

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra ruského jazyka a literatury

Psycholog Lev Semjonovič Vygotskij
Bakalářská práce

Autor: Monika Rosůlková

Studijní program: B7507 / Specializace v pedagogice (Bc. učitelství)

Studijní obor 7507R030 / Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
7507R060 / Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání
7507R / Bc. učitelství - všeobecný základ

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Jindřich Kesner, CSc.

Zadání bakalářské práce

Autor:	Monika Rosůlková
Studium:	P14P0701
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání, Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název bakalářské práce:	Psycholog Lev Semjonovič Vygotskij
Název bakalářské práce AJ:	Psychologist Lev Semjonovič Vygotskij

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tématem bakalářské práce je dílo Lva Semjonoviče Vygotského, významného sovětského psychologa 20.-30. let 20. století. Cílem práce je zmapovat jeho přínos světové psychologii, především jeho kulturně-historický přístup, který výrazně zasáhl do vývojové psychologie.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. Myšlení a řeč. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 295 s. Knižnice psychologické literatury. VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. Vývoj vyšších psychických funkcí. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 363 s. Knižnice psychologické literatury. SOUKUPOVÁ, Nad'a. Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012, 133 s. ISBN 978-80-7308-438-7.

Garantující pracoviště: Katedra ruského jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Oponent: PhDr. Jindřich Kesner, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 22.8.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Poděkování

Mé poděkování patří především vedoucímu práce Mgr. Miroslavu Půžovi, Ph.D. za ochotu, trpělivost a cenné rady, kterými přispěl k dokončení této práce.

V neposlední řadě děkuji rodině za neutuchající podporu při mých studiích.

Anotace

ROSŮLKOVÁ, Monika. *Psycholog Lev Semjonovič Vygotskji*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 46 s. Bakalářská práce.

Předložená práce je zaměřena na významného psychologa Lva Semjonoviče Vygotského, který svými pracemi zasáhl do světové psychologie. Pro psychologii znamenalo velký posun, když se podrobně začal zabývat vyššími psychickými funkcemi a na problémy psychologie začal nahlížet z kulturněhistorického hlediska, a ne pouze z dosavadního biologického.

Do dětské psychologie zasáhl především díky tzv. zóně nejbližšího vývoje, kdy za pomoci této teorie překonává aktuální úroveň vývoje dítěte, díky čemuž úplně změnil dosavadní nahlížení na učení a schopnosti dítěte.

Cílem práce bylo přiblížit Lva Semjonoviče Vygotského nejen jako psychologa, ale i jako člověka, protože v české literatuře se o jeho životě příliš nedovídáme, ačkoliv jeho životní osud je neméně zajímavý.

Klíčová slova: Vygotskij, zóna nejbližšího vývoje, kulturně-historická teorie, myšlení a řeč.

Annotation

ROSŮLKOVÁ, Monika. *Psychologist Lev Semyonovich Vygotsky*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 46 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis is focused on renowned psychologist Lev Semyonovich Vygotsky, who has heavily influenced world psychology by his work. It was a great shift for psychology, when he began to deal with higher psychic functions and started to look at the problems of psychology from cultural and historical point of view and not only from the biological one.

He has influenced the children's psychology by the so called Zone of Proximal Development, where, with the help of this theory, he gets over the current level of child development, which has completely changed the perspective of the child's learning and abilities.

The aim of the thesis was to describe Lev Semyonovich Vygotsky not only as a psychologist, but also as a human. His life was really interesting, but there is not much information in Czech literature about him.

Keywords: Vygotsky, zone of proximal development, cultural-historical theory, thinking and speech.

Obsah

Úvod.....	8
1. Životopis	9
Rodina.....	13
Rosa Noevna Šmekova (1899-1979)	13
Gita Lvovna Vygotskaja (1925-2010)	14
David Isakovič Vygotskij (1893-1943).....	14
Historický kontext	15
2. Dílo	16
2.1. Umění	16
Shakespearova tragédie o Hamletovi, princí Dánském	16
Psychologie umění	19
2.2. Vyšší psychické funkce, kulturněhistorická teorie	20
2.3. Myšlení a řeč	28
J. Piaget	28
W. Stern	31
Myšlení a řeč.....	31
Pojmy	32
Vědecké pojmy	35
Myšlení a slovo	38
3. Přínos	41
3.1. Kulturněhistorická teorie	41
3.2. Zóna nejbližšího vývoje.....	41
Závěr.....	43
Seznam použité literatury:.....	44

Úvod

Bakalářská práce se zabývá životem a vědeckým přínosem psychologa Lva Semjonoviče Vygotského, a má přispět k hlubšímu poznání této osobnosti. Toto téma jsem zvolila, protože mě zajímá psychologie, a dle mého názoru jsou ruští psychologové ve školních osnovách neprávem opomíjeni. Význam a životní osud Lva Semjonoviče Vygotského mne natolik zaujaly, že jsem se o něm chtěla dozvědět co možná nejvíce. Vygotského v mém okolí nikdo neznal, a jelikož především o jeho životě v českém jazyce nenalzáme mnoho informací, dala jsem si za cíl širší veřejnosti přiblížit nejen jeho práce, ale i jeho životní úděl. Jeho teorie, tykající se především dětské psychologie, jsou stále aktuální, a proto by neměl přijít v zapomnění.

Práce obsahuje pouze teoretickou část, je tedy kompilátem především z jeho vlastních prací a má představit největší zásluhy Lva Semjonoviče Vygotského ve světové psychologii. Protože se Vygotskij zabýval tak odlišnými obory, tato práce je souhrnem hlavních myšlenek z těchto jeho rozličných zájmů.

První oddíl je podrobněji věnován životopisu Lva Semjonoviče Vygotského. Druhá část se poté zaměřuje na představení jeho největších prací, přičemž publikace byly vybrány především podle toho, aby poukázaly na jeho široký vědecký rozsah.

1. Životopis

Lva Semjonoviče zná celý svět jako Vygotského, avšak jeho rodné příjmení, a příjmení zbytku rodiny, je ale psáno s písmenem d. Protože se však Vygotskij snažil dobrat pravdy ve všech oblastech života, zaměřil se i na původ jména rodiny. Došel k závěru, že příjmení nepochází od slova „výhoda“ (выгода), jak se domníval jeho otec, ale má původ v názvu dnes již neznámém městečku v Bělorusku, odkud jejich rod pochází. Od té doby začal své příjmení psát s písmenem t – Vygotskij (Выготский).¹

Lev Semjonovič Vygotskij se narodil 17. listopadu 1896. Narodil se do židovské rodiny² v Orše na Dněpru, na území dnešního Běloruska³. Za své rodné město ale Vygotskij považoval Gomel, kam se s rodiči a starší sestrou v roce 1897 přestěhovali do bytu v centru města.⁴

Jeho otec, Semjon Lvovič Vygodskij (1869-1931)⁵, byl bankovním úředníkem a zástupcem pojišťovny⁶. Matka, Cecilija Monsejevna (1874–1935), byla učitelka, ale většinu života věnovala domácnosti a výchově dětí, jelikož měli tři syny a pět dcer.⁷ Přestože se rodina neřadila mezi nejbohatší, velmi se zajímala o kulturu a umění⁸, a i když nepatřila k ortodoxním židům, tradice dodržovala, proto Vygotskij například studoval tóru a účastnil se obřadu Bar micva.⁹

Základní školu Vygotskij nenavštěvoval, měl domácí učitele, poté nastoupil na soukromé Židovské gymnázium¹⁰, které v roce 1913 dokončil se zlatou medailí.¹¹ V této době byla na vysokou školu přijímána pouze tři procenta nejlepších žáků židovského původu, protože Vygotskij v závěrečných zkouškách neměl žádnou chybu, mohl by pokračovat ve vzdělávání. Zároveň však v tomto roce vyšlo státní nařízení, které mělo za cíl rozmělnit kvalitu těchto studentů, proto byli navíc vybíráni losem. Vygotskij měl štěstí, avšak i volba oboru byla kvůli

¹ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету.* 1996, s. 233.

² SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky.* 2012, s. 7.

³ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči.* 2004, s. 12.

⁴ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету.* 1996, s. 25-26.

⁵ Tamtéž, s. 26.

⁶ SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky.* 2012, s. 15.

⁷ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету.* 1996, s. 27-28.

⁸ СТЕПАНОВ, Сергей. *Психология в лицах. Творческие биографии замечательных ученых, определивших направления развития современной психологии.* 2001, s. 187.

⁹ SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky.* 2012, s. 15.

¹⁰ Tamtéž, s. 16.

¹¹ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči.* 2004, s. 12.

jeho původu omezena, nemohl by pracovat ve státní správě, proto v roce 1914, na přání rodičů, začal studovat na Moskevské univerzitě medicínu.¹² Vygotskij ale po méně než měsíci přestoupil na právnickou fakultu, protože studium medicíny ho nenaplňovalo.¹³

Spolu se studiem práv studoval historii a filozofii na soukromé Šaňavského lidové univerzitě. Tato oficiálně neuznávaná vysoká škola vznikla po roce 1911, kdy bylo z Moskevské univerzity propuštěno několik účastníků proticarského hnutí, jak z řad profesorů, tak i studentů.¹⁴ Přestože zde nebyla povinná docházka, zápočty, ani zkoušky, těšila se univerzita vysoké prestiži.¹⁵ Na univerzitu byli lidé přijímáni bez ohledu na pohlaví, národnost nebo politické a náboženské názory.¹⁶

V Moskvě při studiích žil Vygotskij spolu se sestrou Zinaidou Semjonovnou. Spojovala je láska k divadlu, snažili se vidět všechna zajímavá představení, ačkoliv si prý byli nuceni kupovat ty nejlevnější lístky, a viděli tak některé hry například ze schodů.¹⁷

V prosinci roku 1917 Vygotskij obě školy dokončil a vrátil se do Gomelu,¹⁸ kde strávil následujících sedm let života. Zpočátku vlivem revoluce neměl stálé zaměstnání a vydělával si především soukromým vyučováním. Město bylo až do osvobození rudou armádou roku 1919 okupováno německými a ukrajinskými jednotkami. Občanská válka však trvala i nadále, hladomor vyvrcholil v letech 1920-1921. Po osvobození město zažilo kulturní a intelektuální obrodu, čemuž přispěl i Vygotskij. Nejen že publikoval, vyučoval a přednášel na mnoha institucích, ale navíc pro své studenty na Pedagogické škole založil psychologickou laboratoř, kde uskutečnil své první experimenty. V Gomelu také napsal knihy *Pedagogická psychologie* a podstatnou část *Psychologie umění*.¹⁹ O Vygotského výjimečných pedagogických schopnostech svědčí i fakt, že byl v roce 1923 v novinách nominován na nejlepšího učitele Gomelské oblasti.²⁰ Kromě toho se také podílel na vydávání časopisu nebo na organizaci

¹² SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 16.

¹³ СТЕПАНОВ, Сергей. *Психология в лицах. Творческие биографии замечательных ученых, определивших направления развития современной психологии*. 2001, s. 187.

¹⁴ SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 16.

¹⁵ СТЕПАНОВ, Сергей. *Психология в лицах. Творческие биографии замечательных ученых, определивших направления развития современной психологии*., 2001, s. 188.

¹⁶ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету*. 1996, s. 37.

¹⁷ Тамtéž, s. 39-43.

¹⁸ Тамtéž, s. 43.

¹⁹ SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 16-17.

²⁰ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету*. 1996, s. 47-48.

„literárních pondělků“, kde byla probírána nejen literární témata, a které se těšily velkému zájmu.²¹

Důležitým momentem pro Vygotského coby psychologa bylo přednesení referátů na Druhém všeruském psychoneurologickém kongresu v Leningradě v lednu roku 1924. Zde tehdy ještě neznámý mladý řečník zaujal referátem „Metody reflexologického a psychologického výzkumu“, kde vyzdvihuje vědomí jako nezbytný předmět psychologie.²² Mladý řečník oslnil nejen novým přístupem, logikou přednášky a přesvědčivými argumenty, ale i svým vzezřením.²³

Vygotského vystoupení zasáhlo především Alexandra R. Luriju, tehdejšího tajemníka Ústavu psychologie v Moskvě, který následně přesvědčil ředitele ústavu, profesora Konstantina N. Kornilova, aby Vygotskému nabídl místo. Vygotskij tak na podzim roku 1924 přichází do Moskvy,²⁴ kde naplno začíná jeho desetiletá vědecká kariéra,²⁵ díky které ho americký filozof Toulmin nazval Mozartem psychologie, s vysvětlením, že oba toho za svůj krátký život dokázali až neuvěřitelně mnoho.²⁶

V roce 1918 Vygotskému začala starost o dva nemocné tuberkulózou, maminku a nejmladšího bratra. Zdraví matky se zlepšovalo, ale bratrův stav byl kritický. Doktoři pro něj viděli naději v pobytu na Krymu, kam se proto část rodiny vydala. Průběh nemoci bratra se však cestou ještě zhoršil, byli proto nuceni se vrátit zpět do Gomelu.²⁷ Vygotského bratr v roce 1920,²⁸ ve 14 letech, zemřel. Následně znovu onemocněla matka, a ani ne po roce zemřel i druhý bratr na tyfus.²⁹

Tuberkulózou onemocněl i sám Vygotskij. Nemoc se projevovala ve stále horších záchvatech³⁰, ke kterým napomáhalo i materiální strádání.³¹ Po příchodu do Moskvy nejprve spolu

²¹ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету.* 1996, s. 53-56.

²² SOUKUROVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky.* 2012, s. 39.

²³ СТЕПАНОВ, Сергей. *Психология в лицах. Творческие биографии замечательных ученых, определивших направления развития современной психологии.* 2001, s. 192.

²⁴ Tamtéž, s. 192.

²⁵ ВYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči.* 2004, s. 12.

²⁶ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету.* 1996, s. 14.

²⁷ Tamtéž, s. 44-46.

²⁸ SOUKUROVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky.* 2012, s. 18.

²⁹ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету.* 1996, s. 46.

³⁰ SOUKUROVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky.* 2012, s. 18.

³¹ СТЕПАНОВ, Сергей. *Психология в лицах. Творческие биографии замечательных ученых, определивших направления развития современной психологии.* 2001, s. 196.

s manželkou žili v suterénu Pedagogického ústavu, kvůli všeobecnému nedostatku bytů.³² Jedna z jeho studentek dokonce tvrdí, že přednášející chodil nedostatečně oblečen, prý měl i v zimě na nohou jen lehké boty.³³ Zřejmě Vygotskému neprospělo ani to, že několik let před svou smrtí začal kouřit.³⁴

Dcera Gita si na smrt otce dobře pamatuje a emotivně ji popisuje. Vzpomíná, jak Lva Semjonoviče 9. května 1934, v den jejích narozenin, přivezli kolegové z práce s krvácivým kašlem. I přes naléhání lékaře a manželky, aby se nechal hospitalizovat v nemocnici, zůstal doma. Až 2. června byl převezen do sanatoria ve Stříbrném Boru. Rodinní přátelé sháněli pro manželku s dcerami pronájem, aby mu byly nablízku. 11. června jela Rosa Noevna zaplatit za pokoj, k přestěhování už ale nedošlo. Ačkoliv Gita tušila, že se s otcem něco děje, krutou pravdu se dozvěděla až následující ráno od matky. Lev Semjonovič Vygotskij, v noci na 11. června 1934, zemřel.³⁵

S sebou v nemocnici měl Vygotskij oblíbeného *Hamleta* od Shakespeara, ke kterému se v mládí vyjádřil slovy: „Ne odhodlání, ale připravenost – to je stav Hamleta“. Ošetřující sestra pak uvádí, že jeho poslední slova byla: „Jsem připraven.“³⁶

Na poslední rozloučení s Vygotským, které se konalo v Ústavu defektologie³⁷, přišlo tolik lidí, že rakev musela být vynesena ven, protože neustále proudící dav smutečních hostů brzy celou místnost zaplnil. L. S. Vygotskij je pohřben na Novoděvičím hřbitově v Moskvě, kam za ním každý rok na jeho narozeniny a na výročí úmrtí chodila společně zavzpomínat celá rodina.³⁸

³² SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 40.

³³ СТЕПАНОВ, Сергей. *Психология в лицах. Творческие биографии замечательных ученых, определивших направления развития современной психологии*. 2001, s. 196.

³⁴ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету*. 1996, s. 294.

³⁵ Tamtéž, 320-325.

³⁶ СТЕПАНОВ, Сергей. *Психология в лицах. Творческие биографии замечательных ученых, определивших направления развития современной психологии*. 2001, s. 197.

³⁷ Překlad autorky

³⁸ ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету*. 1996, s. 327-335.

Rodina

Považuji za důležité zmínit také vybrané členy Vygotského rodiny, prvním z nich je jeho manželka Rosa Noevna Šmekova, která ho při práci bezmezně podporovala. Následně dcera Gita Lvovna Vygodskaja, o které by se snad dalo říct, že zdělila psychologické nadání po otci a nakonec Vygotského bratranec, David Isakovič Vygotskij, který byl váženým překladatelem z mnoha jazyků.

Rosa Noevna Šmekova (1899-1979)

Dcera Gita se domnívá, že vztah mezi otcem a matkou vznikl nejspíše v roce 1919 nebo 1920 v Gomelu. Matku popisuje jako chytrou, nadanou, a oddanou ženu, kterou otec velmi miloval. V roce 1924 se Rosa Noevna vydala za Lvem Semjonovičem do Moskvy, kde se ještě v téže roce vzali³⁹, a 9. května 1925 se jim narodila dcera Gita.⁴⁰

V květnu 1925 se mladá rodina vrátila k Vygotského rodičům do Gomelu, kde však Vygotskij kvůli pracovním povinnostem nemohl zůstat. Přesvědčil proto celou rodinu, aby se společně přestěhovali do Moskvy. Na podzim se tak nastěhovali do čtyřpokojového bytu, kde první pokoj obývali rodiče Vygotského, druhý jeho sestry – Máša, Esja a Klava, třetí starší sestra s manželem a synem a konečně čtvrtý Vygotskij se ženou a dcerou. Ve společné domácnosti panovala milující atmosféra, všichni se večer scházeli a sdíleli společně všechny radosti i starosti.⁴¹

2. října 1930 se narodila druhá dcera Asja. Přestože prý Vygotskij toužil po synovi, jelikož dceru už měl, a často jí oslovoval „Vaska“ (zdrobnělina od jména Vasilij), zklamaný z dcery nebyl.⁴²

Ačkoliv prý měla manželka Vygotského s jeho rodinou dobrý vztah, po smrti chotě na své dcery zůstala sama. Pravděpodobně se matka Lva Semjonoviče domnívala, že by Rose, stále ještě mladé ženě, ztěžovali možnost najít si nového muže. Rosa Noevna byla vychovatelkou pro handicapované děti, a byla nucena pracovat i o víkendech, prázdninách nebo přes noc, aby své dcery zabezpečila, a mohla jim dopřát i vyšší vzdělání, které sama neměla. Na svůj osud si však prý nikdy nestěžovala a do konce života s láskou na svého muže vzpomínala.⁴³

³⁹ ВЬГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. 1996, s. 177-178.

⁴⁰ Тамtéž, s. 320.

⁴¹ Тамtéž, s. 259-260.

⁴² Тамtéž, s. 268-272.

⁴³ Тамtéž, s. 178.

Gita Lvovna Vygotskaja (1925-2010)

Přestože měl Vygotskij dvě dcery, blíže se zmíním jen o starší z nich, Gitě Lvovně Vygotské. Gita je podle jejích slov otci více podobná, přezdívali jí dokonce „Vygotskij v sukni“.⁴⁴ Navíc jeden z Vygotského kolegů tvrdí, že Gitě máme být vděční za většinu Vygotského teorií, protože jsou založeny na jejím pozorování.⁴⁵ Druhá dcera Asja s otcem tolik nespolupracovala, odpovídala mu, že: „Máma tak hloupé otázky nemá“.⁴⁶

Gita Lvovna Vygotskaja spolu s Tamarou Michailovnou Lifanovou, psychologkou, která dobře znala Vygotského práci, napsala knihu o jeho životě.⁴⁷ Gita měla potřebu knihu napsat proto, aby objasnila vše kolem jejího otce, když na několika vzpomínkových akcích a konferencích zaznívaly chybné informace. Například na jednom setkání v Americe se jistý profesor s Gitou neshodl na městě, odkud Vygotský pocházel, odbyl ji prý dokonce tím, že ona ještě nebyla na světě, nemůže tak mít pravdu.⁴⁸

David Isakovič Vygotskij (1893-1943)

Lev Semjonovič Vygotskij nebyl z rodiny jediným významným představitelem. David Isakovič Vygotskij byl Vygotského o tři roky starší bratranec. Měli spolu od dětství přátelský vztah, nejen proto, že otec Lva Semjonoviče se po smrti svého bratra o jeho manželku a tři děti staral. Jejich cesty se rozešly až po dokončení gymnázií, kdy David Isakovič nastoupil na Petrohradskou univerzitu a Lev Semjonovič na Moskevskou. Jejich přátelství však přetrvávalo i nadále, a navštěvovali se i v dospělosti.⁴⁹ Dcera Lva Semjonoviče Gita na něho vzpomíná jako na muže milujícího legraci. Rád prý dělal vtipy, dával ostatním humorné přezdívky a celkově rád provokoval.⁵⁰

D. I. Vygotskij byl vynikajícím lingvistou a překladatelem z více než třiceti jazyků, kromě německého, anglického nebo italského jazyka překládal i spisovatele například z Venezuely, Filipín, Brazílie nebo Kubu. Přes všechn svůj přínos pro vlast byl 14. února 1938 v Leningradě zatčen a obviněn z přípravy k teroristickým útokům, poslední roky života pak strávil

⁴⁴ ВЬГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. 1996, s. 336.

⁴⁵ Tamtéž, s. 278.

⁴⁶ Tamtéž, s. 292.

⁴⁷ Tamtéž, s. 12.

⁴⁸ Tamtéž, s. 18.

⁴⁹ Tamtéž, s. 179.

⁵⁰ Tamtéž, s. 260.

v nápravně-pracovním táboře.⁵¹ Ani tady ale neztrácel touhu po psaní a doufal, že se dožije svobody a konce fašismu. V roce 1943 ale v táboře zemřel.⁵²

Historický kontext

Vygotskij prožil dětství v absolutistickém carském Rusku. Více než 80 % obyvatelstva bylo negramotných a žilo v otřesných podmínkách. Jeho židovský původ byl také příčinou řady omezení. Konec monarchie, zapříčiněný první světovou válkou, přinesl kromě jiného i zrušení protižidovských zákonů. V roce 1918 ale v zemi propukla občanská válka vedená s nesmírnou krutostí, mající na svědomí až 10 milionů životů.⁵³ V druhé polovině 20. let a na počátku 30. let se pak od nového socialistického státu očekávala změna společnosti, především pak odstranění negramotnosti.⁵⁴ V roce 1921, za vlády V. I. Lenina, byl pak zinscenován první proces, následkem kterého přišlo o život 61 představitelů inteligence.⁵⁵

V potlačování umění a vědy se pokračovalo i za vlády J. V. Stalina, kdy docházelo k masovému zatýkání, které končilo ve vězeních, v pracovních táborech nebo popravami. Režim měl za následek až 45 milionů obětí.⁵⁶ Vlivem Stalinových čistek a po stranickém usnesení „*O pedologických úchylnkách v soustavě lidových komisariátů vzdělávání*“ z roku 1936, které oficiálně nastolilo I. P. Pavlovovu teorii v dogmatickém pojetí, byly Vygotského práce z psychologie odstraněny a jeho spolupracovníci o něm byli dokonce nuceni několik let mlčet.⁵⁷

Obrat nastal až po Stalinově smrti v roce 1956,⁵⁸ kdy byly vydány „*Vybrané psychologické výzkumy*“, ve kterých bylo publikováno i *Myšlení a řeč*. Následně byla samostatně vydána *Psychologie umění*, a v 80. letech 20. století pro veřejnost vyšlo Vygotského šest svazků, ve kterých byla shromážděna většina jeho prací.⁵⁹

⁵¹ ВЬГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. Лев Семенович Вьготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. 1996, s. 58-59.

⁵² Tamtéž, s. 178-183.

⁵³ SOUKUPOVÁ, Nad'a. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 12-14.

⁵⁴ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2004, s. 13.

⁵⁵ SOUKUPOVÁ, Nad'a. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 15.

⁵⁶ Tamtéž, s. 83-85.

⁵⁷ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2004, s. 15.

⁵⁸ SOUKUPOVÁ, Nad'a. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 106.

⁵⁹ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2004, s. 15.

2. Dílo

Přestože Vygotského vrcholné období v Moskvě trvalo pouze deset let (1924-1934), stačil sepsat zhruba 180 knih, vědeckých statí, nebo učebnic. Tyto jeho práce pak vydaly na šest souborných svazků.⁶⁰ V této práci jsem se pokusila shrnout Vygotského nejvýznamnější díla, ve kterých jsou kromě jiného obsaženy jeho nejpopulárnější přínosy, jimiž jsou zóna nejbližšího vývoje spolu s kulturně-historickou teorií.

2.1. Umění

V počátku vědecké kariéry se Vygotskij věnoval převážně literárním a uměleckým kritikám, literární vědě, estetice a psychologii umění.⁶¹ Monografie *Psychologie umění*, v níž je jeho zájem o umění odražen, byla napsána v roce 1925, vydána byla ale až o 40 let později. V této jeho disertační práci se Vygotskij pokouší pomocí analýzy nalézt psychologický zákon, jakým umění působí na člověka.⁶²

Shakespearova tragédie o Hamletovi, princí Dánském

Lev Semjonovič Vygotskij si na Šaňavského univerzitě jako téma diplomové práce vybral rozbor *Hamleta* od Williama Shakespeara. Tuto tragédii si oblíbil tak moc, že sbíral její různá vydání. Práce s názvem „*Shakespearova tragédie o Hamletovi, princí Dánském*“, kterou lze nyní označit za jeho první významné dílo⁶³, byla napsána ve dvou variantách. První z nich napsal v Gomelu 5. srpna – 12. září 1915, druhou, finální verzi, sepsal v Moskvě 14. února – 28. března 1916, ta byla také vydána spolu s knihou *Psychologie umění*, byť až po 52 letech od jejího napsání.⁶⁴

V této obsáhlé diplomové práci Vygotskij v úvodu vysvětluje, že jeho rozbor je založen na uměleckém dojmu z díla, nikoliv na vědecké analýze. Jeho kritika se odlišuje tím, že nepovažuje za podstatné, kdo *Hamleta* napsal, tvrdí dokonce, že jakmile je dílo napsáno, od svého autora se osamostatňuje. Vygotskij neustále zdůrazňuje odlišnost této hry, domnívá se, že podle definice tragédie by mezi ně *Hamlet, králevic Dánský* nespadal, protože v něm chybí její typické rysy. Zde je podle něj základem samo tragično.⁶⁵

⁶⁰ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2004, s. 12-15.

⁶¹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. 1981, s. 431.

⁶² SOUKUPOVÁ, Nad'a. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 28-29.

⁶³ Tamtéž, s. 17.

⁶⁴ ВЬГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету*. 1996, s. 41-42.

⁶⁵ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. 1981, s. 272-289.

Za nejvýznamnější zdroj informací tragédie Vygotskij považuje to, co se odehrává za scénou, co se dovídáme z vyprávění. Mnoho důležitých událostí se také podle něj děje beze slov. Toto mlčení a zdánlivá nečinnost pak dělá vývoj událostí napínavým. Smysl celé hry spatřuje v nevyhnutelnosti, nenapravitelnosti. Podle Vygotského katastrofa není výsledkem tragédie, ale celý děj je katastrofou. Zajímavé je, že jak rodinná, tak i politická zápleтка vznikly již před začátkem hry, a dovídáme se o nich, stejně jako o rozpoložení Hamleta před smrtí jeho otce, z vyprávění.⁶⁶

Vygotskij objasňuje význam jednotlivých postav, zaměříme-li se na hlavní postavu hry, upozorňuje na to, že Hamlet již do začátku hry vstupuje změněný, nachází se v hlubokém smutku, poznamenaný smrtí otce a následným sňatkem matky. Po setkání s Duchem otce, který mu prozradil tajemství jeho smrti, je Hamlet s Duchem už navždy spjat. Tím Hamlet propadl šílenství a smutku, nepocházejícím z tohoto světa. Ačkoliv se zdá nečinným, jeho jednání se projevuje vlastní vůlí. Vygotskij říká, že jí nemá nedostatek, jak by se mohlo zdát, jen je podřízena síle ze záhrobí. Při setkání s králem se v Hamletovi projevuje rozdvojení osobnosti, když ví, že je čas na vraždu, zároveň se od toho ale zrazuje, bojí se, aby neublížil matce. Je si vědom toho, že zabije, stane se tak ale nezávisle na jeho vůli. Když pak místo krále, ovlivněn silami z druhého světa, zabije Polonia (otce Ofélie), pocítí svou předurčenost. Hamletova rozpolcenost ve dvou světech najednou je pro Vygotského nejvíce patrná v situaci, kdy se zjeví Duch, kterého královna nevidí. Hamlet se tak ocitá na pomezí dvou realit. Hamletova láska k Ofélii je další podstatnou složkou tragédie. Hamlet předem ví, že jeho láska Ofélii zabije. Vygotskij připomíná výjimečnost vztahu také v tom, že v celé hře není ani jedna jejich milostná scéna. Hamlet předvídá vše, i vlastní smrt, jeho stav spočívá právě v připravenosti na vše. Hamlet svou tragikou všechny nakazí, je tedy nositelem smyslu tragédie.⁶⁷

Vygotskij podstatnou část rozboru věnuje roli Ducha Hamletova otce, kterou shledává velmi podstatnou. Ačkoliv se prý jeví jako nečinná postava, jeho úloha je důležitá, protože ovlivňuje jednání ostatních. Při přemýšlení nad jeho reálností, dochází Vygotskij k závěru, že skutečný je, ale ve svém vlastním světě. Duch je pro něj zápletkou celé tragédie, počítá ho spíše k dějovému základu hry než mezi postavy. Byl to právě Duch, kdo uvrhl Hamleta do šílenství,

⁶⁶ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. 1981, s. 295-429.

⁶⁷ Tamtéž, s. 312-391.

když mu prozradil tajemství své smrti. I Duch je však podřízen celé tragédii, není tedy hlavní příčinnou událost, jak by s mohlo zdát. Fabule hry přesahuje jeho význam.⁶⁸

Ofélie podle Lva Semjonoviče zastupuje modlitební složku tragédie. Její vztah s Hamletem je hluboký, ale tato láska ji připraví o život. Postava Ofélie téměř nemluví, i tak má však v sobě zvláštní kouzlo. S Hamletem ji spojuje i tragický osud jejich otců. Oféliin otec však přišel o život Hamletovou rukou, což Ofélii přivede k šílenství. Poté je záhadou, zda její smrt byla sebevraždou, nebo nešťastnou náhodou.⁶⁹

Králova postava je netypická tím, že ještě před samým začátkem tragédie spáchá zločin, ale ve hře samotné se ho pokouší napravit. Stojíc za všemi scénami, zastupuje král ve hře jakousi hybnou sílu. Jeví se hlavní jednacím osobou, přičemž se svým jednáním snaží odvrátit svou záhubu. Nakonec, po neúmyslném otrávení královny, musí pohár s jedem vypít také. Zlo se tak obrací proti němu.⁷⁰

Z událostí se Vygotskému zdá nejpřínosnější souboj, při němž Laertes (Oféliin bratr) i Hamlet umírají a zdůrazňuje zde opět význam němohry. Projevuje se zde realita i mystický svět zároveň. Laertes a Hamlet jsou smrtelně raněni, královna otrávena, všichni jsou na hranici smrti, ale mají ještě svůj posmrtný úkol. Všemuh přihlíží Horacio, který po tom, co viděl, nechce žít, ale na Hamletovu prosbu zůstává naživu, aby o Hamletově tragédii vyprávěl.⁷¹

Vygotskij si je vědom toho, že po jeho rozboru pro nás *Hamlet* může být ještě větší hádankou. Jemu ale nešlo o objasnění podstaty, ukázal nám jen další směr, jakým lze na tragédii nahlížet. Mimo to došel k závěru, že se nejedná o tragédii ani osudovou, ani charakterovou, ale nazývá ji „tragédie tragédií“. Tato tragédie začíná tam, kde jiné většinou končí. Celá hra je postavena na smrti a mlčení. Je to dle Vygotského jedinečné dílo, není podobné žádnému jinému, a jeho hlavní rysy nalézají v odloučenosti hrdiny a bytí ve dvou realitách najednou. Význam celé tragédie splývá s tajemstvím ze záhrobí. Čtení této tragédie, myslí si Vygotskij, přináší čtenáři spíše smutek než obvyklé vyjasnění. Tragédie je před koncem přerušena mlčením. Na pozemském světě po ní zbyde jen vyprávění, které nás navrací zpět k novému čtení.⁷²

⁶⁸ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. 1981, s. 289-375.

⁶⁹ Tamtéž, s. 377-398.

⁷⁰ Tamtéž, s. 366-421.

⁷¹ Tamtéž, s. 418-422.

⁷² Tamtéž, s. 295-429.

Psychologie umění

V této disertační práci se Vygotskij pokouší pomocí analýzy nalézt psychologický zákon, jakým umění působí na člověka.⁷³ Vygotskij nejprve požaduje, aby se umění počítalo mezi životní funkce společnosti, jinak prý o něm nelze vědecky bádát.⁷⁴

Vygotskij upozorňuje na skutečnost, že člověk neví, na jakém základě na něj má umělecké dílo účinek. Psychologické výzkumy se dosud zaměřovaly na psychologii tvůrce nebo na prožitky diváka, Vygotskij chce ale vycházet přímo z uměleckého díla, na které nahlíží jako na záměrně uspořádané podněty, vyvolávající estetikou reakci.⁷⁵

Následně se Vygotskij zabývá spojitostí umění s nevědomím. Opírá se o Freudovu teorii, podle níž jsou formy nevědomí v umění v dětské hře a denním snění. Psychoanalýza vychází ze dvou stupňů prožitků z umění, z předzvěsti slasti a slasti samotné, přičemž podle Freuda i trýznivé pocity z tragédie mají jako konečný důsledek slast. Podle Vygotského ale praktická aplikace psychoanalýzy může být úspěšná jen pokud se upře pozornost také na vědomí, jakožto aktivní faktor.⁷⁶

Dále se Vygotskij zabývá koncepcí umění jako nálady. Tato teorie ale neobjasňuje vztah umění ke každodennímu životu a jeho nepostradatelnost. Za přesnější tak považuje koncepci opačnou, podle níž se do umění vcítujeme, přenášíme do něj city, proto o ní mluví jako o teorii vcítění. I v této vlastní koncepci ale nachází nedostatky – neurčuje rozdíl mezi estetickou reakcí a běžným vnímáním, navíc ani jedna z těchto teorií nevysvětluje vztah prožitku s vnímanými objekty. Psychologové se pak domnívají, že existují city smíšené z reálných a uměleckých citů, a že emoce postihují vůbec celý organismus. Každé umělecké dílo v sobě nese protiklady a vyvolává protichůdné city. Vygotskij tak přichází s pojmem „katarze“, který si sám definuje jako složitou přeměnu citů, při níž se nepříjemné afekty mění v opačné. Estetická reakce je tudíž katarzí, na níž je založeno veškeré umění.⁷⁷

Vygotskij nepřehlíží ani biologickou stránku umění, když tvrdí, že umění je potřebné k vybití nervové energie, čímž se nastoluje rovnováha mezi organismem a prostředím. Uznává ale,

⁷³ SOUKUPOVÁ, Nad'a. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 28-29.

⁷⁴ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. 1981, s. 13-17.

⁷⁵ Tamtéž, s. 22-29.

⁷⁶ Tamtéž, s. 70-85.

⁷⁷ Tamtéž, s. 195-214.

že skutečnost je složitější, protože umění je nejen vybitím, ale i popudem k dalším činům. Umění je navíc zpožděnou reakcí, projev nepřichází bezprostředně po účinku.⁷⁸

Lev Semjonovič Vygotskij v závěru uvažuje nad významem umění v budoucím čase, ale sám ví, že budoucnost se nedá předvídat ani v životě, ani v umění, a s jistotou může říci jen to, že umění bude určované budoucím řádem světa.⁷⁹

2.2. Vyšší psychické funkce, kulturněhistorická teorie

Vygotskij značnou část života věnoval vyšším psychickým funkcím, jejichž problematiku objasňuje v knize *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Tato publikace byla napsána v letech 1930-1931, avšak jako většina jeho knih byla vydána až o mnoho let později, v roce 1960. V. V. Ivanov soudí, že právě zásluhou této monografie se Vygotskij stal nejvýznamnějším sovětským psychologem,⁸⁰ jelikož se jedná o první pokus nahlížet na psychiku člověka s přihlédnutím na historický přístup v SSSR.⁸¹ Vygotského spolupracovníci v předmluvě knihy upozorňují na skutečnost, že myšlenky, zachycené v této knize, přesahují do té doby provedené výzkumy, pro jejich podložení tedy Vygotskij neměl dostatečné možnosti.⁸²

Vygotskij byl první, kdo se historií vyšších psychických funkcí zabývá, do té doby, pokud vůbec, zkoumali ho jen z přírodní stránky, historickou opomíjeli. V dětské psychologii prý byly kulturní a organický vývoj chápány jako jevy stejného druhu. Proto má Vygotskij dostupné materiály z dětské psychologie jen z nejranějšího věku, kdy se formují elementární funkce, díky nimž však ví, že v raném dětství vznikají základy používání nástrojů a lidské řeči, což pokládá za zdroj kulturní formy chování. Kojenecký věk se proto jeví zdrojem kulturního vývoje. Pod pojmem „vyšší psychické funkce“ si dle Vygotského máme představit osvojení jazyka, písma, počítání, kreslení, volní pozornost a vytváření pojmů.⁸³

Vygotskij říká, že člověk se od zvířat liší rozšiřováním svých aktivit díky používání nástrojů. V rozvoji dítěte se pak používání nástrojů jeví nejdůležitějším momentem. Vygotskij upozorňuje na skutečnosti, že přípravný stupeň používání nástrojů se projevuje již u šestiměsíčního batolete, a v 10-12 měsících dítě zvládá řešit za pomoci nejjednodušších nástrojů tytéž úkoly, jaké dokáže vyřešit šimpanz. Je tedy pozoruhodné, že dítě při prvním

⁷⁸ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. 1981, s. 245-254.

⁷⁹ Tamtéž, s. 261-262.

⁸⁰ Tamtéž, s. 431.

⁸¹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 5.

⁸² Tamtéž, s. 10.

⁸³ Tamtéž, s. 15-28.

použití nástroje neumí ani chodit. Aktivity dítěte jsou pak určovány jak stupněm jeho organického vývoje, tak stupněm jeho ovládnání nástrojů.⁸⁴

Pro vývoj vyšších forem chování je nutný určitý stupeň biologické zralosti, Vygotskij se proto krátce zastavuje nad rozdílem vývoje u defektního dítěte. Vývoj dítěte spočívá ve společném vývoji kulturních a biologických procesů, k čemuž u defektních dětí nedochází, jelikož defekt naruší běžné vrůstání dítěte do kultury. Pro zpřístupnění vyšších psychických funkcí je proto zapotřebí různých oklik kulturního vývoje, například Braillovo písmo pro nevidomé. Dalším pojmem je dětská primitivnost, kdy za primitiva je označeno to dítě, které neprošlo kulturním vývojem, nebo je na nižším stupni vývoje. Vygotskij klade zřetel na odlišování primitivnosti od mentální retardace, přestože se navenek mohou projevat stejně. Primitivní dítě se však může za určitých podmínek dostat na úroveň kulturního člověka, avšak retardované dítě je omezeno vývojem mozku, a nemůže tak plně procházet kulturním vývojem, který je možný jen za pomoci oklik. Vygotskij navíc přichází s názorem, že každé dítě v některém stupni vývoje vykazuje syndrom primitivnosti.⁸⁵

Po objasnění samotného pojmu vyšších psychických funkcí Vygotskij nejprve hledá novou vhodnou metodu, protože prý každý nový přístup potřebuje také vlastní způsob výzkumu, odpovídající zkoumanému předmětu. Téměř všechny metody jsou založeny na schématu stimul – reakce, jelikož ve výzkumech jde vždy o studování reakcí, vyvolané nějakým podnětem, uměle vyvolaným jevem. Do dané doby prý nebyly rozdílné metody pro nižší, elementární a vyšší, složité funkce. Psychologové se domnívali, že metoda experimentu je možná pouze v podobě sebezpozorování, proto v dětské psychologii experiment dlouhou dobu chyběl. Vygotskij nyní experimenty dělí na tři druhy, kdy část vzniká na základě zoopsychologie, část podle experimentů s dospělými, a poslední vycházejí z náhodných pozorování v dětské psychologii. Kulturní vývoj se vynechává. Pro experimenty v dětské psychologii, vycházející z psychologie zvířat, je charakteristické, že probíhají bez použití řeči, na dítě je tak nahlíženo jako na přírodního, a ne na sociálního jedince. Brzy se prokázalo, že procesy myšlení vznikají nezávisle na vnějším stimulu. Chápání podnětu je proto rozšířeno i na vyvolané změny, kam spadá i jazyk a řeč experimentátora. Řeč však byla kladena do stejné roviny s ostatními sensorickými stimuly, nenahlíží se na ni jako na instrukci. Schéma stimul – reakce je proto nedostačující, nelze na něm zakládat metodu pro výzkum lidského chování, protože vývoj není

⁸⁴ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 35-36.

⁸⁵ Tamtéž, s. 37-41.

jen vyšší formou vztahů mezi reakcemi a stimuly zvířat, ve kterém není zahrnut proces historického vývoje lidstva.⁸⁶

Vygotskij existenci vyšších psychických funkcí objasňuje na příkladech jevů nazvaných rudimentální psychické funkce, pro svou nepodstatnou roli v chování jedince. Dokazují však vývoj psychických funkcí, jelikož propojují psychologie primitivního a vyššího člověka. Rudimentální a vyšší funkce jsou pak opačnými konci v soustavě chování. Jako první příklad Vygotskij uvádí tzv. situaci Buridanova osla, jejíž princip je v tom, že osel pojde hladem, ačkoliv se nachází mezi dvěma otýpkami sena, protože motivy na něj působící stojí proti sobě a jsou si rovnocenné. Pavlov podobnými pokusy vyzkoumal, že u psů protikladně působící nervové procesy vedou ke zhroucení, podráždění, nebo neurózám. Příklad na člověku Vygotskij nalézá v literatuře, kdy řešením jsou vedlejší pomocné stimuly, jako je například los, sen atd. V tom je spatřována vědomá sebekontrola vlastního chování. Jako další příklad Vygotskij uvádí vázání uzlíku pro zapamatování. Je zde uměle zaveden pomocný prostředek, tentokrát jako nástroj paměti. Příkladem rudimentální operace je prý také počítání na prstech, značící formu kulturní aritmetiky. Ani jeden příklad nepracuje se zjevnými stimuly, ale s přeměněnou psychologickou situací samotným člověkem. Spolu s danými stimuly se tedy objevují i podněty vytvořené, které nazýváme znaky.⁸⁷

Pro člověka a vyšší živočichy je společná signalizace, od zvířete se pak člověk odlišuje signifikací, tedy tvořením a používáním znaků. Pro člověka je typická aktivní změna přírody, k čemuž je potřeba i změna vlastního chování, tím vzniká nový princip chování, princip signifikace. V tomto novém typu chování má hlavní úlohu řeč, což je v podstatě soustava uměle vytvořených stimulů. Vygotskij upozorňuje, že k chápání řeči je nutné její aktivní používání. Používání znaků přirovnává k používání nástrojů, pro jejich zprostředkující funkci, avšak nástroj slouží vně člověka, zatímco znak působí na chování, tedy dovnitř.⁸⁸

Za nejlepší možnou variantu zkoumání vyšších psychických funkcí považuje Vygotskij experimentálně genetickou metodu, která vyšší formy chování představuje jako procesy, vysvětluje je v pohybu, ne jako věci, jedná se o obohacení obsahu o genetické souvislosti.

⁸⁶ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 42-54.

⁸⁷ Tamtéž, s. 54-70.

⁸⁸ Tamtéž, s. 71-78.

Dynamická analýza si dává za úkol zachytit, kdy reakce vzniká, a tím se objektivně zachytí celý proces.⁸⁹

Vygotskij se odvolává na další pokus, kdy do zkoumané situace byly přidány nové prostředky. Zkoumaným subjektem bylo dítě (2,5 let), které mělo v reakci na podněty reagovat zvedáním rukou, když si nebylo jisté odpovědí, ptalo se psychologa nebo vzpomínalo nebo zkoušelo pokusné reakce, očekávajíc od psychologa potvrzení. U téhož dítěte pak do pokusu byly přidány další stimuly, které měly připomenout danou reakci. Prvnímu případu pak odpovídá vytvoření souvislosti přímo mezi stimulem a reakcí, druhá reakce je pak zprostředkovaná, kdy dítě musí spojitost najít pomocí vnějšího stimulu. Následně Vygotskij přichází s myšlenkou celostního neboli strukturálního přístupu k psychickým procesům. Význam celku pokládá za základ celé psychologie. V této nové struktuře je významným rysem přítomnost jak stimulů – objektů, tak i stimulů – prostředků, a proces se vytváří za pomoci přidávání známých umělých stimulů do dané situace. Vygotskij se opět odkazuje na experimenty, kdy si dítě má něco zapamatovat, srovnat nebo zvolit. Pokud úkoly převyšovaly jeho možnosti, využilo původně neutrální materiál, z něhož se tak stává znak zapojující se do procesu. Tento experiment Vygotskij přirovnává ke Köhlerovým pokusům s opicemi, které jakmile jednou pochopily, že tyč se dá použít jako nástroj, vše tyči podobné využívaly stejně.⁹⁰

Vygotskij se nespokojuje s dosavadním poznáním vývoje chování. Tvrdí, že je v něm obsažen pouze biologický vývoj, chybí v něm tedy formy psychického vývoje, odlišující člověka od zvířete, což je používání umělých prostředků, zvláště pak znaků, tím přidává do vývoje chování další stupeň, který nazývá vůlí. Vůle nic nevytváří, pouze přeměňuje, a není podřízena biologickým zákonům. Jedná se o kulturní vývoj, který dosud psychologie opomíjela. Za jeden z prostředků kulturního vývoje dítěte pak uvádí nápodobu, která je však závislá na vlastních možnostech vývoje. Je proto možná jen tehdy, je-li doprovázena chápáním.⁹¹

Vygotskij se dále zamýšlí nad genezí vyšších psychických funkcí. Předkládá rozčlenění vývoje chování na tři stupně, které však následně rozšiřuje. Prvním je instinkt (vrozené dědičné způsoby chování), druhým jsou drezúry pro zvířata, návyky pro člověka (podmíněné reflexy, podmíněné reakce získané osobní zkušeností), a posledním je intelekt, kam spadá řešení nových úloh. Dětský kulturní vývoj vždy musí projít třemi stupni, které Vygotskij popisuje pomocí

⁸⁹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 80-91.

⁹⁰ Tamtéž, s. 93-100.

⁹¹ Tamtéž, s. 104-111.

příkladu na ukazovacím gestu. Toto gesto prý nejprve není nic víc než uchopovací pohyb, kdy dítě na dálku není schopno předmět uchopit. Když pak matka dítěti předmět podá, pohyb dítěte se stává smysluplným, jeho gesto se stalo gestem pro okolí. Až později nedokončený uchopovací pohyb dítě začne chápat jako ukazování, gestem tak bylo dříve pro druhé než pro samotné dítě. Podobně pak každá vyšší funkce musí procházet vnějším stádiem, poté až se stává funkcí psychologickou.⁹²

Dle Vygotského nelze všechny změny nazvat vývojem, lze o něm mluvit pouze když si organismus osvojí formy chování z vnějšku a tento vnější materiál přepracuje do vlastního organismu. Vygotskij mluví jen o dědičné a získané zkušenosti v chování dítěte, mezi nimiž je dialektický vztah. Jako příklad uvádí rozdíl mezi pocitem hladu u člověka a u zvířete, zatímco pro zvíře se jedná o přirozený reflex, a pro uspokojení následuje řada reakcí, u člověka nastává řada podmíněných změn, přestože obě reakce vyvolal jeden a týž instinkt. Dialektický vztah zde znamená na jedné straně negaci předcházejícího stádia, ale na druhé straně jeho zachování ve skryté podobě.⁹³

Čtvrté stadium vývoje chování Vygotskij předkládá na příkladu zapamatování za pomoci znaků. V experimentu měly děti reagovat na různé podněty přiřazenými pohyby, s použitím známých vnějších prostředků. Vypožorovali, že dítě neznajíc svých možností, úkol nikdy nevzdává, na rozdíl od dospělého. V 90 % došlo k chybám, jedná se o primitivní stadium vývoje reakcí, které je pro všechny děti společné, na složité úkoly reaguje příliš jednoduchými prostředky. Následně experimentátoři přidávají další stimuly, s jejichž pomocí si dítě vytvoří pravidlo pro řešení úkolu. Když ale badatelé přidané stimuly pozmění, reakce dítěte nejsou správné, protože vnitřní souvislosti chápe zvnějšku, neumí si stimuly správně spojit. Další příklad se týká holčičky, která vypožorovala, že když jí matka úkol několikrát zopakuje, spíše se jí podaří ho splnit, žádá proto sama o zopakování. Dle Vygotského se zde jedná o stadium naivní psychologie, kterou přirovnává k naivní fyzice, kdy například opice, které pochopitelně neznají fyzikální zákony, snaží se postavit bednu na hranu strany. Naivní zkušenost je založena na různých psychologických operacích, díky kterým se dítě učí pamatovat si, po pochopení toho, v čem spočívá zapamatování, dítě přechází do fáze, kdy samo vytváří známé operace, využívá již známých souvislostí, nachází se tak ve stadiu používání vnějších znaků. Při opakování se zkracuje doba reakce, vnější reakce se mění ve vnitřní, jedná

⁹² VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 112-121.

⁹³ Tamtéž, s. 124-127.

se o tzv. vrůstání, které může nastat třemi typy. Prvním druhem je podle Vygotského vrůstání typu švu, které přirovnává ke srůstání sešité živé tkáně. Druhé je celkové vrůstání, kdy si dítě osvojuje celou řadu stimulů, které si přenáší dovnitř. Při posledním typu si dítě osvojuje celou strukturu procesu, kterou následně využívá jako vnitřní operaci.⁹⁴

Vyšší psychické funkce podle Vygotského vznikají z vyšších forem činnosti. Vývoj vyšších psychických funkcí je spjat s vytvářením celých psychických systémů, čímž jsou nahrazeny nižší funkce. Rozpad vyšších psychických funkcí dle Vygotského souvisí s jejich lokalizací. Lokalizací rozumí strukturní a funkční jednotky v činnosti mozku. Vygotskij pak shledává rozdíl mezi poruchami centra u dospělých a u dětí. Říká, že například u dospělého člověka trpícího agnosií, především poruchou rozeznávání předmětů, nedochází k porušení pojmů o předmětech, vyšší centrum tak je zasaženo méně než nižší. U dětí je to opačné, vrozená agnosie se nerozpoznávala, protože přestože má senzomotorické předpoklady k vývoji řeči, řeč se u něj nevyvíjí, a dítě je označeno za idiota. Vygotskij tvrdí, že lokalizace vyšších psychických funkcí musí být chápána z hlediska historického vývoje, protože jednotlivé části mozku se utváří během vývoje. Rozdíl lidského mozku od zvířecího spatřuje v novém lokalizačním principu, díky němuž je mozek orgánem vědomí.⁹⁵

K otázce evoluce a chování zvířat a člověka se Vygotskij vyjadřuje tak, že psychologie se dosud zakládala na Darwinově evoluční teorii, jejíž základem je vývoj. Darwin jako první přišel s myšlenkou účelnosti instinktů. Tato teorie vychází ze základu, že chování se nevyvíjí samostatně jako uzavřený systém, ale je ovlivněno stavbou organismu zvířat a funkcemi orgánů. Mají pak existovat dvě možnosti, jak se zvířata přizpůsobují prostředí. První způsob je dědičnými změnami, při nichž se mění organizace a samo chování zvířat. Druhý typ je nezděděné přizpůsobování, které je rychlejší, a spadá pod něj funkční změna stavby zvířat a změny chování zvířat beze změny stavby. Přizpůsobování je tedy biologickým významem chování. Pro Vygotského je dále nemožné tvrdit, že zvířata nemají psychiku, protože poté by nebylo možné evolučně objasnit vývoj psychiky u člověka. Na existenci zvířecí psychiky dle něj upozorňuje i skutečnost, že psychické jevy vznikly z dráždivosti, která je základem živých buněk. Navíc je psychika funkcí mozku, psychické jevy nejsou samostatné, nelze je chápat odděleně od materiálního vývoje orgánů a procesů. Vygotskij dále uvažuje, zda mají zvířata rozum. Pravdou je, že psychika není dostupná bezprostřednímu pozorování, proto

⁹⁴ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 127-133.

⁹⁵ Tamtéž, s. 207-220.

ji nelze dokázat u zvířat. Zdrojem však nemusí být pouze pozorování, lze zkoumat následky, projevy, souvislosti. Stejně jako vědomí nemá samostatné bytí, myšlení je jen funkcí mozku, tak ani psychika neexistuje sama o sobě. Psychika je spjata s rozumem, rozumné chování je spojeno s existencí psychična. Evoluce mozku probíhala podobně jako evoluce dalších částí těla.⁹⁶

Vygotskij říká, že nelze přehlížet rozdíl mezi rozumným chováním člověka a nerozumným chováním zvířete. Připomíná Köhlerovy a Yerkesovy experimenty s lidoopy, kde odhalili počátky rozumné činnosti. Köhlerův experiment spočíval v tom, že šimpanz měl dosáhnout cíle buď oklikou, nebo odstraněním překážky, nebo použitím nástroje, případně kombinovat více jmenovaných podmínek. Výzkumy potvrdily, že šimpanz je schopen používat nástroje, když si pomocí tyče podal banán, případně nejprve delší tyč, nebo stavěl bedny na sebe. Tyto pokusy potvrdily evoluční teorii vývoje vyššího chování člověka a začátky intelektu u živočichů. Na používání nástrojů u lidoopů a lidí však nelze nahlížet stejně, u zvířat mají nástroje jen nepatrnou úlohu, což vyplynulo z pozorování, kdy při skutečných bojích opice tyč odhazují. Köhler u šimpanzů zpozoroval také počátky řeči, která však není lidské podobná, protože označuje jen emocionální výrazy. Neschopnost řeči je podle něj způsobena jen nedostatečným inteligentem, protože řečový aparát mají vyvinutý, gesta a mimiku navzájem chápou, protože souvisí s právě provozovanou činností. Yerkes ale říká, že orangutani umí myslet pomocí pojmů, ale tato schopnost je na úrovni tříletého dítěte. Francouzští vědci přišli s názorem, že chování opic s použitím nástrojů je podobné chování člověka s poruchou nebo ztrátou řeči. Chování opic je ovlivněno momentální zrakovou situací. Obě skupiny nejsou schopny si představit cíl, nezvládají kombinované situace s použitím oklik. Dle Köhlera u opic nedochází ke kulturnímu vývoji. Avšak Vygotskij říká, že absence řeči není důvod, proč lidoopi neprochází kulturním vývojem, protože řeč je její součástí. Rozdíl pak nachází v přizpůsobení, v lidské práci.⁹⁷

Vygotskij připomíná Pavlovovo rozdělení chování zvířat na stupeň instinktů, vrozeného chování a stupeň návyků, podmíněných reflexů. Dalším stupněm je pak intelekt, kam spadá používání nástrojů. Mezi všemi těmito stupni působí dialektický vztah. Mezi návykem a intelektem pak panuje zvláštní vztah, kdy k určité intelektuální operaci je potřeba předem vytvořeného a zapamatovaného návyku, avšak to přímo nezaručuje, že daná intelektuální

⁹⁶ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 223-232.

⁹⁷ Tamtéž, s. 234-240.

operace vznikne. Vygotskij říká, že tyto tři stádia vývoje chování odpovídají základnímu vývoji mozku. S odvoláním na Edingera dále tvrdí, že mozek obratlovců je složen ze starší a novější části, a že celý mechanismus je u těchto živočichů stejný, jen u člověka jsou na prvotním mozku nabaleny další části. Primitivnější funkce pak vždy s přechodem do vyššího systému ztrácí svou samostatnost, proto, říká Vygotskij, například u žáby funguje mícha lépe než u člověka. Stejně tak prý vlivem ztráty samostatnosti nižších mozkových center je novorozeně méně zralé než mládě nižších živočichů, například kuře, které po narození chodí a klove zrní. Další charakteristikou je pro Vygotského skutečnost, že nižší centra jsou schopna se osamostatnit, když například vlivem šoku, onemocnění nebo poranění jsou vyšší centra slabá. Poslední složku ve vývoji mozku odpovídající vývoji chování nazývá Vygotskij samostatností vyšších mozkových syntéz, kdy prý při vzniku nové, složitější formy z několika jednoduchých forem vzniká také samostatná syntéza s vlastní strukturou a funkcemi.⁹⁸

Vygotskij se domnívá, že mezi organismem člověka a opice je rozdíl především v mozku. Opice prý nelze pokládat za přímého předchůdce lidí, jsou ve vývojové linii jakousi odbočkou se společným předkem. Vývoj v člověka je pak podle Engelse zapříčiněn prací, díky které došlo ke změně způsobu života a funkcí rukou. Díky práci pak prý došlo i k vývoji řeči. Poslední rozdíl pak Vygotskij spatřuje v ovládnutí přírody člověkem. Historická evoluce psychiky nezáleží jen na evoluci biologické. Primitivní člověk se chováním a myšlením od kulturního neodlišuje velikostí mozku. Odlišují se hlavně chováním s využitím pomocných prostředků, které zlepšují paměť, myšlení a pozornost. Když si člověk vytváří pomocné prostředky, mění tím i své psychologické přizpůsobování, které se stává zprostředkovaným. Člověk postupně za pomoci vyšších psychických funkcí ovládá celé své chování. Historická evoluce tedy probíhá v sociálním prostředí, vně člověka. Vyšší psychické funkce tak vznikají nejprve jako sociálně psychologické přizpůsobení, později se stávají individuálním přizpůsobením člověka. V procesu historického vývoje se pak mění mezifunkční spoje, starší zanikají a nahrazují je systémové funkce. Lidský mozek se v průběhu zásadně nezměnil, zákonitosti jeho činnosti jsou v podstatě neměnné, vyvíjí se pouze způsoby chování a vytváří se nové syntézy.⁹⁹

⁹⁸ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 241-245.

⁹⁹ Tamtéž, s. 236-253.

2.3. Myšlení a řeč

Problému myšlení a řeči Lev Semjonovič Vygotskij věnoval celou stejnojmennou monografii, která je jeho posledním dílem, poslední kapitoly byl dokonce nucen diktovat ke stenografickému zápisu¹⁰⁰, vydána byla po několika měsících od smrti autora.¹⁰¹

Základní problém myšlení a řeči Vygotskij spatřuje ve vztahu myšlenky a slova, pro jehož zkoumání si vybírá analýzu, která celek rozděluje na jednotky, a ne na elementy. Tyto jednotky musí obsahovat všechny hlavní vlastnosti celku, na rozdíl od elementů. Takovouto jednotkou pro verbální myšlení je význam slova. Vygotskij vysvětluje psychologickou podstatu významu slova, kdy slovo je zobecněním, označujícím celou skupinu předmětů. Zobecnění je pak slovní akt myšlení, ve kterém se skutečnost jeví v zobecněném odrazu, tedy kvalitativně jinak, než je tomu v počítčích a vjemech. Jelikož je význam jednotkou verbálního myšlení, je důležitý pro řeč i myšlení zároveň. Pro dorozumívání pak je nutné zobecnění, když pro sdělování obsahu vědomí musíme obsah sdělení vztáhnout k určité skupině jevů. Jako pozoruhodný fakt Vygotskij uvádí, že dětem není možné sdělit pocit zimy, jelikož jim chybí určité zobecnění. Význam slova je proto jednotkou také zobecnění a komunikace.¹⁰²

J. Piaget

Vygotskij polemizuje s názory Piageta. Říká, že Piaget s pomocí klinické metody zkoumání řeči a myšlení u dětí pozoroval specifičnosti jejich logiky. Piaget na dětské myšlení pohlíží jako na kvalitativní problém, s pozorností na to, co dítě má a umí. Klinickou metodu sám Piaget zavedl, a díky ní lze jeho zkoumání spojit do klinických obrazů dětského myšlení. S příchodem nové metody ale vyvstaly také nové problémy, například otázka logiky a gramatiky v řeči dětí nebo porozumění verbálnímu myšlení. Piaget pokládá egocentrismus myšlení a logiky za základ všech zvláštností myšlení u dětí. Egocentrické myšlení je dle něho přechodný stupeň mezi autistickým a záměrným rozumovým myšlením. Záměrné myšlení je pak uvědomované a rozumné, vyjádřené řečí, autistické je podvědomé, utváří si zdánlivou skutečnost, slouží k uspokojení přání a projevuje se spíše než řečí obrazně. Rozumové myšlení má povahu sociální, zatímco autistické individuální, egocentrické je takové myšlení, které se pokouší přizpůsobit skutečnosti, ale je nesdělitelné a slouží k uspokojování přání. Autistické myšlení je prvotní formou, ze kterého vyrůstá rozumové myšlení, za pomoci sociálního prostředí.

¹⁰⁰ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2004, s. 14.

¹⁰¹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 343.

¹⁰² VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 39-45.

Základ egocentrické řeči je dle Piageta v asociálnosti dítěte a v určitém charakteru jeho praktického jednání. Ve věku 7-8 let se podle něj vytváří logické uvažování a dítě se učí verbálnímu myšlení. V abstraktním usuzování prý ale egocentrismus zůstává i nadále.¹⁰³

Piagetův názor, že autistické myšlení je prvním vývojovým stupněm rozumu dítěte, Vygotskij vyvrací. Biologický psycholog Bleuler pak označení autistické myšlení nahradil za termín iracionální myšlení, protože autistické navozovalo nesprávné asociace. Vygotskij se spolu s Bleulerem domnívá, že je třeba věnovat pozornost skutečnému průběhu vývoje myšlení v průběhu biologické evoluce, z čehož má vzejít důkaz, že prvotní formou je aktivní praktické myšlení zaměřující se na reálnost a pomoci přizpůsobovat se novým situacím. Ireálná funkce pak má podle něho probíhat současně s reálným myšlením. Egocentrické myšlení není uvědomované, u dítěte v myšlení převládá logika činnosti, logika myšlení zatím neexistuje. Vygotskij na základě výzkumů tvrdí, že dětské autistické myšlení je spjato se skutečností, pracuje s tím, co je kolem dítěte.¹⁰⁴

Z Piagetova výzkumu týkajícího se funkcí řeči u dětí vyplynulo, že všechny hovory dětí lze rozdělit na egocentrickou nebo socializovanou řeč. Pod pojmem egocentrická řeč pak rozumí tu, která se týká mluvení dítěte o sobě, nikoho neoslovuje, vede monolog, nečeká odpověď. V socializované řeči jde naopak o sdělování myšlenek druhým, prosby, rozkazy nebo kladení otázek. V egocentrické řeči Piaget shledává důkaz egocentrismu myšlení. Výzkumy prokázaly, že do 6-7 let je egocentrická více než polovina rozmluv. Dále ale přiznává, že egocentrické myšlení se projevuje i v socializované řeči dítěte. Egocentrická řeč pomáhá dítěti rozdělovat myšlenky nebo vlastní činnosti. Koeficient egocentrického myšlení je tak větší než koeficient egocentrické řeči. Řeč dítěte se skládá ze dvou různých verzí, jednak z gest, mimiky, pohybů apod., a jednak z řeči složené ze slov. Egocentrická řeč zviditelňuje egocentrický charakter myšlení dítěte, jímž je zpočátku fantastická představivost. Egocentrická řeč je řečí bez objektivního užitku, slouží k vlastnímu uspokojení. Pohled na vývoj a funkce egocentrické řeči Vygostkého a jeho spolupracovníků se od Piagetova liší. Při svých pokusech došli k odlišnému závěru, kdy u dítěte, při ztížených podmínkách, například při nedostatku pastelek, papíru apod. při kreslení, se skoro dvojnásobně zvýšil koeficient egocentrické řeči. Dítě si tak verbálně promýšlelo situaci, snažilo se nalézt řešení a naplánovat další postup. U starších dětí v obdobné situaci pak výzkumníci podle otázek na odmlky při činnosti došli k tomu, že docházelo ke stejné

¹⁰³ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 49-57.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 58-62.

myšlenkové operaci, jen ve vnitřní, nezvukové řeči. Egocentrická řeč ale není jen doprovodem dětské činnosti, je přímo spojena s myšlením, což Vygotskij dokládá na příkladu, kdy se dítěti při kreslení zlomila tužka, nemohlo tak dokončit svůj původní záměr, a spolu s egocentrickými promluvami hledá jiné východisko, uvědomuje si vzniklou situaci.¹⁰⁵

Piaget se domníval, že egocentrická řeč se školním věkem vymizí, Vygotskij však přichází s hypotézou, že egocentrická řeč je i u dospělého člověka, což dokládá na experimentu, kdy má dospělý jedinec nahlas popisovat určitou myšlenkovou úlohu. Vygotskij dále vyvrací Piagetovo tvrzení, že egocentrická řeč je spojena s egocentrickým charakterem myšlení, protože tato řeč může plnit funkci také realistického myšlení. Piaget si také myslel, že sociální řeč následuje po řeči egocentrické, avšak pro Vygotského je prvotní funkcí řeči působení na druhé, tedy funkce sociální, nelze ji však nazývat socializovanou. Až později se mění na egocentrickou a komunikativní funkci, kterou Piaget pojmenoval socializovanou. Podle Vygotského totiž egocentrická řeč vzniká na základě sociálního styku. Piaget prokázal, že egocentrická řeč je vnitřní řečí podle její psychologické funkce, ale vnitřní řečí z fyziologického základu. Egocentrická řeč je přechodem mezi vnější a vnitřní řečí. Řeč je tedy nejprve sociální, poté egocentrická a nakonec vnitřní. Pojetí egocentrické řeči se u nich tedy liší, pro Piageta je to mezistupeň od autismu k logice, od individuální řeči k sociální, zatímco u Vygotského se jedná o přechod od vnější k vnitřní řeči, od sociální k individuální, k autistickému verbálnímu myšlení.¹⁰⁶

Piaget ve svém dualistickém pojetí dokonce tvrdí, že dětský rozum se nachází ve dvou stavech, dítě pak žije ve dvou realitách, kdy jedna vzniká z vlastního myšlení a druhá z logického myšlení způsobeného okolím dítěte. Piagetova koncepce je velmi ovlivněna pozicí socializace, považuje ji za jediného původce vývoje myšlení dítěte. Socializace pak znamená, že myšlení dítěte je ovlivněno myšlením okolí, samotné dítě by prý nikdy nedošlo k logickému myšlení.¹⁰⁷

Vygotskij považuje za mylné Piagetovy soudy, že děti do 7 let mluví více egocentricky, jelikož jeho výzkumy probíhaly v mateřské školce, kde děti při hře používají monology jako doprovod hry. Jeho závěry proto nelze považovat za všeobecně platné. V domácím prostředí je pak socializovaná řeč dítěte nevyhnutelná, nutná pro uspokojení potřeb.¹⁰⁸

¹⁰⁵ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 62-68,

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 68-73.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 80-82.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 87.

W. Stern

Stern k vývoji myšlení a řeči přistupuje čistě intelektualisticky, své řešení považuje za personalisticko-genetické. Stern rozděluje řeč na tři tendence: expresivní, sociální a intencionální, kterou nenalzáme u zvířat, intence označuje pozornost na nějaký smysl. Podle Sterna si dítě ve dvou letech začíná uvědomovat smysl symbolů, což ale Vygotskij vyvrací, dítě si význam znaku uvědomuje později. Sternova koncepce nebere ohledy na genetické předpoklady. Intencionální funkce řeči je podle Sterna vrozená, vzniká sama od sebe, a díky ní má dítě poznávat význam jazyka. Sternovi je dále vytýkáno, že nedává do spojitosti vývoj řeči s vývojem myšlení. Ještě před intencí dětská řeč poukazuje na objekt, což by mělo vyvracet původní tvrzení, že intence je vrozená. Zaměřenost na předmět dokládá tím, že slovo „máma“ pro dítě neoznačuje jen osobu, ale nějakou celou větu, např. „Mámo, pojd' sem“. Personalismus pak pro Sterna znamená, že osobnost je psychofyzicky neutrální jedinec. Personalistická koncepce řeči pak vyvozuje vznik a funkce řeči z celistvosti osobnosti.¹⁰⁹

Myšlení a řeč

Spojitosť mezi myšlením a řečí je podle Vygotského proměnná, vyvíjejí se nerovnoměrně, mají také rozličný genetický základ, což prokázaly výzkumy Köhlera na lidoopech. Prokázal, že u zvířat se myšlení objevuje i bez vývoje řeči, tuto fázi myšlení nazývá předřečovou. Absence řeči a představ je pak prý příčinnou toho, že opice se nemůže kulturně vyvíjet. Bühler se naopak domnívá, že jednání šimpanze je na řeči nezávislé, a stejně tak u člověka technické myšlení není řečí tolik ovlivněno, jako jeho jiné formy. Köhler u šimpanzů objevil zárodky řeči, která je ale na myšlení nezávislá, vyjadřuje pouze emoce, neoznačuje nic objektivního. Vpozoroval různé druhy komunikace u šimpanzů, jako jsou emocionálně výrazové pohyby, výrazové pohyby sociálních emocí. Tyto gesta pak vzájemně chápou, jelikož jsou vždy spojena s probíhající činností. Ani při kreslení se u opic neprojevovalo používání znaků. Yerkes dále upozoroval, že u mladých lidoopů často k hlasovým reakcím dochází, avšak o řeči se mluvit nedá, protože neumí napodobovat hlásky. Nemožnost naučit se řeči Yerkes přičítal absenci sluchového napodobování, což Vygotskij vylučuje s odkazem na hluchoněmé a jejich zrakovou řeč. Learnedová u šimpanzů objevila 32 prvků řeči, typické pro určité situace, mající emocionální význam.¹¹⁰

¹⁰⁹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 89-95.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 96-104.

Ve vývoji člověka je vztah myšlení a řeči složitější, přesto se i zde ukazuje, že jejich genetické kořeny nejsou totožné. Vygotskij ale zjistil, že dítě prochází předřečovým stádiem, odpovídajícím činnosti opic, Bühler pak toto období, trvající od 10-12 měsíců věku dítěte, nazval „šimpazovitým“ věkem. Projevuje se zde nezávislost rozumové reakce na řeči. Do těchto předintelektuálních základů řeči spadá dětský křik, žvatlání, i první slova, která nesouvisí s vývojem myšlení. K rozvoji komunikačních prostředků pak napomáhá sociální kontakt. Ve věku asi dvou let se pak vývoj myšlení a řeči protíná, myšlení získává charakter řeči a řeč se jeví intelektuální. V tomto období dítě aktivně rozšiřuje svou slovní zásobu otázkami. Vnitřní řeč je dle Vygotského nutná pro vývoj myšlení. Myšlení a řeč nelze pokládat za totéž, shoduje se jen určitá část, nazývaná verbální myšlení, do kterého spadá praktický intelekt.¹¹¹

Pojmy

Vygotskij v otázce pojmů připomíná Achovu syntetickogenetickou metodu, která pracovala s novými, uměle vytvořenými slovy, proto vylučovala předběžnou zkušenost, a tím se vyloučily rozdíly mezi dítětem a dospělou osobou. Rimat pak tuto metodu upravil a výzkumem došel k závěru, že k vytváření pojmů dochází až v přechodném věku, tedy kolem 12 let. Ach dokázal, že proces vytváření pojmů je produktivní, vznikající při řešení úkolů. Tento proces vzniká na základě determinující tendence, která ovlivňuje naše představy a jednání, je založen na představě cíle, na který se jednání zaměřuje. Učit se slova prý nevede k vytváření pojmů, je potřeba úkolu, který lze řešit jen pomocí vytváření pojmů. Achovo pojetí je ale nedostatečné, protože i on sám ukázal, že i mladší dítě si dokáže cíl představit stejně jako dospělý. D. Uznadze pak říká, že i slova, která ještě nejsou na takovém stupni, aby byla označena za pojmy, jejich funkci přebírají, a jsou tak prostředkem komunikace. Je proto nutné zkoumat formy myšlení, na které je potřeba nahlížet jako na funkční ekvivalenty myšlení v pojmech, které se u dospívajícího a dospělého liší. Pro objasnění účelného jednání je tedy cíl nedostatečný. Kromě cíle je potřeba objasnit používání nástrojů a dalších prostředků, s jejichž pomocí činnost probíhá. Z výzkumů Vygotskij ví, že vyšší psychické funkce jsou zprostředkované procesy, probíhající za použití znaku. Znakem je slovo, s jehož pomocí se vytváří pojem, kterého je poté symbolem.¹¹²

¹¹¹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 105-110.

¹¹² Tamtéž, s. 119-123.

Otázkou pro Vygotského zůstává proces tvorby pojmů v jeho vývoji. Výzkum byl třeba provádět funkční metodikou dvojité stimulace, kdy jedny stimuly mají funkci objektu a druhé znaků, díky nimž se proces tvoří. Tento pokus probíhal opačně než výzkumy Acha, zde se nejprve zadal úkol, u zkoumané osoby tak nejprve probíhá proces utvoření pojmu, poté proces přenášení tohoto pojmu na předměty, následně používání pojmu v procesu volné asociace a používání pojmu v definici nově utvořených pojmů. Díky pokusům došli badatelé k závěru, že vývoj procesů, vedoucích k utváření pojmů, začíná v raném dětství, po přechodném věku se pak vyvíjejí intelektuální funkce, tvořící psychologickou podstatu procesu utváření pojmů. Vygotskij se proto pokouší objasnit, proč se proces vytváření pojmů vyskytuje až u dospívajících, tato operace je totiž neredukovatelná na asociace, pozornost, představy, úsudek nebo determinující tendence, jak se domnívali předchozí experimentátoři. Základem této syntézy je použití znaků nebo slov jako prostředku, díky němuž se ovládají psychologické operace při vytváření pojmů. Vytváření pojmů potom není pouze vyvinutější nižší forma, ale je úplně novou činností, při které dochází k přechodu od prvotních intelektuálních procesů k zprostředkovaným operacím s použitím znaků.¹¹³

Vývoj pojmů podle Vygotského probíhá ve třech etapách, každý pak má ještě své určité fáze. První stupeň je již v raném věku dítěte, kdy se u něj vyčleňují řady předmětů bez vnitřních souvislostí. Tyto předměty jsou u dítěte spojeny v jeden obraz, což Vygotskij pojmenovává jako tendenci nedostatečného poznání nahrazovaném objektivní spojitosti subjektivními souvislostmi. Významy dítěte se pak mohou shodovat s významy dospělého, protože se v nich někdy odráží i objektivní souvislosti. Tato fáze se skládá ze tří fází, kdy nejprve dítě řadu nových předmětů pojmenovává na základě pokusů, následně si obraz utváří při přímém vnímání předmětů, v jejich prostorovém a časovém uspořádání, mezi nimiž si hledá subjektivní souvislosti, a nakonec si dítě představitele jednotlivých řad spojí ve svém vnímání v jeden význam.¹¹⁴

Druhou etapu Vygotskij nazývá vytvářením komplexů, při němž se vytváří vztahy mezi konkrétními vjemy, zobecňují se jednotlivé předměty a zkušenost dítěte se celkově uspořádává. Toto zobecnění pak značí seskupení konkrétních předmětů na základě objektivního propojení. Komplexní myšlení se tedy osvobozuje od vlastních dojmů dítěte, je to spojitě a objektivní myšlení, nejedná se ale ještě o myšlení v pojmech. Souvislosti jsou ale spojené s bezprostřední

¹¹³ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 124-130.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 131-132.

zkušeností, neprobíhají za pomoci abstraktně logického myšlení. Pojmy jsou sloučeny jedním typem souvislostí, komplexy mohou spojovat různé náhodné znaky. Tyto komplexy pak dle Vygotského mají pět typů. Prvním je asociativní komplex, vznikající na jakékoli asociální souvislosti se znakem základu komplexu. K tomuto jádru pak dítě přiřazuje předměty na základě podobnosti, barvy, tvaru apod., předměty navzájem nemusí souviset. V druhé fázi dítě hledá souvislost mezi předměty ve vzájemném doplňování podle určitého znaku na principu kolekce. Předměty se pak odlišují tvarem a barvou, komplex je souborem barev a tvarů, neopakují se zde totožné znaky předmětů, jedná se spíše o kontrastní asociaci. Jako příklad Vygotskij uvádí pojem nádobí a jemu odpovídající předměty. Následujícím stádiem je pak řetězový komplex, kdy se dynamicky a dočasně propojují jednotlivé články a přenáší se význam z jednoho na druhý. Předmět tak nevystupuje jako nositel jen jednoho znaku. V tomto komplexu nenacházíme hierarchii, nemá ani žádné centrum, tím se odlišuje od myšlení v pojmech. Za čtvrtý typ se považuje difúzní komplex, kdy sám spojovací znak je neurčitý, předměty jsou pak také spojeny nejasně, Vygotskij uvádí příklad podobnosti trojúhelníků s lichoběžníky, následně se čtverci atd.¹¹⁵

Poslední formou komplexu je pseudopojem, kdy zobecnění je podobno pojmu dospělého člověka, ale svou podstatou pojmem není. Jedná se o řadu předmětů, spojených vnější podobou, ale svou genetickou podstatou, vznikem a vývojem, pojmem nejsou. Pro předškolní dítě jsou pseudopojmy hlavní formou reálného myšlení. Vývoj zobecňování je ovlivněn okolím dítěte, od dospělých přebírá význam slova. Pseudopojmy stojí mezi komplexním myšlením a myšlením v pojmech, a protože se pseudopojmy často s plnohodnotnými pojmy překrývají, přechod od jednoty typu myšlení k druhému probíhá téměř bez povšimnutí. Dítě v podstatě používá pojmy dříve, než jim vůbec rozumí. Vygotskij konstatuje, že dítě na úrovni komplexního myšlení je schopno dorozumívat se s dospělými, protože význam slova oba chápou stejně, ale dítě myslí jinými intelektuálními operacemi. Ve vývoji dětského myšlení byl nejprve zpozorován jev, kdy dítě významy prvních slov přenáší čistou asociací, jedno slovo tak postupně označuje několik předmětů, na základě komplexního principu, dokonce prý je možno jedním slovem označovat předměty s protikladnými významy. Shoda dětských slov komplexního myšlení se slovy dospělého je způsobena předmětnou vztahovostí k jednomu společnému předmětu, přestože se neshodují významem.¹¹⁶

¹¹⁵ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 133-139.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 140-151.

Ke třetímu stupni vývoje myšlení se pojí genetická funkce rozčleňování, analýza a abstrakce. Následujícím krokem je stadium potenciálních pojmů, které vyvolávají shodné vjemy, čtvrtou fází je vytváření skutečných pojmů, které vznikají poté, co se abstrahované znaky z předchozí fáze znovu spojí, a formou myšlení se stává abstraktní syntéza. Pro vytváření pojmu je důležité slovo, díky němuž dítě věnuje pozornost znakům, které následně syntetizuje v abstraktní pojem. Dochází tak k pojmovému myšlení. Vygotskij ale upozorňuje, že nelze na tyto fáze nahlížet tak, že následující fáze začíná po skončení předchozí, existují a probíhají společně. Z experimentů je patrná nerovnost mezi vytvářením pojmu a jeho slovním určením, kdy se pojem objevil dříve bez jeho uvědomění se. Dospívající užívá slovo jako pojem, ale určuje ho na nižším stupni, jako komplex. Vytváření pojmů probíhá téměř současně ze strany obecného i ze strany zvláštního, prvním dětským slovem je obecný název, až později dítě poznává konkrétní názvy, i pokud zná zvláštní název dříve než obecný, užívá ho jako obecný.¹¹⁷

Vědecké pojmy

Vygotskij srovnává vývoje běžných a vědeckých pojmů u dětí školního věku. Děti 1. stupně měly dokončovat věty a vědci došli k závěru, že vývoj vědeckých pojmů je dřívější než vývoj pojmů spontánních. Vývoj pojmů je založen na strukturách zobecnění, spolu s ním se musí vyvíjet i záměrná pozornost, logická paměť, abstrakce a srovnávání a rozlišování. Vygotskij se snaží ověřit, že není možné žáka vědomě vědeckým pojmům naučit, ale zároveň že může sloužit k vyššímu vývoji vlastních, již utvořených pojmů. Chce dokázat, že vědecké pojmy se nevyvíjejí jako běžné pojmy.¹¹⁸

Vygotskij předpokládá, že vědeckých pojmů se dítě nezmocňuje pamětí, nedají se naučit, a jejich vývoj je možný jen při dosáhnutí určité úrovně vývoje spontánních pojmů. Vytváření pojmů obojího typu v momentu, kdy dítě poprvé termín slyší, teprve začíná. Dítě si vlivem egocentrismu neuvědomuje logiku vztahů, vlastní myšlení. Umí například správně a spontánně používat slovo „protože“, ale záměrně a uvědoměle se mu to nedaří. Pro uvědomění si situace je potřeba převést danou situaci z roviny činnosti do roviny jazyka, aby byla možná popsat slovy. Dítě si pak dříve uvědomí rozdílnost než shodu pojmů, protože k rozdílnosti není potřeba vytvoření pojmu obsahujícího dané předměty. V období školního věku dochází k přeměně nižších funkcí vnímání a paměti na záměrné vnímání a logickou paměť, tedy funkce vyšší. Pojmy si však dítě neuvědomuje, sám intelekt se tudíž záměrným nestává. Podle Vygotského

¹¹⁷ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 156-164.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 167-172.

je tomu tak proto, že vnímání se vyvíjí již v raném dětství, paměť pak v předškolním věku, proto jsou ve školním věku už na vyspělé úrovni, a jsou proto uvědomělé a záměrné. Avšak neuvědomované pojmy vznikají a rozvíjejí se až ve školním věku. Uvědomování pak pro Vygotského znamená zobecnění vlastních psychických procesů, které vedou právě k ovládnutí těchto procesů, hraje zde velkou roli učení. Zobecnění pak značí jak uvědomování, tak i systematizaci pojmů. Vědecký pojem má zvláštní vztah k objektu, který je zprostředkován dalším pojemem, tudíž má vztah k oběma, má tedy v systému pojmů určité místo.¹¹⁹

Vývoj vědeckých pojmů je svázán s problémem učení a vývoje. Učení je na vývoji dítěte přímo závislé, následuje za ním. Vygotskij se vztahy mezi učením a vývojem pokouší objasnit na výzkumech v různých školních předmětech. První výzkumy se věnovaly stupňům zralosti psychických funkcí, na kterých je založeno vyučování čtení, psaní, aritmetika a přírodověda. Výzkumy prokázaly, že děti na počátku nemají žádné znalosti psychických předpokladů. Vygotskij se odkazuje na experiment s psanou řečí, která je s mluvenou řečí podobná jen vnějšími procesy, jinak ji nenapodobuje, proto za ní zaostává. Naučení se psané řeči neznamená osvojení si techniku písma. Psaná řeč je řečí bez materiálního zvuku, je jen v myšlení, pro dítě je ještě ztížena tím, že v ní chybí společník, dítě si pak musí představit jak zvukovou stránku řeči, tak i druhou osobu. Dítě zpočátku vůbec nepocítuje potřebu psané řeči, nechápe ani její význam. Psaná řeč je navíc záměrnější, musí se při ní rozčleňovat hlásky a uvědoměle je používat, a měla by být plně srozumitelná pro ostatní, musí v ní být tedy i to, co lze v mluvené řeči vypustit. Další příklad se týká učení gramatické, která se někomu zdá nepotřebná, protože skloňovat a časovat dítě již umí, stejně jako například umí vyslovovat určité hlásky, ale ne záměrně. Díky gramatice se ale dítě učí záměrně operovat se znalostmi. Druhé výzkumy se věnovaly časovým spojitostem mezi učením a vývojem, a prokázaly, že vývoj následuje vždy až po učení. Dítě se nejdříve naučí nějakým návykům, a až později je záměrně užívá. Vývoj neprobíhá stejnou rychlostí jako učení, není podřízen školním osnovám. Třetí série výzkumů prokázaly vzájemnou souvislost mezi školními předměty, často se i u odlišných předmětů nalézají společný psychologický základ. Abstraktní myšlení je důležité ve všech předmětech a vývoj se neodlišuje předmět od předmětu. Čtvrtá série je pak zaměřena na zónu nejbližšího vývoje. U dětí se totiž dosud zjišťovala úroveň jen aktuálního vývoje, skrze úkoly, které dítě řeší bez pomoci. Zóna nejbližšího vývoje označuje rozdíl mezi aktuálním vývojem a úkoly vyřešenými za pomoci dospělého, například návodnou otázkou. Zóna nejbližšího vývoje

¹¹⁹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 177-194.

má vliv na dynamiku vývoje učení. Dříve byla přeceňována nápodoba, nyní se ukazuje, že dítě může napodobovat jen to, co je v jeho intelektuálních možnostech. Stejně tak ve spolupráci dítě nemůže dokázat vše, je omezeno stavem jeho intelektuálních možností. Psychologie učení je tak především o přechodu za pomoci napodobování od toho, co dítě umí, k tomu, co neumí. Naučit dítě je ale možné jen to, co se naučit zvládne, avšak přínosné je jen to učení, které předchází vývoj, čímž se odlišuje od drezúry zvířat.¹²⁰

Následující snahy vedly k objasnění vlastností při učení se vědeckým pojmem. Srovnávací analýzou vědci došli k závěru, že pojmy vědecké a pojmy běžného života nemají stejnou úroveň vývoje, a že při úlohách s vědeckými pojmy je vyšší úroveň myšlení. Při objasňování úkolů s vědeckými pojmy je patrná pomoc učitele, ačkoliv ne přímo v daném momentu, dítě spolu s učitelem látku probralo, nyní je potřeba ho jen napodobit. S úlohami se spontánními pojmy musí záměrně použít ty slova, která běžně užívá, v úlohách s vědeckými pojmy pak udělat něco, co by samo neučinilo, ale předcházela tomu spolupráce s učitelem. Z výzkumu také vzešlo, že křivka řešení úloh s běžnými pojmy se neustále přibližuje ke křivce s vědeckými pojmy. Vědecké pojmy se utváří na takové úrovni, na níž běžné pojmy ještě nedošly, protože dítě je běžně užívá, ale samotný pojem si neuvědomuje. Zatímco u vědeckých pojmů si dítě snadněji uvědomí daný pojem než k němu náležící předmět, u běžných pojmů si snadněji představí předmět. Vývoj pojmů tak probíhá protichůdně, u spontánních pojmů jde křivka od elementárnějších vlastností k vyšším, u vědeckých pojmů pak opačně. Vznik spontánních pojmů souvisí s určitými reálnými věcmi, až později si pojem dítě uvědomí a začne s ním abstraktně operovat. Vědecké pojmy vznikají zprostředkovaně. Vývoje pojmů jsou vzájemně propojené, vědecké pojmy si dítě nemůže osvojit bez určité úrovně běžných pojmů. Vývoj vědeckých pojmů začíná na úrovni vyšších vlastností pojmů, ve sféře uvědomování a záměrnosti, a postupuje dolů do zóny osobních zkušeností a konkrétnosti. Vývoj běžných pojmů postupuje naopak a jejich střetnutí představuje propojení zóny nejbližšího vývoje a aktuální úroveň vývoje dítěte.¹²¹

Následně se Vygotskij zabývá tím, jak na sebe pojmy vzájemně působí. Základním vztahem mezi pojmy je obecnost, například rostlina, květina, růže, přičemž dítě si nejdříve osvojuje obecnější pojmy. V každé struktuře slov je potom jiný systém obecnosti a vztahů mezi obecnými a zvláštními pojmy. V určitém věku je pro dítě téměř nemožný vztah obecnosti, kdy

¹²⁰ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 195-215.

¹²¹ Tamtéž, s. 216-223.

si není schopno osvojit například slovo nábytek, přestože zná slova jako židle, stůl atd. Vytvoření hierarchie je tak podstatným krokem ve vývoji řeči. S každým novým stupněm vývoje zobecnění se nevytváří nová struktura, ale vychází z předcházejících zobecnění.¹²²

Podstata rozdílu vědeckých a běžných pojmů je v přítomnosti nebo nepřítomnosti systému. Dítě díky neznalosti obecných vztahů vyslovuje i dva protichůdné úsudky. Dětská logika vnímání nezná kontradikce, myšlení je čistě empirické. V každém věku je jedinečný typ vztahů mezi učením a vývojem.¹²³

Myšlení a slovo

Vztahy mezi myšlením a slovem podle Vygotského vznikají v průběhu historického vývoje vědomí člověka, jsou výsledkem lidské existence. Významy slov jsou jednotkami slova i myšlení a vyvíjejí se v průběhu vývoje jazyka. Pro objasnění funkce významu v procesu myšlení je potřeba vysvětlit celý proces verbálního myšlení, kdy se jedná o pohyb mezi myšlenkou a slovem a naopak. Slovo myšlenku nevyjadřuje, jen je její realizací. Vygotského analýza dovedla ke dvěma stránkám řeči, vnitřní a vnější, z nichž každá má vlastní vývojový postup. Vnější řeč se fyzikálně vyvíjí od části k celku, od slova, k jednoduché větě, přes souvětí až k plynulé řeči. Ze sémantického pohledu je ale první dětské slovo celou větou, proces je tedy opačný, od věty ke slovu. Dítě si proto musí uvědomit rozdíl mezi sémantickou a fonologickou stránkou řeči, aby se mohlo dopracovat k smysluplné řeči. Zpočátku si dítě neuvědomuje slovní tvary a významy, na slovo pohlíží jako na část nebo vlastnost věci. V předškolním věku dítě objasňuje názvy věcí podle jejich vlastností, např. že kráva je kráva, protože má rohy a dává mléko. Jednotlivým stupňům vývoje významů slov odpovídají určité vztahy mezi sémantickou a fyzickou stránkou řeči. Mluvení spočívá v přechodu od vnitřní stránky řeči k vnější, porozumění pak má opačný směr. Pro objasnění vztahu myšlení a řeči je nutné vysvětlit vůbec pojem vnitřní řeč, protože původně označoval slovní paměti, němou řeč, nedokončenou vnější řeč, vše, co předchází aktu mluvení. Vygotskij ale termín vysvětluje jako útvar, mající zvláštní psychologickou povahu. Základem pro výzkum vnitřní řeči je dle Vygotského řeč egocentrická. Ta je na rozdíl od vnitřní řeči zvuková, ale svými funkcemi je vnitřní, a její účel spočívá v přerůstání právě do řeči vnitřní. Vygotskij zjistil, že egocentrická řeč spolu se svou nesrozumitelností věkem neklesá, ale narůstá a vyvíjí se. Tyto zvláštnosti jsou tedy v opačném směru od koeficientu egocentrické řeči. Tento koeficient ale značí jen to, že se snižuje

¹²² VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 227-232.

¹²³ Tamtéž, s. 237-241.

vokalizace řeči, ale její vlastnosti zůstávají. Pokles koeficientu proto nelze pokládat za celkové mizení egocentrické řeči. Tím vzniká nová forma řeči, rozvíjí se abstrakce. Ve Vygotského zjištěních má egocentrická řeč tři zvláštnosti, první je, že se projevuje jen v dětském kolektivu, ne o samotě dítěte, druhá pak, že dítě věří, že jeho řeč je chápána ostatními, a nakonec třetí, že výroky mají vnější charakter, ale jsou vyslovovány pro sebe. To, že se jedná o kolektivní monolog ukazuje na sociální provázanost dětské psychiky. Vygotského skupina experimentátorů se nejprve snažila vyloučit iluzi porozumění ostatními dětmi tím, že dítě umístila například do kolektivu hluchoněmých, nebo jiným jazykem hovořících dětí. Koeficient egocentrické řeči v tomto experimentu většinou klesl až na nulu. V dalších pokusech se zaměřili na kolektivní monolog, který při změně prostředí, ponechání dítěte o samotě opět klesal. Jako poslední byly experimenty směřovány na vokalizaci egocentrické řeči, kdy dítě bylo posazeno do větší vzdálenosti od kolektivu, byl vytvořen hluk nebo dítě nesmělo mluvit hlasitě, i zde se projevil pokles koeficientu egocentrické řeči.¹²⁴

Vnitřní egocentrická řeč má pak vlastní syntax, ovlivněnou izolovaností a zlomkovitostí této řeči. V této syntaxi je patrné vynechávání podmětu a s ním spojených slov, ale zachovává se přísudek a s ním související větné členy. Tato zkratkovitost je ve vnitřní řeči vždy. Psaná a vnitřní řeč jsou pak monografické, zatímco mluvená řeč je většinou dialogem. Psaná řeč je co do počtu slov bohatší, musí v ní být vyjádřen podmět a správné vyjádření myšlenky, tedy to, co v mluvené řeči lze odvodit ze situace a z intonace řeči. Mluvená řeč je na pomezí řeči psané a řeči vnitřní. Změna funkce řeči mění její strukturu. Egocentrická řeč je v počátku strukturou stejná se sociální řečí, později se neustále zkracuje a přechází ve vnitřní řeč, typické svou predikativností. Vnitřní řeč je v podstatě beze slov, nevyslovujeme slova až do konce, fonetika se opomíjí. Slovo ve vnitřní řeči rozšiřuje rámec významu, tyto významy jsou však nepřeložitelné, jsou to tzv. idiomy.¹²⁵

Vygotskij upozorňuje, že myšlenka a řečové výrazy nejsou totožné, myšlenka může být vyslovena několika větami, stejně jako jedna věta může obsahovat různé myšlenky. Myšlenka se nečlení na jednotlivá slova, představuje celek. Aby byla myšlenka vyslovena, je třeba ji rozdělit a zprostředkovaně pomocí významů pak slovně vyjádřit. Myšlenky vznikají

¹²⁴ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 245-270.

¹²⁵ Tamtéž, s. 271-285.

ve vědomí, tedy z pudů, potřeb, emocí apod., proto pro pochopení cizí myšlenky je třeba odhalit afektivně volní pozadí dané myšlenky.¹²⁶

¹²⁶ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 288-289.

3. Přínos

Vygotského nejvýznamnější přínosy, z nichž bezesporu psychologie čerpá dodnes, jsou obrat v psychologii z biologického na kulturněhistorický pohled a zóna nejbližšího vývoje, která znamenala průlom nejen v dětské diagnostice. Přestože obě koncepce už v práci byly zmíněny, ráda bych je ještě zvlášť vyzdvihla.

3.1. Kulturněhistorická teorie

Vygotského psychologická teorie, kterou přispěl do psychologie ve 20.-30. letech¹²⁷, je postavena v protiklad idealistickému nahlížení na psychické procesy a proti naturalistickému pojetí, které neshledávalo rozdíly mezi chováním člověka a zvířete.¹²⁸ Vygotskij při formulování této teorie vycházel z poznatků nejen dosavadní psychologie, ale i zoologie, antropologie nebo sociologie.¹²⁹ Tato koncepce ale nebrala ohled na tvořivou praktickou činnost člověka ve vývoji vědomí a až moc horlivě stavěla svou společenskou formu uvědomělého chování proti těm přirozeně se utvářejícím. Při analýze těchto pokusů se Vygotskij věnoval především použití nástrojů v přírodním hledisku a pomocných prostředků ve společenském. Podle něj tyto pomocné nástroje vždy označují, psychické procesy pak zprostředkují, znak, který Vygotskij chápe jako něco, co má význam. Člověk tak prostřednictvím psychických procesů ovládá přírodu, i vlastní chování. Vygotskij tak svou teorii přestává na vědomí nahlížet jako na vnitřní uzavřený duchovní svět. Výzkumy následně prokázaly, že tyto zprostředkované psychické funkce nemohou vznikat jinak než ve společné činnosti lidí.¹³⁰ Tato teorie pak dala vzniku vyšším psychickým funkcím, jak Vygotskij nazývá kulturně podmíněné chování.¹³¹

3.2. Zóna nejbližšího vývoje

Zavedení tohoto nového pojmu do vědy patří k Vygotského největším vkladům vůbec. Jedná se o potenciální vývoj dítěte, který je mu aktuálně přístupný jen s něčí pomocí.¹³² Je to rozdíl mezi úrovní samostatně vypracovaných dostupných úkolů a úrovní řešení úkolů za určité pomoci dospělého.¹³³

¹²⁷ SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 54.

¹²⁸ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 10-11.

¹²⁹ SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 57-60.

¹³⁰ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 10-11.

¹³¹ SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 65.

¹³² Tamtéž, s. 79.

¹³³ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 313.

K vytvoření ho přivedla polemika s názorem Piageta, který se domníval, že učení je méně podstatné než intelektové zrání. Vygotskij naopak vyzdvihuje učení, jakožto podmínku pro psychický vývoj.¹³⁴ Vygotskij ale nevyvrací fakt, že učení je závislé na úrovni vývoje,¹³⁵ pouze k úrovni aktuálního vývoje dítěte přidává ještě potenciální úroveň.¹³⁶ První úroveň můžeme nalézt v testech pro zjišťování mentálního věku dítěte.¹³⁷ Dané testy ale poukazují jen na ty schopnosti, které u dítěte již dozrály. Tuto skutečnost přirovnává k sadaři, který také při hodnocení úrody musí započítat i teprve uzrávající plody.¹³⁸ Vygotskij provedl pokus se dvěma dětmi ve stejném věku, řešící úlohy dostupné danému věku. Když se pokusil dostat je na úroveň starších dětí, projevíly se mezi nimi rozdíly. Jedno by se s pomocí dospělého mohlo dostat až na úroveň o dva roky vyšší, druhé pouze o půl roku. Tato pomoc pak spočívá v kladení naváděcích otázek, příkladů a pokynů¹³⁹ a může přicházet od učitele, jiného dospělého nebo dítěte na vyšší úrovni.¹⁴⁰

Důležitým prvkem zóny nejbližšího vývoje je podle Vygotského nápodoba. Dříve se vycházelo z teorie, že pouze samostatná činnost dítěte dokazuje úroveň jeho rozumového přístupu. Při testování se pak přihlíželo jen na ty výsledky, ke kterým dítě došlo bez jakékoli pomoci. V tom Vygotskij spatřuje chybu, dokazujíc své tvrzení opět na příkladu, kdy činnosti napodobované zvířetem spadají do jeho vlastních možností, napodobuje to, co je mu v určité formě vlastní. Pokud tedy zvíře zvládne napodobit nějakou intelektuální činnost, pak je za určitých podmínek schopno samostatně podobné činnosti vykonávat. U dítěte má nápodoba ještě důležitější roli, neboť díky ní může napodobovat i ty akty, které jsou nad hranicí jeho možností. Nápodoba v kolektivní činnosti pod vedením dospělého dítěti napomůže zvládnout mnohem více, a přitom dítě všemu rozumí a pracuje samostatně. Touto metodou lze tedy rozpoznávat i procesy, které v dítěti ještě nedozrály.¹⁴¹

¹³⁴ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2004, s. 71.

¹³⁵ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 312.

¹³⁶ SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. 2012, s. 79.

¹³⁷ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2004, s. 72.

¹³⁸ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. 1971, s. 211.

¹³⁹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 312-313.

¹⁴⁰ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2004, s. 72.

¹⁴¹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1976, s. 313.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo přiblížit osobnost Lva Semjonoviče Vygotského, což se mi, doufám, podařilo. Podstatou část jsem věnovala nastínění jeho osobního života, který nepochybně ovlivnil i vědecké bádání.

V předložené práci jsem se nevěnovala pouze jedné oblasti jeho zájmů, chtěla jsem shrnutím jeho nejvýznamnějších knih poukázat na široký rozsah jeho znalostí. Zároveň byl výběr koncipován tak, aby zahrnul Vygotského největší teorie, které jsou známy po celém světě a svou platnost mají dodnes. Přenesení pozornosti na kulturněhistorický základ znamenal pro světovou psychologii přelom.

Zóna nejbližšího vývoje přinesla nové nahlížení na vývoj a učení dítěte. V diagnostice jistě nachází své uplatnění, avšak domnívám se, že v běžném školním vyučování nejsou takové podmínky, jaké jsou pro zvyšování potenciální úrovně vývoje dítěte nutné, možné, protože se nelze věnovat žákům jednotlivě s ohledem na jejich aktuální úroveň a schopnosti.

Sama jsem se díky výběru tohoto tématu mnoho dozvěděla, jak z oblasti vývoje dítěte, tak z oblasti vyučování nebo rozvoje řeči.

Lev Semjonovič Vygotskij byl bezesporu psychologem světového formátu, přestože měl být zapomenut, nestalo se tomu tak, a jeho teorie mohou být dále rozvíjeny.

Seznam použité literatury:

SOUKUPOVÁ, Naďa. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7308-438-7.

СТЕПАНОВ, Сергей. *Психология в лицах. Творческие биографии замечательных ученых, определивших направления развития современной психологии*. Moskva: ÈKSMO-Press, 2001. ISBN 5-04-006603-1.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

ВЫГОДСКАЯ, Г.Л., ЛИФАНОВА Т.М. *Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету*. Moskva: Smysl, 1996. ISBN 5-85494-031-0.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1981.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.