení jazyka zcela v pojmech operantního podmiňování: Když dítě použije slovo nebo větu správně, rodiče nebo druhí souhlasí a tato odměna podmíní dítě ke správnému použití i napříště.

Avšak ve stejném roce představil Noam Chomsky, výborný mladý psycholingvista, radikálně odlišnou analýzu ve svých *Syntaktických strukturách* (Syntactic Structures). Tvrdil, že „zde musí fungovat nějaké základní procesy, zcela nezávisle na „zpětné vazbě“ z okolí“; mozek musí mít vrozenou schopnost dát jazyku smysl. Jako důkaz poukázal na to, že děti vytvářejí nespočet vět, které nikdy neslyšely, a tedy nápodoba podmiňováním se jeví jako zcela neadekvátní vysvětlení větné produkce. Navíc, snaha dítěte vytvořit větu je často negramatická, ale nikdy hrubě neporušuje syntaxi. (Dítě nikdy nevytvoří větu s opačným pořadím slov.) Co je ještě důležitější, děti rozumí smyslu, i když je větná forma nejednoznačná; musí mít vrozenou schopnost vnímat „hloubkovou strukturu“ věty, bez ohledu na její „povrchovou strukturu“. Chomsky uváděl tento příklad:

John is easy to please. (Janovi se dá lehce zavděčit.)
 John is eager to please. (Jan se velmi chce zavděčit.)

Tyto věty mají stejnou povrchovou strukturu, když se je však člověk snaží stejným způsobem parafrázovat, jen jedna dává smysl:

It is easy to please John. (Je snadné se Janovi zavděčit.)
 It is eager to please John. (???)

Žádné dítě takovou chybu neudělá; každé dítě chápe hloubkovou strukturu. „John“ v první větě je *hloubkovým předmětem* slovesa „please“ (zavděčit se), takže parafrázování funguje; „John“ ve druhé větě je *hloubkovým podmětem* slovesa „please“, takže libovolná parafráze musí mít tvar „John is eager to please (someo-

ne)“ (Jan se velmi chce /někomu/ zavděčit). Porozumění hloubkové skruktury se nedá naučit z povrchové struktury ani z nějakých pravidel; schopnost vnímat ji je vrozená. (Ani Chomsky ani žádný jiný psycholingvista však netvrdí, že jazyk sám je vrozený, ale pouze, že dítě má vrozené predispozice k rozpoznávání a interpretaci hloubkové větné struktury.)

Je zajímavé, že Chomsky ke svým závěrům přišel studiem samotného jazyka a chování dětí, nikoli prováděním experimentů. Přesto ho jednou psycholog George Miller a několik dalších účastníků semináře, na kterém Chomsky byl, přesvědčili, aby experiment udělal. Chomsky říkal, že když může mít věta dva významy, mluvčí nedovede správný význam intonací odlišit; hloubková struktura obou významů je stejná a správný význam je určován kontextem. Vyslovil příklad, „Flying planes can be dangerous“ („Letící letadla mohou být nebezpečná“, nebo též „Létání s letadlem může být nebezpečné“). Jeden účastník semináře ho vybídl, aby své tvrzení dokázal. Chomsky napsal dva krátké texty, v jednom si občané bydlící blízko letiště stěžovali, že mají strach, protože přelétávající letadla mohou být nebezpečná, a v druhém občané naléhali na starostu, aby neřídil své vlastní letadlo, protože létání s letadlem může být nebezpečné. Každý text namluvilo deset dobrovolníků; Chomského žena Carol poskládala dohromady všechny výskyty dané věty a experimentátoři se ptali účastníků semináře, jakou interpretaci měl který mluvčí na mysli. „Výsledky byly naprosto náhodné,“ vzpomíná Miller. „Oliver Lacey [iniciátor pokusu] byl zklamáný, že nikdo nedokázal rozlišit, co jemu připadalo tak samozřejmé. Noamem to nijak nepohnulo – od začátku věděl, jak ten experiment musí dopadnout.“⁶²

Vývoj intelektu

Často s námahou, ale někdy i nápaditě vymýšleli badatelé experimentální techniky lepší než ty Piagetovy a, jak jsme se již zmínili, jeho dílo na mnoha místech modifikovali a na několika místech zcela zavrhl. Několik příkladů:

- Srdeční tep už čtyřměsíčních dětí se zvyšuje, když předmět mizí, a také, když se znovu objevuje, což signalizuje překvapení. To naznačuje, v protikladu k Piagetově teorii, že děti u předmětů očekávají kontinuální existenci.⁶³ (Nicméně stále platí, že zřejmě na předmět zapomínají, jakmile zmizí.)
- Piaget testoval děti na „konzervaci množství“ (schopnost rozeznat, že například šest blízko sebe seskupených předmětů je stejně tolik, jako šest předmětů rozložených do plochy) a došel k závěru, že tuto schopnost získávají až ve stadiu konkrétních operací, zhruba v sedmi letech. Nedávno však badatelé použili jiné experimentální metody, jako například „zázračnou“ proceduru Rochel Gelmanové, kdy jedna z malého souboru plyšových myšek na podložce se tajně odstraní, nebo se jedna přidá, zatímco je podložka zakrytá. Pětileté nebo i mladší děti poznají, že myšek je méně či více, a řeknou, že jedna přibyla, nebo ubyla.⁶⁴
- Badatelé zkoumající schopnost dětí vžít se do pohledu druhého člověka použili přirozenější metody, než je Piagetův experiment s kopcem. Místo aby se děti ptali, jak věci vypadají z jiné perspektivy, nechávají je hovořit k různým lidem o tom, jak fun-

guje nějaká hračka. Je překvapující, že už čtyřleté dítě použije krátké a jednoduché věty, když mluví s dvouletým dítětem, ale delší a složitější věty, když mluví s dospělým. Je zřejmé, že předškolní děti jsou méně egocentrické a více schopné vžít se do pohledu druhého člověka, než se domníval Piaget.⁶⁵

- Piaget tvrdil, že děti získávají koncept příčinnosti postupně v průběhu let. Pozdější badatelé říkají, že k tomuto závěru došel, protože po dětech požadoval vysvětlení, co způsobuje vítr a déšť, jak fungují stroje a další procesy mimo jejich chápání. Když se však děti testují ohledně věcí, které znají, výsledky jsou jiné. V jednom takovém experimentu děti viděly, jak se po šikmé ploše uvnitř krabice kutálí dolů míček a zmizí, přičemž z krabice vyskočí panáček. Pak experimentátoři krabici, která byla ve skutečnosti sestavena ze dvou částí, rozdělili, takže míček, který se kutáel dolů v jedné části, se nemohl nijak dostat do druhé části – z níž nicméně vyskočila loutka. Když to uviděly, čtyř- a pětileté děti se smály, chichotaly, škubaly sebou a říkaly věci jako „Je to trik, že?“, čímž dávaly jasně najevo, že ví, že se to nemělo stát.⁶⁶
- Na základě mnoha experimentů jsou různí psychologové přesvědčeni, že lidský intelektový vývoj neprobíhá v jasně vymezených stadiích, popsaných Piagetem; existuje mnohem větší překrývání a postupné změny, než jak to popisuje jeho model. Existují rovněž určité důkazy, že občas děti zvládají – nebo se to mohou naučit – určité mentální úlohy pokročilejšího stadia, ještě dříve, než zcela zvládnou období, ve kterém se nacházejí; posloupnost kroků duševního vývoje není neměnná. Navíc, děti se někdy mohou naučit myslet nad rámec svého současného stadia.

Tudíž mnoho vývojových psychologů, přestože Piagetovu obecnou koncepci intelektového vývoje přijímají, dnes považuje jeho stadiální schéma za příliš rigidní a omezené. Robbie Case z Ontarijského ústavu pro pedagogický výzkum (Ontario Institute for Studies in Education) shromáždil velké množství důkazů, které podporují jeho vlastní ambiciózní schéma čtyř stadií, každé se čtyřmi paralelními dílčími stadii.⁶⁷ Jedná se pouze o jeden z několika podobných pokusů přebudovat Piagetovu strukturu, tak aby dokázala obsáhnout poznatky z následných třiceti let. Která z těchto teorií převládne, o tom se v současné době můžeme jen dohadovat. Ta teorie, jež oblast kognitivního vývoje ovládne, v sobě zahrne Piagetovy základní koncepce, ale půjde ještě daleko za ně, stejně jako Einsteinova fyzika zahrnuje, ale daleko překračuje fyziku Newtonovu.

Vývoj od A do Z

Nejnovější trend ve vývojové psychologii byl před téměř čtyřmi sty lety předpovězen tím nejnámavějším z laických psychologů, Williamem Shakespearem. Na rozdíl od Piageta a jeho následovníků, kteří považují vývoj za v podstatě skončený v adolescenci nebo rané dospělosti, Shakespeare podal celoživotní a méně idealizovaný obrázek ve slavném monologu „Celý svět je jevištěm“ ve hře *Jak se vám líbí* (As

You Like It), kde Jacques popisuje „sedm věků“ člověka, počínaje „kojencem, / kňourajícím a blinkajícím v náručí chůvy“ a konče „druhou dětinskostí a pouhým zapomněním, / bez zubů, bez očí, bez chuti, bez všeho“.

Už ve dvacátých letech se začali někteří psychologové dívat na vývoj tak, že probíhá po celý život; právě tehdy začalo několik velkých longitudinálních výzkumů, které jsme popisovali výše. Jejich cílem však bylo především změřit změny v průběhu let, spíše než osvětlit procesy, jež tyto změny vyvolávají. V roce 1950 ovšem psychoanalytik a vývojový psycholog Erik Erikson představil první podrobný model o procesech vývoje v průběhu života, založený na jeho analýze hlavních psychosociálních úkolů, které člověka v každém z osmi stadií života čekají, a na analýze změn, jež tyto úkoly přinášejí.

Erikson (1902), přestože nikdy nezískal vyšší titul, je po více než půl století jedním z nejváženějších vývojových psychologů v naší zemi a obdržel profesuru na několika věhlasných univerzitách.⁸⁸ Jeho rodiče byli Dánové; protestantský otec opustil židovskou matku, ještě než se Erik narodil, a matka se později provdala za německo-židovského pediatra. Erik vyrůstal jako dvojnásobný outsider, ve škole jím pohrdali jakožto židem a v synagoze ho zesměšňovali jakožto pohana, protože měl světlé vlasy a modré oči. Tato zkušenost v něm probudila zvláštní touhu vybojovat si v průběhu vývoje svou vlastní identitu.

V mládí studoval umění a několik let pracoval jako umělec, avšak během návštěvy Říma, když hloubal nad díly Michelangela a přemítal nad svými, trpěl takovým pocitem méněcennosti a úzkosti, že odjel do Vídně a nechal se analyzovat od Anny Freudové. Výsledkem byla nejen úleva, ale i nový cíl: studoval psychoanalýzu a stal se laickým analytikem.

V roce 1933, když se v Německu dostali k moci nacisté, Erikson se ženou se přestěhoval nejprve do Dánska a pak do Ameriky. Prováděl psychoanalytickou praxi, přednášel na Harvardu, Yalu a Chicagské univerzitě (nakonec se vrátil na Harvard), účastnil se longitudinálního výzkumu na Berkeley a strávil nějaký čas s antropology, zkoumajícími dvě kultury amerických indiánů. Z vlastní bohaté zkušenosti vnímal vývoj člověka jako celoživotní proces, v němž jednotlivec podstupuje řadu psychologických zápasů, z nichž každý je typický pro jedno životní stadium a každý je vyřešen získáním nových vědomostí a pokrokem ve vývoji osobnosti.

Klíčovou otázkou v prvním stadiu, kojeneckém, je konflikt mezi základními postoji důvěry a nedůvěry. Pomocí vztahu s milujícími rodiči kojeneček krizi vyřeší, naučí se oceňovat vzájemnou závislost a souvztažnost a získá důvěru. Ve druhém stadiu, raném dětství, probíhá zápas mezi potřebou pocitu nezávislosti a mezi pocitem pochybností a studu. Pokud je dítěti dovoleno zakusit svobodnou volbu a sebeovládání pod vhodným dohledem, dítě krizi vyřeší tím, že se naučí důležitosti pravidel a získá sebekontrolu a vůli. A tak to jde dál, každé stadium přináší novou krizi, rozvíjí osobnost, buduje stále dál, a pokud je průchod každou krizí úspěšný, je dosahováno stále větší integrace člověka do společnosti.

Zde je Eriksonův pohled na život člověka. Každé stadium je vyšší úrovní vývoje než stadium předchozí.⁸⁹

stadium: konflikt

stadium: konflikt	úspěšné vyřešení
1. kojenecký věk: základní důvěra versus nedůvěra	důvěra
2. rané dětství: nezávislost versus stud	silná vůle a nezávislost
3. věk her: iniciativa versus vina	účelnost
4. školní věk (zhruba šest až deset let): zručnost versus méněcennost	kompetence
5. adolescence: identita versus zmatení rolí	sebepojetí
6. raná dospělost: intimita versus izolace	láska
7. střední dospělost: generativita versus stagnace	péče o druhé; produktivita
8. stáří: celistvost já versus zoufalství	moudrost; pocit celistvosti natolik silný, že překoná tělesný úpadek

Pokud se člověku nepodaří některým stadiem úspěšně projít, blokuje to jeho normální zdravý vývoj. Například zanedbávaný nebo nemilovaný kojeneček se nikdy nemusí naučit důvěřovat druhému člověku, což je nedostatek, který bude narušovat všechny pozdější stadia vývoje. Dospívající člověk, kterého rodiče drží příliš těsně připoutaného k sobě, se nemusí dostat úspěšně přes páté stadium a nedosáhne nezávislé identity; výsledkem je na jednom extrému „maminčin chlapeček“ a na druhém vzdorovitý delikvent.

Eriksonova teorie hrála důležitou úlohu při posunu vývojové psychologie k celoživotní perspektivě. Dalším vlivem při tomto posunu bylo obrovské množství celoživotních dat, jež přineslo několik velkých longitudinálních výzkumů, které probíhaly už několik desetiletí. Za třetí to byl přechod poválečné generace populačně silných ročníků z dětství do rané a střední dospělosti a s tím související nárůst populace nad šedesát pět let, což sociology a zákonodárce přinutilo věnovat pozornost změnám a problémům typickým pro střední a starší věk.

Posun k celoživotnímu pohledu začal pomalu v padesátých letech, v šedesátých letech získal na síle a v sedmdesátých se stal výrazným trendem. V tomto desetiletí nastínil psychiatr Roger L. Gould z Lékařské fakulty Kalifornské univerzity v Los Angeles teorii o vývoji v dospělosti v několika článcích, psychoanalytik George E. Vaillant z Dartmouthu to učinil v *Adaptaci na život* (Adaptation to Life), psycholog Daniel J. Levinson z Yalu v *Obdobích lidského života* (The Seasons of a Man's Life) a spisovatelka Gail Sheehyová přinesla tuto zprávu široké laické ve-

řejnosti ve svém bestselleru *Přechody: Předvídatelné krize dospělosti* (Passages: Predictable Crises of Adult Life). V roce 1980, přestože většina výzkumu ve vývojové psychologii se stále zabývala prvními roky života, se názor, že vývoj ve stadiích pokračuje po celý život, stal převažujícím paradigmatem vývojové psychologie a běžným názorem vzdělané veřejnosti.⁹⁰

Na rozdíl od Eriksonova pohledu je současná psychologie životního běhu pluralistická a zabývá se veškerými aspekty vývoje, nikoli pouze psychosociálními. Stadiální změny v osobnosti, sociálních vztazích a kognici popisuje v pojmech biologických vlivů, věkově podmíněných psychologických změn a sociálních a environmentálních vlivů, které se spojují s konkrétním věkem, nebo se objevují v každém věku.⁹¹ Navíc, na rozdíl od Eriksonova optimistického pohledu, v němž se normální a zdravý vývoj popisuje jako neustále směrem kupředu a vzhůru, je převažující tón většiny vývojových teorií životního běhu v posledních letech empirický a odvážně realistický. Vývoj po období dospělosti je chápán spíše jako řada změn než jako neustálý pohyb vzhůru, spíše jako přizpůsobování měnící se realitě než jako pokrok.

Ne že by dnešní vývojová psychologie byla pesimistická; některé její poznatky byly skutečně povzbuzující. Několik příkladů:

Adolescence

Mnoho nových dat z období dospívání se zabývá známými tématy: sexuální chování, sociální vývoj, boj o osvobození z rodičovské kontroly, problémy se sebedůvěrou a úzkostí. Avšak navzdory dlouhodobému názoru, že dospívání je období intenzivního zmatku, zjistilo několik nedávných výzkumných programů, že pro většinu dospívajících tomu tak není. Jedna studie říká, že zatímco jedenáct procent mladých adolescentů má vážné chronické potíže a třicet dva procent občasné a pravděpodobně situační potíže, padesát sedm procent prožívá „během rané adolescence v zásadě pozitivní, zdravý vývoj“.⁹² A přestože se během dospívání zvyšuje výskyt užívání drog a alkoholu, kouření a sexuálního chování, což u dospívajících vytváří závažné problémy, jeden výzkumný tým tvrdí, že častěji je toto chování „účelné, samoregulační a cílené na zvládnutí problémů vývoje“.⁹³

„Krise“ dospělosti

Středem výzkumu dospělosti jsou náročné přechody, kterými musí muži a ženy projít, zejména mezi čtyřicátým a čtyřicátým pátým rokem, když vrcholí jejich profesní kariéra, rozplývají se sny, děti se osamostatňují od rodiny a mladickost těla mizí mezi prsty. Byla to právě popularizátorka Sheehyová, kdo tyto přechody nazval „předvídatelné krize“; většina badatelů namísto toho hovořila o bolestných a náročných „přechodových obdobích“.

Jeden tým zjistil, že krizi středního věku mají jen někteří muži a že většina mužů buď úspěšně prospívá, nebo se na druhou stranu nějak protluče. Jiní zjistili, že dospělá osobnost není tak rigidní a neměnná a naprosto determinovaná zážitky z dět-

ství, jak se dříve myslelo; mnoho dospělých se dokáže dostatečně adaptovat, aby úspěšně přešli do nových životních podmínek. Jak říká Paul Mussen a spoluautoři v knize *Psychologický vývoj: celoživotní přístup* (Psychological Development: A Life-Span Approach): „Asi tím nejdůležitějším výsledkem výzkumu osobnosti a stárnutí je přehodnocení potenciálu osobnosti v libovolném životním okamžiku se změnit.“⁹⁴

Stárnutí

Vývojové změny u starých lidí jsou uznávanou oblastí výzkumu už po celou generaci a hlavní oblastí pak po patnáct let. Velká část výzkumu se zaměřila na psychologické změny způsobené ubýváním tělesných schopností, chronickými nemocemi, zpomalováním duševních funkcí, odchodem do důchodu, vdovstvím, úmrtím přátel a dalšími ztrátami. Všeobecně se mělo za to, na základě studií o stárnutí prováděných na konci padesátých let v Kansas City, že na takové změny je běžnou a přirozenou adaptací „stažení se“ – minimalizace stresu opuštěním stresujících rolí a dobrovolný ústup do „subkultury stáří“. Avšak nová analýza kansaských dat psychologem Robertem J. Havighurstem a jeho kolegy a pětadvacetiletý longitudinální výzkum stárnutí na Dukeově univerzitě ukázaly, že tomu tak není. Někteří lidé se záměrně stáhnou do ústraní a jiní jsou k tomu donuceni špatným zdravím, ale většina starých lidí udržuje své sociální aktivity a adaptuje se na ztrátu přátel a kamarádů tím, že své kontakty rozšiřují na mladší lidi, zejména na členy rodiny. Navíc jsou spokojenější a psychologicky zdravější než lidé, kteří se stáhnou do ústraní.⁹⁵

Několik desetiletí psychologové měřili IQ lidí různého věku a zjistili jeho stálý pokles během dospělosti až do stáří. Avšak vývojový přístup ukázal, že je to artefakt testování, nikoli skutečnosti. Starším skupinám se dostalo menšího vzdělání a menších zkušeností s testy, mladším skupinám více obojího. Longitudinální výzkumy, které testovaly a retestovaly stejné lidi v průběhu času, zjistily malý intelektový úbytek před sedmdesátkou a určitý, ale ne vážný, úbytek v osmdesátce u lidí, kteří netrpěli mozkovou poruchou nebo vážnou tělesnou chorobou.⁹⁶

Ke konci střední dospělosti a dále si mnoho lidí stěžuje na selhávající paměť a současné studie opravdu ukazují na postupný úbytek paměti u většiny lidí po padesátce. Přestože to vyděsí mnohé z těch, kdo to sami prožívají, je to normální jev, který obvykle nepoukazuje na Alzheimerovu nemoc, nezpůsobuje problémy až do osmdesátky a ve většině případů se dá zmírnit mnemotechnickými a dalšími technikami a vyloučením nadměrného užívání léků.

Může se zdát, že vývojová psychologie je dnes plně vyzrálá. Zahrnuje celý život člověka, zaujímá široký pohled na příčiny změn a má dobré důkazy o tom, že vývoj postupuje ve stadiích.

Přesto všechno je obor v neuspořádaném stavu. Neexistuje jediná teorie stadií, ale alespoň tučet větších a několik menších. Ty se shodují v některých bodech, v jiných se rozcházejí. Celoživotní vývojová psychologie není ve skutečnosti ani tak teorií jako úhlem pohledu na daný předmět, přístupem, který dokáže integrovat

a současně v sobě pojímat různé teorie. Možná, že dál nikdy nepostoupí; jak jsme se už více než jednou v této kapitole zmínili, vývojová psychologie je tak širokým oborem, že může vyžadovat celou sadu teorií, a ne teorii jedinou a všezahrnující.

Tím nemám v úmyslu vývojovou psychologii diskreditovat; fyzika, královna přírodních věd, trpí stejným omezením. Mnoho fyziků je přesvědčeno, že existuje jediná teorie, která dovede vysvětlit čtyři fyzikální síly (silnou sílu v atomovém jádru, slabou sílu držící pohromadě určité částice, elektromagnetickou sílu a gravitaci), ale dosud nikdo nedokázal žádnou takovou teorii formulovat. Možná, že žádná neexistuje. Nebo možná je jakékoli sjednocující vysvětlení mimo rámec chápání naší mysli, tak jako jsou rádiové vlny neviditelné pro naše oko.

Když byla psychologie doménou filozofů, zdálo se, že teorie vysvětlují vše; když se stala vědou, bylo těžší sestrotit zastřešující teorie. Je zřejmé, že čím vědecktějším se obor stává, tím méně jsou lidé schopni vymyslet vševysvětlující teorii psychologie nebo alespoň jejího největšího podoboru, vývojové psychologie.

Sociální psychologové

Země nikoho

Otázka: Která nadmíru rušná a produktivní oblast moderní psychologie nemá svou vyhraněnou identitu, a dokonce ani všeobecně přijímanou definici?

Odpověď: Sociální psychologie. Spíše než oblast bádání je to země nikoho mezi psychologii a sociologií, která se s oběma z nich stýká a která se rovněž opírá o některé další společenské vědy. Od samého vzniku sociální psychologie měli lidé z tohoto oboru problémy dohodnout se na tom, co to sociální psychologie vlastně je. Psychologové ji definují jinak, sociologové jinak,* většina autorů učebnic, ve snaze obsáhnout oba názory a pokrýt celou pestrou škálu zkoumaných témat, nabízí své vlastní mlhavé definice, které říkají všechno a přitom neříkají nic. Jeden příklad: „[Sociální psychologie je] vědecké studium osobních a situačních faktorů, které ovlivňují sociální chování jednotlivce.“¹

Potíž je v tom, že sociální psychologie nemá žádnou jednotnou koncepci; nevyrostla ze semínka teoretické konstrukce (jako behaviorismus nebo tvarová psychologie), ale rozrostla se jako plevel v neobdělávaných oblastech společenských věd. Roger Brown z Harvardu poznamenal v úvodu ke své známé učebnici sociální

* My se zde budeme zabývat pouze psychologickou verzí sociální psychologie.