Vývoj emocionality u dětí a mládeže

(excerpta)

Evžen Řehulka

Víme již, že nadané děti mají oproti průměrné populaci svá specifika, která se netýkají pouze kognitivní oblasti. Předtím, než se pokusíme shrnout to nejpodstatnější, co bylo prozkoumáno, je nutné si připomenout, co je normou, respektive jaký je zdravý vývoj dítěte předškolního věku.

Za předškolní věk je chápán věk od 3 – 6 let, tj. doba docházky dítěte do mateřské školy, období přípravy na vstup do školy základní. V této fázi se dítě zdokonaluje ve všech již osvojených oblastech – motorický vývoj pokračuje v započatém směru, dítě je zručnější, zlepšuje se mluvená řeč co do slovní zásoby, vyjadřování a samotné výslovnosti, v rámci kognitivního vývoje se dítě posouvá z úrovně symbolického myšlení na úroveň vyšší – úroveň názorového (intuitivního) myšlení. I přesto se však v této rovině objevují prvky prelogické, k nimž Langmeier a Krejčířová (1998) řadí např. egocentrismus, antropomorfické, magické či artificialistické prvky v myšlení a usuzování. Jaký je však vývoj emoční a samotný proces socializace?

Pro dítě je stále nejdůležitějším socializačním prvkem rodina. Socializační proces dle Langmeiera a Krejčířové (1998) zahrnuje:

- vývoj sociální reaktivity: vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí,
- vývoj sociálních kontrol: vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů,
- osvojení sociálních rolí: osvojení si vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti.

Rodiče jako nejdůležitější osoby v životě dítěte mají klíčový vliv na vývoj osobnosti dítěte. I když se např. **sebepojetí** vytváří již v předchozím, batolecím období, v období věku předškolního se dále rozvíjí – „dítě již dokáže popsat vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své vlastní preference ... Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a

v předškolním věku pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 93). Nezralost sebepojetí se může podle Vágnerové (2000) projevovat např. majetnickými sklony či sklonem k vychloubání.

Děti si v tomto věku bezpečně uvědomují rozdíl obou pohlaví a znají obsah těchto rolí. Ve čtyřech letech už děti vědí, že jejich pohlavní identita je trvalým znakem a že se nikdy nezmění (Vágnerová, 2000).

Co se týče hry, zde dochází k pokroku: začíná převažovat **hra** společná – asociativní a hra kooperativní. Čtyřleté a pětileté děti si již zřídka hrají paralelně. Pokud se vrátíme k rozdílům chlapecké a dívčí role, Steinberg a Belsky (1991, cit. dle Vágnerová, 2000, s. 119) shrnují výsledky různých výzkumů a uvádějí, že „chlapci se v průměru chovají ve hře agresivněji a projevují více fyzické aktivity. Jejich hra bývá hrubší, častěji se pokoušejí nad svými vrstevníky dominovat. Mají sklon reagovat fyzickou silou. Bývají zvědavější a více motivovaní k průzkumné aktivitě. Předškolní dívky se projevovaly jako submisivnější, bázlivější, s větším respektem k sociálním normám a lepší sebekontrolou, než jakou bylo možné vidět u chlapců.“ S danými charakteristikami pak souvisí i obliba dítěte ve skupině, tendence k vůdcovství, soupeřivost mezi dětmi apod. (Vágnerová, 2000).

Mezi 3. – 6. rokem také dochází k **rozvoji prosociálního chování**. Jak uvádí Vágnerová (2000), důležité jsou v tomto ohledu rysy jako empatie, schopnost ovládání agresivity a vlastní aktuální potřeby. Je důležitá přítomnost následujících faktorů:

- **uspokojení potřeby bezpečí a jistoty**: děti, které se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlížejí na svět jako na relativně bezpečný, bez větší úzkosti se naučily dávat i brát i respektovat potřeby jiných lidí, resp. dětí,
- **dosažená úroveň kognitivních kompetencí**: decentrace hodnocení představuje pozitivní základ pro rozvoj sociálně žádoucího chování,
- **sociální učení**: na základě identifikace, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. trestem a odměnou). Když dítěti chybí vhodné vzory či od něj není vyžadováno žádoucí chování, dítě často neví, jaké chování je vhodné.

I přes úzký vztah mezi rodiči a dítětem dochází k postupnému uvolňování z této vazby. Dítě se více orientuje na své vrstevníky či jiné dospělé, přičemž každý vztah je specifický, avšak zároveň se vyznačuje určitými charakteristickými rysy. Vágnerová (2000) zdůrazňuje, že např. sourozenecké vztahy mají často ambivalentní charakter a vzájemný vztah

do značné míry závisí na postoji rodičů. Co se týče **volby kamarádů**, preference závisí na podobnosti, shodě v potřebách a zájmech. Vágnerová (2000, s. 128) mluví o trendu „volby dvojníka.“ Kritéria výběru jsou následující:

- **pohlaví**: pocit příslušnosti ke stejnému pohlaví, preference určitého způsobu chování apod.,
- **zevnějšek dítěte**: projevuje se zde vliv sociálního stereotypu, kdy vše hezké je zároveň dobré,
- **vlastnictví zajímavého předmětu:** dítě chce získat účast na určité výhodě či část prestiže,
- **chování:** populární děti bývají přátelské, dobře laděné a sociálně zdatnější. Děti, které jsou dobře disponované a mají všechny žádoucí kompetence, získávají obyčejně lepší sociální role.

Emoce, jako všechny ostatní psychické funkce, podléhaly fylogenetickému vývoji a podléhají vývoji ontogenetickému, tj. individuálnímu vývoji od dětství přes období dospívání a dospělosti ke stáří. Dětské emoce se řadou výrazných znaků liší od emocí lidí dospělých. Existují ovšem různé **teorie psychického vývoje,** které se kromě jiného liší tím, že kladou různý důraz na základní činitele vývoje, jimiž jsou vrozená psychofyzická konstituce individua (zahrnující vliv dědičnosti a evolucí preformovaných způsobů reagování, v našem případě vrozených emocí) a individuální zkušenost, jejímž zdrojem v raném dětství je především rodinná výchova (resp. tzv. primární socializace). Obecně lze hovořit o interakci a vzájemné podmíněnosti biologických a sociokulturních determinant vývoje, což je někdy zúženě podáváno jako problém formativního vztahu dědičnost-výchova. V psychickém a v emocionálním vývoji zvláště hrají u člověka rozhodující roli **sociální aspekty života,** neboť k nim se především vztahují vrozené emocionální reakce (strach novorozence z cizích tváří, jeho křik jako vrozená signalizace nějaké potřeby, adresovaná jeho sociálnímu okolí, především matce), a v sociálních vztazích, především v klíčovém vztahu dítě-matka, se duševní život dítěte a především opět jeho citová stránka utváří. Rozhodujícím činitelem vývoje osobnosti, jejíž podstatnou složkou je emocionalita, je **míra citové saturace či deprivace,** kterou dítěti poskytuje jeho sociální okolí a především opět matka. To vyjadřuje nám již známý termín sociální vazby a dosvědčují především empiricky získané poznatky o negativních důsledcích citové deprivace (strádání z nedostatku pozitivní citové stimulace čili projevů něžnosti a příchylnosti matky vůči dítěti). Lze proto říci, že **raná emocionální zkušenost dítěte** je nejdůležitějším činitelem vývoje jeho osobnosti vůbec. Je to zkušenost,

kterou dítě získává především ze svých kontaktů s matkou. Tento kontakt je základním zdrojem sociálního učení, jehož podstatným činitelem je **raná emocionální zkušenost,** neboť základním činitelem učení jsou emocionálně založené odměny a tresty. Je to zkušenost neverbalizovaná, která se jako taková může stát hluboce nevědomou, a získat tak formu osudových iracionálních sklonů a postojů.

Vývoj emocí pokračuje ke stále větší obsahové diferenciaci jejich pocitových složek. Tak **batole** má již řadu diferencovaných citů sociálního původu: radost ze hry s dospělými, radostnou reakci na škádlení, žárlivost na osobu, jíž se jeho matka zabývá (chce mít matku jen pro sebe), lítost s charakteristickým výrazem svěšení koutků úst a přemáháním pláče s následným pláčem (je to ovšem lítost spojená s dětským egocentrismem, dítě lituje sebe sama, lítost vůči druhým se vyvíjí až mnohem později). Současně se objevuje široká generalizace primárních citových reakcí: dítě, které polekal štěkot psa, se začne bát psů vůbec apod. Původní „emocionální reflexy" (H. Wallon, 1946) spojené s proprioceptivními funkcemi, např. náhlou ztrátou rovnováhy, se postupně rozšiřují na emociogenní sociální reakce. Udržuje se stále **citová závislost dítěte na rodičích,** jejichž chování vůči němu je mu buď signálem jistoty (projevy lásky), nebo nejistoty (projevy nezájmu, nelásky, časté trestání). J. Bowlby (1951,1979) v tomto smyslu hovoří o „vývoji připojení" („attachment in the making")... Vyvíjí se zde důležitá, již zmíněná **citová vazba,** resp. citová závislost, která je určujícím činitelem dalšího vývoje sociálního cítění a lehkosti či obtížnosti, s níž je individuum později samo schopno navazovat a udržovat uspokojivé sociální kontakty. V raném věku se uplatňuje **„skryté učení" (J.** Dollard a N. R. Miller, 1950), založené na kvalitě emocionální zkušenosti, která vede k apatii a úzkostnosti či aktivitě a sebejistotě pozdějšího věku.

Citový život dítěte v období raného věku (do konce třetího roku) zakládá pozdější vlastnosti jeho citů. Negativně se mohou uplatnit **dezorganizující emoce** úzkosti a zlosti, které vedou k pocitům generalizované nejistoty a nedůvěry, nepřátelství a zloby. Nebezpečná je zejména úzkost, která je reakcí na cizost a osamělost a vyjadřuje nejistotu; zabarvuje vztahy jedince k životu a světu kolem něj nedůvěrou a sebeobrannými tendencemi. Prolongované úzkostné stavy vytvářejí úzkostnost, charakterový rys, který se vyznačuje výše uvedenými znaky.

Existují **kritická období ve vývoji emocí:** prvním z nich je období raného věku, neverbalizovaných emocionálních zkušeností, které mohou na základě „skrytého učení" vést k

osudovým nezvratným sklonům a postojům (povahovým rysům). Nejlépe je doložen negativní vliv citové deprivace na vývoj silně agresivní, hostilní, citově labilní, maladjustované a také intelektově nevyvinuté osobnosti. Naopak dostatek citové saturace z projevů mateřské lásky a něžnosti vede k sebejisté, asertivní, citově vyrovnané, adjustované a tvořivé osobnosti. Další zkušenosti - které, pokud jsou emociogenní, mají formativní vliv - mohou důsledky zážitků z raného věku ve větší či menší míře korigovat (tzv. korektivní zkušenosti). Došlo-li však k masivní a dlouhodobé citové deprivaci, stává se její negativní vliv nezvratným.

Dětské emoce se vyznačují určitými výraznými charakteristikami, z nichž nejdůležitější jsou tyto:

- dětské city jsou krátkodobé, mají jen krátký průběh a rychle odeznívají;
- dětské city jsou labilní, snadno se mění, nálady dítěte kolísají a mohou téměř okamžitě přecházet i ve svůj protiklad (říká se, že dítě „má pláč a smích v jednom uzlíčku");
- dětské city se vyznačují určitým paradoxem, který spočívá v tom, že jsou výrazově velmi silné, ale současně povrchní (dítě např. projevuje i malé, přechodné zklamání usedavým pláčem);
- dětské city jsou velmi expresívni, výrazově nepotlačitelné, spontánní ve svých projevech a dítě se postupně učí výraz svých citů ovládat v souladu se společenskými požadavky (např. nesmát se všemu).

Další kritické období představuje **věk dospívání,** období vnitřní i vnější konfliktnosti, hledání vlastní identity, probuzeného sexu a romantické první lásky. Dospívání je charakterizováno jako období zmatků, a to zřejmě proto, že dospívající se nevyzná v pocitech, jimiž je zaplavován a v nichž prožívá své vnitřní rozpory i vnější konflikty. Nedovede a často ani nechce tyto pocity vyjádřit, protože se obává, že by se zesměšnil. Zdrojem citů dospívajícího je boj o uznání vlastní dospělosti a s ní spojených práv (ve skutečnosti zdaleka ještě není dospělý), ztráta porozumění s rodiči a z toho vzešlé konflikty s nimi (generační rozdíly i rodiči neakceptované nároky dospívajícího na jeho „dospělost", resp. autonomii), rozpory mezi naléhavou sexuální touhou a romantickou sexuální první láskou, vnitřní zranitelnost daná zvýšenou citlivostí a zastíraná předstíranou dospělostí, která se u chlapců projevuje převážně negativně (kouření, pití, hrubosti, vylhaná sexuální dobrodružství - jakási definice dospělosti dospívajícími). Citové zážitky dospívajícího se rozšířily, diferencovaly a prohloubily, některé však zůstaly povrchní, citové reakce jsou prudké a vyhraněné (sympatie nebo antipatie, nic mezi tím), jako typická se objevuje náladová labilita, nestálost a častý

výskyt negativních citů (zlost, vzdor, nejistota, stísněnost). Příčiny citových zmatků jsou nejen v tělesných změnách (probuzený sex, změna fyzického vzezření, doprovázená na začátku pubescence pohybovou neobratností, u dívek zvýraznění sekundárních pohlavních znaků), ale také, a to především, v konfliktech s rodiči a dalšími dospělými osobami, s nimiž dospívající prostě nevychází, protože nejsou ochotni respektovat jeho černobílé myšlení a absolutní názory. Dalším zdrojem citových problémů je hledání vlastní identity, zamýšlení se nad sebou, provokované konflikty, ale také první lásky (konfrontace já a ty). Následná **adolescence** (16. až 17. rok věku) přináší uklidnění a větší sebekontrolu v projevech emocí, nálady se stabilizují stejně jako hodnotová orientace a zájmové zaměření. Asexuální lásku již vystřídaly sexuální zkušenosti. Další diferenciace vyplývá z psychických rozdílů mezi chlapci a dívkami a ovšem i z interindividuálních rozdílů ve zkušenostech. Konflikty s rodiči se otupily a omezují se obvykle jen na ironickou kritiku, nepřístupnost dospívajících vůči rodičům se zmírnila. Vznikají pevná a často i trvalá přátelství. Všechny tyto charakteristiky s sebou přinášejí také nové vlastnosti v cítění a diferenciaci v citovém životě vůbec. Na rozdíl od předchozích období vývoje je **dospělost** již věkem životního realismu, a tedy i adaptability, vynucené především péčí o rodinu a odpovědností vůči manželskému partnerovi. Zdrojem emocí jsou základní okruhy životního zaměření: manželství, rodina, zaměstnání, zájmy a hoby (resp. využívání volného času v různých zábavách). Erotické vztahy nejsou obvykle omezeny na manželského partnera, což je častější spíše jen symptomem než příčinou krize manželství, projevující se vysokou rozvodovostí. Dospělý lpí na existenčních jistotách, které jsou ohrožovány možností ztráty zaměstnání (nezaměstnanost může vést k vážným citovým krizím ze sníženého sebehodnocení). Zdrojem cítění se ve společnosti ovládané tržními vztahy a nemilosrdnou konkurencí, soutěživostí, bojem o společenský status a vysokou životní úroveň stávají právě tyto aspekty života. S nimi spojený životní styl a podmínky života ve společnosti, která je v podstatě nemocná, vedou k častým stresům s jejich nežádoucími důsledky.

Obecný pohled na vývoj citů v ontogenezi umožňuje identifikaci několika následujících tendencí, které se vývojem uplatňují:

- City se obsahově diferencují: z několika málo vrozených emocionálních reakcí s citovými složkami se vytváří bohaté spektrum citového života dospívajícího a dospělého člověka.

- Na vitálně orientované cítění, spojené se vznikem a uspokojováním fyziologických potřeb a s přežíváním organismu jako celku, navazuje vývoj cítění, jehož zdrojem jsou

sociální vztahy a jejich symboly, jakož i kulturní, materiální i duchovní hodnoty (tzv. vyšší city etické, estetické a intelektuální).

- Původní výrazná expresivnost emocí dítěte se zeslabuje, resp. je potlačována s ohledem na akceptované, společensky aprobované způsoby jejich projevů, které zahrnují i direktivy jejich stylizace jako složky určitých společenských rituálů a standardů chování; tak je původní spontaneita citových reakcí, bezprostřednost jejich projevů, nahrazována jejich zastíráním a předstíráním.

Obecné principy emocionálního vývoje formuloval J. Anderson (1951, zde podle P. Th. Younga, 1961, s. 458) takto:

- „S růstem a vývojem se emocionální život osoby stává více diferencovaným" (stále více objektů vyvolává emocionální reakce).

- „S růstem a vývojem ovlivňují a modifikují emocionalitu změny v somatických procesech uvnitř organismu."

- „S růstem a vývojem vystupňují progresivní změny v senzitivizaci organismu, které hlavně redukují efekt většiny stimulací, ale mohou i zvětšovat efekt některých z nich" (emoce jsou obvykle redukovány opakováním okolností, které je vyvolaly, ale někdy může opakování vést k narůstání emocionální responzivity.

- „S růstem a vývojem organismus postupně zvládá situace, a jestliže si vytvoří v setkávání s nimi dovednost, získá nad svými emocemi kontrolu" (emocionální kontrolu umožňuje zejména získávání kognitivních dovedností).

- „Se sociálními tlaky a kulturními požadavky široce variují vzorec emoce a způsob, jímž se emoce projevuje" (kulturní faktory někdy potlačují výraz emocí, jindy ho usnadňují, resp. modifikují jeho elementy).

Funkce emocí v našem životě

Tato kapitola podává informace o tom, jak různorodé a významné funkce v našem životě emoce plní. Ukazuje, jakými mechanismy nám napomáhají zvládat individuální adaptaci na nejrůznější změny. Dále osvětluje, jaké funkce emoce hrají v našem sociálním životě.

Závěrečná část o vývojových funkcích emocí dává možnost uvědomit si, jak významnou roli mají emoce v našem psychickém vývoji, a jak se naše emocionalita v jednotlivých fázích života proměňuje.

Jak již bylo zmíněno, pozornost psychologie emocí se v posledních letech obrací od otázky, "co" jsou to emoce, k otázkám, "čemu" a "jak" emoce slouží - tedy k funkcím emocí. Toto funkční hledisko je uplatňováno od fyziologických symptomů až po roli emocí v sociálních strukturách. Zvyšuje se naše vědomí toho, jak emoce ovlivňují lidský život, což je jistě přínosem. Začínáme si lépe uvědomovat celou dlouhou řadu změn, které se objeví, jakmile dojde ke změně emočního stavu. Druhým důsledkem funkcionálního přístupu k emocím je oživení staré otázky, zda jsou takové změny (důsledky či efekty emocí) prospěšné, či nikoli.

Některá stanoviska, jako například evoluční teorie, zdůrazňují adaptivitu emocí. Na druhé straně vždy existovaly filozofické nebo náboženské tradice, které argumentovaly zcela opačně: že emoce představují jakýsi nefunkční přívažek (např. stoikové, buddhismus).

Chápání emocí se neustále pohybovalo mezi těmito dvěma pozicemi, přičemž v poslední době se posunulo spíše k důrazu na adaptivní stanovisko. Osvětlení role emocí v integritě psychického života, které nabídl funkcionální přístup, dokonce vedlo některé teoretiky k přesvědčení, že emoce by měly být klasifikovány nikoli podle reakcí, které vyvolávají, ale podle jejich funkcí (Barrett a Campos, 1987).

Hlavní otázky kladené funkcionálním přístupem k emocím jsou následující. Především se funkcionální přístup ptá, proč lidé mají emoce, a tak posouvá teoretické úvahy od diskuse o struktuře emocí a toho, co emoce jsou, k otázkám, proč emoce mají takovou strukturu, jakou mají (Averill, 1992). Dále se na emoce dívá jako na řešení specifických problémů přežití nebo přizpůsobení. V neposlední řadě se funkční přístup orientuje na zdůraznění přínosů emocí, které někdy samy o sobě pomáhají definovat funkci emocí.

Při zkoumání toho, jak emoce fungují a jak se utvářejí, se funkcionální přístup začal zabývat vymezením vlivu emocí na řešení problému přežití, jako je například utváření citového přilnutí (vazby, připoutání), udržování kooperativních vztahů nebo vyhýbání se fyzickému ohrožení. Funkcionální přístup nedefinuje emoce v pojmech specifických reakcí nebo kombinací těchto reakcí, jak bylo dříve obvyklé. Namísto toho se na ně dívá jako na procesy, které mají vztah k prostředí a vedou u jedince ke změnám, které jsou adaptivní. Emoce jsou tedy inteligentním zprostředkovatelem, který zprostředkovává to, co se děje mezi vstupem podnětů z prostředí a výstupem, jímž osobnost na toto prostředí reaguje (Scherer, 1994).

Funkcionální přístup k emocím chápe emoce jako složité systémy koordinovaných, ale samostatných subsystémů, které umožňují vyhovět celé řadě dynamických požadavků kladených problémy fyzického nebo sociálního přežití. Subsystémy emocí pravděpodobně

slouží odlišným funkcím, což je potvrzováno nalézáním pouze slabých korelací mezi mírami jednotlivých systémů emoční reakce (Lang, Rice a Sternbach, 1972).

Funkcionální přístup se zabývá tím, co emoci předchází, ale dále specifikuje i to, co je systematickým důsledkem emoce v daném kontextu. Například existuje přesvědčení, že usmíření je jedním z důsledků emocí zahanbení a studu, odčinění nespravedlnosti je považováno za jeden z důsledků hněvu (Solomon, 1990).

Pohledy na funkce emocí mohou vycházet z různých vztahových rámců (osobního, sociálního, vývojového apod.). Nejprve se zaměříme na to, jakou roli hrají emoce v utváření a projevech osobnosti.

Intrapersonální funkce emocí

Intrapersonální funkce - zvládání požadavků prostředí, obnovování narušené rovnováhy, změna kognitivních a behaviorálních hierarchií, asociativní struktury paměti aj. R. W. Levenson se pokusil formulovat, jaké jsou funkce emocí, následujícím způsobem:

"Emoce jsou krátkodobé psychologicko-fyziologické jevy, které reprezentují efektivní způsob adaptace na měnící se požadavky prostředí. Psychologicky vzato emoce mění pozornost, mění určité chování v rámci hierarchie možných reakcí a aktivují relevantní asociativní sítě paměti. Fyziologicky emoce rychle organizují reakce oddělených biologických systémů včetně obličejového výrazu, napětí somatického svalstva, tónu hlasu, aktivity autonomního nervového systému a endokrinní aktivitu tak, aby produkovaly tělesnou úroveň optimální pro efektivní reagování. Emoce slouží k tomu, aby nám vytvořily vhodnou pozici tváří v tvář našemu prostředí, tímto nás na jednu stranu táhnou k určitým lidem, objektům, jednáním, myšlenkám a na druhou stranu nás od jiných objektů vzdalují. Emoce také slouží jako skladiště i pramen určitých vnitřních a naučených vlivů, přičemž některé rysy jsou neměnné, a jiné vykazují značnou variaci mezi jedinci, skupinami a kulturami." (Levenson, 1994, s. 123)

V dalším rozpracování těchto myšlenek se Levenson zaměřil na dvousystémový funkční model emocí a na základě tohoto modelu se potom pokusil vymezit intrapersonální funkce emocí, které vidí:

- ve zvládání výzev v prostředí;
- v napravovací funkci pozitivních emocí;
- ve změně behaviorálních a kognitivních hierarchií;
- v modulaci subjektivního prožívání;

- v poskytování asociativních struktur v paměti;
- ve skupinové diferenciaci;
- v individuální diferenciaci.

Lidské emoce: dvousystémové uspořádání - "stará emocionalita" a systém kontroly

Lidské emoce mohou být podle Levensona (1999) dobře popsány v pojmech dvousystémového uspořádání, analogického organizaci kardiovaskulárního systému člověka, kde centrem je srdce, okolí tvoří vaskulární systém. V jádru emočního systému je tak pozoruhodně trvalá, jednoduchá a efektivní struktura ("procesor"; podle Rolla "stará emocionalita" - viz oddíl 1.1, též primární a sekundární emoce - viz oddíl 3.1), vytvořená záhy v evoluci k vyrovnávání se se základními jednoznačnými problémy přežití, jako jsou nejrůznější ohrožení (např. Ekman, 1992; Lazarus, 1991; Levenson, 1994, a další), způsobem v čase ověřeným, vysoce předpověditelným a zcela automatickým (např. Zajonc, 1984). Totojádro je obklopeno systémem, který je mnohem novější, výrazně flexibilní a mnohem méně předpověditelný. Je to systém kontrolních mechanismů, které jsou uspořádány tak, aby ovlivňovaly jednání a činnost jádrového systému. Zatímco systém jádra je z větší části vrozený a nemá kapacitu k větším modifikacím reakcí, systém kontrolních mechanismů je extrémně citlivý na učení, jemné dolaďování svých operačních parametrů v průběhu života.

Důležité je, že základní integrita jádrového systému není v průběhu vývoje osobnosti nijak zpochybněna - jádrový systém pokračuje v činnosti, ke které je nastaven, v průběhu celého životního cyklu.

Vliv kontrolního systému se odehrává z větší části mimo jádro. Kontrolní systém funguje na vstupu do jádrového systému tak, že mění podmínky, které uvádějí jádrový systém do akce (např. při prvním setkání s hračkou v podobě velkého pavouka se můžeme pořádně vystrašit, následně však jsme schopni nejprve přesně vnímat, rozhodnout, o jaký objekt se jedná, a reagovat kontrolovaným způsobem). A tento kontrolní systém pak na výstupu z jádrového systému zabraňuje tendencím reagovat na prototypické situace charakteristickým stereotypním způsobem a upravuje tak přechod mezi tendencemi k reakci a výsledným chováním (Lazarus, 1991; Scherer, 1984; Hochschild, 1979, a další).

Prototypické události a s nimi spojené emoce

Model jádrového systému je postaven na předpokladu, že nás evoluce vybavila určitou malou sadou emocí, které aktivují vrozené reakční tendence (např. "program afektu" podle Tomkinse, 1962). Tyto soubory reakcí mají vysokou pravděpodobnost úspěšného zvládnutí

dané prototypické situace, která má významné důsledky pro naši pohodu a přežití. Takových dvojic prototypická situace-typická emoce existuje mnoho (ztráta-smutek, zisk-radost, uspokojení-spokojenost, podvádění-hněv, nebezpečí-strach apod.).

Důležitým rysem jádrového systému je automatičnost reakcí. Když se průběh událostí přiblíží nějaké prototypické situaci, odpovídající emoce a s ní související sada reakčních tendencí se vzbuzuje automaticky, bez předchozí nebo dodatečné vědomé intervence (Zajonc, 1984).

Když se vnímané události přiblíží prototypu "ztráta", objeví se smutek jako vzbuzená emoce a to spustí celou řadu reakčních tendencí v doménách optimálních pro zvládnutí této ztráty.

Změnou ve vnímání a pozornosti je snížení prahu pro vnímání jiných ztrát, tj. zúžení pozornostního pole. Změnou ve vnějším motorickém chování je zpomalení a omezení pohybů, snížení svalového napětí a omezení zrakových pohybů - zírání. Změnou v účelovém chování je vyhledávání samoty, snaha nahradit ztracený objekt nebo osobu. Změnou ve výrazu je smutný obličejový výraz, obočí je pokleslé, stejně tak koutky úst, tón hlasu se stává měkčím, řeč pomalejší. Změnou ve vyšších mentálních procesech je reminiscence událostí a vztahů souvisejících se ztraceným objektem nebo osobou a aktivace asociací jiných smutných událostí. Změnou ve fyziologických procesech je změna srdečního rytmu, uvolnění glukokortikoidů.

Kdyby jádrový systém představoval celou naši emoční výbavu, lidské emoce by byly předpověditelné a neměnné. Nicméně ze zkušenosti všichni dobře víme, že ne na všechny ztráty reagujeme stejně. Zcela zřetelně zde musejí působit ještě další faktory.

Systém kontroly - úprava emocí podle situace a sociálních pravidel

V dnešním světě se tak často nesetkáváme s dávnými hrozbami, kterými čelili naši předchůdci a s nimiž jim pomáhal vyrovnat se jádrový systém, ale setkáváme se s řadou hrozeb menších. Ty mohou být dostatečné na to, aby se podobaly některému prototypu a aktivovaly náš jádrový systém, ale nevyžadují masivní mobilizaci našich emočních reakčních systémů. Například žijeme-li s druhými lidmi v relativně harmonických vztazích, chápeme jako normu, že nedáváme průchod každé své nelibosti, ale reagujeme emocionálně jen v závažných situacích.

V průběhu evoluce vznikly struktury, které kontrolují náš jádrový systém dvěma základními cestami, a to změnou způsobu, jímž hodnotíme přicházející informaci a interpretujeme situaci, a potlačením přechodu od tendence k reagování ke skutečné akci.

Vrozený jádrový systém může být nahlížen jako vložený mezi dvě dílčí části kontrolního systému. Na straně vstupu existuje kontrolní mechanismus, který mění způsob hodnocení událostí a tak mění i pravděpodobnost, že jejich vnímání bude odpovídat prototypické situaci aktivující jádrový systém. Na straně výstupu existuje kontrolní mechanismus, který mění pravděpodobnost reakcí a tím i pravděpodobnost aktivování tendence k reagování, která povede ke skutečnému pozorovatelnému chování. Pro zlepšení takového modelu emocí je ještě třeba přidat ve všech etapách vazby - jak zpětné, tak dopředné. Izard (1993) uvádí, že nejzáhadnější kvalitou lidských emocí je to, že mohou být spuštěny jak událostmi vnějšími, tak také událostmi vnitřními (pouze představovanými).

Plný model emocí by ovšem měl zahrnout i opakovaný vstup (nebo zacyklení), kdy emoce vzbuzují sekundární emoce (nebo emoce o emocích, např. Tomkins, 1962). Tyto sekundární emoce často startují ještě dříve, než primární emoce zcela vymizí (skončí), a to zvláště pokud tyto emoce probíhají v interpersonálním kontextu. Tak může například člověk vykazovat strach v reakci na náhlý hlasitý zvuk a přitom začít pociťovat zahanbení, když si uvědomí, že takto reaguje a ostatní ho pozorují.

Emoční regulace (dosahovaná fungováním kontrolního systému) se vývojově objevuje teprve v průběhu procesu socializace a následně hraje významnou roli v průběhu celého životního cyklu. Ukazuje se, že získání kompetence emoční regulace je celoživotní úkol.

Vzájemná interakce těchto dvou emočních systémů je definující charakteristikou lidských emocí.

Funkce emocí v psychice jedince

Emoce mají kapacitu vychýlit nás ze stavu homeostázy, což se na první pohled může zdát jako nevýhodné, ovšem zvážíme-li potřebu dlouhodobě čelit nějaké výzvě (ať už je to příležitost, nebo ohrožení), znamená to, že se náš fyziologický stav musí dynamicky přizpůsobovat. To je přesně funkce emocí: připravit dostatečný repertoár adaptivních reakcí i odpovídající množství energie.

Poté co je nějaká výzva prostředí zvládnuta, není další pokračující modulace vnitřního stavu (např. aktivace vzbuzená emocí strachu nebo hněvu) dále adaptivní. Vyrovnáme-li se s nějakým problémem, cítíme uvolnění, případně uspokojení, potěšení. Tyto pozitivní emoce mají tzv. obnovovací efekt, což v případě fyziologické aktivace znamená návrat k původnímu vyrovnanému stavu.

Další Levensonem zmiňovanou intrapersonální funkcí emocí je změna behaviorálních a kognitivních hierarchií. Emoce organizují dílčí části naší reakce na změny v prostředí

(vnější i vnitřní). Emoce propojují jednání nebo činnost dílčích reakčních systémů, takže výsledkem je jednotná reakce, při níž se dílčí systémy vzájemně podporují. To je případ organizující role emocí. Někdy se ovšem setkáváme se silnými emocemi, které se zdají narušovat vzájemnou koordinaci funkce jednotlivých systémů, a pak hovoříme o dezorganizující roli emocí (v běžném jazyce hovoříme o "jednání v afektu").

Jedním z nejzáhadnějších aspektů emocí je subjektivní pocitový stav, který provází například emoci hněvu, smutku či jakoukoli jinou emoci. Přesný popis kvalit takového subjektivního prožívání se zdá být velmi těžký úkol. Na druhou stranu se zdá, že lidé se snaží poznat, jaký emoční stav prožívají. Je docela dobře možné, že subjektivní prožívání je obtížně vyjádřitelné slovy, a přesto dotyčný ví, kdy a jakou emoci (směs emocí) pociťuje.

Primární funkcí subjektivního emočního prožívání je pravděpodobně sloužit jako signál, který pomáhá zapojit určité záměrné chování. Poté, co původní emocionální situace proběhne, provázena téměř automatickým chováním, doznívání subjektivních pocitů nám pomáhá ujasnit si to, co cítíme, přemýšlet a mluvit o událostech, které vedly k této emoci, vytvářet si budoucí plány, které by se mohly týkat podobných situací (např. vyhýbat se určitým situacím, nebo naopak začínat rychle nějakou reakci). Navíc sdílení našich pocitů s jinými vzbuzuje další podporu z jejich strany a poskytuje jim náhled na příčiny našeho chování.

Subjektivní emoční prožívání také hraje důležitou roli v učení, a to jak cestou klasického, tak operantního podmiňování. U operantního podmiňování funguje subjektivní emoční prožívání jako zpevňující kvalita. Příjemné emoční prožívání je pozitivně zpevňující, a tak zvyšuje pravděpodobnost, že se znovu objeví pozitivní emocí provázená reakce. Negativní emoční prožívání může být negativně zpevňující, což znamená, že negativní emoce zvyšuje pravděpodobnost snahy se podobné reakci příště vyhnout. V případě klasického podmiňování hraje emoční prožívání roli nepodmíněné reakce na určitý podnět (např. pocit znechucení, když se díváme na zkažené jídlo), který se může stát podmíněným podnětem pro jiné následující nebo souběžné stimuly (např. osobu, která nám takové jídlo podává).

Další z intrapersonálních funkcí emocí tkví v jejich schopnosti poskytovat asociativní struktury paměti. Prožíváme-li silnou emoci, často zjistíme, že si spontánně vybavujeme vzpomínky na jiné případy, kdy jsme prožívali podobnou emoci. Skutečnost, že emoce fungují jako magnety pro podobné vzpomínky, vedla ke spekulacím o roli, kterou emoce hrají při uchovávání a vybavování událostí z epizodické paměti. Bower (1981) formuloval teorii vztahu nálady a paměti jako sofistikovaný model toho, jak takový provázaný systém může fungovat. Funkci tohoto usnadněného vybavování vzpomínek vidí Levenson ve skutečnosti,

že poskytuje přístup k řadě dalších prožitků a výstupů, které mohou být využity při plánování smysluplných a zdůvodněných reakcí, jež by mohly pomoci zvládnout zbývající prvky situace, která emoci vzbudila. Tak se tedy po bezprostředním "poplachu" zvládnutém nějakou obecnou reakcí spojenou s danou emocí může objevit zvládání v dlouhodobém horizontu, kde přístup k množství vysoce individualizovaných prožitků a zkušeností může pomoci.

Je zřejmé, že existují rozdíly mezi skupinami vytvářenými na základě hlavních zdrojů lidské variace, jako je například pohlaví, věk nebo kultura (muži versus ženy, mladí versus staří, Číňané versus Američané), v emočních kvalitách souvisejících jak s jádrovým systémem, tak s kontrolními mechanismy. Studie ukazující na etnické rozdíly v popudlivosti, výrazovosti a temperamentu u malých dětí (např. Freeman, 1979) poukazují na rozdíly v jádrovém systému. Rozdíly v kontrolních mechanismech jsou zřejmé, vezmeme-li v úvahu kulturně předávané normy pro hodnocení (např. co je vhodné a nevhodné), pravidla vyjadřování emocí ("chlapi nepláčou") a pravidla pociťování (např. "nestaň se otrokem svého srdce").

Podobně jako při uvažování o skupinových rozdílech, i individuální rozdíly jsou často vyjádřeny v pojmech odchylek od určitých skupinových norem ("je příliš sentimentální", "je nesnesitelně ustrašený" apod.).

Sociální funkce emocí

Sociální funkce - dyadická, skupinová a kulturní úroveň "vzájemné výměny" Sociální funkce emocí lze posuzovat opět z několika různých perspektiv. Keltner a Haidt (1999) uvádějí například individuální, dyadickou, skupinovou a kulturní úroveň analýzy.

Emoce jsou nahlíženy jako kulturní výtvory utvářené jedinci či skupinami v sociálních vztazích. Jsou spojeny s konstrukty "já", se vzorci sociální hierarchie, s jazykem, s požadavky socioekonomické orientace (Lutz a Abu-Lughod, 1990).

Bez ohledu na tyto rozdíly výzkum na všech úrovních analýzy hledá vysvětlení, proč lidé mají emoce, jaké jsou důsledky emocí a jakou roli emoce hrají v sociálních interakcích. Sociálně-funkcionální přístup předpokládá, že lidé jsou svojí povahou sociální stvoření a že problémy přežití řešili vzájemně propojeni různými vztahy. Emoce jsou chápány jako prostředky koordinace sociálních interakcí a vztahů potřebných pro řešení takových problémů. Jako relativně automatické, nezáměrné a rychlé reakce, které pomáhají lidem regulovat, udržet a využívat rozličné sociální vztahy pro vlastní přínosy a zisky. Tedy jako dynamické procesy, které zprostředkovávají vztah jedince k průběžně se měnícímu sociálnímu prostředí.

Na individuální úrovni analýzy Oatley a Jenkins (1996) předpokládají, že emoční reakce jedince v sociálním prostředí slouží dvěma širokým sociálním funkcím. Vědomé pociťování emocí produkuje procesy hodnocení, které informují jedince o specifických sociálních událostech a podmínkách. Druhou funkcí je, že emoce a s nimi související fyziologické a kognitivní procesy připravují jedince k reagování na problémy a příležitosti, které se objeví v sociálních interakcích, a to i v případě nepřítomnosti jakéhokoliv uvědomění si spouštěcího podnětu. Empirické studie například ukazují, že hněv zvyšuje citlivost na nespravedlnost v jednání druhých lidí a způsobuje (krom jiného) změnu průtoku krve směrem od vnitřních orgánů k rukám a pažím. To pravděpodobně usnadňuje reakce na hrozbu nebo nespravedlnost. Obecněji vzato to znamená, že s emocí spojená fyziologie a poznávací procesy jsou velmi přesně vyladěny na konkrétní povahu právě probíhajících sociálních událostí.

Na dyadické úrovni analýzy badatelé zkoumají, jak emoce organizují interakce jedinců do smysluplných vztahů. Emocionální exprese pomáhá jedincům poznávat emoce, přesvědčení a záměry druhého a tak pomáhá rychlé koordinaci sociálních interakcí. Dále komunikace emocí vzbuzuje doplňkové a reciproční emoce v druhém člověku. To pomáhá lidem reagovat na významné sociální události. Například je experimentálně dokumentováno, že výraz hněvu vzbuzuje strachové reakce, a to i v případě, že taková prezentace hněvu má podprahový charakter. (Rozhněvaná tvář je prezentována na velmi krátkou dobu, takže nemůže být rozpoznána. Hladina stavové úzkosti - "jakou úzkost cítím v tuto chvíli" - je po sérii takových prezentací vyšší než v případě prezentování neutrálních obličejů.) Komunikace emocí (přesněji řečeno vyjadřování emocí jedněmi a schopnost je "přečíst" druhými lidmi) také předává informaci o objektech v prostředí. Při pozorování strachu nějakého člověka vůči určitému objektu (zejména neznámému, např. nějakému zvířeti) má pozorovatel takového chování tendenci vytvářet si vůči tomuto objektu podobnou reakci strachu (Mineka a Cook, 1993). Podobně vyjadřování distresu vzbuzuje soucit v lidech, kteří dotyčného pozorují.

Emoce slouží také jako pohnutky pro sociální chování jiných lidí (zejména ve vztazích mezi rodičem a malým dítětem, kdy např. radost rodiče je pro dítě motivem k opakování činnosti).

Vývojový výzkum ukázal, že emoční reakce usměrňuje pozornost a cílové chování druhého a tak hraje důležitou roli při učení se sociálnímu chování.

Z hlediska skupinové dynamiky se o emocích předpokládá, že pomáhají jedinci definovat skupinové hranice a identifikovat členy skupiny. Kolektivní extáze může dát členům skupiny pocit komunitní identity, zatímco strach, nenávist a znechucení vůči

nečlenům skupiny může více vymezovat skupinové hranice. V souladu s těmito spekulacemi se při experimentální indukci strachu ze smrti ukázalo, že vnitroskupinová solidarita a odmítání nečlenů se zvýšilo.

Sociální úzkost navíc motivuje jedince k tomu, aby se vyhýbali chování, které by je vzdalovalo normám skupiny. Strach z "nepřítele" je velmi dobře znám a zneužíván pro zvyšování soudržnosti skupin a manipulaci veřejného mínění (viz hledání "obětního beránka" mimo většinovou společnost při ekonomické recesi: za problémy nemůžeme "my", ale "oni" - doplň podle úvahy Židy, Romy atd.).

Uvnitř skupin se odlišné prožívání a vyjadřování emocí může ukazovat jako faktor, který pomáhá definovat a projasňovat skupinové role a pozice. Kolektivní emoční chování může rovněž pomáhat členům skupiny řešit problémy související se skupinovým životem.

Na kulturní úrovni analýzy je u emocí zdůrazňována jejich role při procesech, jimiž jedinci získávají a zhodnocují kulturní identitu. Emoce jsou součástí socializačních praktik a pomáhají dětem naučit se normy a hodnoty jejich kultury. Emoční konflikty například často vedou k rozhovorům o morálních hodnotách dané kultury, o tom, co je správné a špatné (např. White, 1990).

Vývojové funkce emocí

Vývojová funkce - emoční systém hraje ústřední roli v napomáhání dosahování vývojových mezníků ve všech životních obdobích

Přestože existuje obsáhlé množství literatury k evolučním funkcím emocí, poměrně málo pozornosti bylo zatím věnováno funkcím emocí v průběhu individuálního vývoje (ontogeneze). Většina dřívějších teorií předpokládala, že emoční vývoj je závislý na pokrocích kognitivního vývoje a že se kognitivní vývoj objevuje nezávisle na individuálním emočním prožívání sociálního světa. Novější vývojová teorie emocí vycházející z perspektivy individuálních rozdílů oproti tomu zdůrazňuje, jak kognitivní vývoj napomáhá emočnímu vývoji, ale zároveň i to, jakou roli hrají emoce při sociálně-kognitivním vývoji. Řada empirických studií ukazuje, že emoce hrají velmi důležitou roli v sociálně-kognitivním vývoji v různých obdobích života (např. Dunn, 1988; Eder, 1990; Haviland a Kramer, 1991; Magai a Nusbaum, 1996, a další).

Podle Izarda je klíčovým principem teorie diskrétních emocí (DET; Izard, 1977, 1991) to, že každá diskrétní emoce má odlišné motivační vlastnosti a slouží jiným adaptivním funkcím.

Emoce jsou velmi citlivé na podněty z vnitřního a vnějšího prostředí a mohou být rychle a automaticky aktivovány poznávacími i jinými procesy (Izard, 1993; LeDoux, 1996). Podle DET je vnitřní struktura každé jednotlivé emoce nastavena v evoluci získaným způsobem tak, aby poskytovala vhodné scénáře nebo heuristiky pro vyrovnávání se s opakujícími se životními úkoly a problémy. DET předpokládá, že v určité etapě života jsou některé emoce důležitější a usnadňují postup k vývojovým úkolům tohoto období. Z hlediska této teorie se emoční systém objevil fylogeneticky, ale i ontogeneticky dříve než kognitivní systém a slouží také jako primární motivační systém v průběhu celého životního cyklu (Ackerman, Abeová a Izard, 1998). Emoční systém hraje ústřední roli při napomáhání dosahování vývojových milníků a úkolů každé vývojové životní etapy.

Předpokládá se (podle DET), že emoce stimulují sociálně-kognitivní pokroky celou řadou způsobů. Mohou napomáhat sociálně-kognitivnímu pokroku tím, že vzbuzují sociální interakce a usnadňují je. Emoce sociálně-kognitivnímu vývoji napomáhají i tím, že vedou člověka k přehodnocování jeho očekávání a chování. Například hněv je obvykle aktivován tím, když jsou naše cíle ohroženy nebo zmařeny. Pocity hněvu aktivují náš zájem a pozornost a vedou nás k tomu, abychom přemýšleli, co můžeme a nemůžeme legitimně požadovat. Afektivní prožívání spojené s hněvem také může vést k diskusím a licitacím, které člověka nutí zvážit svou vlastní osobní perspektivu a tak získat lepší chápání sociálních pravidel. Emoce napomáhají sociálně-kognitivnímu vývoji dále tím, že povzbuzují procesy mentální reprezentace (propracovanější reflexe - "obraz" emocí) a znalosti emocí. Například dětská mentální reprezentace vlastních emocí a emocí druhých lidí slouží jako základ pro vytváření tzv. teorie mysli neboli chápání toho, že stejná situace vzbuzuje u mě a u druhých lidí odlišné pocity (např. Harris, 1989). Reprezentace a znalosti emocí v předškolním věku také přispívají vývoji sociálních dovedností a přispívají utváření sebepojetí ve středním dětství.

Hlavní vývojové milníky se podle J. A. Abeové a C. E. Izarda (1999) v určitém věku neobjevují jako celek, jako bezprostřední a jednoduchý důsledek nějakých změn v kognitivním vývoji, ale spíše se objevují postupně, prostřednictvím sociálních interakcí a zahrnují vzájemnou výměnu a vztahy mezi emocemi a kognitivním systémem. Emoce a kognitivní systém se tedy recipročně ovlivňují a to pomáhá dítěti adaptovat se na měnící se požadavky sociálního prostředí. Abeová a Izard (1999) uvádějí ve své práci přehled hlavních vývojových mezníků jednotlivých etap vývoje a poukazují na jejich emocionální podmíněnost. V následujícím textu je stručně uvedeme.

Rané dětství

Děti nejsou vybaveny instinkty, které by jim umožňovaly automaticky řídit jejich chování, jako je tomu u subhumánních živočichů. Jejich reflexy mají ve všeobecném schématu přežití a adaptace jenom omezenou hodnotu. Lidské mládě nicméně přichází na svět vybaveno emočním systémem, který je schopen signalizovat jeho potřeby, touhy a nepohodu cestou afektivních kanálů a tak vzbuzovat efektivní péči ze strany pečujících osob.

Rozsáhlá studie emočního výrazu u novorozenců a kojenců ukázala, že zájem, radost, smutek a hněv představují více než 95 % obličejového výrazu u těchto malých dětí (Izard a kol., 1995). Každá z těchto emocí slouží adaptivním funkcím v průběhu celého životního cyklu, ale jejich relativní převaha v raném dětství má speciální význam pro raný vývoj. Úsměvy a radost posilují sociální interakci a utváření a posilování sociálních vazeb. Zájem o nové, o změny a pohyb usměrňuje prozkoumávací aktivitu dítěte v rámci sociálního a fyzického prostředí a tak napomáhá kognitivnímu vývoji (Langsdorf, Izard, Rayias a Hembree, 1983). Smutek vzbuzuje soucit a pomáhající chování druhých, což je zvláště důležité v časech, kdy je dítě bezmocné a zcela závislé na druhých. Výrazy hněvu umožňují dítěti protestovat proti omezením a nepohodlí a tak vysílat výzvy ke změně, kterou musí zajistit pečující osoba.

Prvním vývojovým milníkem raného dětství je synchronizace dyadické interakce, která se utváří mezi matkou a dítětem, a to v průběhu třetího nebo čtvrtého měsíce života. Výraz emoce u dítěte i u matky hraje při koordinaci této interakce ústřední roli. Matka (pečující osoba) využívá emoční výraz dítěte k monitorování jeho potřeb a potřebné úrovně stimulace.

Druhým vývojovým mezníkem raného dětství je vytvoření citového přilnutí (připoutání, vazby) mezi matkou a dítětem. To se objevuje v druhé polovině prvního roku života a podle teorie Bowlbyho a Ainsworthové lze na konci prvního roku života hovořit o jisté nebo nejisté vazbě. Tato vazba vytváří základní ochranu před nebezpečím a zároveň poskytuje jistotu potřebnou pro explorační aktivity dítěte.

Třetím vývojovým milníkem raného dětství je tzv. sociální referenční chování. Na konci prvního roku života vyjadřování emocí dospělého poskytuje dítěti důležitý zdroj informací ohledně prostředí a vhodného chování v tomto prostředí. Výzkum sociálního referenčního chování ukazuje, že zhruba kolem desátého měsíce začínají děti používat obličejový výraz dospělých jako zdroj informace, který jim pomáhá interpretovat nejednoznačné situace a sledovat význam chování dospělých. Když například matka projevuje pozitivní emoci v situaci, kdy se setkává s nějakým cizím člověkem, dítě projevuje z tohoto cizího člověka menší obavy, než když matka v reakci na něj vyjadřuje neutrální výraz.

Ukazuje se také, že když matka vyjadřuje pozitivní výraz, tak se většina dětí vydá přes tzv. vizuální útes, ale žádné z nich se přes něj nepustí, pokud matka vyjadřuje strach nebo hněv (Feinman, 1985, a další).

Batolecí a předškolní věk

Mezi druhým a pátým rokem děti zaznamenají pokrok v rozvoji motorických, poznávacích a řečových schopností. V průběhu tohoto období děti aktivně prozkoumávají limity svých fyzických a sociálních kapacit a provádějí celou řadu činností, při nichž pozorují, jak na ně lidé budou reagovat. V tomto období také děti velmi rychle získávají autonomii a pečující osoby stanovují jasnější limity pro dětské chování.

Vývojoví psychologové uvádějí dramatický nárůst hněvu, opozice a odchylného chování v průběhu druhého roku života - dětský negativismus. Důležitou funkcí hněvu v tomto vývojovém období je posílit první kroky směrem k autonomii a k vymezení sebe sama. V průběhu tohoto období se postupně zvyšuje kapacita pro soucit, zahanbení a vinu. Podle teorie DET je dosažení a udržování optimální rovnováhy hněvu, zahanbení, viny a soucitu důležitým vývojovým krokem. Představuje první kroky ve vývoji sebereflexe a autonomního "já". V průběhu předškolního věku se také objevuje tzv. prosociální chování, které napomáhá chápání druhých lidí a vede k pocitům uspokojení z přátelských interakcí.

Prvním vývojovým milníkem tohoto období je zvýšený pocit sebeuvědomění. Zvýšený pocit sebeuvědomění se projevuje dramatickým nárůstem hněvu, opozice a protichůdného chování v průběhu druhého roku. Afektivní zkušenost spojená s hněvem může přispívat sociálněkognitivnímu vývoji ze dvou důvodů. Za prvé tím, že emočně aktivující konflikty přispívají dětskému chápání sebe sama, druhých lidí a sociálního světa. Za emočně výrazných situací je pravděpodobnější, že děti nebudou dávat pozor jenom na svoje vlastní emoční zkušenosti a reakce druhých lidí, ale také na diskuse o morálních hodnotách a sociálních pravidlech ("co je dobré a co zlé, co se jak správně dělá a co se nedělá"). Druhým důvodem je podle Mascola a Griffina (1998) to, že interpersonální konflikty vzbuzují - zatím v zárodečné podobě - otázky o "průniku morality a identity". Otázky typu: Co je oprávněně moje a co tvoje? Kde začíná a končí "moje" a "tvoje" nebo "naše"? pravděpodobně dále zvyšují pocit sebeuvědomění u dítěte a schopnost odlišovat sebe sama od druhých lidí a chápat sociální pravidla.

Druhým vývojovým milníkem v tomto věku je rostoucí schopnost chápat druhé. Podle teorie DET emoční zkušenost ze sociálních interakcí hraje důležitou roli při vývoji emocionálních a poznávacích procesů odlišování sebe od druhých.

Třetím vývojovým mezníkem je nárůst citlivosti vůči morálním normám a sociálním pravidlům. Ve vývoji uvědomování pozice sebe sama a druhých lidí hraje podle Kochanské (např. 1997) roli jak temperament dítěte, tak výchovné praktiky pečujících osob. Například se v období tohoto věku projevují rozdíly mezi dětmi s temperamentem vyznačujícím se sklonem k obavám (u nichž je větší citlivost na morální normy a pravidla) a mezi dětmi méně náchylnými k obavám. Tato raná dětská emocionalita je ovšem vzájemně propojena s výchovným stylem v tom smyslu, že děti náchylné ke strachu získávají více z pevné disciplíny, zatímco děti méně náchylné ke strachu získávají více ze vzájemně zodpovědných vztahů s pečujícími osobami.

Čtvrtým vývojovým mezníkem tohoto věku je nástup sebehodnotících emocí (zahanbení, hrdost, pýcha), byť zatím ve velmi elementární podobě.

Střední a pozdní dětství (6-12 let)

Když děti nastoupí do školy, jejich prostředí se dramaticky změní. První změnou je množství času stráveného s vrstevníky bez bdělé kontroly ze strany dospělých. Druhou změnou je postupně rostoucí kritická zpětná vazba o vlastních schopnostech a posuzování výkonu vzhledem k určitým normám. V průběhu tohoto období jsou zároveň rodiče méně vřelí a více kritičtí vůči svým dětem (Maccoby, 1984). Sebehodnotící emoce získávají v tomto období rostoucí význam, přispívají k rozvíjení sebepojetí a zvnitřňování norem sociálního života. Vedle sebeprosazování se v rámci vrstevnické skupiny objevují nové podmínky učení soupeřivého a kooperativního chování.

Prvním milníkem v tomto období je schopnost zapojit se do sociálního porovnávání. Zatímco malé děti mají tendenci k nepřesnému charakterizování svých vlastních schopností, v průběhu tohoto období se děti stávají skromnějšími a přesnějšími v hodnocení sebe sama.

Druhým vývojovým milníkem je výskyt rysových aspektů sebepojetí. Podle DET sebepojetí představuje emocionálně kognitivní struktury, které se postupně objevují v průběhu středního dětství, zejména jako výsledek opakovaných emočních prožitků.

Třetím vývojovým milníkem je rozšířená sociální perspektiva neboli nárůst schopnosti chápat druhé lidi, jejich myšlenky a pocity. To je často připisováno poklesu egocentrismu a nástupu etapy konkrétních operací (viz Piaget). Z pohledu DET je tento nárůst sociální perspektivy spojován zejména se socioemocionálními interakcemi s vrstevníky. Ukazuje se, že významnou roli hrají konflikty v těsnějších vztazích, protože dávají možnost rozšíření sociálních dovedností. Konflikt v přátelském vztahu obvykle vede k tomu, že následně jsou

pozice účastníků projasňovány, a tak hněv v kontextu těchto vztahů může napomáhat rozvoji sociálních i poznávacích dovedností.

Čtvrtým vývojovým milníkem je schopnost jemněji rozlišovat a popisovat sebehodnotící emoce, jako je vina, zahanbení nebo hrdost.

Dospívání

Toto období je charakterizováno dramatickými biologickými, sociálními a kognitivními změnami. Dospívající získává více různých sociálních rolí a dosahuje pokroku v rozvoji abstraktního myšlení.

Řada studií dokumentuje nárůst emočního zmatku a negativních afektivních stavů v průběhu pubescence a adolescence. Dospívající se zdají zvláště zranitelní a málo odolní vůči sociální úzkosti. Zvýšené sebeuvědomování nyní proniká do větších hloubek sebehodnocení a tak aktivuje negativní emoce - od strachu, přes smutek ke znechucení. Sebehodnotící emoce rovněž často vzbuzují další emoce. Například zahanbení může aktivovat hněv v zájmu obrany svého "já" ("tak to tedy ne!").

Hlavním vývojovým milníkem dospívání je zvýšená kapacita abstraktního myšlení. Několik výzkumných linií poukazuje na souvislost mezi nárůstem negativních emocionálních stavů a nástupem abstraktních úvah v tomto období. Larson a Asmussen (1991) zkoumali v rozsáhlé studii důvody emočních změn v průběhu dospívání. Uzavírají svůj výzkum tím, že tři nejčastější vysvětlení, jako je soubor biologických změn v pubertě, nárůst negativních událostí a více času tráveného o samotě, neumožňují dobře vysvětlit nárůst negativních emocí. Zdá se, že nárůst negativních emocí v tomto věku spíše vychází z reálných nebo představovaných romantických vztahů. Dalším důvodem většího repertoáru negativních stavů je pravděpodobně větší kognitivní zpracovávání konfliktních situací.

Je otázkou, zda emoční změny v dospívání předcházejí, následují nebo provázejí sociálněkognitivní vývoj. Většina vývojových teorií předpokládá, že emoční změny v dospívání jsou důsledkem kognitivního růstu. Do současné doby nebyla výzkumu vzájemných časových vztahů mezi kognitivními a emočními změnami v průběhu dospívání věnována příliš velká pozornost. Ve studii Havilandové a Kramera (1991), která pracovala s analýzou biografického deníku, se ukazuje, že emoce předcházely vývoji abstraktních úvah a posilovaly jej.

Jak shrnují Abeová a Izard (1999), emoce hrají vzhledem k jejich adaptivním a motivačním funkcím centrální roli při napomáhání dosahování vývojových milníků a zvládání vývojových úkolů v průběhu dětství a dospívání. Kognitivní a sociální vývoj je v tomto

smyslu závislý na emocích. Emoce jsou podle teorie diskrétních emocí rovněž "stavebními kameny" při utváření osobnosti. Každá emoce organizuje kognici a chování jiným, specifickým způsobem. V průběhu vývoje tak rozdíly ve způsobech prožívání a vyjadřování určitých typů emocí vedou k charakteristickým stavům v sekvencích emocí, kognicí a jednání. Ty se naopak dále rozvíjejí v tzv. molární personální rysy.

Teorie diskrétních emocí předpokládá, že výraz emocí je spojen s osobnostními dimenzemi ze tří hlavních důvodů. Emoční výraz označuje aktuální pocitový stav. Prožívání emoce následně ovlivňuje vnímání, kognici a chování dětí i dospělých. Emoční výraz ovlivňuje pocitový stav prostřednictvím procesu senzorické zpětné vazby. Zpětná vazba o probíhající emoci aktivuje další hodnotící procesy a tak upravuje subjektivní pocitový stav, který - jak bylo právě řečeno - ovlivňuje ostatní psychické procesy (Izard, 1991). Emoční exprese funguje jako klíč v sociálních interakcích a vzbuzuje reakce druhých lidí. V průběhu času frekvence a intenzita, s níž se dítě obrací k druhým při vyjadřování svých emocí, utváří jeho osobnost zprostředkovaně tak, že ovlivňuje způsob interakce s druhými lidmi.

Emoční fungování v dospělosti

Na rozdíl od vývojových funkcí emocí v dětství a v dospívání nebyla emočním změnám a jejich funkcím v dospělém a starším věku věnována systematická pozornost. Dlouhou dobu se vycházelo z přesvědčení, že emoční fungování ve zralém věku odpovídá biologickým a kognitivním funkcím v dospělosti a ve stáří. Tomu by odpovídalo určité vyrovnání se v pozdní adolescenci a rané dospělosti, potom dlouhé období relativní stability v průběhu středního věku a postupné zhoršování emocionality ve stáří. V poslední době se objevuje více literatury zabývající se emocionalitou dospělosti a stáří a ta vykresluje jiný a výrazně pozitivnější obraz toho, jak emoční fungování v tomto období probíhá. Ukazuje se, že starší lidé oproti mladším vykazují rostoucí komplexnost svých mentálních reprezentací, vykazují také lepší emoční regulaci a lépe propracované systémy emoční exprese. Starší lidé oproti mladším jsou také relativně šťastnější a spokojenější se svým životem. Věk je v některých studiích (Mroczek a Kolarz, 1998) spojen se vzrůstem uváděného pozitivního afektu a s poklesem negativního afektu. Významnost emocí ze subjektivního hlediska s rostoucím věkem také roste. Emoční materiál je lépe zapamatován a hraje ústřednější roli v kognitivní reprezentaci jiných lidí (lidově řečeno v chápání druhých lidí). Starší lidé rovněž více využívají emoční materiál k řešení problémů v interpersonálních záležitostech.

V současné době existují dvě vývojové teorie zaměřující se na období celého životního běhu, v nichž emoce hrají důležitou roli. Labouvieová-Viefová a její kolegové ve své teorii

zdůrazňují, že jako je špičková intelektová výkonnost situována do středního dospělého věku, tak lze považovat za prokázané, že kognitivní fungování je v pozdější dospělosti mnohem více ovlivněno afektivitou. Podle této teorie děti musejí potlačit svůj primitivní, jednotlivé prožitky spojující afektivní přístup ke světu, aby mohly získat jednotnou kulturně konzistentní reprezentaci světa. Intelektuální vývoj v dospělosti naopak postupuje cestou připojování subjektivní prožitkové informace do už existujících poznatkových struktur. Teoreticky je tak dosahování komplexnosti kognitivních operací spojeno s rostoucím komplexním emocionálním fungováním a snad také s větší flexibilitou ve zvládání nových životních událostí.

Druhou teorií relevantní pro emoční fungování v dospělosti je tzv. socio-emocionální selektivita (Carstensen, 1993, 1995; Carstensen, Isaacovitz a Charles, 1999). Podle této teorie je důležitým faktorem v emočním vývoji časová proměnná. Zejména čas, který vnímáme, že nám zbývá k prožití, spíše než naše minulá zkušenost. Lidé v dospělém věku mají schopnost vědomě či nevědomě monitorovat průběh životního času a to hraje důležitou roli v jejich motivacích, emocích a ve způsobu strukturování jejich cílů a hodnocení. Protože smrt dává životu zcela jasný časový rámec, chronologický věk je spojen s určitými změnami v životních cílech. Obecně vzato, teorie uvažuje dvě primární "cesty" sociálních motivů v našem životě: znalostní cestu a emoční cestu. Ta první nás vede k získávání nových informací a k dosahování úspěchů v oblastech, které jsou podstatné pro úspěšnou přípravu na budoucnost (např. oblast vzdělání, profese), ta druhá je charakterizována motivy dosáhnout emoční satisfakce a určitého smyslu. Centrální změnou v dospělosti je přesun významnosti v sociálních cílech. Mladší dospělí se zaměřují spíše na cíle poznávací, starší dospělí se zaměřují spíše na cíle emocionální.

Stáří a emoce

Starší lidé zažívají pozitivní emoce stejně často jako mladší dospělí, a do věku přibližně 60 let pociťují dokonce méně negativních emocí ve svém každodenním životě. Důležitým zjištěním je fakt, že věk nesnižuje subjektivní intenzitu pozitivních nebo negativních emocí v každodenním životě. Jinými slovy, když starší lidé pociťují emoce, pociťují je zhruba stejně intenzivně jako mladší lidé. Důležitá je podle Carstensenové i skutečnost, že lidé tváří v tvář omezenosti svého životního času začínají preferovat emocionálně smysluplné cíle. Není to starší věk, v němž prožíváme více negativních emočních prožitků. Naopak se zdá, že to je raná dospělost, která je obdobím, v němž je negativní afekt nejčastější. Důležité je zdůraznit, že některé formy pozitivních emocí mohou s

věkem poněkud mizet nebo se mohou oslabovat, ale to neznamená, že by se snižovala celková emoční satisfakce a že by se objevovala dominance negativních stavů. Může se tak vysvětlit i zdánlivý paradox, že nevyléčitelně nemocní lidé často popisují svůj život jako lepší než před onemocněním.

Ke změně emocionality dochází ve vysokém stáří, kdy oslabování smyslových a tělesných funkcí člověka konfrontuje s pocity bezmoci, závislosti, i ohrožení důstojnosti. Je to období postupného omezování kontaktu, smyslového i sociálního, období, v němž se starý člověk musí vyrovnávat s mnohými ztrátami. To přináší do života starých lidí řadu negativních emocí. Jak ale zdůrazňuje Joan M. Eriksonová, vyrovnání se s těmito negativními prvky je pokrokem na cestě ke gerotranscendenci provázený i vzestupem životní spokojenosti.

Omezení smyslového kontaktu i sociálních vazeb vede k určitému emocionálnímu odstupu, na druhé straně však transcendence přináší klid mysli a rozšířené vědomí sebe. Moudrost tohoto věku a pokora mohou přinést velké osvobození a uspokojení.

Shrnutí

Funkcionální přístup chápe emoce jako složité systémy umožňující fyzické a sociální přežití. V psychice jedince modulují emoce vnitřní stav tak, aby jedinec dokázal co nejadekvátněji reagovat na změny v jeho prostředí. Sociální funkce emocí tkví v jejich usměrňování sociálních projevů a interakcí na individuální, dyadické i skupinové úrovni. Vývojovou funkci emocí lze spatřovat především v napomáhání sociálně-kognitivním pokrokům v psychickém vývoji člověka.

Literatura

Bowlby, J. (2010) *Vazba*. Praha : Portál.

Bowlby, J. (2012) *Odloučení.* Praha : Portál.

Bowlby, J. (2013) *Ztráta.* Praha : Portál.

Brzkovská, S. (2006) *Emocionalita a sociabilita u nadaných předškoláků*. Diplomová práce. Brno : FF MU.

Hosák, L., Hrdlička, M., Liebiger, J. a kol. (2015) *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha : Karolinum.

Langmeier, J., Krejčířová (1998) *Vývojová psychologie*. Praha : Grada.

Nakonečný, M. (2000) *Lidské emoce.* Praha : Academia.

Poláčková-Šolcová, I. (2018) *Emoce. Regulace a vývoj v průběhu života*. Praha : Grada.

Stuchlíková, I. (2002) *Základy psychologie emocí*. Praha : Portál.

Stuchlíková, I. (ed.) (2005) *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha : Portál.

Vágnerová, M. (2000) *Vývojová psychologie*. Praha : Portál.

Vágnerová, M. (2014) *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál