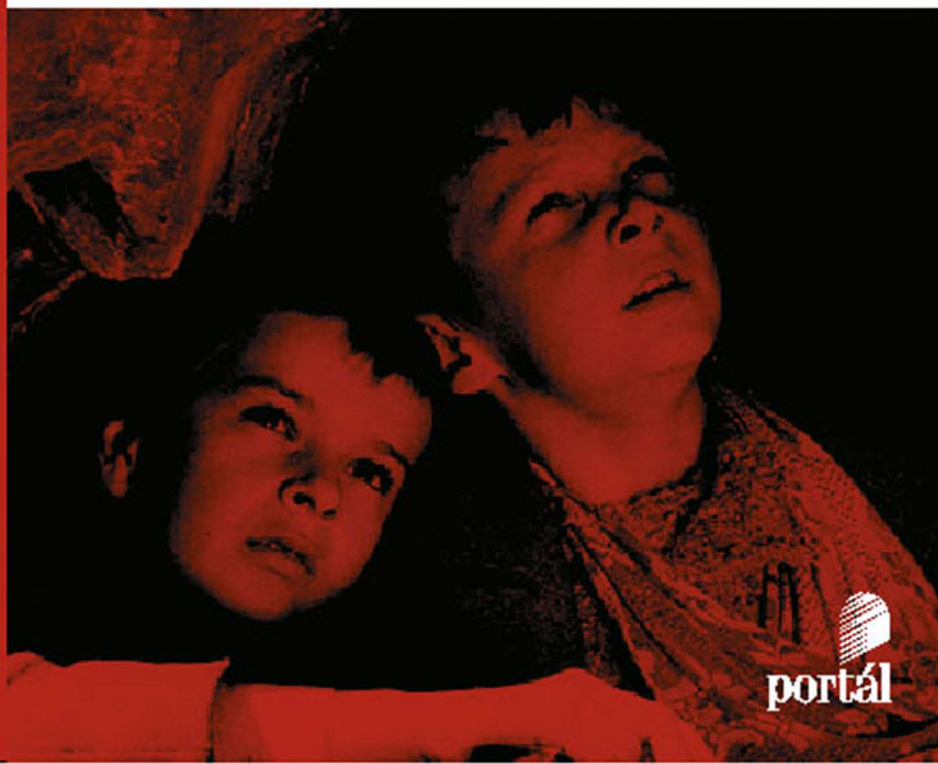


Psychologie dítěte

Jean Piaget, Bärbel Inhelderová



portál

Piaget, Jean

Psychologie dítěte / Jean Piaget, Bárbel Inhelderová

[z francouzského originálu ... přeložila Eva Vyskočilová

- Vyd. 5. - Praha : Portál, 2010. - 144 s .

Název originálu: La psychologie de l'enfant

ISBN 978-80-7367-798-5

159.922.7* 159.922*37.037

- psychologie dítěte

- vývojová psychologie

- děti - duševní vývoj

- studie

UPOZORNĚNÍ PRO ČTENÁŘE A UŽIVATELE TÉTO KNIHY

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele.

Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Původní francouzské vydání:

La psychologie de l'enfant, 17. vyd. 1996 (collection Que sais-je?)

© 1966 Presses Universitaires de France

108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

České vydání:

Translation © Eva Vyskočilová

© 1997 Portál, s. r. o.

ISBN 80-7178-146-0 (tištěná verze)

ISBN 978-80-262-0427-5 (pdf)

ISBN 978-80-262-0428-2 (epub)

ISBN 978-80-262-0429-9 (Mobi)

OBSAH

Úvod

KAPITOLA I SENZOMOTORICKÁ ÚROVEŇ

I. SENZOMOTORICKÁ INTELIGENCE.....	7
II. KONSTRUKCE SKUTEČNOSTI	12
III. POZNÁVACÍ ASPEKT SENZOMOTORICKÝCH REAKCÍ	15
IV. CITOVÝ ASPEKT SENZOMOTORICKÝCH REAKCÍ	16

KAPITOLA II VÝVOJ VNÍMÁNÍ

I. VJEMOVÉ KONSTANTY A VJEMOVÁ KAUZALITA	21
II. ÚČINKY POLE	24
III. VJEMOVÉ ČINNOSTI	27
IV. VJEMY, POJMY A OPERACE	29

KAPITOLA III SÉMOTICKÁ ČI SYMBOLICKÁ FUNKCE

I. SÉMOTICKÁ FUNKCE A NÁPODOBA	33
II. SYMBOLICKÁ HRA	36
III. KRESBA	39
IV. OBRAZNÉ PŘEDSTAVY	41
V. PAMĚŤ A STRUKTURA PŘEDSTAV – VZPOMÍNEK	48
VI. ŘEČ	50

KAPITOLA IV „KONKRÉTNÍ“ MYŠLENKOVÉ OPERACE A MEZIOSOBNÍ VZTAHY

I. TŘI STUPNĚ PŘECHODU OD ČINNOSTI K OPERACÍM	55
II. VZNIK „KONKRÉTNÍCH“ OPERACÍ	57
III. PŘEDSTAVA SVĚTA. PŘÍČINNOST A NAHODILOST	64
IV. SOCIÁLNÍ A CITOVÉ INTERAKCE	66
V. MORÁLNÍ CITY A ÚSUDKY.....	71
VI. ZÁVĚR	74

KAPITOLA V PUBESCENT A VÝROKOVÉ OPERACE

I. FORMÁLNÍ MYŠLENÍ A KOMBINATORIKA	77
II. „GRUPA“ DVOJÍ VRATNOSTI	79
III. FORMÁLNÍ OPERAČNÍ SCHÉMATA	81
IV. INDUKCE ZÁKONŮ A VYDĚLOVÁNÍ FAKTORŮ	84
V. AFEKTIVNÍ TRANSFORMACE	86

Závěr FAKTORY DUŠEVNÍHO VÝVOJE

STRUČNÁ BIBLIOGRAFIE

Úvod

Psychologie dítěte¹ studuje duševní růst, nebo – jinak řečeno – vývoj jednání (tzn. chování i vědomí), a to až po fázi dospívání, která představuje vstup jedince do společnosti dospělých. Duševní růst, probíhající asi do šestnáctého roku, je neoddělitelný od tělesného růstu, zvláště od zrání nervové a endokrinní soustavy. Chceme-li porozumět tomuto duševnímu růstu, nestačí zabývat se jedincem až od narození. Embryologie studuje už u plodu reflexní pohyby (Minkowski) a popsala předvjemové chování plodu, např. v oblasti vnímání dotykové kinestetické kauzality (Michotte)². Z toho důvodu musíme také teoreticky připustit, že psychologie dítěte zkoumá zvláštní úsek celkové embryogeneze, která probíhá dále po narození jedince a zahrnuje veškerý jeho tělesný a duševní růst až do doby, kdy dosáhne stavu poměrné rovnováhy, charakterizující dospělost.

Od narození však nabývají vlivy prostředí stále většího významu, a to jak pro organismus, tak i pro duševní život. Psychologie dítěte by se neměla omezit jen na faktory biologického zrání; musí ji zajímat i faktory, které se týkají učení, získané zkušenosti nebo vůbec společenského života.

Psychologie dítěte studuje dítě v jeho duševním vývoji pro ně samo. Musíme ji odlišovat od „vývojové psychologie“ (*psychologie génétique*), i když je jejím podstatným nástrojem. Abychom vyloučili terminologickou nejasnost je třeba uvést, že slovo „vývojový“, které se vyskytuje ve výrazu „vývojové psychologie“, bylo zavedeno psychology již ve druhé polovině 19. stol., tedy dříve, než ho biologové užíli v užším slova smyslu. V současném jazyce biologů se „genetika“ vztahuje výlučně na mechanismy dědičnosti, nikoliv na vývoj embrya nebo jedince. Termín „vývojová psychologie“ označuje naopak vývoj jedince (ontogenezi). Výrazy „psychologie dítěte“ a „vývojová psychologie“ by bylo možné považovat za synonyma jen tehdy, kdybychom nebrali v úvahu důležitý významový odstín. Psychologie dítěte totiž studuje dítě pro ně samo, kdežto „vývojovou psychologii“ se dnes obvykle nazývá psychologie obecná (studium intelligence, vnímání atd.), pokud se snaží vysvětlovat duševní funkce ze způsobu jejich utváření, tedy z jejich vývoje u dětí. Např. studium usuzování, operací a logických struktur u dospělých, tedy ve stavu dokončeném, statickém, vedlo některé autory (německá Denkpsychologie) k tomu, že viděli v myšlení „zrca-

1 Toto dílo je syntézou různých prací z psychologie dítěte, včetně našich (nevyužívá jich ovšem ve stejném rozsahu). Od našich předešlých prací se liší v tom, že podává stručný a jednoduchý výklad jevů. náš dík patří nakladatelství Presses Universitaires de France, které nás přimělo, abychom napsali tento souhrn. Sami bychom na to nikdy nepomysleli.

2 Michotte, La perception de la causalité, Publications universitaires de Louvain, 2e éd., 1954.

dlo logiky“. Tak se došlo k otázce, zda je logika vrozená, nebo zda je výsledkem postupného konstruování. Aby psychologové mohli řešit takovéto problémy, obrátili se ke zkoumání dítěte, a tím psychologii povýšili na „vývojovou psychologii“. Ta se stala důležitým nástrojem výkladové analýzy a má za úkol řešit problémy obecně psychologické.

Ontogenetická metoda nabývá v současnosti významu ve všech oborech psychologie (např. psychoanalýza přičítá dětství rozhodující roli). Tím také psychologie dítěte začíná získávat klíčové postavení v rozmanitých oblastech. Také v této práci uplatňujeme především hledisko vývojové psychologie. Dítě už samo o sobě je velmi zajímavým předmětem studia, avšak kromě toho dovoluje chápat dospělého člověka právě tak, ba často podstatněji, než je možné vykládat jednání dítěte z chování a prožívání dospělého. Dospělý sice vychovává dítě, předává mu společenskou zkušenost, ale každý dospělý – i tvůrčí pracovník – byl také dítětem, v prehistorii stejně jako dnes.

KAPITOLA I

SENZOMOTORICKÁ ÚROVEŇ

Jestliže dítě částečně vysvětluje dospělého, můžeme také říci, že každé vývojové období částečně vykládá období následující. Je to zvlášť jasně vidět na období, které předchází vzniku řeči. Můžeme je nazývat obdobím „senzomotorickým“, protože si v něm kojenec ještě neosvojil symbolickou funkci. Chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by umožňovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti. Přes tyto mezery je však vývoj duševního života během prvních osmnácti měsíců života³ obzvláště rychlý a důležitý. Na této úrovni si totiž dítě vypracovává soubor poznávacích podstruktur, které se stanou východiskem pozdějších vjemových a intelektuálních konstrukcí. Podobně si vypracovává i jistý počet elementárních citových reakcí, které částečně určí jeho budoucí citový život.

I. SENZOMOTORICKÁ INTELIGENCE

I když si psychologové volí různá kritéria inteligence (řízené tápání podle Claparèda, náhlé porozumění neboli insight podle W. Köhlera nebo K. Bühlera či koordinaci prostředků a cílů atp.), všichni se shodují v tom, že inteligence existuje již před řečí. Je to inteligence v zásadě praktická, tzn. jde jí o úspěch, nikoliv o pravdu, ale přesto je nakonec s to vyřešit některé problémy činnosti (např. dosáhnout vzdálených nebo skrytých předmětů). Daří se jí to vytvářením složitě soustavy asimilačních schémat a organizováním skutečností podle množiny časoprostorových a příčinných struktur. Tyto konstrukce – protože chybí řeč a symbolická funkce – vycházejí výlučně z vjemů a z pohybů, tj. užívají senzomotorické koordinace činností bez zásahu představ nebo myšlení.

1. PODNĚT – REAKCE A ASIMILACE

Existuje-li skutečně senzomotorická inteligence, je velmi nesnadné stanovit okamžik jejího zrodu. Přesněji řečeno, tato otázka ani nemá smysl, protože odpověď na ni vždy závisí na libovolném výběru kritéria. Nesporný je pozoruhodně plynulý sled stadií, z nichž každé přináší nový dílčí pokrok, a to až do chvíle, kdy jednání má takovou povahu, že je ten či onen psycholog nazve „inteligentním“. (Všichni autoři se shodují v tom, že k tomu dojde nejpозději v posledním stadiu, mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem.) Spontánní

3 Každý věk označený v této práci je vždy jen průměrný a přibližný.

pohyby a reflexy přecházejí postupně a plynule v naučené zvyky a ty pak v inteligentní jednání. Je však problém postihnout mechanismus tohoto vývoje.

Mnoho psychologů se domnívá, že tímto mechanismem je asociace, která dovoluje postupně připojovat podmíněné reflexy k nepodmíněným, a k podmíněným reflexům další výsledky učení. Každý výsledek učení – od nejjednoduššího k nejsložitějšímu – by se tak dal chápat jako odpověď na vnější podněty, odpověď, jejíž asociativní charakter vyjadřuje přímou a jednoduchou podřazenost získaných spojů spojům vnějším. Jeden z nás⁴ naopak předpokládal, že tento mechanismus spočívá v asimilaci (podobající se biologické asimilaci v širším slova smyslu), tzn. že každý nový spoj je integrován do dřívějšího schématu či struktury. Organizující činnost subjektu je tedy nutno pokládat za stejně důležitou, jako jsou spoje mezi vnějšími podněty. Subjekt se totiž stává citlivým k těmto vnějším podnětům jen do té míry, jak je dovede asimilovat do předem vytvořených struktur. Tyto podněty pak budou uvedené struktury měnit a obohacovat a povedou k novým asimilacím. Jinými slovy: asocianismus chápe schéma „podnět–reakce“ jen v jednom směru $S \rightarrow R$, kdežto hledisko asimilační předpokládá reciprokový vztah $S \longleftrightarrow R$, neboli – což z toho vyplývá – předpokládá zásah subjektu nebo organismu Og^5 , např. $S \rightarrow (Og) \rightarrow R$.

2. STADIUM I.

Výchozí bod vývoje jedince není možné hledat v reflexech, pokud je chápeme jako jednoduché, izolované odezvy na podněty, ale ve spontánních a celostních činnostech organismu (studoval je von Holst aj.) a dále v reflexu, který jednak diferencuje spontánní činnosti, jednak je schopen v některých případech (jsou to ty reflexy, které neodumírají ani nezůstávají neměnné, ale rozvíjejí se učení) projevit funkční aktivitu a vytvářet asimilační schémata.

Jak studiem chování zvířat, tak i sledováním elektrických vln nervového systému bylo prokázáno, že organismus nikdy nezůstává pasivní, ale projevuje celostní a spontánní rytmickou činnost. Také embryologickým rozбором reflexů (Coghill aj.) bylo zjištěno, že se reflexy vytvářejí diferenciací globálnějších aktivit. Např. při lokomočních reflexech obojživelníků přechází celkový rytmus ve sled diferencovaných a koordinovaných reflexů; nikdy tomu není naopak.

Pokud jde o reflexy novorozenců, vyplývá z těchto zjištění, že ty z nich, které mají zvláštní význam pro budoucnost (sací reflexy nebo palmární reflex, který bude integrován do pozdějšího záměrného uchopování), umožňují to, co jsme nazvali „reflexním cvičením“, tj. zpevňování reflexního chování funkčním

4 J. Piaget, *La naissance de l'intelligence*, Delachaux et Niestlé, 1936.

5 Organismus *Og* zasahuje do reakce již u Hulla jako zprostředkující proměnná. U něho ovšem znamená jednoduchou redukci potřeb a nemá význam organizující struktury *Og*.

cvičením. Tak např. po několika dnech novorozenec jistěji saje a snadněji nachází prs, když ho ztratí, než při prvních pokusech⁶. Reprodukční neboli funkční asimilace, která zajišťuje toto učení, přechází později v zobecňující asimilaci (dítě saje naprázdno mezi jídlem nebo cucá nové předměty) a v rozpoznávací asimilaci (dítě rozlišuje prsní bradavku od jiných předmětů).

Ačkoliv nemůžeme v tomto případě mluvit o učení v pravém slova smyslu, protože asimilační cvičení dosud nepřesáhlo daný rámec dědičných mechanismů, přesto zde hraje asimilace základní roli. Nedovoluje nám, abychom považovali reflex za pouhý automatismus, a naopak naznačuje, že se reflexní schéma bude později rozšiřovat a že se na jeho základě vytvoří první zvyky. V případě sání jsme často již u dvouměsíčního dítěte svědky zcela běžného a přitom poučného jevu cucání palce. Dítě necucá palec náhodně a příležitostně, jak to dělá někdy již v prvních dnech života, ale činí to soustavně, přičemž koordinuje pohyby paže, ruky a úst. V tomto jevu vidí asocianisté pouhý výsledek opakování (ale odkud se tu bere opakování, když není vyvoláno spoji v okolním světě?). Psychoanalytici v něm spatřují symbolické jednání, ve kterém se palec připodobňuje k prsu (ale odkud by se vzala tato schopnost vytvářet symboly nebo vyvolat představy daleko dříve, než je dítě s to vytvořit první obrazné představy?). My se pokoušíme vyložit tento naučený zvyk jednoduchým rozšířením senzomotorické asimilace, která se objevuje už na reflexní úrovni. Jde již o učení v pravém slova smyslu, protože dítě nemá ani reflex cucání palce, ani instinkt (toto jednání se totiž u různých dětí projevuje v různé době a různě silně). Není to libovolné učení. Cucání palce se začleňuje do hotového reflexního schématu a toto schéma se pouze rozšiřuje tím, jak se do něho integrují senzomotorické elementy až dosud na něm nezávislé. Tato integrace již charakterizuje druhé stadium.

3. STADIUM II.

Podle této předlohy se vytvářejí první zvyky, které jsou buď přímým výsledkem činnosti subjektu, jak tomu bylo v předchozím případě, nebo se zdají být vyvolány zvnějšku, jak je tomu v případě „podmiňování“. Podmíněný reflex se nikdy nevytváří souhrou pouhých asociací. Stává se stálým jen tehdy, když vznikne asimilační schéma, to znamená, když dosažený výsledek je s to uspokojit potřebu odpovídající příslušné asimilaci (Pavlovův pes např. slinil, když slyšel zvuk zvonku, ale jen pokud ho asimiloval se signálem potravy. Přestal slinit, jestliže potrava po signálu nikdy nenásledovala).

6 Takové reflexní učení lze pozorovat i u živočichů, např. v tápání, které charakterizuje první pokusy o kopulaci škeble rybničné.

Ale i když osvojované chování i naučené chování v automatizované podobě nazveme „zvykem“, přesto zvyk není ještě inteligencí. Elementární zvyk se zakládá na celostním senzomotorickém schématu⁷, v němž z hlediska subjektu nejsou dosud rozlišeny prostředky a cíle. Cíle je zpočátku dosahováno jen závazným sledem pohybů, aniž by byl subjekt schopen nejprve rozlišit cíl, který bude ve svém jednání sledovat, a teprve potom vybírat prostředky z různých možných schémat. V inteligentním jednání si naopak subjekt nejprve vytkne cíl a potom hledá vhodné prostředky. Tyto prostředky čerpá ze svých poznávacích schémat (nebo ze „zvykových“ schémat), která jsou však již odlišena od počátečního schématu, jež dalo směr jeho činnosti.

4. STADIUM III.

Vývoj senzomotorické činnosti dítěte během prvního roku je velmi zajímavý; vede totiž nejen k elementárnímu učení – zdroji jednoduchých zvyků na úrovni, kdy se ještě neprojevuje inteligence ve vlastním slova smyslu – ale poskytuje také souvislou řadu zprostředkujících článků mezi těmito dvěma druhy reakcí. Po stadiu reflexů (I.) a prvních zvyků (II.) představuje třetí stadium období přechodu, a to od chvíle (okolo čtyř a půl měsíce), kdy se objevuje koordinace mezi viděním a uchopováním (dítě bere do rukou vše, na co dosáhne, a manipuluje vším, co vidí okolo sebe). Dítě tohoto věku chytne např. šňůrku, která visí nad postýlkou, a tím se všechna chrastítka připojená na šňůrce roztřesou. Hned několikrát po sobě opakuje gesto, které mělo tak nečekaný výsledek. Tak se vytváří „kruhová reakce“ ve smyslu J. M. Baldwina, tedy zvyk ve stavu zrodu. Dítě ještě předem neodlišuje cíl od použitých prostředků. Později stačí, když zavěsíme novou hračku nad postýlkou, a dítě už hledá šňůrku. Začíná rozlišovat cíl od prostředku. V dalších dnech, když se např. rozhoupe nějaký předmět zavěšený na tyči i ve vzdálenosti 2 m od postýlky, nebo když dítě uslyší za zástěnou nějaké neznámé, mechanické zvuky, a když potom tato podívaná nebo zvuky přestanou, bude dítě znovu hledat šňůrku nebo za ni bude tahat. Tehdy je už na prahu inteligence, i když je zvláštní, jak chápe kauzalitu, v níž příčina a následek nejsou prostorově spojeny.

5. STADIUM IV. A V.

Ve čtvrtém stadiu (IV.) lze pozorovat již úplnější výkony praktické inteligence. Dítě si napřed vybírá cíl, a to nezávisle na prostředcích, kterých použije: např. chce získat předmět příliš vzdálený nebo ten, který jsme před jeho očima ukryli pod pokrývkou nebo pod polštář. Teprve potom zkouší a hledá různé způsoby,

⁷ Schéma je strukturou nebo organizací činnosti, takže se činnost může přenášet nebo zobecňovat již při prvním opakování za podobných nebo analogických okolností.